



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Akzeptanz von urbanen migrationsspezifischen
Sprechweisen im schulischen Kontext am Beispiel von
Lehrkräften“

verfasst von

Nina Lacher

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, September 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache UG2002

Betreuerin:

Univ.-Prof. Dr. Inci Dirim

Abstract

Migrationsspezifische Sprechweisen Jugendlicher werden im öffentlichen Diskurs oft problematisiert, degradiert und als Erklärung für den unterdurchschnittlichen Bildungserfolg von SchülerInnen mit Migrationshintergrund herangezogen. Durch die Auseinandersetzung mit dem internationalen Forschungsstand und Pierre Bourdieus kulturosoziologischer Perspektive von „Schule als sprachlichem Markt“, werden die negativen Sprachideologien in dieser Arbeit hinterfragt und ihre Relevanz bei der Aufrechterhaltung von sozialer Ungleichheit thematisiert. Da die Meinungen und Einstellungen gegenüber den Sprechweisen jedoch auch eine habituelle Komponente implizieren können, stehen im Hauptinteresse der Forschung die unter Lehrpersonen präsenten Sprachideologien über migrationsspezifische Sprechweisen. Im empirischen Teil der Arbeit wurden die, anhand von Interviews mit Lehrpersonen an Wiener Schulen, erhobenen Daten einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Die Interpretation des gewonnenen Materials erfolgte mitunter aus einer rassismus- und linguizismuskritischen Perspektive. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sowohl neutrale wie auch eindeutig rassistische bzw. linguizistische Sprachideologien präsent sind und eindeutig Aufklärungsbedarf hinsichtlich der Funktion von migrationsspezifischen Sprechweisen im schulischen Kontext besteht.

Die Druckversion der Arbeit enthält eine CD-ROM, auf der alle Audio-Aufnahmen der Interviews, wie auch die Sprachaufnahme, die bei der Forschung als Stimulus verwendet wurde, zu finden sind.

Danksagung

Mit Abschluss dieser Masterarbeit bin ich vielen Personen in meinem Leben ein Dankeschön schuldig. Ich bedanke mich nicht nur für die Unterstützung, sondern für jedes freundliche Wort, jede Ermutigung und die Geduld, die mir in dieser doch stressvollen Zeit entgegen gebracht worden ist. Besonderer Dank gilt meinen Eltern Gabi und Jakob Lacher. Ohne ihre bedingungslose, emotionale wie auch finanzielle Unterstützung wäre das Masterstudium, wie auch der Abschluss dieser Arbeit, niemals möglich gewesen.

Auch bei meinem Freund Nicholas, der immer ein offenes Ohr für mich hatte, mich stetig bei meiner Arbeit bekräftigte und mich das ein oder andere Mal vor großen Fehlern bewahrte, möchte ich mich von Herzen bedanken.

Ebenso bedanke ich mich bei meinem Bruder Simon, meinen Wohnungskolleginnen und meinen Freunden für die Geduld und Unterstützung.

Allen Lehrpersonen, die sich für ein Interview Zeit genommen haben und somit meine Forschung erst möglich gemacht haben, möchte ich ein Dankeschön aussprechen. Ohne ihre Offenheit und Bereitschaft wäre meine Forschung nicht möglich gewesen.

Zum Schluss schulde ich meiner Betreuerin Professor Mag. Dr. İnci Dirim ein großes Dankeschön für die äußerst freundliche Betreuung, die geopfert Zeit und die richtungsweisenden Denkanstöße.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	2
Danksagung	3
I. Einleitung	6
Erkenntnisinteresse	8
Forschungsfrage	9
II.Theoretischer Hintergrund	10
1. Sprachwandel und Sprachkontakt	10
2. Terminologie	13
2.1. Die Problematik der linguistischen Termini	13
2.2. Charakteristika migrationsspezifischer Sprachgebräuche	18
2.2.1. Phonetische Merkmale	18
2.2.2. Prosodische Merkmale	19
2.2.3. Morphosyntaktische Merkmale.....	20
2.2.4. Lexikalische und phraseologische Merkmale	21
2.3. Lernervarietäten	24
2.4. Jugendsprache	25
3. Ein europaweit erforshtes Phänomen.....	27
4. Die symbolische und identitätsstiftende Funktion	29
5. Kommunikativer Stil oder Varietät?	32
6. Sprache und Macht	36
7. Sprachideologien	38
8. Die Eingebundenheit von Pädagogik in hegemoniale Verhältnisse	43
9. The self-fulfilling prophecy	46
III.Empirie	50
10. Methode	50
10.1. Befragungsdesign	50
10.1.1. Das fokussierte Interview	52
10.1.2. Untersuchungsmaterial	52
10.1.2. Die Probeinterviews.....	54
10.1.3. ProbandInnen/Sample	56

10.2. Durchführung der Befragung.....	57
10.2.1. Transkripte	58
10.3. Auswertungsmethode	60
11. Darstellung und Interpretation der empirischen Befunde	63
Interpretationskriterien	63
Variable 1: Beschreibung der Sprechweise	65
K1 Die Sprechweise als Jugendsprache, jugendsprachliche Umgangssprache.....	65
K2 Die Sprechweise als defizitärer Sprachgebrauch	67
K3 Die Sprechweise als Lernervarietät.....	75
Variable 2: Beschreibung des Sprechers	76
K6.1. Migrationshintergrund.....	76
K6.2. Zuschreibung von Aggression und Bildungsferne.....	78
K6.4. Zuschreibung von biologischen und kulturellen Merkmalen	81
K10 Akzent, Prosodie als Marker für Differenz	83
Variable 4: Umgang mit migrationsspezifischen Sprechweisen im Unterricht.....	85
K11 Akzeptanz, Resignation, konstruktiver Umgang	86
K12 Ermahnung, Korrektur	87
K14 – K15 Bearbeitung im Unterricht	88
K13 Registerdifferenzierung - Kontextualisierungskompetenz	89
Variable 5: Sprachideologien.....	92
K18 Die Verbundenheit mit dem Standard.....	92
K16 – K17 Hierarchisierung nicht-standardsprachlichen Gebrauchs.....	94
12.Conclusio	99
Handlungskonsequenzen	103
13.Bibliographie	106
Internetquellen.....	111
IV.Anhang.....	112

I. Einleitung

Globalisierung, Mobilität und vermehrte Migration haben in den letzten Jahrzehnten in europäischen Ländern zu gesellschaftlichen Veränderungen geführt. Dadurch wurde besonders in urbanen Ballungszentren sprachliche und ethnische Heterogenität mehr zur Regel als zum Ausnahmefall. In der U-Bahn, im Supermarkt und in der Schule werden diese gesellschaftlichen Veränderungen sichtbar und auch hörbar.

Sprachen sind keine statischen, unveränderlichen Regelwerke, sondern verändern sich schon immer, im und durch den Gebrauch seiner SprecherInnen. Sprachliche Variation ist dabei ein natürlicher und wesentlicher Bestandteil (vgl. Wiese 2012: 29). Eine multiethnische Sprechergemeinschaft, die in ihrem Sprachrepertoire nicht nur über unterschiedliche Erstsprachen bzw. Zweitsprachen, sondern auch über Dialekte verfügt, fördert die Entstehung neuer Sprachgebräuche (vgl. Quist 2005: 145). So zumindest erklärt Pia Quist die europaweite Entwicklung von neuen Varianten der jeweiligen Standardsprachen in multiethnischen Stadtteilen Europas. Dirim und Mecheril beschreiben diese neuen Sprachgebräuche als *„sprachliche Varietäten, die auf verschiedenen sprachlichen Ebenen den Einfluss anderer Sprachen erkennen lassen und oft ausschließlich von Mitgliedern bestimmter ethnischer Gruppen, zum Beispiel Minderheiten, gesprochen werden“* (Dirim/Mecheril 2010: 111). Diese neuen sprachlichen Entwicklungen stellen noch nicht lange ein Forschungsinteresse der Soziolinguistik dar. Das Hauptinteresse liegt nach Auer nicht bei erwachsenen MigrantInnen, die bereits die lokale Sprechweise erfolgreich erworben haben, sondern bei in dem Land geborenen Jugendlichen, deren Sprachgebräuche sehr oft die Dichotomie der sozialen Positionierung widerspiegeln (vgl. Auer 2012: 10). Diese von den Jugendlichen verwendeten Sprechweisen sind unter den Termini „Ethnolekt“, „Kontaktvarietät“ oder „migrationsspezifische Sprechweisen“ in der Soziolinguistik bekannt. Die wahrscheinlich am meisten erforschte Kontaktsprache ist „Rinkeby-Swedish“. Diese in multiethnischen, ökonomisch benachteiligten Bezirken Stockholms entstandene Kontaktvarietät des Schwedischen werde hauptsächlich von Jugendlichen mit Migrationshintergrund gesprochen (vgl. Kotsinas 1998: 129f). Unter dem Terminus „mit Migrationshintergrund“ sind in diesem Fall Jugendliche zu verstehen, die entweder selbst oder eines der Elternteile in einem anderen Land geboren wurden (vgl. Baumert/Schümert 2001 zit.n. Scarvaglieri/Zech 2013: 206). Auch in der amtlich deutschsprachigen Region sind deutsch-türkische Kontaktvarietäten vermehrt in das Forschungsinteresse von LinguistInnen gerückt. Hier

finden die Forschungen und Diskussionen jedoch meist eingebettet in die politische Diskussion über Parallelgesellschaften und der bildungspolitischen Sorge über die „doppelte Halbsprachigkeit“ der Jugendlichen statt (vgl. Auer 2012: 10; Canoglu 2012: 24). Seit der Standardisierung von internationalen Leistungsvergleichen wie PISA, bei denen in Österreich und Deutschland die unterdurchschnittlichen Leistungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund dokumentiert wurden, werden die Sprachgebräuche der Jugendlichen medial problematisiert. Sprache bzw. die Beherrschung der in einem Land legitimen Sprache wurde in diesem Diskurs zum Hauptkriterium für Bildungserfolg (vgl. Lüdi 2006: 120). Ein Sprachgebrauch, der in der Literatur mitunter als *„herausgepresstes, kurzatmiges und hybrides Gestammel ohne Punkt und Komma, mit willkürlich gesetzten Pausen und improvisierten Wendungen“* (Zaimoğlu 1995: 13) beschrieben wurde, erfüllt dieses Kriterium offensichtlich nicht. Die im öffentlichen Diskurs verbreiteten Sprachideologien über diese Sprechweisen sind meist negativ und unterstützen den in der Pädagogik weit verbreiteten Mythos der „doppelten Halbsprachigkeit“ von SchülerInnen mit Migrationshintergrund.

Unabdingbar wird in diesem Zusammenhang die Frage, ob es sich bei den Sprechweisen tatsächlich um defizitäre Sprechweisen handelt, die auf ein begrenztes sprachliches Repertoire hinweisen, oder eben um frei wählbare Stile, die je nach Kontext verwendet oder eben nicht verwendet werden können. LinguistInnen beschäftigen sich seit der erstmaligen Thematisierung von Kontaktsprachen mit dieser Frage und nehmen durchaus konträre Positionen bei den Beschreibungen der Sprechweisen ein. Im theoretischen Teil dieser Arbeit sollen diese kontrastiven Positionen diskutiert werden und durch einen internationalen Vergleich und das Heranziehen fachspezifischer und kultursoziologischer Theorien ein perspektivenreicher Einblick in die Forschung gegeben werden.

In den folgenden Kapiteln werden zuerst das Erkenntnisinteresse und die Forschungsfrage dieser Arbeit explizit dargestellt. Die theoretischen Abhandlungen sollen die wissenschaftliche Basis der Forschung näher erläutern. Dazu wird das Verständnis von Sprachwandel als historisches, natürliches Phänomen besprochen, um danach die in dieser Arbeit behandelten Sprechweisen genauer zu definieren. In Auseinandersetzung mit dem internationalen Forschungsstand wird die Funktion der Sprechweisen aus einer soziolinguistischen Perspektive betrachtet. Da sich selbst LinguistInnen bei der soziolinguistischen Einordnung uneinig sind, werden danach die unterschiedlichen Aspekte diskutiert. Anhand einer sozialkritischen Auseinandersetzung mit

Sprachideologien und dem Verhältnis von Sprache und Macht sollen existierende hegemoniale Verhältnisse in der Pädagogik ins Auge gefasst und ihre Auswirkungen auf die Chancengleichheit in einem monozentrierten Schulsystem reflektiert werden. Das Konzept der „self-fulfilling prophecy“ wird im letzten Kapitel der Theorie genauer unter die Lupe genommen. Dies geschieht, um die Relevanz der Forschung noch einmal hervorzuheben.

Im empirischen Teil der Arbeit erfolgt daraufhin eine theoretische Auseinandersetzung mit der methodischen Vorgehensweise. Nach den Ausführungen über die Wahl des Samples, den Pretests und der Durchführung der Interviews wird das Auswertungsverfahren vorgestellt. Anhand der Analyse und Interpretation der am Material gewonnenen Kategorien, kann schlussendlich in der Conclusio die Forschungsfrage der Arbeit beantwortet werden.

Erkenntnisinteresse

In der Einleitung wird bereits ersichtlich, dass migrationsspezifische Sprechweisen in der Mehrheitsgesellschaft oft mit negativen Konnotationen verbunden sind. Diese negativen Assoziationen basieren jedoch nicht auf wissenschaftlicher oder linguistischer Grundlage, sondern sind, wie in den Kapiteln 6 und 7 ersichtlich werden wird, immer eingebettet in die soziale und machtpolitische Facette von Sprache. Die Institution Schule spielt laut Bourdieu bei der Beurteilung der unterschiedlichen Sprechweisen eine wesentliche Rolle. Die Schule verbreite und verfestige die in der Gesellschaft präsenten Sprachideologien (vgl. Bourdieu 2004: 53). Aus diesem Grund stellt sich die Frage, welche Sprachideologien bezüglich migrationsspezifischer Sprechweisen in der Institution Schule bzw. unter PädagogInnen präsent sind? Laut Garret, Coupland und Williams haben Sprachideologien nicht nur eine kognitive, sondern auch eine affektive und behavioristische Komponente (vgl. Garrett/Coupland/Williams 2003: 3). Würden Lehrpersonen in diesem Sinne davon ausgehen, dass es sich bei migrationsspezifischen Sprachgebräuchen um defizitäre Sprechweisen handelt, die auf sprachliche Defizite hinweisen, könnte dies auch Auswirkungen auf ihr Verhalten gegenüber den SchülerInnen, die diese Sprechweise verwenden, haben. In dieser Arbeit wird von einem Einfluss der Sprachideologien von Lehrpersonen auf ihr Verhalten und auf die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit in der Klasse ausgegangen. Diese Annahme wird in Kapitel 9 anhand von Studien illustriert. Die Forschung erhält durch den potentiellen Einfluss der Sprachideologien auf das Verhalten, in Anbetracht des aktuellen Forschungsstandes der Sprechweisen, Relevanz.

Forschungsfrage

Von einem signifikanten Einfluss der Meinungen und Einstellungen von Lehrpersonen auf das Verhalten gegenüber SchülerInnen ausgehend, soll nach theoretischer Abhandlung der forschungsrelevanten Aspekte im empirischen Teil eine Antwort auf folgende Forschungsfrage gefunden werden:

Welche Einstellungen und Meinungen über migrationsspezifische Sprechweisen von Jugendlichen sind unter Lehrpersonen an Wiener Schulen präsent?

Die von den Lehrpersonen kommunizierten Meinungen über migrationsspezifische Sprechweisen sollen kategorisiert und analysiert werden.

Da der Terminus „Einstellung“ laut Nash bereits *„eine subjektive Richtschnur für das eigene Handeln“* (Nash 1978: 21, 13) impliziert, sollen im Rahmen dieser Forschung von den Lehrpersonen kommunizierte Tendenzen in Bezug auf den Umgang mit migrationsspezifischen Sprechweisen im Unterricht evaluiert werden. Dieser Umgang wird hinsichtlich einer Wertschätzung bzw. Nicht-Wertschätzung von Mehrsprachigkeit kategorisiert und interpretiert (vgl. Gogolin/Lange 2010^b: 4; 9). In den theoretischen Ausführungen wird die Legitimität der Akzeptanz und Bearbeitung von migrationsspezifischen Sprechweisen im schulischen Kontext diskutiert. So sollen auch im empirischen Teil die Einstellungen der Lehrpersonen gegenüber der Bearbeitung von migrationsspezifischen Sprechweisen im Unterricht thematisiert und die genannten Gründe aus verschiedenen Perspektiven analysiert werden. Zu den für die Forschungsfrage relevanten Aspekten zählen die von den Lehrpersonen kommunizierten Beschreibungen der Sprechweise und etwaige Beschreibungen seiner SprecherInnen. Von Interesse werden in diesem Kontext auch die Meinungen und Einstellungen zu den standardsprachlichen Fähigkeiten der SprecherInnen bzw. etwaige Rückschlüsse auf ihre Kompetenzen im Deutschen sein. In Auseinandersetzung mit den theoretischen Aspekten der Arbeit rücken auch die „ideologische Verbundenheit mit dem Standard“ und die Hierarchisierung von nicht-standardsprachlichem Gebrauch ins Zentrum des Forschungsinteresses.

II. Theoretischer Hintergrund

In den diskursiven Abhandlungen der Theorie wie auch der Darstellung der empirischen Befunde werden teilweise Begriffe verwendet, deren Gebrauch an anderen Stellen in Frage gestellt wird bzw. bereits kritisiert wurde. Als Beispiele sollen hier nur die Begriffe „Ethnolekt“ und „migrationsspezifische Varietät“ angeführt werden. „Ethnolekt“ ist ein gängiger Terminus zur Beschreibung der in dieser Arbeit behandelten Sprechweisen und wird trotz einer kritischen Betrachtung im Kapitel 2.1. manchmal Verwendung finden. Der Terminus „Varietät“ wird einige Male nicht in Einklang mit seiner linguistischen Bedeutung, sondern als neutraler Begriff zur Beschreibung verschiedener Sprachgebräuche, die vom Standard abweichen, verwendet (vgl. Trudgill 1992: 77 zit. n. Quist 2005: 146).

1. Sprachwandel und Sprachkontakt

Wiese geht davon aus, dass Sprachen dynamisch sind und sie sich durch ihre Verwendung verändern und entwickeln. Veränderungen von Sprache sind damit ein zentraler Bestandteil ihrer selbst (vgl. Wiese 2012: 29ff). Sprachliche Variation trete laut Gessinger nicht nur gegenwärtig auf, sondern könne als ein historisches Phänomen verstanden werden (vgl. Gessinger 2010: 262). So unterscheidet sich das Althochdeutsche in vielen Merkmalen von der Grammatik des Gegenwartdeutschen, und auch in aktuellen Sprachforschungen lassen sich neue Entwicklungen, wie zum Beispiel die Entwicklung von „brauchen“ zu einem Modalverb und die Entstehung eines „bekommen“-Passivs, dokumentieren (vgl. Hentschel/Weydt 2003: 134). Da Sprache laut Soffritti und Moraldo als Instrument zur Realisierung von kommunikativen Handlungen fungiert, müsse sie sich gemäß den wandelnden Lebensverhältnissen verändern (vgl. Soffritti/Moraldo 2004: 10). So würden zum Beispiel unterschiedliche kulturelle, ökonomische und politische Lebensbedingungen zu Veränderungen von Sprache führen (vgl. Stickel 2004: 27). In diesem Sinne *„bleibt nur eine tote, nicht gesprochene Sprache unverändert“* (Wiese 2012: 29ff).

Der Sprachwandel erfolgt in einer Sprechergemeinschaft meist ohne Planung und Steuerung. Er ist und bleibt für LinguistInnen ein komplex zu beschreibendes und begründendes Phänomen. Stickel geht von zwei gegenläufigen Bestrebungen aus, die für Sprachwandel in einer Sprechergemeinschaft verantwortlich sind. Zum Ersten sei es das Bemühen einer sozial

inferiorisierten Sprechergemeinschaft um sprachliche Assimilation an die jeweilige Bezugsgruppe. Die sprachlichen Veränderungen würden hier durch das Bedürfnis nach sozialer Akzeptanz und Anerkennung einer Gruppe begründet werden. Dem entgegengesetzt könne auch das Bestreben nach Originalität zum Sprachwandel führen. Sprechergemeinschaften würden dabei eine auffallend andere Sprache gebrauchen, um bei der Bezugsgruppe Anerkennung oder Beachtung zu finden. Sprachliche Veränderung könne jedoch auch das Resultat einer Kombination beider Bestrebungen sein (vgl. Stickel 2004: 11f).

Begünstigt wird der Sprachwandel laut der Linguistin Pia Quist durch den Kontakt von verschiedenen Sprachen. Vor allem beim Kontakt von verschiedenen Dialekten steige das Potential der sprachlichen Veränderungen. So habe ein kontinuierlicher Kontakt von unterschiedlichen Varietäten normalerweise Einfluss auf eine oder auch auf alle involvierten Sprechweisen (vgl. Quist 2005: 145). Diese Veränderungen werden auch Sprachkontaktphänomene genannt und haben unterschiedliche Ursachen. Einige sind laut Riehl sprachintern motiviert, d.h. durch den Sprachkontakt werden bereits bestehende interne Prozesse beschleunigt. Andere wiederum könnten nur durch den Einfluss der jeweiligen Kontaktsprache erklärt werden. Dabei werden meist bestimmte sprachliche Phänomene in die andere Sprache übertragen oder es entstehen hybride Formen, die weder in der einen noch in der anderen Sprache existieren (vgl. Riehl 2009: 90, 110).

Europäische Sprachen erhalten aufgrund des Sprachkontaktes heutzutage kontinuierlich lexikalische Neuzugänge. Ein Großteil dieser Fremdwörter kommt aus dem Englischen und wird u.a. von Jugendlichen in sogenannten „Slangs“ verwendet. Auch wenn die lexikalischen Erneuerungen die auffälligsten Veränderungen sind, weiß man aus historischen und modernen Forschungen, dass sich andere linguistische Merkmale einer Sprache auch verändern (vgl. Kotsinas 1998: 126f). So werden laut Wiese nicht nur neue Wörter in den Wortschatz integriert, sondern auch Veränderungen in der Grammatik ungesteuert und ohne geplante Prozesse in der Sprechergemeinschaft etabliert (vgl. Wiese 2012: 29ff). In der amtlich deutschsprachigen Region¹ ließen sich nach Androutsopoulos derzeit drei Entwicklungstendenzen von

¹ Mit dem Begriff „amtlich deutschsprachige Region“ wird in dieser Arbeit die Bezeichnung „deutschsprachiges Land“ ersetzt. Die Länder, die gemeint sind, sind nicht „deutschsprachig“, sondern mehrsprachig und es gibt auch

Sprachwandel dokumentieren. So die Entwicklung hin zu einer englisch-, nationalsprachlichen Zweisprachigkeit, bei der Englisch in bestimmten Domänen als „lingua franca“ auch innerhalb des Nationalstaates verwendet wird. Zweitens die zunehmende Präsenz von Zwei- und Mehrsprachigkeit, welche sich durch die Entwicklung zweisprachiger Sprechstile bzw. Mischcodes abbildet und drittens die Entstehung von migrationsbedingten Varietäten des Deutschen (vgl. Androutsopoulos 2007: 114). In diesen Entwicklungen ist laut Kotsinas meist eine der Sprachen in bestimmter Art und Weise dominanter und nimmt daher Einfluss auf die anderen involvierten Sprachen (vgl. Kotsinas 1998: 126).

Der Fokus dieser Arbeit liegt auf der Entwicklung von migrationsbedingten Sprechweisen des Deutschen. Bei dem Versuch die Entstehung von urbanen migrationsspezifischen Varietäten wie „Rinkeby Swedish“, „Københavnsk multietnolekt“ und „Kiezdeutsch“ zu begründen, müssen nicht nur kontaktspezifische, sondern auch linguistische, kulturelle, soziologische und psychologische Faktoren beachtet werden (vgl. Kotsinas 1998: 141f). Die durchaus widersprüchlichen Bestrebungen nach Originalität und Assimilation, die laut Stickel zur Sprachvariation führen, könnten in gewisser Weise die soziale Positionierung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund widerspiegeln. Aber auch mediale Diskurse über bestimmte Sprachvarietäten, sogenannte Metasprachdiskurse, sind ständige Begleiter und Wegbereiter soziolinguistischer Entwicklungen. Androutsopoulos geht davon aus, dass in Anbetracht der öffentlichen Diskurse über Kontaktsprachen die gesellschaftliche Wahrnehmung der Sprachgebräuche nicht nur durch die Medialisierung stark geprägt wurde, sondern ihre Etablierung im Wissen der Mehrheitsgesellschaft ohne die Medien gar nicht möglich gewesen wäre (vgl. Androutsopoulos 2007: 115). Im Hauptaugenmerk der Medien und der Mehrheitsgesellschaft liegen in Deutschland und Österreich „deutsch-türkische“ Kontaktvarianten, welche nicht nur medial tradiert, sondern auch regelmäßig problematisiert werden (vgl. Kallmeyer/Keim 2004: 49). In Kapitel 5 werden soziologische und psychologische Faktoren für die Herausbildung der besprochenen Sprechweisen expliziter thematisiert.

andere Amtssprachen als Deutsch (z.B. in Österreich Slowenisch), sodass es angebracht erscheint, nicht von ganzen „Ländern“, sondern von „Regionen“ zu sprechen.

2. Terminologie

2.1. Die Problematik der linguistischen Termini

Wie Peter Auer in seinem Artikel „Ethnische Marker im Deutschen zwischen Varietät und Stil“ treffend beschreibt, sind viele der linguistischen Termini, die versuchen die Sprechweisen von Personen mit Migrationshintergrund zu bezeichnen, durchaus diskussionsbedürftig (vgl. Auer 2012: 9). So könne bereits der Begriff „Person mit Migrationshintergrund“ zweifellos in Frage gestellt werden. Das Hauptaugenmerk des mehrheitsgesellschaftlichen Interesses richte sich eindeutig auf „deutsch-türkische“ Kontaktvarietäten, welche sich konstant *„in einem Spannungsfeld zwischen medialer Stilisierung und tatsächlichem Gebrauch“* befinden (Auer 2012: 10). Zur Beschreibung dieser Sprachgebräuche sind in der amtlich deutschsprachigen Region vor allem folgende, sich durch die hervorgerufenen Konnotationen unterscheidenden, Termini präsent: „*Türkendeutsch*“, „*Türkenslang*“, „*Kanaksprak*“, „*Migranten-Slang*“, „*Ghettodeutsch*“, „*Ethnolekt*“ und „*Kiezdeutsch*“ (Androutsopoulos 2007: 117). Die unterschiedlichen Termini heben diverse Merkmale hervor. So betont „Slang“ die Normferne der Sprechweise, „Ghetto“ und „Kiez“ hingegen einen von Migration geprägten Stadtteil (vgl. Androutsopoulos 2007: 126f). Auf den nächsten Seiten werden einige der Bezeichnungen genauer betrachtet.

Prägend für die Medialisierung und sprachideologische Strukturierung der Sprechweisen in Deutschland war Feridun Zaimoğlu's Buch „Kanak Sprak – 24 Misstöne vom Rande der Gesellschaft“. Die Sprache der deutschen Jugendlichen und Erwachsenen mit türkischem Familienhintergrund wird in diesem Buch nicht nur als „*Untergrund-Kodex*“, „*eigener Jargon, eine Art Creol oder Rotwelsch mit geheimen Codes und Zeichen*“ beschrieben, sondern auch „*[...] als herausgepresstes, kurzatmiges und hybrides Gestammel, ohne Punkt und Komma, mit willkürlich gesetzten Pausen und improvisierten Wendungen. [...]*“ definiert (Zaimoğlu 1995: 12f). Dieses Zitat beschreibt die Charakterisierung der thematisierten Sprechweise als fehlerhafte und defizitäre Mischsprache mit neuen, weder dem deutschen noch türkischen Standard entsprechenden, Wortkreationen. Der Terminus „Kanaksprak“ bezieht sich nach Androutsopoulos auf keine bestimmte, ethnische Gruppe, sondern markiert allgemein MigrantInnenstatus und sprachliche Differenz (vgl. Androutsopoulos 2007: 126). Nach Wiese

wird der Sprachgebrauch durch die Bezeichnung als „Sprak“ exotisiert und als eigene Sprache vom Deutschen abgegrenzt (vgl. Wiese 2012: 17). Der Begriff „Kanake“ wird, so eine weitere Interpretation aus dem linguistischen Fachdiskurs, in diesem Fall mit dem amerikanischen „Nigger“ gleichgesetzt und soll auf die ähnliche soziale Position hinweisen. Die Sprache wird somit nach Canoglu als die Sprechweise einer degradierten Ethnie definiert (vgl. Canoglu 2012: 13). Auch wenn die Intention von Zaimoğlu vielleicht eine andere war; die mit dem Sprachgebrauch und seiner Sprechergemeinschaft verbundenen Assoziationen werden mit dieser Bezeichnung nicht entschärft. Die Bezeichnung „Kanak“ wurde in diesem Fall nur von einer abwertenden Fremd- in eine positiv bewertete Selbstbezeichnung uminterpretiert (vgl. Androutsopoulos 2007: 126).

In den späten 1990er-Jahren wurde dieser Sprachgebrauch durch die Ethno-Comedy in der öffentlichen Wahrnehmung mit der stilisierten Sprechweise identifiziert, die sich in vielen Bereichen von dem tatsächlichen Gebrauch unterscheidet (vgl. Androutsopoulos 2007: 131). Infolgedessen geriet die Variante auch immer mehr in den Fokus von LinguistInnen, welche andere Termini zur Beschreibung der Sprachgebräuche einführen, deren deskriptive Neutralität ebenso oft in Frage gestellt werden kann. Kallmeyer und Keim (2004) bezeichnen die von ihnen in Mannheim erforschten sprachlichen Ausdrucksmittel von Migrantenjugendlichen als „Ghettodeutsch“ und beschreiben die Sprechweise als „*defektes Deutsch*“ mit prosodischen Merkmalen wie einer „*nuscheligen Aussprache*“ (Kallmeyer/Keim 2004: 51f). Durch die vorwiegende Verwendung des Sprachgebrauchs im „Ghetto“, also in sozio-ökonomisch benachteiligten Gebieten und der selbst gewählten Bezeichnung der Jugendlichen, wurde die Verwendung dieses Begriffes von den SprachwissenschaftlerInnen gerechtfertigt (vgl. Kallmeyer/Keim 2004: 49ff). Der Terminus „Ghetto“ wird jedoch oft mit Kriminalität, Gewalt und von der Mehrheitsgesellschaft abgeschotteten Subkulturen assoziiert (vgl. Keim 2007: 39). Der Begriff kann also ebenso wenig wie „Kanak Sprak“ als neutraler Begriff zur Beschreibung eines Sprachgebrauchs verwendet werden.

Eine andere gängige Bezeichnung ist „Türkendeutsch“. Friederike Kern beschreibt Türkendeutsch als „*Deutsch, das von türkisch stämmigen Jugendlichen geschaffen wurde und inzwischen fester Bestandteil jugendlicher Sprechweisen geworden ist*“ (Kern 2009: 309). Die Linguistin positioniert sich in der soziolinguistischen Einordnung auf Seiten des „ethnischen

Stils“. Die Verwendung dieses Begriffs, wie auch dieses Zitats beinhaltet mehrere Diskrepanzen. Zum Ersten steht die Bezeichnung „Türkendeutsch“, welche klar eine Ethnie hervorhebt und die Feststellung, dass der Sprachgebrauch fester Bestandteil jugendlicher Sprechweisen geworden ist, in Kontrast zueinander. Neueste Forschungen konnten zeigen, dass eine „De-Ethnisierung“ der Sprechweisen stattfindet, d.h. der Sprachgebrauch wird vermehrt auch von SprecherInnen anderer ethnischer Gruppen verwendet (vgl. Dirim/Auer 2004; Bürger-Koftis 2010: 308f). Diese „De-Ethnisierung“ spricht eindeutig gegen eine Bezeichnung, die eine ethnische Gruppe markiert, wie es bei „Türkendeutsch“ oder auch „Türkenslang“ der Fall ist. Zweitens ist die Bezeichnung „Türkendeutsch“ aus linguistischer Sicht zur Beschreibung der Sprachgebräuche von Personen mit Migrationshintergrund nicht adäquat. Da es sich, wie die Kompositabildung vorgibt, nicht um das Deutsch von TürkInnen handelt, sondern um die Sprache von Jugendlichen, die bereits in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, eignet sich der Terminus nicht, um die Sprechweise der Bezugsgruppe zu beschreiben (vgl. Wiese 2012: 16). Hier sollte bereits ersichtlich werden, dass es sich bei der Diskussion über migrationsspezifische Sprechweisen auch immer um einen machtpolitischen Diskurs handelt. Durch die Bezeichnung „Türkendeutsch“ wird die „Wir-Sie“-Dichotomie des Integrationsdiskurses illustriert, bei dem Jugendliche durch einen vom deutschen Standard abweichenden Sprachgebrauch als die zur Mehrheitsgesellschaft Nicht-Zugehörigen identifiziert werden (vgl. Wiese 2012: 228). Ebenso beinhaltet der Begriff eine Homogenisierung der „fremden“² TürkInnen und verschleiert nach Androutsopoulos die intraethnische sprachliche Variation (vgl. Androutsopoulos 2007: 127).

Die zurzeit meist verwendete Bezeichnung für migrationsspezifische Sprachgebräuche ist „Ethnolekt“. Darunter *„sind sprachliche Varietäten zu verstehen, die auf verschiedenen sprachlichen Ebenen den Einfluss anderer Sprachen erkennen lassen und oft ausschließlich von Mitgliedern bestimmter ethnischer Gruppen, zum Beispiel Minderheiten, gesprochen werden“* (Dirim/Mecheril 2010: 111). Bei dieser Definition wird bereits die Beschränkung des Sprachgebrauchs auf eine spezifische ethnische Gruppe in Frage gestellt und von anderen LinguistInnen, als die im vorherigen Abschnitt genannten, um das Affix „multi-“ erweitert. Mit der Bezeichnung „Multiethnolekt“ wird versucht, einer Sprecherschaft gerecht zu werden, die

² Das Adjektiv „fremd“ soll hier nicht nur als eine Abweichung vom Vertrauten verstanden werden, sondern als etwas das durch symbolische Grenzziehungen zwischen „Wir“ und „den Anderen“ kontinuierlich bestätigt und reproduziert wird. Die Migrantin gilt als die Andere, die Fremde, die mit den Normalitätsvorstellungen nicht kongruiert und wird nicht nur als Fremde identifiziert, sondern auch immer wieder dazu gemacht (vgl. Castro-Varela/Mecheril 2010: 35ff).

nicht auf eine Ethnie beschränkt ist. Unter Einzelethnolekten werden in der Soziolinguistik charakteristische Sprechweisen von ethnischen Gruppen verstanden, welche weder Lernervarietäten³, noch das einzige sprachliche Register ihrer SprecherInnen darstellen (vgl. Androutsopoulos 2007: 117). Trotz des relativ neutralen Begriffs, ist auch dieser Terminus diskussionsbedürftig. Zum Ersten wird zum Beispiel von Dittmar das Suffix „-lekt“ in Frage gestellt, da es dem Sprachgebrauch so systematische Eigenschaften wie Soziolekten oder Dialekten zuschreiben würde (vgl. Dittmar 2008: 57). Im Gegensatz zu Dialekten, die regional bzw. immer diatopisch definiert sind, dienen Soziolekte nach Kubczak der Beschreibung von Varietäten, die soziologisch zugeordnet werden können. Soziolekte repräsentieren das sprachliche Verhalten einer gesellschaftlich abgrenzbaren Gruppe. Die Zuordnung erfolge primär nicht aufgrund der geografischen Position, sondern anhand der sozialen Positionierung der Gruppen (vgl. Kubczak 1979: 94ff). Der häufig umstrittene Kritikpunkt, migrationsspezifische Sprechweisen nicht auf gleicher Ebene wie Dialekte und Soziolekte behandeln zu können, wird im Kapitel 5 noch genauer behandelt. Zum Zweiten kann die eingeschränkte Verwendung des Begriffs bekräftelt werden. Laut Wenning werde eine Ethnie durch eine kollektive Identität und Selbst- bzw. Fremdzuschreibungen, die sich daraus entwickeln, definiert. Durch Prozesse der Fremd- und Selbstzuschreibungen entstehe ein ethnisches Bewusstsein, welches sich oft durch identitätsstiftende und gruppenspezifische sprachliche Merkmale manifestiere (vgl. Wenning 1993: 55ff). Demzufolge sollte der Begriff „Ethnolekt“ zur Beschreibung aller Sprachgebräuche ethnischer Gruppen, bei denen Sprache identitätsstiftend verwendet wird, gebraucht werden und nicht nur auf den Migrationsdiskurs beschränkt sein. Das heißt, genauso wenig wie der Begriff Ethnie auf MigrantInnen beschränkt ist, so ist es auch die Bezeichnung „Ethnolekt“. In diesem Sinne entpuppt sich auch dieser Begriff als nicht komplett adäquat, um migrationsspezifische Sprachgebräuche zu beschreiben.

Heike Wiese hat zur Beschreibung der migrationsspezifischen Jugendsprache in multiethnischen Bezirken Berlins den Terminus „Kiezdeutsch“ aufgegriffen. Diese Bezeichnung betont vor allem die informelle und alltagssprachliche Verwendung der Sprechweise. Die SprecherInnen beschreiben den Sprachgebrauch selbst als eine Sprache, die sie im „Kiez“ verwenden (vgl. Wiese 2012: 15). „Kiez“ bezeichnete in seiner ursprünglichen Bedeutung einen Stadtteil, indem

³ Unter Lernervarietäten sind sprachliche Systeme zu verstehen, welche von Personen verwendet werden, die eine zweite oder weitere Sprach lernen und diese noch nicht vollständig erworben haben (vgl. Riehl 2009: 83). Die Thematik wird in Kapitel 2.3. genauer behandelt.

vor allem Fischer wohnten. Der Begriff wird heute aber auch mit dem Rotlicht- bzw. Vergnügungsviertel in Hamburg assoziiert. Im Nordosten Deutschlands wird der Terminus „Kiez“ oft neutraler als Synonym für Viertel bzw. Bezirk verwendet (vgl. Ammon/Bickel/Ebner u.a. 2004: 402). Im Gegensatz zu anderen Begriffen impliziert die Bezeichnung „Kiezdeutsch“ zwar keine „Wir-Sie“ Dichotomie, aber enthält durch die Verknüpfung mit dem Rotlichtmilieu soziale Marginalitätszuschreibungen. Laut Heike Wiese soll „Kiezdeutsch“ jedoch neutral als eine jugendsprachliche Varietät, die ein eigenständiges, produktives grammatikalisches System bildet, verstanden werden (vgl. Wiese 2012: 15ff). Die Bezeichnung beinhaltet keine ethnische Einschränkung und entspricht somit den neuesten Forschungen über die „De-Ethnisierung“ der Sprechweisen. Auch wenn Wiese (2012) explizit macht, dass es sich bei „Kiezdeutsch“ um keine Sprache handelt, die auf Berlin Kreuzberg beschränkt ist, sondern überall in multiethnischen Bezirken Deutschlands präsent ist, wird in dieser Arbeit der Terminus, da er doch sehr spezifisch für Berlin ist, nicht ausschließlich verwendet (vgl. Wiese 2012: 12). „Kiezdeutsch“ wird hier zwar immer wieder erwähnt werden, im Arbeitsinteresse stehen jedoch klar migrationsspezifische Sprachgebräuche der ganzen amtlich deutschsprachigen Region, mit besonderem Fokus auf Wien. Hier wird noch eine Eingrenzung der thematisierten Sprachgebräuche notwendig, welche sich auf Ramptons Beschreibung von „contemporary urban vernaculars“ in London beziehen wird (vgl. Rampton 2012: 73). Ben Rampton beschreibt die von ihm erforschten migrationsspezifischen Sprachgebräuche als etwas, das vom „Code-Switching“ und „Crossing“ abgegrenzt werden kann, jedoch auch fließende Übergänge hat. Die Sprechweisen seien als ein Set von linguistischen Formen und Praktiken zu verstehen, welche zwar eng verknüpft mit, jedoch auch abgegrenzt vom nationalen Standard, von lokalen Dialekten und spezifischen Zweitsprachen zu betrachten sind (vgl. Rampton 2012: 73). Der Sprachgebrauch ist gerade deshalb so schwer zu definieren, da er fließende Übergänge hat und oft umgangssprachliche, dialektale und typisch jugendsprachliche Elemente verbindet (vgl. Hinnenkamp 2005: 58). Auf eine eigene explizite Definition der Sprechweisen soll an diesem Punkt verzichtet werden und dagegen auf die unterschiedlichen Definitionen hingewiesen werden. All die beschriebenen Termini und Definitionen können in Bezug auf ihre kontaktsprachliche Entstehung in multiethnischen Vierteln und ihrem funktionalen Gebrauch begrifflich als parallel wahrgenommen werden; sie rufen jedoch soziokulturell unterschiedliche Assoziationen hervor (vgl. Canoglu 2012: 33). Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit hauptsächlich von migrationsspezifischen Sprechweisen die Rede sein. Es wird hier illustriert, dass Bezeichnungen

für sprachliche Varietäten nie rein deskriptiv sind, sondern auch Hinweise über die wahrgenommene soziale Verortung der SprecherInnen und ihrer Sprechweisen liefern (vgl. Androutsopoulos 2007: 125).

2.2. Charakteristika migrationsspezifischer Sprachgebräuche

Zum besseren Verständnis, der in dieser Arbeit thematisierten Sprechweisen, werden auf den folgenden Seiten die am häufigsten dokumentierten linguistischen Merkmale von migrationsspezifischen Varietäten im deutschsprachigen Raum beschrieben. Einige der angeführten Merkmale gelten in der fachspezifischen Literatur als typisch ethnolektal. Neuere, deutschlandweite Forschungen konnten die Verbreitung dieser Charakteristika teilweise verifizieren oder auch falsifizieren.

Dirim und Auer definieren das „Türkendeutsch“ durch seine prosodischen, phonetischen, morphologischen, syntaktischen und lexikalischen Unterschiede zu der deutschen, lokalen Umgangssprache in Hamburg (vgl. Dirim/Auer 2004: 204). Auch wenn die Beschreibungen der WissenschaftlerInnen oft divergent sind, weisen sie wesentliche Schnittpunkte auf. Die folgenden Merkmale migrationsspezifischer Sprechweisen sind auf die Beschreibungen von Dirim und Auer (2004; Auer 2012), Dittmar (2008); Keim/Knöbl (2007) und Wiese (2012) zurückzuführen. Die Häufigkeit des Auftretens der unterschiedlichen Merkmale variiert nicht nur in den jeweiligen Forschungsarbeiten, sondern bereits in einzelnen Sprachaufnahmen.

2.2.1. Phonetische Merkmale

- Die Koronalisierung von [ç]

Die postalveolare Realisierung des palatalen Frikativs wird oft als am häufigsten wahrgenommene lautliche Eigenschaft beschrieben. Die ch-Koronalisierung ist jedoch auch ein allgemeines Merkmal des Frankfurter Dialekts und wird auch ohne diese Berücksichtigung oft ethnolektal interpretiert. Die Realisierung erfolgt laut Keim und Knöbl jedoch durchgängig intensiver, mit mehr Lippenrundung und palataler als die typische Verwendung im Regiolekt (vgl. Keim/Knöbl 2007: 166). Auer beschreibt dieses Merkmal als stereotypisches Charakteristikum, dessen Vorkommen er beim ethnolektalen Sprachgebrauch von Stuttgarter Jugendlichen sogar widerlegen konnte (vgl. Auer 2012: 23). Wiese hingegen interpretiert die Koexistenz der ch-Koronalisierung in deutschen Regiolekten als ein klares

Zeichen für die Integration von „Kiezdeutsch“ in das deutsche System und die Entwicklung hin zu einem deutschen Dialekt (vgl. Wiese 2012: 37). Die Frage, ob dieses Merkmal nun als „typisch“ ethnischer Marker verstanden werden kann, wird nur durch weitere Forschungen zu beantworten sein.

- Das gerollte [r] in Anlautclustern

Das gerollte [r] wird als kontaktsprachliches Merkmal beschrieben, das vermutlich aus dem Türkischen, Arabischen oder Kurdischen stammt. Seine Verwendung erfolgt hauptsächlich apikal in Anlautclustern (vgl. Dirim/Auer 2004: 207). Auch wenn die Vokalisierung im Berliner Dialekt stark ausgeprägt ist, wird sie für den deutschen Südwesten, wo sein Gebrauch von Auer ebenso festgestellt wurde, als völlig untypisch beschrieben (vgl. Wiese 2012: 37f; Auer 2012: 25). Das gerollte [r] wurde in den Sprachaufnahmen nicht so regelmäßig wie andere Merkmale wahrgenommen.

- Die stimmhafteren Lenis-Konsonanten

Die Lenis-Konsonanten [b, d, g, j] werden etwas stimmhafter als in den meisten anderen Varietäten des Deutschen ausgesprochen (vgl. Dirim/Auer 2004: 207) und treten auch regionsübergreifend auf.

- Die Verkürzung langer Vokale bzw. gespannte Wiedergabe von kurzen Vokalen [u, o]

Die angeführten phonologischen Merkmale sind nicht vollständig und variieren sehr stark, sie sind allerdings so frequent, dass fast alle Äußerungen als nicht-autochthon leicht identifizierbar sind (vgl. Auer 2012: 25).

2.2.2. Prosodische Merkmale

In allen Auflistungen ethnolektaler Charakteristika wird von einem prosodischen Rhythmus gesprochen, welcher nicht der konventionellen Umgangssprache entspricht. Die vom Standard abweichende Prosodie zeichnet sich durch einen silbenzählenden Rhythmus aus, bei dem Nebensilben nicht reduziert werden. Das heißt, betonte und unbetonte Silben werden gleich

ausgesprochen (vgl. Dirim/Auer 2004: 207; Dittmar 2008: 58; Keim/Knöbl 2007: 168f). Dieses prosodische Merkmal fällt bei Jugendlichen mit deutscher Erstsprache, die den Ethnolekt in ihrer peer-group verwenden, allerdings weg (vgl. Dirim/Auer 2004: 214). Auch in den empirischen Befunden dieser Arbeit spielt die nicht-autochthone Prosodie als Marker für Differenz eine bedeutende Rolle.

2.2.3. Morphosyntaktische Merkmale

- Der Wegfall von Präpositionen und Artikeln in Lokal- und Richtungsangaben

Zum Beispiel: „*Wenn wir überhaupt Hochzeit gehen*“ (Dirim/Auer 2004: 208).

„*Geh'mer Tankstelle*“ (Hörbeleg, Füglein 2000 : 84 zit. n. Dirim/Auer 2004: 208).

Der Wegfall von Präpositionen und Artikel zählt zu den am häufigsten belegten Merkmalen, mit einem ebenso hohen Bekanntheitsgrad im öffentlichen Diskurs (vgl. Dirim/Auer 2004: 213). Dieses Merkmal, das oft auch als Beleg für ein „defizitäres Deutsch“ der Jugendlichen verwendet wird, interpretiert Heike Wiese als sprachliche Weiterentwicklung der Möglichkeiten im Deutschen. Auch in der informellen Umgangssprache ist der Ausfall von Lokal- und Richtungsangaben präsent. Im autochthonen Deutsch ist das Weglassen von Präpositionen jedoch auf Haltestellen des öffentlichen Nahverkehrs begrenzt. In migrationsspezifischen Jugendsprachen werde laut Wiese diese Möglichkeit weiter ausgebaut und verallgemeinert, sodass Nominalphrasen systematisch ohne Artikel und Präpositionen als Ortsangaben oder Zeitangaben fungieren können (vgl. Wiese 2012: 56ff).

- Der Ausfall von Artikeln in Nominal- und Präpositionalphrasen

Zum Beispiel: „*Gib mir kippe!*“ „*Isch war schlechteste*“ (Keim/Knöbl 2007: 162f).

Auer zeigt in seinen Forschungen, dass die Nicht-Verwendung des definitiven und indefinitiven Artikels bei jugendlichen SprecherInnen mit Migrationshintergrund etwas über dem durchschnittlichen Weglassen liegt (vgl. Auer 2012: 35). Auch in Keims Studien wird das Weglassen von Artikeln als gelegentlich vorkommendes Merkmal beschrieben (vgl. Keim/Knöbl 2007: 163), welches jedoch in bestimmten Routineausdrücken, wie bei „Gibt Problem?“, fast immer realisiert wird (vgl. Dirim/Auer 2012: 208).

- Andere Wortstellung

Zum Beispiel: „*Aba sonst isch hab gar kein kontakt*“ (Dittmar 2008: 59).

„*Danach ich ruf dich an*“ (Wiese 2012: 81).

Die für das Deutsche der Gegenwartssprache unübliche Verbstellung in Nebensätzen, welche Dittmar als Merkmal des fossilisierten Zweitspracherwerbs beschreibt (vgl. Dittmar 2008: 59), interpretiert Wiese wiederum als neue Strukturierung von Informationen in einem Satz. Die strikte Regel der Verbzweitstellung entwickelte sich erst im Althochdeutschen, sodass für lange Zeit im Deutschen Sätze möglich waren, die das Verb an anderer Position realisierten, zum Beispiel: „*Danach die edle Königin fuhr*“ (Wiese 2012: 88). Dieser Satz, der heutzutage im Standarddeutschen ungrammatisch ist, werde in Heike Wieses beschriebenen „Kiezdeutsch“ wieder realisierbar. Diese Realisierung passiere nicht willkürlich, sondern werde systematisch unter spezifischen Regeln angewendet, wobei die Informationen in einem Satz günstiger dargestellt werden können (vgl. Wiese 2012: 88ff). Leider gibt es noch keine Studien, die den strukturierten und reglementierten Gebrauch dieser neuen Wortstellungsoption in anderen dominant deutschsprachigen Städten untersucht haben.

Gelegentlich kommen noch andere morphosyntaktische Merkmale vor. Dazu zählen der Ausfall von Pronomina, zum Beispiel „*wann has=du fotografiert*“ (Keim/Knöbl 2007: 163). Ebenso die Verwendung von anderen Präpositionen, lokalen Adverbien und Präfixen als im Standarddeutschen sowie veränderte Genera oder eine andere Flexion des Verbs (vgl. Dirim/Auer 2004: 208).

2.2.4. Lexikalische und phraseologische Merkmale

- Die Verwendung türkischer oder arabischer Wörter

Besonders gängig sind hier türkische Formen für die Anrede, zum Beispiel „*lan*“ „*moruk*“ oder das aus dem Arabischen stammende „*wallah*“. Es treten auch nicht-deutsche Wortzugänge in Form von Beschimpfungen, Interjektionen und Diskursmarker auf (vgl. Keim 2007: 162). Interessant ist hier die Eindeutschung der Aussprache von Vokabelzugängen aus anderen Sprachen. Die Wörter werden oft nach den Regeln der deutschen Grammatik verwendet und ändern teilweise ihre Bedeutung bei der Aufnahme in das deutsche System. Als Beispiel dient

hier das arabische Wort „wallah“, was auf Arabisch soviel wie „mit Gott“ bedeutet. Im Deutschen wird es von den Jugendlichen jedoch wie das deutsche „echt“ gebraucht (vgl. Wiese 2012: 41; Quist 2005: 152). Die angeführten lexikalischen Erweiterungen treten nicht nur in deutschsprachigen, sondern auch in anderen europäischen Multiethnolekten auf. So beschreibt Pia Quist ihre Verwunderung über eine multiethnische ProbandInnengruppen, in der niemand Türkisch als Erstsprache spricht, jedoch türkische Neuzugänge wie „kIz“ oder „çok“ regelmäßig verwendet werden (vgl. Quist 2005: 152).

- Die Generalisierung der Verben „gehen“, „kommen“, „machen“

Zum Beispiel: „*Ich mach disch krankenhaus*“ (Keim/Knöbl 2007: 162).

„*Machst du rote ampel*“ (Wiese 2012: 77f).

Diese Veränderung der Funktion der Verben wird meist als eine vereinfachte Verwendung der deutschen Verben interpretiert. Heike Wiese plädiert auf eine Weiterentwicklung des deutschen Systems, wobei neue Funktionsverbgefüge wie „*Angst machen, Anklage erheben*“ (Wiese 2012: 77) entstehen. Bei den angeführten Beispielen von Funktionsverbgefügen und bei „*machst du rote Ampel*“ (Wiese 2012: 77) habe das Verb „machen“ eine gebleichte Semantik, die einen Vorgang bezeichnet. Den Hauptinhalt des Satzes liefere das Nomen, welches grammatisch reduziert wurde (vgl. Wiese 2012: 77ff). Inwiefern diese Verwendung auch in anderen urbanen Gebieten als Berlin systematisch stattfindet und wie häufig dies geschieht, darüber gibt es derzeit kaum Belege (vgl. Auer 2012: 28).

- Der Gebrauch von Diskursmarkern wie „verstehstdu“ und „ischwör“

Auffällig ist die häufige Verwendung von Diskursmarkern wie „ischwör“ oder „verstehsdu“, welche dazu verwendet werden, Aussagen besonders zu betonen bzw. ihren Wahrheitsgehalt hervorzuheben (vgl. Dirim/Auer 2004: 208; Wiese 2012: 70f). Typischerweise stehen Diskursmarker, die grammatisch als Partikel fungieren, am Anfang oder am Ende (vgl. Wiese 2012: 70f). Wiese macht hier auf das Pendant im Deutschen „glaubich“ aufmerksam, welches einen ähnlichen Prozess im gegenwärtigen verbalen Gebrauch des Deutschen zum Modalpartikel vollzogen hat. Dies wird im folgenden Beispiel ersichtlich: „*Dort hinten kommt glaubich ein*

Bus“ (Wiese 2012: 71). Während „*ischwör*“ den Wahrheitsgehalt betont, schwächt ihn „*glaubich*“ im vorigen Beispiel ab (vgl. Wiese 2012: 71).

- Wörter, die in der deutschen Umgangssprache nicht oft vorkommen und eher aus dem Bereich der Jugendsprache stammen, zum Beispiel: „*korrekt, krass*“ (Dirim/Auer 2004: 209).
- Eine andere Verwendung von „so“
Zum Beispiel: „*Zu Hause red ich mehr so deutsch so*“ (Wiese 2012: 92).

„So“ kann in dem angeführten Beispiel als Fokusmarker einer Information im Satz interpretiert werden. Wiese zeigt, dass die Verwendung von „so“ in dieser Funktion durchaus auch im Deutschen auftritt. Was sie als Beleg für die Einbettung von „Kiezdeutsch“ in die deutsche Sprache sieht, ist für Auer hingegen wiederum ein Beleg dafür, dass es sich um kein typisch ethnolektales Merkmal handelt (vgl. Wiese 2012: 92ff; Auer 2012: 29). Bei genauerer Betrachtung der angeführten Beispiele von Auer und Wiese wird jedoch ein Unterschied in der autochthonen und ethnolektalen Verwendung ersichtlich. „So“ wird auch in der Umgangssprache als Fokusmarker im Satz verwendet, es tritt jedoch nur einmal pro Satz auf. In Heike Wieses angeführten und auch in den ethnolektalen Beispielen von Auer wird „so“ des Öfteren in einem Satz zweimal, um den fokussierten Ausdruck zu umschließen, gebraucht. Dieses Phänomen wird in den von Auer angeführten nicht-ethnolektalen Beispielen, nicht ersichtlich (vgl. Wiese 2012: 91ff; Auer 2012: 30). Die Frage, ob „so“ als ethnolektales Merkmal interpretiert werden kann, bleibt wahrscheinlich nicht nur Forschungsinteresse für weiterführende Studien, sondern auch eine Frage der Perspektive.

In Heike Wieses Forschungen zu „Kiezdeutsch“ wurden noch zahlreiche andere Merkmale genauer untersucht und ihre Funktion analysiert. Da viele der Merkmale nicht mit den Beschreibungen anderer Forschungen und LinguistInnen kongruieren, werden hier nur die am häufigsten festgestellten Charakteristika beschrieben. Von den erwähnten Merkmalen am häufigsten belegt ist der Ausfall von Artikeln und Präpositionen. Unerwähnt sollte hier nicht bleiben, dass die Elemente nicht durchgängig gebraucht werden, sondern bei denselben SprecherInnen auch nicht-ethnolektale Merkmale auftreten (vgl. Dirim/Auer 2004: 206f).

2.3. Lernervarietäten

Unter Lernervarietäten sind nach Riehl „*eigene Systeme auf dem Weg zur Zielsprache*“ (2009: 83) zu verstehen, die entweder von Kindern oder von Jugendlichen bzw. Erwachsenen, die eine zweite (oder weitere) Sprache lernen, verwendet werden (vgl. Riehl 2009: 83). Für die Weiterentwicklung von Lernervarietäten zu komplexeren Sprechweisen sei ausreichender und nachhaltiger Input notwendig. Es passiere daher oft, dass beim ungesteuerten L2-Erwerb, aufgrund von defizitärem Input, der Lerner/die Lernerin auf einer bestimmten Stufe des Spracherwerbs stehen bleibt und sein/ihr Sprachgebrauch fossilisiert. Durch diese Fossilisierung werden nicht alle grammatischen Strukturen der Zielsprache erreicht (vgl. Riehl 2009: 84). Zu diesen Lernervarietäten wird in der Linguistik auch das so genannte „Gastarbeiterdeutsch“ gezählt (vgl. Dirim/Auer 2004: 214; Kallmeyer/Keim 2004: 50f).

Infolge der Industrialisierung wurden zwischen den 1950er und 1970er Jahren GastarbeiterInnen aus anderen Ländern nach Österreich und Deutschland geholt. Als „Gastarbeiterdeutsch“ wird in diesem Sinne das Ergebnis des ungesteuerten L2-Erwerbs der ersten Generation von ArbeitsmigrantInnen bezeichnet (vgl. Kallmeyer/Keim 2004: 50f). So wie viele der Bezeichnungen für türkisch-deutsche Kontaktvarietäten, stammt laut Hinnenkamp auch der Terminus „Gastarbeiterdeutsch“ nicht von ihren SprecherInnen, sondern impliziert wiederum eine Fremdcharakterisierung durch die Mehrheitsgesellschaft (vgl. Hinnenkamp 2005: 88). Das Gastarbeiterdeutsch weist Züge eines Pidgins auf, dessen linguistische Merkmale oft mit den oben beschriebenen Charakteristika von Ethnolekten übereinstimmen und als fossilisierte Lernervarietäten definiert wird (vgl. Dirim/Auer 2004: 214; Kallmeyer/Keim 2004: 50f; Riehl 2009: 122). Generell folgt das Gastarbeiterdeutsch, wie auch Pidginsprachen, den Prinzipien der Simplifizierung und Reduktion grammatischer, morphologischer und syntaktischer Strukturen. Dazu zählen die Reduktion von Flexionsformen, der Entfall von syntaktischen Kategorien wie Artikel, Präpositionen und Personalpronomen und die Verbendstellung anstatt Verbzweitstellung in Hauptsätzen (vgl. Bürger-Koftis 2010: 302). Ebenso prototypisch sind die Negation „nix“, die alleinige Verwendung der Anredeform „du“ und Generalisierungen von formelhaften Ausdrücken wie „des bissele“ (vgl. Kallmeyer/Keim 2004: 50f). Auch wenn von den ArbeitsmigrantInnen der ersten Generation die fossilisierte Varietät oft noch immer verwendet wird und über die Generationen tradiert wurde, konnte sie sich zu keiner stabilen Kontaktvarietät

entwickeln, sondern wird von den Jugendlichen der zweiten und dritten Generation für den Außenkontakt nicht verwendet (vgl. Bürger-Koftis 2010: 302; Kallmeyer/Keim 2004: 50f). Die sich überschneidenden Merkmale des Gastarbeiterdeutsches und der ethnolektalen Sprachgebräuche der zweiten und dritten Generation unterscheiden sich vor allem durch ihren Gebrauch. So werden nach Dirim und Auer die ethnolektalen Merkmale in den türkisch-deutschen Kontaktvarietäten nicht konstant verwendet, sondern variieren mit standardsprachlichen Entsprechungen. Dies könne wiederum als Indikator dafür verstanden werden, dass den Jugendlichen die Regelhaftigkeiten der Standardsprache durchaus bekannt sind und auch angewandt werden können (vgl. Dirim/Auer 2004: 215). Bei „Rinkeby Swedish“ oder „Kiezdeutsch“ handle es sich daher um keine fossilisierten Lernervarietäten, sondern um Sprechweisen, die bewusst aus dem sprachlichen Repertoire kontextadäquat von den SprecherInnen gewählt oder eben nicht gewählt werden können (vgl. Dirim/Auer 2004: 31). Die in dieser Arbeit beschriebenen Sprachgebräuche unterscheiden sich durch ihre geringe strukturelle Vereinfachung, die Häufigkeit autochthoner Verwendungen und ihre kontinuierliche Performanz von Lernervarietäten (vgl. Kallmeyer/Keim 2004: 52).

2.4. Jugendsprache

Unter dem Begriff „Jugendsprache“ wird allgemein der Sprachgebrauch im sozialen Alter der Jugend verstanden, der sich von der Sprechweise anderer Altersgruppen in spezifischer Weise unterscheidet (vgl. Keim 2007: 226). Der Versuch, Jugendsprache soziolinguistisch als eigene soziale Varietät einzuordnen, stellte sich, aufgrund verschiedener inhärenter Definitionsschwierigkeiten, als obsolet heraus (vgl. Volmert 2004: 136).

Die Definitionsschwierigkeiten beginnen bei dem Bestimmungswort „Jugend“, dessen Grenzen sich aufgrund der längeren Ausbildungszeiten nur mehr schwer bestimmen lassen. Der Beginn der Jugendzeit wird am Ende oder nach Verlassen der Grundschule zwischen dem 8. und 12. Lebensjahr definiert. Eine Festlegung auf das Ende der Jugendzeit scheint hingegen im 21. Jhd. fast nicht mehr möglich (vgl. Volmert 2004: 134). Ähnliche Schwierigkeiten tauchen bei dem Versuch auf, Jugendsprache soziolinguistisch zu definieren, wobei der Sprachgebrauch mitunter als „*instabiles, identitätsstiftendes Durchgangsstadium auf dem Weg zur Erwachsenensprache*“ (Dittmar 2010: 4) beschrieben wird und aufgrund seiner rasanten Veränderungsprozesse nur schwer zu dokumentieren ist (vgl. Volmert 2004: 136).

Da es sich bei den beschriebenen Sprachgebräuchen hauptsächlich um die Sprechstile Jugendlicher handelt, kongruieren viele für Jugendsprachen typische Merkmale mit den dokumentierten Merkmalen von ethnolektalen Sprachgebräuchen. Zu diesen Merkmalen zählen laut Volmert (2004: 142):

- Übertreibung, Verzerrungen in der Bezeichnung bzw. Beschreibung
- Verkürzungen, „Comic Sprache“
- Vulgarismen, „Obszönitäten“ in Bezeichnungen und Sprüchen
- Spielerische, umdeutende Verwendung von Elementen der gesprochenen Standardsprache, anderen Varietäten und Kontaktsprachen
- Sprachspiele, Parodien und Verfremdungen von Sprachgebräuchen.

Zusätzlich teilen sich migrationsspezifische Varietäten mit Jugendsprachen oft den funktionalen Gebrauch in Abgrenzung gegenüber Erwachsenen (vgl. Wiese 2012: 45f). Im Gegensatz zu jugendlichen Sprechweisen dienen migrationsspezifische Jugendsprachen nach Volmert nicht nur der Abgrenzung zur Elterngeneration, sondern auch der Abgrenzung zur Mehrheitsgesellschaft. Die Sprechweisen und Verhaltensstile würden jedoch oft die gleiche Funktion erfüllen und ein unverzichtbares Werkzeug der Identitätsfindung in Auseinandersetzung mit Rollenzuschreibungen darstellen. Sie dienen der Stabilisierung von Gruppenstrukturen und der Gruppenkonstitution (vgl. Volmert 2004: 153). Im Gegensatz zu Jugendsprachen, bei denen im Fachdiskurs davon ausgegangen wird, dass sie ihre Funktion verlieren, sobald sie von Gruppenfremden verwendet werden, lässt sich bei Ethnolekten eine De-Ethnisierung dokumentieren, d.h. die Verwendung des Sprachgebrauchs durch Nicht-Gruppen-Angehörige, ohne dass die Verwendung von Gruppenmitgliedern dadurch verringert wurde (vgl. Dirim/Auer 2004; Bürger-Koftis 2010: 308f). Jugendsprachen und migrationsspezifische Varietäten teilen sich ebenso das schlechte Prestige in der Mehrheitsgesellschaft. Das Klagen der Erwachsenen über die „*dumme*“, „*verdorbene*“, „*widerspenstige Jugend*“ (Volmert 2004: 135) ist nach Volmert kein neues Phänomen, sondern reicht bis ins Mittelalter zurück (vgl. Volmert 2004: 135). Auf sprachlicher Ebene haben Jugendsprachen und „*Kiezdeutsch*“ auch die verstärkte Verwendung von Anglizismen gemein. Im Gegensatz zu anderen jugendlichen Sprechweisen finden wir aber in migrationsspezifischen Sprachgebräuchen nicht nur kontaktsprachliche

Zugänge, sondern auch grammatikalische und phonologische Veränderungen des Deutschen (vgl. Wiese 2012: 45f).

Auch wenn die in dieser Arbeit beschriebenen Sprechweisen meist von Jugendlichen gesprochen werden, wird die Einordnung als Jugendsprache dem europaweit präsenten Sprachphänomen nicht gerecht. Ben Rampton konnte zum Beispiel in London durch die Analyse von Sprachaufnahmen eines beruflich erfolgreichen Erwachsenen zeigen, dass die Verwendung von dem als Jugendsprache geltenden „Multicultural London English“ nicht mehr nur auf Jugendliche beschränkt ist. Die soziolinguistische Einordnung als Jugendsprache sei in diesem Fall für einen bereits seit 20 Jahren existierenden Sprachgebrauch auf keinen Fall passend (vgl. Rampton 2012: 70ff). Ebenso weisen die grammatikalischen und phonologischen Veränderungen des Deutschen daraufhin, dass es sich nicht nur um eine Jugendsprache handelt, sondern womöglich um eine neue Varietät des Deutschen.

Im nächsten Kapitel wird noch einmal dezidiert der europaweite Forschungsstand bezüglich migrationsspezifischer Sprechweisen Jugendlicher vorgestellt. Die Auseinandersetzung mit den europäischen Verwandten soll in diesem Kapitel vor allem die Verwendung der Sprachgebräuche fokussieren.

3. Ein europaweit erforschtes Phänomen

Wie bereits bei der Beschreibung der unterschiedlichen Merkmale von migrationsspezifischen Sprachgebräuchen ersichtlich wurde, sind LinguistInnen europaweit auf Sprechweisen in multiethnischen Bezirken gestoßen, die ähnliche linguistische Merkmale aufweisen. Der „*Københavnsk multiethnolekt*“ (Quist 2005: 153) zum Beispiel zeigt wie seine deutschsprachigen Verwandten phonologische, prosodische und syntaktische Veränderungen gegenüber der dänischen Standardsprache (vgl. Quist 2005: 153). Somit lassen sich nicht nur gemeinsame Merkmale von ethnolektalen Sprachgebräuchen in deutschsprachigen Ländern feststellen, sondern ähnliche sprachliche Veränderungen bei multiethnischen Varietäten in ganz Europa entdecken. Grundsätzlich wurden in den europaweiten Forschungen drei zentrale linguistische Veränderungen zu den jeweiligen Standardsprachen identifiziert. Dazu zählen lexikalische und

grammatische Neuerungen sowie phonologische und phonetische Veränderungen (vgl. Wiese 2012: 117).

Eine der meist erforschten Multiethnolekte ist „*Rinkeby-Swedish*“ (Kotsinas 1998: 130). Diese Kontaktvarietät, welche vermutlich wie seine europäischen Verwandten durch den konstanten Kontakt mit anderen Sprachen entstanden ist, wird vor allem in ökonomisch segregierten Bezirken Stockholms gesprochen. Diese Bezirke sind durch ihre multilinguale und multiethnische Bevölkerung charakterisiert. Im Bezirk Rinkeby sind laut Angaben der BewohnerInnen über 100 verschiedene Sprachen präsent und in manchen Schulen haben bis zu 97% der SchülerInnen zumindest ein Elternteil, das nicht aus Schweden stammt (vgl. Kotsinas 1998: 130f). „*Rinkeby-Swedish*“ wird vor allem von Jugendlichen der 2. und 3. MigrantInnen-Generation verwendet und ist weder auf eine ethnische Gruppe noch auf die Verwendung durch MigrantInnen beschränkt (vgl. Wiese 2012: 114; Kotsinas 1998: 131). Letzteres trifft auch auf sein dänisches Pendant zu, wodurch Pia Quist den Begriff „Multiethnolekt“ prägte (vgl. Wiese 2012: 114). Auch in den Niederlanden wurde von René Appel ein ähnliches Phänomen unter Jugendlichen in Amsterdam erforscht (vgl. Quist 2008: 146).

Entgegen der Meinung mancher WissenschaftlerInnen, dass es sich bei dem Gebrauch ethnolektaler Register um keine Wahl mit sozialer Funktion, sondern um eine defizitäre Entwicklung der jeweiligen Standardsprachen handelt (vgl. Dittmar 2008: 63), zeigen die Ergebnisse der internationalen Forschungen, dass die jeweiligen Sprachgebräuche meist nur einen Teil des sprachlichen Repertoires der SprecherInnen ausmachen. So stellte Ulla-Britt Kotsinas im Laufe ihrer Studien fest, dass einige der ProbandInnen nicht nur die lokale Stockholmer Jugendsprache verwendeten, sondern mindestens zwei andere schwedische Varietäten beherrschten und diese sogar je nach Kontext adäquat einsetzten (vgl. Quist 2008: 146; Kotsinas 1998: 141). Bei den Sprachgebräuchen handle es sich somit um keine fossilisierten Lernvarietäten, sondern um sprachliche Register, die bewusst eingesetzt oder eben nicht verwendet werden können (vgl. Dirim/Auer 2004: 31).

Auch in Deutschland illustrierte Heike Wiese bei ihren vorwiegend in Berlin Kreuzberg stattfindenden Forschungen, dass es sich bei den Sprachgebräuchen der Jugendlichen keineswegs um deformierte, primitive Varianten des Deutschen handelt. Ihr gelang es vielmehr, die

sprachlichen Neuerungen in das System des Deutschen einzubetten und die lexikalischen Erweiterungen und grammatikalischen Innovationen als Bereicherungen des Deutschen zu interpretieren (vgl. Wiese 2012: 45ff). Wie seine europaweiten Pendants wird „Kiezdeutsch“ laut Wiese vor allem funktional verwendet und seine SprecherInnen beherrschen mitunter deutsche Regiolekte, Umgangssprachen und auch die deutsche Standardsprache. Die sprachliche Kompetenz der Jugendlichen zeige sich nicht im Gebrauch der migrationsspezifischen Varietät, sondern in der adäquaten situationsbezogenen Wahl aus dem zur Verfügung stehenden sprachlichen Repertoire (vgl. Wiese 2012: 212). So bemerken auch Keim und Knöbl in ihren Studien, dass das schlechte Prestige und der niedrige Status, den die Jugendlichen im deutschen Bildungssystem haben, nicht zu den tatsächlich festgestellten hohen sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten passt (vgl. Keim/Knöbl 2007: 195). Zusätzlich haben die europaweit erforschten Kontaktvarietäten gemein, dass ihre SprecherInnen über ein allgemeines metasprachliches Bewusstsein in Bezug auf ihre Sprechweise verfügen (vgl. Quist 2008: 148) und sogar ein allgemeiner Konsens über ihre Regelmäßigkeiten vorhanden ist (vgl. Kotsinas 1998: 138). Dies bedeutet, dass es sich bei den Veränderungen zwar um Abweichungen von den jeweiligen Standardsprachen handelt, jedoch bereits umso systematische Veränderungen, dass Verstöße gegen inhärente Regelmäßigkeiten sehr wohl wahrgenommen werden (vgl. Wiese 2012: 209ff).

Hier stellt sich natürlich die Frage, warum Jugendliche diese eher negativ konnotierte Sprechweise verwenden, wenn Sie nicht darauf beschränkt sind, sondern auch auf andere Sprechweisen zurückgreifen könnten?

4. Die symbolische und identitätsstiftende Funktion

Sprachwandel in einer Sprechergemeinschaft geschehe, wie in Kapitel 1 genauer erläutert, oft aufgrund einer Kombination gegenläufiger Bestrebungen (vgl. Stickel 2004: 11f). Sowie ganze Sprechergemeinschaften sich oft an eine Bezugsgruppe sprachlich angleichen, oder eben durch Originalität und „Anders-sein“ Aufmerksamkeit erzeugen, basiert auch individuelle Identität laut Bucholtz und Hall auf den zwei gegensätzlichen Konzepten von „sameness“ und „difference“ (vgl. Bucholtz/Hall 2004: 369). Das Individuum nimmt sich als Mitglied verschiedener Gruppen wahr, die sich durch variable Faktoren wie zum Beispiel Alter, Ethnie, Geschlecht, Beruf, Religion etc. unterscheiden. Erst durch diese Faktoren könne sich die Person selbst situieren und

mit einer Gruppe identifizieren (vgl. Riehl 2009: 164). Die unterschiedlichen Identitätsfaktoren variieren laut Riehl dabei in ihrer Bedeutung für die Individuen. Ein sehr wichtiger Faktor ist die sogenannte „ethnische Identität“, dessen Identifikationsprozess vor allem von geografischen, religiösen und sprachlichen Zuordnungen determiniert wird (vgl. Riehl 2009: 166). Bucholtz und Hall gehen davon aus, dass auch Sprache eine zentrale Komponente für die Identitätsfindung und die Erzeugung von sozialen Identitäten ist (vgl. Bucholtz/Hall 2004: 369). Hier sei jedoch Vorsicht geboten, denn die Annahme Sprache und ethnische Identität würden natürlich kongruieren, wie oft in westlichen Ländern fälschlicherweise angenommen wird, ist nicht nur falsch, sondern führe auch dazu, dass Sprachen ikonisiert werden (vgl. Androutsopoulos 2006: 124). So zeigt zum Beispiel bereits die „De-Ethnisierung“ der in dieser Arbeit besprochenen Sprechweisen, dass die Identifikation mit einer bestimmten multikulturellen Jugendszene die Bedeutung der ethnischen Identität in den Hintergrund drängen kann und auch Jugendliche mit deutscher Erstsprache Multiethnolekte oder Türkisch sprechen (vgl. Dirim/Auer 2004: 41ff). Eine direkte Zuordnung von Sprache und ethnischer Identität erweist sich somit als problematisch, denn die verschiedenen Sprechergruppen und Individuen weisen ihren Sprachen unterschiedliche Wertung und Bedeutung zu (vgl. Riehl 2009: 166f). Die Konzepte „sameness“ und „difference“ sind in diesem Sinne keine objektiven Kategorien, die bereits feststehen, sondern werden erst durch die soziale Interaktion produziert (vgl. Bucholtz/Hall 2004: 369).

Der Ethnolekt wird von Dirim und Auer als „*eine panethnische Varietät der Majoritätssprache*“ beschrieben, die in der Migrantenszene entwickelt wurde (Dirim/Auer 2004: 30). Die Sprechergemeinschaften, in der sich Sprachwandel in diesem Fall vollzogen hat, leben in von Migration geprägten und ökonomisch segregierten Stadtteilen. Viele der dort lebenden MigrantInnen der 1. Generation hatten und haben nur wenig Kontakt zur nativen Bevölkerung (vgl. Keim 2007: 40f; Kotsinas 1998: 130). Im Gegensatz zur Generation der Eltern sind viele der Jugendlichen bereits in dem Bezugsland geboren und haben kaum einen Bezug zu den Herkunftsländern ihrer Familie. Diese Kinder und Jugendlichen bezeichnen sich nach Kotsinas weder als TürkInnen bzw. AsiatInnen, noch kann man von ihnen erwarten, die schwedische, deutsche oder dänische Identität als vorrangig eigene anzunehmen (vgl. Kotsinas 1998: 143). Keim beschreibt als Voraussetzung für die Entstehung von Subkulturen und kommunikativen Stilen die Ab- und Ausgrenzung durch die Mehrheitsgesellschaft (vgl. Keim 2005: 166). In diesem Sinne kann davon ausgegangen werden, dass es sich bei den oben beschriebenen

Sprachvarianten der Majoritätssprache, um sozial etablierte Sprechweisen handelt, welche die Identitätskrise der sozialen Positionierung widerspiegeln. Die in Deutschland geborenen Jugendlichen mit Migrationshintergrund entwickeln in Zusammenhang mit der gegenwärtigen Diskriminierung von Seiten der Mehrheitsgesellschaft eine neue Identität, bei der weder Nationalstaat und Ethnie noch Sprache und Ethnie kongruieren müssen (vgl. Kallmeyer/Keim 2004: 50). Etienne Balibar geht davon aus, dass „*Identität niemals eine friedliche Errungenschaft*“ (Balibar 2002: 148 zit.n. Messerschmidt 2010: 49) ist, sondern vielmehr, wie in diesem Fall, ein Produkt in Reaktion auf die asymmetrischen Verhältnisse von Macht (vgl. Messerschmidt 2010: 49). So verstehen sich, die von Inken Keim erforschten „*Turkish Powergirls als weder Deutsch noch Türkisch, sondern als etwas Neues*“ (Kallmeyer/Keim 2004: 50).

Diese neue Identität manifestiere sich in so genannten „*acts of identity*“ (Le page/Tabouet-Keller 1985 zit.n. Hinnenkamp 2005: 90), wobei vor allem sprachliche Handlungen die soziale Verortung in Abgrenzung zur Elterngeneration wie auch zur Mehrheitsgesellschaft widerspiegeln würden. Dieser von den Jugendlichen entwickelte „We-Code“ symbolisiere die „*transkulturelle und transnationale Identität*“ (Hinnenkamp 2005: 90ff) der SprecherInnen.

Laut Auer steht der von den Jugendlichen verwendete „We-Code“ symbolisch für die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, die sich selbst als AußenseiterInnen der Gesellschaft sieht bzw. auch von der Gesellschaft als AußenseiterInnen wahrgenommen wird (vgl. Auer 2012: 37f). Für die Entwicklung von kommunikativen Stilen bzw. „We-Codes“ sei die Existenz von sozialen Kategorien für die Selbst- und Fremdzuordnung wesentlich, wobei grundsätzlich bei der Unterscheidung dichotomisch vorgegangen wird (vgl. Keim 2005: 169). In den meisten Fällen gibt es nach Bucholtz und Hall eine Gruppe, die grundsätzlich mehr Handlungsmacht hat und sich selbst als Norm deklariert. Alle in Differenz zu dieser Gruppe Stehenden werden als die „Anderen“, als das „Nicht-Wir“⁴ identifiziert (vgl. Bucholtz/Hall 2004: 372). In dem von der Mehrheitsgesellschaft abweichenden Sprachgebrauch der Jugendlichen wird dieses „Nicht-Wir“, die „difference“ oder auch der Ausländerstatus akzentuiert, wodurch sich die Jugendlichen identifizieren (vgl. Füglein 2000: 9, 97 zit.n. Canoglu 2012: 37, 24).

⁴ Der Begriff „Nicht-Wir“ soll auf die Relationaltät und Aufeinanderverwiesenheit der Konstrukte „Wir“ und die „Anderen“ aufmerksam machen (vgl. Mecheril u.a. 2010, 2011).

Abgesehen davon hat der Sprachgebrauch laut Wiese auch ein oft vor der Mehrheitsgesellschaft verstecktes Prestige und symbolisiert die Zugehörigkeit zur einflussreichen Jugendkultur in multiethnischen Wohngebieten (vgl. Wiese 2012: 213). Die migrationsspezifischen Jugendsprachen sind in diesem Sinne kein Zeichen von mangelndem Integrationswillen oder einer „doppelten Halbsprachigkeit“, sondern haben vielmehr funktionalen und symbolischen Charakter. Die Sprechweise ist nach Keim charakteristisch für die Mitglieder der sozialen „Anderen“ und zeigt soziale und kulturelle Zugehörigkeit zu einer prestigereichen Jugendkultur (vgl. Keim 2005: 167). Auch wenn migrationsspezifische Varietäten oft ein eigenes Prestige entwickeln und kulturell aufgewertet werden, darf hier nicht vergessen werden, dass die erfolgreiche Teilnahme an der Mehrheitsgesellschaft in einer monolingualistisch orientierten Nation eng mit der Beherrschung der als legitim gewerteten Sprache verbunden ist (vgl. Mecheril/Quehl 2006: 370f).

5. Kommunikativer Stil oder Varietät?

In der migrationsbasierten Varietäten- und Stilforschung wird seit geraumer Zeit die Frage diskutiert, ob es sich bei den Sprachgebräuchen um Stile oder Varietäten bzw. ob es sich um „ethnic styles“ oder „Ethnolekte“ handelt (vgl. Hinskens 2011 zit.n. Berend 2012: 107). Das Suffix „-lekt“ würde den Sprachgebräuchen so systematische Eigenschaften und einen ähnlichen Status wie Dialekten und Soziolekten zuschreiben und wird aus diesem Grund oft in Frage gestellt (vgl. Dittmar 2008: 57). Um dieser Diskussion folgen zu können, muss zuerst einmal geklärt werden, was unter Stil, Varietät und Dialekt in der Soziolinguistik verstanden wird.

Goffman beschreibt Stil generell als die „*Aufrechterhaltung expressiver Identifizierbarkeit*“ (Goffman 1977: 319 zit.n. Willems 2003: 15). Nach dieser Auffassung ließe sich der Stilbegriff auf alle Bereiche des menschlichen Handelns anwenden und wäre nicht nur auf Sprache beschränkt (vgl. Willems 2003: 15). Im Laufe der Sozialisation internalisiert ein Mensch bestimmte Handlungsmuster, eine generelle Grundhaltung, eine Disposition gegenüber der Welt, die Bourdieu Habitus nennt (vgl. Fürstenau/Niedrig 2011: 73). Dieser Habitus bringt nach Willems gewisse Handlungsstile hervor, die besonders geeignet sind, um Individuen und Gruppen zu identifizieren bzw. auch sich selbst zu verorten (vgl. Willems 2003: 27). Stil als Gruppenstil verweise mitunter auch auf soziale Zugehörigkeit und habe Inszenierungscharakter

(vgl. Hausendorf 2000 zit. n. Habscheid/Fix 2003: 10). Nach dieser Auffassung wären Sprechstile nicht nur Realitäten, sondern auch immer Konstrukte der Gesellschaft.

In der soziolinguistischen Debatte über die Einordnung der Sprechweisen als Varietäten oder Stile dient als Distinktionskriterium vor allem die Frage, ob es sich bei den Sprachgebräuchen um eigenständige Sprachsysteme neben Dia- oder Soziolekten des Deutschen handelt, oder nur um kontextbezogene Erscheinungen (vgl. Canoglu 2012: 52). Im Gegensatz zu der oben angeführten Definition von Stil sind bei linguistischer Betrachtung die Häufigkeit und die Konstanz der Verwendung sowie das Vorherrschen bestimmter Regelmäßigkeiten von Bedeutung. Als Sprechstile werden in der Regel jene Sprachgebräuche interpretiert, deren sprachliche Merkmale nicht als eigenständiges System gedeutet werden. Im Unterschied zu Varietäten würden Stile von den SprecherInnen viel bewusster oder offensichtlicher zur sozialen Positionierung und als Mittel sozialer Distinktion, d.h. zur Konstruktion der eigenen Identität in der Gesellschaft genutzt werden. Stile würden sich meist in kleineren sozialen Gruppen entwickeln und sich häufiger als Varietäten verändern (vgl. Eckert 2004 zit. n. Auer 2012: 21; Kallmeyer 1994: 30f zit. n. Canoglu 2012: 53). Zusätzlich führe im Gegensatz zur Varietät die Verletzungen der Kookkurrenz-Restriktionen bei Stilen zu neuen, anderen sozialen Bedeutungen, ohne dass die Verletzung als „falsch“ bewertet wird. Auer sieht in dieser Definition des Stils bereits eine Beschreibung, die den migrationsspezifischen Sprachgebräuchen sehr nahe kommt (vgl. Auer 2012: 21).

Der Terminus „Varietät“ wird oft und auch in dieser Arbeit als neutraler Begriff zur Beschreibung verschiedener Sprachgebräuche, die vom Standard abweichen, verwendet (vgl. Trudgill 1992: 77 zit. n. Quist 2005: 146). Obwohl der Begriff in der Linguistik zum festen Inventar linguistischer Beschreibungen zählt, wird der Terminus nur selten definiert und seine Anwendung zur Beschreibung mancher Sprachvarianten ist durchaus umstritten. Eugen Coseriu definiert Varietäten als *„teilweise divergierende, aber historisch zusammenhängende Sprachsysteme innerhalb einer historischen Sprache“* (Coserius 1988: 139 zit. n. Schafroth o.J.: 7). Zur Klassifikation von Sprachvarianten dient ihm ein dreidimensionales Variantenmodell, bei dem zwischen der diatopischen (regional), diastratischen (soziokulturell) und der diaphasischen Dimension (stilistisch) unterschieden wird. Aufgrund der diaphasischen Dimension werden auch situationsgebundene Sprechweisen als Sprachvarianten verstanden. Brigitte Schlieben-Lange, die eine ähnliche Dreiteilung vornimmt, bemerkt, dass sich die Dimensionen in konkreten

Situationen durchaus überschneiden können (vgl. Canoglu 2012: 55; Kubczak 1979: 18, 25). So könne zum Beispiel eine Regionalsprache in einer gewissen Situation eindeutig stilistisch verwendet oder bestimmte Dialekte auch soziokulturell zugeordnet werden. Peter Auer geht sogar davon aus, dass es Übereinstimmungen zwischen sprachlichen Merkmalen von Stilen und Varietäten gibt, die je nach Perspektive anders interpretiert werden können (vgl. Auer 2012: 22). Dies würde bedeuten, dass je nach Perspektive eine Sprechweise in einer ähnlichen Situation einmal der diastratischen und ein anderes Mal der diaphasischen Dimension zugeordnet werden könnte. Um tatsächlich von Varietäten sprechen zu können, müssen jedoch einige Merkmale erfüllt werden. Zu diesen Merkmalen zähle erstens eine gewisse Häufigkeit und Frequenz der Verwendung der Sprachgebräuche bzw. der für die Sprachgebräuche typischen Merkmale. Zweitens sollten die verschiedenen in Kapitel 2.2. angeführten Merkmale nicht isoliert, sondern in Kookkurrenz miteinander auftreten und drittens nicht nur lexikalische, sondern auch grammatische und syntaktische Merkmale umfassen (vgl. Auer 2012: 22). In den Beschreibungen der ethnolektalen Merkmale wurde bereits ersichtlich, dass sich migrationsspezifische Varietäten durch ihre prosodischen, phonetischen, morphosyntaktischen und lexikalischen Abweichungen von den lokalen Umgangssprachen unterscheiden und somit auch grammatische Merkmale einschließen (vgl. Dirim/Auer 2004: 204). Ebenso konnten die unterschiedlichen Forschungen in Hamburg und Berlin nachweisen, dass sehr wohl städteübergreifende Merkmale existieren, auch wenn dies zum Beispiel auf die als prototypisches Merkmal geltende ch-Koronalisierung nicht zutrifft (vgl. Auer 2012: 36).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass städteübergreifend Merkmale existieren, die in gewisser Häufigkeit systematisch und auch in Kookkurrenz miteinander auftreten. Nicht unbeachtet bleiben darf hier die große Anzahl von beobachteten, vermutlich unsystematischen Abweichungen vom Standarddeutschen (vgl. Auer 2012: 36). Nichtsdestotrotz konnten Heike Wiese und Ulla-Britt Kotsinas in ihren Forschungen zeigen, dass „Rinkeby-Swedish“ wie auch „Kiezdeutsch“ bereits über so systematische Regelmäßigkeiten verfügen, dass Verletzungen der sprachinternen Regeln von den SprecherInnen klar als „falsch“ bewertet werden (vgl. Wiese 2012: 209ff; Kotsinas 1998: 138). Auch wenn die Anhäufung und Frequenz der sprachlichen Merkmale klar für die Definition als Varietät bzw. auch als Multiethnolekt sprechen, bekritteln Auer und Dittmar, dass der Sprachgebrauch bis jetzt von niemandem konsistent verwendet wird bzw. nur in informellen Kontexten unter Jugendlichen gebraucht wird (vgl. Auer 2012: 38;

Dittmar 2010: 6). Interessant werden in diesem Zusammenhang die Forschungen von Ben Rampton zu ethnolektalen Sprachformen in London. Er konnte zeigen wie sich aus ursprünglich jugendsprachlichen, ethnisch markierten Sprechweisen eine urbane Umgangssprache entwickelte, die flexibel, je nach Adressat und Kontext, kombiniert werden kann. Er nennt diese neue Sprachform „*contemporary urban vernacular*“ (Rampton 2012: 71) und spricht sich klar gegen die Bezeichnung als Stil aus, da es für einen über Jahrzehnte präsenten Sprachgebrauch nicht adäquat sei (vgl. Rampton 2012: 71). Der englische Begriff „vernacular“ bedeutet auf Deutsch soviel wie Mundart und kommt der Beschreibung von Heike Wieses „Kiezdeutsch“ als Dialekt ziemlich nahe. Ramptons Forschungen sind aus diesem Grund für die soziolinguistische Einordnung von migrationsspezifischen Sprechweisen von Interesse, da die Entwicklungen in London eine mögliche Perspektive für sprachliche Entfaltungen in deutschsprachigen Ländern darstellen könnten. Wiese, welche „Kiezdeutsch“ durch seine fürs Deutsche typischen und systematischen Eigenheiten als neuen Dialekt des Deutschen definiert, orientiert sich an einer für die deutsche Sprache nicht üblichen Definition von Dialekt. Dialekte sind in der kontinentaleuropäischen Tradition immer diatopisch definiert (vgl. Auer 2012: 20). Sie wählt hingegen eine weitere, vor allem im anglistischen Bereich geprägte Definition, die auch Varietäten, welche durch soziale Faktoren bestimmt sind, inkludiert (vgl. Wiese 2012^b: 43). Mit diesem um die diastratische Komponente erweiterten Dialektbegriff werden sowohl Regiolekte wie auch Soziolekte als sprachliche Varietäten erfasst, die eine bestimmte Sprechergemeinschaft innerhalb einer größeren charakterisiert (vgl. Wiese 2012: 129f). Die Perspektive auf „Kiezdeutsch“ als Dialekt mit eigenen sprachlichen Regelmäßigkeiten, die tief im deutschen System eingebettet sind, erlaubt das schlechte Prestige der migrationsspezifischen Varietäten, aus einer anderen Perspektive zu betrachten.

Die in dieser Arbeit besprochenen Sprachgebräuche erfüllen somit Kriterien für Stile wie auch für Varietäten. Sie weisen regionalunabhängige, systematisch verwendete Regelmäßigkeiten auf, die Syntax wie auch Morphologie betreffen, werden jedoch von vielen Jugendlichen nur stilistisch in der peer-group verwendet. Es wird hier ersichtlich, dass sich WissenschaftlerInnen über die soziolinguistische Einordnung von migrationsspezifischen Sprachgebräuchen nicht einig sind. Eines ist im Fachdiskurs jedoch klar: ob Varietät oder Stil, die Verwendung von migrationsspezifischen Varietäten ist kein Indikator für sprachliche Defizite.

6. Sprache und Macht

In der Beschäftigung mit migrationsspezifischen Varietäten wurde ersichtlich, dass Sprache nicht nur der Kommunikation dient und somit instrumentellen Charakter hat, sondern auch funktionalen und symbolischen Charakter besitzt, indem sie der Identifikation und sozialen Positionierung in der Gesellschaft dient (vgl. Mecheril/Quehl 2006: 362). So kann, wie Pierre Bourdieu es beschreibt, *„die Sprachkompetenz, die ausreicht, um Sätze zu bilden, oft völlig unzureichend sein, um Sätze zu bilden, auf die gehört wird [...]“* (Bourdieu 2005: 60). Sprachvermögen bedeutet in diesem Zusammenhang nicht das Beherrschen von Grammatik und Vokabular, sondern die Befähigung zur sozialen und gesellschaftlichen Selbstdarstellung und Positionierung (vgl. Mecheril/Quehl 2006: 356). Je größer das mündliche und schriftliche Sprachrepertoire einer Person ist, desto selbstverständlicher und erfolgreicher kann sie sich laut Mecheril und Quehl in gesellschaftlichen Handlungssphären, zu denen auch das Bildungswesen zählt, bewegen. Sprache bedeutet in diesem Sinne Ermächtigung zur sozialen Teilnahme an der Gesellschaft (vgl. Mecheril/Quehl 2006: 357f). Sprache ermächtigt jedoch in systematisch variabler Weise, denn in diversen gesellschaftlichen Sphären sind verschiedene Sprachpraxen gängig. So erwerben, vergrößern und verändern Individuen grundsätzlich ihr Sprachrepertoire im Laufe ihrer Sozialisation. Laut Bourdieu korrelieren die Kommunikationsweise und die sprachlichen Dispositionen von Personen meist mit dem sozialen Milieu, in der die Sozialisation der Person vollzogen worden ist (vgl. Fürstenau/Niedrig 2011: 69f). Die Individuen werden somit im Laufe ihrer Sozialisation mit verschiedenen Sprachpraxen auf unterschiedliche Weise bekannt gemacht. Dabei lernen aber nicht jedes Mitglied einer Sprechergemeinschaft die verschiedenen Sprechweisen gleich leicht zu differenzieren oder gleich flüssig anzuwenden. Asif Agha prägte in diesem Zusammenhang den Begriff „Register“. Er geht davon aus, dass die soziale Position und das Sprachvermögen in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander stehen. So wird nicht nur die Kenntnis und Beherrschung der unterschiedlichen sprachlichen Register durch die Sozialisation und das soziale Umfeld beeinflusst, sondern die Beherrschung der unterschiedlichen Register hat ebenso großen Einfluss auf den sozialen Status und Erfolg einer Person (vgl. Agha 2004: 24). Die Macht der Sprache liegt somit in seiner ermächtigenden Natur und auch in dem Prestige, dem Ansehen der unterschiedlichen Register, die oft mit materiellen und symbolischen Privilegien verbunden sind (vgl. Mecheril/Quehl 2006: 366). Den sprachlichen Registern und Sprechpraxen werden nämlich unterschiedliche Werte der Anerkennung zugeordnet. So werden

zum Beispiel österreichische Dialekte oft als „schlechteres“ Deutsch bewertet als die standardnahe Umgangssprache (vgl. Wiese 2012: 133, m.E.). Die Bewertung der sprachlichen Produkte kann nach Bourdieu nur auf Basis eines einheitlichen Sprachmarktes funktionieren, in dem bereits legitime Sprachen bzw. illegitime Sprachpraxen festgelegt wurden. Diese von unterschiedlichen Instanzen als legitim definierten Sprachen würden erst dadurch zur theoretischen Norm, an welcher alle anderen Sprachen dann gemessen und bewertet werden könnten. Nur so könne der Gesprächspartner/die Gesprächspartnerin rasch auf einer sozialen Hierarchieskala eingeordnet und ihm/ihr sozialer Status und Kompetenzen zugeschrieben oder eben aberkannt werden (vgl. Bourdieu 2004: 50; Fürstenau/Niedrig 2011: 76f). In den meisten Fällen impliziert die Festlegung der sprachlichen Norm nach Bucholtz und Hall eine gesellschaftliche Hierarchie, wobei die Gruppe mit mehr Handlungsmacht den sprachlichen Markt nicht nur bestimmt, sondern auch davon profitiert (vgl. Bucholtz/Hall 2004: 372).

Es ist dabei nicht verwunderlich, dass die Existenz einer sprachlichen Norm bzw. einer legitimen Sprache zu hegemonialen Verhältnissen zwischen verschiedenen Sprachgebräuchen und ihren SprecherInnen führt bzw. diese reproduziert. Agha geht von engen Verbindungen zwischen den verschiedenen Registern von Sprache und Machtasymmetrien, sozialer Ungleichheit und Hierarchien aus (vgl. Agha 2004: 24). Die Macht der Sprache bedeutet in diesem Zusammenhang, dass durch Sprache und Sprechen soziale Differenz erlebbar gemacht und reproduziert wird.

In monozentrierten Sprachgemeinschaften wie Deutschland und Österreich gilt oft dieses Prinzip: Eine Nation wird durch eine Sprache repräsentiert, für die es nur eine gültige Norm gibt (vgl. Muhr 2005: 12f). In diesen Vollzentren der deutschen Sprache gelten die jeweiligen Standardvarianten des Deutschen, die auch als Hochsprache bezeichnet werden, als legitime Sprachen. Geht man nun davon aus, dass die Sprechweisen Jugendlicher, die in multiethnischen Vierteln aufgewachsen sind und sich mit ihren Sprachgebräuchen oft dichotomisch in Abgrenzung zu ihrer Elterngeneration und der Mehrheitsgesellschaft befinden, an dieser legitimen Sprache gemessen werden, überrascht das schlechte Prestige der Sprechweisen und auch ihrer SprecherInnen nicht. Die Jugendlichen können von der Mehrheitsgesellschaft anhand ihrer Sprechweise und aufgrund in der Gesellschaft existierenden Sprachideologien identifiziert und sozial verortet werden. Soziale Ungleichheit wird durch die Bewertung der Sprechweisen an einer monolingualistischen Norm nicht nur sichtbar, sondern eindeutig reproduziert. Auch das

hochselektive und segregierende deutsche und österreichische Schulsystem trägt nach Dirim und Mecheril zu der systematischen Reproduktion von gesellschaftlichen Ungleichheiten bei und nimmt dabei eine tragende Rolle ein (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 108). Im nächsten Kapitel werden gängige Sprachideologien, ihre Hintergründe und Auswirkungen näher beleuchtet, um danach näher auf die Rolle des Schulsystems einzugehen.

7. Sprachideologien

Unter Sprachideologien versteht Androutsopoulos „*gesellschaftlich geteilte metasprachliche Aussagen*“ (Androutsopoulos 2007: 122). In sozialen Gruppen sind in diesem Sinne allseits bekannte „Aussagen“ über Sprache und bestimmte Sprachen präsent, welche entweder explizit in metasprachlichen Äußerungen verbreitet oder implizit in der sozialen Praxis realisiert werden (vgl. Androutsopoulos 2007: 122). In der englischen Methodologie ist der Terminus „*language attitudes*“ präsent, was übersetzt so viel wie „Spracheinstellungen“ oder „Sprachhaltungen“ bedeutet. Garret, Coupland und Williams gehen davon aus, dass „*attitudes*“ generell eine kognitive, affektive und behavioristische Komponente haben. „*Attitudes*“ seien kognitiv, da sie bestimmte Ansichten über die Welt beinhalten. Sie hätten auch affektiven Charakter, da diese Ansichten auch mit Gefühlen verbunden sind. Ebenso systematisch seien sie mit unserem Verhalten verknüpft, da unser Verhalten mit unseren spezifischen Annahmen über die Welt und den damit verbunden Gefühlen zusammenhängen (vgl. Garrett/Coupland/Williams 2003: 3). So nimmt zum Beispiel eine Person eine Sprechweise wahr und bewertet sie aufgrund bestimmter Erfahrungen als „schön“ oder „hässlich“, was wiederum das Verhalten gegenüber dem Sprecher/der Sprecherin beeinflussen könnte. Einstellungen zu Sprachen sind jedoch meist nicht nur individueller Natur, sondern werden im Laufe der Sozialisation durch den Kontakt mit verschiedenen sprachlichen Registern, verschiedenen sozialen Gruppen und ihren Einstellungen geprägt (vgl. Agha 2004: 24; Garrett/Coupland/Williams 2003: 4). „*Language attitudes*“ werden bereits bei der Bewertung der Beherrschung anderer Sprachen illustriert. So existieren im deutschsprachigen Raum so genannte Prestigesprachen (Englisch, Französisch), deren Beherrschung grundsätzlich positiver gewertet wird als die Beherrschung anderer Sprachen, die nicht als Weltsprachen gelten (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 109). Die erst kürzlich öffentlich ausgetragene Debatte über Türkisch als Maturawahlfach kann in diesem Sinne als Indiz für die Existenz von Sprachhierarchien gedeutet werden. Laut Androutsopoulos haben Massenmedien,

durch ihre gesteigerte Dominanz und aufgrund von öffentlich ausgetragenen metasprachlichen Diskursen, bei der Prägung von Spracheinstellungen einen großen Einfluss (vgl. Androutsopoulos 2007: 122). Hier muss noch festgehalten werden, dass Einstellungen und Verhalten in einem sehr umstrittenen Verhältnis zueinander stehen. Auch wenn von einigen WissenschaftlerInnen davon ausgegangen wird, dass die Einstellungen zur Welt das Verhalten einer Person beeinflussen, bedingen Sprachideologien nicht in jedem Kontext das Verhalten.

Im Unterschied zum Konzept der „attitudes“ bezieht sich das Konzept der Sprachideologien auf ein Set von Annahmen und Werten, welche mit einer bestimmten sozialen oder kulturellen sprachlichen Gruppe verbunden sind (vgl. Garret/Coupland/Williams 2003: 11). Diese Annahmen und Werte werden oft neutral, als kulturell bedingte Weltansichten interpretiert, aber auch als Strategie zur Legitimierung und Verschleierung von sozialer Ungleichheit kritisiert (vgl. Busch 2013: 84). Diese Verschleierungen und die vorherrschenden Sprachideologien gegenüber einer sozialen und kulturellen Gruppe ließen sich oft schon in den verwendeten Bezeichnungen zur Beschreibung ihrer Sprechweisen, wie im Kapitel 2.1. bereits illustriert wurde, erkennen. Bestimmte Termini machen in diesem Sinne Sprachideologien sichtbar und verfestigen bzw. (re-)produzieren sie. Auch die im deutschsprachigen Raum verbreitete Missinterpretation der Standardvariante als Hochsprache, der andere Varietäten dann als sprachlich niedriger entgegengesetzt werden, kann sprachideologisch interpretiert werden. Der Terminus „Hochsprache“ besitzt eigentlich nur eine geografische Komponente, da die Varietät im Gegensatz zum Niederdeutschen aus dem höher gelegenen deutschen Sprachraum stammt. Im mehrheitsgesellschaftlichen Diskurs wird „hoch“ meist in einem bewertenden Sinne, als höherwertig verstanden und auch in diesem Kontext verwendet. LinguistInnen nennen dies auch eine *„ideologische Verbundenheit mit dem Standard“* (Wiese 2012: 134), was ein weiteres Charakteristikum von monolinguiistisch zentrierten Sprachgemeinschaften wie Deutschland und Österreich sei (vgl. Muhr 2005: 12f).

Forschungen zu den Einstellungen von Standardsprache und dialektaler Variation konnten eine *„ideologische Verbundenheit mit dem Standard“* unter den SprecherInnen des Deutschen empirisch festhalten. Die deutsche Standardsprache wird dabei nicht als eine normative Varietät, sondern als eine grammatisch „bessere“ und „richtigere“ Sprachform angesehen. Standardsprachen werden dabei aufgewertet und andere vom Standard abweichende Sprechweisen abgewertet. So käme es oft dazu, dass Abweichungen von der Standardsprache

auch von den SprecherInnen selbst als falsch interpretiert und abgelehnt werden (vgl. Wiese 2012: 152f, 135ff; Muhr 2005: 18; Busch 2013: 85). Die als „richtig“ gewertete Sprache werde in der Realität jedoch nur von einer Minorität der Gesellschaft verwendet, was diese Norm zum „*Soziolekt der gesellschaftlichen Elite*“ macht (Muhr 2005: 12f). Bereits die Festlegung der hochdeutschen Varietät als Standarddeutsch war laut Wiese vom Bildungsbürgertum sozial motiviert. Sie diene vor allem der Statusmarkierung des Bildungsbürgertums und der Abgrenzung zum Rest der Gesellschaft (vgl. Wiese 2012: 132f). Sprachideologien repräsentieren somit oft eine bestimmte Sichtweise auf und Bewertung von Sprachen, die im Interesse der sozialen Elite konstruiert sind (vgl. Busch 2013: 84). Als Träger von Sprachideologien gelten daher nicht nur Laien, sondern auch ExpertInnen, welche den Gebrauch der „richtigen“ Sprache proklamieren und Dialekte oder andere Sprechweisen sozialer Gruppen degradieren (vgl. Antroutsopoulos 2007: 122).

In diesen Ausführungen wird wiederum das Verhältnis von Macht und Sprache ersichtlich. Bucholtz und Hall gehen davon aus, dass Macht als ein soziales Phänomen zentral für das Konzept der Sprachideologien ist (vgl. Bucholtz/Hall 2004: 379). Diese Macht verdanken Sprachideologien mitunter dem Umstand, dass sie meist als natürlich gegeben und selbstverständlich in der Mehrheitsgesellschaft verstanden werden (vgl. Busch 2013 : 82). In der deutschen oder österreichischen Gesellschaft sind zum Beispiel Sprachideologien präsent, die das „*natio-ethno-kulturelle Wir*“ (Mecheril 2011: 52) stärken und Differenzen zwischen dem „Wir“ und den „Anderen“ markieren. Dies geschehe, indem Gemeinsamkeiten des „Wirs“ und Differenzen zum „Nicht-Wir“ hervorgehoben und generalisiert werden (vgl. Garret/Coupland/Williams 2003: 3). So zum Beispiel werden laut Wiese bundesdeutsche Dialekte oft geografisch ländlich verortet und soziologisch nicht unbedingt mit der sozialen Elite in Zusammenhang gebracht (vgl. Wiese 2012 : 134ff). DialektsprecherInnen können daher meist von der sozialen Elite abgegrenzt, aber beim Kriterium Nation klar dem „Wir“ zugeordnet werden. „Kiezdeutsch“ bzw. „Multiethnolekte“ sind in der Mehrheitsgesellschaft oft als Sprachgebrauch der Problemjugend mit Migrationshintergrund bekannt. Durch die defizitäre Sichtweise auf den Sprachgebrauch, der Kenntnisnahme seiner SprecherInnen als Problemjugend und der Markierung des „Migrationshintergrundes“ können seine SprecherInnen schnell als „*natio-ethno-kulturelles Nicht-Wir*“ identifiziert und somit klar vom Deutschen abgegrenzt werden (vgl. Androutsopoulos 2007: 124).

Sprachideologien sind in diesem Sinne auch eng mit den Einstellungen und Meinungen über ihre SprecherInnen verbunden. Diese Annahme konnte auch von diversen Sprachideologieforschungen verifiziert werden. Die Studien ergaben, dass Nicht-StandardsprecherInnen grundsätzlich negativer bewertet werden als StandardsprecherInnen und die Einstellungen gegenüber dem Sprachgebrauch oft mit den Meinungen über seine SprecherInnen korrelieren. Zusätzlich konnte festgestellt werden, dass eine generell schlechtere Bewertung von Sprachgebräuchen sozial schwächerer Personen im Gegensatz zu Sprechweisen höherer Schichten existiert (vgl. Wiese 2012: 152f, 135ff; Garrett/Coupland/Williams 2003: 3). Die Einstellungen gegenüber Sprechweisen und ihren SprecherInnen haben teilweise gar nichts mit ihrem tatsächlichen Sprachgebrauch zu tun. So zeigen Mecheril und Quehl am Beispiel von Aussagen wie „*man hört wirklich keinen Akzent bei Ihnen*“ (Mecheril/Quehl 2006: 378), dass das legitime Sprechen eine Farbe, einen Körper und eine Kultur hat. In der Gesellschaft herrschen bestimmte Bilder über Sprachen und ihre SprecherInnen, die infolgedessen kategorial erfasst werden. Mit dieser kategorialen Erfassung würden sogleich Erwartungen und Normalitätsvermutungen verbunden werden, welche dann durch Aussagen wie „*man hört wirklich keinen Akzent bei Ihnen*“ (Mecheril/Quehl 2006: 378), erfahrbar werden. Der Sprecher/die Sprecherin hat eine gewisse Vorstellung, wie StandardsprecherInnen auszusehen haben und impliziert durch gewisse äußerliche Merkmale, dass es sich beim/bei der Sprecher/in um keine/n handelt (vgl. Mecheril/Quehl 2006: 378). Dieser Prozess wird auch Ikonisierung genannt. Durch die Ikonisierung werden sprachliche Merkmale in natürlicher Kongruenz mit seinen SprecherInnen gesehen, wobei zum Beispiel der Ethnolekt zur Ikone der Problemjugend mit Migrationshintergrund wird (vgl. Androutsopoulos 2007: 124; Bucholtz/Hall 2004: 380). Ulla-Britt Kotsinas konnte in diesem Zusammenhang bei ihren Forschungen zeigen, dass ein Jugendlicher, der keinen unmittelbaren Migrationshintergrund hatte, durch den Gebrauch von „Rinkeby-Swedish“ von der Mehrheit der Lehrpersonen als „fremd“ bzw. „mit Migrationshintergrund“ kategorisiert wurde. Der Sprachgebrauch des schwedischen Jungen passte in diesem Fall nicht zu den Normalitätserwartungen der Lehrpersonen. Im weiteren Verlauf der Forschungen wurde ersichtlich, dass der Schüler sehr wohl auch das Standardschwedische beherrschte und Rinkeby Swedish nur als informelles Register verwendete. Rinkeby-Swedish wurde in diesem Fall zur Ikone für Migrationshintergrund, auch wenn dies gar nicht zutraf (vgl. Kotsinas 1998: 139). Der Ausdruck „Migrationshintergrund“ dient dazu, die Gruppe der Anderen trotz staatlicher Zugehörigkeit (Staatsbürgerschaft) zu identifizieren (vgl.

Mecheril 2011: 51). Sozialwissenschaftlich werden laut PISA 2000 Kinder mit Migrationshintergrund als SchülerInnen definiert, die entweder selbst im Ausland geboren sind oder zumindest einen im Ausland geborenen Elternteil haben. Die Beschreibung des schwedischen Jungen als Jugendlicher mit Migrationshintergrund erfolgt nur aufgrund von Sprache, ohne jegliches Wissen über die Familiengeschichte des Buben. Es handelt sich dabei klar um eine Zuschreibung von „Fremdheit“ und „Nicht-Zugehörigkeit zur schwedischen Gruppe“ (vgl. Baumernt/Schümert 2001 zit. n. Scarvaglieri/Zech 2013: 206, 219). Die Lehrpersonen gingen hier wiederum von einer natürlichen Kongruenz von Sprache und Ethnizität aus (vgl. Busch 2013: 100).

Die Einstellungen und Wahrnehmungen zu Sprache, sprachlicher Variation und bestimmten Sprechergruppen haben somit keine Basis in linguistischer Hinsicht, sondern wurden und werden noch immer dazu gebraucht, um Differenz zu konstruieren (vgl. Busch 2013: 102). Unterschiedliche Sprachen erhalten unterschiedliche Werte der Anerkennung und diese Bewertung steht in engem Zusammenhang mit den jeweiligen SprecherInnen, welche wiederum unterschiedlich in der Gesellschaft positioniert sind. Im westeuropäischen Kontext könne sogar davon ausgegangen werden, dass jene Personen, welche die legitimen Standardvarianten der nationalen Sprache beherrschen, bessere soziale Positionen erlangen als jene, die sie nicht beherrschen (vgl. Philips 2004: 474f). Migrationsspezifische Varietäten wie Dialekte werden an der von einer sozialen Elite festgelegten legitimen Sprache gemessen und infolgedessen sozial abgewertet. Im Gegensatz zu Dialekten, welche negativen Sprachideologien oft einen eigenen regionalen Stolz entgegenbringen, haben es migrationsspezifische Varietäten wie „*Kiezdeutsch*“ schwerer. SprecherInnen von migrationsspezifischen Varietäten kommen meist aus ökonomisch schwachen Bezirken mit hohem MigrantInnenanteil. Noch dazu handelt es sich meist um eine Sprache, die von Jugendlichen gesprochen wird. Da die Einstellungen und Meinungen über die SprecherInnen einer Varietät mit dem Sprachgebrauch meist korrelieren, überraschen auch negativ konnotierte Bezeichnungen wie „*Ghettodeutsch*“, „*Kanak-Sprak*“ und die weit verbreitete Annahme über den Sprachverfall der Jugendlichen nicht. Auch in den internationalen Forschungen wurden immer wieder die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten der SchülerInnen bestätigt und die mit ihnen verbundenen Sprachideologien als inadäquat entlarvt (vgl. Keim/Knöbl 2007: 195). Die sozialen Unterschiede zwischen SprecherInnen des deutschen Standards, der Bildungsschicht und Jugendlichen aus multiethnischen Vierteln werden durch die

unterschiedlichen Sprachpraxen und ihrem unterschiedlichen Prestige erfahrbar gemacht. Durch die tradierten Sprachideologien über den „defizitären Sprachgebrauch“ bzw. der „doppelten Halbsprachigkeit“ der Jugendlichen werden soziale Ungleichheit und die damit einhergehenden ungleichen Bildungschancen reproduziert und auch legitimiert (vgl. Fürstenau/Niedrig 2011: 79). Sprachideologien, die migrationsspezifische Sprachgebräuche und ihre SprecherInnen als nicht normgerecht und defizitär bezeichnen, können nach Maraz als sprachlich basierte Diskriminierung identifiziert und eindeutig abgelehnt werden (vgl. Maraz 2005: 67).

In diesem Zusammenhang wird interessant welche Sprachideologien im pädagogischen Bereich präsent sind und welche Rolle das Schulsystem bei der Verfestigung von hegemonialen Verhältnissen spielt.

8. Die Eingebundenheit von Pädagogik in hegemoniale Verhältnisse

Laut Bourdieu spielt das Schulsystem eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung, Legitimierung und Durchsetzung der offiziellen, legitimen Sprache (vgl. Bourdieu 2004: 53). Die SchülerInnen würden nicht nur in der legitimen Sprache des Standarddeutschen unterrichtet und gebildet werden, sondern es werde von Beginn an ein einheitliches Bewusstsein über die legitime Sprache geschaffen, indem zwischen angemessenem und nicht angemessenem Sprechen unterschieden und dementsprechend belohnt oder sanktioniert wird. Die unterschiedlichen Sprachgebräuche der SchülerInnen wiesen somit von Anfang an auf Differenzen zwischen den SchülerInnen hin (vgl. Mecheril/Quehl 2006: 362). Diese Differenzen entstehen durch die divergierende alltägliche Sprachwirklichkeit der SchülerInnen, die unterschiedlich weit von der Sprache der Schule entfernt ist. Ingrid Gogolin hat in diesem Kontext den Begriff „*Bildungssprache der Schule*“ (Gogolin zit.n. Mecheril/Quehl 2006: 363) geprägt. Die Bildungssprache bzw. die in der Schule und in Schulbüchern verwendete Sprache unterscheide sich grundlegend von der deutschen Alltagssprache. So weise sie auf lexikalischer Ebene zum Beispiel eine hohe Dichte und eine Anhäufung von Nominalisierungen auf. Ebenso unterscheide sie sich syntaktisch in vielen Merkmalen wie Kohäsionsmarkierungen, umfänglichen Attributen, Funktionsverbgefügen und der Verwendung von unpersönlichen Formen, wie dem Passiv, vom alltäglichen Sprachgebrauch der Lernenden (vgl. Schleppegrell 2010; Reich 2008;

Gantefort/Roth 2010 zit. n. Morek/Heller 2012: 73). Da die von den Lehrpersonen bzw. von der Institution Schule erwarteten Sprechweisen nur in den seltensten Fällen explizit gemacht bzw. weder im Fach noch im Sachunterricht thematisiert werden, ist in diesem Zusammenhang oft die Rede vom „heimlichen Lehrplan“. „Der heimliche Lehrplan“ dient laut Morek und Heller der Enforcierung einer bestimmten für die Schule typischen Sprache, der legitimen Sprache, deren Beherrschung grundlegend für den Schulerfolg sei (vgl. Vollmer/Thürmann 2010: 109 zit. n. Morek/Heller 2012: 78f). SchülerInnen, deren alltagssprachliche Bezugswelt der Schule ähnelt, haben somit von Anfang an einen Vorteil gegenüber ihren MitschülerInnen und bessere Chancen auf Bildungserfolg. Bourdieu und Passeron nennen dies auch die „*Illusion der Chancengleichheit*“ (Bourdieu 2001: 25 zit.n. Fürstenau/Niedrig 2011: 79). Auch wenn der Erwerb der Bildungssprache für viele SchülerInnen eine Hürde darstellt, wird es für jene SchülerInnen, deren sprachliche Alltagswelt sich in größerem Maße von der Schulsprache unterscheidet, noch schwieriger. Die „Illusion der Chancengleichheit“ bestehe laut Fürstenau und Niedrig darin, dass nicht die Lernerfolge und Leistungen der individuellen SchülerInnen zu Schulerfolg führen, sondern vor allem das mitgebrachte kulturelle Kapital, also die sprachlichen Dispositionen für den Schulerfolg ausschlaggebend sind (vgl. Fürstenau/Niedrig 2011: 79). Anstatt alle Sprechweisen als gleichwertig zu betrachten, wird in der Institution Schule nur die Sprache der sozialen Elite als legitim gewertet. Alle anderen Sprachgebräuche gelten laut Mecheril und Quehl ohne Rücksichtnahme auf ihre linguistische Qualität als illegitim. Im Schein der Gleichberechtigung, wonach idente Ausgangsbedingungen für alle SchülerInnen geboten werden, könnten so die sozial Privilegierten vom „*gleichen Wettbewerb unter Ungleichen*“ (Mecheril/Quehl 2006: 367) profitieren. Somit sei die Schule nicht allein mit einer sozialen Ungleichheit von „außen“ konfrontiert, sondern produziert, verfestigt und legitimiert diese oft durch ihr „monolinguales Selbstverständnis“, ihre organisatorischen Strukturen und den Alltagsroutinen der PädagogInnen (vgl. Mecheril/Quehl 2006: 362ff; Gogolin 2000: 19ff; Keim 2007: 94). Gomolla und Radke gehen davon aus, dass an allen wichtigen Entscheidungsstellen des Bildungssystems diskriminierende Mechanismen auf Grundlage der legitimen Sprache wirksam sind (vgl. Gomolla/Radke 2000: 333). Dies zeigen auch Untersuchungen, welche sich mit den Empfehlungen von Lehrpersonen beim Schulübertritt ins Gymnasium beschäftigen. SchülerInnen aus sozial gut positionierten Familien mit vergleichbaren kognitiven Kompetenzen wie ihre MitschülerInnen mit Migrationshintergrund erhalten deutlich häufiger eine Gymnasialempfehlung. Diese bereits als „typisch“ geltende Lehrerentscheidungen würden oft

durch die „*fehlenden Deutschkenntnisse*“, „*Überforderung des Kindes*“, „*einer mangelnden Lernhaltung*“ bzw. „*einer mangelnden Unterstützung durch die Eltern*“ (Keim 2007: 100) und nicht durch die tatsächliche Schulleistung begründet werden (vgl. Keim 2007: 95, 100). Hier werden SchülerInnen mit Migrationshintergrund aufgrund von Sprachideologien, zum Beispiel später erwarteten sprachlichen Schwierigkeiten am Gymnasium, aber auch aufgrund institutioneller Gegebenheiten zum Beispiel einer begrenzten Anzahl von Gymnasialempfehlungen, benachteiligt und an einen Schultyp mit weniger beruflichen Erfolgchancen verwiesen (vgl. Gomolla/Radke 2000: 330ff). Bei den IGLU-Studien wurden sogar große Diskrepanzen zwischen den tatsächlichen Leistungen, den Noten und Übergangsempfehlungen festgestellt (vgl. Keim 2007: 100). Gomolla und Radke nennen dieses Phänomen „*institutionelle Diskriminierung*“ (Gomolla/Radke 2000: 326), wobei nicht Individuen, sondern bestimmte Strukturen, Regelmäßigkeiten und Entscheidungspraktiken in einer Institution zur Ungleichbehandlung von SchülerInnen führen. Institutionelle Diskriminierung finde dort statt, wo durch die Anwendung von gleichen Normen und Regeln unterschiedliche Gruppen ungleiche Chancen zur Erfüllung haben (vgl. Gomolla/Radke 2000: 326). In diesem Sinne kann auch die Gleichbehandlung und -bewertung der sprachlich doch heterogenen Schülerschaft ohne Rücksicht auf sprachliche Kompetenzen in anderen Sprachpraxen, außer den als legitim gewerteten Sprachen, als diskriminierend interpretiert werden. Für SchülerInnen mit Migrationshintergrund bedeutet dies oft, dass sie aufgrund von Sprache einen Sonderstatus erhalten, als weniger kompetent eingestuft und letztendlich auf Schultypen mit weniger Erfolgchancen verwiesen werden. Diese Mechanismen der Diskriminierung wirken nach Gomolla und Radke oft auch unabhängig von den individuellen Leistungen der SchülerInnen und den Meinungen und Einstellungen der Lehrpersonen (vgl. Gomolla/Radke 2000: 321). Das individuelle Handeln der Lehrpersonen bzw. jedes pädagogische Handeln erfolgt in diesem Sinne auf Basis vorherrschender hegemonialer Strukturen. Diese Eingebundenheit kann als Strukturprinzip gesellschaftlicher Realität verstanden werden, bei der „*rassistische*“ aber auch „*linguizistische*“ Begründungs- und Deutungsmuster als selbstverständlich verstanden und flexibel benützt werden (vgl. Scharathow/Melter/Leiprecht/Mecheril 2009: 10f; Scherschel 2009: 123).

9. The self-fulfilling prophecy

Migrationsspezifische Varietäten werden im öffentlichen Diskurs oft mit dem Mythos der „doppelten Halbsprachigkeit“ in unmittelbaren Zusammenhang gebracht und in den Medien vorwiegend als defizitäres Deutsch präsentiert (vgl. Auer 2012: 10; Canoglu 2012: 24, Zaimoğlu 1995: 13). Auch LinguistInnen sprechen von einer Bedrohung für die deutsche Sprache aus Angst vor ihrem Verfall, wobei die defizitären Deutschkenntnisse der Jugendlichen mit Migrationshintergrund endlich die Erklärung für die unterdurchschnittlichen Bildungserfolge zu liefern scheinen (vgl. Dittmar 2008: 63). Aufgrund ihrer Reichweite wäre es nicht verwunderlich, wenn die mit den SprecherInnen verbundenen Sprachideologien auch unter PädagogInnen präsent sind. Inken Keim konnte zum Beispiel bei ihren Forschungen in Mannheim zeigen, dass Lehrpersonen Kinder mit Migrationshintergrund oft als wenig lernfähig einstufen und ihnen nur mangelnde sprachliche Kompetenz zutrauen. Das Code-mixing der verschiedenen Sprachen wird als Indiz für die „doppelte Halbsprachigkeit“ gedeutet, womit Lehrpersonen die Sprachideologien der Mehrheitsgesellschaft widerspiegeln. Viele der von Keim interviewten SchülerInnen berichten von lernhemmenden Haltungen von Seiten der Lehrpersonen und Entmutigungen aufgrund ihrer Sprache und Herkunft. So erhielt zum Beispiel eine Schülerin mit guten Deutschkenntnissen keine Gymnasialempfehlung, da sie „*Ausländerin*“ und „*ihr Deutsch nicht so gut*“ sei (Keim 2007: 106ff).

In diesem Zusammenhang wird die Theorie der „self-fulfilling prophecy“ interessant. Laut Ludwig handelt es sich dabei um „*eine Voraussage, die ihre eigene Erfüllung selbst bedingt*“ (Ludwig 1991: 51). Die Theorie der „self-fulfilling prophecy“ und diverse Studien gehen somit davon aus, dass die Erwartungen und Überzeugungen einer Person beträchtlichen Einfluss auf das Verhalten seines Gegenübers haben, indem das eigene Verhalten das erwartete Verhalten bedingt (vgl. Boehlert 2005: 491 zit. n. Wiese 2012: 183). Der Terminus „Erwartung“ wird oft als Synonym zu Begriffen wie „Vorstellung, Glaube, Überzeugung, Hoffnung und Einstellung“ verwendet, kann jedoch davon auch klar abgegrenzt werden. Bei Erwartungen handelt es sich nach Ludwig immer um realitätsbezogene Vorstellungen, bei denen der Erwartende die Überzeugung hat, dass seine Vorstellung in der Zukunft realisiert wird (vgl. Ludwig 1991: 32). Der Terminus „Einstellung“ hingegen impliziere bereits eine persönliche Richtschnur für das eigene Handeln, wobei die Einstellungen einer Person verbal oder nonverbal erfahrbar werden.

Im schulischen Kontext und in Bezug auf die Lehrer-Schüler-Interaktion geht es bei der „self-fulfilling prophecy“ immer um Lehrererwartungen und ihren Einfluss auf die SchülerInnen und ihrer Leistung (vgl. Nash 1978: 21, 13). Die Lehrperson nimmt bei der Lehrer-Schüler-Interaktion die SchülerInnen auf eine bestimmte Art und Weise wahr, was zu bestimmten Leistungserwartungen führt. Das heißt, hat ein Lehrer/eine Lehrerin die Erwartung, dass ein Schüler/eine Schülerin Probleme in Mathematik haben wird, geht er/sie davon aus, dass sich seine Vorstellung zukünftig bestätigen wird. Diese Erwartungen werden dem Schüler/der Schülerin oft auf verbale oder nonverbale Wege vermittelt und produzieren eine Reaktion auf Seiten der SchülerInnen, welche die Lehrererwartungen bestätigen können (vgl. Nash 1978: 33).

Auf das erstmalige Aufkommen dieser Theorie folgten zahlreiche Untersuchungen unter Anwendung verschiedener Methoden. So untersuchte zum Beispiel Palardy jeweils fünf LehrerInnen der ersten Grundschulklasse, die die Überzeugung hatten, dass Buben grundsätzlich genauso leicht Lesen lernen wie Mädchen. Ebenso wurden fünf LehrerInnen untersucht, die entgegengesetzter Meinung waren. Obwohl vor der Einschulung bei allen Kindern durchschnittliche kognitive Fähigkeiten festgestellt wurden, konnten die Jungen, deren LehrerInnen annahmen, dass sie gleich schnell Lesen lernen würden, tatsächlich gleich gut wie die Mädchen der Klasse lesen. Die SchülerInnen der Lehrpersonen, welche eine langsamere Leseprogression und eine schlechtere Leistung von den Buben erwarteten, hatten auch tatsächlich erkennbar schlechtere Leseleistungen als die Mädchen (vgl. Palardy zit. n. Nash 1978: 33f). Auch wenn die Theorie der „self-fulfilling prophecy“ in anderen Forschungen wiederum falsifiziert und in Frage gestellt wurde, kann davon ausgegangen werden, dass die Erwartungen und Überzeugungen der PädagogInnen zum Verhalten oder den Leistungen ihrer SchülerInnen, einen signifikanten Einfluss auf ihr tatsächliches Verhalten haben können. In Zusammenhang mit migrationsspezifischen Varietäten würde dies bedeuten: Gehen Lehrpersonen davon aus, dass ihre SchülerInnen aufgrund der Verwendung migrationsspezifischer Register sprachliche Defizite haben, dann kann sich diese Erwartung auch bewahrheiten (vgl. Wiese 2012: 183). So zeigt Keim in ihren Studien, dass sich viele der SchülerInnen mit türkischem Familienhintergrund aufgrund von negativen Haltungen der Lehrperson ausgegrenzt, minderwertig und in Bezug auf die Schule und Lernen gehemmt fühlten. Trotzdem konnten auch einige dieser SchülerInnen neue Selbstkonzepte entwickeln, die mit neuen, vom Bezugsfeld großteils unabhängigen Strategien zum sozialen Erfolg verknüpft waren. Dies bedeutet, dass die Erwartungen und Einstellungen der

Lehrpersonen das tatsächliche Verhalten der SchülerInnen zwar beeinflussen können, aber nicht unmittelbar determinieren (vgl. Keim 2007: 109, 115).

In diesem Sinne werden die vorherrschenden Sprachideologien von Lehrpersonen zu migrationsspezifischen Varietäten im österreichischen Schulsystem interessant. Haben Lehrpersonen die Meinung, dass es sich bei den Sprachgebräuchen Jugendlicher mit Migrationshintergrund um defizitäres Deutsch handelt, einem Indiz für die „doppelte Halbsprachigkeit“, könnten sie bestimmte Leistungserwartungen gegenüber den SchülerInnen entwickeln. Diese Leistungserwartungen führen dementsprechend zu Einstellungen, welche das subjektiv verbale bzw. nonverbale Handeln der Lehrpersonen beeinflussen und wiederum eine Reaktion der SchülerInnen hervorrufen. Auch wenn sich die „self-fulfilling prophecy“ nicht immer bestätigt und SchülerInnen sehr wohl auch ein den Lehrererwartungen entgegengesetztes Selbstkonzept entwickeln, kann davon ausgegangen werden, dass das Verhalten der Lehrpersonen einen Einfluss auf ihre SchülerInnen hat. So beeinflussen die Einstellungen und Meinungen von Lehrpersonen zu verschiedenen Sprachpraxen nicht nur die Wahrnehmung von und Erwartungen an SchülerInnen, sondern auch das Bewusstsein und das Verständnis von Sprachvariation in der Klasse (vgl. Byrnes/Kiger/Manning 1996: 456).

Hier stellt sich natürlich die Frage, welchen Einfluss die mehrheitsgesellschaftlichen Sprachideologien wirklich auf die Erwartungen der Lehrpersonen haben? Werden die Annahmen über das defizitäre Deutsch der Jugendlichen einfach unreflektiert reproduziert oder auch von Lehrpersonen durch eigene Erfahrungen revidiert? Die folgende empirische Forschung liegt nun im Interesse der Beantwortung dieser Fragen und in der Aufklärung von falschen Annahmen. Im Rahmen der Empirie sollen die präsenten Sprachideologien von Lehrpersonen gegenüber migrationsspezifischen Sprechweisen untersucht werden. Die Ergebnisse sollen Einblicke über die aktuell vorherrschenden Sprachideologien an Wiener Schulen geben. Es wird dadurch die Möglichkeit einer Identifikation von falschen oder fehlerhaften Annahmen geboten und Aufklärungs- und Handlungsbedarf definierbar. Die Meinungen und Einstellungen von Lehrpersonen gegenüber den Sprechweisen sind auch bezüglich ihres Einflusses auf die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit relevant. So hat zwar das Schulsystem eine entscheidende Rolle bei der Durchsetzung der offiziellen, legitimen Sprache und Bewertung der unterschiedlichen sprachlichen Register, es existiert aber auch die Möglichkeit für die Individuen

den Sprachmarkt durch ihr Handeln neu zu konstituieren (vgl. Dirim/Auer 2004: 26). Hätten Lehrpersonen in diesem Sinne eine positive Meinung über und Einstellung zu migrationsspezifischen Sprechweisen, könnten die Sprechweisen positiv zur Sprachförderung genutzt und durch die Förderung der „*Kontextualisierungskompetenz*“⁵ (Morek/Heller 2012) die SchülerInnen zur Teilnahme an allen Handlungssphären ermächtigt werden.

⁵ Die Kontextualisierungskompetenz oder auch Registerdifferenzierung stellt die Fähigkeit dar, sprachliche Register nach ihrer situativen Adäquatheit zu differenzieren bzw. zu wählen (vgl. Wiese 2012: 216). In den Interpretationen der empirischen Befunde wird das Thema ausführlicher behandelt.

III. Empirie

10. Methode

10.1. Befragungsdesign

Da die unter Lehrpersonen präsenten Sprachideologien bezüglich migrationsspezifischer Sprechweisen an Wiener Schulen noch nicht untersucht wurden, eignete sich ein wenig standardisiertes Verfahren, mit einer gewissen Offenheit bezüglich der Fragen, Antworten und Methoden. Durch die Offenheit der Methode wird das Erkenntnisinteresse nicht eingeschränkt und es besteht die Möglichkeit, tiefere Kenntnisse über soziale Sachverhalte zu gewinnen (vgl. Diekmann 2006: 444f). Die Qualitative Sozialforschung benützt vor allem nichtstandardisierte und interpretative Methoden, wobei auch der Interpretation von Einzelfällen eine Bedeutung zugemessen wird (vgl. Oswald 2010: 186). Oswald geht davon aus, dass der Einsatz qualitativer Methoden nicht nur aufgrund der Fragestellung gerechtfertigt werden kann, sondern dass vor allem die verfolgte Absicht und der Ertrag ausschlaggebend für die Entscheidung zwischen quantitativen und qualitativen Methoden seien. In dieser Arbeit wurde eine qualitative Forschungsmethode gewählt, da das Interesse an dem relativ unerforschten Deutungssystem von Lehrpersonen gegenüber migrationsspezifischen Sprechweisen liegt und die Ergebnisse der Markierung von Vorurteilen dienen sollen (vgl. Oswald 2010: 191).

Wie Langer und Friebertshäuser treffend anmerken, lassen sich die Einstellungen und Meinungen einer Person über die Welt, sich selbst, andere und ihre Normvorstellungen, Werte und Verhaltensweisen am besten erforschen, indem man mit ihr spricht. Interviews werden genau aus diesem Grund häufig in der qualitativen Sozialforschung eingesetzt. Sie bieten eine direkte und persönliche Auseinandersetzung mit dem Forschungsfeld und geben Einblick in die Weltansichten, die hinter bestimmten Handlungen und Verhalten stehen (vgl. Friebertshäuser/Langer 2010: 437). Unter dem Interview als Forschungsinstrument wird *„ein planmäßiges Vorgehen mit wissenschaftlicher Zielsetzung verstanden, bei dem die Versuchsperson durch eine Reihe gezielter Fragen oder mitgeteilter Stimuli zu verbalen Informationen veranlasst werden“* (Scheuch 1973 zit. n. Paseka 2007: 70). Das Interview zeichnet sich laut Friebertshäuser und Langer durch den meist einseitigen Informationsfluss und

der vorherigen Vereinbarung von festgelegten Rollen aus. Die Entscheidung für eine spezifische Interviewform hängt vom jeweiligen Erkenntnisinteresse, der Fragestellung, der ProbandInnen sowie der methodischen Anlage der Studie ab (vgl. Friebertshäuser/Langer 2010: 438). Da die Forschungsfrage dieser Arbeit doch ein spezifisches Erkenntnisinteresse impliziert und eine gewisse Vergleichbarkeit der Transkripte ermöglicht werden soll, eignet sich eine an einem Leitfaden orientierte Interviewform. Die Intensität der Vorstrukturierung des Leitfadens kann dabei grundsätzlich variieren. So kann der Leitfaden entweder vorformulierte Fragen in einer bestimmten einzuhaltenden Reihenfolge enthalten oder eben offener gestaltet werden. In der offenen Gestaltung sollen Fragen zwar angesprochen werden, die Reihenfolge ist jedoch variabel und es besteht die Möglichkeit, dass Themen durch die Befragten ergänzt werden (vgl. ebd. 439). Grundsätzlich sollte der Leitfaden hinsichtlich der Reihenfolge und Formulierung dem Erzählfluss der befragten Person angepasst und auf keinen Fall wie ein standardisierter Fragebogen verwendet werden.

Zur Erstellung des Leitfaden-Katalogs führt Diekmann (2006: 447) vier Prinzipien an, deren Berücksichtigung zentral für die Erstellung des Forschungsdesigns war:

- Nicht-Beeinflussung
- Spezifität
- Erfassung eines breiten Spektrums
- Tiefgründigkeit und personaler Bezugsrahmen.

Die Nicht-Beeinflussung ist generell durch die Gefahr der Suggestivfragen, bei denen bereits Unterstellungen und Erwartungen des Interviewenden einfließen, gefährdet (vgl. Friebertshäuser/Langer 2010: 440). Besonders bei einem heiklen Thema wie Vorurteilen gegenüber bestimmten Sprachgebräuchen mussten die Fragen so gewählt werden, dass sie die ProbandInnen möglichst wenig beeinflussten und so die Tendenz der „sozialen Erwünschtheit“ vermieden werden konnte (vgl. Pilshofer 2001: 10f). Durch offene und erzählgenerierende Einstiegsfragen sollte in dieser Forschung die Erfassung eines breiten Spektrums gewährleistet werden. Da das Hauptinteresse der Forschungsfrage am persönlichen Deutungssystem der Lehrpersonen lag, wurden die Fragen so konstruiert, dass sie von Beginn an einen personalen

Bezugsrahmen schafften, der die persönliche Wahrnehmung der Sprechweisen und den Umgang damit im Schulalltag fokussierte.

10.1.1. Das fokussierte Interview

Zu den Leitfadeninterviews zählen zahlreiche methodische Weiterentwicklungen. Mischformen zwischen Leitfaden- und erzählgenerierendem Interview sind unter anderem das fokussierte, problemzentrierte, episodische und ethnographische Interview. Letzteres zeichnet sich durch eine möglichst geringe Beeinflussung der Ansichten der ProbandInnen aus. Im Gegensatz zu standardisierten Leitfrageninterviews werden beim fokussierten Interview die Wahrnehmungen zu einem bestimmten Thema befragt (vgl. Friebertshäuser/Langer 2010: 440). Ein bestimmter Stimulus oder ein gemeinsames Ereignis der ProbandInnen dient dabei als Sprech Anlass. Mit Hilfe eines Leitfadens werden dann in einem halbstrukturierten Interview die Reaktionen der Befragten erforscht. Der Leitfaden enthält eine Reihe thematischer Gesichtspunkte, die im Verlauf des Interviews angesprochen werden sollen, jedoch offen und in der Reihenfolge variabel sind. Der Interviewer/die Interviewerin hat auch während der Erzählung eine aktive Rolle, indem er/sie nachfragen und weitere Sprech Anlässe bieten kann (vgl. Diekmann 2006: 446ff).

10.1.2. Untersuchungsmaterial

Um die Meinungen und Einstellungen von Lehrpersonen gegenüber migrationsspezifischen Sprachgebräuchen zu erforschen, eignete sich daher das fokussierte Interview in besonderer Weise. Als Stimulus diente eine Sprachaufnahme eines Kreuzberger Jugendlichen, der in einem Telefongespräch mit seinem Freund „Kiezdeutsch“ spricht.⁶ Obwohl seine Sprechweise deutschlandspezifische Merkmale aufweist, zeigte sich die Verwendung der Aufnahme bereits in den Pretests als angemessen, da die Lehrpersonen relativ schnell den Sprachgebrauch mit bestimmten Sprechweisen in ihrer Schule assoziierten. Die Sprachaufnahme zeichnete sich ebenso aufgrund ihrer sprachlichen Strukturen aus.

Der Jugendliche weist zwar eine für das „Kiezdeutsche“ übliche Prosodie und Intonation auf, verzichtet jedoch nicht durchgehend auf Präpositionen. Er verwendet Floskeln wie „lassma“,

⁶ Die Sprachaufnahme wurde von Heike Wiese, unter der Bedingung, dass sie nur zum Zwecke dieser Forschung verwendet wird, zur Verfügung gestellt. Die Audiodatei befindet sich auf der beigelegten CD-ROM, die in der Print-Version auch die Audio-aufnahmen der Interviews enthält.

„gibs“⁷ und Fremdwörter aus dem Türkischen und Arabischen. Bei weiterer Betrachtung der Sprachaufnahme wird klar, dass alle Verben richtig konjugiert werden und die korrekten Pronomen in adäquaten Satzpositionen auftreten.

In den Interviews mit den ProbandInnen sollte nach Abspielen der Sprachaufnahme durch offene Fragen wie *„Können Sie beschreiben, was sie gerade gehört haben? Was fällt Ihnen auf?“* die Gefahr der Beeinflussung durch die Interviewende minimiert werden. Erst im Laufe der Forschung wurde aufgrund der geringen Beschreibung der Sprechweise, die Eingangsfrage erweitert und auch gefragt, was den Lehrpersonen sprachlich auffalle. Der/die Befragte sollte in dieser Phase seine/ihre Meinung frei äußern. Erst nach dem zweimaligen Vorspielen der Aufnahme und der Beschreibung der Assoziationen der Lehrpersonen wurden zusätzliche Fragen, die zuvor in einem Leitfaden vorformuliert und noch nicht von dem/der Befragten beantwortet wurden, gestellt. Eine Checkliste bzw. der Leitfaden diente der Interviewerin vor allem dahingehend als Hilfe, um nicht die Übersicht zu verlieren und nur Fragen zu stellen, die noch nicht beantwortet wurden.

In einer zweiten Phase des Interviews wurde wiederum mit einem Stimulus gearbeitet. Den Lehrpersonen wurde eine schriftliche Zusammenfassung der Didaktisierung von Heidi Rösch gereicht.⁸ Sie sollten sich einen Überblick verschaffen, um danach ihre Meinung darüber kundzutun. Die Didaktisierung von Heidi Rösch zum Thema „Ethnolekte“ wurde in der Zeitschrift „Lernchancen, Alle Schüler fördern“ publiziert. Der Unterrichtsvorschlag zielt nicht nur auf die Thematisierung und Integration von migrationsspezifischen Sprachgebräuchen ab, sondern soll den SchülerInnen auf kreative und authentische Weise helfen, ein Sprachbewusstsein über die verschiedenen Register und ihrer sozialen Wertungen zu entwickeln (vgl. Rösch 2005: 43). Mit einer anschließenden, wiederum sehr offen gestalteten Frage *„Was halten Sie von diesem Unterrichtsvorschlag? Was denken Sie sind die Vorteile und Nachteile?“*, sollten die Einstellungen und Meinungen gegenüber der Thematisierung und der Integration von migrationsspezifischen Varietäten im Unterricht erforscht werden. Auch hier bestand die Möglichkeit, zusätzlich Fragen zu stellen, sofern sie noch nicht von dem/der Befragten

⁷ Heike Wiese, die den Sprachgebrauch der Jugendlichen in Kreuzberg genauer untersuchte, konnte zeigen dass „lassma“ systematisch als Aufforderungswort fungiert und bei „gibs“ das Pronomen „es“ in der Wackernagelposition klitisiert wurde und somit nicht wie meist angenommen vom Sprecher willkürlich weggelassen wird (vgl. Wiese 2012: 64, 72).

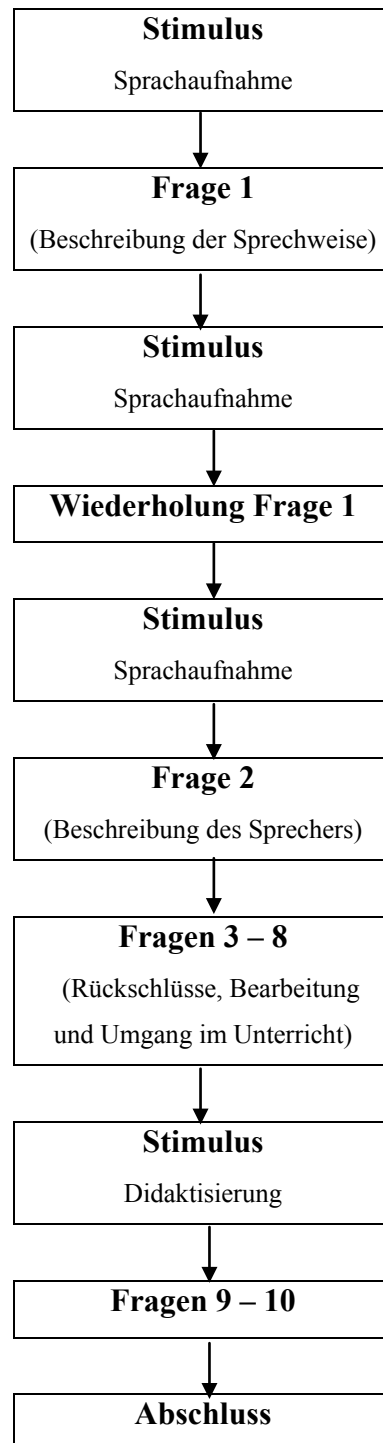
⁸ siehe Anhang Kapitel 14.3.

beantwortet wurden. Dieser Teil des Interviews wurde bei der Auswertung der Interviews nur marginal beachtet, da durch die Vorstellung der Didaktisierung die Erwartungshaltung der Forschung implizit dargestellt wurde und so von einer Beeinflussung der Antworten ausgegangen werden kann. Im Anhang befindet sich der Leitfaden und die Zusammenfassung der Didaktisierung von Heidi Rösch.

10.1.2. Die Probeinterviews

Friebertshäuser und Langer empfehlen für Leitfadeninterviews nicht nur eine Schulung der Interviewenden, sondern auch diverse Probeinterviews, um die erste Fassung des Leitfaden-Katalogs zu testen. So können problematische, zu komplexe oder gar unverständliche Fragen entlarvt und im Nachhinein verbessert werden (vgl. Friebertshäuser/Langer 2010: 440). Da keine explizite Schulung für die Interviewende vorgesehen war, diente der Pretest auch der Optimierung von Professionalität bei der Durchführung der Interviews.

Die Pretests wurden mit zwei bekannten Lehrpersonen abgehalten. Die Interviews dauerten 20 – 21 Minuten und fanden in privaten Räumlichkeiten statt. Proband 1, ein Geschichte- und Mathematiklehrer, gab mitunter an, dass er wenig Wert auf Sprachliches im Unterricht legen würde. Aufgrund dieser Aussage wurde das Sample auf Lehrende die Deutsch unterrichten beschränkt. Vor dem Interview kannten die Lehrpersonen nur den Titel der Arbeit und konnten dadurch unbefangen an dem Interview teilnehmen. Relativ schnell wurde dabei ersichtlich, dass die vorherigen Zweifel über den Einsatz der deutschlandspezifischen Sprechweise als Stimulus unbegründet waren. Die PretestprobandInnen nahmen rasch Bezüge zur Sprechweise an ihrer Schule vor und befanden die deutschlandspezifischen Merkmale, laut Aussage eines Probanden, als nicht erwähnenswert. Im Gegensatz dazu wurden bei der tatsächlichen Durchführung der Interviews die deutschlandspezifischen Merkmale durchaus mehrere Male erwähnt. Trotzdem assoziierten mit Ausnahme einer Probandin, alle Lehrpersonen die Sprachaufnahme mit einer Sprechweise an ihrer Schule in Wien. Durch den Pretest wurde ersichtlich, dass ein einmaliges Vorspielen der Sprachaufnahme nicht ausreichen würde. Nach dieser Erkenntnis wurde der Ablauf des Interviews auf die hier ersichtliche Variante festgelegt.



Die ProbandInnen hatten Kenntnis über ihre Interviewsituation als Pretest. Sie wurden auch gebeten ihre Meinung bei unverständlichen, zu komplexen oder irreleitenden Fragestellungen kundzutun. Dadurch konnten problematische Fragestellungen leichter identifiziert und nach dem Pretest modifiziert werden. Zusätzlich stellte sich die Zusammenfassung der Didaktisierung von

Heidi Rösch als zu ausführlich heraus und wurde nach den Pretests in verkürzter Version verwendet.

10.1.3. ProbandInnen/Sample

Ziel dieser Arbeit war es, die Meinungen und Einstellungen von Lehrpersonen gegenüber migrationsspezifischen Sprechweisen zu erforschen. Aus diesem Grund wurde erstmalig ein Sample von zu kontaktierenden Schulen erstellt, an denen Lehrpersonen eventuell schon in Kontakt mit ethnolektalen Registern von Jugendlichen gekommen sind. Orientiert an der Diplomarbeit von Maria Prosenbauer,⁹ die den Gebrauch von ethnolektalen Sprechweisen unter Jugendlichen an einem islamischen Gymnasium im 15. Wiener Gemeindebezirk empirisch nachweisen konnte, sollten zuerst nur potentielle ProbandInnen im 15. Bezirk per E-Mail kontaktiert werden. Durch das Interesse an der Verbreitung der Sprechweise, fanden im Laufe der Forschung auch Befragungen im 10., 16., und 18. Wiener Gemeindebezirk statt. Da es sich bei dem Sprachgebrauch um ein vorwiegend von Jugendlichen verwendetes sprachliches Register handelt, wurde das Sample auf Lehrpersonen an Schultypen mit SchülerInnen im Alter von 13 bis 19 Jahren beschränkt. Dazu zählen die Allgemeinbildende höhere Schule, die Hauptschule, Neue Mittelschule und die Oberstufe der Allgemeinen Sonderschule. Zusätzlich wurde eine Beschränkung auf Lehrpersonen, die Deutsch unterrichten, vorgenommen. Die Erstellung des Samples orientierte sich an der „grounded theory“ von Glaser und Strauss, wobei die Anzahl der ProbandInnen noch nicht vor Beginn der Studie festgelegt wurde. Das „theoretical sampling“ bezeichnet in diesem Fall eine Art Konzentrationsprinzip, bei dem erst nach der Analyse der ersten Interviews neue kontrastive Fälle gesucht werden. Der Stand der Analyse war somit ausschlaggebend für die Gestaltung des Samples (vgl. Hülst 2010: 290; Oswald 2010: 193).

So wurde zu Beginn der Forschung eine kontrastive Darstellung der Meinungen und Einstellungen von Lehrpersonen an den unterschiedlichen Schultypen fokussiert. Das Forschungsziel stellte sich rasch als nicht realisierbar heraus, da die Meinungen und Einstellungen der Lehrpersonen an einer Schule bereits sehr stark variierten und keine Tendenzen erkennbar wurden. Nach der ersten Befragungs- und Auswertungsphase wurde ein neues, adäquates Sample erstellt, welches eventuell vergleichbare Tendenzen in Bezug auf das Alter sowie Geschlecht der Lehrpersonen liefern sollte. Soweit die Erreichbarkeit und Zusage der

⁹ PROSENBAUER, Marina: Diplomarbeit. Ethnolektale Sprachentwicklungen bei Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft. – Wien, 2012.

Lehrpersonen es erlaubte, wurden in diesem Sinne Lehrpersonen mit einer kürzeren und einer längeren Arbeitszeit sowie unterschiedlichem Geschlecht in gleichem Ausmaß befragt. Durch diese Methode sollte das theoretische Potential der qualitativen Forschung gesteigert werden (vgl. Hülst 2010: 290; Oswald 2010: 193). Insgesamt wurden zur Beantwortung der Forschungsfrage 14 Befragungen mit Lehrpersonen aus den oben genannten Schultypen durchgeführt. Im Laufe der Transkriptionen und dem Beginn der Kategorienbildung wurde schnell ersichtlich, dass auch in Bezug auf das Alter und Geschlecht keine signifikanten Gemeinsamkeiten vorhanden sind. Aufgrund der eingeschränkten Repräsentativität in quantitativer Hinsicht wird in den folgenden Auswertungen und Analysen auch keine Darstellung in diese Richtung vorgenommen. Die gewonnen Daten können jedoch aufgrund der Weite der Befragung (Lehrpersonen aus unterschiedlichen Schultypen, Bezirken, mit verschiedenem Alter und Geschlecht) als Einblick in die existierenden Sprachideologien von Lehrpersonen bezüglich migrationsspezifischer Sprechweisen verstanden werden.

10.2. Durchführung der Befragung

Die Befragungen wurden im Zeitraum Mai – Juli 2014 an verschiedenen Standorten durchgeführt. Da die Lehrpersonen, mit nur wenigen Ausnahmen, per E-Mail kontaktiert wurden, bestimmten die ProbandInnen nach Einwilligung den Schauplatz der Befragung. Aus diesem Grund fanden auch Interviews an öffentlichen Plätzen wie Gastgärten und Kaffeehäusern statt. Am häufigsten wurden Befragungen in leerstehenden Klassenräumen, Konferenzzimmern und Mensen der Schulen abgehalten. Die Interviews zeichneten sich oft durch eine schnelle Vertrautheit zwischen der Interviewerin und den Interviewten aus. Die Lehrpersonen verfielen in längere Vor- und Nachgespräche, machten Witze und sprachen unter anderem auch über das Forschungsinteresse und persönliche Angelegenheiten. Die Mehrheit der Interviews verlief ohne Störungen. Alle Lehrpersonen hatten vor dem Interview nur Kenntnis über den vorläufigen Titel der Arbeit („Migrationsspezifische Sprechweisen im schulischen Kontext“). Die Interviews dauerten zwischen 15 und 30 Minuten und variierten je nach der Erzählbereitschaft der Lehrpersonen.

Trotz der geplanten Offenheit der Befragungssituation, wurden der Verlauf des Leitfadens und die Formulierung der Fragestellung äußerst präzise eingehalten. Nur wenige Male stellte die Interviewerin zusätzliche Fragen bzw. ließ Fragen, die zuvor schon beantwortet wurden, auch entfallen. Im Laufe der Forschung wurden zwei Fragen umformuliert, deren Veränderung mit

großer Wahrscheinlichkeit Einfluss auf die Antworten der Lehrpersonen hatte. So wurde die anfängliche Frage „*Welche Eigenschaften fallen Ihnen spontan ein, um den Sprecher zu beschreiben?*“ erweitert und die Lehrpersonen aufgefordert, sich den Sprecher vorzustellen. Durch diese Änderung sollte die Beantwortung der Frage erleichtert werden, da die ProbandInnen Verständnisprobleme äußerten. Auch nach Adaption der Fragestellung nahmen nicht alle Lehrpersonen eine Beschreibung bzw. eine Zuordnung von Eigenschaften vor. Trotzdem führte die Aufforderung, sich den Sprecher vorzustellen, bei einigen Lehrpersonen zu ausführlicheren mitunter auch physischen Beschreibungen. Die Veränderung der Fragestellung impliziert eine bildliche Vorstellung und induziert eher eine körperliche Beschreibung. Durch die Möglichkeit der konkreteren Vorstellung ist es jedoch gelungen Verständnisprobleme auszuräumen.

Im Hauptinteresse der Forschung stehen die Meinungen und Einstellungen zu migrationsspezifischen Sprechweisen. Aus diesem Grund wurde die erste Frage „*Können sie beschreiben, was sie gerade gehörte haben? Was fällt Ihnen auf?*“ nach mehreren Interviews um die sprachliche Komponente „*Was fällt Ihnen sprachlich auf?*“ erweitert. Auch wenn in diesem Sinne die Antworten in eine Richtung gelenkt wurden bzw. eine sprachliche Beschreibung explizit erfragt wurde, kann davon ausgegangen werden, dass es sich bei den kommunizierten Beschreibungen um die tatsächlichen Meinungen der Lehrpersonen handelt. Durch das aufmerksam machen auf die sprachlichen Besonderheiten, wurde zwar der Fokus auf die Sprechweise verschoben, aber diese Ausführungen in keine Richtung gelenkt.

10.2.1. Transkripte

Die Befragungen, Transkriptionen und Auswertungen wurden in dieser Arbeit ausschließlich von einer Person durchgeführt. Da die Übersetzung des Gehörten in die Schriftsprache Interpretationen und Einschränkungen enthält, geht Langer davon aus, dass die Auswertung der gewonnenen Daten bereits bei der Transkription beginnt (vgl. Langer 2010: 515f). Durch das Transkribieren passiert die erste intensive Auseinandersetzung mit dem gewonnenen Material. Die für die Forschungsfrage irrelevanten Passagen wurden nicht vollständig transkribiert, sondern durch eine Klammer gekennzeichnet und paraphrasiert dargestellt, zum Beispiel: *[Gespräch über einen Film]*. Die Verschriftlichung des Gehörten erfolgte in Orientierung an der Basistranskription des gesprächsanalytischen Transkriptionssystems (GAT). Da es für die Forschungsfrage nicht relevant war, wurde auf die Markierung von lautlicher Gestaltung wie Lautstärke, Betonungen, Dehnungen und Tonhöhe verzichtet. Nonverbale Signale wie Lachen

oder Hüsteln wurden mit einer doppelten Rundklammer in den Transkripten festgehalten, zum Beispiel: ((lacht)). Dialektale Färbungen bzw. Dialektwörter und auch ganze Sätze werden im gebräuchlichen Alphabet bzw. in der Standardsprache wiedergegeben. Da die ProbandInnen große Teile des Interviews in dialektnaher Umgangssprache kommunizierten und kein emotionsbeladener Wechsel festgemacht werden konnte, wurde auf eine Hervorhebung dialektaler Passagen und Färbungen verzichtet. Die im Anhang ersichtlichen Transkripte verfügen über einen Transkriptkopf und ein Postskriptum, das Auskunft über die Interviewsituation gibt. Für eine bessere Orientierung wurden Zeilennummern eingefügt, die auch in den Auswertungen teilweise angeführt werden. Groß- und Kleinschreibungen sind mit der normativen Standardsprache konform und sollen nicht als Indiz für Betonungen interpretiert werden. In der folgenden Tabelle werden die für das Verständnis der Transkripte notwendigen Symbole angeführt. Die Symbolzuordnung orientiert sich an den Vorschlägen von Langer (2010: 519ff):

()	Unverständliche Passage, die Länge der Klammer entspricht in etwa der Wortlänge.
(.)	Sehr kurze Pause (unter einer Sekunde oder eine Sekunde).
(3)	Pause in Sekunden.
((lacht))	Para- oder nonverbaler Akt.
Da sagt der: „Komm her“	Zitat innerhalb der Rede.
Gegan-	Wortabbruch.
[Interviewpartner scheint sehr aufgewühlt]	Anmerkung der Transkribierenden.

10.3. Auswertungsmethode

Die Wahl der Auswertungsstrategie ist abhängig von der Zielsetzung der Forschung, den Fragestellungen und von der zur Verfügung stehenden Zeit. Die Tatsache, dass es sich bei der in dieser Arbeit verwendeten Forschungsmethode um ein Leitfadeninterview handelt, schränkt die Wahl der Auswertungstechniken ein. Christiane Schmidt beschreibt die typische Strategie zur Auswertung von Leitfadeninterviews als „inhaltsanalytisch“ (vgl. Schmidt 2010: 473f). Die bei den Befragungen gewonnenen Daten wurden deshalb auch in dieser Arbeit inhaltsanalytisch, anhand der „qualitativen Inhaltsanalyse“ nach Mayring, ausgewertet.

Im ersten Schritt der Auswertung wurde das für die Beantwortung der Forschungsfragen signifikante Material festgelegt. Dazu sollten gewonnene Daten nach ihrer Relevanz für die Forschungsfrage und einer möglichen Beeinflussung der ProbandInnen untersucht werden. Material, welches anhand dieser Kriterien nicht verwendbar war, wurde markiert und in der Auswertung nicht beachtet.

10.3.1. Qualitative Inhaltsanalyse

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse handelt es sich um eine sozialwissenschaftliche Methode, die durch systematisches, regelgeleitetes und theoriebasiertes Vorgehen Kommunikation analysiert. Ziel ist dabei Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen (vgl. Mayring 2007: 13). Diese inhaltsanalytische Strategie beinhaltet zusammengefasst die Arbeitsschritte: Kategorisieren, Kodieren, quantifizierendes Zusammenstellen und die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse (vgl. Schmidt 2010: 473f.). Zu Beginn der Auswertung wurde, wie bereits zuvor beschrieben, die Materialstichprobe festgelegt. Der zweite Teil des Interviews stellte sich dabei als nicht vollständig verwendbar heraus. Durch die Vorstellung der Didaktisierung von Heidi Rösch, wurde die Erwartungshaltung der Forschung präsent gemacht und die ProbandInnen hinsichtlich ihrer Antworten beeinflusst. Aus diesem Grund werden diese Daten separat betrachtet und nur marginal interpretiert.

Die Kategoriendefinition unterscheidet zwischen einer deduktiven und induktiven Bildung. Die deduktive Vorgehensweise führt dabei Kategorien aus theoretischen Überlegungen bzw. Voruntersuchungen an das Material heran. Die induktive Kategoriendefinition hingegen leitet die Kategorien direkt aus dem Material verallgemeinernd ab und bietet damit eine naturalistische und gegenstandsnahe Zusammenfassung des Materials (vgl. Mayring 2007: 75).

Um die Fragen dieser Forschung zu beantworten, wurden zuerst theoriegeleitete Themen der Forschung als Selektionskriterien zur Kategoriendefinition bestimmt. Dadurch konnten unwesentliche, ausschmückende und vom Thema abweichende Paraphrasen bei der Durcharbeitung des Materials ausgeschlossen werden. Nach Durcharbeitung und Kategorienbildung von fünf Interviews, wurde erstmalig das Kategoriensystem und die Adäquatheit des Selektionskriteriums und Abstraktionsniveaus überprüft und korrigiert. Danach verhalf die Demoversion des PC-Programms für quantitative Inhaltsanalyse MAXQDA 11 (Windows Version, Verbi Software) zu einer schnelleren und präziseren Bearbeitung des Materials. Mit Hilfe des Programms wurde das bereits analysierte Material noch einmal anhand der neu formulierten Kategorien überprüft und einige neue Kategorien bzw. auch Subkategorien am restlichen Material gebildet bzw. auch korrigiert. Die Kategoriendefinition sollte eine bestmögliche inhaltliche Annäherung an die gestellten Forschungsfragen und eine möglichst naturalistische, umfassende Wiedergabe der Argumentationsfiguren der Lehrpersonen gewährleisten. Nach Bestimmung der Kodierregeln, d.h. einer genauen Bestimmung und Definition der Kategorien, wurde das Material noch einmal mit Hilfe des PC-Programmes durchgearbeitet (vgl. Mayring 2007: 74ff). Durch die Arbeit mit MAXQDA 11 wurde die Häufigkeit der Kategorien automatisch errechnet. Aufgrund der geringen Anzahl der Interviews wird jedoch eine Häufigkeitsanalyse bzw. eine quantitative Darstellung obsolet und bei der Interpretation zum größten Teil auf quantitative Ausführungen und Vergleiche verzichtet.

Aus dem Material konnten, mit Bezug auf die Forschungsfrage und ihrer relevanten Variablen (Beschreibung der Sprechweise, Beschreibung des Sprechers, Rückschlüsse auf Kompetenzen im Deutschen, Umgang und Bearbeitung im Unterricht, Hierarchisierung von nicht-standardsprachlichen Sprechweisen und Sprachideologien), folgende Kategorien bestimmt werden. Die jeweiligen Kategorien verfügen über Subkategorien,¹⁰ die erst bei der Interpretation durch das Aufgreifen von (rassistischen) Argumentationsfiguren berücksichtigt werden (vgl. Scherschel 2009: 125). Die Kategorien und Subkategorien sind im Anhang in den Kodierregeln vollständig angeführt und definiert.

¹⁰ Zum Beispiel: K6 Zuschreibungen von Zugehörigkeiten und Merkmalen. K6.4. Beschreibung biologischer und kultureller Merkmale.

1. Variable: Beschreibung der Sprechweise

- K1 Die Sprechweise als Jugendsprache, jugendliche Umgangssprache
- K2 Die Sprechweise als defizitärer Sprachgebrauch
- K3 Die Sprechweise als Lernervarietät

2. Variable: Beschreibung des Sprechers

- K4 Keine Beschreibung des Sprechers
- K5 Beschreibung des Sprechers neutral – positiv
- K6 Zuschreibungen von Zugehörigkeiten und Merkmalen

3. Variable: Rückschlüsse auf Kompetenzen im Deutschen

- K7 Positive Rückschlüsse
- K8 Negative Rückschlüsse
- K9 Keine Rückschlüsse möglich
- K10 Akzent, Prosodie als Marker für Differenz

4. Variable: Umgang und Bearbeitung von migrationsspezifischen Sprechweisen im Unterricht

- K11 Akzeptanz, Resignation, konstruktiver Umgang
- K12 Ermahnung, Korrektur
- K13 Registerdifferenzierung - Kontextualisierungskompetenz
- K14 Bearbeitung im Unterricht
- K15 Keine Bearbeitung im Unterricht

5. Variable: Sprachideologien

- K16 Hierarchisierung von Dialekten
- K17 Keine Hierarchisierung nicht-standardsprachlichen Gebrauchs
- K18 Verbundenheit mit dem Standard

11. Darstellung und Interpretation der empirischen Befunde

Interpretationskriterien

Auf den folgenden Seiten sollen die zur Beantwortung der Forschungsfrage relevanten Kategorien und ihre Subkategorien genauer betrachtet werden. Hierzu werden ähnliche Kategorien von verschiedenen Variablen zusammengefasst, um vergleichbare Aspekte gemeinsam zu analysieren. So werden zum Beispiel die Kategorien „die Sprechweise als defizitärer Sprachgebrauch“ und „negative Rückschlüsse auf die Kompetenzen im Deutschen“ gemeinsam interpretiert, da auch in der Literatur von einer Korrelation dieser Meinungen ausgegangen wird (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 112).

Im Laufe der Auswertungen wurden Argumentationsfiguren ersichtlich, die vor allem aus einem rassismuskritischen Blickwinkel von Interesse waren. Aus diesem Grund erfolgte die Interpretation aller Daten aus einer rassismus- und linguizismuskritischen Perspektive. Die Aussagen der Lehrpersonen werden in diesem Sinne nicht nur beschrieben, sondern in den Interviews kommunizierte (rassistische oder linguizistische) Argumentationsfiguren über „ethnisch Andere“ werden herausgegriffen und interpretiert (vgl. Scherschel 2009: 123). Zum besseren Verständnis soll hier ein kurzer Exkurs in die Thematik gegeben werden.

Unter (Neo-) Linguizismus werden *„Vorurteile und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden“* (Dirim 2010: 91) verstanden. Das Phänomen wird als eine spezielle Form von Rassismus angesehen (vgl. Dirim 2010: 91). Wird in dieser Arbeit von Rassismus gesprochen, bezieht sich dies immer auf ein weit gefasstes Verständnis davon. Rassismus wird aus rassismuskritischer Perspektive nicht vorrangig als individuelles Phänomen, sondern als Strukturprinzip gesellschaftlicher Realität, das hegemoniale Verhältnisse praktiziert und legitimiert, verstanden. Rassistische Argumentationsfiguren sind in diesem Sinne keine Ausnahme, sondern als selbstverständliche Begründungs- und Deutungsmuster in allen gesellschaftlichen Sphären präsent. Sie werden von der Mehrheit der Gesellschaft, wie Scherschel (2006, 2009) zeigen konnte, als flexible symbolische Ressource zur Unterscheidung des „natio-ethno-kulturellen Wir“ und „Nicht-Wirs“ genützt (vgl. Scharathow/Melter/Leiprecht/Mecheril 2009: 10f; Scherschel 2009: 123). Dabei spielt es keine Rolle, ob der Begriff „Rasse“ durch „Ethnie“, „Kultur“, „Volk“ oder „Nation“ ersetzt wird,

sondern nur, ob folgende Prozesse, die den „ethnisch Anderen“ konstruieren, vollzogen werden (vgl. Mecheril/Teo 1994: 17f). Zu diesen Prozessen zählen die „*Konstruktion von kollektiven Gruppen mittels biologischer und/oder kultureller Merkmale*“, die „*Naturalisierung und Ontologisierung des Andersseins*“ (Scherschel 2009: 124) und eine Hierarchisierung der eigenen Gruppe (vgl. Scherschel 2009: 124). Die Argumentationsfiguren der Lehrpersonen werden anhand dieser Kriterien untersucht.

Rassistische Unterscheidungsmechanismen sind kein Phänomen einer sozialen Randgruppe, sondern stellen eine Normalität in fast allen gesellschaftlichen Handlungssphären dar (vgl. Broden/Mecheril 2010 : 12). Sie dienen dabei der Legitimierung und Plausibilisierung der Ungleichbehandlung von Menschen (vgl. Rommelspacher 2009: 26). Die individuellen Meinungen und Einstellungen der Lehrpersonen werden in diesem Sinne nicht als isolierte Einzelurteile, sondern in Zusammenhang mit gesamtgesellschaftlichen Vorgängen betrachtet. Das heißt, wenn auf den folgenden Seiten von rassistischen Argumentationsfiguren oder rassismusrelevanten Unterscheidungspraktiken gesprochen wird, soll dies nicht geschehen, um einzelne Lehrpersonen als „Rassisten“ zu outen. Vielmehr sollen diese individuellen Argumentationsfiguren in ihrer gesamtgesellschaftlichen Eingebundenheit verstanden und die Präsenz von hegemonialen Verhältnissen in der Gesellschaft präsent gemacht werden.

In den Darstellungen und Interpretationen der Kategorien wird auch immer wieder Einzelfällen Bedeutung zugemessen. Sie werden hinsichtlich rassismusrelevanter Unterscheidungspraktiken und ihrer Relevanz für die Forschung interpretiert (vgl. Oswald 2010: 186). Zusätzlich wurden theoretische Überlegungen aus dem ersten Teil der Arbeit für die Interpretation herangezogen. So spielt zum Beispiel das Konzept der Sprachideologien, die Ikonisierung¹¹ und das Verhältnis von Sprache und Macht bei den Interpretationen eine große Rolle. Auch wenn es sich aufgrund der geringen Anzahl an ProbandInnen um keine quantitativ repräsentative Darstellung der Ergebnisse handelt, geben die Ergebnisse Einblick in die existierenden Sprachideologien über migrationsspezifische Sprechweisen an Wiener Schulen.

¹¹ Kapitel 7: Sprachideologien. vgl. Androutsopoulos 2006: 124; Bucholtz/Hall 2004: 380.

Variable 1: Beschreibung der Sprechweise

K1 Die Sprechweise als Jugendsprache, jugendsprachliche Umgangssprache

In den Interviews wurden die ProbandInnen aufgefordert, die Sprechweise zu beschreiben bzw. ihre Meinung darüber zu äußern. Dabei wurde die Sprechweise auch von einigen Lehrpersonen als Jugendsprache bzw. Jugendjargon mit „typischen jugendsprachlichen Merkmalen“ beschrieben. Zu diesen von den Lehrpersonen beschriebenen Merkmalen zählten eine vom Standard abweichende Grammatik und Aussprache, die Verwendung von türkischen und arabischen Fremdwörtern und jugendsprachlichen Vokabeln sowie die Beschreibung als „lässig“ und „spannend“.¹² In Anlehnung an die theoretische Abhandlung des Begriffes „Jugendsprache“ in Kapitel 2.4. kann davon ausgegangen werden, dass es sich bei den beschriebenen Charakteristika nicht nur um jugendsprachliche, sondern um ethnolektale Merkmale handelt, die fälschlicherweise ausschließlich jugendsprachlich interpretiert werden. Die Deutung der Sprechweise als „typische“ Jugendsprache belegt wiederum die Reichweite und Präsenz der besprochenen sprachlichen Register. Mit Ausnahme einer Lehrperson der AHS, assoziierten die ProbandInnen das Kiezdeutsch des Sprechers sofort mit einer an ihrer Schule präsenten Sprechweisen und illustrierten dies mit an dem Schulstandort gängigen Aussagen wie „*Was guckst du?*“, „*Ich geh Billa*“, „*Wir gehn Zielpunkt*“.

Anlehnend an die Annahme der Lehrpersonen, dass es sich um eine Jugendsprache, d.h. um ein sprachliches Register handelt, können auch aufgrund der Sprachaufnahme keine Rückschlüsse auf die Kompetenzen im Deutschen gezogen werden.¹³ Bei Jugendsprachen handelt es sich nämlich um Sprechstile, die vor allem in Abgrenzung zur Elterngeneration und als unverzichtbares Werkzeug der Identitätsfindung Verwendung finden. Sie werden von den Jugendlichen funktional gebraucht und sagen nichts über die tatsächlichen sprachlichen Fertigkeiten aus (vgl. Volmert 2004: 153). Auch einige der Lehrpersonen kommunizierten in den Interviews, dass sie aufgrund dessen keine Aussagen über die sprachlichen Kompetenzen des Sprechers tätigen könnten. Diese Einsicht benötigte bei manchen Lehrpersonen längere Reflexionsphasen, wie in dem folgenden Beispiel ersichtlich werden wird:

¹² K1.2. Beschreibung als spannend und lässig.

¹³ K9 keine Rückschlüsse auf die Kompetenzen im Deutschen.

„Und eben die Schriftsprache ist anscheinend nicht sehr ausgeprägt, sonst würde es ja verständlicher sein für mich. (.) Auf der anderen Seite weiß ich ja nicht, ob der Bursche eh auch schön nach der Schrift reden kann und eben mit dem Freund jetzt Dialekt spricht. Weil ich bin zum Beispiel Burgenländerin, wenn ich dann so meinen Dialekt spreche, verstehen mich manche Wiener auch nicht. Aber ich kann ja trotzdem auch nach der Schrift sprechen. Und eben das kann ich so nicht beurteilen, weil ich ihn ja sonst nicht kenne, außer von diesem Gespräch“ (Integrationslehrerin 28).¹⁴

Abgesehen von gewissen Formulierungen, die Sprachideologien durchscheinen lassen (zum Beispiel: *„schön nach der Schrift reden“*) und der anfänglichen falschen Annahme, dass Rückschlüsse auf die schriftsprachlichen Kompetenzen gezogen werden können, reflektiert die Lehrperson ihren eigenen Sprachgebrauch und zweifelt aufgrund dessen ihre voreilige Zuschreibung von sprachlichen Defiziten an. Sie stellt dabei in Frage, ob es sich bei ihrer ersten Wahrnehmungsweise um ein angemessenes Urteil handelt und ob die Verständlichkeit als Kriterium für geringe oder hohe Sprachkompetenz verwendet werden kann. Letzteres negiert sie schlussendlich. Aufgrund dieser Sprachaufnahme kann kein Urteil über die sprachlichen Kompetenzen des Sprechers getroffen werden, da es sich um ein informelles Gespräch unter Freunden bzw. Jugendlichen handelt, folgert diese und auch andere ProbandInnen. Die Lehrperson nimmt letztendlich anhand der Momentaufnahme keine Generalisierung vor.

Die Sprechweise der Jugendlichen wird von den ProbandInnen auch als Sprachveränderung, die nicht mehr aufzuhalten ist, beschrieben. Das Klagen einer Lehrperson über diese Sprachveränderung als *„kulturellen Verfall“* und *„Verarmung der Sprache“*¹⁵ ist ein seit dem Mittelalter präsenter Vorwurf an die Sprache der Jugend und kann daher als offensichtlich unbegründete Sorge gedeutet werden (vgl. Volmert 2004: 135).

¹⁴ 13, Zeile 46 – 51.

¹⁵ 19, Zeile 168 – 169; 190.

K2 Die Sprechweise als defizitärer Sprachgebrauch

K2.1. Beschreibung und Zuschreibung von „Fehlern“

Die Sprechweise des Kreuzberger Jugendlichen enthält im Vergleich zu den Regeln der deutschen Standardsprache Abweichungen, die als Fehler wahrgenommen werden können (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 112). Diese Abweichungen zur als Norm geltenden Standardsprache wurden auch von den meisten Lehrpersonen als grammatikalische Fehler beschrieben und aufgezählt. Mitunter kommunizierten die Lehrpersonen, dass sie die Sprechweise als „gebrochen“ und „nicht vollständig“ wahrnehmen.¹⁶ Am häufigsten, auch in Vergleich zu neutralen und positiven Beschreibungen, wurde die Sprechweise als „schwer verständlich“, „verwaschen“ und „vereinfacht“ beschrieben.¹⁷

Bei genauerer Betrachtung der aufgelisteten Defizite erwiesen sich viele der Beschreibungen als nicht der Aufnahme entsprechend. So beschreibt eine Lehrperson den Sprachgebrauch der Aufnahme und zählt folgende grammatikalische Abweichungen vom Standard auf:

„[...] sehr viele Präpositionen fehlen, Pronomen fallen teilweise weg. Es wird sehr schlampig konjugiert, (.) das heißt Sätze werden oft abgekürzt und auch völlig ohne Verben- ohne Verben einfach formuliert“ (Deutschlehrer 31).¹⁸

In Vergleich zur tatsächlichen Sprachaufnahme wird ersichtlich, dass die Beschreibungen nicht mit der Realität kongruieren. So verzichtet der Sprecher zwar drei Mal auf die Verwendung von Präpositionen, aber „sehr viele“ könnte hier klar als Übertreibung gewertet werden. Dies wird noch deutlicher bei Betrachtung der zusätzlichen Beschreibungen, die zur Gänze nicht der Wahrheit entsprechen. In der vorgespielten Sprachaufnahme wurden von dem Sprecher durchgehend korrekt konjugierte Verben verwendet. Ebenso entfallen keine der Umgangssprache üblichen Pronomen. Dieses Phänomen kann als Zuschreibung von „Fehlern“ bezeichnet werden und soll aufgrund der häufigen Frequenz, da es bei fast der Hälfte der Lehrpersonen dokumentiert wurde, genauer betrachtet werden. Unter „Fehlern“ werden in der folgenden Abhandlung grammatikalische Abweichungen von der als Standard geltenden deutschen Sprache bezeichnet.

¹⁶ K2.2. Die Halbsprachigkeit der Jugendlichen.

¹⁷ K2.4. Beschreibung als schwer verständlich, verwaschen, vereinfacht.

¹⁸ I12, Zeile 8 – 10.

Dirim und Mecheril gehen davon aus, dass aufgrund der als Fehler interpretierten Abweichungen vom Standard, oft negative Rückschlüsse auf die Kompetenzen im Standarddeutschen gezogen werden. Aus diesem Grund wird die Sprechweise folglich als generell fehlerhaft und defizitär interpretiert (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 112). Sprachideologien sind durch eine totalisierende Sicht auf die soziale Welt gekennzeichnet. Durch diese totalisierende bzw. verallgemeinernde Sicht werden Elemente oder auch Eigenschaften, die nicht in die interpretative Struktur passen, ignoriert oder transformiert. Dieses sprachideologische Verfahren wird auch „erasure“ genannt (vgl. Busch 2013: 87). Die Zuschreibung von Fehlern könnte als gegensätzliches Verfahren interpretiert werden, wobei durch eine totalisierende Sicht auf die, als defizitär geltende Sprechweise, Eigenschaften, die in die interpretative Struktur passen würden, auch ohne ihr Vorkommen hinzugefügt werden. Die Lehrperson geht aufgrund bestimmter Indizien (Fehlen von Präpositionen, Prosodie) davon aus, dass die Sprechweise des Jugendlichen fehlerhaft ist und ordnet der Sprechweise, die für ihn als fehlerhaft und defizitär geltenden Abweichungen von der Standardsprache zu. In der Psychologie wird dieses Phänomen auch „Halo-Effekt“ genannt. Durch ein dominantes Merkmal, wie in unserem Fall eine abweichende Prosodie bzw. das Fehlen von Präpositionen, werden andere Merkmale in den Hintergrund gedrängt und auf weitere Eigenschaften ohne objektive Grundlage geschlossen (vgl. Werth/Mayer 2008: 150).

Es handelt sich dabei nicht nur um einen psychologischen Effekt, sondern, aus rassismus- und linguizismuskritischer Perspektive betrachtet, um Vorurteile, die nicht auf Erfahrung, sondern auf Generalisierungen beruhen. Unter Vorurteilen sind laut Scherschel (2006: 28f) *„Einstellungsphänomene zu verstehen, die im Kontext intergruppaler Prozesse entstehen, aber in den kognitiven Prozessen des Individuums ihren Ursprung haben“* und *„eine unangemessene, wirklichkeitsfremde Abbildung des Objektes darstellen.“*

Diese Zuschreibungen von sprachlichen Merkmalen wurden, ohne sie in Frage zu stellen, von der Mehrheit der Lehrpersonen kommuniziert. Mit Ausnahme einer Lehrperson, die nach dem dritten Mal Hören der Sprachaufnahme ihre eigene Beschreibung in Frage stellt und reflektiert:

„Pr14: [...] Ich weiß nicht was anders ist, aber je-jetzt klingt das ja eigentlich-. Es ist richtiges Deutsch mit- mit ganz wenig Unterschied. Also mit ganz wenigen Fehlern. (.) Vor allem der erste Teil. Es- es ist eigentlich richtiges Deutsch, gegenüber meinem ersten Eindruck. (.) Ah, er sagt nur dann einmal: () „Was gibst?“ (.) Aber- aber die anderen Sachen stimmen eigentlich.“

I: Es ist dieselbe Aufnahme. Also, da ist jetzt nichts verändert worden.

Pr14: Echt wahr? Oh Gott, (.) ist ja unheimlich.

I: Na gut. Ahm ist Ihnen sonst jetzt noch sprachlich was aufgefallen?

Pr14: Ja, eben nur das, dass es ja eigentlich gar nicht so falsch ist. Dass da einem die Betonung-ahm (2) irreleitet. (.) Also, die ahm-. (.) Ja, und dass er-, dass der Schluss- mich hat der Schluss ein bisschen irregleitet, weil am Schluss hab ich so schlecht verstanden, (.) beim ersten Mal hören. (.) Ja, es ist schon phänomenal, dass man- dass ich beim ersten schnellen Hinhören hätte ich geglaubt: „Na, wie redet denn der? (2) Also ich kann doch nichts verstehen und so,“ aber er redet eigentlich-, er redet eigentlich richtig“ (Deutschlehrerin 54).¹⁹

Die Lehrperson nahm vor dieser, wie Scherschel es nennt, „Selbstbekenntnis“ (Scherschel 2009: 131) einige Zuschreibungen von Fehlern vor, die nicht der vorgespielten Sprechweise entsprachen. Zum Beispiel: „Fehler bei der Kasusbildung“, „Fehler beim grammatikalischen Geschlecht“. Sie zeigt sich sichtlich schockiert über die Erkenntnis ihrer Vorurteile und sucht die Begründung in der „irreleitenden“ Intonation des Sprechers (vgl. Scherschel 2009: 131ff). Die negative Klassifikation der Sprechweise wird als Generalisierung identifiziert, d.h. aufgrund bestimmter Merkmale, in diesem Fall der Prosodie, wird auf eine nicht der Norm entsprechenden Verwendung der deutschen Sprache geschlossen. Aus linguizismuskritischer Perspektive, die eine besondere Form des Rassismus darstellt, könnten bei der Zuschreibung von grammatikalischen Fehlern bereits linguizistische Tendenzen vorhanden sein. Rommelspacher geht davon aus, dass bei Rassenkonstruktionen den unterdrückten Gruppen, Defizite zugeschrieben werden, welche dann in Körperlichkeit verankert werden (vgl. Rommelspacher 2009: 29). Dem ethnolekt-sprechenden Jugendlichen wurden in diesem Fall sprachliche Defizite zugeschrieben, die in der Prosodie, im Akzent des Sprechers verankert wurden. Die Sprechweise des Jugendlichen wird dadurch degradiert und defizitär beschrieben. Die Betonung dient nicht nur als Marker für Differenz, sondern impliziert anscheinend auch andere Annahmen über die Sprachkompetenzen des Jugendlichen. In Anlehnung an Anja Weißes Argumentation, bei der sie von rassistischen Unterscheidungspraxen spricht, sobald ein Hinweis auf rassistische

¹⁹ I14, Zeile 32 – 45.

Mechanismen besteht, aber sie nicht empirisch nachgewiesen werden können, kann bei der Zuschreibung von nicht der objektiven Wahrnehmung entsprechenden Fehlern, von einer linguizismusrelevanten Unterscheidungspraxis gesprochen werden (vgl. Machold 2010: 166).

K2.2. Die Halbsprachigkeit der Jugendlichen

Die Sorge um die „(doppelte) Halbsprachigkeit“ der Jugendlichen wurde trotz ihrer weiten Verbreitung in der Pädagogik bereits in den theoretischen Ausführungen dieser Arbeit als Mythos entlarvt (vgl. Wiese 2012; Auer 2012: 10; Canoglu 2012: 24). Bei der Kategorisierung der Interviews wurden immer wieder Argumentationsfiguren entdeckt, die auf die Halbsprachigkeit der Jugendlichen bezogen sein könnten. So wird die Sprechweise immer wieder als „*gebrochenes Deutsch*“²⁰ oder auch als „*Mischsprache*“²¹ beschrieben. Ein Lehrer artikuliert seine Annahme über die Halbsprachigkeit der Jugendlichen so:

„Andererseits habe ich den Eindruck und das habe ich auch schon oft in der Türkei mit Leuten besprochen, dass die- dieses Türkisch, das zum Beispiel in Favoriten gesprochen wird, (.) versteht ja in der Türkei auch keiner. (.) Und das Hauptproblem ist einfach, wenn ich eine Fremdsprache lernen muss, ich meine Muttersprache können“ (Integrationslehrer 56).²²

Die Lehrperson hatte zuvor festgestellt, dass vor allem SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund, zu denen er auch den Sprecher der vorgespielten Aufnahme zählte, Defizite in der deutschen Sprache aufweisen. Abgesehen davon, dass es sich hier um eine Homogenisierung der Gruppe und eine Naturalisierung der sprachlichen Defizite handelt, geht die Lehrperson auch davon aus, dass seine SchülerInnen ihre „Erstsprache“ nicht der Norm entsprechend beherrschen. Er beschreibt sie in diesem Sinne als halbsprachig und geht davon aus, dass dieses fehlende Beherrschen der Erstsprache das Hauptkriterium für die defizitären Fertigkeiten im Deutschen ist. Anstatt in Betracht zu ziehen, dass es sich bei den vom türkischen Standard abweichenden Sprachgebräuchen um simple Sprachveränderungen oder Soziolekte handeln könnte, werden den SchülerInnen Defizite in beiden Sprachen zugeschrieben (vgl.

²⁰ I1, Zeile 53.

²¹ I6, Zeile 7 – 13.

²² I10, Zeile 123 – 125.

Dirim/Mecheril 2010: 113f). Dieses Beispiel wird unter einem anderen Aspekt noch einmal analysiert werden.

Die Beschreibung der Sprechweise als defizitär und fehlerhaft impliziert, wie bereits zuvor besprochen, oft Annahmen über andere sprachliche Kompetenzen (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 112). So wurde von einigen Lehrpersonen die Meinung kommuniziert, dass der Sprecher mit großer Wahrscheinlichkeit nur dieses „fehlerhafte“ Deutsch spricht bzw. zumindest „*eher schwach in Deutsch*“ ist.²³ Die Rückschlüsse bezogen sich nicht nur auf die verbalen Fähigkeiten es wurde auch von einer Korrelation der Sprechweise mit den schriftsprachlichen Kompetenzen des Sprechers ausgegangen. Eine Lehrperson an der Allgemeinen Höheren Schule formulierte dies nach der Fragestellung, ob sie glaubt, dass man Rückschlüsse auf die Kompetenzen im Deutschen ziehen kann, so:

*„Auf der einen Seite und auf der anderen Seite weiß er, aber nicht die Grammatik und- und die wird er auch nicht erlernen. Das ist- ich glaub das ist schon so erstarrt diese Form, dass er sich gar keine Gedanken darüber macht und sagt: „Naja, mich verstehen ja eh alle, also warum soll ich das nicht so sagen.“ Und das wird auch bei der Schr- bei-, w- wenn er irgendwas schreiben muss oder irgendwas, wird das genauso rauskommen. Also Textkompetenz, er wird keine Zusammenhänge herstellen können. Er hat zum Beispiel auch zwischen den Sätzen sehr, sehr vage Verbindungen gehabt. Das kann man sehr gut da zuhören- da raushören, find ich. Also, (.) eher schwach“ (Deutschlehrerin 35).*²⁴

Dies zeigt nicht nur, dass der Lehrperson anscheinend das Wissen fehlt, dass es sich bei diesen Sprechweisen um kontextabhängige sprachliche Register handelt, sondern auch, dass mit der Sprechweise eindeutig Vorurteile und Generalisierungen verbunden sind. Die Lehrperson artikuliert nur aufgrund eines gehörten Gesprächsausschnittes, dass der Sprecher grammatikalisch Lücken aufweist, die nicht behebbar sind. Sie spricht von erstarrten bzw. fossilisierten Formen, die eigentlich auf die Annahme hinweisen, dass es sich um Lernervarietäten handelt. Noch dazu gibt die Lehrerin aufgrund der Sprachaufnahme an, Defizite im schriftsprachlichen Bereich zu erkennen. Aus linguizismuskritischer Sicht erfolgt hier klar eine Zuschreibung von Defiziten bzw. negativen sprachlichen Eigenschaften. Die Sprechweise des natio-ethno-kulturellen

²³ K8 Negative Rückschlüsse auf die Kompetenzen im Deutschen.

²⁴ I5, Zeile 58 – 65.

Anderen, der zuvor bereits durch die Kategorisierung „mit Migrationshintergrund“ identifiziert wurde, wird degradiert. Ihm werden Defizite zugeschrieben und es wird eine Generalisierung auf andere Bereiche wie die schriftsprachlichen Kompetenzen vorgenommen. In Hinblick auf die „self-fulfilling prophecy“ würde dies bedeuten: Da die Lehrperson davon ausgeht, dass der Schüler bereits fossilisierte Defizite im mündlichen wie auch im schriftsprachlichen Bereich aufweist und auch wenig Intention hat, dies zu verbessern, kann sich dies auch bewahrheiten. Die eindeutig negativen Sprachideologien der Lehrperson in Bezug auf die Sprechweise und ihrem Sprecher könnten auch eine behavioristische Komponente haben, die zur Ungleichbehandlung der SchülerInnen führt. Hier kann wiederum von einer rassismusrelevanten Unterscheidungspraktik gesprochen werden, deren Auswirkungen nicht empirisch festgelegt werden konnten.

Auch wenn die Argumentationsfiguren teilweise an Einzelfällen illustriert werden, bedeutet dies nicht, dass sie nur von einer Lehrperson kommuniziert wurden. Die Sprechweise wurde von nahezu der Hälfte der ProbandInnen als ein Indiz für defizitäre sprachliche Fähigkeiten im Deutschen gewertet.

K2.3. Die Sprache sozio-ökonomisch benachteiligter Gruppen

Bourdieu geht davon aus, dass anhand einer als legitim gewerteten Sprachnorm SprecherInnen relativ schnell auf einer sozialen Hierarchieskala eingeordnet werden können und ihnen fachliche Kompetenz zugeschrieben oder eben aberkannt wird (vgl. Bourdieu 2004: 50; Fürstenau/Niedrig 2011: 76f). Diese Zuordnungen zu bestimmten sozialen Positionen wurden auch im Interview vorgenommen, indem die Sprache immer wieder schichtspezifisch verortet wurde.

„Naja, das war so ein (.) eigener Slang, (.) den der gesprochen hat. (.)Und (2) also eher, (2) eben so ein Unterschichtsniveau, von der Sprache her“ (Integrationslehrerin 28).²⁵

„Ah, sehr umgangssprachlich, eher der niedrigeren Schicht angehörend, (.) einer niedrigeren Schicht angehörend“ (Deutschlehrerin 52).²⁶

Bereits die Bezeichnung der Sprechweise als Slang betont die Entfernung zur sprachlichen Norm (vgl. Androutsopoulos 2007: 126f). Die Sprechweise wird zusätzlich einer Gruppe zugeordnet und zwar einer sozio-ökonomisch schlechter positionierten sozialen Schicht. Die Lehrperson

²⁵ I3, Zeile 16 – 17.

²⁶ I9, Zeile 32 – 34.

wählt zur Beschreibung dieser Gruppe den Begriff „*Unterschicht bzw. niedrigere Schicht*“. Aufgrund der Erkenntnisse der Sprachideologieforschung kann davon ausgegangen werden, dass die Einstellungen/Meinungen über Sprechweisen mit den Einstellungen über ihre SprecherInnen korrelieren. So wurde auch in den Interviews die, der sozio-ökonomisch benachteiligten Gruppe, zugeordnete Sprechweise als „niedriges Niveau“ beschrieben (vgl. Wiese 2012: 152f, 135ff; Garrett/Coupland/Williams 2003: 3). Diese Beschreibungen der schichtspezifischen Zugehörigkeiten anhand von Sprache wurden auch im schulischen Kontext thematisiert. So gehen mehrere Lehrpersonen davon aus, dass die von ihnen gehörte Sprechweise an der Hauptschule oder Neuen Mittelschule verwendet wird, jedoch am Gymnasium nicht präsent ist. Die Interviews mit den LehrerInnen an einer AHS konnten diese Annahme falsifizieren. Bis auf eine gaben alle Lehrpersonen an, die Sprechweise von ihren SchülerInnen aus erster Hand zu kennen. Der Sprachgebrauch ist in diesem Sinne nicht nur unter Jugendlichen an Neuen Mittelschulen oder Hauptschulen präsent, sondern wird auch von SchülerInnen am Gymnasium verwendet. Trotzdem wird die Sprechweise mit einer sozio-ökonomisch benachteiligten Gruppe assoziiert. Broder und Mecheril gehen davon aus, dass aufgrund von rassistischen Codes, die nicht allein auf äußerlichen Merkmalen, sondern auch auf „*ethnisch performanten Figuren*“ (Broder/Mecheril 2010: 15) u.a. Sprache beruhen, eine Zuordnung zu unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionen passiert. Diese Zuordnungspraxis und ihre Konsequenzen erscheinen der Mehrheitsgesellschaft gerechtfertigt und legitimieren die Ungleichverteilung von Privilegien. Es handelt sich dabei um rassistische Zugehörigkeitsordnungen, die soziale Unterschiede zwischen Menschen konstruieren (vgl. Broder/Mecheril 2010: 15). In diesem Sinne wird die Sprache auch immer wieder als Barriere für gute Job- und Bildungschancen interpretiert.²⁷ So eine Lehrperson:

„Ja, also wenn man wirklich einen verantwortungsvolleren Job haben will, muss man schauen, dass man ein bisschen von seiner Sprachebene eben in eine- in eine Sprachebene findet, die- (.) die angepasst ist“ (Deutschlehrerin 47).²⁸

In einem nach dem Interview rekonstruierten Nachgespräch beschreibt diese Lehrperson eine Prüfungssituation, bei der einem Schüler von einer Kollegin erklärt wurde, dass sie aufgrund

²⁷ K2.6. Bedrohung für die deutsche Sprache und Zukunftschancen.

²⁸ I6, Zeile 42 – 45.

seines „Akzents“²⁹ bzw. der ethnolektalen Prosodie den anderen Schüler bei einem Jobinterview gewählt hätte.³⁰ Die Lehrperson versucht dabei dem Schüler das monolinguische Selbstverständnis Österreichs, bei der die erfolgreiche Teilnahme an der Mehrheitsgesellschaft und die Erreichung sozial angesehener Positionen an die Beherrschung der legitimen Sprache geknüpft sind, näher zu bringen (vgl. Mecheril/Quehl 2006: 370f). Die von der Lehrperson gut gemeinten Ratschläge reflektieren jedoch mitunter die normativen Vorstellungen der Lehrerin. Auch wenn es sich in diesem Beispiel um eine hypothetische Aussage handelt, kann davon ausgegangen werden, dass ähnliche Selektionspraktiken in der realen Arbeitswelt existieren und aufgrund von „Akzent“ bzw. ethnolektalen Merkmalen ArbeitnehmerInnen Ungleichbehandlung und Diskriminierung erfahren. Die Thematisierung vom „Akzent“ des Sprechers, hier wird noch nicht einmal von grammatikalischen Abweichungen gesprochen, wird bei der Analyse von Kategorie 10 näher beleuchtet. Die Sprechweise der Jugendlichen wird nicht nur mit einer sozioökonomisch schlechter gestellten Gruppe assoziiert, sondern als illegitime Sprechweise gewertet. Das sprachliche Register des Jugendlichen wird nicht wie andere Register und Dialekte als sprachliche Ressource interpretiert. Es wird vielmehr als Sprechweise einer degradierten sozialen Gruppe verstanden, die mit zusätzlichen negativen Eigenschaften verknüpft ist. Seine Verwendung wird, wie im Zitat der Lehrperson ersichtlich ist, als Barriere zur Erreichung sozial gut bewerteter Positionen verstanden.

In den Ausführungen zur Argumentationsfigur der defizitären Sprechweise wurden mehrere Kategorien und Subkategorien erläutert. Als erstes wurden die Beschreibungen der Sprechweise als „defizitär“ und „fehlerhaft“ genauer betrachtet und einige der aufgelisteten „Fehler“ als Zuschreibungen entlarvt. Diese Wahrnehmung führte des Öfteren zur Generalisierung der Defizite, wobei nicht nur auf Defizite im mündlichen Sprachgebrauch, sondern auch im schriftsprachlichen Bereich geschlossen wurde. Im Gegensatz zur Argumentationsfigur der Jugendsprache gingen viele der Lehrpersonen nicht davon aus, dass der Jugendliche noch andere sprachliche Register beherrscht. Die Sprechweise wurde nicht nur als Barriere zur Erreichung sozial gut gewerteter Positionen beschrieben, sondern bereits als Merkmal einer sozioökonomisch schlechteren Position verstanden. Hier wird erstmals Aufklärungsbedarf hinsichtlich des

²⁹ K10 Akzent, Prosodie als Marker für Differenz

³⁰ I6, Nachgespräch.

aktuellen Forschungsstandes, der die Sprechweise als jugendsprachliches Register betrachtet, ersichtlich (vgl. Quist 2008: 146; Kotsinas 1998: 141).

K3 Die Sprechweise als Lernervarietät

Unter Lernervarietäten werden „*eigene Systeme auf dem Weg zur Zielsprache*“ (Riehl 2009: 83) verstanden. In den Interviews wurde immer wieder kommuniziert, dass der Sprecher „*ziemlich gut Deutsch*“ oder „*prinzipiell schon recht gut Deutsch*“³¹ spreche. Diese Aussagen implizieren bereits, ohne den oft hinzugefügten Hinweis, dass der Wahrheitsgehalt dieser Aussage abhängig von der Deutschlernzeit wäre, eine Zuordnung des Sprechers als Deutschlerner. Die Lehrpersonen nehmen an, dass der Sprecher eine andere Erstsprache hat und Deutsch erst seit einem gewissen Zeitpunkt als Fremdsprache bzw. Zweitsprache lernt. Der Sprecher wurde hier wiederum als der „Andere“, der noch nicht vollständig Deutsch erlernt hat, identifiziert. Die Beherrschung der deutschen Sprache wird ihm aufgrund spezifischer Merkmale aberkannt. Die Sprachkompetenz, die hier ausreicht, um den Sachverhalt zu kommunizieren, reicht offenbar nicht aus, um als Person mit deutscher Erstsprache bzw. „Deutscher“ oder „Österreicher“ zu gelten (vgl. Bourdieu 2005: 60). Zusätzlich werden die Rückschlüsse auf die Kompetenzen im Deutschen von der Deutschlernzeit des Sprechers abhängig gemacht, das heißt, ist der Jugendliche wie in diesem Fall in Deutschland geboren, geht die Lehrperson davon aus, dass er Defizite hat. Hier wiederum wird die verwendete Sprache nicht als sprachliches Register, welches in informellen Gesprächen verwendet wird, sondern als Lernervarietät gewertet, die in Abhängigkeit von der Deutschlernzeit auf sprachliche Defizite hinweist.³² Mit dieser Beschreibung erfolgt auch eine Generalisierung, indem durch eine Momentaufnahme auf Zugehörigkeiten und generelle sprachliche Kompetenzen geschlossen wird.

³¹ K8.4. Rückschlüsse auf Sprachlernzeit.

³² K8.4. Rückschlüsse auf Sprachlernzeit.

Variable 2: Beschreibung des Sprechers³³

K6.1. Migrationshintergrund

*„Also den Migrationshintergrund kann man natürlich nicht mehr ausschließen und das ist doch ein gewisser Faktor in Deutsch. Egal ob diese Person erste, zweite, oder dritte Generation in Österreich wohnt, (.) das kann man nicht mehr ganz ausschließen“ (Deutschlehrer 31).*³⁴

Eine bei den Beschreibungen der Sprechweise und des Sprechers immer wiederkehrende Argumentationsfigur war die Zuordnung des Sprechers als Jugendlicher mit Migrationshintergrund. Wie auch in Ulla-Britt Kotsinas Forschungen wurde ohne Ausnahme der Sprecher in die Kategorie „mit Migrationshintergrund“ verortet, auch wenn dazu keine anderen Indizien als die Sprache vorhanden waren (vgl. Kotsinas 1998: 139). Die Sprechweise bzw. bestimmte Merkmale scheinen laut der Zuordnungsfrequenz ein „eindeutiges“ Indiz für diese Zuordnung zu liefern. Betrachtet man einmal die genaue Definition von „mit Migrationshintergrund“, sollte klar werden, dass die Bezeichnung „Migrationshintergrund“ generell, wie auch von den meisten Lehrpersonen in den Interviews, oft unreflektiert verwendet wird. Als SchülerInnen „mit Migrationshintergrund“ sind laut Pisa 2000 diejenigen zu bezeichnen, die entweder selbst im Ausland geboren sind oder zumindest einen im Ausland geborenen Elternteil haben (vgl. Baumert/Schümert 2001 zit. n. Scarvaglieri/Zech 2013: 206). Aufgrund der Sprachaufnahme kann in diesem Sinne keine Zuordnung von Migrationshintergrund geschehen, da keine Informationen über die Migrationsgeschichte des Sprechers oder seiner Familie vermittelt werden. In Bezugnahme auf das Zitat des Lehrers (s.o.) kann davon ausgegangen werden, dass die Zuordnung von Migrationshintergrund nicht anhand der offiziellen Kriterien geschieht, sondern es sich um Zuschreibungen handelt, die die Nicht-Zugehörigkeit zum „natio-ethno-kulturellen Wir“ symbolisieren. Laut Aussage des Probanden ist der Migrationshintergrund kein Status, der nach einem zeitlich bestimmten Aufenthalt im Zielland verloren geht, sondern eine Zugehörigkeit, die „*egal ob 2. oder 3. Generation*“ bestehen bleibt. In Anbetracht der Einführung des Terminus „Migrationshintergrund“ als Reaktion auf Veränderungen in der Einbürgerungspolitik Deutschlands kann davon ausgegangen werden, dass der Begriff dazu dient, die „Nicht-Deutschen“ bzw. „Nicht-Österreicher“ leichter zu

³³ Der Fokus liegt in diesem Kapitel auf K6 der Zuschreibung von Zugehörigkeiten und Merkmalen.

³⁴ I12, Zeile 52 – 55.

identifizieren. Der Begriff wird nach Scarvaglieri und Zech als neue Sammelkategorie und Distinktionswerkzeug verwendet, um diejenigen, die als nicht-deutsch empfunden werden, mit einer Bezeichnung zu markieren und dies sogar unabhängig von Staatsbürgerschaft und Nationalität (vgl. Scarvaglieri/Zech 2013: 206; 219). Durch die Bezeichnung „Mensch mit Migrationshintergrund“ können laut Mecheril auch Personen, die bereits in Deutschland oder Österreich geboren und aufgewachsen sind, als „Fremde“, die zu integrieren sind, konstruiert werden (vgl. Mecheril 2011: 51).

Zusätzlich spricht die Lehrperson über die Auswirkungen des Faktors „Migrationshintergrund“ auf die sprachlichen Kompetenzen im Deutschen. Bei Personen mit Migrationshintergrund handelt sich somit nicht nur um Personen, die als „nicht-deutsch“ hinsichtlich ihrer Wurzeln identifiziert werden, sondern sie unterscheiden sich auch durch andere Aspekte von der „we-group“. Scarvaglieri und Zech stellten bei ihren Untersuchungen über die Verwendung des Begriffs fest, dass „Migrationshintergrund“ Wissen über Menschen impliziert, die förderbedürftig, benachteiligt und unzureichend integriert sind und damit die Mehrheitsgesellschaft vor Probleme stellt (vgl. Scarvaglieri/Zech 2013: 222). Die oben zitierte Lehrperson bestätigt diese Haltung, indem sie annimmt, dass die Kriterien „Migrationshintergrund“ und „defizitäre sprachliche Kompetenzen im Deutschen“³⁵ selbstverständlich bzw. natürlich kongruieren.

Dieser Prozess des zum Anderen-gemacht-Werdens von Minorisierten wird in den postcolonial studies auch als „Othering“ bezeichnet. Der Sprecher ist zum Beispiel deutscher Staatsbürger, wird aber durch die soziale Interaktion und der Zuschreibung zu einem Anderen, in diesem Fall zum Jugendlichen „mit Migrationshintergrund“ gemacht. Dies ist nach Velho keine bloße Simplifizierung oder falsche Repräsentation, sondern eine auf Abwehr und Macht basierende Praxis (vgl. Velho 2010: 114f). Mecheril geht davon aus, dass ein pädagogisches Handeln, welches die Unterscheidung zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund anerkennt und unterstützt, die Differenz zwischen dem „Wir“ und dem „Nicht-Wir“ bestätigt und somit eine Legitimation für soziale Ungleichheit liefert (vgl. Mecheril 2010: 187). Die Zuordnung „mit Migrationshintergrund“ gilt als normal und selbstverständlich und kategorisiert die, die nicht der Norm entsprechen. Aufgrund einer Sprechweise, die nicht der österreichischen bzw. deutschen

³⁵K8 Negative Rückschlüsse auf die Kompetenzen im Deutschen.

Norm entspricht, wird der Jugendliche als „nicht-Deutscher“ markiert und zu einem Anderen, einem nicht dem „natio-ethno-kulturellen Wir“ Zugehörigen gemacht.

Die ethnolektalen Merkmale der Sprechweise des Jugendlichen werden als eindeutiger Hinweis für die Zugehörigkeit des Sprechers gedeutet. Bezeichnungen wie „*Ausländerregister*“³⁶ und „*Tschutschenslang*“³⁷, die von den Lehrpersonen in den Interviews verwendet wurden, weisen darauf hin, dass die Sprechweise, wie bereits im Kapitel 2.1. besprochen, in natürlicher Kongruenz mit einer sozialen Gruppe verstanden wird. Das Kiezdeutsch des Jugendlichen wird zur Ikone der Jugend mit Migrationshintergrund und nicht als multiethnische Jugendsprache verstanden (vgl. Androutsopoulos 2006: 124; Bucholtz/Hall 2004: 380). So beschreibt dies auch ein Integrationslehrer:

„Für mich als- als Favoritner Sonderschullehrer ein- ein (.) klassisches Idiom (.) eines- (3) eines Österreichers mit Migrationshintergrund, (.) der ganz offensichtlich aus der Türkei kommt“
(Integrationslehrer 56).³⁸

Das Attribut „Migrationshintergrund“ schränkt in diesem Zitat wiederum die Zuordnung als „Österreicher“ ein. Der Andere kann aufgrund des Migrationshintergrundes noch immer als „Nicht-ganz-Wir“ identifiziert werden, obwohl er vielleicht offiziell deutscher bzw. österreichischer Staatsbürger ist. Zusätzlich erfolgt in diesem Beispiel eine klare Zuordnung zu einer Ethnie, die der Lehrer, wie im Verlauf des Interviews klar wird, mit zusätzlichen Eigenschaften, zum Beispiel einer Bildungsferne, verbindet.³⁹ Die metasprachlichen Diskurse über die Halbsprachigkeit der Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ihrer Problematisierung können laut Dorostkar als stellvertretende Debatten über nationale, kulturelle und rassiale Zugehörigkeiten gesehen werden (vgl. Busch 2013: 114f).

K6.2. Zuschreibung von Aggression und Bildungsferne

Die Zuschreibung zu einer Gruppe ist meist mit der Zuordnung zu einem Eigenschaftsprofil verbunden (vgl. Scherschel 2006: 29). So konnten auch Scarvaglieri und Zech zeigen, dass die

³⁶ I4, Zeile 15.

³⁷ I6, Nachgespräch.

³⁸ I10, Zeile 13 – 15.

³⁹ vgl. Die Halbsprachigkeit der Jugendlichen. I10, Zeile 117 – 125.

Gruppe „mit Migrationshintergrund“ nicht nur als förderbedürftig, benachteiligt und unzureichend integriert beschrieben wird, sondern diese Eigenschaften bereits dem Begriff implizit sind (vgl. Scarvaglieri/Zech 2013: 222). Die Argumentationsfigur der Bildungsferne wurde auch immer wieder von Lehrpersonen explizit kommuniziert. So erfolgte nach der Zuschreibung des Migrationshintergrunds des Öfteren eine Beschreibung des Sprechers als „nicht sehr belesen“, „nicht sehr ambitioniert“ und „lernresistent“.⁴⁰ Diese Zuschreibungen von negativen Eigenschaften wurden oft aus macht- und normkritischer Sichtweise unreflektiert kommuniziert. Im folgenden Beispiel wird ersichtlich, wie eine Lehrperson die Zuschreibung von negativen Eigenschaften thematisiert, aber diese machtkritisch reflektiert:

„Ok, da wird jemand, der sich deutlich klar ausdrückt, besser verstanden und auch (.) nicht so schnell als Ausländer abgestempelt, der nichts kann und nichts weiß, wenn er sich ordentlich ausdrücken kann“ (Sonderschullehrerin 50).⁴¹

Die Lehrperson ist sich dabei sehr wohl bewusst, dass die Sprechweise mit, wie sie es nennt, „*Ausländersein*“ verknüpft ist und negative Assoziationen hervorruft. Da sie die Kinder über die Existenz dieser Vorurteile aufklärt, besitzt sie ein Bewusstsein über die negativen Eigenschaftszuschreibungen aufgrund von Sprache und ihrer eingeschränkten Authentizität. Sie reproduziert das Bild der Gesellschaft über den „ethnisch Anderen“ als bildungsfern und knüpft dieses an das Merkmal „*sich nicht deutlich ausdrücken*“. Dieses Bild wird auch von anderen Lehrpersonen unreflektiert kommuniziert und weist auf eine rassismusrelevante Unterscheidungspraktik hin. Laut Rommelspacher basiert der klassische Rassismus auf der „*Theorie der Unterschiedlichkeit der Rassen*“ (Rommelspacher 2009: 29), wobei soziale und kulturelle Differenzen als natürlich gegeben und unveränderbar verstanden werden. Die Personen werden dabei als Teil homogener Gruppen verstanden und der eigenen Gruppe als unvereinbar, verschieden und hierarchisch untergeordnet gegenüber gestellt. Auch in diesem Fall wird die Gruppe „der Personen mit Migrationshintergrund“ homogenisiert und es werden ihnen negative Beschreibungen wie „*der nichts kann*“ und „*nichts weiß*“ zugeordnet. Dadurch erfolgt eine Polarisierung der „in- und out-group“, wobei diese als grundsätzlich verschieden interpretiert werden (vgl. Rommelspacher 2009: 29). So beschreibt auch eine Lehrperson die ethnische

⁴⁰ K6.3. Zuschreibung von negativen Eigenschaften.

⁴¹ I11, Zeile 78 – 81.

Gruppe der Türken als „*sprachresistent*“.⁴² Der Lehrer nimmt hier eindeutig eine Homogenisierung der ethnisch anderen Gruppe vor und vereinheitlicht eine negative Wertung hinsichtlich sprachlicher Kompetenzen in der Erst- und Zweitsprache. Zusätzlich stellt er die Sprachkompetenzen der anderen Gruppe der Türken in Vergleich zu sich selbst und einer anderen ethnischen Gruppe:

*„Also, so sprachresistent, wie manche von ihnen sind- denk ich mir das- (.) das- da lern ich in einem Drei-Wochen-Urlaub mehr von der einheimischen Sprache (.) als sie (.) in sechs Jahren Schule. Und ich habe sozusagen die Kontrollgruppe. Ich hab eine tschetschenische Schülerin, die jetzt innerhalb eines halben Jahr, aber wesentlich besser Deutsch gelernt hat als meine Schüler mit türkischem Migrationshintergrund (Integrationslehrer 56).“*⁴³

Die „we-group“ und die Gruppe der Anderen werden anhand der sprachlichen Kompetenzen in eine hierarchische Rangordnung gebracht. Diese Hierarchisierung beschreibt Rommelspacher wiederum als Identifikationsmerkmal von Rassismus (vgl. Rommelspacher 2009: 29). Die rassismusrelevante Unterscheidungspraktik richtet sich in diesem Beispiel nicht gegen eine „Rasse“, sondern gegen eine spezifische ethnische Gruppe, den „kulturell Anderen“.

Auch die Argumentationsfigur der Aggression wurde in den Interviews kommuniziert. So beschreiben die Lehrpersonen den Sprecher immer wieder mit Eigenschaften wie „*dominant*“, „*aufbrausend*“ und „*ungeduldig*“.⁴⁴ Eine Lehrperson deutet sogar an, dass der Sprecher die Karten gestohlen haben könnte. Der Jugendliche wird bei dieser Zuschreibung von Kriminalität aufgrund eines verwendeten sprachlichen Registers als Person mit Migrationshintergrund identifiziert und dem „natio-ethno-kulturellen Nicht-Wir“ zugeordnet. Diese Zuordnung zu einer sozialen Gruppe ist mit Eigenschaftszuschreibungen verbunden, zu denen laut Scarvaglieri und Zech auch „*kriminell*“ und „*unzureichend integriert*“ zählt (vgl. Scarvaglieri/Zech 2013: 222). Die soziale Gruppe wird homogenisiert und generalisiert, sodass auch dem einzelnen Sprecher diese Eigenschaften zukommen. Miles nennt diesen Prozess auch Rassenkonstruktion, deren Bedeutungsproduktion auf Selektions- und Klassifizierungsprozessen beruht. In diesem Klassifizierungsprozess wird der „ethnisch Andere“ aufgrund von somatischen oder kulturellen Merkmalen konstruiert (vgl. Scherschel 2006: 41, 56). Die Eigenschaftszuschreibungen zeichnen

⁴² l10, Zeile 117.

⁴³ l10, Zeile 117 – 121.

⁴⁴ K6.3. Zuschreibung negative Eigenschaften.

sich durch degradierende und negative Merkmale aus, die in Gegenüberstellung mit der deutschen oder österreichischen Kultur als unvereinbar interpretiert werden. Die Zuschreibung der Wesensmerkmale „kriminell“ und „bildungsfern“ können als Naturalisierungen verstanden werden, denn es wird dabei von einer ontologischen Differenz zum „natio-ethno-kulturellen Wir“ ausgegangen (vgl. Scherschel 2006: 56).

K6.4. Zuschreibung von biologischen und kulturellen Merkmalen

Wie bereits in Kapitel 7 besprochen, wird das legitime Sprechen mit bestimmten Bildern verknüpft, das heißt es hat einen Körper, eine Kultur und eine Farbe. Diese Kategorisierung ist mit normativen Vorstellungen verbunden, wobei gewisse äußerliche Merkmale oft als Indiz gewertet werden, dass es sich beim/bei der SprecherIn um keine/n StandardsprecherIn handelt (vgl. Mecheril/Quehl 2006: 378). Dieser Rückschluss wurde in den Interviews auch in die umgekehrte Richtung getroffen. So erfolgten aufgrund des Hörens der Sprachaufnahme immer wieder körperliche Beschreibungen des Jugendlichen, die biologische Merkmale wie eine dunkle Haut- und Haarfarbe hervorhoben. Bei der Zuordnung des Sprechers zum „natio-ethno-kulturellem Nicht-Wir“ kann laut Rose von einem keineswegs „*farbenblinden*“ (Rose 2010: 225) Zuordnungsschema der Differenz ausgegangen werden. Da weiß-Sein in Österreich und Deutschland noch immer als Normalität gilt, wird durch die Markierung der Hautfarbe eine Zuordnung zum „natio-ethno-kulturellem Nicht-Wir“ vorgenommen (vgl. Rose 2010: 225). Die Markierung der Differenz erfolgt oft aufgrund willkürlich gewählter, in unserem Fall sprachlicher und imaginierten Kriterien wie der Hautfarbe und Haarfarbe. Infolgedessen werden dem Individuum und der Gruppe oft, wie im Beispiel weiter unten ersichtlich, bestimmte Wesensmerkmale zugeschrieben (vgl. Rommelspacher 2009: 26). Die Massenmedien spielen bei der Entwicklung von normativen Vorstellungen eine tragende Rolle. Es werden dabei symbolisch die Normalitätsgrenzen angeführt, wobei Personen und Personengruppen als nicht zugehörig und durch bestimmte Wesensmerkmale als unvereinbar mit der Kultur der Mehrheitsgesellschaft codiert werden. Dadurch existieren in der Gesellschaft Kollektivsymbole, die auch von den Lehrpersonen kommuniziert wurden (vgl. Jäger 2010: 32f). In den Interviews wurden mit der Sprechweise Filme und Serien assoziiert, bei denen mitunter ethnolekt-sprechende Jugendliche im schulischen Kontext problematisiert werden. So wie einige Lehrpersonen, assoziiert auch die zitierte Probandin die Sprechweise mit einem Bild:

„Also mir- mir kommt da gleich ein Bild, wie er aussieht. [...]: Wirklich so, also braunes Haar wahrscheinlich. Ah supertolle neue Frisur mit irgendwie da abrasiert und da irgendwie länger oder wie auch immer. Ahm, enge Klamotten, vielleicht auch (.) einen Jogginganzug. Eine ganz tolle Jogginghose, die sind jetzt momentan so in. (2) Ahm, mit dem großen Ausschnitt da, also sehr modebewusst. W- wahrscheinlich durchtrainiert, ahm (2) wahrscheinlich s- sehr zappelig in seiner Art, s- sehr schluderig. Irgendwie so schlampig (.), weil er halt schnell irgendwas macht und sich nicht wirklich das so überlegt. Ahm, jemand, der wenig liest auf jeden Fall. Wenn dann halt so Zeitungen, wie bei uns die Gratiszeitung die Heute“ (Deutschlehrerin 35).⁴⁵

Die Ausführungen dieser Lehrperson folgten auf die Frage: *„Wenn Sie sich den Sprecher jetzt vorstellen würden, welche Eigenschaften würden Ihnen spontan einfallen, um ihn zu beschreiben?“* Die Probandin scheint, die im Laufe des Interviews als nicht legitim bewertete Sprechweise mit einem sehr spezifischen körperlichen Bild, also einer Haarfarbe, einem Kleidungsstil und bestimmten Wesensmerkmalen zu verbinden. Die vorgespielte Sprechweise wird in diesem Fall mit einem spezifischen Körper und einer Kultur assoziiert. Laut Scherschel basiert Rassismus auf der Bildung von Kollektiven anhand von biologischen und kulturellen Merkmale, woraufhin eine Festschreibung des Andersseins stattfindet (vgl. Scherschel 2009: 124). Die Beschreibung des Sprechers erfolgt aufgrund kategorisierenden Denkens. Der Sprecher wurde bereits bei den Beschreibungen der Sprechweise in die Kategorie „Jugendlicher mit Migrationshintergrund“ verfrachtet. Diese Kategorie enthält, wie bereits näher ausgeführt, ein Eigenschaftsprofil, das auch biologische und kulturelle Merkmale einschließt. Die negativen Wesensmerkmale *„schlampig“*, *„schluderig“*, *„liest nicht gerne“*⁴⁶ werden in körperlichen, äußerlichen (Kleidung) und sprachlichen Merkmalen verankert. Es handelt sich hier eindeutig um negative Wesensmerkmale, die das Anderssein markieren und im Vergleich mit der „österreichischen Kultur“ zu einer Polarisierung und Hierarchisierung führen. Hier handelt es sich wiederum um eine rassismusrelevante Unterscheidungspraktik, die zwar das Anderssein durch biologische und kulturelle Merkmale festschreibt, aber deren Auswirkungen nicht empirisch nachgewiesen werden konnten. Seinen Ursprung hat diese Unterscheidungspraktik,

⁴⁵ I5, Zeile 26 – 34.

⁴⁶ K6.3. Zuschreibung von negativen Eigenschaften.

basierend auf einer biologisierenden Argumentation, im klassischen kolonial rassistischen Denken (vgl. Rommelspacher 2009: 26).

Zusammengefasst kann von einer eindeutigen Verknüpfung der Sprechweise mit der Gruppe „mit Migrationshintergrund“, die als die „ethnisch Anderen“ identifiziert werden, ausgegangen werden. Über diese soziale Gruppe existiert kollektiv geteiltes Wissen, das von Individuen durchaus reflektiert und als Vorurteil identifiziert und abgelehnt werden kann. So wurde der Sprecher auch von Lehrpersonen neutral als Jugendlicher⁴⁷ beschrieben oder sogar die Zuschreibung von Eigenschaften nur aufgrund der Sprachaufnahme verweigert.⁴⁸ Nichtsdestotrotz kann davon ausgegangen werden, dass es sich bei den analysierten rassismusrelevanten Argumentationsfiguren um keine einzelnen Aussagen handelt, sondern um weitverbreitete Symbolsysteme, die auf rassistischen Gruppenkonstruktionsprozessen basieren (vgl. Scherschel 2006: 31).

K10 Akzent, Prosodie als Marker für Differenz

„Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so“ (Dirim 2010 : 91).

Dieses Zitat aus dem Buch „Spannungsverhältnisse, Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung“ betont, dass bereits der Akzent ausreicht, um Personen als die/den „ethnisch Andere/n“ zu identifizieren. Hier wird ersichtlich wie SprecherInnen durch sprachliche Abweichungen von der als Norm geltenden legitimen Sprache auf einer sozialen Werteskale eingeordnet werden und ihnen aufgrund dessen Handlungskompetenz entweder zu- oder abgeschrieben wird (vgl. Dirim 2010: 92; Bourdieu 2004: 50).

Auch in den Interviews mit den Lehrpersonen wurde ersichtlich, dass bereits der Akzent bzw. eine abweichende Prosodie Hinweis genug ist, um den Sprecher der Gruppe „mit Migrationshintergrund“ zuzuordnen und kollektive Deutungsmuster über diese Gruppen hervorzurufen. Wie eine Lehrperson richtig erkannte, gab es zwar in der vorgespielten Sprachaufnahme einige wenige grammatikalische Abweichungen zur Standardsprache, aber als

⁴⁷ K5 Beschreibung des Sprechers neutral – positiv.

⁴⁸ K4 keine Beschreibung des Sprechers.

auffälligstes Merkmal kann die Divergenz der Intonation zur autochthonen Verwendung des Deutschen gesehen werden.

„Ja, man muss ja wirklich feststellen, der betont anders und das ist ja bitte, wenn man eine andere Muttersprache hat, das ist ja sowas von-. (.) Das darf ja so was von sein, dass der anders betont. Und wie wär das, wenn wir jetzt Arabisch sprechen müssten. Ja. (.) Wie würden wir das betonen? Ja, der betont ja nur anders und das allein ja, (.) ruft so ein Befremden hervor. Und das- das muss man sich echt überlegen. Gell? Warum das so ist?“ (Deutschlehrerin 54)⁴⁹

Die Lehrperson nimmt eine normkritische Reflexion ihrer zuvor vorgenommenen Zuschreibung von Fehlern vor und bezieht ihre Fehlinterpretation auf die Intonation des Sprechers.⁵⁰ Sie geht davon aus, dass vor allem die abweichende Prosodie bei ihr „Befremden“ hervorrief. Dieses Befremden kann mit normativen Vorstellungen in Verbindung gebracht werden. Das monolinguische Selbstverständnis Österreichs und Deutschlands impliziert eine normgerechte Verwendung der deutschen Standardsprache (vgl. Muhr 2005: 12f). Abweichungen von dieser Norm werden oft als falsch interpretiert, auch wenn sie in der alltäglichen Verwendung von autochthonen SprecherInnen präsent sind. Diese Perfektions- und Normorientierung stellt besonders für Personen, die zwei- oder mehrsprachig aufwachsen, einen unrealistischen Anspruch dar, nämlich dass nicht nur eine Sprache, sondern alle Sprachen nahezu perfekt, am besten ohne Akzent, beherrscht werden sollten (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 102).

Auch von DialektsprecherInnen wird eine normgerechte Verwendung der deutschen Sprache erwartet. Forschungen in der Lehrerbildung konnten jedoch zeigen, dass Abweichungen von der Norm, die dialektal bedingt sind, als weniger drastisch und mit geringeren Folgen bewertet werden als migrationsspezifische Abweichungen vom Standard (vgl. Knappig/Dirim 2013: 21ff). Dieser Umstand kann mit dem von der Lehrperson kommunizierten „Befremden“ begründet werden. Dialekte werden in diesem Sinne zwar auch als Abweichung vom Standard interpretiert, aber ihre SprecherInnen können bei der Frage „Wer gehört zu uns?“ dem „ethno-natio-kulturellen Wir“ zugeordnet werden. In diesem Sinne werden DialektsprecherInnen oft automatisch als „native speaker“ klassifiziert und ihnen positive Sprachkompetenzen in Bezug auf die Standardsprache zugeschrieben, auch wenn dies nicht zutrifft (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 105;

⁴⁹ I14, Zeile 210 – 214.

⁵⁰ K2.1. Beschreibung und Zuschreibung von Fehlern.

Knappik/Dirim 2013: 23). Dem entgegengesetzt kann der Sprecher/die Sprecherin durch die festgelegte Norm mit einer als „*befremdend*“ bzw. „*fremd*“ empfundenen Intonation dem „Nicht-Wir“ zugeordnet werden und dabei an eine hierarchisierende soziale Ordnung angeknüpft werden (vgl. Machold 2010: 163). Der Akzent bzw. die Intonation markiert in diesem Sinne Differenz und dient als Zugehörigkeitsmerkmal zur Gruppe der „ethnisch Anderen“. Durch die migrationsspezifischen Abweichungen, auch wenn dies „nur“ eine divergierende Prosodie ist, wird den SprecherInnen oft die Fähigkeit abgesprochen, die standardsprachliche Variante überhaupt erlernen zu können bzw. wird, wie in unserem Fall, von einer defizitären Beherrschung der deutschen Sprache ausgegangen (vgl. Knappig/Dirim 2013: 21ff).

In den Interviews wurde dem Jugendlichen oft Handlungskompetenz in der deutschen Sprache abgesprochen. Dies kann aufgrund der geringen grammatikalischen Abweichungen in der Aufnahme auf die Prosodie des Sprechers zurückgeführt werden. Der Akzent bzw. die Betonung markiert in diesem Sinne sprachliche wie auch soziale Differenz und legitimiert die Zuschreibung von Defiziten. So erfolgte erneut, eine Zuordnung des Sprechers zur Gruppe des „ethnisch Anderen“, welche wiederum mit problematischen, generalisierten Eigenschaften assoziiert wird. Diese Beschreibungen stellen den unproblematischen „native speaker“ in Vergleich zu dem problematischen, generalisierten Anderen (vgl. Holliday 2006: 386).

Variable 4: Umgang mit migrationsspezifischen Sprechweisen im Unterricht

Pierre Bourdieu geht in seiner Theorie von der Institution Schule „*als sprachlichem Markt*“ (Bourdieu 2005 zit.n. Fürstenau/Niedrig 2011: 69) davon aus, dass im Unterricht immer wieder die Rede von der „guten“ oder der „richtigen“ Sprache ist und die verschiedenen Sprechweisen unterschiedlich bewertet und sanktioniert werden (vgl. Gogolin 2000: 20). So stellte sich die Frage, wie Lehrpersonen mit der Verwendung von ethnolektalen Registern im Unterricht umgehen. Auch die Haltungen gegenüber einer linguistischen Bearbeitung bzw. einer Einbeziehung der Sprechweisen in den Unterricht waren Teil des Forschungsinteresses. Auf den folgenden Seiten sollen die unterschiedlichen Kategorien, die in Auseinandersetzung mit dieser Fragestellung am Material entwickelt wurden, kurz vorgestellt werden. Die Kategorien symbolisieren die von den Lehrpersonen kommunizierten Verhaltensmuster im Umgang mit migrationsspezifischen Sprechweisen und ihre Einstellungen und Meinungen zu ihrer Bearbeitung im Unterricht.

K11 Akzeptanz, Resignation, konstruktiver Umgang

„Er hat nicht unhöflich geredet. Hat nicht geschimpft oder sonst etwas, das heißt wenn mir ein Schüler so eine Antwort gibt auf eine Frage, (.) dann ist das vollkommen in Ordnung, natürlich“ (Deutschlehrerin 24).⁵¹

Auch wenn der Großteil der Lehrpersonen die Sprechweisen im Unterricht nicht einfach akzeptiert, gab es auch Lehrpersonen, die die Sprechweise unter bestimmten Umständen, zum Beispiel in anderen Fächern, in Gruppengesprächen etc., einfach zulassen würden. Die Lehrpersonen bieten damit die Möglichkeit, einen neuen sprachlichen Markt in der Klasse zu konstituieren, bei dem Mehrsprachigkeit zumindest akzeptiert wird (vgl. Dirim/Auer 2004: 26). Diese Akzeptanz in bestimmten Unterrichtssequenzen bedeutet nicht automatisch, dass die SchülerInnen die deutsche Standardsprache nicht erlernen sollen, sondern nur, dass die von Ingrid Gogolin zur „Durchgängigen Sprachbildung“ vorausgesetzte Berücksichtigung und Wertschätzung der im Alltag verwendeten Sprachen ansatzweise gegeben ist (vgl. Gogolin/Lange 2010^b: 4, 9). Die in dieser Arbeit besprochenen Sprechweisen werden von den Jugendlichen im Alltag verwendet und sollten daher trotz ihrer umstrittenen soziolinguistischen Einordnung als sprachliches Register Berücksichtigung und Wertschätzung erfahren. Die in der Mehrheitsgesellschaft als legitim gewertete Sprache bleibt dabei nicht unbeachtet, sondern kann im Sinne der Registerdifferenzierung miteinbezogen werden.⁵²

Die Wertschätzung der Sprachenvielfalt bzw. Registervielfalt wurde von den Lehrpersonen nie explizit als Grund für die Akzeptanz der Sprechweise in gewissen Situationen kommuniziert. Die Akzeptanz der Sprechweise wurde vielmehr mit Toleranz bzw. auch teilweise aufgrund von Resignation gegenüber der sprachlichen Veränderung begründet.⁵³ Dem entgegengesetzt wurde die Verwendung von Dialekten eindeutig häufiger als Bereicherung der Vielfalt der deutschen Sprache beschrieben und aufgrund dessen auch im Unterricht oft akzeptiert.⁵⁴ Es wird hier eine Hierarchisierung nicht-standardsprachlichen Gebrauchs ersichtlich, indem die eine Sprechweise als Bereicherung der sprachlichen Vielfalt eindeutig positiv interpretiert und die andere bestenfalls toleriert wird. Zusätzlich gab es auch Lehrpersonen, die konstruktive Wege im

⁵¹ I2, Zeile 59 – 61.

⁵² K13 Registerdifferenzierung, Kontextualisierungskompetenz.

⁵³ K1.5. Sprachveränderung.

⁵⁴ K16.2. Dialekte als Identitäts-, Gefühlsträger und Bereicherung der deutschen Sprache.

Umgang mit den Sprechweisen suchten, indem sie zum Beispiel die SchülerInnen durch gezieltes Nachfragen in komplexere Formulierungen führten.

K12 Ermahnung, Korrektur

Durch das Vorherrschen des „*monolingualen Habitus*“ in der Institution Schule haben sich fehlerhafte Grundannahmen über sprachliche Bildung und Spracherwerb verfestigt. Dazu zählt zum Beispiel die Annahme, dass für einen guten Bildungsprozess Sprachen so rein wie möglich gehalten werden sollten. Gelingt es einem Lernenden nicht, die „eigene“ und „fremde“ Sprache säuberlich auseinander zu halten, werden die SchülerInnen nicht nur korrigiert, sondern ihnen zusätzlich sprachliche Defizite zugeschrieben (vgl. Gogolin 2000: 19ff). So eine Lehrperson, die diese für sie „grammatikalischen Fehler“ nicht nur korrigiert:

„Ich versuche sie, wenn es geht, wenn es nicht zu laut ist-, sie zu korrigieren. Ich erkläre den Unterschied. Ahm, ich gehe darauf ein und ich haue mich manchmal darüber ab. Und dann erklär ich ihnen, warum das lustig ist“ (Deutschlehrerin 35).⁵⁵

Diese Lehrperson geht davon aus, dass es sich bei der Sprechweise um einen fehlerhaften, defizitären Sprachgebrauch handelt,⁵⁶ der sie teilweise auch belustigt. Aus diesem Grund korrigiert sie die SchülerInnen auch, oder erklärt ihnen, in Anbetracht ihrer angenommenen Unwissenheit, den Unterschied zur Standardsprache. Es wird hier versucht, die Sprache hinsichtlich ihrer Norm zu verbessern bzw. zu assimilieren.⁵⁷ Das Korrigieren fundiert in normativen Vorstellungen, wobei der Sprachgebrauch der Jugendlichen in allen Situationen möglichst nahe an der legitimen Sprache sein sollte. Es kann hier davon ausgegangen werden, dass sich auch Jugendliche, die Deutsch als Erstsprache sprechen, umgangssprachlich äußern und sich teilweise weit von der Norm entfernen. Ihre Abweichungen wirken jedoch nicht so „befremdlich“ bzw. sind umgangssprachlich so geläufig, sodass sie weniger korrigiert werden.

Wie bereits erwähnt stellt der Anspruch, nicht nur eine, sondern beide Sprachen nahezu perfekt zu sprechen, besonders für zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsende Jugendliche einen nahezu

⁵⁵ I5, Zeile 68 – 70.

⁵⁶ Analyse K2.2. Die Halbsprachigkeit der Jugendlichen. I5, Zeile 58 – 65.

⁵⁷ K12.2. Versuch der Verbesserung der Sprechweise.

unmöglichen Anspruch dar (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 102). Dieser Anspruch wird noch schwieriger realisierbar, wenn von den Lehrpersonen nicht explizit dargestellt wird, welche Sprache von den Lernenden erwartet wird. So gibt eine Probandin an, die SchülerInnen bei Verwendung ethnolektaler Register darauf aufmerksam zu machen „*dass sie bitte schön sprechen, sodass man es auch versteht*“⁵⁸ (Integrationslehrerin 28).⁵⁹ Die Lehrperson geht laut Angabe davon aus, dass die SchülerInnen wissen, welche Sprache von ihnen erwartet wird. Betrachtet man ihre Aussage aus soziolinguistischer Sicht, wird schnell ersichtlich, dass die Standardsprache hier als „schöne, verständliche Sprache“ definiert und deklariert wird. Diese eindeutige Missinterpretation der Standardsprache als „schöner“ und „verständlicher“⁶⁰ könnte bei den Jugendlichen, die ihre Sprechweise eindeutig als verständlich und eventuell auch als schön empfinden, zu Problemen führen. Auf der anderen Seite sind die meisten SchülerInnen bereits im österreichischen Schulsystem sozialisiert worden und könnten dadurch bereits wissen welches sprachliche Register mit „schön“ und „verständlich“ gemeint ist.

Fakt ist, dass viele der Lehrpersonen angaben, die SchülerInnen aufzufordern, verständlich und schön zu sprechen und diese Aufforderung die Sprechweise der Jugendlichen als „nicht schön“ und „nicht verständlich“ degradiert. Eine Wertschätzung der Mehrsprachigkeit in jeglicher Hinsicht ist in diesem Sinne nicht gegeben.

Andere Lehrpersonen gaben an, auf die deutsche Standardsprache oder auf die „hochdeutsche Sprache“⁶¹ hinzuweisen, mit der Begründung, dass diese Sprechweise grundlegend für den schulischen Erfolg sei. Der Gebrauch der ethnolektalen Register wurde dabei teilweise als Bedrohung für den Erwerb der Standardsprache beschrieben.⁶²

K14 – K15 Bearbeitung im Unterricht

Hinsichtlich der Bearbeitung im Unterricht wird in der folgenden Darstellung dichotomisch vorgegangen. So konnten sich die Lehrpersonen entweder eine Bearbeitung bzw. Integration der migrationsspezifischen Sprechweisen im Unterricht vorstellen, oder eben nicht. Bereits vor der Präsentation der Didaktisierung gaben viele Lehrpersonen an, in einer Bearbeitung der

⁵⁸ K18.3. Schön sprechen um verstanden zu werden.

⁵⁹ I3, Zeile 77.

⁶⁰ K18.1. Beschreibung der Standardsprache als „schöner“, „besser“, „verständlicher“.

⁶¹ K12.1. Hinweis auf Standardsprache.

⁶² K18.4. Degradierung von Ethnolekten oder Dialekten als Fehlerquelle; K2.6. Beschreibung als Bedrohung für die deutsche Sprache und Zukunftschancen.

Sprechweisen durchaus Vorteile zu sehen.⁶³ Zu diesen Vorteilen wurden mitunter das potentielle Interesse der Lernenden, der Spaßfaktor bei der Thematisierung und die Eignung als spielerischer Unterrichtseinstieg angeführt. Zusätzlich sahen einige ProbandInnen die Thematisierung der Sprechweisen als eine Möglichkeit der Entwicklung und Weiterentwicklung von Sprachbewusstsein. Durch eine Gegenüberstellung der grammatikalischen Aspekte der migrationsspezifischen Jugendsprache und der Standardsprache sollte ein Bewusstsein über sprachliche Unterschiede erzeugt werden.⁶⁴

In anderen Interviews erfuhr die Bearbeitung von ethnolektalen Registern im Unterricht eindeutig Ablehnung.⁶⁵ Als Argumentation gegen eine Integration wurde die eindeutige Konzentration auf die deutsche Standardsprache tragend. Auch das Risiko einer möglichen Diskriminierung oder einer sprachlichen Verwirrung der SchülerInnen wurden als Gründe gegen eine Bearbeitung im Unterricht angeführt.⁶⁶ Diese aufgelisteten Argumente basieren vorrangig auf einer weit verbreiteten „ideologischen Verbundenheit mit dem Standard“, wodurch die Vermittlung der Standardsprache priorisiert wird. Die Bearbeitung von anderen Sprechweisen, die eventuell sogar relevanter im Alltag für die Kinder wären, wird dabei in Frage gestellt (vgl. Wiese 2012: 152f, 135ff; Muhr 2005: 18; Busch 2013: 85).

K13 Registerdifferenzierung - Kontextualisierungskompetenz

„Es ist halt auch wichtig, dass die Kinder lernen, wann sie wie zu sprechen haben. (.) Wenn wir also locker ein Gespräch haben, wenn sie mich in der Pause ansprechen oder sowas, (.) oder auch in der Klasse ein Klassengespräch, ist das eine ganz andere Situation, als wenn zum Beispiel ein ernstes Gespräch ansteht, aus welchen Gründen auch immer. Wenn- wenn sie- der Direktor da ist, wenn sie bei einer Präsentation sind und was präsentieren müssen“ (Deutschlehrerin 24).⁶⁷

Wie bereits zuvor erwähnt, bildet die Wertschätzung und Berücksichtigung, der im Alltag verwendeten Sprachen eine wichtige Voraussetzung für eine „durchgängige Sprachbildung“ (vgl.

⁶³ K14 Bearbeitung im Unterricht.

⁶⁴ K14.1. – K14.4.

⁶⁵ K15 Keine Bearbeitung im Unterricht.

⁶⁶ K15.1. – K15.3.

⁶⁷ I2, Zeile 86 – 90.

Gogolin/Lange 2010^b: 4, 9). Auch wenn in dieser Arbeit die Legitimität und Hierarchisierung der Standardsprache in Frage gestellt wird, wäre es aus didaktischer Sicht nicht angebracht, auf die Vermittlung der deutschen Standardsprache zu verzichten. Im Gegenteil: In einem monolingualistisch zentrierten Staat sind der Bildungserfolg und die Erreichung sozialer Positionen nun einmal an die Beherrschung des als legitim gewerteten sprachlichen Registers geknüpft. Hier stellt sich die Frage, wie pädagogisch mit dieser Diskrepanz umgegangen werden kann. Eine Möglichkeit stellt die Vermittlung der „Kontextualisierungskompetenz“ (Morek/Heller 2012) dar, welche hier auch unter dem Begriff „Registerdifferenzierung“ etwas genauer betrachtet werden soll.

Halliday definiert als Register *„funktionale Varietäten des Sprachgebrauchs, die eng mit situativen Kontexten verknüpft sind“* (Halliday 1978 zit.n. Morek/Heller 2012: 71; vgl. Agha 2004: 24). Die Verwendung eines Registers setzt wiederum voraus, dass ein bestimmtes Wertesystem über Sprachen vorhanden ist. Auch im schulischen Kontext existiert das sprachliche Register der Bildungssprache, welches nicht nur als legitim gewertet wird, sondern dessen Verwendung auch von den SchülerInnen erwartet wird. In Zusammenhang mit dem Konzept der Bildungssprache geht es auch immer um die sozialsymbolische Kraft von sprachlichen Praktiken und dem Bewusstsein darüber (vgl. Morek/Heller 2012: 30). In diesem Sinne ist es nicht nur wichtig, verschiedene sprachliche Register zu beherrschen, sondern auch zu wissen, wann welche Registerverwendung angebracht ist bzw. erwünscht wird. Diese Fähigkeit zur adäquaten Wahl eines sprachlichen Registers in einem spezifischen Kontext wird auch *„Registerdifferenzierung“* (Wiese 2012: 216) oder *„Kontextualisierungskompetenz“* (Morek/Heller 2012) genannt. Wie in den Interviews ersichtlich wurde, sehen es einige DeutschlehrerInnen (s.o.) als ihre Aufgabe, diese Kompetenz zu vermitteln. Die SchülerInnen sollen lernen, wann, wie gesprochen werden kann und welche Sprachideologien in der Mehrheitsgesellschaft über verschiedene Sprechweisen vorhanden sind.

Die Kenntnis und das Bewusstsein über die Existenz verschiedener Register, welche in variablen Kontexten unterschiedlich bewertet werden, dienen als Grundlage dieser Kompetenz (vgl. Wiese 2012: 216). So gibt die Lehrerin an, dass bei einer Präsentation oder einem formalen Gespräch ein anderes sprachliches Register erwartet wird als bei Pausengesprächen.⁶⁸ Durch die Vermittlung der „Kontextualisierungskompetenz“ können die verschiedenen Register der Jugendlichen wertgeschätzt, aber auch ein Bewusstsein über die unterschiedlichen Wertungen in

⁶⁸ I2, Zeile 86 – 90.

der Mehrheitsgesellschaft vermittelt werden. Diese Bewertungen sind durchaus mit Sprachhierarchien verbunden und reproduzieren hegemoniale Verhältnisse. So auch eine Lehrperson:

„Also ich versuch ihnen schon das- bewusst, dass- (2) dass davon auch abhängt, wie man ankommt beim Gegenüber. Ja, und dass das eben vielleicht manchmal einen Weg verbauen kann, den man eingeschlagen hätte“ (Deutschlehrerin, 47).⁶⁹

Es erfolgt hier wiederum eine Hierarchisierung der Bildungs- und Standardsprache. Die Lehrperson geht davon aus, dass die Sprechweise der Jugendlichen mit negativen Sprachideologien verbunden ist und somit auch negative Konsequenzen auf die Bewertung der Person bzw. ihrer Fähigkeiten haben könnte. Durch die Vermittlung der „Registerdifferenzierung“ sollen die negativen Rückschlüsse der Mehrheitsgesellschaft aufgrund von Sprache minimiert werden. Hier stellt sich die Frage, ob die Beherrschung bzw. die kontextadäquate Verwendung des legitimen sprachlichen Registers ausreicht, um als gesellschaftliches „Wir“ akzeptiert und positiv bewertet zu werden; oder ob die Zuordnung zur Gruppe der „ethnisch Anderen“ bereits aufgrund anderer biologischer und kultureller Merkmale auch ohne Sprache passiert? Nichtsdestotrotz ist die Vermittlung der „Kontextualisierungskompetenz“ eine für die SchülerInnen wertvolle Fähigkeit, die jenen den Zugang zu anderen Handlungssphären ermöglichen kann. Eine Wertschätzung der Mehrsprachigkeit wird in dem oben zitierten Beispiel nicht ersichtlich. In dieser Arbeit soll die Vermittlung einer Kontextualisierungskompetenz im Mittelpunkt stehen, bei welcher der Erwerb der legitimen Sprache unterstützt wird, ohne dass den Jugendlichen ihre Sprechweise als Bestandteil der migrationsspezifischen Mehrsprachigkeit abgesprochen wird oder eine Degradierung passiert (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 118).

⁶⁹ I6, Zeile 70 – 72.

Variable 5: Sprachideologien

K18 Die Verbundenheit mit dem Standard

„Ich versuche sie so oft es geht (.) auf diese (2) richtige deutsche Sprechweise hinzuweisen“
(Integrationslehrer 25).⁷⁰

Wie bereits in Kapitel 7 besprochen, existiert im deutschsprachigen Raum eine so genannte „ideologische Verbundenheit mit dem Standard“. Durch diese weit verbreitete Sprachideologie wird die deutsche Standardsprache nicht als normative Varietät, sondern als grammatisch „richtigere“ und „bessere“ Sprachform verstanden (vgl. Wiese 2012: 152f, 135ff; Muhr 2005: 18; Busch 2013: 85). Diese Argumentationsfigur der ideologischen Verbundenheit tauchte in den Interviews regelmäßig, jedoch auf unterschiedliche Art und Weise, auf. So wurde die deutsche Standardsprache nicht nur als „schöner“, „richtiger“ und „besser“,⁷¹ sondern auch als wichtigste Sprache bzw. als Fokus im Deutschunterricht deklariert.⁷² In diesem Sinne wurde auch teilweise die Bearbeitung von migrationsspezifischen Sprechweisen oder Dialekten im Unterricht, aufgrund von einer eindeutigen Priorisierung der Standardsprache, abgelehnt.⁷³ Eine Integrationslehrerin kommunizierte dies so:

„Sie sollen sich auf das Eine konzentrieren, so wie es richtig gehört und eben die deutsche Sprache gut erlernen“ (Integrationslehrerin, 28).⁷⁴

Die Konzentration auf die deutsche Standardsprache geht in diesem Fall so weit, dass alle anderen für die SchülerInnen relevanten sprachlichen Register ignoriert werden. Hier lässt sich wiederum eine falsche Grundannahme über das sprachliche Lernen markieren. Die Lehrperson geht davon aus, dass die Bearbeitung von Dialekten und Ethnolekten die SchülerInnen nur verwirren würden und die deutsche Standardsprache möglichst rein gehalten werden müsste, um sie zu erlernen (vgl. Gogolin 2000: 19ff).⁷⁵ Aus diesem Grund sieht die Lehrperson auch nach

⁷⁰ I1, Zeile 57 – 58.

⁷¹ K18.1. Beschreibung der Standardsprache als „schöner“, „besser“, „richtiger“.

⁷² K18.2. Konzentration auf die Standardsprache im Unterricht.

⁷³ K15.3. Keine Bearbeitung, da es andere Prioritäten im Unterricht gibt.

⁷⁴ I3, Zeile 87 – 88.

⁷⁵ K15.1. Keine Bearbeitung, da es die SchülerInnen nur verwirrt.

der Vorstellung der Didaktisierung keinen Sinn in der Integration von anderen alltagsrelevanten Registern der SchülerInnen. Sie erkennt dabei das Potential des Sprachvergleichs und der Vorteile der affektiven Komponente von Sprache.

Des Öfteren wurde sogar von einer Bedrohung von migrationsspezifischen Sprechweisen oder Dialekten für die deutsche Standardsprache gesprochen. So gab eine Lehrperson an, dass durch den frühzeitigen Kontakt von MigrantInnen mit Dialekten oft „Fehler“ internalisiert werden, die dann in Hinsicht auf die Standardsprache später nicht mehr behoben werden können. Diese Annahme zeigt wiederum, in welchem hierarchischen Verhältnis auch Standardsprache und Dialekte zueinander stehen. Ähnliche Wertungen wurden auch von Lehrpersonen kommuniziert, die selbst im Alltag Dialekt sprechen. Wie bereits mehrere Male erwähnt, wird durch die Verbundenheit mit dem Standard nicht nur eine Sprache priorisiert, sondern Abweichungen davon als „falsch“ interpretiert, auch wenn sie von den SprecherInnen selbst verwendet werden (vgl. Wiese 2012: 152f, 135ff). Aussagen wie „*ich muss selber immer kämpfen, dass ich nicht in den Dialekt reinverfalle*“ (Deutschlehrer 31)⁷⁶ oder „*es ist nämlich wirklich schwer auch den Dialekt- a- we- wegzubekommen*“ (Deutschlehrerin 35),⁷⁷ können aufgrund ihrer Formulierung als sprachliche Hierarchisierung der deutschen Standardsprache in Bezug auf Dialekte interpretiert werden.⁷⁸ Trotzdem haben die meisten Lehrpersonen auch eine affektive Haltung gegenüber Dialekten, die im nächsten Kapitel kurz betrachtet wird. Migrationsspezifische Sprechweisen wurden hingegen schneller und unreflektierter als „falsch“ interpretiert und ihre Bedeutung für die SchülerInnen und ihr Potential für den Unterricht nur in den seltensten Fällen von den Lehrpersonen kommuniziert.

Eine interessante und oft wiederkehrende Argumentationsfigur war das „*schön sprechen, um verstanden zu werden*.“⁷⁹ Die Standardsprache wird in dieser Aussage nicht nur als „schöner“, sondern auch als „verständlicher“ definiert. Die Diskrepanz der Argumentation liegt darin, dass die Sprechweise nicht nur für die Jugendlichen verständlich ist. Alle Lehrpersonen hatten nach mehrmaligem Hören der Sprachaufnahme alle wichtigen kommunizierten Inhalte des vorgespielten Telefongesprächs verstanden. Diese Argumentation der „Nicht-Verständlichkeit“

⁷⁶ I12, Zeile 81 - 82.

⁷⁷ I5, Zeile 207.

⁷⁸ K18.4. Degradierung von Dialekten/Ethnolekten als Fehlerquelle.

⁷⁹ K18.3. Schön sprechen, um verstanden zu werden.

der Sprechweise wird von einer Lehrperson kritisiert, indem sie einen interessanten Vergleich zieht:

„Also ich meine auf der PH hatten wir ein paar Vorarlberger ((lacht)) in der Klasse. Wenn die (.) unter sich geredet hat, hat man manchmal kaum ein Wort verstanden [...] und da würde keiner me- würde denen sagen: „Blöder Ausländer, kannst kein Deutsch oder willst nicht Deutsch lernen!“ Weil die können Deutsch. Sie können Deutsch in mehreren Variationen und sie wissen, wann man es richtig einsetzt [...]“ (Deutschlehrerin 24).⁸⁰

Die Lehrperson nimmt dabei einen unüblichen Vergleich von Dialekten und migrationsspezifischen Sprechweisen vor. Im Hauptaugenmerk liegt hier die Verständlichkeit einer Sprechweise, die laut der Lehrperson keinen Rückschluss auf die sprachlichen Kompetenzen in der Standardsprache zulässt. Es kann in diesem Sinne davon ausgegangen werden, dass die geringe Akzeptanz der Sprechweise nicht in ihren sprachlichen Abweichungen vom Standard oder in einer eingeschränkten Verständlichkeit liegt.

K16 – K17 Hierarchisierung nicht-standardsprachlichen Gebrauchs⁸¹

Im Fokus des Forschungsinteresses der Arbeit liegen die unter den Lehrpersonen präsenten Sprachideologien über migrationsspezifische Sprechweisen von Jugendlichen. Durch die Beschäftigung mit der Hierarchisierung der Standardsprache, rückte auch das Prestige von Dialekten in Wien mehr in das Interesse der Forschung. Von einer ideologischen Verbundenheit mit dem Standard ausgehend, stellte sich die Frage, welcher Stellenwert Dialekten in den Interviews zugewiesen werden würde? Unter einer Hierarchisierung nicht-standardsprachlichem Gebrauchs wäre ein priorisierender Umgang mit und eine tendenziell offenere Einstellung zur Bearbeitung von Dialekten im Unterricht in Vergleich zu ethnolektalen Sprechweisen zu verstehen.

Wie auch bei migrationsspezifischen Sprechweisen werden bei dialektaler Verwendung grammatische Abweichungen, die in den Sprachsystemen des Dialekts verankert sind, oft als

⁸⁰ I2, Zeile 206 – 211.

⁸¹ K16 Hierarchisierung von nicht-standardsprachlichem Gebrauch.

K17 Keine Hierarchisierung von nicht-standardsprachlichem Gebrauch.

„Fehler“ negativ gewertet (vgl. Ammon 2003: 165f). Wiese geht jedoch davon aus, dass DialektsprecherInnen dem oft negativen Prestige in der Mehrheitsgesellschaft einen regionalen Stolz entgegensetzen können (vgl. Wiese 2012: 134ff). So stellte sich auch die Frage, ob die oft deutschlandzentrierten Forschungen zum Dialektschwund und dem schlechten Prestige von Dialekten eventuell nicht auf Wien zutreffen könnten. Durch gezielte Fragen sollte im Laufe des Interviews eine Hierarchisierung bzw. Nicht-Hierarchisierung von Dialekten gegenüber migrationsspezifischen Sprechweisen evaluiert werden können. Diese Fragen bezogen sich hauptsächlich auf die Bearbeitung von österreichischen Dialekten und ihrer Akzeptanz im Unterricht und hätten durch einen Vergleich mit den Antworten zu denselben Fragen bezüglich migrationsspezifischer Sprechweisen, Tendenzen einer Hierarchisierung bzw. Nicht-hierarchisierung erkennen lassen sollen. Diese teilweise unreflektierte Vorgehensweise und ihre Kritikpunkte sollen auf den folgenden Seiten genauer erläutert werden.

Vertiefung

Zuerst einmal muss auf die fälschliche Annahme der Präsenz von Dialekten unter SchülerInnen an Wiener Schulen eingegangen werden. Wie in der fachspezifischen Literatur oft beschrieben, kann in städtischen deutschsprachigen Regionen von einer weiten Verbreitung des Standardsprechens und einem Dialektschwund ausgegangen werden (vgl. Ammon 2003: 167). Wie auch die Interviews bestätigten, konnte die Frage nach der Akzeptanz von Dialekten im Unterricht von den Lehrpersonen nur hypothetisch beantwortet werden. Alle interviewten Lehrpersonen gaben an, keine oder in den seltensten Fällen „DialektsprecherInnen“ unter ihren SchülerInnen zu haben. Im Gegensatz zur kaum existierenden Verwendung von dialektalen Mustern durch die SchülerInnen bezeichnete sich ein überraschend großer Teil der ProbandInnen selbst als DialektsprecherIn und gab an, teilweise sogar im Unterricht Dialekt zu verwenden. Da vor den Interviews nur E-Mailkontakt zwischen der Forscherin und den ProbandInnen stattfand, wurde erst bei der Abhaltung der Interviews ersichtlich, wo die Lehrpersonen aufgewachsen sind bzw. welche sprachlichen Varietäten sie im Alltag verwendeten. So entwickelte sich im Laufe der Forschung, ohne Einflussnahme der Forscherin, ein Sample, das vorwiegend aus Lehrpersonen bestand, die ursprünglich in Oberösterreich, Tirol, Niederösterreich oder Salzburg sozialisiert wurden und den regionalen Dialekt im Alltag, wie auch vor und nach den Interviews, verwendeten. Insgesamt bezeichneten sich selbst zwölf von vierzehn Lehrpersonen als

DialektsprecherInnen. Es kann in diesem Sinne von einer überraschend hohen Dialektpräsenz auf Seiten der Lehrerschaft im Gegensatz zur Schülerschaft ausgegangen werden.

In diesem Zusammenhang wird eine Definition von „Dialektverwendung“ notwendig. Das Problem bei dem mehrheitsgesellschaftlichen Verständnis von Dialekt ist, dass nicht nur die Standardsprache und Dialekte, sondern zwischen diesen Sprachen verschiedene, schwer voneinander abgrenzbare Sprachebenen existieren. Wiesinger (1987: 18) geht davon aus, dass *„die Ebenen „Basisdialekt“, „Verkehrsdialekt“, „Umgangssprache“ und „Standardsprache“ durch ihre situativ gesellschaftliche Verwendung voneinander abgrenzbar sind“* (vgl. Martin 1996: 134). Als Standardsprache wird dabei die mündlich realisierte, als Norm festgelegte Varietät verstanden. Der Dialekt wird als regionalspezifische Sprechweise, die nur in den seltensten Fällen schriftlich realisiert ist, definiert. Die Umgangssprache hingegen steht zwischen den beiden Extremen und kann als Übergangsform verstanden werden (vgl. Martin 1996: 134f). Diese Einordnung wird in dem vorliegenden Fall bei der Betrachtung der Aussagen von Lehrpersonen im Unterricht *„oft Dialekt zu sprechen“* bzw. *„in den Dialekt zu verfallen“*⁸² relevant. Sich auf die Einordnung von Martin beziehend, kann davon ausgegangen werden, dass die Lehrpersonen im Kontext Schule nicht den Basisdialekt, sondern eher dialektnahe Umgangssprache verwenden. Dies ist jedoch nur eine Annahme, die durch weiterführende Forschungen verifiziert bzw. falsifiziert werden müsste. Da in den Interviews durchgehend dialektale Färbungen erkennbar waren, die Lehrpersonen aus anderen österreichischen Bundesländern kamen und sich selbst als DialektsprecherInnen bezeichneten, wird hier angenommen, dass die ProbandInnen im Alltag unter anderem „Basis- bzw. Verkehrsdialekte“ verwenden. Für die Interpretation der Interviews hinsichtlich einer Hierarchisierung wird diese grundlegend unterschiedliche Präsenz von Dialekten auf Seiten der Lehrer- und Schülerschaft problematisch.

Es kann davon ausgegangen werden, dass DialektsprecherInnen einen emotionalen Bezug zu ihren Sprechweisen haben und die Verwendung als eher *„angenehm“* und *„persönlich“* (Deutschlehrer 31)⁸³ empfunden wird, als dies bei nicht-dialektsprechenden Lehrpersonen der Fall wäre. Dass ein großer Teil der Lehrpersonen den Dialektschwund bedauert und die Verwendung von Dialekten als Bereicherung der sprachlichen Vielfalt bezeichnet,⁸⁴ ist in diesem

⁸² K16.3. Dialekte werden von den Lehrpersonen selbst verwendet.

⁸³ I12, Zeile 80 – 54.

⁸⁴ K16.3. Dialekte werden von den Lehrpersonen selbst verwendet und ihre Nicht-Verwendung bedauert bzw. als Verlust gewertet.

Sinne nicht überraschend. Von einem schlechten Prestige der Dialekte kann bezüglich der gewonnenen Daten nicht gesprochen werden.

In den Interviews wurde keine eindeutige Hierarchisierung von Dialekten ersichtlich. Zwar betonten mitunter auch nicht-dialektsprechende Lehrpersonen die Wichtigkeit der Bearbeitung von Dialekten im Unterricht, aber diese Argumentation wurde von anderen wiederum in Frage gestellt. So zweifelten Lehrpersonen die Relevanz der Bearbeitung für die SchülerInnen an. Aufgrund der fehlenden Präsenz von Dialekten in der Lebenswelt der Jugendlichen, würde die Bearbeitung nur wenig Sinn ergeben und eine abstandsbedingte Schwierigkeit darstellen.⁸⁵ Im Gegensatz dazu könnte die Bearbeitung von migrationsspezifischen Sprechweisen an die Lebenswelt der SchülerInnen anknüpfen. Grundsätzlich wurde jedoch von den Lehrpersonen eine positivere Reaktion bei der Verwendung von Dialekten im Unterricht als bei migrationsspezifischen Sprechweisen beschrieben.

Die hier angeführten Ergebnisse basieren auf keinem quantitativen Vergleich, sondern sollen wiederum nur überblicksartig die präsenten Argumentationsfiguren der Lehrpersonen symbolisieren. Aufgrund der hohen Präsenz von DialektsprecherInnen unter den ProbandInnen, kann davon ausgegangen werden, dass die Ergebnisse nur einen spezifischen Blickwinkel repräsentieren. Es wird daher auf eine explizitere Darstellung der Argumentationsfiguren verzichtet. Durch die eindeutige Konzentration auf die präsenten Sprachideologien gegenüber migrationsspezifischen Sprechweisen, soll dieser Entschluss zusätzlich bekräftigt werden und im Rahmen der Conclusio der uneingeschränkte Fokus auf der Beantwortung dieser Forschungsfrage liegen.

Bevor dies jedoch geschieht, soll hier noch kurz die grundsätzliche Relevanz der Untersuchung einer Hierarchisierung von Nicht-Standardsprachlichem besprochen werden. Im Gegensatz zum Dialekt, der eindeutig als Varietät diatopisch (regional) definiert ist, sind sich LinguistInnen bei ethnolektalen Sprechweisen über ihre soziolinguistische Einordnung als Varietät oder Stil nicht einig. In diesem Sinne könnte auch mit gutem Grund eine vergleichende Betrachtung der Sprachgebräuche kritisiert werden. Vergleichbar werden die Sprechweisen jedoch bereits in ihrer symbolischen und identitätsstiftenden Funktion für ihre SprecherInnen in einem standardsprechenden Umfeld (vgl. Kallmeyer/Keim 2004: 50). In diesem Zusammenhang

⁸⁵ K17.2. Die Bearbeitung von Dialekten wird nur marginal vorgenommen, da sie für die SchülerInnen kaum relevant ist.

könnten die beiden Sprachgebräuche auch hinsichtlich der Akzeptanz und Bearbeitung im Unterricht verglichen werden. Dies wird besonders einleuchtend, wenn man, wie in den Interviews bestätigt wurde, von einer kaum existierenden Beherrschung von Dialekten auf Seiten der SchülerInnen ausgeht. Die migrationsspezifische Sprechweise wurde hingegen von den Lehrpersonen als gängiges sprachliches Register der Jugendlichen an Wiener Schulen beschrieben, dessen Bearbeitung im Unterricht dadurch durchaus Relevanz erhält. Auch wenn in dieser Arbeit kein eindeutiges Ergebnis in Bezug auf die Hierarchisierung nicht-standardsprachlichen Sprechweisen evaluiert werden konnte, tut sich hier ein ergiebiges Forschungsinteresse auf.

12. Conclusio

Mit Bezug auf die Forschungsfrage und ihrer relevanten Variablen wurden 18 Kategorien anhand des Materials entwickelt. Es wurde dabei auf eine weitere Reduktion der Kategorien verzichtet, da ein möglichst naturalistischer bzw. realitätsnaher Einblick in die vorherrschenden Sprachideologien gegeben werden sollte. Um die Forschungsfrage zu beantworten, sollen hier noch einmal kurz die wichtigsten Kategorien in einer Zusammenfassung aufgelistet werden.

Die Kategorien 1 bis 3 beziehen sich dabei auf die Beschreibung der Sprechweise. Kategorie 1 enthält in diesem Sinne jene Aussagen der Lehrpersonen, die den Sprachgebrauch der Jugendlichen als gängige Jugendsprache mit typisch jugendsprachlichen Merkmalen beschrieben. Auf die Zuordnung der Sprechweise als Jugendsprache folgte meist auch eine Negation der Möglichkeit, Aussagen über andere sprachliche Fähigkeiten des Sprechers tätigen zu können. In Kategorie 2 sind jene Aussagen der Lehrpersonen zu finden, bei denen die Sprechweise eindeutig negativ als defizitärer Sprachgebrauch beschrieben wurde. Die Argumentationsfigur des defizitären Sprachgebrauchs entpuppte sich durch die Analyse und Interpretation der beschriebenen Fehler und der Zuordnungspraxis zu sozial benachteiligten Positionen als linguizismusrelevante Unterscheidungspraxis. Bei den Beschreibungen und Zuordnungen handelt es sich aufgrund der fehlenden objektiven Grundlage um Vorurteile, die nicht auf Erfahrung, sondern auf Generalisierungen beruhen. Aufgrund bestimmter Merkmale, in diesem Fall der Prosodie, wurde auf eine nicht der Norm entsprechende Verwendung der deutschen Sprache geschlossen und negative Rückschlüsse auf die verbalen wie auch schriftsprachlichen Kompetenzen gezogen.

Auch die Argumentationsfigur der „doppelten Halbsprachigkeit“ K2.2. wurde in einigen Interviews ersichtlich. Bei dieser Argumentation wird von einem doppelten sprachlichen Defizit, d.h. einer defizitären Beherrschung der deutschen Sprache und der Erstsprache ausgegangen. Rückschlüsse auf andere sprachliche Fähigkeiten sind dieser Annahme implizit. Die Annahme, dass der Sprecher halbsprachig ist, kann als Generalisierung verstanden werden. Die Sprechweise wurde im Rahmen einer defizitären Beschreibung meistens nicht nur als Barriere zur Erreichung sozial gut gewerteter Positionen beschrieben, sondern bereits als Marker für die Zugehörigkeit zu einer sozioökonomisch schlechter positionierten Gruppe verstanden. Bei dieser Zuordnungspraxis handelt es sich laut Broder und Mecheril um rassistische Zugehörigkeitsordnungen, welche auf

„*ethnisch performanten Figuren*“ (Broder/Mecheril 2010: 15) beruhen und soziale Unterschiede zwischen Menschen konstruieren (vgl. Broder/Mecheril 2010: 15). Auch die Beschreibung der Sprechweise als Lernervarietät weist auf die Zuweisung von Zugehörigkeiten und einer Generalisierung der sprachlichen Kompetenzen hin. Der Sprecher wurde von den Lehrpersonen als der „Andere“, der noch nicht vollständig Deutsch erlernt hat, identifiziert. Die Beherrschung der deutschen Sprache wird ihm aufgrund spezifischer Merkmale aberkannt.

Die in den theoretischen Abhandlungen beschriebenen sprachideologischen Forschungsergebnisse über die Korrelation von Meinungen zu Sprechweisen und seinen SprecherInnen wurde auch in den Kategorien 4 bis 6, den Beschreibungen des Sprechers, bestätigt. In allen Interviews erfolgte eine eindeutige Verknüpfung der Sprechweise mit der Gruppe „mit Migrationshintergrund“, die als die „ethnisch Anderen“ identifiziert werden. Über diese soziale Gruppe existiert laut Scarvaglieri und Zech kollektiv geteiltes Wissen, dass von Individuen durchaus reflektiert, als Vorurteil identifiziert und abgelehnt werden kann. So wurde der Sprecher mitunter neutral als Jugendlicher beschrieben oder sogar die Zuschreibung von Eigenschaften nur aufgrund der Sprachaufnahme verweigert. Wie auch in den Beschreibungen der Sprechweise wurden durchaus reflektierte Argumentationsphasen in den Interviews ersichtlich. Dem entgegengesetzt erfolgte auch eine unreflektierte Zuweisung von Migrationshintergrund. Diese Zuweisung zur Gruppe des „Nicht-Wirs“ impliziert laut Scarvaglieri und Zech die Zuordnung zu einem Eigenschaftsprofil, welches meist negative Eigenschaften, wie Bildungsferne und Aggression beinhaltet (vgl. Scarvaglieri/Zech 2013: 222). Diese Eigenschaftszuschreibungen wurden auch in den Interviews vollzogen und können als rassistische Unterscheidungspraxen verstanden werden, die eine ontologische Differenz zum „natio-ethno-kulturellen Wir“ produzieren. Bei diesem Zuordnungsschema der Differenz kann von keinem „*farbenblinden*“ (Rose 2010: 225) Vorgehen gesprochen werden. So wurden dem Sprecher in den Interviews auch biologische und kulturelle Merkmale zugewiesen, die ihre Basis eindeutig im klassisch kolonial rassistischen Denken haben (vgl. Rommelspacher 2009 : 26). Durch die Festschreibung einer Haut- und Haarfarbe und der Zuordnung von bestimmten negativen Eigenschaften und ihrer Generalisierung, erfolgt eine Festschreibung des Andersseins und eine Degradierung im Vergleich zur „we-group“. In einer Zusammenfassung der Kategorie 6 muss festgestellt werden, dass der von den Lehrpersonen als defizitär beschriebene

Sprachgebrauch nicht als multiethnische Jugendsprache, sondern als Ikone der Problemjugend mit Migrationshintergrund verstanden wird.

In Kategorie 10 wurden jene Aussagen der Lehrpersonen zusammengefasst, die den Akzent bzw. die Intonation des Sprechers thematisierten. Ersichtlich wird, wie bereits der Akzent einer Person bzw. eine abweichende Prosodie Hinweis genug ist, um den Sprecher der Gruppe „mit Migrationshintergrund“ zuzuordnen und kollektive Deutungsmuster über diese Gruppen hervorzurufen. Diese Zuordnung steht wiederum in Zusammenhang mit normativen Vorstellungen und ist mit einer hierarchisierenden sozialen Ordnungstradition eng verbunden (vgl. Machold 2010: 163). Durch die migrationsspezifischen Abweichungen zur Standardsprache werden dem Sprecher Handlungskompetenzen in der deutschen Sprache abgesprochen. Der Akzent bzw. die abweichende migrationsspezifische Prosodie markiert nicht nur sprachliche, sondern auch soziale Differenz und legitimiert die Zuschreibung von Defiziten. Durch diese Sichtweise wird der generalisierte „Andere“ im Gegensatz zum „native speaker“ problematisiert (vgl. Holliday 2006: 386).

Die Meinungen und Einstellungen von Lehrpersonen gegenüber der Verwendung und Bearbeitung von migrationsspezifischen Sprechweisen im Unterricht wurden in den Kategorien 11 bis 15 behandelt. In Kategorie 11 wurden jene Aussagen der Lehrpersonen dokumentiert, bei denen die migrationsspezifischen Sprechweisen im Unterricht in bestimmten Situationen akzeptiert bzw. toleriert werden. Die LehrerInnen setzen damit einen Schritt in Richtung Wertschätzung aller sprachlichen Register der Jugendlichen. Dem entgegengesetzt waren auch Korrigieren, Ermahnen und der Hinweis auf die Standardsprache gängige Beschreibungen im Umgang mit den Sprechweisen. Das Korrigieren und Ermahnen fundiert wiederum in normativen Vorstellungen, wobei der Sprachgebrauch der Jugendlichen in allen Situationen möglichst nahe an der legitimen Sprache sein sollte. Zusätzlich werden durch den Hinweis „schön“ und „verständlich“ zu sprechen, die Sprechweisen der Jugendlichen degradiert und definitiv nicht wertgeschätzt. Im Gegensatz zur Thematisierung der „Registerdifferenzierung“ wird beim Korrigieren und Ermahnen von einer defizitären Beherrschung der legitimen Sprache ausgegangen und die Sprechweise als unzureichend für alle Situationen degradiert. Bei der „Registerdifferenzierung“ sollen die Jugendlichen hingegen lernen, wann, welches sprachliche Register adäquat ist. Da in einem monolinguiistisch zentrierten Staat der Bildungserfolg und die Erreichung sozial gut gewerteter Position nun einmal an die Beherrschung der legitimen Sprache

geknüpft ist, sehen es einige DeutschlehrerInnen als ihre Aufgabe, die Standardsprache zu vermitteln, aber auch Raum für andere sprachliche Register zu schaffen. Durch die Vermittlung der „Kontextualisierungskompetenz“ bzw. „Registerdifferenzierung“ können die verschiedenen sprachlichen Register der Jugendlichen wertgeschätzt, aber auch ein Bewusstsein über die unterschiedlichen kontextabhängigen Wertungen von Sprachen in der Mehrheitsgesellschaft vermittelt werden.

Bereits vor der Präsentation der Didaktisierung konnten sich Lehrpersonen durchaus vorstellen, die Sprechweise aus verschiedenen Gründen im Unterricht zu bearbeiten. Diese Gründe wurden in der Interpretation der Kategorie 14 angeführt. Als Argumentationsfiguren gegen eine Bearbeitung wurde eine eindeutige Konzentration auf die deutsche Standardsprache und das Risiko einer möglichen Diskriminierung oder sprachlichen Verwirrung tragend. Diese aufgelisteten Gründe basieren vorrangig auf der weit verbreiteten ideologischen Verbundenheit mit dem Standard. In Kategorie 18 wurden alle Aussagen der Lehrpersonen zusammengefasst, die diese ideologische Verbundenheit durchscheinen ließen. Durch die ideologische Verbundenheit mit dem Standard wird die Vermittlung der Standardsprache eindeutig priorisiert und teilweise die Bearbeitung von für die Jugendlichen relevanten sprachlichen Registern im Unterricht in Frage gestellt. Eine Wertung der Standardsprache, die diese als „schönere“, „bessere“ und „richtigere“ Sprachform darstellt und eindeutig priorisiert, wurde durchgehend in den Interviews ersichtlich. Interessant wird in diesem Zusammenhang noch, dass sich nach der Präsentation der Didaktisierung bis auf eine alle Lehrpersonen vorstellen konnten, migrationsspezifische Sprechweisen im Unterricht zu bearbeiten.

Die Frage *„Welche Einstellungen und Meinungen sind über migrationsspezifische Sprechweisen von Jugendlichen unter Lehrpersonen an Wiener Schulen präsent“*, kann durch die Analyse der gebildeten Kategorien beantwortet werden. Die Sprechweise der Jugendlichen wird entweder als gängiges jugendsprachliches Register, als defizitäre Sprechweise oder Lernervarietät von den Lehrpersonen wahrgenommen. Durch die Generalisierung von Defiziten und Zugehörigkeiten kann davon ausgegangen werden, dass linguizistische Tendenzen in Bezug auf die Sprechweise präsent sind. Wie eine Lehrperson in einer Selbstbekenntnis treffend bemerkt, reicht offensichtlich bereits der Akzent bzw. eine abweichende Prosodie aus, um den Sprecher als „Nicht-Wir“ zu identifizieren und auf Vorurteile bzw. Generalisierungen zurückzugreifen. Die Sprechweise wird eindeutig als Ikone der Problemjugend mit Migrationshintergrund verstanden

und teilweise mit negativen Eigenschaften wie Bildungsferne und Aggression in Zusammenhang gebracht, ohne dass dafür objektive Indizien vorhanden sein müssen. Zusätzlich wurden rassismusrelevante Unterscheidungspraktiken in den Interviews ersichtlich, welche die Eingebundenheit in hegemoniale Verhältnisse bestätigen und eventuell Einfluss auf den Bildungserfolg der SchülerInnen nehmen könnten.

An Wiener Schulen sind in diesem Sinne teilweise neutrale, aber auch eindeutig negative Meinungen und Einstellungen gegenüber migrationsspezifischen Sprechweisen präsent. Diese negativen Erwartungshaltungen, die durchaus auf andere Bereiche generalisiert werden, könnten das Verhalten der Lehrpersonen gegenüber den SchülerInnen beeinflussen. In Zusammenhang mit der „self-fulfilling prophecy“ würde dies bedeuten: Durch die negative Erwartungshaltung wird das subjektive verbale und nonverbale Handeln der Lehrpersonen gegenüber den SchülerInnen verändert, was wiederum Reaktionen der SchülerInnen hervorruft und Einfluss auf ihre Leistungen nehmen kann.

Im Umgang mit den Sprechweisen gaben die Lehrpersonen an, unterschiedlich zu reagieren. So kann davon ausgegangen werden, dass migrationsspezifische Varietäten teilweise akzeptiert bzw. toleriert, aber auch oft degradiert werden. Die „Kontextualisierungskompetenz“ wurde von mehreren Lehrpersonen als wichtiges Instrument im Umgang mit verschiedenen Sprechweisen beschrieben. So können sich auch einige Lehrpersonen vorstellen, die Sprechweise im Unterricht zur Förderung des Sprachbewusstseins konstruktiv zu verwenden. Im Gegensatz dazu ist die ideologische Verbundenheit mit dem Standard teilweise so präsent, dass die Bearbeitung anderer, für die SchülerInnen relevanten Sprechweisen ganz ausgeschlossen wird.

Handlungskonsequenzen

Geht man davon aus, dass Sprachideologien auch eine behavioristische Komponente beinhalten, wird bei den vorher angeführten Forschungsergebnissen Handlungsbedarf ersichtlich. Ein Großteil der Lehrpersonen scheint nicht über die Funktion bzw. den symbolischen Charakter der Sprechweisen Bescheid zu wissen und wertet die Sprechweisen als Indiz für Defizite. Da diese falsche Annahme Einfluss auf die Leistungen der SchülerInnen haben könnte, wird eindeutig Aufklärungsbedarf unter PädagogInnen ersichtlich. Dieser Bedarf kann in der Lehrerbildung gedeckt werden. In diesem Sinne sollen hier Punkte angeführt werden, die Bestandteil der

Lehrerbildung sein sollten. Hier darf nicht außer Acht gelassen werden, dass eine Aufklärung vielleicht teilweise bereits geschieht, aber in Anbetracht der Forschungsergebnisse anscheinend nicht überall bzw. zu wenig passiert. Folgende Punkte sollten in Bezug auf die Forschung in der Lehrerbildung berücksichtigt werden:

- LehrerInnen sollten in ihrer Ausbildung nicht nur theoretisch über die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit lernen, sondern die Wertschätzung und Berücksichtigung aller im Alltag verwendeten Sprachen als wichtige Voraussetzung für eine „Durchgängige Sprachbildung“ verstehen lernen (vgl. Gogolin/Lange 2010^b: 4; 9).
- Konzepte wie die „Registerdifferenzierung“, die eine Wertschätzung aller sprachlichen Register trotz Förderung der legitimen Sprache gewährleisten, sollten den Lehrpersonen in ihrer Ausbildung vorgestellt werden. Das Unwissen über die Möglichkeiten beim Umgang mit den Sprechweisen wurde bereits nach Vorstellung der Didaktisierung ersichtlich, woraufhin einige Lehrpersonen ihre Meinung bezüglich der Bearbeitung im Unterricht änderten.
- Degradierende Sprachideologien gegenüber Sprechweisen von SchülerInnen sollten aus soziolinguistischer Perspektive betrachtet und normkritisch reflektiert werden.
- Die Lehrpersonen sollten über die Funktion von migrationsspezifischen Sprechweisen aufgeklärt und der Rückschluss auf sprachliche Defizite anhand der Sprechweise eindeutig als Fehlschluss identifiziert und abgelehnt werden.
- Dirim und Mecheril gehen davon aus, dass der monolinguale Habitus der Schule und die damit verbundenen Denk- und Handlungsmuster eine Umorientierung auf didaktischer, curricularer bzw. schulorganisatorischer Ebene und in der Lehrerbildung fordern. Zu dieser Umorientierung gehört auch die Vermittlung eines Bewusstseins über die hegemoniale Eingebundenheit der Institution Schule und dessen Folgen (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 137).
- Schließlich sollte auch Rassismus in der Lehrerbildung nicht als Randphänomen, sondern als Strukturprinzip gesellschaftlicher Realität vermittelt werden. Durch die

Schaffung von Raum für machtkritische Reflexionen könnten präsen­te linguizistische Sprachideologien identifiziert werden.

SchülerInnen, die sich bereits durch die Diskriminierung von Seiten der Mehrheitsgesellschaft in einer Krise der sozialen Verortung befinden, könnten durch eine Umorientierung in der Institution Schule sprachliche Anerkennung und Wertschätzung erfahren. Ein wertschätzender Umgang mit den Sprechweisen der Jugendlichen könnte die Möglichkeit geben im Klassenraum einen sprachlichen Markt zu konstituieren, der allen sprachlichen Registern, ohne Rücksicht auf sprachpolitische Hierarchien und präsenten Sprachideologien, Wertschätzung entgegenbringt. Mit dem Anknüpfen an die Lebenswelt der SchülerInnen könnte eine nachhaltige und durchgängige Sprachbildung gewährleistet werden.

13. Bibliographie

AGHA, Asif: Registers of Language. **In:** Duranti, Alessandro (Hg.): A Companion to Linguistic Anthropology. – Malden/Oxford/Carlton: Blackwell Publishing Ltd, 2004; 23 – 45.

AMMON, Ulrich: Dialektchwund, Dialekt-Standard-Kontinuum, Diglossie. Drei Typen des Verhältnisses Dialekt – Standardvarietät im deutschen Sprachgebiet. **In:** Androutsopoulos, Jannis K./Ziegler, Evelyn (Hg.): „Standardfragen“. Soziolinguistische Perspektiven auf Geschichte, Sprachkontakt und Sprachvariation. – Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag, 2003; 163 – 171.

AMMON, Ulrich/**BICKEL**, Hans/**EBNER**, Jakob u.a.: Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. – Berlin/New York: de Gruyter, 2004.

ANDROUTSOPOULOS, Jannis: Ethnolekte in der Mediengesellschaft. Stilisierung und Sprachideologie in Performance, Fiktion und Metasprachdiskurs. **In:** Fandrych, Christian /Salverda, Reiner (Hg.): Standard, Variation und Sprachwandel in germanischen Sprachen/Standard, Variation and Language Change in Germanic Languages. – Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2007; 113 – 155.

AUER, Peter: Ethnische Marker im Deutschen zwischen Varietät und Stil. **In:** Deppermann, Arnulf (Hg.): Das Deutsch der Migranten. Institut für Deutsche Sprache. Jahrbuch 2012. – Mannheim: de Gruyter, 2012; 9 – 40.

BEREND, Nina: Varietätenwandel im Kontakt. Die Entwicklung des Sprachgebrauchs deutschsprachiger Minderheiten im bundesdeutschen Kontext. **In:** Deppermann, Arnulf (Hg.): Das Deutsch der Migranten. Institut für Deutsche Sprache. Jahrbuch 2012. – Mannheim: de Gruyter, 2012; 81 – 112.

BOURDIEU, Pierre: Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. – Wien: Wilhelm Braumüller Universitäts-Verlagsbuchhandlung, 2005.

BRODEN, Anne/**MECHERIL**, Paul (Hg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. – Bielefeld: transcript Verlag, 2010.

BUCHOLTZ, Mary/**HALL**, Kira: Language and Identity. **In:** Duranti, Alessandro (Hg.): A companion to Linguistic Anthropology. – Malden/Oxford/Carlton: Blackwell Publishing Ltd, 2004; 369 – 383.

BÜRGER-KOFTIS, Michaela: Ethnolekte und McLanguage. Zum Kreativpotential von Sprachhybridität. **In:** Bürger-Koftis, Michaela/Schweiger, Hannes/ Vlasta, Sandra (Hg.): Polyphonie – Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität. – Wien: Praesens, 2010; 300 – 320.

BUSCH, Brigitta: Mehrsprachigkeit. – Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG, 2013.

BYRNES, Deborah A./**KIGER**, Gary/**MANNING**, Lee: Social Psychological Correlates of Teachers. Language Attitudes. **In:** Journal of Applied Social Psychology. – Winston & Son, 1996; 455 – 467.

CANOGLU, Hatice Deniz: Kanak Sprak versus Kiezdeutsch – Sprachverfall oder sprachlicher Spezialfall. Eine ethnolinguistische Untersuchung. – Berlin: Frank & Timme Verlag, 2012.

CINDARK, Ibrahim: Deutsch-türkisches Code-switching und code-mixing in einer Gruppe von akademischen Migranten der zweiten Generation. **In:** Deppermann, Arnulf (Hg.): Das Deutsch der Migranten. Institut für Deutsche Sprache. Jahrbuch 2012. – Mannheim: de Gruyter, 2012; 113 – 139.

DIRIM, Inci/**AUER**, Peter: Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland. – Berlin/New York: de Gruyter, 2004.

DIRIM, Inci: „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. **In:** Mecheril, Paul/Dirim, Inci/Gomolla, Mechthild u.a. (Hg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. – Münster: Waxmann Verlag, 2010; 91 – 112.

DIRIM, Inci/**MECHERIL**, Paul: Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. **In:** Mecheril, Paul/Castro-Varela, Maria do Mar/Dirim, Inci u.a. (Hg.): Migrationspädagogik. – Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 2010; 99 – 120.

DITTMAR, Norbert: Ethnolektale Varietäten des Deutschen? Eine soziolinguistische Herausforderung. **In:** Alleman-Ghionda, Cristina/Pfeiffer, Saskia (Hg.): Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung. – Berlin: Frank & Timme Verlag, 2008; 57 – 69.

DITTMAR, Norbert: Urbane Ethnolekte am Beispiel von Berlin. **In:** Földes, Csaba (Hg.): Deutsch in soziolinguistischer Sicht. – Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2010; 3 – 27.

DIEKMANN, Andreas: Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. – Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2006.

DEPPERMAN, Arnulf (Hg.): Das Deutsch der Migranten. Institut für Deutsche Sprache. Jahrbuch 2012. – Mannheim: de Gruyter, 2012.

FÜRSTENAU, Sarah/**NIEDRIG**, Heike: Die kultursoziologische Perspektive Pierre Bourdieus. Schule als sprachlicher Markt. **In:** Fürstenau, Sarah/Gomolla, Mechthild (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011; 69 – 89.

FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/**LANGER**, Antje: Interviewformen und Interviewpraxis. **In:** Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hg.): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim/München: Juventa Verlag; ³2010; 437 – 453.

GARRET, Peter/**COUPLAND**, Nikolas/**WILLIAMS**, Angie: Investigation Language Attitudes. Social meanings of dialect, ethnicity and performance. – Cardiff: University of Wales Press, 2003.

GESSINGER, Joachim: Language variation, language change and perceptual dialectology. **In:** Piller, Ingrid (Hg.): Multilingua - Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication. Band 29, Heft 3-4. – de Gruyter, 2011; 361–383.

GOGOLIN, Ingrid: Sprachliche Pluralität und das Lehren des Deutschen. Einige nicht fachdidaktische Anmerkungen. **In:** Griesmayer, Norbert/Wintersteiner, Werner (Hg.): Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik. – Innsbruck/Wien/München: Studien Verlag, 2000; 13 – 22.

GOGOLIN, Ingrid/**LANGE**, Imke: Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. – Münster: Waxmann Verlag, 2010^a.

GOGOLIN, Ingrid/**LANGE**, Imke /**HAWIGHORST**, Britta u.a. (Hg.): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. – Hamburg: Förmig AG, Modellprogramm. Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, 2010^b.

GOMOLLA, Mechthild/**RADKE**, Frank- Olaf: Diskriminierung in der Schule. **In:** Gogolin, Ingrid/Nauck, Bernhard (Hg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. – Opladen: Leske + Budrich, 2000; 321 – 339.

HABSCHEID, Stephan/**FIX**, Ulla: Gruppenstile: zur sprachlichen Inszenierung sozialer Zugehörigkeit. – Frankfurt am Main/Wien u.a.: Peter Lang Verlag, 2003.

HINNENKAMP, Volker: „Zwei zu bir miydi?“ – Mischsprachliche Varietäten von Migrantenjugendlichen im Hybriditätsdiskurs. **In:** Hinnenkamp, Volker/Meng, Katharina (Hg.): Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis. Studien zur Deutschen Sprache. Forschungen des Instituts für deutsche Sprache, Band 32. – Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2005; 52 – 95.

HENTSCHEL, Elke/**WEYDT**, Harald: Handbuch der deutschen Grammatik. – Berlin/New York: de Gruyter, 2003.

HOLLIDAY, Adrian: Native Speakerism. **In:** ELT Journal Volume 60/4, October 2006; 385 – 387.

HÜLST, Dirk: Grounded Theory. **In:** Frieberthäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim/München: Juventa Verlag, 2010; 281 – 297.

JÄGER, Margarete: Rassismus und Normalität im Alltagsdiskurs. Anmerkungen zu einem paradoxen Verhältnis. **In:** Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. – Bielefeld: transcript Verlag, 2010; 27 – 41.

KALLMEYER, Werner/**KEIM**, Inken: Deutsch-türkische Kontaktvarietäten. Am Beispiel der Sprache von deutsch-türkischen Jugendlichen. **In:** Moraldo, Sandro M./Soffritti, Marcello (Hg.): Deutsch aktuell. Einführung in die Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache. – Rom: Carocci editore, 2004; 49 – 59.

KEIM, Inken: Die interaktive Konstitution der Kategorie „Migrant/Migrantin“ in einer Jugendgruppe ausländischer Herkunft: sozial-kulturelle Selbst- und Fremdbestimmung als Merkmal kommunikativen Stils. **In:** Hinnenkamp, Volker/Meng, Katharina (Hg.): Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis. Studien zur Deutschen Sprache. Forschungen des Instituts für deutsche Sprache, Band 32. – Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2005; 165 – 194.

KEIM, Inken: Die türkischen Powergirls. Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnengruppe in Mannheim. – Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2007.

KEIM, Inken/**KNÖBL**, Ralf: Sprachliche Varianz und sprachliche Virtuosität türkisch-stämmiger Ghetto-Jugendlicher in Mannheim. **In:** Fandrych, Christian/Salverda, Reiner (Hg.): Standard, Variation und Sprachwandel in germanischen Sprachen/Standard, Variation and Language Change in Germanic Languages. – Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2007; 157-199.

KERN, Friederike: Türkendeutsch. Ein ethnischer Sprachstil. **In:** Die Sprache Deutsch. Eine Ausstellung des Deutschen Historischen Museums. – Berlin: Das deutsche historische Museum und die Stiftung „Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland“, 2009; 309 – 310.

KNAPPIG, Magdalena/**DIRIM**, Inci: „Native Speakerism“ in der Lehrerbildung. **In:** Journal für LehrerInnenausbildung 3, 2013.

KOTSINAS, Ulla-Britt: Language contact in Rinkeby, an immigrant suburb. **In:** Androutsopoulos, Jannis K./Scholz, Arno (Hg.): Jugendsprache – langue des jeunes – youth language. Linguistische und sozio-linguistische Perspektiven. – Frankfurt a. Main: Peter Lang Verlag, 1998; 125 – 148.

KUBCZAK, Hartmut: Was ist ein Soziolekt? Überlegungen zur Symptomfunktion sprachlicher Zeichen unter besonderer Berücksichtigung der diastratischen Dimension. – Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag, 1979.

MARAZ, Gabriella: Sprachrettung oder Sprachverrat? – Zur Diskussion über die Norm des Ungarischen/Rescue or treachery of language? The discussion about the norms of Hungarian standard language. **In:** Muhr, Rudolf (Hg.): Standardvariationen und Sprachideologien in verschiedenen Sprachkulturen der Welt/Standard Variations and Language Ideologies in different Language Cultures around the World. – Wien u.a.: Peter Lang Verlag, 2005; 59-71.

MACHOLD, Claudia: Rassismusrelevante Differenzpraxen im elementarpädagogischen Kontext. Eine empirische Annäherung. **In:** Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. – Bielefeld: transcript Verlag, 2010; 163 – 183.

MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. – Weinheim: Deutscher Studien Verlag, ⁹2007.

MECHERIL, Paul: Wirklichkeit schaffen. Integration als Dispositiv. **In:** APUZ – aus Politik und Zeitgeschichte: 50 Jahre Anwerbeabkommen mit der Türkei, 61. Jahrgang 43/2011; 49 – 54.

MECHERIL, Paul/ **CASTRO-VARELA**, Maria do Mar/**DIRIM**, Inci u.a. (Hg.): Migrationspädagogik. – Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 2010.

MECHERIL, Paul/**TEO**, Thomas (Hg.): Andere Deutsche. Zur Lebenssituation von Menschen multiethnischer und multikultureller Herkunft. – Berlin: Dietz Verlag, 1994.

MECHERIL, Paul/**QUEHL**, Thomas: Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations-)pädagogischen Zusammenhangs. **In:** Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (Hg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. – Münster: Waxmann Verlag, 2006; 355 – 383.

MELTER, Claus/**MECHERIL**, Paul (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. – Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2009.

MESSERSCHMIDT, Astrid: Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. **In:** Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. – Bielefeld: transcript Verlag, 2010; 41 – 59.

MORALDO, Sandro M./**SOFFRITTI**, Marcello (Hg.): Deutsch aktuell. Einführung in die Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache. – Rom: Carocci editore, 2004.

MUHR, Rudolf: Language Attitudes and language conceptions in non-dominating varieties of pluricentric languages. **In:** Muhr, Rudolf (Hg.): Standardvariationen und Sprachideologien in verschiedenen Sprachkulturen der Welt/Standard Variations and Language Ideologies in different Language Cultures around the World. – Wien u.a.: Peter Lang Verlag, 2005; 11 – 20.

NASH, Roy: Lehrererwartung und Schülerleistung. – Ravensburg: Otto Maier Verlag, 1978.

LANGER, Antje: Transkribieren – Grundlagen und Regeln. **In:** Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim/München: Juventa Verlag, ³2010; 515 – 526.

LUDWIG, Peter H.: Pygmalion in der Odyssee? **In:** Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 1994 /8; 99 – 102.

OSWALD, Hans: Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten. **In:** Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim/München: Juventa Verlag, ³2010; 183 – 200.

PHILIPS, Susan U.: Language and Social Inequality. **In:** Duranti, Alessandro: A Companion to Linguistic Anthropology. – Malden/Oxford/Carlton: Blackwell Publishing Ltd, 2004; 23 – 45.

PILSHOFER, Birgit: Wie erstelle ich einen Fragebogen? Ein Leitfaden für die Praxis. – Graz: Institut für Wissens- und Forschungsvermittlung, 2001.

PROSENBAUER, Marina: Diplomarbeit. Ethnolektale Sprachentwicklungen bei Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft.. – Wien, 2012.

PFAFF, Carol W.: „Kanaken in Alemannistan“: Feridun Zaimoglu’s representation of migrant language. **In:** Hinnenkamp, Volker/Meng, Katharina (Hg.): Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis. Studien zur Deutschen Sprache. Forschungen des Instituts für deutsche Sprache, Band 32. – Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2005; 195 – 224.

QUIST, Pia: New speech varieties among immigrant youth in Copenhagen – A case study. **In:** Hinnenkamp, Volker/Meng, Katharina (Hg.): Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis. Studien zur Deutschen Sprache. Forschungen des Instituts für deutsche Sprache, Band 32. – Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2005; 145 – 163.

RAMPTON, Ben: From ‘Youth Language’ to contemporary urban vernaculars. **In:** Deppermann, Arnulf (Hg.): Das Deutsch der Migranten. Institut für Deutsche Sprache. Jahrbuch 2012. – Mannheim: de Gruyter, 2012; 59 – 80.

RIEHL, Claudia Maria: Sprachkontaktforschung. Eine Einführung. – Tübingen: Gunter Narr Verlag, ²2009.

ROMMELSPACHER, Birgit: Was ist eigentlich Rassismus? **In:** Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. – Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2009; 25 – 39.

ROSE, Nadine: Differenz-Bildung. Zur Inszenierung von Migrationsanderen im schulischen Kontext. **In:** Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. – Bielefeld: transcript Verlag, 2010; 209 – 235.

RÖSCH, Heidi: Hast du Problem - oder was? **In:** Lernchancen 48. Alle Schüler fördern, 2005; 42 – 48.

SCHERSCHEL, Katrin: Rassismus als flexible symbolische Ressource. Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren. – Bielefeld: transcript Verlag, 2006.

SCHERSCHEL, Katrin: Rassismus als flexible Ressource – Zur Theorie und Empirie rassistischer Argumentationsfiguren. **In:** Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. – Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2009; 123 – 140.

SCHMIDT, Christiane: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. **In:** Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hg.): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim/München: Juventa Verlag, ³2010; 473 – 485.

STICKEL, Gerhard: Das heutige Deutsch: Tendenzen und Wertungen. **In:** Moraldo, Sandro M./Soffritti, Marcello (Hg.): Deutsch aktuell. Einführung in die Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache. – Rom: Carocci editore, 2004; 11 – 30.

VELHO, Astride: (Un-)Tiefen der Macht. Subjektivierung unter den Bedingungen von Rassismuserfahrungen in der Migrationsgesellschaft. **In:** Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. – Bielefeld: transcript Verlag, 2010; 113 – 141.

VOLMERT, Johannes: Jugendsprache – Szenesprachen. **In:** Moraldo, Sandro M./Soffritti, Marcello (Hg.): Deutsch aktuell. Einführung in die Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache. – Rom: Carocci editore, 2004; 134 – 158.

WENNING, Norbert: Migration und Ethnizität in pädagogischen Theorien. – Münster/New York: Waxmann Verlag, 1993.

WERTH, Lioba/**MAYER**, Jennifer: Sozialpsychologie. – Berlin Heidelberg: VS Springer, 2008.

WIESE, Heike: Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht. – München: C.H. Beck, 2012.

WIESE, Heike: Das Potential multiethnischer Sprechergemeinschaften. **In:** Deppermann, Arnulf (Hg.): Das Deutsch der Migranten. Institut für Deutsche Sprache. Jahrbuch 2012. – Mannheim: de Gruyter, 2012^b; 41 – 58.

WILLEMS, Herbert: Stile, Stilgeneratoren und Stilfunktionen. **In:** Habscheid, Stephan/Fix, Ulla: Gruppenstile: zur sprachlichen Inszenierung sozialer Zugehörigkeit. – Frankfurt am Main/Wien u.a.: Peter Lang Verlag, 2003.

ZAIMOĞLU, Feridun: Kanak Sprak – 24 Misstöne vom Rande der Gesellschaft. – Berlin: Rothbuch Verlag, 1995.

Internetquellen

LÜDI, Georges: „Migration – Sprache – Sprachhohnmacht“. **In:** Clalüna, Monika/ Studer, Thomas (Hg.): Deutsch im Gespräch. Sprechen im DaF-/DaZ-Unterricht; Sprechen über DaF/DaZ in der Schweiz. – Universität Bern: Sondernummer Rundbrief AkDaF, (online) 2007; 9 – 30. <http://www.goethe.de/mmo/priv/1718106-STANDARD.pdf> (Zugriff: 23.04.2013/16:00)

MOREK, Miriam/**HELLER**, Vivien: Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. **In:** Zeitschrift für angewandte Linguistik. Band 57, Heft 1. – de Gruyter, (online) 2012; 67–101. <http://www.degruyter.com/view/j/zfal-2012-57.issue-1/zfal-2012-0011/zfal-2012-0011.xml> (Zugriff: 14.01.2014/ 15:54)

PASEKA, Angelika: Stichwort: Das Interview. **In:** Journal für Bildungsforschung an der Pädagogischen Akademie des Bundes. – Wien, (online) 2007; 105 – 122. http://www.phwien.ac.at/fileadmin/phvie/users/oeh/pdf/WissenschaftlichesArbeiten/PH-3_Interview.pdf (Zugriff: 10.01.2014/ 11:31)

SCARVAGLIERI, Claudio/**ZECH**, Claudia: „ganz normale Jugendliche, allerdings meist mit Migrationshintergrund.“ Eine funktional-semantische Analyse von „Migrationshintergrund“. **In:** Zeitschrift für angewandte Linguistik. Band 58, Heft 1, (online) 2013; 201 – 227. <http://www.degruyter.com/view/j/zfal.2013.58.issue-1/zfal-2013-0008/zfal-2013-0008.xml> (Zugriff: 28.06.2014/16:35)

SCHAFROTH, Elmar: Was ist eine Varietät? Empirische Evidenz, theoretische Problematik, und linguistische Praxis. **In:** Scherfer, Peter/Uhmann, Susanne (Hg.): Moderne Sprachen 48/I, Themenummer Sprachliche Variation (13. Wuppertaler Linguistisches Kolloquium). – Wien, (online) 2004; 3 – 23. https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/RomanischesSeminar/Schafroth_Varietaet__2_.pdf (Zugriff: 25.06.2014/21:05)

MARTIN, Victoria C.: Modelle der Umgangssprache. Überlegungen zum theoretischen Status eines linguistischen Begriffs am Beispiel des Wiener Deutsch. **In:** Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. 63. Jahrg., Heft 2, (online) 1996; 129 – 156. <http://www.jstor.org/discover/10.2307/40504107?uid=3737528&uid=2134&uid=381255901&uid=2&uid=70&uid=3&uid=381255891&uid=60&sid=21104572922333> (Zugriff: 12.7.2014/ 15:40)

IV. Anhang

14.1. Kodierregeln

Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel
Beschreibung der Sprechweise	K1 Die Sprechweise als Jugendsprache, jugendsprachliche Umgangssprache <u>Subkategorien:</u> Beschreibungen als K1.1. umgangssprachliches Deutsch. K1.2. spannend, lässig. K1.3. funktional. K1.4. nicht gewöhnt. K1.5. Sprachveränderung. K1.6. Code-mixing (türkische, arabische Fremdwörter).	Die Lehrperson beschreibt die Sprechweise -als Jugendsprache oder erwähnt Merkmale der Sprache, die als jugendsprachliche Merkmale interpretiert werden können. - ohne Defizite hervorzuheben.	„Er redet Jugendjargon in umgangssprachlichem- (4) Ja. [...]“ „Null Bock und diese Dinge. Ich kann es jetzt selbst nicht benennen, muss ich offen zugeben. (.) Also eher, wie gesagt so (.) lässige Art und Weise“	Die Beschreibung darf auf keinen Fall defizitär sein und sollte auf jugendsprachliche Elemente hinweisen.
	K2 Die Sprechweise als defizitärer Sprachgebrauch <u>Subkategorien:</u> K2.1. Beschreibung und Zuschreibung von Fehlern K2.2. die Halbsprachigkeit der Jugendlichen K2.3. die Sprache sozioökonomisch und sozial benachteiligter Gruppen Beschreibungen K2.4. als schwer verständlich, verwaschen	Die Lehrperson beschreibt - die Sprechweise negativ. -generalisiert und nimmt eine Zuschreibung von Defiziten vor. - die Sprechweise unter Gebrauch negativ konnotierter bzw. eindeutig diskriminierender Vokabeln.	„Er verwechselt auch- ah eigen- einige- ahm Verben“ „Also es wird da sehr viel der deutschen Sprache entwendet, wenn man das so sagen darf“ „kultureller Verfall der Sprache. Sie wird ja immer ärmer in der Ausdrucksweise.“	Die Beschreibung, darf auf keinen Fall positives hervorheben.

	und vereinfacht. K2.5. als keine schöne Sprache K2.6. als Bedrohung für die deutsche Sprache und Zukunftschancen.			
	K3 Die Sprechweise als Lernervarietät	Die Lehrperson beschreibt die Sprechweise als -gutes Deutsch bzw. kein schlechtes Deutsch und impliziert dabei, dass der Sprecher erst Deutsch lernt. -gutes Deutsch und stellt diese Aussage in Abhängigkeit zur Deutschlernzeit.	<i>„Ja, wie gesagt er kann ziemlich gut Deutsch, aber das kommt natürlich darauf an, wie lange er Deutsch jetzt gelernt hat. Oder ob er schon in- also von Anfang an Deutsch gelernt hat oder sowas.“</i>	Die Beschreibung muss auf jeden Fall implizieren, dass der Sprecher Deutsch lernt. Sie darf keine jugendendsprachlichen Beschreibungen enthalten.
Beschreibung der Person				
	K4 keine Beschreibung des Sprechers	Die Lehrperson weigert sich eine Beschreibung des Sprechers vorzunehmen bzw. gibt an keine keine Beschreibung vornehmen zu können.	<i>„Eigenschaften? (5) Das finde ich jetzt schwierig, weil ich kenne ja die Person nicht. (2) Mhm. (10). [...] Nein, mir fällt nichts ein, weil ich kenne ja die Person nicht und ich kann ja nur die Sprache beurteilen (.) und was er gesprochen hat.“</i>	Es darf keine Zuordnung von Eigenschaften bzw. keine Beschreibung der Person passieren.
	K5 Beschreibung des Sprechers neutral - positiv	Die Lehrperson beschreibt den Sprecher -mit positiven Eigenschaften	<i>„nicht unsympatisch“ „Probiert, dass er ein paar</i>	Die Beschreibung darf auf keinen Fall eindeutig negativ sein bzw. körperliche,

		-mit typisch jugendlichen Attributen -neutral indem er Fakten aufzählt.	<i>Sachen organisiert“</i> <i>„Er macht auf lässig, weil er betont das auch so.“</i>	kulturelle Zuschreibungen enthalten, die nicht auf objektiver Grundlage basieren.
	K6 Zuschreibungen von Zugehörigkeiten und Merkmalen <u>Subkategorien:</u> Zuschreibung von K6.1. Migrationshintergrund. K6.2. Bildungsferne und Aggression. K6.3. negativen Eigenschaften. K6.4. biologischen und kulturellen Merkmalen.	Die Lehrperson schreibt dem Sprecher -negative Eigenschaften zu, die nicht aus der Aufnahme objektiv ableitbar sind. -unreflektiert einen Migrationshintergrund zu. -biologische und kulturelle Merkmale zu. Die Lehrperson nimmt Zuordnungen von Eigenschaften vor, die in die Kategorien „Bildungsferne“ und „Aggression“ eingeordnet werden können. Die Lehrperson artikuliert Assoziationen zu Bildern, Filmen, die auf Stereotypen zurückgreifen.	<i>„vielleicht ungeduldig, vielleicht eher mal aufbrausend“</i> <i>„Also den Migrationshintergrund kann man natürlich nicht mehr ausschließen und das ist doch ein gewisser Faktor in Deutsch. Egal ob diese Person erste, zweite, oder dritte Generation in Österreich wohnt, das kann man nicht mehr ganz ausschließen.“</i>	Bei den Eigenschaften soll es sich um keine Aufzählung von eindeutigen Fakten (z.B. jung, männlich) handeln bzw. auch um keine positiven Zuschreibungen.
Rückschlüsse auf Kompetenzen im Deutschen				

	K7 positive Rückschlüsse auf die Kompetenzen im Deutschen	Die Lehrperson zieht aufgrund der Sprachaufnahme positive bzw. neutrale Rückschlüsse auf die sprachlichen Kompetenzen im Deutschen.	<i>„Er ist offensichtlich kompetent. Er kann (.) schnell auf Fragen eine Antwort geben. Auf Deutsch die- die Frage gut beantworten, ohne dass er überlegen muss, seine- sein Vokabular, dass er finden muss oder sowas. Und hat klare Sätze und ja [...].“</i>	Die Beschreibungen dürfen nicht negativ sein.
	K8 negative Rückschlüsse <u>Subkategorien:</u> Rückschlüsse auf K8.1. grammatikalische Defizite. K8.2. schriftsprachliche Defizite. K8.3. geringe Sprachlernmotivation. K8.4. Sprachlernzeit.	Auf die Frage, ob Rückschlüsse auf die Kompetenzen im Deutschen gezogen werden kann, zählt die Lehrperson negative Rückschlüsse auf. Die Lehrperson nimmt an, dass der Sprecher gerade erst Deutsch lernt.	<i>„Und das wird auch bei der Schr- bei-, w- wenn er irgendwas schreiben muss oder irgendwas, wird das genauso rauskommen. Also Textkompetenz, er wird keine Zusammenhänge herstellen können“.</i>	Die Rückschlüsse dürfen nicht positiv sein.
	K9 keine Rückschlüsse möglich	Die Lehrperson zieht keine Rückschlüsse auf sprachliche Kompetenzen, ,da es sich um ein informelles Gespräch handelt. ,da die Deutschlernzeit unbekannt ist.	<i>„Auf der anderen Seite weiß ich ja nicht, ob der Bursche eh auch schön nach der Schrift reden kann und eben mit dem Freund jetzt Dialekt spricht. [...] Und eben das kann ich so nicht beurteilen, weil ich ihn ja sonst nicht kenne, außer von diesem Gespräch“</i>	Es dürfen keine Rückschlüsse auf sprachliche Kompetenzen gezogen werden.

	K10 Akzent, Prosodie als Marker für Differenz	Die Lehrperson thematisiert den Akzent bzw. die abweichende Prosodie und verortet daraufhin den Sprecher zur Gruppe der „ethnisch Anderen“. Der Akzent bzw. die abweichende Prosodie wird als Begründung für Verständnisschwierigkeiten und der Zuordnung von negativen Eigenschaften herangezogen	„Ja. Der betont ja nur anders. Und das allein ja, (.) ruft so ein Befremden hervor.“	Der Akzent, die Prosodie bzw. Intonation des Sprechers muss thematisiert werden.
Umgang und Bearbeitung der Sprechweisen im Unterricht				
	K11 Akzeptanz, Resignation, konstruktiver Umgang	Die Lehrkraft gibt an, dass sie im Unterricht die Verwendung der Sprechweise -akzeptiert bzw. toleriert -oder einen konstruktiven Umgang damit sucht.	„Hat nicht geschimpft oder sonst etwas, das heißt wenn mir ein Schüler so eine Antwort gibt auf eine Frage. (.) Dann ist das vollkommen in Ordnung natürlich.“	Im Umgang mit den Sprechweisen wird nicht ermahnt bzw. korrigiert.
	K12 Ermahnung, Korrigieren <u>Subkategorien:</u> K12.1. Hinweis auf Standardsprache K12.2. Versuch der Verbesserung der Sprechweise	Die LP gibt an bei der Verwendung der Sprechweise im Unterricht den S. unter gewissen Umständen zu ermahnen oder in gewisser Weise zu korrigieren.	„Ich versuche sie, wenn es geht, wenn es nicht zu laut ist-, sie zu korrigieren. Ich erkläre den Unterschied. Ahm ich gehe darauf ein und ich haue mich	Die Sprechweisen werden nicht toleriert, sondern verbessert und korrigiert bzw. auf die Standardsprache

			<i>manchmal darüber ab.“</i>	hingewiesen.
	K13 Kontextualisierungskompetenz	Die Lehrperson thematisiert die „Kontextualisierungskompetenz“ bzw. „Registerdifferenzierung. Die SchülerInnen sollen lernen, in welchen Kontexten, welches sprachliche Register adäquat ist. Dabei wird auch der Ethnolekt in unterschiedlichen Situationen als sprachliches Register akzeptiert.	<i>„Es ist halt auch wichtig, dass die Kinder lernen, wann sie wie zu sprechen haben.“</i>	Die migrationsspezifische Sprechweise darf nicht in allen Situationen korrigiert und verboten werden.
	K14 Bearbeitung im Unterricht <u>Subkategorien:</u> Die Lehrperson kann sich eine Bearbeitung im Unterricht vorstellen, da es K14.1. interessant und wichtig ist. K14.2. Spaß macht. K14.3. dabei hilft ein Sprachbewusstsein zu entwickeln. K14.4. als Unterrichtseinstieg bzw. spielerisch verwendet werden kann.	Die Lehrperson kann sich vorstellen, dass sie Ethnolekte aus verschiedenen Gründen und auf unterschiedliche Art und Weise im Unterricht bearbeitet.	<i>„Man könnte es auf spielerische Art und Weise einbauen, auf jeden Fall. Man könnte- man ein bisschen variieren. Vor allem (.) heißt es eben in der modernen Didaktik Schülerorientierung, beim Schüler anknüpfen usw. Brückenschläge wagen. (.) Insofern wäre das sicher mal ein guter Unterrichtseinstieg.“</i>	Eine Bearbeitung im Unterricht darf nicht ausgeschlossen werden.
	K15 keine Bearbeitung im Unterricht <u>Subkategorien:</u> Die Lehrperson kann sich keine Bearbeitung im Unterricht vorstellen, da es K15.1. die SchülerInnen nur verwirrt. K15.2. das Risiko von Diskriminierung in	Die LP kann sich aus unterschiedlichen Gründen nicht vorstellen Ethnolekte im Unterricht zu bearbeiten.	<i>„dass die Kinder eben die (.) Schriftsprache erlernen, damit sie auch etwas aufschreiben können. Und (.) eben- (.) also ich könnte mir das nicht vorstellen, dass ich da Dialekte</i>	Eine Bearbeitung im Unterricht darf nicht in Betracht gezogen werden.

	der Klasse erhöht. K15.3. andere Prioritäten im Unterricht gibt.		<i>einbeziehe, ich glaube das verwirrt die Kinder nur eher“</i>	
Sprachideologien				
	K16 Hierarchisierung von Dialekten <u>Subkategorien:</u> Die Verwendung bzw. Bearbeitung von österreichischen und deutschen Dialekte wird im Gegensatz zu Ethnolekten im Unterricht K16.1. begrüßt und akzeptiert. K16.2. als Identitäts-, Gefühlsträger und Bereicherung der d. Sprache beschrieben. K16.3. Dialekte werden im Unterricht von den Lehrpersonen selbst verwendet und ihre Nicht-Verwendung bedauert bzw. als Verlust gewertet.	Die Lehrperson kommuniziert eine positive Wertung der Verwendung von österreichischen und deutschen Dialekten im Unterricht.	<i>„Das ist für mich sehr angenehm, weil es irgendwie sehr persönlich wirkt und ich bin eigentlich Oberösterreicher.“</i>	Es darf keine Gleichstellung bzw. auch kein Vergleich von Ethnolekten und Dialekten kommuniziert werden.
	K17 keine Hierarchisierung von nicht-standardsprachlichem Gebrauch <u>Subkategorien:</u> Die Verwendung bzw. die Bearbeitung von österreichischen und deutschen Dialekte wird K17.1. durch den Hinweis auf die Standardsprache unterbunden. K17.2. nur marginal vorgenommen, da es kaum Relevanz für die SchülerInnen hat.	Die Lehrperson beschreibt ihren Umgang mit österreichischen und deutschen Dialekten im Unterricht, -ohne dass dabei Dialekte hierarchisiert werden. -indem sie einen Vergleich zwischen Dialekten und Ethnolekten vornimmt. -indem sie die Bearbeitung von	<i>„Und ich glaube das verwirrt die Kinder dann eher, wenn man dann noch mit Dialekten kommt, mit österreichischen. (.) Ja.“</i>	Es darf keine Hierarchisierung von Dialekten vorgenommen werden.

	Es wird K17.3. Es wird ein Vergleich zwischen Ethnolekten und Dialekten vorgenommen.	Ethnolekten als relevanter für die SchülerInnen wertet als die Bearbeitung von Dialekten.		
	K18 Verbundenheit mit dem Standard <u>Subkategorien:</u> K18.1. Beschreibung der Standardsprache als „schöner“, „besser“ und „richtiger“. K18.2. Konzentration auf die Standardsprache Priorität im Unterricht. K18.3. Schön sprechen um verstanden zu werden. K18.4. Degradierung von Dialekten/Ethnolekten als Fehlerquelle.	Die Lehrpersonen priorisieren die deutsche Standardsprache und deklarieren diese als „besser“, „richtiger“, „schöner“ und „verständlicher“.	<i>„Und sonst () macht man sie halt darauf aufmerksam, dass sie bitte schön sprechen, sodass man es auch versteht und dann wissen sie eh schon was gemeint ist.“</i>	Es darf keine Degradierung der Standardsprache kommuniziert werden bzw. andere sprachliche Register dürfen nicht mit der Standardsprache gleichgestellt werden.

14.2. Interviewleitfaden

Phasen Teil A	Frage	Variable
Einstieg (Begrüßung, Instruktionen)		
Stimulus Sprachaufnahme (Vorspielen – Frage 1 – zweites Mal Vorspielen – WH Frage 1)	1. Können Sie beschreiben, was Sie gerade gehört haben? Was fällt Ihnen auf? Was fällt Ihnen sprachlich auf?	Beschreibung der Sprechweise
Drittes Mal Vorspielen der Aufnahme	2. Welche Eigenschaften fallen Ihnen spontan ein, um den Sprecher zu beschreiben? 3. Was halten Sie von seiner Sprechweise?	Beschreibung des Sprechers Beschreibung der Sprechweise
Zusätzliche Fragen	4. Glauben Sie, dass man aufgrund dieser Sprachaufnahme Rückschlüsse auf die Kompetenzen im Deutschen ziehen kann? Wenn ja, welche?	Rückschlüsse auf die Kompetenzen im Deutschen
	5. Haben Sie eine ähnliche Sprechweise auch in Ihrer Schule bzw. Klasse wahrgenommen bzw. können sie sich ein ähnliches Gespräch zwischen Ihren SchülerInnen vorstellen?	Umgang mit der Sprechweise im Unterricht
	• Wenn ja, wie haben Sie darauf reagiert und wie würden Sie im Unterricht damit umgehen?	
	• Wenn nein, wie würden Sie darauf reagieren und im Unterricht damit umgehen?	
	6. Wie würden Sie im Unterricht damit umgehen, wenn Dialekte gesprochen werden?	Umgang mit Dialekten im Unterricht
	7. Könnten Sie sich vorstellen den vorher gehörten Sprachgebrauch in den Unterricht zu integrieren bzw. ihn im Unterricht zu bearbeiten? Warum (nicht)?	Bearbeitung der migrationsspezifischen Sprechweise im Unterricht

	8. Könnten Sie sich vorstellen deutsche oder österreichische Dialekte im Unterricht zu bearbeiten? Warum (nicht)?	Bearbeitung von Dialekten im Unterricht
--	---	---

Phasen Teil B	Frage	Notizen
Stimulus Unterrichtsvorschlag (Instruktionen, Ansehen der Didaktisierung)	Ich habe hier einen Unterrichtsvorschlag für Sie. Ich würde Sie bitten sich die Didaktisierung überblicksartig anzusehen, sodass ich Ihnen im Anschluss Fragen über ihre Meinung dazu stellen kann. Es handelt sich dabei um einen Stationenbetrieb, wobei nur ein Material genauer illustriert wird. Fühlen Sie sich frei Fragen zu stellen!	
Zusätzliche Fragen	9. Was halten Sie von diesem Unterrichtsvorschlag? Was denken Sie sind die Vorteile und Nachteile?	
	10. Könnten Sie sich vorstellen die Didaktisierung in Ihrer Klasse umzusetzen? Warum (nicht)?	
Demografische Daten	Wie alt sind Sie?	
	Welche Fächer unterrichten Sie?	
	Wie lange unterrichten Sie schon?	
	Männlich: Weiblich:	
Abschlussphase	Haben Sie noch Fragen? Danksagung.	

14.3. Zusammenfassung Unterrichtsvorschlag: Hast du Problem - oder was? (Rösch 2005)

Zielgruppe: Jugendliche zwischen 14 – 18 Jahren

- Lernziele:**
- Sprachbewusstsein entwickeln
 - Unterschiede zwischen Ethnolekt und Standarddeutsch kennen lernen
 - Ein Bewusstsein über den unterschiedlichen Stellenwert der Sprechstile schaffen

1) **Einstieg** (im Plenum): **Bildimpuls – Kaya Yanar**

Fragen an die SchülerInnen

- Wer ist dieser Mann? Für welche gesellschaftliche Gruppe steht er?
- Welche Gruppe spricht er bzw. diese Anzeige an?



Bezug zu dem Satz auf dem Schild: „Hast du Problem oder was?“

- Sammeln von ähnlichen Sätzen „Was guckst du?“, „Ich geh Billa“ etc...
- Grammatikalische Analyse: „Was fehlt?“, „Warum fehlt der Artikel?“
- Gemeinsames Suchen von standardsprachlichen Entsprechungen z.B. „Hast du **ein** Problem?“
- Diskussion in Gruppen: „Wie wirken solche Sprüche auf euch? Wann sind diese Formulierungen angemessen, wann nicht?“

Vertiefung – Stationenbetrieb

1. **Station: Sketch von Kaya Yanar** (Youtube-video)

- Charakterisiert eine der Figuren!
- Findet ihr das witzig? Warum (nicht)?
- Wie spricht Kaya, wenn er nicht arbeitet?
- Kennt ihr ähnlich arbeitende Kabarettisten?

2. **Station: Auszüge aus dem Buch „Kanak Sprak – 24 Misstöne vom Rande der Gesellschaft“**

- Wählt einen der drei Bereiche aus und schreibt dazu eine Inhaltsangabe!
- Beschreibt die Sprache! (Wortwahl, Satzbau, Wirkung...) Warum sprechen die Interviewten so?

3. **Station: Gedicht von Franco Biondi „nicht nur gastarbeiterdeutsch“ (Arbeitsblatt)**

- Überträgt einige der Strophen ins Standarddeutsche!
- Welche Hauptaussagen haben die einzelnen Strophen?
- Was ist die Intention des Autors?

4. **Station: Sprachvarietäten (Lexika)**

1. Erklärt den Begriff Dialekt! Welche Dialekte kennt ihr? Was ist daran besonders? Sollte man immer Dialekt sprechen (dürfen)? Warum (nicht)?
2. Nennt einige Begriffe aus eurer Jugendsprache! Nennt Situationen, in denen Jugendsprache angemessen ist und solche, in denen es unangemessen ist, Jugendsprache zu sprechen!
3. Schlagt den Begriff Soziolekt im Fremdwörterbuch nach und leitet davon den Begriff Ethnolekt ab!

nicht nur gastarbeiterdeutsch

I
die anfänge
maine nix gut doitsch.
isch walss –
isch sprech ja
nur gastarbeiterdoitsch
und immer problema
iberall
doitsch loite nix verstee
was isch sagen
was isch wollen
aber
langsam langsam
geets:
isch jetzz meer verstee
doitsch loite
aber
maine sprache
nix vil verstee
gastarbeiterdoitsche sprache
schwere sprache

II
es geht den gastarbeiterdeutschen
gang
doitsche kollega
warum du immer weggucken
warum du mir nix akzeptieren
isch nix schaiss
isch mensch
zusammen
isch arbeits du arbeit fabrik
isch leben du leben hlar
gut, du doitsch
isch auslander
du immer sagen

isch trinken auch biir
aber du immer zusammen mit
doitschen loite
isch immer zusammen mit
ausländischen loite
nix alles zusammen
warum das so
isch walss nix warum
du haben maine land geguckt
in urlaub
du kennen maine essen, maine trinken
maine landloite
und isch jetzz auch doitschland
kennen
isch vllle jaar hlar
isch kennen jetzz vllle doitsche loite
isch schon vll doitsch denken
in fabrik und zuhaus
allein meine sprache
noch gastarbeiterdoitsch

III
wir warten nicht auf besseres deutsch
Ich gehe nun in deutsche schule
in volkshochschule
deutsche sprache lernen.
Das buch ist jedoch sehr schlecht
und die schule ist auch sehr schlecht.
Es ist nicht gut
für uns ausländische arbeiter
und es gibt keine andere schule
das gut für uns ist.
Was ich gelernt habe
ist viel privat gemacht
mit freunden –
aber ich weiss:

aber alle pflichten.
Und angst vor rauschmiss aus
deutschland
machen uns ausländeramt und
unternehmer
damit wir immer still bleiben
und ganz wenige deutsche kollegen
helfen uns oder hören an unsere
problemen.
doch: unsere sprache in deutsche
gesellschaft
ist eine sprache die sprechen will
aber nicht nur –
wir warten nicht auf besseres deutsch

IV
was mir bleibt
mein gastarbeiterdeutsch ist eng
wie das ausländergesetz
und tief
wie die ausbeutung
mein gastarbeiterdeutsch ist ein
tiefdruck
von Kiel bis Mazzara del Vallo
und wiegt
wie notierungen der DM
mein gastarbeiterdeutsch ist
ein stempel geworden
darauf steht:
Made in Westgermany
mein gastarbeiterdeutsch hat sein
nest
in den furchen meines gehirns
aufgebaut
hat als wiege meine träume
gewogen

1. Lest das Gedicht laut. Ratet, welche Erstsprache das Lyrische Ich spricht.

Woran erkennt man das? _____

2. Aus welcher Zeit stammt der Text? _____

Von welchem Autor? _____

Was ist das Thema? _____

3. Übertrag einige der „gastarbeiterdeutschen“ Teile in Normdeutsch.

Was ändert sich? _____

Ist Gastarbeiterdeutsch so etwas wie ein Ethnolekt? _____

4. Untersucht die einzelnen Strophen

	Strophe 1	Strophe 2	Strophe 3	Strophe 4
Wie spricht das lyrische Ich?				
Worüber denkt er nach?				
Beschreibt oder analysiert er?				
Ist die Strophe wie eine Erzählung oder wie ein Gedicht gestaltet?				
Formuliert die Aussage der Strophe.				

14.4. Interviews

Interview 1: Integrationslehrer 25

Dauer der Aufnahme: 20.29 Min.

Ort der Aufnahme: Wien, 1070

Datum der Aufnahme: 31. März 2014

Interviewerin: Nina Lacher

Transkript: Nina Lacher

Demografische Daten

Alter: 25

Schule: Neue Mittelschule, 1160 Wien

Fächer: Integrationslehrer

Unterricht: 1. Schuljahr

Geschlecht: männlich

Dialektsprecher

Schilderung der Interviewsituation

Die Interviewte und der Befragte kannten sich bereits aus Ausbildungszeiten. Der Interviewte hatte vor der Befragung nur den Titel der Arbeit „Migrationsspezifische Sprechweisen im schulischen Kontext“ in Erfahrung gebracht. Das Interview fand in privaten Räumlichkeiten statt. Es wurde weder durch Dritte unterbrochen noch traten andere Störungen auf. Vor dem Interview wurde der Aufbau des Interviews erklärt und darauf hingewiesen, dass die Fragen erzählgenerierend formuliert wurden. Ebenso wurde dem Probanden versichert, dass die Daten vertraulich behandelt werden beziehungsweise anonym sind. Der Befragte sprach vor und nach dem Interview Dialekt mit der Interviewerin. Das Interview sollte vorläufig nur als Probeinterview fungieren. Aufgrund der wenigen Veränderungen zum tatsächlichen Befragungsablauf wird das Interview nun in den Auswertungen berücksichtigt.

1 [Fragen: demografische Daten, Instruktionen, Vorspielen der Sprachaufnahme]

2 Interviewerin (oder I.): Ok, die Frage, die ich Ihnen noch einmal nach dem nächsten Mal
3 Vorspielen stellen werde, lautet: „Können Sie beschreiben, was Sie gerade gehört haben? Was
4 fällt ihnen auf?“

5 [Vorspielen der Sprachaufnahme]

6 I.: Ok ich stelle Ihnen jetzt noch einmal die Frage: „Können Sie beschreiben, was Sie gerade
7 gehört haben? Was fällt ihnen auf?“

8 Pr1. (Proband 1): Ah ja, bei diesem (.) Gespräch, diese- zwischen diesen zwei meiner Meinung
9 nach jungen Herrn-, (.) ahm (.) geht es um diesen Kinobesuch. Ah, (.) wobei- ahm eindeutig zu
10 erkennen ist, dass diese zwei Herrn oder der eine Herr, den man hört- ahm- (2) mhh oft nicht
11 wirklich in vollständigen, ganzen Sätzen spricht. Er (2) kürzt das Ganze ab, in einer gewissen-
12 ahm oft auch von mir gehört in der Schule. Oft auch- () Ist mittlerweile fast ein bisschen Jugend-
13 (.)sprache oft zwischen Jugendlichen. Also es wird halt das Wesentliche- nur das Wesentliche
14 erwähnt, sowie „Kino Cinemaxx in diesem Beispiel jetzt und ah es wird aber nicht in
15 vollständigen Sätzen gesprochen. Also, das heißt „Wir treffen uns beim Kino (.) im Cinemaxx“
16 zum Beispiel. Also es wird da sehr viel der deutschen Sprache entwendet, wenn man das so sagen
17 darf.

18 I.: Ok, danke! Ich spiele den Sprachgebrauch jetzt noch einmal vor und stelle dann noch eine
19 Frage dazu.

20 [Sprachaufnahme]

21 I.: Ahm. Welche Eigenschaften fallen Ihnen spontan ein um den Sprecher zu beschreiben? Was
22 halten Sie von seiner Sprechweise?

23 Pr1: Ahm. (.) ((räuspern)) Eigenschaften? Darf ich da noch einmal nachfragen?

24 I: Ganz egal.

25 Pr1: Ok.

26 I.: Was ihnen dazu einfällt. Vorher ist zum Beispiel jugendlich gefallen.

27 Pr1: Ähm, der () meiner Meinung nach, sicherlich- äh jüngere Mann. Also vielleicht ist er jetzt
28 nicht- oder jugendliche Mann- ahm verwendet eigentlich, muss ich sagen,- ah (3) eine relativ ah
29 gute deutsche Sprache. Also, es- (.) er verwechselt zwar- ahm einige Fürwörter. Er verwechselt
30 auch- ah eigen- einige- ahm Verben, aber prinzipiell spricht er schon recht (.) gut Deutsch,
31 meiner Meinung nach. Vielleicht gehe ich da auch von einem anderen Standard aus, nachdem ich
32 da ja Sonderschullehrer bin. Ahm aber prinzipiell- ah (3) er (4) drückt sich relativ (.) deutlich aus,
33 was gemeint ist. Ahm nur er vertauscht manche (.) Verben und das sind aber meiner Meinung
34 nach (.) relativ geringe Fehler, die auch zu verbessern sind.

35 I.: Also Sie gehen davon aus, dass- ah Deutsch nicht seine Erstsprache ist?

36 Pr1: Meiner Meinung nach ist Deutsch nicht seine Erstsprache, sondern seine Zweitsprache, (.)
 37 die er (2) entweder erst gelernt hat, aber er ist sicher nicht damit aufgewachsen.

38 I.: Glauben Sie, dass man Rückschlüsse auf die Kompetenzen im Deutschen ziehen kann, anhand
 39 dieser Sprachaufnahme? Warum, warum nicht?

40 Pr1: Ich glaube sehr wohl, dass man auf die Kompetenzen Rückschlüsse ziehen kann. Ahm. Da
 41 er in dieser kurzen Aufnahme- Aufnahmesequenz, wie schon vorher gesagt, einige Verben und so
 42 vertauscht. Und auch- ahm (2) ich glaube Personalformen, wenn ich mich jetzt richtig erinnern
 43 kann, nicht richtig verwendet. Und das heißt, es sind da sicherlich Defizite da, die aber jetzt nicht
 44 (2) gravierend sind, meiner Meinung nach. Also, sie sind auf alle Fälle zu verbessern.

45 I.: Ahm. Sie haben vorher- ahm gesagt, dass Sie diese Sprechweise auch schon bei Jugendlichen
 46 in ihrer Schule wahrgenommen haben. Meine Frage ist jetzt: „Wie haben Sie darauf reagiert und
 47 wie- ahm würden Sie im Unterricht damit umgehen, wenn so gesprochen wird?

48 Pr1: Ahm. Im Unterricht an sich- ahm (.) in meinen Deutschstunden- ah (2) ist natürlich- ah- (.)
 49 Ich probiere es zumindest soweit es geht- ah die Kinder zu- (.) () zu ermahnen- zu ermahnen oder
 50 sie darauf hinzuweisen in ganzen Sätzen zu sprechen. Ahm, wenn sie untereinander sprechen ist
 51 dieser Sprachgebrauch, wie man ihn hier hört- ahm Gang und Gebe, sage ich mal. Ahm, (2) nur
 52 jetzt in der Stunde und wenn sie mich etwas fragen. Sie fragen mich auch oft in diesen
 53 gebrochenen Sätzen sowie zum Beispiel: (.) „Herr Lehrer hie[r]- [koronalisiert] hier Aufgabe!“
 54 Dann verbessere ich sie und bitte sie darum den ganzen deutschen Satz zu sprechen. Und das
 55 mache ich halt eigentlich- (2) ahm (.) bei jeglicher Frage (.) oder bei jeglichem Gespräch. Wenn
 56 mich jetzt ein Schüler fragt: „Herr Lehrer Klo?“ (.) zum Beispiel. (.) Dann weise ich ihn darauf
 57 hin, sage ich: „Was Klo? Herr Lehrer darf ich aufs Klo gehen?“ Oder wie auch- (.) Also, ich
 58 versuche sie so oft es geht (.) auf diese (2) richtige deutsche Sprechweise hinzuweisen.

59 I.: Und wie gehen Sie im Unterricht damit um, wenn Dialekte gesprochen werden?

60 Pr1: Ahm- (4) ich persönlich, bin ein- ahm Befürworter eigentlich von Dialekten. Nachdem ich
 61 selbst- ahm Dialekt- Dialekt spreche- ahm und- ah nicht mit dem hochdeutschen Sprachgebrauch
 62 aufgewachsen bin, sondern eben im Dialekt, bin ich ein Verfechter der Dialekte. Da es meiner
 63 Meinung nach die- ah Vielfalt der deutschen Sprache erweitert. (.) Ahm, nur man läuft auch so
 64 jetzt, besonders wenn man jetzt Deutsch nicht als Muttersprache hat, (.) dahingehend Gefahr hin,
 65 dass man einfach es dann nicht wirklich- (3) ahm unter Anführungszeichen richtig lernt. (.) Also,
 66 wenn man jetzt eben nur diesen Dialekt beherrscht, wird man jetzt auch nie die richtige deutsche
 67 Schriftweise lernen, glaube ich. Darum ist es einfach wichtig meiner Meinung nach, wenn man
 68 Deutsch lernt- ahm (2) in Hochdeutsch das zu lernen. (.) Die Dialekte entwickeln sich meiner
 69 Meinung nach dann ah, je nach Sprachgebrauch.

70 I.: Und wie gehen Sie dann damit um, wenn im Unterricht Dialekt gesprochen wird?

71 Pr1: Ahm- (3) da muss ich sagen, (.) dass- ahm eher ich in Wien hier- jetzt zumindest in der
72 Schule-, ahm eher ich den Dialekt- oft in Dialekt falle, wo- den meine Kinder oft nicht verstehen.
73 Da- dass sie fast nur dieses wienerisch Hochdeutsche verstehen-, ah benütze ich oft auch Wörter
74 in meinem Unterricht, die jetzt vielleicht nur mir als Oberösterreicher- ahm (.) ein Begriff sind.
75 Ah und da muss ich mich selbst oft dahingehend ein bisschen korrigieren, dass ich jetzt wirklich-
76 ah vorwiegend die hochdeutsche Sprache verwende in- im- im Unterricht. Nur wenn jetzt
77 jemand- ah einen Dialekt (.) im normalen Sprachgebrauch spricht, ist es mir im Unterricht jetzt
78 sozusagen- ahm nicht ganz so recht, sondern ich möchte wirklich eigentlich vorwiegend diese
79 hochdeutsche Sprache im Unterricht verwenden.

80 I.: Und ahm, könnten Sie sich vorstellen den vorher gehörten Sprachgebrauch in den Unterricht
81 zu integrieren beziehungsweise ihn im Unterricht zu bearbeiten? Warum, warum nicht?

82 Pr1: Ahm ich könnte mir sehr wohl vorstellen diesen vorher gehörten- ahm (2) Dialog ah im
83 Unterricht einzubauen und dahingehend zu analysieren-, ahm dass ich mit den Kindern selbst- die
84 Kinder selbst daran arbeiten ließe, (.) wo sie hier Fehler finden würden. Wo jetzt hier die
85 deutsche Sprache nicht richtig ausgesprochen worden ist und wo hier ein falscher Satzbau
86 geherrscht hat. (.) Also, ich würde mit den Kindern das selbst erarbeiten und sie selbst daran
87 überlegen lassen was jetzt, wie es richtig gehören- gehören würde.

88 I.: Und könnten Sie sich vorstellen deutsche oder österreichische Dialekte im Unterricht zu
89 bearbeiten? Warum, warum nicht?

90 Pr1: Ich könnte mir sehr wohl vorstellen deutsche Dialekte im Unterricht zu bearbeiten. Eben wie
91 auch vorher schon erwähnt-, (.) ahm da ich ein Verfechter der deutschen- (.) deutschsprachigen
92 Vielfalt bin. Und- ah meiner Meinung nach durch einen (.) Anführungszeichen- mhh
93 hochdeutschen Einheitsbrei sehr viel an- (2) ich bezeichne es sogar mal als Poesie- (.) ah verloren
94 geht. Also ich glaube, wenn jetzt wirklich diese ganzen Dialekte verloren gehen würden, würde
95 sehr viel- ahm (.) auch Tradition auch verloren gehen und darum bin ich ein Verfecht-
96 Verfechter- Verfechter von- von Dialekten. Und diese würde ich auch im- im Unterricht
97 behandeln. (.) Zum Beispiel- ah (3) unter dem Titel „Österreich und seine Vielfalt.“ Und dahin
98 die einzelnen Bundesländer- ah durchgehen und da auch die einzelnen typischen
99 Sprachgebräuche mit den Kindern behandeln.

100 I.: Ich habe jetzt einen Unterrichtsvorschlag für Sie. Ahm. Es geht um die Arbeit mit den vorher
101 gehörten Sprachgebräuchen, die man auch Ethnolekt oder migrationsspezifische Varietäten
102 nennt. Und ich würde Sie bitten den Unterrichtsvorschlag kurz anzusehen, also überblickartig
103 und ich werde ihnen dann Fragen, aber hauptsächlich zu ihrer Meinung darüber, stellen! Fühlen
104 Sie sich frei jederzeit Fragen dazu zu stellen!

105 *[Der Befragte sieht sich den Unterrichtsvorschlag an]*

106 Pr1: Mhm.

107 I.: Also- und die letzten beiden beiliegenden Seiten sind dann noch Arbeitsblätter zu der Station
108 drei. Das wäre das Arbeitsblatt dazu und hier haben wir das Gedicht „Gastarbeiterdeutsch“.

109 [*Proband betrachtet weiter die Didaktisierung*]

110 I.: Haben Sie irgendwelche Fragen (.) dazu?

111 Pr1: Ahm. (3) Eigentlich muss ich ganz ehrlich sagen (.) nicht wirklich. Ich finde es sehr gut-,
112 ahm (3) über (.) dieses Thema eine Unterrichtssequenz zu halten. Also eigentlich finde ich das
113 sehr, (.) sehr gut aufgebaut und sehr- ahm (.) jugendnahe aufgebaut.

114 I.: Das wäre auch schon meine erste Frage gewesen. Also was Sie davon halten und was Sie
115 denken was die Vorteile und Nachteile davon wären?

116 Pr1:Mhm- ahm ich finde es dahingehend sehr gut, da wirklich sich die Schülerinnen damit
117 auseinandersetzen- ahm (2) mit dem Thema, wie es da ist. Ethnolekt und Standarddeutsch und
118 auch Dialekt eben. Ahm und sie darauf hingewiesen werden, ah wo eigentlich die Fehler sind in
119 diesem- (2) ah umgangssprachlichen Sprachgebrauch und dass dieser im Schriftlichen- Es geht ja
120 da eigentlich immer mehr um das Schriftliche, meiner Meinung nach. Da jetzt vom Verständnis
121 her, wenn ich da mit ihnen spreche und da in einem Ethnolekt sprechen würde, das Verständnis
122 bei ihnen ja da wäre. Nur wenn jetzt diese Person nur diesen Ethnolekt spricht, einfach die Person
123 Schwierigkeiten haben wird sich schriftlich korrekt auszudrücken. Ich mein es ist natürlich auch
124 sprachlich korrekt auszudrücken, aber besonders- ah (2) in Schriftform ist- sind da die großen
125 Probleme, meiner Meinung nach dann (.) gegeben. Ahm sonst finde ich es eigentlich ganz gut
126 aufgebaut mit einer- äh Im- Impulssequenz. Ahm, der eben mit diesem Kaya Yana, der ja
127 eigentlich dieser Parade- (.) ahm (.) ethnolektsprechende Komödiant im deutschen Sprachge-
128 Sprachraum ist. Ahm und der das auf sehr lustige Art und Weise (3) herüberbringt dieses- (2)
129 Eben ich will es nicht als Problem deklarieren, aber dieses Phänomen de- der Ethnolekte. (2) Ja.

130 I.: Und könnten Sie sich vorstellen die Didaktisierung in ihrer Klasse umzusetzen oder in einer
131 ihrer Klassen umzusetzen? Warum, warum nicht?

132 Pr1: Ahm- ich könnte mir sehr gut vorstellen das- ah(.) diese Unterrichtssequenz, diesen
133 Unterrichtsvorschlag anzuwenden. (2) Ahm, da- ahm (.) eben ich ein Verfechter eigentlich der
134 Sprachvarietät bin, jedoch ahm (2) müsste man aufpassen mit welcher Altersgruppe. Eben hier
135 steht da zwischen 14 und 18. Meine Schüler sind jetzt gerade elf bis zwölf, also für sie wäre es
136 meiner Meinung nach zu bald. Ahm- mit- ahm, jedoch mit den Älteren in unserer Schule, die
137 eben auch schon 15 sind circa, ah könnte ich mir sehr gut vorstellen das- das anzuwenden. Weil-
138 ahm sie auf eine, (2) ich mache es mit Anführungszeichen, spielerisch äh den Umgang mit- mit
139 Ethnolekten, Dialekten erlernen.

140 [*Frage des Probanden: „Von wem ist das Gedicht?“ Abschluss des Interviews*]

Interview 2: Deutschlehrerin 24

Dauer der Aufnahme: 25.45 Min.

Ort der Aufnahme: Wien, 1150

Datum der Aufnahme: 23.4.2014

Interviewerin: Nina Lacher

Transkript: Nina Lacher

Demografische Daten

Alter: 24

Schule: Neue Mittelschule, 1150 Wien

Fächer: Englisch, Deutsch, Geschichte

Unterricht: 1. Schuljahr

Geschlecht: weiblich

Schilderung der Interviewsituation

Die Interviewerin und die Befragte trafen zum ersten Mal aufeinander. Vor dem Interview wurde der Aufbau des Interviews erklärt und darauf hingewiesen, dass die Fragen erzählgenerierend formuliert wurden. Ebenso wurde dem Probanden versichert, dass die Daten vertraulich behandelt werden beziehungsweise anonym sind. Die Interviewte befand sich zu dem Zeitpunkt in ihrem ersten Schuljahr. Bei den Räumlichkeiten handelte es sich um ein leerstehendes Klassenzimmer. Während des Interviews traten keine Störungen auf. Im Anschluss des Interviews bedankte sich die Interviewerin bei der Probandin für die Teilnahme und es wurde über das Forschungsinteresse gesprochen. Die Lehrperson musste nach dem Interview gleich in den Unterricht.

1 [Fragen demografische Daten + Instruktionen + zweimaliges Vorspielen der Sprachaufnahme]

2 I: Falls wir es noch einmal hör-

3 Pr2: Ehm. Nein, passt schon.

4 I: Ok. Ahm ich stelle die Frage nochmal: „Können Sie beschreiben, was Sie gerade gehört haben?
5 Was fällt Ihnen auf?“

6 Pr2: Ehm- ja, also- (.) der junge Mann ruft einen Freund an in der U-Bahn. (.) Ah und erzählt
7 ihm, dass er Kinogutscheine von einem alten Mann bekommen hat und dass er mit ihm (.) sich
8 darüber- mit ihm einen Film anschauen will am Abend. Aber sie brauchen noch zwei Leute und
9 er sagt ihm er soll diese zwei Leute anrufen, die zwei Freunde. Ich habe die Namen vergessen,
10 aber- ((lacht)) Ja, also ich würde sagen es ist nicht- (.) Also, auf jeden Fall gl- glau- glaube
11 türkisch stämmig, von dem wie er Sachen ah (.) betont. Und außerdem in Deutschland, nicht
12 Österreich würde ich sagen. Einfach von dem wie de- wie der Sprachaufbau ist und so etwas.
13 Also- (.) also entweder lebt er in Deutschland ((lacht)) und hat dort eben Deutsch gelernt oder-
14 oder, was auch immer, kommt frisch von Deutschland oder sowas. Also in Ös- Also, weil ahm in
15 Wien zum Beispiel dann ein anderer Dialekt dabei wäre, oder sowas. Aber ja, man merkt es ein
16 bisschen an der Aussprache, (.) obwohl er eigentlich sehr- also jetzt nicht sehr viele
17 grammatikalische Fehler, oder- (.) ich habe jetzt nicht ((lacht)), aber nicht unbedingt macht. Also
18 er kann gut Deutsch, würde ich sagen.

19 I: Gut, danke! Dann spiele ich Ihnen die Aufnahme noch einmal vor und stelle Ihnen dann noch
20 eine Frage dazu!

21 [Aufnahme]

22 I: Welche Eigenschaften fallen Ihnen spontan ein, um den Sprecher zu beschreiben?

23 Pr2: ((lacht)) Ja. ((lacht)) () Schwer zu sagen, aber (.) anscheinend ist- (.) verbringt er gerne
24 Zeit mit seinen Freunden. Und (2) ja, kein – also, (4) hat es eilig gehabt in der U-Bahn sich das
25 schon auszumachen. (.) ((lacht)) Ich also, ja weiß nicht. Ahm er- eh er redet mit einem Freund,
26 also natürlich wirkt er nett. Also kann man nicht wirklich sagen, (.) aber anscheinend hat er
27 Gutscheine von irgendjemanden bekommen. Also vielleicht war er höflich zu dem, ich weiß es
28 nicht. ((lacht)) Kann man nicht wirklich sagen, aber er hat keine Schimpfwörter verwendet,
29 während er redet, das (.) muss- () das ist vielleicht zum Auffallen. (.) Ich würde- also er ist
30 wahrscheinlich, (.) kommt darauf an, wie alt er ist, aber- (.) ja zumindest- (.) Ja, wie gesagt er
31 kann relativ g- also er kann ziemlich gut Deutsch, aber das ko- kommt natürlich darauf an, wie
32 lange er Deutsch jetzt gelernt hat. Oder ob er schon in- also von Anfang an Deutsch gelernt hat
33 oder sowas. (.) Kann man da nicht wirklich sagen. ((lacht))

34 I: Gut und was halten Sie von seiner Sprechweise?

35 Pr2: Ja, das habe ich jetzt eh schon währenddessen ein bisschen gesagt. (.) Also, (.) wie gesagt, ja
36 ich meine man merkt halt, dass er ein bisschen, (.) also undeutlich redet. Sie haben eh am Anfang
37 gesagt, ich muss nicht alles verstehen. Aber das ist eigentlich sehr typisch für Teenager, egal-
38 ((lacht)) egal, ob es ihre Muttersprache ist oder sonst wie. Also, und halt viel mit „Mann“ und
39 diese Sachen, wobei ich- Das ist halt der Grund, warum ich glaube, dass er eher Deutschland als
40 Österreicher oder so ist. Aber ().

41 I: Gut und ah glauben Sie, dass man aufgrund dieser Sprachaufnahme Rückschlüsse auf die
42 Kompetenzen im Deutschen ziehen kann? Wenn ja welche?

43 Pr2: Ja. Ja, kann man- kann man schließen. Natürlich, weil (.) also schon allein aufgrund dessen-
44 Er ist offensichtlich kompetent. Er kann (.) schnell auf Fragen eine Antwort geben. Auf Deutsch
45 die- die Frage gut beantworten, ohne dass er überlegen muss, seine- sein Vokabular, dass er
46 finden muss oder sowas. Und hat klare Sätze und ja, also wie gesagt er redet jetzt nicht ge- Aber
47 redet, also nur mit einem Freund oder so. Also ich würde nicht aufgrund nur dessen, jetzt
48 irgendetwas darauf schließen. Aber ich kann schon mal darauf schließen, dass er nicht irrsinnig
49 schlecht ist. Das würde ich jetzt sagen.

50 I: Ahm. Haben Sie eine ähnliche Sprechweise auch in ihrer Schule beziehungsweise Klasse
51 wahrgenommen? Beziehungsweise können Sie sich ein ähnliches Gespräch zwischen ihren
52 SchülerInnen vorstellen?

53 Pr2: Ja, natürlich! (.) Also, wie gesagt das Einzige was mir jetzt auffällt ist, dass es jetzt eben
54 eher deutschlehnend als jetzt österreichisch. Das ist schon ein bisschen anders- (.) geredet. Aber
55 (.) einfach welche Sprachbilder sie verwenden, oder sowas. Aber prinzipiell, (.) natürlich.

56 I: Und ahm. Wie haben Sie darauf reagiert (.) und wie würden Sie im Unterricht damit umgehen?
57 (.) Im Deutschunterricht zum Beispiel.

58 Pr2: Also, ich meine meistens reden wir nicht über Kinokarten im Deutschunterricht. ((lacht))
59 Aber prinzipiell das- also wie gesagt es war grammatikalisch richtig. Er hat nicht unhöflich
60 geredet. Hat nicht geschimpft oder sonst etwas, das heißt wenn mir ein Schüler so eine Antwort
61 gibt auf eine Frage. (.) Dann ist das vollkommen in Ordnung natürlich.

62 I: Und ah. Wie gehen Sie im Unterricht damit um, wenn Dialekte gesprochen werden?

63 Pr2: Naja, es kommt- (.) es kommt natürlich darauf an. Also, ich rede selber (.) oft mit- (.) im
64 Dialekt- mit Dialektwörtern vor allem, auch also österreichischen Wörtern „schiach“ und solche
65 Sachen. (.) Und die Kinder verstehen das auch. (.)Und manchmal sind sie verwirrt, wenn ich
66 „Paradeiser“ und solche Sachen sage, aber das sollen sie bitte lernen. ((lacht)) Oder sollen sie
67 wissen, was das heißt denke ich mir, (.)schadet nicht. (.)Und (.) ahm, von dem her- (.) Es kommt
68 ein bisschen darauf an, wenn sie Dinge ein bisschen anders betonen, aber trotzdem das
69 verständlich ist, (.)dann korrigier ich das nicht unbedingt. (.) Auch nicht unbedingt, wenn sie- Ich
70 habe auch Englisch, auch im Englischunterricht nicht unbedingt. (.) Bis zu einem gewissen Grad,

71 wenn es dann eben nicht mehr verständlich wird, wenn scho- wenn es wirklich- dann würde ich
72 es vielleicht korrigieren. Es kommt natürlich auch auf den Zusammenhang an. Wenn es gerade
73 darum geht, sie müssen zum Beispiel ein Gedicht rezitieren oder irgend so etwas in der Art. Und
74 sie müssen das möglichst schön sagen, würde ich eher verbessern. Als wenn ich nur eine Frage
75 stelle und ich eh schon froh bin, dass mir jemand antwortet, werde ich nicht darauf auf die
76 Aussprache so großen Wert legen. (.) Ja, weiß nicht. (.) Also, prinzipiell würde ich nicht so
77 negativ reagieren.

78 I: Und könnten Sie sich vorstellen den vorher gehörten Sprachgebrauch- ahm in den Unterricht
79 zu integrieren beziehungsweise ihn im Unterricht zu bearbeiten? Warum, warum nicht?

80 Pr2: Also, prinzipiell (.) glaube ich, dass das wichtigste ist, (.) vor allem jetzt wenn es wirklich
81 um Schüler geht, die wirklich nicht gut Deutsch können, dass sie überhaupt sprechen und das
82 möglichst viel. Und dass es nichts bringt, wenn man zehntausend Mal ermahnt, weil so lernt man
83 es nicht. (.) Das einzige, was ich wirklich, wie gesagt korrigiere- korrigieren würde, (.) ist, wenn
84 die Aussprache falsch ist. In dem Sinne, dass sie- dass man dann noch was falsch versteht oder so
85 etwas. Und eben alles, was wirklich im weiteren Verlauf halt (.) ihnen wirklich schaden könnte
86 beruflich. Es ist halt auch wichtig, dass die Kinder lernen, wann sie wie zu sprechen haben. (.)
87 Wenn wir also locker ein Gespräch haben, wenn sie mich in der Pause ansprechen oder sowas, (.)
88 oder auch in der Klasse ein Klassengespräch, ist das eine ganz andere Situation, als wenn zum
89 Beispiel ein ernstes Gespräch ansteht, aus welchen Gründen auch immer. Wenn- wenn sie- der
90 Direktor da ist, wenn sie bei einer Präsentation sind und was präsentieren müssen. (.) Das haben
91 wir zum Beispiel in Geschichte letzts erst gemacht, vor den Osterferien. Und (.) da habe ich
92 auch, also da haben wir vorher geübt und da habe ich ihnen auch öfter gesagt, wie man die
93 Sachen richtig ausspricht und dass sie die Dinge genau richtig formulieren sollte. Und wenn man-
94 wenn ich das mache, wenn ich eine ganz einfache Frage stelle, glaube ich, dass die Kinder eher
95 die Scheu, (.) also Scheu entwickeln davor überhaupt Deutsch zu sprechen oder überhaupt zu
96 sprechen. (.) Das ist, ja wäre- ist ja genau dasselbe, wenn man das- ist ganz Wurscht, ob die
97 Kinder (.) wurscht- ((lacht)) Zum Beispiel, ob die Kinder jetzt deutschsprachig aufgewachsen
98 sind oder sonst wie, wenn man übermäßig viel, (.) wie man auch- auch- ist ja auch bei Lehrern
99 so. Ich meine, wenn man beginnt in der Ausbildung und genau weiß jetzt schauen bei der Praxis
100 fünf Lehrer zu oder so. Vielleicht auf einmal und sagen einem nachher jeden Blödsinn mehr oder
101 weniger, je nachdem. (.) Ich hatte das in Englisch oft, wo dann im Nachhinein gesagt wurde, und
102 ja einmal habe ich „das“ statt „dem“ gesagt und ich konnte mich nicht einmal erinnern, dass ich
103 das überhaupt gesagt habe. Und du sagst nur „Mhm. Blöd.“ ((lacht)) Also, ich und dann hat man
104 auch als erwachsener Mensch, der eigentlich schon Lehrer ist sozusagen, hat man immer noch
105 dann Scheu und ich glaube das ist bei Kindern nicht anders und noch viel stärker. Also, ich
106 glaube das sollte man in Maßen machen.

107 I: Ahh und könnten Sie sich vorstellen deutsche oder österreichische Dialekte im Unterricht zu
108 bearbeiten? Warum, warum nicht?

109 Pr2: Ich glaube man sollte- (2) Ich glaube es wäre prinzipiell interessant Dialekte zu bearbeiten
110 und vor allem- Also es- in- im- inwiefern es halt im Rahmen des Unterrichts vielleicht sich sogar
111 anbietet, weil die Kinder ja oft zum Beispiel fragen ah- Zum Beispiel vorher habe ich
112 „Paradeiser“ gesagt. „Wieso sagt man Paradeiser?“ Zum Beispiel haben wir dann kurz darüber
113 geredet, über Paradiesäpfel und solche Dinge. Also, (.) sowas entwickelt sich manchmal von
114 selbst und wie es- eben dann habe ich gefragt: „Wie heißt das bei euch in den Sprachen?“ Solche
115 Dinge, (.) oder eben, (.) was auch interessant ist, wenn man ihnen einmal (.) bewusst macht, wie
116 sie eigentlich reden und wieso sie vielleicht so reden. Und umgekehrt ist es auch interessant, das
117 als (.)Lehrer selbst zu lernen, weil ich kann leider nicht Türkisch, Serbisch usw. (.) Leider nicht!
118 Ahm, aber dadurch, dass ich eben versuche mich da ein bisschen () zu bilden, weiß ich (.)
119 zum Beispiel ein paar Dinge, wie es im Türkischen ist. Und kann mir deswegen vorstellen, wieso
120 ihnen gewisse Teile von der Grammatik schwerer fallen, als das einem Deutschsprachigen,
121 Englischsprachigen irgendjemand anderes- ah (.) schwer fallen würde. Also, (.)ich weiß nicht, ob
122 ich jetzt extra : „So jetzt machen wir eine Stunde, in der wir Dialekte uns anschauen“. Aber eher
123 so, wenn es sich anbietet, glaube ich, kann das durchaus sinnvoll sein.

124 I: Ok, danke! Jetzt kommen wir zum zweiten Teil des Interviews. Der ist viel kürzer.

125 [*Instruktionen Didaktisierung*]

126 [*Probandin sieht sich Didaktisierung an*]

127 I: Haben Sie irgendwelche Fragen dazu?

128 Pr2: Also, das ist prinzipiell für die Oberstufe gedacht?

129 I: Ahm, ja. Man könnte es in einer adaptierten Form auch- ah (.) in eben einer neuen Mittelschule
130 verwenden, (.) denke ich mir. Ich glaube, es ist immer zielgruppenabh-

131 Pr2: Ich glaube, es ist halt interessant, weil die erste Frage ist natürlich: „Wer ist dieser Mann?
132 Für welche gesellschaftliche Gruppe steht er?“ Und so etwas ist natürlich eine Frage, die ganz
133 anders ankommt, wenn man sie hier in einer 4. Klasse stellen würde, glaube ich, als wenn du sie
134 in einem durchschnittlichen Gymnasium in Wien in der fünften Klasse oder so stellst. Weil ich
135 glaube der prinzipielle Unterschied wäre, (.)ich sage das jetzt sehr grob gesagt, dass wenn das
136 jetzt eines von den Kindern hier hört, dass sie sich zugehörig fühlt zu dem, (.) während (.) in
137 einem durchschnittlichem Gymnasium die Kinder wahrscheinlich eher der Meinung sind, ob das
138 stimmt oder nicht, dass sie drüber stehen. (.) Und dass sie dadurch eben diese ganz- das Ganze
139 darauf folgende aus einem ganz anderem Blickwinkel sagen- machen. Das ist glaube, das (.) was
140 halt prinzipiell- das was- das ganze Gesamtschule und sowas- wa-was da die ganze Debatte ist
141 mit der zwei Klassengesellschaft. (.) Also das heißt eben, welche Gruppe spricht er
142 beziehungsweise diese Anzeige an oder sowas. Wie gesagt, ja (.) Ob sie es jetzt sagen oder nicht,
143 sie sind sich schon bewusst. Sie werden (.) auch die wirklich Guten, auch die eigentlich sehr gut
144 Deutsch sprechen, die in der vierten Klasse. Die wissen sie wollen in eine weitestehende Schule-
145 wollen sowas-, sind sich bewusst, gerade die sogar, dass sie von (.) von der Welt so gesehen

146 werden. (.) Also von dem her, glaube ich würde das natürlich (.) schon ganz anders gehen, wenn
147 man es (.) mit denselben Kindern, also nicht mit denselben, ((lacht)) aber mit derselben
148 Altersgruppe und derselben Fähigkeiten sozusagen machen würde, in- in dieser Schule oder ein
149 Jahr später in einem Gymnasium. Oder sogar in der vierten Klasse in einem Gymnasium mit 14-
150 jährigen Kindern. Das ist schon- (.) Ja, aber prinzipiell ist das schon eine- (.) auch gerade
151 deswegen, eine ganz gute, als sicher nicht so schlecht, weil s eben (.) danach weiter geht. (.)
152 Wobei das glaub ich auch, prinzipiell sehr wichtig ist, wie- (.) wie der Lehrer damit umgeht, weil
153 das natürlich,- (.) ja natürlich ein- (.) ein Thema gibt, wo jede Art von Rassismus oder andere
154 Voreingenommenheit sehr stark durchscheinen könnte. (.) Wenn man die hat und das- das (.)
155 passiert mit den Kindern die ganze Zeit- also die sind sich auch dessen sehr bewusst. Manche
156 sind sehr rabiater deswegen (.) und machen das sehr herausfordernd. (.) Also ich meine, ich bin
157 grad vorher am- am Ende meiner Englischstunde, (.) waren sie schon bisschen fertig und durften
158 sie- ahm durften sie schon Pause beginnen, die letzten drei Minuten. Und Eine- (.) eine hat mir
159 ein (.) Bild gezeigt von einem Poster von der FPÖ, wo halt irgendwie „Türkei soll nicht dabei“-
160 Ich meine irgendein FPÖ Spruch halt und sie haben dann gefragt „Was also, was soll das
161 heißen?“ „Und wieso, wieso gibt’s das?“ Also, (.) habe ich dann-, also darauf habe ich- darauf
162 haben wir halt ein bisschen darüber geredet. Aber wie gesagt das gibt es natürlich, also das ist
163 natürlich ein heikles Thema. Gerade für solche, weil- (.) weil auch, wenn man zum Beispiel in
164 ein Gymnasium geht. Also (.) kann es gerade sein, dass viele von den Kinder, entweder keine
165 Meinung dazu haben oder eine oberflächlich politisch korrekte, (.) weil es sie ja nicht wirklich
166 betrifft. Sie fühlen sich- das ist eine ganz andere Sache für sie- Wenn man das mit (.) diesen
167 Kindern besp- also mit Kindern bespricht, die sich dies sich da zugehörig fühlen oder zumindest
168 glauben, dass andere Leute so eine Meinung von ihnen haben, (.) hat man eine ganz andere
169 Reaktion deswegen.

170 I: Und was halten Sie davon, dass man- ah eben die- diese prototypischen Sprüche aufgreift und
171 damit arbeitet?

172 Pr2: Ja, das ist sicher eine (.) gute Idee, weil sie sind sich auch dessen bewusst. Also das ich- das
173 habe ich von allein gemacht in einer- (.) in einer der Klassen in der ich arbeite. Die sagen immer:
174 „Oha Mann!“ ((lacht)) Das hat sich- und zwar immer, wenn was unfair ist. Und es ist immer alles
175 unfair, (.) wenn sie was machen müssen. Und ich habe das einmal (.) gesagt, wie sie- also ich
176 habe gesagt „So und jetzt gibt es noch die Hausübung“, und dann haben sie mich so angeschaut.
177 „Oha Mann ur-unfair, ich weiß“, und seitdem sind sie sich dessen bewusst, dass sie das die ganze
178 Zeit sagen. (.) Und finden das sehr lustig, aber naja (.) es hat sich so ergeben. Aber prinzipiell,
179 dass man also- ich glaube, dass es prinzipiell für jeden Menschen immer gut ist, dass er lernt sich
180 bewusst zu sein, (.) wie- wie er klingt und wie er rüberkommen könnte. Und was er sagt und was
181 beziehungsweise auch was er von anderen hört, und was deswegen die Rückschlüsse sind, weil-
182 (.) und das ist sicher, sicher wichtig.

183 I: Gut .Dann könnten Sie sich vorstellen die Didaktisierung in ihrer Klasse umzusetzen? Warum,
184 warum nicht?

185 Pr2: Naja, also ich hab zweite Klassen (2) in Deutsch. Ah, (3) ich glaube einerseits- also- ich
186 meine man müsste es natürlich, weil es sind einfach Zweitklässler, die sind einfach noch viel
187 jünger. Man müsste erstens Mal um einiges runter. Ah- (.) so- so viel weniger in einer Stunde
188 machen. Ich weiß nicht, ob das in einer Stunde gedacht ist, aber anscheinend. (.) Das würde sich
189 nie ausgehen. Aber (.) prinzipiell so etwas in der Art. Aber wie gesagt, also ich glaub, dass es
190 sehr, sehr wichtig ist. Dass man sich wirklich (.)vorher darauf sehr gut vorbereitet, weil- (.) ah
191 man weiß nie, was da kommt, solche was- was da für Gefühle in den Jugendlichen vielleicht
192 komm- Also es könnte sein, dass es eine- sogar eine langweilige Stunde wird, weil die Kinder
193 nicht wirklich kooperieren und sagen: „Nein!“ Oder es könnte sein, dass irgendwie wirklich
194 beginnt herum zu schimpfen. Und halt zum Beispiel man spielt das vor und so „Haha, der redet
195 sowie (.)der da oder die da“, dass dann innerhalb der Klasse Reibereien entstehen und sowas.
196 Also damit würde ich sogar rechnen, weil sie machen sich natürlich w- wie alle Kinder
197 übereinander lustig- Das ist eh klar, also ich weiß nicht- Also ich glaube, es ist prinzipiell eine
198 gute Idee, aber (.) wie gesagt etwas, wo man sich (.) gut vorbereiten muss und gut seine- (.) wie
199 man die- seine eigene Meinung vertreten will. Und was man überhaupt damit erreichen will,
200 müsste man sich vorher (.) sehr gut überlegen. Und eben ,dass man nicht unbedacht irgendwie
201 (.)vielleicht als Rassist rüberkommt, oder- oder die Meinung der Kinder bildet mit, ich weiß
202 nicht: „Na was glaubt ihr denn von so einem?“ Oder „ja, so klingts ihr bei euch zu Hause auch“,
203 oder sowas -was (.) leider Sachen sind, die schon fallen würden bei manchen Lehrern.

204 I: Haben Sie noch irgendwelche Fragen?

205 [*Abschlussgespräch über Forschung, Aufklärung Thema*]

206 Pr2: Das ist ja. Das ist ja vor allem auch- Also ich meine auf der PH hatten wir ein paar
207 Vorarlberger ((lacht)) in der Klasse. Wenn die (.) unter sich geredet hat, hat man manchmal kaum
208 ein Wort verstanden. Aber natürlich im Unterricht, oder auch mit uns (.) ging das ganz anders
209 und da würde keiner me- würde denen sagen: „Blöder Ausländer, kannst kein Deutsch oder willst
210 nicht Deutsch lernen!“ Weil die können Deutsch. Sie können Deutsch in mehreren Variationen
211 und sie wissen wann man es richtig einsetzt und das ist das wichtige. Also nicht für die, die
212 konnten das.

Interview 3: Integrationslehrerin 28

Dauer der Aufnahme: 15.30 Min.

Ort der Aufnahme: Wien, 1150

Datum der Aufnahme: 23.4.2014

Interviewerin: Nina Lacher

Transkript: Nina Lacher

Demografische Daten

Alter: 28

Schule: Neue Mittelschule, 1150 Wien

Fächer: Integrationslehrerin

Unterricht: 1. Dienstjahr

Geschlecht: weiblich

Dialektsprecherin

Schilderung der Interviewsituation

Die Interviewerin und der Interviewte trafen zum ersten Mal aufeinander. Vor dem Interview wurde die Strukturierung des Interviews als erzählgenerierend beschrieben und die Anonymität versichert. Die Interviewte entschied sich spontan in einer Pause an dem Interview teilzunehmen. Bei den Räumlichkeiten handelte es sich um einen Werkraum, der in dieser Stunde nicht verwendet wurde. Während des Interviews traten keine Störungen auf. Im Anschluss des Interviews bedankte sich die Interviewerin bei der Probandin für die Teilnahme, woraufhin die Lehrperson gleich den Raum verließ.

1 [Fragen demografische Daten + Instruktionen + zweimaliges Vorspielen der Sprachaufnahme]

2 I: Sie können es auch noch einmal hören, wenn Sie wollen.

3 Pr3: Mhm, (.) aber ich glaube nicht, dass ich dann mehr verstehe. ((lacht))

4 I: Ok, gut! (.) Dann stelle ich Ihnen noch einmal die Frage: „Können Sie beschreiben, was Sie
5 gerade gehört haben? Was fällt Ihnen auf?“

6 Pr3: Ja, also das war ein- (.) wahrscheinlich (.) junger Bursch, der eben telefoniert hat. (.) Er war
7 in der U-bahn (.) und es ist darum gegangen- Er hat von einem alten Mann was bekommen. (.)
8 Und dann hat er eben wahrscheinlich mit einem Freund telefoniert und gefragt, ob sie ins Kino
9 gemeinsam gehen. (.) „Und (.) sie brauchen noch zwei Leute“, hat er gesagt. Aber ich weiß nicht
10 (.) in welchem Zusammenhang. (2) Und dann war der Akku leer. (.) Und es war eine sehr
11 verwaschene Sprache, also man hat es schwer verstanden. (2) Ich habe nicht allem folgen
12 können.

13 I: Mhm.

14 Pr3: Mhm.

15 I: Ok, gut. Ist Ihnen sprachlich noch etwas aufgefallen?

16 Pr3: Naja, das war so ein (.) eigener Slang, (.) den der gesprochen hat. (.) Und (2) also eher- (2)
17 eben so ein Unterschichtsniveau von der Sprache her. (.) Mhm.

18 I: Gut. Dann spiele ich Ihnen jetzt den Sprachgebrauch noch einmal vor und stelle Ihnen eine
19 andere Frage dazu.

20 Pr3: Ok.

21 [Aufnahme]

22 Pr3: Ok. Jetzt habe ich das mit den Kinogutscheinen verstanden, das habe ich am Anfang nicht
23 verstanden. ((lacht)) (.) Deswegen brauchen sie noch zwei Leute. ((lacht))

24 I: Mhm, (.) welche Eigenschaften fallen Ihnen spontan ein, um den Sp- Sprecher zu beschreiben?

25 Pr3: Die Person?

26 I: Mhm. (.) Den Sprecher!

27 Pr3: Die Person, (.) aha den Sprecher. (.) Eigenschaften? (5) Das finde ich jetzt schwierig, weil
28 ich kenne ja die Person nicht. (2) Mhm. (10)

29 I: Wenn Ihnen nichts einfä-

30 Pr3: Nein. Mir fällt nichts ein, weil ich kenne ja die Person nicht und ich kann ja nur die Sprache
31 beurteilen (.) und was er gesprochen hat.

32 I: Ja.

33 Pr3: Ok.

34 I: Und was halten Sie von seiner Sprechweise?

35 Pr3: Naja, es ist eben sehr verwaschen. Also keine Schriftsprache (.) und es eben schwer zu
36 verständlich.(.) Also eben, so ein eigener Dialekt. Also, (.) eben kein schöner Dialekt für mich.
37 (3)

38 I: Sonst noch etwas?

39 Pr3: Mhh, (.) und eben auch die Ausdrucksweise. Aber er redet halt mit einem Freund, ja es ist
40 eben so, wie man halt oft wahrscheinlich spricht unter Jugendlichen. (.) Also, wie gesagt kein
41 hohes Niveau jetzt sprachlich. (.) Ja. ((lacht))

42 I: Ah glauben Sie, dass man aufgrund dieser Sprachaufnahme (.) Rückschlüsse auf die
43 Kompetenzen im Deutschen ziehen kann? (.) Wenn ja, welche?

44 Pr3: Aufgrund der Sprachaufnahme. (2) Naja. (.) Also es- also, jetzt im Deutschen, es kommt
45 also schon heraus, dass er wahrscheinlich eben, (.) dass Deutsch nicht seine Muttersprache ist. (3)
46 Und eben die Schriftsprache ist anscheinend nicht sehr ausgeprägt, sonst würde es ja
47 verständlicher sein für mich. (.) Auf der anderen Seite weiß ich ja nicht, ob der Bursche eh auch
48 schön nach der Schrift reden kann und eben mit dem Freund jetzt Dialekt spricht. Weil ich bin,
49 zum Beispiel Burgenländerin, wenn ich dann so meinen Dialekt spreche verstehen mich manche
50 Wiener auch nicht. Aber ich kann ja trotzdem auch nach der Schrift sprechen. Und eben das kann
51 ich so nicht beurteilen, weil ich ihn ja sonst nicht kenne, außer von diesem Gespräch. (2) Aber
52 eben, (.) es kommt heraus, dass er anscheinend (2) Migrationshintergrund hat, jetzt vom Dialekt
53 her. (.) Mhm.

54 I: Und haben Sie eine ähnliche Sprechweise auch in ihrer Schule oder Klasse wahrgenommen
55 beziehungsweise können Sie sich ein ähnliches Gespräch zwischen Ihren SchülerInnen
56 vorstellen?

57 Pr3: Ja, das kann ich mir absolut. Also, (.) meine SchülerInnen -also in meiner Klasse ist ja 100%
58 Migrationshintergrund gegeben (.) und das ist schon oft ein eigener Slang, den die SchülerInnen
59 miteinander sprechen. (.) Also eben keine schöne deutsche Schriftsprache oder auch nicht so ein
60 Dialekt wie es eben wir Österreicher kennen, sondern eben ganz was Eigenes. Also, irgendwie so
61 eine Mischung dann auch oft, was sich da ergibt, (.) weil ja die Vielfalt auch so groß ist. Also wir
62 haben ja da Serben, Türken, Bulgaren, alles Mögliche. Also ganz international und ich glaube da
63 vermischt sich oft dann auch irgendein Dialekt.

64 I: Und ah wie reagieren Sie darauf (.) und gehen damit im Unterricht um?

65 Pr3: Also, wenn das mitten im Unterricht ist, natürlich dann muss- also dann müssen die Kinder
66 natürlich schön sprechen versuchen. Also, da weise ich die Kinder natürlich darauf hin, dass sie
67 etwas schön sagen müssen, somit man es auch verstehen kann. Also, sie- () Gespräche in
68 der Pause, wo sie dann eben auch oft, irgend so einen eigenen Slang miteinander, so zu
69 kommunizieren. Also dem so freundschaftliche Pausengespräche, das ist natürlich was ganz
70 etwas anderes als während dem Unterricht. Da müssen sie sich schon bemühen schön zu
71 sprechen, um das Deutsch natürlich zu lernen.

72 I: Und ah, wie gehen Sie damit im Unterricht um, wenn Dialekte gesprochen werden?

73 Pr3: Mitten im Unterricht?

74 I: Ja.

75 Pr3: Naja, dann sag ich (.) ob- d- ob- also- (.) Eigentlich während dem Unterricht bemühen sich
76 die Kinder eh recht, dass sie schön sprechen nach der Schrift. Und sonst (.) macht man sie halt
77 darauf aufmerksam, dass sie bitte schön sprechen, sodass man es auch versteht und dann wissen
78 sie eh schon was gemeint ist.

79 I: Und ah, könnten Sie sich vorstellen den vorher gehörten Sprachgebrauch in den Unterricht zu
80 integrieren beziehungsweise ihn im Unterricht zu bearbeiten? Warum, warum nicht?

81 Pr3: Aha. (.) Naja eigentlich eher nicht, weil die Kinder ((räuspern)) tun sich ja natürlich, gerade
82 die Sonderschüler, auch beim- bei der Schriftsprache sehr schwer. Also etwas aufzuschreiben und
83 so weiter. Gerade da finde ich es wichtig, dass die Kinder eben die (.) Schriftsprache erlernen,
84 damit sie auch etwas aufschreiben können. Und (.) eben- (.) also ich könnte mir das nicht
85 vorstellen, dass ich da Dialekte einbeziehe, ich glaube das verwirrt die Kinder nur eher.

86 I: Also-

87 Pr3: Sie sollen sich auf das Eine konzentrieren, so wie es richtig gehört und eben die deutsche
88 Sprache gut erlernen. Das ist eigentlich das Ziel.

89 I: Und mit deutschen und österreichischen Dialekten dann auch nicht?

90 Pr3: Nein, sie sollen einfach-

91 I: Also, sie zu bearbeiten?

92 Pr3: Nein. Kann ich mir überhaupt nicht vorstellen. Ich glaube, das verwirrt die Kinder nur, weil
93 sie ja eh schon diesen multikulturellen Hintergrund haben. Und ja, zwar viele schon in Österreich
94 geboren sind, aber eben trotzdem erst oft in der Schule erst Deutsch gelernt haben. Jetzt haben sie
95 eh schon ihre eigene Sprache und müssen Deutsch noch zusätzlich lernen. Und ich glaube das
96 verwirrt die Kinder dann eher, wenn man dann noch mit Dialekten kommt, mit österreichischen.
97 (.) Ja.

98 I: Gut. Ahm jetzt kommen wir zum zweiten Teil vom Interview. Es dauert nicht mehr lange keine
99 Sorge. ((lacht)) Ich habe hier eine- ah- einen Unterrichtsvorschlag, wo mit diesem
100 Sprachgebrauch, den wir vorher gehört haben, der auch Ethnolekt genannt wird, ahm gearbeitet
101 wird. Und wir haben hier eine Zielgruppe, die verschiedenen Lernziele- Und ah und dann gibt es
102 einen Einstieg und später einen Stationenbetrieb. Und ich würde Sie bitten sich das ganz kurz,
103 überblicksartig anzusehen und danach stelle ich Ihnen nur eine Frage über ihre Meinung dazu, (.)
104 und fühlen Sie sich frei Fragen zu stellen.

105 Pr3: Ok.

106 [*Probandin sieht sich Didaktisierung an*]

107 I: Und ahm, zu der Station drei gibt es dann noch also ein Arbeitsblatt. Die anderen sind jetzt
108 nicht genau angeführt, sondern das wäre jetzt so ein Arbeits- Also, das wäre das Gedicht dazu
109 und da das Arbeitsblatt.

110 [*Probandin sieht sich Didaktisierung an*]

111 Pr3: Mhm. (.) Ok, alles klar! (.) Aha! (8) Mhm. (8) Mhm. (.) Also, ich soll jetzt meine Meinung
112 sagen?

113 I: Nein, ich stelle Ihnen noch eine Frage dazu ((lacht)) Was halten Sie von diesem
114 Unterrichtsvorschlag? Was denken Sie sind die Vorteile und Nachteile?

115 Pr3: Naja, ich wäre selber nicht auf die Id-e Idee gekommen, weil ich mir oft denke, (.) wenn ich
116 auf Plakaten irgendwo was sehe, was eben (.) nicht richtig Deutsch geschrieben ist, dann frage
117 ich mich immer wie sollen die Schüler dann Deutsch lernen, wenn sie es schon in der
118 Öffentlichkeit nicht richtig lesen. (.) Also, das (.) erschwert ja das Ganze dann eigentlich, aber
119 auf der anderen Seite ist es wahrscheinlich nicht schlecht, wenn man dann wirklich darauf
120 aufmerksam macht, dass es eben bewusst Werbung ist. Eben die etwas einflößen soll und- (.)
121 weil dann würden sie das vielleicht kritischer betrachten. Nur ist eben grad für Sonderschüler
122 sehr schwer herau- herauszukristallisieren, ist das jetzt wirklich Deutsch oder nicht. Also (.) für
123 die, ist das eben sehr schwierig überhaupt, weil manche überhaupt noch- ahm (.) bei dieser (.)
124 alphabetischen Strategie überhaupt noch stecken geblieben sind. Also, (.) sie schreiben oft eh wie
125 man es hört, weil sie es nicht anders eben können (.) und ich weiß nicht, ob das dann sinnvoll ist,
126 (.) wenn man dann konkret an so etwas arbeitet. (.) Also ich würd es glaube ich nicht
127 einbeziehen. (.) Aber auf der anderen Seite ist es wahrscheinlich nicht schlecht (.) darauf
128 aufmerksam zu machen (2) und eben auch die Dialekte und so weiter. (4) Ja, nur glaube ich eben,
129 dass es schwieriger ist für die Kinder zu differenzieren, zwischen richtigem und falschem
130 Deutsch, (.) oder Dialekt. (.) Ja.

131 I: Und ah, können Sie sich vorstellen die Didaktisierung in ihrer Klasse- also jetzt gehen wir
132 nicht nur Sonderschullehrer-, die ganze Klasse umzusetzen?

133 Pr3: Für die ganze Klasse?

134 I: Ja, inklusive Sonderschüler.

135 Pr3: Aso, fü- mhm.

136 I: Könnten Sie sich das vorstellen oder nicht? Warum?

137 Pr3: Na gut, für me- meine Klasse wäre es, glaube ich ein bisschen noch zu schwierig teilweise.
138 Ich habe ja zwölfjährige Kinder ((räuspern)) und generell, (.) ich würde es glaube ich eher nicht
139 einbeziehen,(2) weil die Kinder eben oft eh schreiben, wie sie es hören und das- Ich glaube das
140 verwirrt sie dann nur, wenn sie dann mit dem Dialekt auch noch konfrontiert werden. Sie sollen-
141 sie sollen mal die richtige Schriftsprache festigen, (.) ist meine Meinung.

142 I: Ok, haben Sie noch Fragen?

143 Pr3: Nein.

144 I: Ok, dann vielen lieben Dank für das Interview .

145 Pr3: Sehr gerne!

Interview 4: Deutschlehrer 37

Dauer der Aufnahme: 15.02 Min.

Ort der Aufnahme: Wien, 1150

Datum der Aufnahme: 23.4.2014

Interviewerin: Nina Lacher

Transkript: Nina Lacher

Demografische Daten

Alter: 37

Schule: AHS, 1150 Wien

Fächer: Deutsch, Italienisch

Unterricht: 11 Jahre

Geschlecht: männlich

Dialektsprecher

Schilderung der Interviewsituation

Der Interviewer und der Befragte trafen zum ersten Mal aufeinander. Vor dem Interview wurde der Aufbau des Interviews erläutert und darauf hingewiesen, dass die Fragen erzählgenerierend formuliert wurden. Ebenso wurde dem Probanden versichert, dass die Daten vertraulich behandelt werden bzw. anonym sind. Der Befragte kommt aus Oberösterreich und sprach vor dem Interview Dialekt mit der Interviewerin. Auch während des Interviews verwendete der Proband immer wieder dialektale Formen. Im Transkript wurde dies aufgrund einer Einschränkung der Lesbarkeit bzw. Verständlichkeit und aufgrund des Anspruchs auf Kohärenz nicht berücksichtigt. Bei den Räumlichkeiten handelte es sich um ein Konferenzzimmer. Während des Interviews traten keine Störungen auf. Im Anschluss des Interviews bedankte sich die Interviewerin beim Probanden für die Teilnahme. Im Nachgespräch wurde nur kurz über die Schwierigkeit ProbandInnen für Forschungen zu finden gesprochen. Die Lehrperson hatte nach dem Interview gleich einen anderen Termin.

1 [Fragen demografische Daten + Instruktionen + zweimaliges Vorspielen der Sprachaufnahme]

2 Interviewer: Sie können es noch mal hören, wenn sie woll-

3 Pr4: Nein, kann mir schon was- Also, was ich (.) glaube, worum es da geht?

4 I: Na einfach nur, beschreiben Sie was Sie gehört haben und was fällt Ihnen auf? Also, das kann
5 auch sprachlich sein.

6 Pr4: Ok. Also das war glaube ich, eine (.) Ausmachung, also ein Telefongespräch. Ein Teil des
7 Telefongesprächs, wo jemand seinen Freund angerufen hat, zum Kino einlädt eben, weil er
8 Gutscheine bekommen hat. Ahm (.) offensichtlich nicht Deutsch als Muttersprache, was man
9 auch am Akzent und am Satzbau hören kann. Ein bisschen einen sehr bundesdeutschen
10 Einschlag, finde ich. Also an sich- also- (.) Ich kann mir nicht vorstellen, dass das eine
11 österreichische Aufnahme ist, sag ich einmal. (.) Ja und halt, das ist alles was mir dazu einfä-
12 also. Oder wollen Sie noch mehr wissen?

13 I: Ist Ihnen sprachlich was aufgefallen sonst noch?

14 Pr4: Nein. Also die typischen- (2) typischen Sachen, die man auch hier in der Schule vom
15 Unterricht kennt. Ah was man halt unter Anführungszeichen als „Ausländerregister“ bezeichnet.
16 Eben das Weglassen von A-Artikel, Präpositionen fehlen, Verben kaum konjugiert oder falsch
17 konjugiert. Also das, das- was ich da als Deutschlehrer gleich hören würde.

18 I: Gut ich werde Ihnen die Sprachaufnahme jetzt noch einmal vorspielen und stelle Ihnen dann
19 eine andere Frage dazu.

20 [Aufnahme]

21 I: Ok ahm welche Eigenschaften fallen Ihnen spontan ein, um den Sprecher zu beschreiben?

22 Pr4: Eigenschaften? (4) Gelangweilt bisschen, (.) trotzdem bestimmend. (9) Dominant, aber das
23 ist eh schon bestimmend. (2) Ja, das wär- also gelangweilt und bestimmend klingt das für mich.
24 Mehr fällt mir nicht ein.

25 I: Gut und ah was halten Sie generell von seiner Sprechweise?

26 Pr4: (3) Es erfüllt den Zweck. Es ist verständlich, also man weiß, ((lacht)) was er will. Die
27 Information wird transportiert.

28 I: Mhm.

29 Pr4: Und also i- ich mach mir da kein Urteil darüber. Also mich stört es nicht sonderlich, wenn
30 jemand so spricht. Ich finde es schön, wenn man nicht so spricht, aber (2) nach zehn Jahren in der
31 Schule weiß ich, dass die Jugendlichen zum Teil so sprechen. (.) Also ich finde es jetzt nicht- (2)
32 Ja, (2) also es ist effizient, nennen wir es so, (.) die Sprache.

33 I: Glauben Sie dass man aufgrund dieser Sprachaufnahme Rückschlüsse auf die Kompetenzen im
34 Deutschen ziehen kann? Wenn ja, welche?

35 Pr4: Nein, ich glaube nicht, dass man da Rückschlüsse ziehen kann, weil das einfach im
36 Privatgebrauch und im mündlichen Gebrauch ist. Und (.) ich glaube das sagt nichts darüber aus,
37 wie gut der Sprecher jetzt tatsächlich Deutsch kann. (.) Das ist zum Teil Jugendsprache. Das ist
38 Alltagssprache. Also der kann vielleicht, weiß ich nicht, perfekt gestochenen, super Essay
39 schreiben, schriftlich, aber muss er in dieser Situation auch nicht. Also ich glaube nicht, dass man
40 da Rückschlüsse daraus ziehen kann.

41 I: Ok und ahm, Sie haben vorher gesagt Sie haben das- ah- diese Sprechweise auch schon unter
42 Jugendlichen an ihrer Schule wahrgenommen. Ahm wie haben Sie darauf reagiert und also wie
43 würden Sie im Unterricht damit umgehen oder gehen Sie damit um im Unterricht?

44 Pr4: Ja, im Unterricht ist es so, dass ich- (.) Also prinzipiell muss man da schon unterscheiden,
45 wen –wenn sie jetzt meinen Unte-() jetzt am Gang so reden, das geht mich nichts an. Im
46 Unterricht, wenn sie mit mir oder miteinander reden, dann be- (.) steh ich eigentlich schon darauf,
47 dass sie sich weitestgehend an gewisse grammatikalische Grundsätze halten. Dass sie ah- Artikel
48 verwenden, Präpositionen verwenden usw. (2) Ja, so wie- ich meine, ich muss sie ja vorbereiten
49 auf- auf das Schreiben. Auf die schriftliche Matura und da besteh ich im Unterricht dann schon
50 darauf. Wenn sie mit mir sprechen hauptsächlich, (.) wie sie untereinander sprechen, in der
51 Freizeit oder am Gang, das ist mir eigentlich relativ egal.

52 I: Und ah, wie gehen Sie im Unterricht damit um, wenn Dialekte gesprochen werden? (3) Oder
53 würden Sie damit umgehen?

54 Pr4: Ja, das ist eine schwierige Frage, weil bei uns kaum Dialekte gesprochen werden. Also wenn
55 andere Sprachen gespro- Also wenn bei uns jetzt nicht Standarddeutsch gesprochen wird, dann
56 werden meistens die Herkunftssprachen gesprochen. (.) Ahm Dialekte gibt es in dem Sinn nicht
57 und- (.) und das ist dann doch noch einmal ein Unterschied, weil bei einem Dialekt kann man
58 davon ausgehen, dass die Anderen im Raum das verstehen. Ah wenn jetzt jemand auf einmal
59 Türkisch spricht oder Kroatisch oder Arabisch, dann weise ich einfach darauf hin, dass das halt
60 unhöflich ist, wenn wir einander nicht alle verstehen können, (.) weil ich ja nicht weiß, was der
61 sagt und die andern wissen es auch nicht. (.) Ich glaube das ist ein Unterschied, weil beim Dialekt
62 kriegt man ja noch ungefähr mit, was der spricht, aber- Also ich weise darauf hin, dass ich gerne
63 hätte, dass Deutsch gesprochen wird und einfach eines das wir alle verstehen. Mehr oder weniger.

64 I: Und könnten Sie sich vorstellen den vorher gehörten Sprachgebrauch in den Unterricht zu
65 integrieren bzw. ihn im Unterricht zu bearbeiten?

66 Pr4: Ja. (.) Doch, das ist ein- ein relativ großes- (.) Vor allem an Standorten wie diesen, wo man
67 eben ah (.) Sprecher hat, die fast- ich wollte gerade sagen, Schüler hat, die fast alle
68 Migrationshintergrund haben, ist eigentlich bei uns im Deutschunterricht das Thematisieren von-

69 von Jugendsprache oder auch von eben nicht ganz korrekten Standarddeutsch- Also das ist Teil
70 des Stoffes, durchaus. Das wird immer thematisiert. (.) Also, ich kann mir das sehr gut vorstellen.

71 I: Und ah könnten Sie sich vorstellen deutsche oder österreichische Dialekte im Unterricht zu
72 bearbeiten?

73 Pr4: Ja, auch das wird gemacht. Aber wie gesagt, das ist halt (.) ein bisschen schwieriger schon
74 wieder, weil sehr viele unserer Schüler Dialekt gar nicht mehr verstehen kön- Gleichzeitig ist es,
75 also gerade bei mir, wenn sie- Die meisten Schüler wissen ja, dass ich (.) aus Oberösterreich
76 komme und hören mich dann mit den anderen oberösterreichischen Kollegen vielleicht am Gang
77 im Dialekt sprechen. Die sind dann schon sehr interessiert und dann wird das halt, das eine oder
78 andere Mal thematisiert, was da die Unterschiede sind zum Standarddeutschen.

79 I: Gut, dankeschön. Jetzt kommen wir schon zum zweiten Teil meines Interviews. Ich habe hier
80 eine (.) Didaktisierung für Sie, wo eben mit Ethnolekten, also mit dem Sprachgebrauch, den wir
81 vorher gehört haben, gearbeitet wird. Und hier wäre die Zielgruppe, die groben Lernziele, ahm
82 ein Einstieg in der ganzen Gruppe und dann wird in einem Stationenbetrieb zwei oder drei
83 Stationen davon gearbeitet! Und ich würde Sie jetzt bitten- ah diesen Unterrichtsvorschlag nur
84 überblicksartig anzusehen. Zu Station 3 habe ich auch hier die Arbeitsblätter dazu und ich werde
85 Sie dann nur zu ihrer Meinung darüber fragen.

86 Pr4: Mhm.

87 I: Und fühlen Sie sich frei Fragen zu stellen!

88 [*Proband sieht sich Didaktisierung an*]

89 Pr4: Ok und jetzt soll ich- was ich davon halte?

90 I: Ja ich würde Ihnen jetzt die Frage stellen. Was halten Sie von diesem Unterrichtsvorschlag,
91 was denken Sie sind die Vorteile und Nachteile?

92 Pr4:Also ich finde das relativ (.) gut eigentlich. An sich sehr ausgewogen und gelungen. Vorteil
93 ist- ahm- (.) definitiv, dass man glaub ich- ah (.) die Jugendlichen auf einer sehr persönlichen
94 Ebene anspricht, was fürs Unterrichten einfach total wichtig ist. Ja ich muss die ja irgendwie- (.)
95 irgendwas in denen ansprechen, warum sie mir überhaupt zuhören sollten. Ja, oder (2) sich mit
96 dem beschäftigen sollten, was ich ihnen da biete und ich glaube, dass sie- Also deswegen finde
97 ich es sehr gut. Das ist der große Vorteil. Ah auch die Beispiele, die da sind: „Was guckst du?“
98 „Ich geh Billa“, das ist genau das, wie bei uns in der Schule gesprochen wird. Das hören wir (.)
99 so auch permanent. Ah das- das heißt es ist sehr realitätsnah, deshalb wird es die Schüler auch
100 ansprechen. Ah und es ist auch gut, glaube ich dann zu thematisieren, (.) was denn der
101 Unterschied ist zum Standarddeutsch. Also, das finde ich ist der große Vorteil. Nachteil sehe ich
102 eigentlich (.) keinen. Nachteil könnte entstehen- ich mein das- (.) mit solchen Dingen muss man
103 immer aufpassen. Das ist- es ist se- sehr abhängig vom Deutschlehrer. Ahm, (.) ich würde es als
104 Nachteil empfinden, wenn sich dann der Deutschlehrer hinstellt und sagt: „So darf man nicht

105 sprechen, wie es da ist, sondern man muss jetzt dieses Standarddeutsch sprechen“. Ahm (.) wenn
106 man allerdings den Schülern sensibel vermittelt, dass das halt Jugendsprache ist, die immer
107 schon, ja nicht den Regeln des Standarddeutsches (.) folgt, dann finde ich eigentlich keinen
108 Nachteil. Also das Gedicht finde ich relativ (.) gut, das spricht auch glaube ich viele auf
109 persönlicher Ebene an. Da kann man relativ viel thematisieren. Also ich sehe eigentlich keinen
110 Nachteil so eine Unterrichtseinheit zu machen.

111 I: Und könnten Sie sich vorstellen die Didaktisierung in ihrer Klasse umzusetzen? Warum,
112 warum nicht?

113 Pr4: Ja, kann ich mir durchaus vorstellen. (2) Ganz einfach, weil meine Schüler das total
114 ansprechen würde. Nein, da muss man auch wieder unterscheiden, welche- welche Klasse,
115 welches Alter. Da steht 14 – 18 Jahren. Ich würd es nicht- (.) Vierzehn würde bedeuten vierte
116 Klasse AHS- würde ich es noch nicht machen. Also i würde es frühestens in der fünften oder
117 sechsten Klasse machen. (2) Ahm in der vierten auch deswegen nicht, weil ich glaube dann wird
118 das Ganze zu komödiantisch. Also, da kippt man dann auch als Lehrer zu leicht rein und vor
119 allem die Schüler, dass es dann nur (.) witzig gesehen wird. Ja, es steckt ja doch ein gewisser- (.)
120 ja ein gewisses Verständnis dahinter. (.) Deswegen ich würd es- fünfte, sechste Klasse könnt ich
121 mir durchaus vorstellen.

122 I: Gut ahm, haben Sie noch irgendwelche Fragen?

123 Pr4: Nein. (2) Ahm einzige Frage ist, von wem- Gut jetzt weiß ich schon Franco. Von wem
124 dieses Gedicht ist? Weil das wirklich toll ist, das kannte ich gar nicht. Das kann man durchaus
125 mal verwenden.

126 I: Ich kann es Ihnen auch schicken, wenn Sie wollen. Also die ganze Didaktisierung von Heidi
127 Rösch.

128 Pr4: Ja, das wäre nett. Bitte! Ich meine, weil ich habe zufällig ja auch etwas Ähnliches heuer
129 gemacht, über das Jugendwort des Jahres. Ich weiß nicht, ob Sie das mitgekommen-

130 I: Dieses Yolo oder?

131 Pr4: Genau und das ist natürlich schon in den Klassen, vor allem fünfte, sechste ziemlich ein- (.)
132 ein ziemlicher Renner. Wenn man da so die Nominierten durchgeht und was das denn alles
133 bedeutet. Also an sich, es ist sehr realitätsnah, weil es ein Thema ist an der Schule und weil es ein
134 Thema ist, dass wir Deutschlehrer- also ich weiß nicht, ob ich für alle sprechen kann, aber
135 zumindest die an unserer Schule, aufgreifen.

136 I: Vielen, lieben Dank.

Interview 5: Deutschlehrerin 35

Dauer der Aufnahme: 23.06 Min.

Ort der Aufnahme: Wien, 1150

Datum der Aufnahme: 24.4.2014

Interviewerin: Nina Lacher

Transkript: Nina Lacher

Demografische Daten

Alter: 35

Schule: AHS, 1150 Wien

Fächer: Englisch, Deutsch, Präsentation

Unterricht: seit 7 Jahren AHS, vorher Erwachsenenbildung

Geschlecht: weiblich

Schilderung der Interviewsituation

Die Interviewerin und die Befragte trafen zum ersten Mal aufeinander, hatten jedoch schon vor dem Interview telefonischen Kontakt. Vor Beginn der Befragung wurde darauf hingewiesen, dass die Fragen erzählgenerierend formuliert wurden und noch einmal versichert, dass die Daten vertraulich behandelt werden. Die Interviewte aß während des Interviews. Bei den Räumlichkeiten handelte es sich um ein Nebenzimmer des Lehrerzimmers. Es waren keine anderen Personen in dem Raum anwesend und es traten auch keine Störungen auf.

1 [Fragen demografische Daten + Instruktionen + zweimaliges Vorspielen der Sprachaufnahme]

2 I: Können Sie beschreiben, was sie gerade gehört haben? Was fällt ihnen auf?

3 Pr5: Also, das ist ein (.) Jugendlicher, würde ich sagen. Mit Miga- Migrationshintergrund, der
4 jetzt in Deutschland lebt. (.) Ich weiß nicht, ob das- (.) mhh- arabischer Hintergrund ist oder
5 türkischer. Also das kann ich nicht so gut unterscheiden und er spricht halt- ahm mit diesem
6 Akzent. Mit dem deutschen Akzent und mit diesem- (.) ahm anderen Akzent zusammen und will
7 sich jetzt gerade ausmachen mit seinem Freund. Er hat vier Gutscheine bekommen und will sich-
8 von einem alten Mann. ((lacht)) Also, er ist sehr unspezifisch. Er sagt halt irgendwas und ja fürs
9 Kino und sie woll-. Er will ins Kino gehen und er weiß nicht was spielt und irgendein Cineplexx
10 und- ja und sie müssen noch zwei dazu finden und sein Akku ist gleich leer und er ist grad in der
11 U-Bahn und statt in der U-Bahn sagt er irgendwie: „Ich bin U-Bahn“, oder so. Also sie lassen,
12 das ist so ganz typisch, sie lassen alle- ah Prä- ah- (2) also alles Mögliche, Präpositionen alles,
13 lassen sie weg. Ja und das ist dann halt dann wirklich schwer zu verstehen. Ich habe sogar
14 manchmal das Gefühl gehabt, er hat dann nicht auf Deutsch gesprochen. Obwohl jetzt beim
15 zweiten Mal zuhören bin ich mir gar nicht sicher. Vielleicht war das auch nur der Akzent, dass
16 der so stark war. Keine Ahnung! ((lacht)) Aber hat so einen Mischmasch (.) teilweise (.), ist mir
17 vorgekommen. (.) Ja.

18 I: Gut ich werde Ihnen die Sprachaufnahme jetzt noch einmal vorspielen und werde Ihnen dann
19 eine andere Frage dazu stellen.

20 [Aufnahme]

21 Pr5: Ok.

22 I: Ok. Ahm, wenn sie sich den ahm Sprecher jetzt vorstellen würden, also er würde jetzt vor
23 Ihnen stehen. Welche Eigenschaften würden Ihnen spontan einfallen, um ihn zu beschreiben?

24 Pr5: Eigenschaften? Wie er aussieht oder Eigenschaften wie er ist?

25 I: Ganz egal.

26 Pr5: Also mir- mir kommt da gleich ein Bild, wie er aussieht.

27 I: Ok.

28 Pr5: Wirklich so, also braunes Haar wahrscheinlich. Ah supertolle neue Frisur mit irgendwie da
29 abasiert und da irgendwie länger oder wie auch immer. Ahm enge Klamotten, vielleicht auch (.)
30 einen Jogginganzug. Eine ganz tolle Jogginghose, die sind jetzt momentan so in. (2) Ahm, mit
31 dem großen Ausschnitt da, also sehr modebewusst. W- wahrscheinlich durchtrainiert. Ahm, (2)
32 wahrscheinlich s- sehr zappelig in seiner Art, s- sehr schludrig. Irgendwie so schlampig, (.) weil
33 er halt schnell irgendwas macht und sich nicht wirklich das so überlegt. Ahm jemand, der wenig
34 liest auf jeden Fall. Wenn dann halt so Zeitungen, wie bei uns die Gratiszeitung „die Heute“.
35 Mmh, sehr viel auf seinem Handy macht. Sein Handy muss das neueste sein, also irgendein

36 Smartphone muss er haben. Ahm (2) hat wahrscheinlich schon eine Freundin, kann sein, weiß ich
 37 nicht, aber ist auf jeden Fall sehr auf seine Freunde fixiert. Vielleicht auch ein Fußballer. ((lacht))
 38 So etwas fällt mir, derweil dazu ein. Also ein typischer Jugendlicher so zu sagen, maximal 20
 39 Jahre alt. (2)

40 I: Ok.

41 Pr5: Vielleicht mag er auch Rapmusik. ((lacht))

42 I: Und was halten Sie von seiner Sprechweise?

43 Pr5: Mhh. (4) Es ist einfach, weil er so- weil er diesen anderen Akzent auch noch drinnen hat. (.)
 44 „Ich hab kein Bock“, das hab ich zum Beispiel erst jetzt verstanden, weil er das so komisch
 45 ausspricht und so stellt, dass ich ihn nicht verstehe. (.) Also, (2) ich glaube das ist auch, weil-
 46 weil es auch Deutschland ist, also weil das einfach nicht Österreichisch ist. Ich versteh die
 47 Schüler mittlerweile ganz gut, aber hab auch manchmal Probleme- Probleme, wenn sie sagen: „Ich
 48 gehe Klo.“ Also das finde ich unmöglich. Ja, das hat au- gehört bis- „Was? Wie? Wo? Wann?“
 49 Und jetzt weiß ich schon mittlerweile, dass das so funktioniert. Also ich hab mich schon an die
 50 Sprache gewöhnt, aber teilweise stellt es mir trotzdem noch die Nackenhaare hoch. Ja, (.)
 51 ((lacht)) wie die sprechen. Also ich spreche auch in Abkürzungen. Ich spreche auch in der
 52 Umgangssprache, aber nicht so extrem und auf jeden Fall- ah grammatikalisch richtig, würde ich
 53 mir einbilden. (.) Ja.

54 I: Ok und glauben Sie, dass man aufgrund dieser Sprachaufnahme Rückschlüsse auf die deutsch-
 55 also auf die Kompetenzen im Deutschen ziehen kann?

56 Pr5: Ja, sehr wohl. (2) Natürlich. Also er weiß zum Beispiel sehr viele Redewendungen, so
 57 typisch- ahh deutschlandbezogen sind. „Ich hab keinen Bock drauf“ und so weiter, was ziemlich
 58 gut ist. ((holt tief Luft)) Auf der einen Seite und- auf der anderen Seite weiß er aber nicht die
 59 Grammatik und- und die wird er auch nicht erlernen. Das ist- ich glaub das ist schon so erstarrt
 60 diese Form, dass er sich gar keine Gedanken darüber macht und sagt: „Naja mich verstehen ja eh
 61 alle, also warum soll ich das nicht so sagen.“ Und das wird auch bei der Schr- bei-, w- wenn er
 62 irgendwas schreiben muss oder irgendwas, wird das genauso rauskommen. Also Textkompetenz,
 63 er wird keine Zusammenhänge herstellen können. Er hat zum Beispiel auch zwischen den Sätzen
 64 sehr, sehr vage Verbindungen gehabt. Das kann man sehr gut da zuhören- da raushören, find ich.
 65 Also, (.) eher schwach.

66 I: Ok und ahm Sie haben vorher gesagt, dass Ihnen das bei Ihren Schüler- (.) Innen auch schon
 67 aufgefallen ist. Wie reagieren Sie darauf und wie gehen Sie im Unterricht damit um?

68 Pr5: Ich versuche sie, wenn es geht, wenn es nicht zu laut ist, sie zu korrigieren. Ich erkläre den
 69 Unterschied. Ahm, ich gehe darauf ein und ich haue mich manchmal darüber ab. Und dann erklär
 70 ich ihnen, warum das lustig ist. (2) Mhh ja, also ich versuche es mit Humor zu nehmen, aber
 71 teilweise ist es wirklich eine Vergewaltigung der deutschen Sprache. Ja, es ist teilweise so

72 extrem, dass man sich denkt: „Bitte“. Also ein bisschen, ja aber sie können es halt einfach nicht
 73 mehr anders. Aber- also das ist wirklich ein ganz großer Generationenunterschied. Obwohl ich
 74 zwar ziemlich jung bin, aber für mich ist das schon eine ganz andere Generation.

75 I: Ok und ah, wie gehen Sie im Unterricht damit um, wenn Dialekte gesprochen werden oder jetzt
 76 hypothetisch angenommen Dialekte gesprochen werden würden?

77 Pr5: Mhm, wir haben nicht so viele Dialekte, das stimmt. Manchmal kommt das Wienerische
 78 durch. Also, manche können ein bisschen Wienerisch sprechen. Dann spreche ich das an und
 79 erkläre ich das, ob das eh alle verstehen. Ich verwende mittlerweile auch wienerische Ausdrücke,
 80 die ich sonst nicht verwende, nur damit sie ein bisschen das Wienerische hören. Und- ahm ich
 81 hatte einmal StudentInnen, mit- ah, (.) die aus dem ländlichen Bereich kamen. Und die mussten
 82 wirklich ganz deutlich und ganz Hochdeutsch sprechen, damit sie überhaupt verstanden wurden
 83 von den SchülerInnen, weil die Dialekt nicht so gewohnt sind. Und das war für die- ah
 84 Studentinnen und für die SchülerInnen eine neue Erfahrung, dass es überhaupt Dialekt gibt. Also
 85 Dialekte müssten wir eigentlich mehr machen. (.) Aber dadurch, dass die Hochsprache schon ein
 86 Problem ist, ((lacht)) konzentrieren wir uns halt darauf.

87 I: Ok und könnten Sie sich vorstellen den vorher gehörten Sprachgebrauch in den Unterricht zu
 88 integrieren bzw. ihn im Unterricht zu bearbeiten? Warum, warum nicht?

89 Pr5: Mhm. Also auf jeden Fall, weil ich finde, dass der schon Ähnlichkeit hat mit dem
 90 Sprachgebrauch von den Schülern. (.) Ja, also man kann- man kann Ähnlichkeiten aufbauen und
 91 sagen: „Na sagt einmal, also wie würdet ihr das sagen? Was klingt da jetzt anders?“ und hin und
 92 her. Ahm. (.) „Was ist jetzt schwierig zu verstehen gewesen und warum?“ Ahm- (.) und „glaubt
 93 ihr, ist es so adäquat mit einem zukünftigen Arbeitsgeber zu sprechen?“ zum Beispiel. Ja, also
 94 das man das einfach in ein- eine andere Situation einbettet und sagt: „Naja aber mit- mit einem
 95 Lehrer so zu sprechen geht das?“ Und dann werden sie wahrscheinlich sagen: „Ja, ja eh.“ Und
 96 dann werden wir einmal besprechen, dass das eigentlich nicht geht. Ja, (.) dass das zu
 97 unverständlich ist.

98 I: Und wie sieht das mit deutschen oder österreichischen Dialekten aus? Also können Sie sich
 99 vorstellen diese im Unterricht zu bearbeiten?

100 Pr5: Ja, würde ich schon gern machen, (.) aber ich e- e- es geht sich jetzt wirklich- also ich
 101 konzentrier mich momentan- Also ich hab momentan zwei erste Klassen nur in Deutsch, nächstes
 102 Jahr kriege ich eine Oberstufe und da konzentriere ich mich eigentlich vielmehr auf- ahm (2)
 103 Sprache und Textkompetenz, dass sie eben sehr viel lesen und erklären müssen. „Was haben sie
 104 verstanden? Was ist jetzt für sie klar gewesen? Was war unklar?“ und ich komm jetzt momentan
 105 noch nicht zu Dialekten, aber ich- ahm- ich hab schon mal Radioaufnahmen ge- a- abgespielt und
 106 vor allem Werbung und da kommt immer wieder Dialekt du-u- vor. Also, jetzt habe ich wieder
 107 eine Werbung gehabt, wo Dialekt vorkommt. Also, ich würd dann mehr in dem Bereich machen
 108 wollen, weil es einfach interessant ist, auch für sie.

109 I: Und warum finden Sie das wichtig?

110 Pr5: Weil Sprache so vielfältig ist und also des- Es- es- gibt ja nicht eine Sprache. Es gibt ja nicht
111 die österreichische Sprache, oder die deutsche Sprache, oder die schweizer- schweizerdeutsche
112 Sprache, sondern es gibt so viele Dialekte und die muss man schon unterscheiden können. Und
113 damit sie wenigsten ein bisschen einen Funken Ahnung haben wie das klingt. Ich mein, ich kann
114 auch nicht alle Dialekte selber unterscheiden, (.) aber ich erkenne sofort, ob jemand aus
115 Deutschland kommt und vielleicht aus Köln oder aus ahm Hamburg oder, oder aus Berlin, das
116 erkenn ich schon ein bisschen. Ja, oder bayrisches Deutsch erkennt man eigentlich auch sehr gut.
117 Und ich finde das einfach wichtig, dass sie mehrere Dialekte hören und vielleicht würde ich da
118 Kabarets verwenden, weil Kabarettisten sehr gerne im Dialekt reden (.) und sie auch Kabarets
119 mögen. Ich glaube, da gibt es sogar einen türkischen Kabarettisten, den sie sehr toll finden, also
120 den könnte man doch reinbringen und der redet gerne im Dialekt. Das hab ich schon mal gehört.
121 Ja.

122 I: Gut. Ahm, dann kommen wir gleich zum zweiten Teil meines Interviews. Ich habe hier einen
123 Unterrichtsvorschlag für Sie. (10) Sekunde und ahm-

124 Pr5: Aha. ((lacht))

125 I: Ja, das wäre gleich der türkische Kabarettist. Der Sprachgebrauch, den wir vorher gehört haben
126 wird auch Ethnolekt genannt und das ist ein Unterrichtsvorschlag. Da sehen Sie die Zielgruppe,
127 die Lernziele. Der Einstieg ist eben mit einem Bildimpuls von Kaya Yanar. (.) Ahm und dann
128 geht das Ganze über in einen Stationenbetrieb. Und- ah die Station 3 habe ich hier noch genauer
129 mit. Also das wäre das Gedicht und das Arbeitsblatt dazu.

130 Pr5: Super.

131 I: Ich würde Sie jetzt bitten das ganz kurz anzusehen. Also nur überblicksartig und ich werde
132 Ihnen dann eine Frage zu ihrer Meinung dazu stellen. Und- ahm fühlen Sie sich frei Fragen zu
133 stellen!

134 [*Ansehen der Didaktisierung*]

135 Pr5: Für? Aja zwischen 14 und 18, das ist ziemlich groß. Das heißt da kommt, aber dann auch
136 immer, was anderes raus, würd ich mir vorstellen.

137 I: Genau und man kann ja das Ganze auch dann adaptieren. Also man muss ja dann nicht alles-

138 Pr5: Ah ich hab noch gar kein Wort dafür gehabt „Ethnolekt“ heißt das jetzt.

139 [*Ansehen der Didaktisierung*]

140 Pr5: Also, ich find das eine sehr gute (.) Ausarbeitung. Ich würde das gleich gern- ah haben
141 ((lacht)) und gern verwenden können. Ich finde das ist ausgezeichnet ausgearbeitet. (.) Ich
142 glaube, ich würd aber sogar mit der Aufnahme anfangen, die ich jetzt gehört habe, weil das

143 einfach noch kleiner ist und gar keinen berühmten Menschen hat. Und vielleicht wenn sie noch
144 gar nichts darüber wissen, ist das vielleicht noch interessanter. Ahm (2) ja, (.) und ich würde das
145 verbinden, eben auch mit normalen Dialekten, weil auch normale Dialekte sehr viele
146 grammatikalische Fehler haben, die wir eben so nicht benutzen. Also Dialekt so- also „dem,
147 den“ verwechseln wir zum Beispiel im Wienerischen ganz gerne. Und ahm, eben auch zu
148 erklären: „Ja, ihr hört das manchmal auch falsch und dann ist es eben blöd, wenn ihr den Dialekt
149 lernt, weil ihr das in der Hochsprache dann nicht könnt“. Nicht also, das das Lernen zum
150 Beispiel- ah- ahm Leute mit Migrationshintergrund gerne, dass sie zuerst- ah(.) Sprache hören,
151 dann die falsche Sprache, unter Anführungszeichen, falsche Sprache- den Dialekt hören und das
152 dann mit ihrem normalen Deutsch dann nochmal mischen. Und das ist dann überhaupt
153 katastrophal, weil man dann ganz große Schwierigkeiten hat zu verstehen, was diese Person
154 meint. Ja, (2) kann schon zu Kommunikationsschwierigkeiten führen. Ja. (.) Ich würd das noch
155 damit verbinden. Ansonsten, sehr nett.

156 I: Ok und könnten Sie sich vorstellen die Didaktisierung in ihrer Klasse umzusetzen? Warum,
157 warum nicht?

158 Pr5: Also, in der Ersten ist es noch ein bisschen zu früh. Ah steht eh auch 14 Jahre. Ich finde es,
159 ich finde es auch deswegen zu früh, weil ich sie eben jetzt noch sehr an die Hochsprache
160 gewöhnen will. An die Standardsprache, soweit es geht. Also auch Umgangssprache, aber
161 Standardsprache und ahm (.) ich weiß nicht, ich glaube in der Dritten würde ich schon anfangen.
162 In der Dritten könnte (.) das durchaus () werden.

163 I: Gut, haben Sie noch irgendwelche Fragen?

164 Pr5: Mh, was machen Sie mit dieser Arbeit nachher? Was wird da, was soll- was soll da
165 rauskommen? Oder gibt's da ein Ziel dafür- für die Masterarbeit?

166 I: Ah, naja meine Forschungsfragen sind eben die Einstellungen und Meinungen von
167 Lehrpersonen zu diesen Sprachgebräuchen. Und ah- ja, (.) das ist es also. Ich setze mich also vor
168 allem mit diesen Ethnolekten im schulischen Kontext auseinander. Welche Meinungen und
169 Einstellungen Lehrpersonen dazu haben? Weil die neuesten Forschungen eben ergeben haben,
170 dass die meisten SchülerInnen sehr wohl Standardsprache sprechen, oder andere
171 Umgangssprachen und das hauptsächlich Jugendsprachen sind. Und ah das noch gar nicht weit
172 verbreitet ist dieser Forschungsstand. Und jetzt ist halt meine Frage: „Wissen das die
173 Lehrpersonen?“ Oder-

174 Pr5: Also ich habe das Gefühl, dass die nicht zwischen Standardsprache und Jugendsprache oder
175 Ethnolekt, oder wie auch immer man das nennen will, unterscheiden können. Das heißt ich
176 glaube nicht, dass sie: „Ich gehe Klo“ in einen richtigen Satz umwandeln können. „Ich gehe (.)
177 auf die Toilette oder aufs Klo“. Ja, das- das könn- das können sie dann auch nicht. Also mi-r mir
178 kommt es so vor, als wär das nicht, weil es cool ist so zusagen, sondern weil sie es so gelernt
179 haben. „Ich gehe Billa“, ja das find ich dann schon ein- ein -ein groß- großes Defizit. (.) Wenn
180 man Beides kann, dann ist es eine Bereicherung, dann ist es lustig. Ja ich rede mit meinem

181 Freund anders als mit meiner Mutter. Ok, aber ich glaube, dass sie eben mit ihren Eltern auch so
182 sprechen.

183 I: Ja-

184 Pr5: Das ist dann die Gefahr.

185 I: Ja ich glaube, dass ahm-

186 Pr5: Sie haben nicht zum Beispiel- ahm was-. Was mir- mir jetzt irre auffällt, in den letzten
187 Jahren-, ahm dass- dass die Kinder nicht einmal das „Sie“ können, weil sie in der Volksschule
188 immer nur „du“ zu- zu- zur Lehrerin sagen können. Also, sie duzen können und dann müssen sie
189 erst das „Sie“ lernen und das ist für sie irre schwer dieses Konzept von „Sie2. Und also ich habe
190 jetzt ein Jahr die Kinder und sie können noch immer- manchmal rutscht Ihnen noch immer das
191 „du“ raus, nicht weil sie böse sind oder so, sondern weil sie es nicht gewohnt sind und nicht sehr
192 oft hören. (.) Und das ist eben in der Standardsprache so (). Da gibt es welche, da habe ich
193 das Gefühl, die werden das nie lernen können – versteinerte Formen. Also, wie- wie ich da das
194 gesagt habe, bei dem Jungen, ich hab mir gedacht ich weiß nicht, ob er das richtig sagen könnte.
195 Das wär ein neues-

196 I: Naja, die Sprachaufnahme ist eben von einem Jugendlichen, der auch gut Standarddeutsch
197 spricht.

198 Pr5: Aha! Also er kann es eigentlich. Naja, das ist gut zu wissen. Kann man da auch eine
199 Aufnahme haben von ihm, wenn er Hochdeutsch spricht?

200 I: Ich glaube das ist eher kompliziert, weil ich die Forscherin in Berlin anschreiben müsste und
201 eigentlich schon versichern musste, dass ich die Sprachaufnahme nur für meine Forschung
202 verwende.

203 Pr5: Also das wär nämlich fantastisch, wenn- wenn- wenn es ginge. Also es wär sowieso
204 anonym, aber wenn wir das verwenden könnten. Zwei- zwei unterschiedliche Sprachen und
205 sagen: „Also, wo hat er bessere Jobchancen? Und wo hat er bessere Chancen in der Schule?“ (.)
206 So, dass man ihnen einfach zeigt: „Ok, das ist vielleicht eine coole Sprache, aber konzentriert
207 euch auch darauf. Es ist nämlich wirklich schwer auch den Dialekt- a- we- wegzubekommen.“ Ja
208 egal, welche Arten von Dialekt und Hochdeutsch sie sprechen. Also zum Beispiel von den
209 StudentInnen, die ja eigentlich, die haben bitte eine Fachhochschule besucht. Ja eine
210 pädagogische Fach- (.) hochschule und die hatten Probleme Hochdeutsch zu sprechen.

211 *[Gespräch wird noch kurz weiter geführt, die Interviewerin verspricht sich bei der LP noch*
212 *einmal zu melden]*

213 Pr5: Super! Danke. Dann ah- dann ah-. Auch wenn ich das sage- eh geht's unter. Ja also, ich
214 glaube ich müsste wirklich eine Übung machen, wo ich ihnen beide Versionen abspielen lasse.

215 Und deswegen wäre es so toll, wenn wir eben die gleiche Person hören, wie sie schlampig oder
216 wie sie eben in Ethnolekt redet und in Hochdeutsch.
217 I: Ich werde es versuchen. Danke für das Interview.

Interview 6: Deutschlehrerin 47

Dauer der Aufnahme: 21.29 Min.

Ort der Aufnahme: Wien, 1150

Datum der Aufnahme: 02.05.2014

Interviewerin: Nina Lacher

Transkript: Nina Lacher

Demografische Daten

Alter: 47

Schule: AHS, 1150 Wien

Fächer: Deutsch

Unterricht: seit circa 23 Jahren

Geschlecht: weiblich

Dialektsprecherin

Schilderung der Interviewsituation

Die Interviewerin und die Interviewte trafen zum ersten Mal aufeinander. Vor Beginn der Befragung wurde darauf hingewiesen, dass die Fragen erzählgenerierend formuliert wurden und noch einmal versichert, dass die Daten vertraulich behandelt werden. Die Interviewte sprach vor und nach dem Interview Dialekt mit der Interviewerin. Bei den Räumlichkeiten handelte es sich um einen Nebenraum zum Lehrerzimmer. Während des Interviews hielt sich noch eine andere Lehrperson in dem Raum auf. Während des Interviews traten keine Störungen auf. Im Anschluss bedankte sich die Interviewerin bei der Probandin für die Teilnahme und beendete die Aufnahme. Nach Abschalten des Diktiergerätes entwickelte sich ein längeres Nachgespräch. Diese Nachbesprechung wurde nach dem Interview grob schriftlich festgehalten.

1 [Instruktionen + zweimaliges Vorspielen der Sprachaufnahme]

2 I: Ok, ich stelle die Frage jetzt noch einmal: „Können Sie beschreiben, was sie gerade gehört
3 haben? Was fällt Ihnen auf?“

4 Pr6: Also, wenn ich es richtig verstanden habe, geht's darum, dass jemand vier Kinogutscheine
5 bekommen hat und einen Freund anruft. Offensichtlich um (.) mit ihm und zwei potentiellen
6 anderen Freunden diese Karten irgendwie- ah konsumieren zu können. In- im bestimmen Kino,
7 (.) um 20:00 Uhr Treffpunkt. Ja, was mir auffällt? Es ist diese typische (.) Mischsprache, die- die
8 auch unsere Schüler draufhaben mehr oder weniger. Diese- dieses, also einerseits von der eigenen
9 Sprache Wörter einmengen bzw. Sprache aus dem Jugendslang zu verwenden oder auch
10 grammatikalisch völlig unvollständige Sätze- (.) ah ja, einzubauen. (.) Das ist mir aufgefallen. (.)
11 Was mir auch auffällt ist die- die Undeutlichkeit der Sprache. Also dieses undeutliche
12 Artikulieren, was dadurch auch das Verständnis schwieriger macht. (.) Also man- man weiß dann
13 nicht war das jetzt ein Begriff, der eben aus der Jugendsprache oder aus dieser Mischsprache der
14 Migranten kommt. Oder war das jetzt einfach ein Wort, das halb verschluckt ist? Das sind immer
15 die Probleme, die man beim Verständnis hat. (.) Sonst ist mir jetzt einmal, beim Ersten nichts
16 aufgefallen.

17 I: Ok. Ich spiele Ihnen den Sprachgebrauch jetzt noch einmal vor und stelle Ihnen eine andere
18 Frage dazu.

19 [Aufnahme]

20 I: Ahm, wenn sie sich den Sprecher (.) jetzt vorstellen würden, er würde vor Ihnen sitzen. Welche
21 Eigenschaften würden Ihnen spontan einfallen, um den Sprecher zu beschreiben?

22 Pr6: Ah nicht sehr,- (3) nicht sehr wissbegierig vielleicht, wei- Wie gesagt, ich würde mich schon
23 vorab informieren was es im Kino gibt, bevor ich dort hingeh. Aber wissbegierig ist der falsche
24 Begriff. Ahm also nicht unbedingt so ambitioniert sich darüber zu freuen, dass er die Karten hat,
25 sondern er hat sie eben und jetzt konsumiert er sie halt, ganz egal was ist. Ja, ich find grad kein
26 richtiges Adjektiv, das irgendwie die Eigenschaft wiedergibt. Und vom Alter her ist das auch
27 wesentlich?

28 I: Mhm.

29 Pr6: Also für mich ist der so 16 ungefähr. So klingt er für mich. (.) Mhh. Ja, scheint Schüler
30 offensichtlich, würd ich sagen. Ahm ja, ich finde leider kein- kein wirklich betr- bezeichnendes
31 Wort.

32 I: Muss aber auch kein Adjektiv sein. Also alles-

33 Pr6: Ja ich hätte gerne irgendetwas zum Ausdruck gebracht, was das auf den Punkt bringt, aber
34 ich schaffe es im Augenblick nicht. Ahm wie könnte man noch vorstellen? (.) Ich weiß nicht. (.)
35 Wie- wie politisch interessiert er ist, (.) aber das (.) wär nur eine Überlegung. Ich versuche

36 Schüler immer auch, wenn ich sie sehe oder kennen lerne zu schauen, wo st- wo sind ihre
37 gesellschaftlichen Interessen. Ah wie weit denken sie schon verantwortlich (.) mit, oder- oder
38 darüber, dass sie irgendwann eine verantwortungsvolle Rolle übernehmen? Ja, das sind so Dinge,
39 die mir (.) immer in den Sinn kommen, wenn ich mit den Jugendlichen zu tun habe.

40 I: Ok und was ah halten Sie von seiner Sprechweise? Also die persönliche Meinung.

41 Pr6: Ja, persönliche Meinung. Ich als Deutschlehrer, mir tut es besonders weh. Also mir (.) diese-
42 diese Art zu reden, (.) dieser Slang,- ahm (.) weil es einfach nicht gut ankommt, finde ich. Ja, also
43 wenn man wirklich einen verantwortungsvolleren Job haben will, muss man schauen, dass man
44 ein bisschen von seiner Sprachebene eben in eine- in eine Sprachebene findet, die- (.) die
45 angepasst ist. Man kann ruhig hören, dass jemand von wo anders kommt, das ist egal, ob Dialekt
46 oder- oder Migra- Migrationshintergrund, aber versuchen möglichst gute Standardsprache zu
47 sprechen.

48 I: Und- und glauben Sie, dass der Schüler- ah nicht kann oder nur in diesem Moment nicht
49 spricht?

50 Pr6: Ja, das ist eine interessante Frage, weil ich beobachte es bei meinen Schülern und
51 SchülerInnen, dass die (.) gerne in diesem Slang (.) sich unterhalten. Einfach so. (.) Und dann,
52 aber wieder normal reden können. Also es gibt beide Gruppen. Es gibt welche, die können nur so
53 reden, die haben nur diese Art zu reden. Und- und wir haben das auch schon bei
54 Prüfungssituationen bei der Matura mal besprochen, dass das einfach besser ankommen würde
55 für spätere Jobgesprächen, oder- ah wenn man versucht möglichst- (.) ja (.) möglichst gut zu
56 reden. Sagen wir so, abgesehen von Grammatik und so, aber versucht diesen Slang ein bisschen
57 auszublenden und- Ja, und- und wie gesagt, dann gibt es wieder andere Schüler, die reden so und
58 im nächsten Augenblick reden sie ganz normal. Also das (.) sind zwei Felder, die es da gibt.

59 I: Und ah- glauben Sie, dass man aufgrund von dieser Sprachaufnahme Rückschlüsse auf die
60 Kenntnisse im Deutschen machen kann, (.) auf die Kompetenzen im Deutschen?

61 Pr6: Ich fürchte schon. Also, ich glaube-, also für mich ist es eben immer die große Befürchtung.
62 Ich traue so jemanden selten zu, dass er- dass er wirklich gutes Deutsch sprechen kann, (.) oder
63 lernen will. (.) Ja, (.) aber vielleicht bin ich ja (.) ungerecht. Ich weiß es nicht. Also vielleicht ist
64 es ja seine Art mit Freunden zu reden, weil ich rede auch mit anderen im Dialekt und in der
65 Schule spricht man halt Standardsprache, wenn es möglich ist. (.) Aber der erste Eindruck ist halt
66 der, dass ich dem weniger zutraue gutes Deutsch lernen zu wollen.

67 I: Und ahm. Hab- Sie haben vorher schon erwähnt, dass Sie (.) diese Sprechweise auch von Ihren
68 Jugendlichen kennen und auch schon ein bisschen angeschnitten, wie sie im Unterricht damit
69 umgehen. Ahm wie- wie reagieren darauf? Was sagen Sie den SchülerInnen (.) im Unterricht?

70 Pr6: Also ich versuchr Ihnen schon das- bewusst, dass- (2) dass davon auch abhängt, wie man
71 ankommt beim Gegenüber. Ja und dass das eben vielleicht manchmal einen Weg verbauen kann,

72 den man eingeschlagen hätte. Also, dass es schon (.) wichtig ist, dass man versucht (.) sich die
73 Sprache des Landes (.) möglichst gut anzueignen, (.) aber nicht auf seine eigene vergisst. Also es
74 ist nicht so, dass man die- die- die Muttersprache ausblenden muss, aber man muss halt ah teilen.
75 Ja, das ist jetzt meine Jobsprache, die brauche ich hier und das andere ist meine Privatsprache
76 mehr oder weniger. (.) Und es fällt mir gerade in den Unterstufen auf, dass- dass die Endsilben so
77 verschluckt werden, also wie auch bei diesem Hörbeispiel. Und da bin ich schon daran- ah, dass
78 ich sie immer darauf aufmerksam mach: „Pass auf! Sprich deutlich!“ Denn sie vergessen es dann
79 auch aufzuschreiben. (.) Also sie sagen dann nicht- sie sagen dann „ein“ und schreiben dann auch
80 „einen“ und dann hast du natürlich den Grammatikfehler drinnen.

81 I: Und- und wie ist das mit Dialekten? Wie würden Sie damit im Unterricht umgehen und darauf
82 reagieren?

83 Pr6: Dialekt gibt es keinen mehr leider, muss ich sagen. ((lacht)) Also ich bin ja ein- schon
84 Mensch der Dialekte sehr wichtig findet, weil ich- Es tut mir leid, dass alle nur mehr in so einer
85 (3) vom deutschen angehauchten Einheitsbreisprache reden. Also, wo- wo auch Wörter
86 vorkommen, wo ich immer sage: „Wir haben auch österreichische Wörter.“ Wir müssen nicht
87 immer, weiß ich nicht „Tschüß“ oder sonst was sagen. Also das wissen die Schüler mittlerweile
88 von mir, ((lacht)) dass ich da irgendwie doch versuch die Sprache ein bisschen österreichisch zu
89 färben. Aber trotzdem muss man eben wissen, wann man wo, wie spricht. (.) Ja, meine Meinung
90 dazu.

91 I: Und könnten Sie sich vorstellen den vorher gehörten Sprachgebrauch in den Unterricht zu
92 integrieren bzw. im Unterricht zu bearbeiten? Warum, warum nicht?

93 Pr6: Oh ja. Ich würde das sogar ganz gern machen und ich wollt sie eh fragen, woher dieses
94 Beispiel kommt. (.) Weil- weil ich glaube, dass wenn sie es hören die Schüler, dass ihnen
95 bewusster wird, wie andere reden. Und sie manchmal auch- Als wenn ich als Lehrer immer sage
96 „Pass auf!“ „Rede ordentlich!“ „Wir sind jetzt hier, ich brauch nicht deinen Slang, sondern sprich
97 bitte in geraden deutschen oder ja deutschsprachigen Sätzen!“ Ah es ist für die Schüler sicher
98 lustig das zu hören, weil sie amüsieren sich ja teilweise darüber. Und darum manchmal habe ich
99 auch das Gefühl, dass sie eben aus Spaß so reden. (.) Und (.) mit Ihnen zu bearbeiten: „Wie
100 kommt so etwas an? Wie schätz-.“ Also genau diese Fragen, die Sie mir jetzt gestellt haben:
101 „Wie schätz du den ein? Was hältst du von diesem Burschen, so wie er spricht?“ Ja, was glaubst
102 du, welche- welche Zukunftschancen er- er mit dieser Art bekommt?“ Et cetera. Ja, also das wär
103 durchaus interessant.

104 I: Und könnten Sie sich vorstellen deutsche oder österreichische Dialekte im Unterricht zu
105 bearbeiten? Warum, warum nicht?

106 Pr6: Ahm. (2) Das war früher sogar in den Büchern drinnen, dass z.B. ein Vorarlberger Text, also
107 Dialekttext in einem Deutschbuch war, oder Tiroler Text oder so. Das Problem daran ist, (.) dass
108 die Kinder es einfach nicht mehr verstehen, (.) auch österreichische Kinder. Sie kennen fast
109 keinen Dialekt mehr, (.) weil Dialekt- es gibt hier.- Also von diesem Wiener Dialekt von dem

110 immer gesprochen wird, ich glaube den kann kein einziger von unseren Schülern wirklich
111 sprechen. (.) Das geht nicht. Ja, (.) und- Aber ich mach auch oft mit Ihnen so Vergleiche,
112 Dialektwörter und- und „Was- was glaubst du was könnten sie bedeuten?“ oder hier spricht man
113 so und wir- ich würde so sagen im Steirischen oder wie auch immer. Ja, also auch damit sie
114 hören, dass Sprache (.) dass Sprache irrsinnig vielfältig ist ja und dass man wirklich aus dem
115 Einheitsbrei, den man im Fernsehen immer hört ein bisschen (.) raus schaut und schaut wie bunt
116 Sprache sein kann. (.) Aber es ist, wie gesagt kaum mehr zu unterrichten, weil es nicht mehr
117 verstanden wird. (.) Das geht nicht. (.) Das is- das finde ich sehr schade.

118 I: Danke wir kommen jetzt zum zweiten Teil meines Interviews. (.) Der ist viel kürzer. Ahm.

119 [*Instruktionen Didaktisierung*]

120 [*Ansehen der Didaktisierung+ Frage über die Intensität der Begutachtung*]

121 Pr6: Schauen wir mal. Mhm.

122 I: Gut, die Frage dazu ist einfach nur: „Was halten Sie von diesem Unterrichtsvorschlag? (.) Ahm
123 und was denken Sie sind die Vorteile und Nachteile?“

124 Pr6: Also ich halte- ich bin sehr positiv gestimmt, muss ich sagen, weil das genau in diese Spate
125 geht, dass man eben anschaut, warum reden die Leute so. Was- was wird da mit- da mit-
126 mitgeliefert? Was wollen Sie damit zum Ausdruck bringen? Wie sinnvoll ist es so zu reden? Wo
127 könnten sich Probleme ergeben? Also mir gefällt diese- diese Betrachtung ganz gut, dass man das
128 auch übersetzt. Also wirklich einmal versucht Übersetzungsarbeit zu leisten, um zu schauen: Was
129 fehlt hier? Was würde einen ganzen deutschen Text ausmachen? Ja, also die- die Unterschiede zu
130 erkennen. Ja, und das ist ja auch das, wo man draufkommt, warum z.B.- (.) ah türkische Kinder
131 oder Kinder mit türkischer Muttersprache- ah in ihren Satzkonstruktionen solche Probleme
132 haben, weil die einfach (.) ganz anders konstruieren den Text. Ja, und- und viel einfacher
133 konstruieren als wir im Deutschen. Das fängt so an mit- mit, also ich hab es nur ungefähr so im
134 Kopf, dass- dass eben nicht unbedingt verschiedene Personalformen gibt, sondern irgendwie
135 ziemlich einfach mit Infinitiven gearbeitet wird. (.) Und darum versuchen sie eben das dann auch
136 im Deutschen irgendwie so anzulegen und dann- dann muss man irgendwann die Ebene oder den
137 Sprung schaffen die zwei zu verknüpfen. Ja, Muttersprache ist so und Fremdsprache oder jetzt-
138 jetzt da-seiende Arbeitssprache ist so. Und (.) den Weg zu finden, wie konstruiere ich den Satz
139 jetzt richtig. Und darum finde ich das sehr gut. Erstens ist es sehr modern aufgebaut, dass man
140 mit „youtube“ arbeitet. Ich meine heutzutage-, wir sind eben schon viele Schritte weiter, dass
141 man auch (.) andere Medien verwendet und das kommt auch bei den Schülern sehr gut an. (.)
142 Ahm und eben grad- also ich mach auch immer wieder- mit Sprachen arbeite ich sehr viel, weil
143 das einfach wichtig ist zu erkennen- (.) Was sind Gruppensprachen? Warum bilden sich eigene
144 Gruppensprachen heraus? Ja. (.) Wo- wo- wo liegt das Problem, wenn man die Sprache nicht
145 versteht? Ja, wenn ich so eine Jugendsprache überhaupt nicht mitkriege. Weil da haben wir als
146 Lehrer den Vorteil, dadurch dass wir immer mit Jugendlichen zu tun haben, sind wir relativ gut
147 mit, (.) nicht allen Vokabeln, aber mit vielen Vokabeln immer am relativ aktuellen Stand. Um-

148 um gewissen Dinge zu verstehen, weil sonst bleibt man natürlich irgendwann stehen. Spätestens
149 wenn die eigenen Kinder groß genug sind, oder sonst was, hat man mit dieser Gruppe von
150 Menschen relativ wenig zu tun im Normalfall. Es ist der Vorteil des Lehrers (.) und eben diese
151 Sprachvarietäten, das ist auch das, das was mir so aus dem Herzen kommt. Also zu zeigen, dass
152 Sprache viel mehr kann als die Kinder immer glauben, weil für sie ist es unheimlich lästig. Und
153 das kann dann auch wirklich Spaß machen. Ja, also dass man wirklich ein ganz (.) ernstes Thema
154 (.) und lästiges Thema wie Grammatik, das interessiert sie selten, irgendjemanden so konkret- ah
155 auffangen kann oder mal von einer anderen Seite beleuchtet. Ja, also das- das gefällt mir wirklich
156 gut an der Sache und auch der Stationenbetrieb (.) ist etwas natürlich, was heutzutage sehr
157 gewünscht ist, (.) dass man- (.) Ja, erstens (.) ich meine, es kommt darauf an, wie das dann ge-
158 geregelt ist, ob man wirklich von der ersten durchwandern muss, oder- oder ob man (.) nur
159 irgendwann alle Stationen belegt haben muss. Also dass- da kann man den Unterricht auch noch
160 variieren. Also ich finde da ist irrsinnig viel drinnen in dem Unterrichtskonzept. Also, das gefällt
161 mir sehr gut.

162 I: Also könnten Sie sich vorstellen die Didaktisierung in Ihrer Klasse, in einer Ihrer Klassen
163 umzusetzen?

164 Pr6: Unbedingt. Also mir gefällt der Vorschlag gut (.) und es schaut so aus, dass- dass man da
165 glaub ich- Weil hin und wieder, wenn man Materialien von anderen übernimmt, (.) muss man oft
166 noch- (.) ja- Feinabstimmungen, aber das schaut also mal auf den ersten Blick so aus, dass man
167 des eins zu eins einsetzen könnte. Und also, ich könnte mir das z.B. in meiner sechsten oder
168 siebten Klasse sofort vorstellen. Ja, also das würde perfekt passen. Oder man nimmt sich auch
169 oft,- also wenn ich oft auf so ein Material stoße, das mir gut gefällt, nehme ich mir auch einfach
170 heraus, dass ich den normalen Unterricht oder das Thema das gerade gelaufen ist (.) kurzfristig
171 unterbreche. Oder sonst was, um einfach aktuell einmal was, oder ich warte einfach ab, (.) lege es
172 mir ab und warte bis- bis die Gelegenheit- bis es ins Konzept passt. Also, das ist unterschiedlich.

173 I: Gut, haben Sie noch irgendwelche Fragen?

174 Pr6: Nein, die Frage in die umgekehrte Richtung wäre erstens: „Ist das Ihr Konzept?“ Zweitens-
175 zweitens: „Gefällt es Ihnen und würden Sie sich trauen so etwas zu machen?“

176 [*Beantwortung der Frage*]

177 [*Nachgespräch über Universität und ihrer Praxisnähe, Thematisierung von*
178 *migrationsspezifischen Sprechweisen*]

179 I: Vielen Dank.

180 [*Nachgespräch Aufzeichnungen*]

181 [*demografische Daten*]

Interview 6: Nachgespräch

Auf das Abschalten des Recorders folgte ein sehr interessantes Nachgespräch. Es wird hier versucht die für die Forschung relevanten Aspekte nachzukonstruieren.

Die Lehrperson erklärt, dass die Kinder wissen sollen wann sie wie sprechen können. Daraufhin beschreibt sie die Sprechweise als „Tschutschenslang“. Diesen Ausdruck wollte sie noch nicht verwenden als der Recorder lief, erklärt sie der Interviewerin. Es gibt an ihrer Schule SchülerInnen, die zwar Ethnolekt sprechen, aber im nächsten Moment akzentfrei sprechen können. Andere wiederum können nicht ohne Akzent sprechen. Sie beginnt eine Situation bei einer Prüfung (Matura) zu beschreiben. Dort sollen zwei Schüler, beide sehr intelligent laut Aussage der Lehrperson, bei der Prüfung angetreten sein, die normalerweise Ethnolekt miteinander sprechen. Nach der mündlichen Prüfung wurden sie von einer anderen Lehrperson darauf aufmerksam gemacht worden sein, dass Sie aufgrund des Akzents, des einen Schülers bei einem Jobinterview den Anderen gewählt hätte.

Interview 7: Deutschlehrer 31

Dauer der Aufnahme: 18.11 Min.

Ort der Aufnahme: Wien, 1180

Datum der Aufnahme: 30.4.2014

Interviewerin: Nina Lacher

Transkript: Nina Lacher

Demografische Daten

Alter: 31

Schule: NMS, 1180 Wien

Fächer: Deutsch, Werken, Informatik, Turnen, soziales Lernen und Lerncoaching

Unterricht: 6 Jahre

Geschlecht: männlich

Dialektsprecher

Schilderung der Interviewsituation

Der Interviewer und der Interviewte kannten sich bereits durch eine gemeinsame Bekannte. Der Proband hatte vor dem Interview nur Kenntnis über den Titel der Arbeit „migrationsspezifische Varietäten“. Vor dem Interview wurde der Aufbau des Interviews erklärt und darauf hingewiesen, dass die Fragen erzählgenerierend formuliert wurden. Ebenso wurde dem Probanden versichert, dass die Daten vertraulich behandelt werden bzw. anonym sind. Der Interviewte kommt aus Niederösterreich und sprach vor dem Interview Dialekt mit der Interviewerin. Bei den Räumlichkeiten handelte es sich um einen Gasthof, wobei sich kaum andere Leute darin befinden. Während des Interviews traten insofern Störungen auf, indem neue Gäste den Gasthof betraten und einmal das Handy des Probanden läutete. Der Erzählfluss wurde dadurch nicht ersichtlich beeinträchtigt bzw. unterbrochen. Im Anschluss des Interviews bedankte sich der Interviewte beim Probanden für seine Teilnahme und es wurde über das Forschungsinteresse und über die gemeinsame Bekannte gesprochen.

1 [Fragen demografische Daten + Instruktionen + zweimaliges Vorspielen der Sprachaufnahme]

2 I: Gut, ich stelle die Frage jetzt noch einmal: „Können Sie beschreiben, was sie gerade gehört
3 haben? Was fällt Ihnen auf?“

4 Pr7:Also, ich nehme an das war ein Telefonat von (.)einem jungen Burschen, wahrscheinlich eh
5 14- 13- 14 Jahre. Ich hab das Wort „lan“ gehört. Ich glaube das ist irgendwie aus dem Türkischen
6 (2) und heißt soviel wie (.) „Alter“, oder so in die Richtung. Ah die Sprache ist mir natürlich
7 bekannt, weil ich habe da auch einige Kinder in dem Alter, die untereinander so sprechen. (.) Ja,
8 ah ja. (2) Es ist halt schwierig, da (.) den Kindern irgendwie dauernd zu sagen: „Ah spricht nicht
9 so- spricht nicht so miteinander, sondern (.) so dass man euch halbwegs versteht!“ Weil (.),„Ich
10 bin U-Bahn“, „Gema- gema Park,“ „gema- gema Hof,“ „Gema Billa,“ das kennt man alles. Und
11 das kommt nach wie vor- also immer mehr in unsere normalen- in unsere alltägliche Sprache
12 hinein (.) und das (2) ist nicht die Schuld der Kinder. Das ist nur, (.) mit wem sind sie in Kontakt-
13 mit wem sprechen sie (.) und- (2) Ich meine, da muss ich jetzt, (.) das ist jetzt meine
14 Interpretation. Ich glaube auch, dass vieles auch aus der Ur- Ursprungsgrammatik kommt, wo die
15 () Sätze dann so aufgebaut sind, wie sie aus dem Herkunftsland sind. Ja. (.) Ja, wollen Sie noch
16 mehr hören?

17 I: Nein, das passt gut. Ahm, ich spiele Ihnen- Ihnen den Sprachgebrauch noch einmal vor und
18 stelle Ihnen dann eine andere Frage dazu.

19 [Aufnahme]

20 I: Also gut, ahm. (.) Wenn Sie sich den Sprecher jetzt vorstellen würden. Er würde vor Ihnen
21 sitzen. Ah welche- welche Eigenschaften würden- würde Ihnen spontan- ahm einfallen,- ah um
22 den Sprecher zu beschreiben?

23 Pr7: (3) Er ist (.) scheinbar () derjenige, der (.) in der Gruppe den Ton angibt, glaube ich. Der das
24 ausmacht, der sagt was gemacht wird. (4) Ahm ja. (.) Er fühlt sich offensichtlich wohl in seiner
25 Gruppe. Er kann so sprechen, wie er möchte. (2) Und das vorige, mit dem alten Mann habe ich
26 nicht verstanden. Er hat von einem alten Mann zwei Karten bekommen?

27 I: Mhm.

28 Pr7: Ok. Da weiß ich, wie das gemeint ist.

29 I: Ja. Ja, wie- wie glauben Sie, dass der Sprecher ist?

30 Pr7:Was heißt wie er ist? (5) Konkretere Frage?

31 I: Konkreter geht es nicht. Wenn Ihnen nichts einfällt, ist das ok.

32 Pr7: Eh ja. So, (3) sicher nicht so viel Kontakt mit- (???) mit ahm z.B. dialektsprechenden
33 Österreichern sein, weil sonst würde er nicht so sprechen, wie er spricht. Also sicher irgendwo,
34 (.) ah (.) abgeschottet. Ja, (.) meiner Meinung, muss nicht sein (.) kann sein. (2) Da viele Kinder,

35 ja auch ihren eigenen- (.) ah Dialekt- ah schon verlieren, weil- weil heutzutage oftmals schon so
36 gesprochen wird.

37 I: Gut. Ah und was halten Sie von seiner Sprechweise?

38 Pr7: Ah sie wirkt einerseits (.) schwer verständlich, im ersten Moment. (.) Im zweiten Moment,
39 wenn man sich darauf einlässt, versteht man es sehr wohl, (.) weil man es schon gewöhnt ist so
40 die Kinder sprechen zu hören. Ah (3) es wird halt mit der Sprache relativ sparsam umgegangen,
41 wenn man das so sagen kann. Es werden einige Worte ausgelassen, (.) von der (.) Art, wie er
42 spricht. (.) Er wirkt jetzt (.) nicht unsympatisch, (.) eigentlich nicht unfreundlich seinem Freund
43 gegenüber- Freunden gegenüber. Ja.

44 I: Und glauben Sie, dass man aufgrund dieser Sprachaufnahme- ahm Rückschlüsse auf die
45 Kompetenzen im Deutschen (.) ziehen kann? Wenn ja, welche?

46 Pr7: (3) Das kommt darauf an, wie lange er- wie lange er in diesem Land schon lebt. Ha, wenn er
47 erst seit fünf bis sechs Jahren (.) hier ist- und (.) auch abhängig, wie viel er in, (.) in welchen
48 Schulen er- ahm unterrichtet (.) wurde. (.) Es ist sehr schwer, da jetzt auf die deutschen
49 Kompetenzen zurück zu kommen, denn vielleicht ist seine Spra- ist die Sprache unter den
50 Jugendlichen sowieso eine andere, als er die in der- im Schriftlichen anwenden würde. (.) Also
51 ich würde jetzt nicht darauf zurückschließen-, auf er kann schlecht Deutsch, er kann gut Deutsch,
52 nur weil ich ihn da bei diesem Telefonat höre. (.) Denn einige Kinder überraschen einen mit- (.)
53 mit guten Deutschkenntnissen, wenn es darauf ankommt.

54 I: Und Sie haben vorher gesagt, Sie kennen diese Sprechweise von Ihren SchülerInnen. (.) Wie
55 reagieren Sie darauf im Unterricht und- ahm (.) wie gehen Sie damit um?

56 Pr7: Ich versuch natürlich diese Kinder, (.) wenn sie (.) mit extrem-(.) extremen Ausdrücken- ah
57 daherkommen- () spreche- (.) ihnen klar zu machen, dass man so (.) besser nicht spricht,
58 weil sonst ver- verlernt man die Sprache überhaupt oder sie lernen sich es falsch an. Das heißt ich
59 (.) bessere sie meistens aus, wenn es (.) sich- (.) wenn es nicht allzu- ah den Redefluss zum
60 Beispiel stört. Wenn die Kinder aber ab und zu auch Ausdrücke verwenden, (.) die sich- die sie
61 nicht absichtlich so jetzt einsetzen, dann schaue ich, dass ich darüber hinwegsehe. Aber wenn
62 Kinder grundsätzlich nur mehr, sage ich, jetzt schlampig sprechen, dann besser ich sie auf jeden
63 Fall aus.

64 I: Und ah wie gehen Sie damit um, wenn im Unterricht Dialekte gesprochen werden,
65 beziehungsweise wenn Dialekte gesprochen werden würden?

66 Pr7: Es ist (.) mit Dialekten sowieso- ah (.) ein bisschen komplizierter. Denn Dialekt, wenn ich
67 jetzt den österreichischen Dialekt oder den aus dem bayrischen Sprachraum, den Dialekt
68 hernehme verfolgt der seine eigenen,- ah (.) kann man sagen, grammatikalischen Regeln. (.)
69 Wenn diese Regeln eingehalten werden, ist das für mich nicht so schlimm, als wenn ein Lehrer
70 versucht- ah im Standarddeutsch oder- oder im- in Hochdeutschen zu sprechen und dann- ah die

71 Fehler aus dem Dialekt übernommen werden. Beispiel: (.) „Hörts jetzt auf zum Schreien“. Hört
72 sich im ersten Moment nach Hochdeutsch an, ist aber eigentlich (.) absolut schreckliches
73 Deutsch. Ich sehe das so, wenn jemand den Dialekt (.) kann, richtig kann, ist meine Erfahrung
74 zumindest, dann kann er meistens auch (.) das normale Standarddeutsch. Wenn er mischt, (.) den
75 Dialekt nicht allzu richtig- ah allzu richtig einzusetzen weiß, (.) dann- (2) dann spreche ich
76 erstens mit diesem Kind nicht im Dialekt und- (2) und zweitens bessere ich ihn dann auch aus,
77 oder sie.

78 I: Und ah. Könnten sie sich vorstellen den- ahm vorher gehörten Sprachgebrauch im Unterricht
79 zu thematisieren bzw. zu bearbeiten?

80 Pr7: Könnte ich mir schon vorstellen. Ja, (2) allerdings auch wieder davon (.) abhängig, ob jetzt
81 zum Beispiel 90% der Kinder diese Sprache verwenden oder diese Sprache verstehen. Oder ob es
82 sich nur um einen kleineren Anteil handelt. (.) Aber grundsätzlich, wenn das- diese Sprache (.)
83 vorherrscht in einer Klasse, einer Schule, dann würde ich schon (.) auf jeden Fall diese Thematik
84 (.) genauer anschauen mit den Kindern.

85 I: Und- ah könnten Sie sich vorstellen österreichische und deutsche Dialekte im Unterricht (.) zu
86 bearbeiten? Warum, warum nicht?

87 Pr7: Ja, kann ich mir gut vorstellen, ah- (2) denn ich mache es zum Beispiel auch. Im
88 Deutschunterricht- ah mache ich zum Beispiel in der vierten Klasse- ah da wir ja auch eine
89 katholische (.) Schule sind, zum Beispiel Jesus und seine „Hawara“. (.) Ja, ah die Kinder finden
90 das im ersten Moment lustig. Im zweiten Moment merken sie was dahinter steckt. Sehr
91 interessant mit den Kindern (.) das durchzuarbeiten und das Feedback ist auch immer positiv. (2)
92 Also ich würde das (.) sehr gerne, den Dialekt mit ihnen durchnehmen. (.) Auf jeden Fall! (.)
93 Kann ich auch empfehlen.

94 I: Und warum?

95 Pr7: Warum? Weil (.) erstens jeder- (.) jede Auseinandersetzung mit der Sprache (.) kann nicht
96 schaden (.) und das Bewusstsein, wie eine Sprache zusammengesetzt ist und woher eine Sprache
97 kommt, aus welchen Regionen und so weiter kann nicht schaden.

98 *[Instruktionen Didaktisierung]*

99 *[Ansehen der Didaktisierung, Frage zu den beiliegenden Blättern]*

100 Pr7: Ok. Ja, ich kann es mir ungefähr vorstellen.

101 I: Ok. Ahm, dann stelle ich Ihnen die Frage dazu: „Was halten Sie von diesem
102 Unterrichtsvorschlag? Was denken Sie sind die Vorteile und Nachteile?“

103 Pr7: Ich denke, dass es- (.) also zum Ersten- beim ersten Drüberschauen, (.) gute Sache ist (.) das
104 zu thematisieren. Ah, (.) vor allem (.) da Kinder immer öfter so sprechen. (.) Ah, ich finde das
105 auch eine gute Idee mit dem Stationenbetrieb, (.) dass die Kinder sich- sich genauer

106 auseinanderzusetzen mit der Sprache und dann kommen sie wahrscheinlich auch darauf, dass das
107 auch ihre Sprache ist. Bei vielen zumindest. (.) sehen sich bewusst ihre Sprache an, die sie
108 verwenden. Finde ich gut. (.) Ja.

109 I: Und könnten Sie sich vorstellen diese Didaktisierung in ihrer Klasse umzusetzen? Warum,
110 warum nicht?

111 Pr7: Ich kann mir das sehr gut vorstellen, (.) denn (.) ähnliche Sachen geschehen bereits. (.)
112 Vielleicht nicht so- ah umfangreich. (.) Kommt natürlich immer darauf an in welcher Klasse man
113 das macht, denn (.) ich unterrichte Kinder zwischen 10 und 14 Jahren. (.) Aber (2) in kleineren-
114 (.) in kleineren Bereichen mache ich das auch so (.) und es hilft. (.) Die Kinder,- man muss
115 natürlich immer daran- also immer darauf achten, dass man nach diesem, sage ich jetzt mal
116 Projekt- ist ein kleines Projekt vielleicht auch in dem Zusammenhang-, (.) ah dass man das
117 nachher nicht einfach abschaltet, aufhört, sondern dass man immer dran bleibt. Dass sie nicht
118 wieder hineinfallen in ihre alte- (.) alte Sprache. (.) Nicht, dass das jetzt eine schlechte Sprache
119 wäre, aber (.) man muss immer dranbleiben, dass Kinder dann, sag ich mal korrekter sprechen.
120 (2) Liegt auch am Lehrer. Ja, (2) kostet auch Energie, (.) gebe ich zu.

121 I: Ok- ah haben Sie noch irgendwelche Fragen?

122 Pr7: Ja, darf ich mir diesen Unterrichtsvorschlag „Hast du Problem oder was“ vielleicht ah
123 ausborgen und einzelne Bereiche davon entnehmen?

124 I: Natürlich und ich kann Ihnen auch noch per Mail die ganze Didaktisierung zukommen lassen,
125 weil das ist nur eine Zusammenfassung.

Interview 8: Deutschlehrerin 58

Dauer der Aufnahme: 23.13 Min.

Ort der Aufnahme: Wien, 1150

Datum der Aufnahme: 20.5.2014

Interviewerin: Nina Lacher

Transkript: Nina Lacher

Demografische Daten

Alter: 58

Schule: NMS, 1150 Wien

Fächer: Deutsch, Informatik, bildnerische Erziehung, Geschichte, Musik

Unterricht: 35 Jahre

Geschlecht: weiblich

Dialektsprecherin

Schilderung der Interviewsituation

Die Interviewerin und die Befragte trafen zum ersten Mal aufeinander. Vor dem Interview wurde die Strukturierung des Interviews als erzählgenerierend erklärt und noch einmal versichert, dass die Daten vertraulich behandelt werden. Die Interviewte hatte zuerst große Probleme die Sprachaufnahme akustisch bedingt zu verstehen. Bei den Räumlichkeiten handelte es sich um einen leerstehenden Klassenraum. Während des Interviews traten keine Störungen auf. Im Anschluss des Interviews bedankte sich der Interviewte bei der Probandin für die Teilnahme. Die Probandin verließ relativ schnell den Interviewort, da sie noch andere Dinge erledigen musste.

1 [Instruktionen + dreimaliges Vorspielen der Sprachaufnahme, die Lehrpersonen hat Probleme
2 die Aufnahme zu verstehen]

3 I: Ok, können Sie beschreiben was Sie gerade gehört haben? Was fällt Ihnen auf? Was fällt Ihnen
4 sprachlich auf? (2) Es gibt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, einfach nur wie Sie das
5 wahrgenommen haben.

6 Pr8: Ja. Also, mir fällt es sehr schwer, die- ah (.) den ah Zusammenhang- ah herzustellen. (.) Ich
7 habe zwar mitbekommen, dass es um Cinemaxx, um das Kino geht und (.) dass er- (.) Es hat so
8 sich angehört als hätte er Karten geschenkt bekommen (.) und nur zwei- (.) und er sucht noch
9 zwei weitere, die mit ihm mit ins Kino gehen. Und ah, dann (.) hat es sich so angehört als hätte er
10 dann- ah in (.) seiner Erstsprache weitergesprochen. Und de- den Teil habe ich nicht verstanden.
11 Ja (2) und es ist mir aufgefallen, dass er dieses Switchen von der einen Sprache in die andere-
12 Und ah, ja der deutsche Akzent is- muss man sich einhören. Ja, weil das ist so ein (.) deutsches
13 Türkisch(.)gemisch. (.) Das ist n- für meine Ohren nicht so gewöhnt- nicht so- ich bin nicht so
14 daran gewöhnt. (.) Ja, weil in meinem Umfeld sprechen die (.) Kinder in der Klasse doch, (.) für
15 mich doch vertrauter. Ja.

16 I: Und ist Ihnen sonst noch sprachlich etwas aufgefallen?

17 Pr8: (3) Nein. Also, (.) n- nichts, was ich jetzt direkt loswerden müsste.

18 I: Gut. Dann spiele ich Ihnen die Aufnahme noch einmal vor und stelle Ihnen dann eine andere
19 Frage. Das ist das letzte Mal, dass ich es vorspiele.

20 [Aufnahme]

21 Pr8: Das war schon deutlich leichter für mich. Jetzt hab ich schon viel mehr Informationen
22 herausgefunden. Ja.

23 I: Ist Ihnen was anderes aufgefallen jetzt?

24 Pr8: Ja. Ja, mir ist jetzt etwas- aber es ist grad eben entfallen, aber mir ist was aufgefallen. Ah, (.)
25 ja. Erstens einmal inhaltlich hat sich für mich viel klarer gestellt. Also er sucht noch, ah der- der
26 Andere soll jetzt noch anrufen. Sie wollen um- (.) ah sie wissen auch noch nicht das
27 Kinoprogramm. Und irgendetwas ist mir jetzt aufgefallen, ah sprachlich (.) und jetzt ist mir abe-r
28 aber- überlagert jetzt.

29 I: Vielleicht kommt es wieder!

30 Pr8: Also, irgendwas war jetzt, wo ich mir gedacht habe. Ah ahm, (2) das müsste ich jetzt. (.)
31 Nein, ich muss jetzt momentan passen. (.) In dem Moment, wo ich es gehört habe, wollte ich es
32 sagen und dann habe ich mich konzentriert auf die nächste Sequenz, aber-

33 I:Ok ist- ist komplett in Ordnung. Ich habe eh eine andere-

34 Pr8: Ich denke grad nach, was das war. Na es wird schon wieder einfall-

35 I: Wollen Sie es noch einmal hören?

36 Pr8: Nein, ich will Sie nicht so lange strapazieren, aber es war was- was sprachlich interessant

37 war. (2) Naja, es ist- es ist (.) nicht mehr da.

38 I: Ok. (.) Ahm, wenn Sie sich den Sprecher jetzt vorstellen würden, wie er dieses

39 Telefongespräch führt. (.) Welche Eigenschaften würden Ihnen spontan einfallen, um den

40 Sprecher zu beschreiben? (.) Wie würden Sie den Sprecher beschreiben?

41 Pr8: Mhh, ja. (.) Ich würde ihn-, ah (.) dass er- dass er eben versucht Freunde zu- Se- Sehr

42 kontaktfreudig und dass er eben versucht aus der Situation möglichst viel zu machen. (.) Ja,

43 initiativ. (.) Ja. (3) Ja, also organisiert, so ein Organisations- Ah ja, also zielbewusst, zielstrebig.

44 (.) Ja!

45 I: Gut. Und- ah was halten Sie von seiner Sprecherweise?

46 Pr8: (4) Es ist halt ein bisschen staccato, nicht? Aber das (.) ist jetzt deswegen- (.) Ich meine, ich

47 vergleiche das mit den deutschen Serien, die am Nachmittag so laufen, da hört man (.) e- eher

48 diese- diesen deutschen Akzent gemischt mit dem- Türkisch als Erstsprache. Ahm (3) es- es ist

49 vielleicht nicht sehr- (.) Die einzelnen Wörter sind nicht so isoliert. (.) Es sind so, (.) irgendwie so

50 legato Formen. Es geht so in einem (.) so Soundteppich dahin und die einzelnen Wörter- mir fällt

51 es halt schwer die einzelnen Wörter zu isolieren.

52 I: Und das meinen Sie mit staccato?

53 Pr8: Ja, ja also. (.) Naja staccato ist eine Satz- ah (.) es kommt ein Atemimpuls und dann kommt

54 der Satz losgeschossen. Und da ist es dann aber schwer die einzelnen Wörter zum- (.) z- zu

55 isolieren- ist dann schwer. Ja, (2) für mich ist es halt schwer. Ja.

56 I: Sonst noch etwas?

57 Pr8: Ja, was war da noch? (.) Nein, ich will- will Sie da nicht strapazieren, dass wir da noch was

58 anhören, aber- (.) weil ist ja langweilig.

59 I: Nein, wir können es gern noch einmal hören!

60 *[Angebot das Ganze noch einmal vorzuspielen, Aufnahme]*

61 Pr8: Na, halt so die Jugendsprache halt. „Ich hab keinen Bock“ und so, das ist mir halt

62 aufgefallen. Ja. (.) Aber das habe ich beim ersten Abspielen, habe ich das nicht heraus- ah filtern

63 können. Beim zweiten und dritten Mal dann- (.) Ah, ja, ja. Das heißt, dass ja- (.) also und dann ja

64 ein bisschen Grammatikfehler halt. (.) Naja, aber das ist nicht etwas, was mir besonders auffällt,

65 weil in dem Umfeld bin ich dauernd. (.) Ja.

66 I: Ok. Ahm und glauben Sie, dass man aufgrund dieser Sprachaufnahme Rückschlüsse auf die
67 Kompetenzen im Deutschen ziehen kann? Wenn ja, welche?

68 Pr8: Das glaube ich nicht, dass man da Kompetenzen daraus schließen kann. Ah, (.) das ist
69 einfach eine Alltagskommunikation, ein Telefonat und ah- (.) und ja, wenn der sich jetzt (.)
70 irgendwo auf eine ganz bestimmte Thematik möglicherweise konzentrieren muss oder
71 irgendeinen Text erarbeiten oder- (.) Er kann ja genauso gut seine Leistung bringen oder eine-
72 einen Text entnehmen. Also, es- (.) ja also, Kompetenzen Hörverständnis oder Sprechen oder so,
73 da gibt's ja verschiedenste Ebenen. (.) Da kann ich gar nichts sagen. (.) Für mich ist es nur
74 schwierig ihm zu folgen, weil ich das, (.) also von- von den Lauten her nicht mehr so gut
75 isolieren kann. (.) Aber das liegt auch an- möglicherweise am Alter, weil wenn mein- mein Sohn
76 mit mir spricht (.) und der ist 25, dann (.) plage ich mich auch manchmal und der spricht Deutsch
77 schon auf einem guten (.) Niveau, (.) Und ah, aber so schnell und so. Ahm ja, die reden halt
78 einfach alle viel schneller miteinander und akzentuieren die Wörter nicht so. (.) Also, ich plage
79 mich mit meinem Sohn auch und besonders am Telefon. (.) Also ich sage ihm auch da, auch drei
80 vier Mal: (.) „Bitte, sprich das- ich versteh das nicht. Bitte, sag es bitte noch einmal!“ (.) Ja.

81 I: Gut. Ahm, (.) haben Sie eine ähnliche Sprechweise, also das ist halt deutschlandspezifisch, wie Sie
82 schon gesagt haben- (.) ah auch in ihrer Klasse bzw. Schule wahrgenommen? Ah- können Sie
83 sich ein ähnliches Gespräch zwischen Ihren SchülerInnen vorstellen? Pr8: Mhm. (.) Ja, wenn die
84 Schüler untereinander reden. (.) Jetzt lassen wir das deutschspezifisch aber weg, (.) versuchen-
85 ah. Aber im übertragenen Sinne, wenn die untereinander so reden, ist das schon auch so. (.) Wenn
86 sie sich was ausmachen, wenn sie was organisieren oder ganz schnell irgendwie- mhh (.) wa-
87 was- was ausmachen. Wer jetzt wo in der Fußballmannschaft, welche Position vertritt und, und,
88 und. Wenn das ganz schnell geht und jetzt auf- (.) ah so- so ein Ziel schnell erfüllt werden muss,
89 ja dann habe ich das auch bemerkt. (.) Ja, wo ich auch manchmal daneben stehe und denke mir:
90 „Es ist zwar Deutsch irgendwie, aber ich (.) steige jetzt nicht durch.“ (.) Ja.

91 I: Und- ah eben das ist dann meine Frage: Ah- wie haben Sie darauf reagiert und wie würden Sie
92 im Unterricht, also wenn das gesprochen wird, damit umgehen?

93 Pr8: Also, wenn Sie mir im privaten Bereich oder auch im halbprivaten, wenn ich jetzt sage: „Ihr
94 macht euch das jetzt selber aus“, und sie sprechen so und es ist jetzt für mich wichtig oder ich
95 habe das Gefühl so rein (.) vom Nonverbalen, es gibt Schwierigkeiten, dann möchte ich schon
96 auch wissen, um was es da geht und dann bitte ich, dass sie mir den Sachverhalt auch darstellen,
97 (.) damit ich es auch verstehe. (.) Ja, aber das tue ich genauso gut, auch irgendwie im familiären
98 Rahmen. Nicht? Also bei mir zu Hause, das hat jetzt nichts mit der Sprache, sondern einfach mit
99 dem „Ich habe es nicht verstanden und ich möchte wissen, was ist los.“ (.) Und ah, wenn es im
100 Unterricht ist, dann schaue ich schon, dass sie (.) möglichst an- an eine- ein- ah (.) möglichst ja
101 ah- (.) in dem gestellten Rahmen sich deutlich ausdrücken. (.) Aber wenn das emotional besetzt
102 ist, dann ist das ganz klar, dass dann- da geht das Temperament durch. (.) Das ist ja (.) bei mir
103 genauso. Ich bin Tirolerin und wenn das Temperament durch geht, dann kommt der Tiroler

104 durch. Ja, (.) oder die Tirolerin durch. (2) Und dann- dann ist es auch-. Ja, es hat sicher auch viel
105 mit Emotionalität zu tun.

106 I: Gut. Und ahm (.) jetzt hypothetisch. Wie gehen Sie damit um, wenn im Di- im Unterricht
107 Dialekte gesprochen (.) werden würden?

108 Pr8: Ja. (.) Ja, kein Problem damit. (.) Also, es muss dann nur immer wieder, (.) dann wenn die
109 jetzt- ah in ein- ei- es kommt immer situat- Es ist situativ. (.) Hat das jetzt viel mit Emotion zu
110 tun? Hat das jetzt mit- ah einer- ah-. (2) Ja und dann, we- dann ist das total akzeptiert. Das fällt
111 mir auch nicht ne- besonders auf. Wenn ich jetzt aber irgendetwas erarbeite oder es soll eine
112 sachliche Darstellung sein oder so (.) dann geht man wieder mit der Standardsprache um. Also
113 und auch in einen Text erarbeiten. Es ist ja sowieso, so viel Standardsprache, die angeboten wird.
114 (.) Ah ja. Also, ich komme selber vom Dialekt und habe da kein Problem damit.

115 I: Ok, gut. Und könnten Sie sich vorstellen den vorher gehörten Sprachgebrauch- (.) ahm in den
116 Unterricht zu integrieren beziehungsweise ihn im Unterricht zu bearbeiten?

117 Pr8: Ja, sicher!

118 I: Warum, warum nicht?

119 Pr8: Ja, sicher. (.) Also, warum schon? Warum schon? Ja, warum schon? Ja, die Kinder so- ich
120 würde ganz gerne wissen, wenn die jetzt die gleiche Aufnahme hören wie ich, ob die sofort
121 durchsteigen und kapieren, was da los ist. (.) Also ob, oder ob das einfach jetzt- (.) es kann ja
122 vieles sein. Es kann ein Hörproblem sein. Ah es kann aber auch se-- oder vielleicht bin ich nicht
123 flexibel genug, dass ich da jetzt einsteigen kann gleich, (.) aber es würde mich schon
124 interessieren, wer jetzt damit umgehen kann und wer was versteht. (.) Ja und dann halt, dann auch
125 fragen: „Warum tun sich manche schwer? Was ist der Grund?“ Ah, (.) auf beiden Seiten. Nicht?
126 Und wenn wir uns verständigen wollen, dann müssen wir so irgendeine Form finden, (.) dass das
127 möglichst viele verstehen können. Dann würde ich schon auch den Aspekt sehen. (.) Ja.

128 I: Und- ah können Sie sich vorstellen deutsche oder österreichische Dialekte im Unterricht zu
129 bearbeiten? Warum, warum nicht?

130 Pr8: Die Kinder stehen drauf. (.) Die ma- mögen das gern und die- (.) Wir sind ja auch so vom
131 Lehrkörper her- ahm (.) bunter besetzt. Es gibt bei uns (.) Norddeutsche, eine norddeutsche
132 Kollegin, eine Vorarlberger Kollegin. Ich die Tirolerin, Burgenländer (.) und die Kinder wollen
133 gerne (.) unsere (.) Erstsprache hören. (.) Ja, die finden das toll (.) und ich. Ja.

134 *[Instruktionen Didaktisierung]*

135 *[Ansehen der Didaktisierung, Frage, ob ein Zusammenhang zwischen der Aufnahme und der*
136 *Didaktisierung besteht, Aufklärung, hat Brille vergessen, kurze Erklärung zu dem Gedicht]*

137 Pr8: Aber das ist jetzt nicht für die Erarbeitung in der Schule oder?

138 I: Schon.

139 Pr8: Schon auch? Also ich glaube, dass das schon auf einem Niveau ist, wo das sehr schwer zu
140 vermitteln ist. (.) Das ist sehr abstrakt, (.) also (.) da (.) würden sie wahrscheinlich Probleme
141 haben meine. (.) Ich habe jetzt eine dritte. (???) -viel zu tun habe. (.) Also auf der Ebene, weil das
142 ist schon sehr poetisch, (.) „Den Tiefdruck“ und so weiter. Es sind so vieler Wörter drinnen, die
143 man überhaupt (.) erst erklären muss: „Die Furchen“ mh. (2) „Hat als Wiege meine Träume
144 gewonnen“, da- das sind zu viele bildhafte Ausdrücke. Das ist schwer zu- (.) Also das, das andere
145 geht ganz gut, (3) aber das muss ich jetzt nicht genau lesen?

146 I: Nein, gar nicht. Das ist nur zum Anschauen.

147 Pr8: Das Lyrische, ja. (8) So. Ja, muss ich das jetzt noch näher?

148 I: Ich stelle Ihnen die Frage dazu einfach: Was halten Sie von diesem Unterrichtsvorschlag? Was
149 denken Sie sind die Vorteile und Nachteile?

150 Pr8: Ja, ich glaube, dass das sehr lustbetont ist, dass man- ah auf der einen Seite. Das andere, dass
151 die Kinder sich- ah (.) ihre- ihr Sprachverhalten reflektieren. (.) Ah es ist- (.) ah si- Es kommt ja
152 auch vor, dass sie sich gegenseitig oft auf die Schaufel nehmen. (.) Wenn so (.) ein Spruch
153 kommt, (.) dass Ihnen das schon auffällt. (.) Und (.) ah, ja (.) und (.) ich glaube- (.) Ja, das (.)
154 würde ich- würde ich gerne machen so etwas mit den Kindern. (.) Vielleicht jetzt nicht alle
155 Aufgabenbereiche, den Punkt vier würde ich (.) ändern oder- oder weglassen, weil wüsste jetzt
156 nichts, was dem entsprechen könnte. Was ich da- ().

157 I: Ja, das wäre- Die zweite Frage haben Sie dann eh schon beantwortet, ob Sie sich vorstellen
158 können die Didaktisierung in ihrer Klasse umzusetzen? Warum, warum nicht?

159 Pr8: Ja.

160 *[Nachgespräch über Adaptierung von Didaktisierung, demografische Daten]*

Interview 9: Deutschlehrerin 52

Dauer der Aufnahme: 28.07 Min.

Ort der Aufnahme: Wien, 1150

Datum der Aufnahme: 14.5.2014

Interviewerin: Nina Lacher

Transkript: Nina Lacher

Demografische Daten

Alter: 52

Schule: NMS, 1150 Wien

Fächer: Deutsch, Textiles Werken, Ernährung und Haushalt

Unterricht: 34 Jahre

Geschlecht: weiblich

Schilderung der Interviewsituation

Die Interviewerin und die Interviewte trafen zum ersten Mal aufeinander. Vor dem Interview wurde der Aufbau des Interviews erklärt und darauf hingewiesen, dass die Fragen erzählgenerierend formuliert wurden. Ebenso wurde der Probandin versichert, dass die Daten vertraulich behandelt werden bzw. anonym sind. Bei den Räumlichkeiten handelte es sich um das Konferenzzimmer. In dem Zimmer befanden sich noch zwei weitere Lehrer. Während des Interviews traten trotzdem keine Störungen auf die den Erzählfluss beeinträchtigten. Im Anschluss bedankte sich der Interviewte bei der Probandin für die Teilnahme. Die Probandin verließ nach einem längeren Nachgespräch den Interviewort.

1 [*Instruktionen + zweimaliges Vorspielen der Sprachaufnahme*]

2 I: Möchten Sie es gern noch einmal hören?

3 Pr9: Nein! Nein, es passt schon. Ja. (.) Ich glaube es wird nicht besser, wenn ich es ein drittes
4 Mal höre. ((lacht))

5 I: Ok. Ich stelle Ihnen die Frage noch einmal: „Können Sie beschreiben, was Sie gerade gehört
6 haben? Was fällt Ihnen auf?“

7 Pr9: Ah. Gehört habe ich einen jungen Mann, der offenbar in der U-Bahn sitzt. (.) Der vier (.)
8 Karten für ein- ah fürs Kino von einem alten Mann bekommen hat und jetzt halt (.) nachfrägt, ob
9 irgendjemand-, sein Freund vielleicht Bock hat da mit zu gehen. Und ah (.) er soll dann irgend-
10 ah ich glaube ein Mädsl oder- also, was Weibliches anrufen ((lacht)) (.) und sie halt auch fragen.
11 (.) Und dann hab ich irgendwas nicht ganz verstanden. Ja, (.) also es geht darum,- ah ob sich die
12 jetzt da treffen. Sie wissen nicht, was im Kino spielt, das muss man sich dann dort ansehen. (.)
13 Was mir aufgefallen ist sprachlich? Ich nehme an, dass es- ah ein- ein junger Mann mit türkischer
14 Abstammung ist. Aufgrund des Akzents, der sich aber auch super gut mit Deutsch vermischt.
15 Also jetzt nicht österreichisch Deutsch, sondern deutsch Deutsch. Ja. (.) Soweit fällt mir
16 momentan nicht nichts dazu ein

17 I: Ok, dann spiele ich Ihnen die Sprachaufnahme noch einmal vor und stelle eine andere Frage
18 dazu!

19 Pr9: Ok!

20 [*Aufnahme*]

21 Pr9: Also das- die letzten beiden Sätze verstehe und kapiere ich überhaupt nicht. ((lacht))

22 I: Ok! (2) Ist Ihnen sonst noch etwas aufgefallen jetzt?

23 Pr9: Ja, ganz zu Beginn könnte man (.) annehmen, er redet über Kilogutscheine. Aber es stellt
24 sich im Laufe des Gesprächs heraus, dass es sich um Kinogutscheine handelt.

25 I: Ok! (.) Ahm. Wenn Sie sich den Sprecher jetzt- ahm vorstellen würden, also er ist da am
26 Telefon. (.) Welche Eigenschaften würden Ihnen spontan einfallen, um den Sprecher zu
27 beschreiben?

28 Pr9: Nur äußerlich eigentlich (.) und das sind (.) ah- dunkle Haarfarbe, kakao- also so melange-
29 farbene Hautfarbe. Jung. (2) Ja, ein bisschen, so (.) lässig gekleidet. (3) Größe, kann ich nicht
30 angeben, weil-. (.) also ja, (.) mehr kann ich dazu nicht sagen.

31 I: Ok und was halten Sie von seiner Sprechweise?

32 Pr9: Naja die ist, (2) würde ich mal an- (.) Wie soll ich das jetzt ausdrücken? (2) Ah sehr
33 umgangssprachlich, eher der niedrigeren Schicht angehörend, (.) einer niedrigeren Schicht

34 angehörig. (.) Also, ein bisschen etwas untere Mittelschicht- Mittelschicht-, untere
35 Mittelschicht-. (.) Aber wo auch immer die Schichten beginnen, das (.) lässt da einen Spielraum
36 offen. Ja, (2) ich weiß nicht, ob ich Ihnen damit die Fragen damit beantworte? ((lacht))

37 I: Sagen Sie einfach alles, was Ihnen dazu einfällt! (.) Je mehr, desto besser! (3) Also, fällt Ihnen
38 sonst noch etwas ein zu dieser Sprechweise?

39 Pr9: Also die Sprechweise? (.) Null Bock und diese Dinge, also sehr- (2) Ich kann es jetzt selbst
40 nicht benennen, muss ich offen zugeben. (.) Also eher, wie gesagt so (.) lässige Art und Weise.

41 I: Gut und ah glauben Sie, dass man aufgrund dieser Sprachaufnahme Rückschlüsse auf die
42 Kompetenzen im Deutschen ziehen kann? Wenn ja, welche?

43 Pr9: Ja, auf alle Fälle kann man Rückschlüsse (.) ziehen. (.) Ah lässt einige Wörter aus, also (.)
44 grammatikalisch s- sind auch nicht alle Wörter in einem Satz vorhanden. (.) Ja. (2) Also, ich
45 glaube nicht, dass er sehr belesen ist (3) und dass ihm die Sprech- Es ist ihm wichtig sich
46 sprachlich ausdrücken zu können, aber mehr nicht. (.) () Zu schreiben.

47 I: Und haben Sie eine ähnliche Sprechweise auch in Ihrer Schule beziehungsweise in Ihrer
48 Klasse-

49 Pr9: Ja, also würde ich sagen zu Hauf. Ja.

50 I: Ja und we-

51 Pr9: Nur halt mit österreichischem Ak- Akzent.

52 I: Und wie reagieren Sie darauf und würden Sie im Unterricht damit umgehen?

53 Pr9: Auf jeden Fall werde ich dieses Kind nicht ständig unterbrechen und es maßregeln, weil ich
54 davon nichts halte, wenn- weil man damit den Sprechfluss (.) unterbindet, so zu sagen oder Scheu
55 aufbaut. (.) Also, ich habe zum Beispiel im Unterricht den Schwerpunkt Lesen, dass die Kinder
56 halt (.) den Zugang zum Buch finden. Aber es mangelt oft auch an geeignetem Material in der
57 Weise, (.) weil unsere Jugendbücher nicht unbedingt aus ihrer Lebenswelt erzählen und dadurch
58 wird dann auch oft schwierig sie zu begeistern. (.) Ja.

59 I: Und wenn jetzt jemand im Unterricht so spricht, machen Sie darauf aufmerksam oder?

60 Pr9: Schon, (.) aber nicht sofort. (.) Das wäre im Nachhinein, ah dass ich sage: (2) „Versuch das
61 nächste Mal ein bisschen- ah (.) dir den Satz vorzustellen, bevor du ihn sprichst!“ Also
62 auf alle Fälle die Kinder im Unterricht, (.) wenn sie zum Beispiel ein Referat halten, muss es
63 schon grammatikalisch möglichst gut und richtig sein und da dürfen Sie sich auch Hilf- Hilfen
64 zur Hand nehmen. (2) Ah wenn es darum geht Gefühle auszudrücken, dann (.) wird nicht
65 gemäßregelt. Überhaupt nicht. (.) Was die Sprache betrifft, (.) weil es geht-, es hat dann eine
66 andere Priorität. Es geht dann um- um Klassengemeinschaft und solche Dinge.

67 I: Gut und ah wie würden Sie damit umgehen, wenn im Unterricht Dialekte gesprochen – also
68 hypothetisch gesehen?

69 Pr9: Also, ehrlich gesagt reagiere ich darauf gar nicht mehr, weil wir so unterschiedliche Kinder
70 haben. Von so viel- ah, (2) ja- (.) Es funktioniert einfach nicht. Also, ich gehe darauf nicht
71 konkret ein.

72 I: Gut. Ah könnten Sie sich vorstellen den Sprachgebrauch, den wir vorher gehört haben in den
73 Unterricht zu integrieren?

74 Pr9: Ja, nicht ganz. Also, über gewisse Null-Bock-Aussagen ((lacht)) zum Beispiel, würde ich
75 mich schon mokieren. (.) Ja, da würde ich schon sagen: „Kannst du das nicht anders sagen“, weil
76 jetzt fließt dann sehr bald eine rohe Sprache auch hinein und das (.) möchte ich nicht. (.) Aber
77 wenn Sie jetzt grammatikalisch nicht richtig reden, (.) dann schalte ich mich nicht sofort ein. (.)
78 Also gewisse (2) Worte, (.) die einfach nicht hineingehören, sollten auch wegbleiben. (.) Darauf
79 werden sie aber schon hingewiesen. Also, wenn etwas wie: „Überhaupt null Bock“. Also, das
80 hört man auch von österreichischen Kindern, das würd ich eher- (.) Ja, (.) da sag ich schon:
81 „Kannst du das bitte anders sagen“, weil das motiviert mich auch nicht als Lehrer und solche
82 Dinge.

83 I: Aber könnten Sie sich vorstellen den Sprachgebrauch zu bearbeiten?

84 Pr9: Ich glaube da würde mir schlicht die Zeit fehlen. (.) Ja, (.) weil (.) wie soll ich ihn
85 bearbeiten? Ich habe dafür (2) eigentlich nicht wirklich- Ich meine-, (.) also wir können uns
86 Hörproben anhören, wir können versuchen- Also über das Schreiben übe-r- über die Grammatik
87 (.) richtige Sätze zu formulieren und die auch aussprechen. (.) Und den Versuch starten, das sehr
88 wohl. Aber wenn das Temperament jetzt mit den Gefühlen durchgeht. (.) Also, ich würde sagen
89 vier Stunden in der Woche sind dafür zu kurz, weil die Kinder in diesem Alter sich schon so viel
90 sich se- angewöhnt hat. Ich kann das in vier Stunden einer Woche nicht abgewöhnen. Wir haben
91 ja andere Prioritäten auch im Unterricht.

92 I: Und ah könnten Sie sich vorstellen deutsche oder österreichische Dialekte im Unterricht zu
93 bearbeiten? Warum, warum nicht?

94 Pr9: Wenn sie schriftlich festgehalten sind. Es gibt ja diese Mundartgedichte, dann sehr wohl. (.)
95 Mit dem Verweis, dass es au- eben andere Dialektformen gibt und dass es schon in gewisser
96 Weis- Weise auch eine Bereicherung der Sprache ist, dass man die Dialekte nicht alle an den
97 Rand drängt, (.) weil- weil sie eben Gefühlsträger auch sind. Aber (.) ja, (2) das lässt sich
98 manchmal direkt gar nicht mehr so kra- so konkret trennen. (.) Unter Umständen das
99 Wienerische, (.) aber das versteht keiner hier. (2) Also ich wüsste nur einen in der Klasse, der das
100 verstünde. Der hieß -heißt Maximilian, der ist österreichischer Staatsbürger, hier geboren, mit
101 österreichischen Eltern. Aber ich glaube nicht, dass es andere Kinder verstehen würden. (.) Man
102 könnte das dann übersetzen, (.) aber- (.) Ja.

103 [Instruktionen Didaktisierung, Lehrperson sucht Brille]

104 [Ansehen der Didaktisierung]

105 Pr9: Aja, (.) ich kann mir schon was vorstellen. ((lacht)) Und zwar das muss irgend so eine- (.)
 106 das ist ein Komiker in Deutschland. Ich weiß jetzt nicht, wie er heißt.

107 I: Kaya Yanar?

108 Pr9: Genau! Danke und der hat auch so seine (.) Sendungen, wo er auch alles ziemlich lustig auf
 109 den Punkt bringt. (.) Und ich nehme an, den habe ich gehört?

110 I: Nein! Nein, das ist ein ganz normaler Jugendlicher aus Berlin Kreuzberg.

111 Pr9: Na, dann hab ich es eh nicht so schlecht gehört.

112 [Ansehen der Didaktisierung, Gespräch über Brille]

113 Pr9: Also, zu dem Punkt, wo sie mich da gefragt haben, fällt mir natürlich jetzt, weil ich das
 114 durchlese auch ein, warum ich das nicht in der Weise machen kann. Wir haben da ja eigentlich
 115 keine Dialekte, die die Kinder wirklich hören. Ja, (.) weil sie durchwegs eben (.) aus anderen
 116 Ländern sind. (.) Man hört- man hört vielleicht aus welchem Land jemand kommt. (.) Ja (.) und
 117 kulturellen Hintergrund irgendwo, aber nicht wirklich. Ah, (.) so wie wir es zum Beispiel haben
 118 (.) wenn jemand aus Oberösterreich, Burgenland oder aus der Steiermark kommt. Also das ist- (.)
 119 Also, insofern können wir es nicht bearbeiten, weil da ganz einfach der Hörhintergrund fehlt. (.)
 120 Also das ist-

121 [Gespräch über Gedicht]

122 Pr9: Ja, bitte Fragen! ((lacht))

123 I: Also, was halten Sie generell von diesem Unterrichtsvorschlag? Was denken Sie sind die
 124 Vorteile und Nachteile?

125 Pr9: Also generell (.) halte ich von dem Unterrichtsvorschlag, (.) dass er (.) absolut zu schwierig
 126 ist für unsere Kinder, wenn ich es jetzt auf diese Schule (.) speziell (.) anlegen würde. Vielleicht
 127 auf ein- (.) ganz wenige Punkte, (.) eben dass man versucht dann zu verstehen was da- (.) in der-
 128 im Gedicht enthalten ist. Aber: „Was spricht das Lyrische ich?“ Das würd- da kenn ich nicht die
 129 Antworten.

130 I: Das müsste man natürlich adaptieren.

131 Pr9: Ja, dann schon eher: „Worüber denkt er nach?“ Das kann ich mir sehr gut vorstellen, dass da
 132 einiges kommt. (.) „Beschreibt oder analysiert ihr“, werden große Augen erzeugen. ((lacht)). Ok
 133 und jetzt zum Stationenbetrieb selbst, wie gesagt es lässt- (5) in ganz einfacher Art und Weise
 134 kann ich mir schon vorstellen, dass die Kinder „youtube videos“ finden, obwohl man da voll
 135 aufpassen, dass sie nicht abgleiten. (.) () Also Textanalyse! (.) Ich bin froh, wenn sie einen

136 deutschen Satz schreiben. Das kann man ganz vergessen. (4) Also ich meine, das ist eine schöne
137 Unterrichtsvorbereitung, würde ich meinen, für ein Gymnasium.

138 I: Mhm. (3) Ich meine jetzt eh (.) generell, was halten Sie davon? Zum Beispiel der Einstieg, der-
139 (.) also kann ich mir vorstellen, dass der möglich ist. „Hast du Problem oder was?“ Man sieht
140 sich an: (.) „Wer ist dieser Mann? Für- für wen steht der? Woher kennt man den?“. Und dann ah
141 diesen Satz sich an, zu sehen: „Ok, was fehlt da?“ Also de- der Einstieg, glaube ich wä- Das ist
142 jetzt nur meine Meinung, wär (.) geeignet für jegliche Gruppe. Man müsste es natürlich noch
143 anpassen. Wa- was halten Sie davon?

144 Pr9: Jetzt vom Einstieg grundsätzlich?

145 I: Ja. (.) Von- von der Idee, von der Didaktisierung, damit zu arbeiten.

146 Pr9: Ja, halte ich grundsätzlich schon für gut, (.) weil (.) Probleme gibt es in allen
147 gesellschaftlichen Gruppen. Jetzt nicht nur zwischen 14 und 18 Jahren, sondern generell. (.) Also,
148 ich würd das nicht so sehr an die Figur (.) hängen, sondern mehr oder weniger an jeden einzelnen
149 im Unterricht selbst. (3) „Ich geh Billa“, ja das ist ein Standardsatz bei uns. „Wir- wir gehen
150 Zielpunkt“ zum Beispiel. Ja, (.) ich kann Ihnen das jetzt nicht wirklich beantworten, (.) muss ich
151 ehrlich sagen. (5) Wie gesagt, (2) ich finde den Einstieg schon sehr gut, aber eben nicht für
152 unsere Schüler hier an unserem Standort. (.) Das müsste man komplett vereinfachen.

153 [*Erklärung über Idee der Didaktisierung, Umformulierung der Frage*]

154 Pr9: Von der Idee her, find ich es sogar sehr gut! Weil es einfach Grenzen aufbricht (.) und- und
155 (.) uns als Gesellschaft zusammenwachsen lässt. Also die Sprache (.) ist überhaupt (.) das
156 wichtigste, würde ich sagen untereinander, dass man auch (.) einfach ein bisschen tolerieren lernt.
157 Der Andere spricht anders als ich (.) und trotzdem will ich ihn verstehen. (.) Also das- dieses
158 Signal soll eigentlich kommen und nicht: „Was willst du?“ „Hast Probleme?“ „Halt dich fern von
159 mir!“ (.) Insofern schon.

160 [*demografische Daten*]

161 I: Gut ahm haben Sie noch irgendwelche Fragen?

162 Pr9: Ja. Wie sie das auswerten beziehungsweise was dann damit geschieht?

163 [*kurze Erklärung der Forschungsfrage und Forschung*]

164 Pr9: Nein, es (.) läuft aber schon eher in eine umgekehrte Richtung. (.) Man assimiliert das dann
165 schon. (.) Ja und vieles fällt gar nicht mehr auf, (.) vieles kratzt einen auch selbst mich nicht
166 mehr. Ja, (.) weil (.) es- s- Tropfen auf dem heißen Stein. (.) Es ist eine Entwicklung, die man
167 auch sprachlich ein bisschen mit- nachvollziehen muss, (.) aber es ist schon ein schweres Stück,
168 (.) weil man sich denkt: „Ja, (.) kultureller Verfall der Sprache.“ Sie wird ja immer ärmer in der
169 Ausdrucksweise. (.) Auf der anderen Seite verändert sich aber auch (.) unsere Umwelt und zum
170 Beispiel-. (.) Wo ich dann oft- manchmal echt lachen muss, aber es trotzdem weh tut in welcher

171 Art und Weise zum Beispiel im Internet geschrieben wird. Diese ganzen Kürzel. Da bin ich bald
172 ein Analphabet, was es da gibt. Ja, aber teilweise auch wirklich ganz-. Groß und Kleinschreibung
173 ist für mich egal ehrlich gesagt. Ja, kann ich nicht beurteilen. Aber trotzdem, was da so- ah. (2)
174 Ja, (.) teilweise verstehe ich es gar nicht mehr. Das ist-, und da denk ich mir wieder, das erfordert,
175 aber auch wieder eine Art von Intelligenz, dass ich das lesen kann und den Zeitgeist brauche ich
176 auch als Hintergrund weil das-. Das muss schnell gehen und- und- . Ich sehe aber trotzdem
177 keinen Vorteil, weil wir leben eh schon in so einer schnelllebigen Zeit und wenn jetzt die Sprache
178 auch so ei-, (.) so eine Kurzfassung von, so eine Blitzaufnahme von irgendwas wird dann- (.) ist
179 das nicht wirklich meines. Ja. Da gehöre ich schon den älteren Semester an, (.) aber das wäre
180 auch so ein Gebiet. Ist da jetzt nicht enthalten, aber das würde mich jetzt im Unterricht mehr
181 reizen. Wie kommuniziere ich über diese ganzen Medien? Ja. Mit welcher Art von Sprache?

182 [*Gespräch über den Lauf der Zeit und Sprachwandel*]

183 Pr9: Woraus ich auch nicht ganz schlau werde ist, (.) ah ob die Jugendlichen sich untereinander
184 so verstehen. (.) Denn es ist schon so, wenn man diese ganzen Kürzel-. Auch wenn Kinder einem
185 etwas erzählen, was sie beobachtet haben, wird das ja vom Lehrer oft ganz anders entschlüsselt.
186 Eben weil gewisse Wörter fehlen, weil sie es nicht auf den Punkt bringen, aber untereinander
187 scheinen sie sehr wohl zu kapieren, wovon sie sprechen. I- I-ich stehe dann oft daneben und denk
188 mir: „Jetzt muss ich mir das Ganze noch einmal anhören“. Ja, es ist (.) so. Ja, (3) aber ich würd
189 jetzt nicht unbedingt ein Urteil abgeben, weil es so eine Entwicklungssache ist. Also ich
190 empfinde es schon als Spracharmut, aber ich würd es-, ich würd es jetzt nicht festnageln als
191 solches. (2) Ja, (.) vielleicht bin ich arm, dass ich es kapiere. ((lacht)) (.) Es ist immer eine-, eine
192 Frage auch des Standpunktes. Wo stehe ich jetzt gerade? (.) Aber (.) auffallend ist schon, (.) dass
193 sie halt (2) meines Erachtens sehr-. (3) Es geht dann schon viel mehr ins Reagieren ins und- und
194 in Körpersprache über, als dass die Kinder wirklich sich verbal gut ausdrücken können. (2) Ja.
195 Also reflektieren ist oft sehr schwierig.

196 [*Abschluss des Interviews*]

Interview 10: Integrationslehrer 56

Dauer der Aufnahme: 17.01 Min.

Ort der Aufnahme: Wien, 1100

Datum der Aufnahme: 19.5.2014

Interviewerin: Nina Lacher

Transkript: Nina Lacher

Demografische Daten

Alter: 56

Schule: NMS, 1100 Wien

Fächer: Sonderschullehrer

Unterricht: 32 Jahre

Geschlecht: männlich

„Wiener Dialekt“

Schilderung der Interviewsituation

Die Interviewerin und der Interviewte kannten sich aus einer vorhergehenden Schulpraxis. Der Proband hatte vor dem Interview nur Kenntnis über den Titel der Arbeit und sonst keine Informationen zu der bevorstehenden Befragung. Vor dem Interview wurde der Aufbau erklärt und darauf hingewiesen, dass die Fragen erzählgenerierend formuliert wurden. Ebenso wurde dem Probanden versichert, dass die Daten vertraulich behandelt werden bzw. anonym sind. Der Interviewte kommt aus Wien und sprach vor dem Interview Dialekt mit der Interviewerin. Bei den Räumlichkeiten handelte es sich um einen Gasthof, wobei die Anzahl der Gäste sehr gering war. Während des Interviews trat einmal eine Störung auf. Im Anschluss bedankte sich die Interviewerin beim Probanden für die Teilnahme.

1 *[Instruktionen + zweimaliges Vorspielen der Sprachaufnahme]*

2 I: Möchten Sie das Ganze noch einmal hören?

3 Pr10: Nein, jetzt hab ich mehr verstanden.

4 I: Gut dann stelle ich die Frage noch einmal: „Können Sie beschreiben, was Sie gerade gehört
5 haben? Was fällt Ihnen auf? Was fällt Ihnen sprachlich auf?“

6 Pr10: Also, ich habe den Eindruck, ich habe ein- ein Telefongespräch in der U-Bahn mitgehört.
7 (.) Das ein ganz offensichtlich türkisch stämmiger, (.) junger Mann mit einem Freund geführt hat,
8 wo sie sich ausgemacht haben, dass sie sich am Abend treffen werden. (.) Warum? (.) Ist nicht
9 herausgekommen, das wusste aber der An- der Andere offenbar selber nicht. (2) Aber ganz
10 offensichtlich hat er irgendwelche zwei Gutscheine, glaube ich, von einem alten Mann
11 bekommen. (.) Bekommen? Gestohlen? Das weiß ich nicht.

12 I: Und fällt Ihnen sprachlich etwas auf?

13 Pr10: Ja. Für mich als- als Favoritner Sonderschullehrer ein- ein (.) klassisches Idiom (.) eines-
14 (3) eines Österreichers mit Migrationshintergrund, (.) der ganz offensichtlich aus der Türkei
15 kommt.

16 I: Gut, dann spiele ich Ihnen das Ganze noch einmal vor. Das ist das letzte Mal und stelle ich
17 Ihnen dann eine andere Frage dazu?

18 *[Aufnahme]*

19 Pr10: Ja, jetzt habe ich wesentlich mehr verstanden. (.) Ja.

20 I: Ist Ihnen noch was anderes aufgefallen?

21 Pr10: Ja. (2) Jetzt habe ich verstanden, dass er fünf Kinogutscheine geschenkt bekommen hat. (.)
22 Offensichtlich von einem alten Mann und jetzt sucht er eben noch drei andere, zusätzlich zu dem-
23 *[Frau muss bei Stuhl vorbei gehen, das Gespräch wird unterbrochen]* Das heißt, er sucht noch
24 drei Leute die mitgehen. Er hat aber keine Ahnung, was im Kino läuft, aber sie treffen sich im
25 Cineplexx oder Cinemax um 20.00 Uhr (.) und er ruft ihn am Abend noch einmal an zu Hause,
26 weil jetzt sitzt er grade in der U-Bahn und der Akku ist leer.

27 I: Gut und ah wenn Sie sich den Sprecher jetzt vorstellen würden. Also er würde jetzt vor Ihnen
28 stehen und dieses Telefongespräch führen. Ah- welche Eigenschaften würden Ihnen spontan
29 einfallen, um den Sprecher zu beschreiben?

30 Pr10: Irgendwo klingt er sehr jugendlich. Also, ich stell mir da einen- (.) einen (.) jungen Mann
31 vor so um die achtzehn, zwanzig Jahre, (.) der halt irgendwie sein- seine Freizeit- seine Freizeit
32 checkt.

33 I: Gut.

34 Pr10: Ja.

35 I: Ich gebe nur immer die Zeit zu antworten. Was halten Sie von seiner Sprechweise (.) generell?

36 Pr10: Ja, grundsätzlich spricht er eigentlich für (.) Favoritner Verhältnisse, wie ich das sehe (.)
 37 gar nicht schlecht. (.) Also, ich habe zumindest alles verstanden, was er dem- dem- (.) dem
 38 Angerufenen gesagt hat. (.) Ja, ich habe mitgekriegt, um was geht.

39 I: Und generell von dieser Sprechweise?

40 Pr10: Naja, so- (.) so sprechen halt (.) Jugendliche mit Migrationshintergrund. Was mich da eher
 41 überrascht ist, dass er (.) wenn ich annehme, dass er mit einem anderen Türken telefoniert hat,
 42 dass er überhaupt Deutsch gesprochen hat. (2) Das scheint mittlerweile nicht üblich zu sein.

43 I: Und- ah glauben Sie, dass Sie aufgrund dieser Sprachaufnahme Rückschlüsse auf die
 44 Kompetenzen im Deutschen ziehen kann? Wenn ja, welche?

45 Pr10: Grundsätzlich glaube ich nicht, (.) dass man Ko- auf die Kompetenzen (.) schließen kann,
 46 (.) weil ich habe ja keine Ahnung, wo er Deutsch gelernt hat, wie lange er schon in Österreich
 47 lebt, wie lange er schon Deutsch lernt. (3) Wenn er in Österreich geboren wurde, (.) dann spricht
 48 er noch sehr schlecht Deutsch. (.) Wenn er erst vor einem Monat gekommen ist, (.) hat er es
 49 eigentlich schon erstaunlich gut gelernt.

50 I: Gut und- ahm haben- Sie haben das schon vorher schon erwähnt. Haben Sie eine ähnliche
 51 Sprechweise auch in Ihrer Schule beziehungsweise Ihrer Klasse wahrgenommen?

52 Pr10: Durchaus! Ja. (.) Obwohl ich sagen muss, mittlerweile sprechen Sie schlechter Deutsch als-
 53 (.) als in diesem Beispiel.

54 I: Ok und wie reagieren Sie normalerweise darauf? Und wie gehen Sie im Unterricht damit um?

55 Pr10: Grundsätzlich versuche ich ihnen also- (.) alles zu erklären. Wenn wir etwas lesen dürfen
 56 sie sofort fragen, wenn sie ein Wort nicht verstanden haben und das wird dann geklärt. (2) Und
 57 außerdem halte ich sie an auch bei Fragen, in ganzen deutschen Sätzen zu fragen bzw. auf meine
 58 Fragen in ganzen deutschen Sätzen zu antworten.

59 I: Gut und- ahm (.) hypothetisch gesehen, wie würden Sie im Unterricht damit umgehen, wenn
 60 Dialekte gesprochen werden?

61 Pr10: Meinen Sie jetzt (.) österreichische Dialekte?

62 I: Österreichische Dialekte!

63 Pr10: Das würde ich einfach akzeptieren. (3) Ich würde zwar versuchen auf die hochdeutsche
 64 Sprache hinzuweisen, (.) auf die Schriftsprache. (.) Andererseits bin ich davon überzeugt, dass
 65 auch ich nicht immer Hochdeutsch rede.

66 I: Gut und könnten Sie sich vorstellen den vorher gehörten Sprachgebrauch in den Unterricht zu
67 integrieren bzw. ihn zu bearbeiten?

68 Pr10: Ich würde ihn auf jeden Fall akzeptieren, wenn es zum Beispiel in Realiengegenstände um
69 ganz andere Dinge geht wie zum Beispiel jetzt Geschichte, Geografie, Biologie, Physik. (.) Wenn
70 ein Schüler so antwortet und aus seiner Antwort aber hervorgeht, dass er verstanden hat worum
71 es geht, würde ich das akzeptieren.

72 I: Und, und-

73 Pr10: Und im Deutschunterricht würde ich selbstverständlich versuchen (2) ihn darauf
74 hinzuweisen, wie es tatsächlich heißt. (.) Oder bzw. versuche ich ja im Deutschunterricht Vorbild
75 zu sein, dass sie vielleicht (.) von mir (.) eben irgendwelche (.) sprachliche Feinheiten annehmen.
76 (2) Nur erlebe ich halt immer wieder dass sie zum Beispiel nicht (.) auch- auch wenn sie lesen
77 nicht verstehen wenn ein Wort zum Beispiel in der Mitvergangenheit geschrieben ist, (.)
78 verstehen Sie das Wort nicht mehr.

79 I: Gut und könnten Sie sich vorstellen deutsche oder österreichische Dialekte im Unterricht zu
80 bearbeiten? Warum, warum nicht?

81 Pr10: Na das könnte ich mir durchaus vorstellen, um zu vergleichen, ((räuspern)) wie manche
82 Leute in Westösterreich reden und (3) oder ein- ein Kärntner. ((räuspern)) (.) Beziehungsweise
83 jetzt im Moment machen wir das gerade, weil wir ja (.) über das Mittelalter sprechen, (.) dass wir
84 mal versucht haben etwas Mittelhochdeutsches zu lesen. (2) Da auch schon versuchen, was
85 herauszufinden, was sich verändert hat. Einen mittelhochdeutschen Text in das heutige Deutsch
86 zu übersetzen. (3) Da sind wir auch draufgekommen, dass viele dieser Wörter eigentlich in
87 unsere- in unserem Dialekt ähnlicher klingen als- als auf Hochdeutsch.

88 *[Instruktionen Didaktisierung]*

89 *[Ansehen der Didaktisierung, Frage zu den beiliegenden Blättern]*

90 Pr10: Das gefällt mir.

91 I: Gut, dann stelle ich die Frage: „Was halten Sie von diesem Unterrichtsvorschlag? Was denken
92 Sie sind die Vorteile und Nachteile?“

93 Pr10: Ich würde das gern im Unterricht ausprobieren. Das heißt, (2) man müsste es den Kindern
94 einmal so (.) vorlesen und einmal die Kinder fragen, (.) was sie davon halten, ob Ihnen das
95 bekannt vorkommt. (2) Und die Probleme, die er anspricht, die kennen wir seit den 70er Jahren.
96 Ich denke nur an das „Ich heiße Koleritsch, du heißt Koleritsch, warum sagst du zu mir
97 Tschutsch?“ (.) Und das nächste Problem, das sich stellt, ist wenn man eben den- (.) den
98 Österreichern im Umgang mit- mit Gastarbeitern zuhört, sprechen Sie auch nicht mehr Deutsch
99 (.) Das heißt, woher sollten sie mal das richtige Deutsch lernen? (.) Mal im Zusammenhang- in
100 Zusammenarbeit mit ihren Arbeitskollegen (3) und das nächste Problem, dass sich mir stellt ist:

101 Ich habe Schülereltern, die seit 25 oder 30 Jahren in Österreich leben, nicht Deutsch können, aber
102 sehr wohl arbeiten. Das heißt offensichtlich gibt es die Möglichkeit, am Bau zum Beispiel, (.) in
103 der Muttersprache zu kommunizieren, (.) das heißt da- da spricht keiner Deutsch.

104 I: Und- ah könnten Sie sich vorstellen die Didaktisierung in ihrer Klasse umzusetzen? Warum,
105 warum nicht?

106 Pr10: Ja, das würde ich gern probieren. (.) Ja, das ist eine gute Idee. (4) Ja. Ja, das könnte ich mir
107 gut vorstellen.

108 I: Und- und warum?

109 Pr10: Na, weil ich genau mit dieser Sprache sehr viel zu tun habe. Vor allem bei
110 Elterngesprächen auch (2) und jetzt zum Beispiel das Problem mit einem Vater einer Schülerin
111 habe, (.) wo dann der Sozialarbeiter mitkommen muss, der schon ein bisschen mehr versteht. (2)
112 Aber es ist oft nicht rauszufinden, was er meint. (.) Und lebt aber auch seit 30 Jahren in
113 Österreich. (.) Ich habe mir schon oft die Frage gestellt, hab- (.) warum sie so- (2) so wenig
114 Deutsch lernen. (.) Ob sie es wirklich nicht brauchen (.) oder ob sie es aus welchen Gründen auch
115 immer nicht lernen können? (5) Weil ich doch sehr viele Kinder habe die in Österreich geboren
116 sind, aber oft- (.) aber wirklich keinen ganzen Satz auf Deutsch sagen können und das nach 6
117 Jahren Schule. (.) Also so sprachresistent, wie manche von Ihnen sind- denke ich mir das- (.) das-
118 da lern ich in einem drei Wochen Urlaub mehr von der einheimischen Sprache, (.) als sie (.) in 6
119 Jahren Schule. Und ich habe sozusagen die Kontrollgruppe. Ich hab eine tschetschenische
120 Schülerin, die jetzt innerhalb eines halben Jahr, aber wesentlich besser Deutsch gelernt hat, als
121 meine Schüler mit türkischem Migrationshintergrund.

122 I: Ja.

123 Pr10: Andererseits habe ich den Eindruck und das habe ich auch schon oft in der Türkei mit
124 Leuten besprochen, dass die- dieses Türkisch, das zum Beispiel in Favoriten gesprochen wird, (.)
125 versteht ja in der Türkei auch keiner. (.) Und das Hauptproblem ist einfach, wenn ich eine
126 Fremdsprache lerne muss ich meine Muttersprache können, (.) weil wenn ich jetzt Englisch lerne
127 und mir sagt jemand jetzt bilden wir das Präteritum, wenn ich das auf Deutsch nicht kann, wie
128 soll ich es dann auf Englisch lernen.

129 *[Nachgespräch über Sprachkontakt, Veränderung von Sprachen, Vergleich mit Spanisch,*
130 *demografische Daten]*

Interview 11: Sonderschullehrerin 50

Dauer der Aufnahme: 18.50 Min.

Ort der Aufnahme: Wien, 1100

Datum der Aufnahme: 19.5.2014

Interviewerin: Nina Lacher

Transkript: Nina Lacher

Demografische Daten

Alter: 50

Schule: ASO, 1100 Wien

Fächer: Sonderschullehrerin

Unterricht: 29 Jahre

Geschlecht: weiblich

Dialektsprecherin

Schilderung der Interviewsituation

Der Interviewer und die Interviewte trafen zum ersten Mal aufeinander. Vor dem Interview wurde die Strukturierung des Interviews als erzählgenerierend erklärt und noch einmal versichert, dass die Daten vertraulich behandelt werden. Die Interviewte kommt aus Oberösterreich und sprach vor dem Interview Dialekt mit der Interviewerin. Bei den Räumlichkeiten handelte es sich um den Nebenraum eines Gasthauses, wobei nur zwei andere Personen an einem anderen Tisch saßen. Die Interviewte aß während des Interviews. Es traten währenddessen keine Störungen auf. Im Anschluss des Interviews bedankte sich die Interviewerin bei der Probandin für die Teilnahme.

1 [Instruktionen + zweimaliges Vorspielen der Sprachaufnahme]

2 I: Gut, ich stelle die Frage noch einmal: „Können Sie beschreiben, was Sie gerade gehört haben?
3 Was fällt Ihnen auf? Was fällt Ihnen sprachlich auf?“

4 Pr11: Ja, grundsätzlich ein Telefongespräch von einem, nehme ich an, Jugendlichen. (.) Schon
5 eher- () (3) Ah der Kinokarten geschenkt gekriegt hat (.) und jetzt versucht Leute
6 aufzutreiben. Er hat v-v- vier, weil er vier Karten geschenkt bekommen hat, (.) die mit ihm ins
7 Kino gehen. Er hat aber keine Ahnung, welcher Film da gespielt wird. (.) Ist grad in der U-bahn.
8 Ruft einen an und macht mit dem aus, (.) wen sie noch mitnehmen oder kontaktieren werden.
9 Und (.) ja, inhaltlich war es das im Prinzip. (.) Also, der sucht da Leute zum Kinogehen zu
10 animieren. (.) Ah- sprachlich, was fällt mir auf? (.) Er spricht Deutsch of- , aber offensichtlich (.)
11 nicht die ganze Zeit. Also ganz am Schluss redet er mal, ich nehme an Türkisch. (.) Das habe ich
12 nicht so gut verstanden, ((lacht)) aber von der Sprachmelodie her kommt es mir Türkisch vor. (.)
13 Also er spricht mit jemanden, der an sich auch Türke ist. Er spricht mit dem aber Deutsch,
14 gebrochenes Deutsch, aber (.) grundsätzlich- (.) Ja, (5) was fällt mir sprachlich sonst noch auf?
15 Ja, (.) das typische (2) Sprache ohne Artikel, nicht in ganzen Sätzen formuliert. (.) „Ich bin U-
16 Bahn“ und (.) „keine Ahnung, was läuft“ und „hab keinen Bock.“ (.) Also sehr viel jugendlicher
17 Jargon, aber deutscher jugendlicher Jargon, (.) der vorkommt.

18 I: Gut. Ah, danke! Ich spiele Ihnen das ganze jetzt noch einmal vor. Das ist das letzte Mal und
19 stelle Ihnen eine andere Frage dazu.

20 [Aufnahme]

21 I: Ok. Welche Eigenschaften fallen Ihnen spontan ein, um den Sprecher zu beschreiben? Wenn
22 Sie sich den Sprecher jetzt so vorstellen würden, er würde vor Ihnen stehen.

23 Pr11: (7) Eigenschaften? (2) Ich stelle mir jetzt einen schlacksigen (.) 14-jährigen vor. Kapperl-
24 ((lacht)) träger. Jeans auf Halbmaß und (.) der so ein bisschen auf Rapper und cool macht. (2)
25 Aber- (.) und so ein bisschen der Checkertyp. (.) Ja, (2) so in der Richtung.

26 I: Ok und was halten Sie von seiner Sprechweise?

27 Pr11: Eigentlich finde ich, er drückt sich relativ gewählt aus. ((lacht)) (2) Er spricht sehr deutlich
28 (2) und- (2) und ja was mich eben gewundert hat, dass er sich grundsätzlich Deutsch- (.) Ah (.)
29 einen offensichtlich nicht-deutschen- deutschstämmigen- (.) ah Gesprächspartner (.) hauptsächlich
30 unterhält mit dem. (.) Also (.) er dürfte schon sehr lang in- (.) in Österreich oder wo auch immer
31 im deutschsprachigen Raum leben, (.) würde ich sagen. (2) Also die Umgangssprache unter
32 Jugendlichen ist nicht mehr seine Muttersprache, sondern das ist schon (.) Deutsch.

33 I: Und- ah glauben Sie, dass man aufgrund dieser Sprachaufnahme, die wir gerade gehört haben
34 Rückschlüsse auf die Kompetenzen im Deutschen ziehen kann? Wenn ja, welche?

35 Pr11: (9) Nein, würde ich nicht sagen, weil- weiß ich nicht. Wenn- wenn sich der jetzt hinsitzt
36 und bemüht und die Aufgabe bekommt einen Deutschaufsatz schreiben zu müssen, dann wird er
37 wahrscheinlich ganz andere (.) Mechanismen anwenden (.) und das vielleicht sehr wohl
38 beherrschen. Aber er wendet es halt in der Praxis (.) nicht an, (.) dass er jetzt zum Beispiel keine
39 Artikel ver- verwendet oder so. Aber könnte durchaus sein, dass er das kann, (2) aber natürlich
40 im Umgang mit Gleichaltrigen (.) nicht tut und keinen Wert drauf legt. (.) Oder?

41 I: Ok und- ahm haben Sie eine ähnliche Sprechweise in ihrer Schule beziehungsweise Klasse
42 wahrgenommen (.) und können Sie sich ein ähnliches Gespräch zwischen Ihren SchülerInnen
43 vorstellen?

44 Pr11: Ja, (.) sicher. (.) Unbedingt! (.) Vor allem dann aber, wenn es zwischen unterschiedlichen
45 Nationalitäten stattfindet, (.) zum Beispiel zwischen einem Serben und einem Türken. (2) Dann
46 (.) würde es auf die Art rennen. Zwei Türken würden wahrscheinlich eher Türkisch miteinander
47 reden, (2) wenn sie sich was ausmachen privat.

48 I: Und- und wenn Sie so etwas wahrnehmen. Wie reagieren Sie normalerweise darauf und wie
49 gehen Sie im Unterricht damit um?

50 Pr11: Privat würde ich gar nicht reagieren, (.) weil es mich nichts angeht. ((lacht)) (.) Und im
51 Unterricht glaube ich nicht, dass sie so reden würden. (3) Aber wenn jemand so ein zum Beispiel
52 als Rollenspiel so sprechen würde, dann würde ich ihn drauf aufmerksam machen, dass da halt-
53 dass man sehr wohl erkennt: „Hey du bist Ausländer! Das hört man daran, weil du verwendest
54 zum Beispiel keine Artikel“. „Versuch es einmal! Bau welche ein!“ (2) So, in der Richtung.

55 I: Und- ahm hypothetisch gesehen, wie gehen Sie (.) im Unterricht damit um, wenn Dialekte
56 gesprochen werden beziehungsweise wie würden Sie damit umgehen?

57 Pr11: ((lacht)) (2) Überhaupt kein Problem, wenn es ums Reden geht ums Verbale, (2) weil das
58 mach ich selber auch. ((lacht)) (4) Und manchmal machen wir es sogar sehr bewusst, (.) dass wir
59 (.) verschiedene Sprachfärbungen oder Unterschiede, oder Wörter, die es in Dialekten gibt, (.)
60 dann einbauen und erklären bzw. auch in verschiedenen Sprachen. (.) Wenn es Grammatik und
61 solche Dinge betrifft, dass man schaut: „Wie schaut das aus in Se- in Serbokroatisch? Wie schaut
62 das aus in Türkisch? Wie schaut das aus in Deutsch, in Rumänisch?“ Was wir halt gerade im
63 Angebot haben. (.) Und auch in Burgenländerisch und Oberösterreichisch und weil (.) meine
64 Kollegin ist eben Burgenländerin und ich bin Oberöreicherin. Und- (3) und die Kinder sind es
65 gewöhnt, dass ich hin und wieder auch Dialekt spreche. (2) Die finden das witzig. ((lacht))

66 I: Also Sie könnten sich vorstellen deutsche und österreichische Dialekte im Unterricht zu
67 bearbeiten?

68 Pr11: Ja. (.) Machen wir (.) auch.

69 I: Und- ah könnten Sie sich (.) auch vorstellen den vorher gehörten Sprachgebrauch in den
70 Unterricht zu integrieren beziehungsweise auch zu bearbeiten?

71 Pr11: Oh ja. (.) Eben in Form von Rollenspielen zum Beispiel.

72 I: Und warum?

73 Pr11: Warum? (9) Also bei Meinen-, (.) was das Telefonieren jetzt zum Beispiel betrifft- betrifft,
 74 sich verständlich ausdrücken beim Telefonieren, (.) dass man dann eben versucht in ganzen
 75 Sätzen zu sprechen und deutlich zu sprechen und in einer Sprache zu bleiben, ((lacht)) nach
 76 Möglichkeit. (.) Was ich für Bewerbungsgespräche und so weiter oder Anrufe an öffentlichen
 77 Stellen immer wieder brauchen kann. (.) Ja, (.) da haben wir- da fällt mir die letzte- (.) ah
 78 Variante ein, die wir selber ausprobiert haben. (.) Wo wir dann halt geschaut haben. (.) Ok, da
 79 wird jemand, der sich deutlich klar ausdrückt, besser verstanden und auch (.) nicht so schnell als
 80 Ausländer abgestempelt, der nichts kann und nichts weiß, wenn er sich ordentlich ausdrücken
 81 kann.

82 [*Instruktionen Didaktisierung*]

83 [*Ansehen der Didaktisierung*]

84 Pr11: So (.) jetzt kenne ich mich mal aus, was da drinnen steht so ungefähr.

85 I: Meine Frage wäre: „Was halten Sie von diesem Unterrichtsvorschlag? Was denken Sie sind die
 86 Vorteile und Nachteile?“

87 Pr11: Mhh. (.) Das ist aber nicht für eine Stunde gedacht?

88 I: Nein.

89 Pr11: Das ist schon etwas für eine längere (.) Projektphase. (.) Halte ich sehr viel davon. (2) Es
 90 macht sicher Spaß. Es ist ein sehr animierender Einstieg. (2) Die Kinder machen das manchmal,
 91 dass sie sich selber so nachmachen. Auch, (5) ahm. (2) Ich glaube es würde- das würde Spaß
 92 machen und es würde sehr viel rausschauen. (.) Ich finde die dritte, das eine- das dritte oder vierte
 93 Gedicht war es, extrem anspruchsvoll. Ja, (2) da würden wahrscheinlich viele aussteigen von
 94 Meinen, (.) weil sie es vom Level her (2) nicht ganz schaffen. (2) Aber die Anderen- also in einer
 95 vierten Klasse könnte ich es mir gut vorstellen. (.) Also nicht mit jüngeren, (.) aber 4. Klasse
 96 könnte ich es mir sehr gut vorstellen. (.) Würde Spaß machen und wäre spannend, was
 97 rauskommt.

98 I: Gut ahm, (.) dann ah- Und Sie könnten sich vorstellen die Didaktisierung in einer adaptierten
 99 Form dann anzuwenden (.) in ihrer Klasse? Warum?

100 Pr11: Weil man immer ein bisschen auf das Niveau der Schüler eingehen muss. Ich kann nichts
 101 hernehmen, so (.) wie es ist oder als Rezept verwenden. (.) Ich würde sicher nicht vier Gedichte
 102 auswählen, im Höchstfall drei. (.) Das letzte würde ich bei dem Haufen, den ich jetzt gerade habe
 103 weglassen, weil es zu hoch wäre. (2) Auf der anderen Seite hätte ich vielleicht sogar ein oder
 104 zwei die selber- oder versuchen lassen sie selber so etwas Ähnliches zu schreiben. (.) Oder auch

105 den umgekehrten Weg zu gehen- (.) ah, ein (.) klassisches Gedicht in wirklich deutscher Sprache,
106 jetzt einmal in Gastarbeiterdeutsch umzulegen. (.) So als- (2)

107 I: Und warum glauben Sie ist das gut?

108 Pr11: Weil sie sich grundsätzlich damit auseinandersetzen, dass da ein Unterschied ist.

109 I: Und-

110 Pr11: Und weil es Spaß machen würde (.) und das soll es im Prinzip. Wenn sie mit Sprache
111 arbeiten, soll es Spaß machen.

112 I: Haben Sie noch irgendwelche Fragen?

113 Pr11: Danke, nein.

114 [*Demografische Daten, Abschluss des Interviews*]

Interview 12: Deutschlehrer 31

Dauer der Aufnahme: 16.08 Min.

Ort der Aufnahme: Wien, 1100

Datum der Aufnahme: 20.5.2014

Interviewerin: Nina Lacher

Transkript: Nina Lacher

Demografische Daten

Alter: 31

Schule: AHS, 1100 Wien

Fächer: Deutsch, Geografie, Konfliktmanagement

Unterricht: 2 Jahre

Geschlecht: männlich

Dialektsprecher

Schilderung der Interviewsituation

Die Interviewerin und der Befragte trafen zum ersten Mal aufeinander. Vor dem Interview wurde der Aufbau des Interviews erklärt und darauf hingewiesen, dass die Fragen erzählgenerierend formuliert wurden. Ebenso wurde dem Probanden versichert, dass die Daten vertraulich behandelt werden bzw. anonym sind. Der Interviewte kommt aus Oberösterreich und sprach vor dem Interview Dialekt mit der Interviewerin. Auch während des Interviews verwendete der Proband immer wieder dialektale Formen. Im Transkript wurde dies aufgrund einer Einschränkung der Lesbarkeit bzw. Verständlichkeit und aufgrund des Anspruchs auf Kohärenz nicht berücksichtigt. Bei den Räumlichkeiten handelte es sich um einen leerstehenden Klassenraum. Während des Interviews traten keine Störungen auf. Im Anschluss des Interviews bedankte sich der Interviewte beim Probanden für die Teilnahme und es wurde allgemein über Forschungen und die Schule gesprochen.

1 [Instruktionen + zweimaliges Vorspielen der Sprachaufnahme]

2 Pr12: Ja, (.) also manche Formulierungen hat man sehr schwer verstanden. Im Groben- Großen
3 und Ganzen ist es glaube ich gegangen (.) um eine Terminvereinbarung. Es hat geklungen nach
4 einem Kinotermin. Die wollten sich irgendwas um 20.00 Uhr anschauen. (.) Es waren relativ
5 viele Begriffe und Formalitäten dabei, die man einfach nicht versteht. (.) Ja, (.) es war im Prinzip
6 einigermaßen zu verstehen. Teilweise aber sehr, sehr schwer und es waren ganz klassische
7 Formulierungen, wie man sie oft von Kinder- von Schülern mitkriegt, die Migrationshintergrund
8 haben, weil einfach sehr viele Präpositionen fehlen. Pronomen fallen teilweise weg. Es wird sehr
9 schlam- schlampig konjugiert, (.) das heißt Sätze werden oft abgekürzt und auch völlig ohne
10 Verben- ohne Verben einfach formuliert. Deswegen war das ein ganz spannender Text, weil das
11 kriege ich in der Schule auch sehr- sehr oft mit. Nicht im Unterricht, aber in den Pausen, (.)
12 Wandertagen, Lehrausgängen, wo einfach- wo man einfach mitkriegt, wie sie sich untereinander
13 unterhalten. (.) Ja.

14 I: Ok, ich stelle Ihnen, also- ich spiele Ihnen das ganze jetzt noch einmal vor und stelle Ihnen eine
15 andere Frage dazu?

16 [Aufnahme]

17 Pr12: Ok. (.) Man hat das Gefühl- also viele Formulierungen versteht man nicht. (.) Da bin ich
18 mir nicht ganz sicher, ob das jetzt die- die eigentliche Muttersprache der Person ist, (.) oder ob
19 das irgendwelche Begriffe sind, die in der Jugendszene entwickelt werden. Das ist sehr, sehr
20 schwer nachzuvollziehen. (.) Ja, im Prinzip vom Inhalt eh das Gleiche, das ich vorher schon
21 gesagt habe. Irgendeine Terminvereinbarung (.) um- ums Kino geht es. (.) Genau!

22 I: Ok, ahm wenn Sie sich diesen Sprecher jetzt vorstellen würden, also er würde vor Ihnen stehen
23 mit dem- mit dem Handy, welche Eigenschaften würde Ihnen spontan einfallen (.) um den
24 Sprecher zu beschreiben?

25 Pr12: Welche Eigenschaften der Sprecher hat? Das ist schwer. (.) Männlich, auf jeden Fall
26 zwischen- (2) zwischen 14 und 17 Jahren, hätte ich ihn eingeschätzt vom Alter her. (.) Eher sehr,
27 (.) sehr maskulin geprägt, zumindest möchte er das ganz gern nach außen so- (.) so darstellen. (.)
28 Ahm (2) ja schwer- schwer zu charakterisieren. (2) Ich würd sagen vielleicht eher- ein eher
29 dominanterer Typ, wenn man ihn einschätzen müsste. (.) Dominanterer Typ, der (.) vielleicht in
30 einer Gruppe ein bisschen höher gestellt ist. Probiert, dass er ein paar Sachen organisiert, dass er
31 gewisse Sachen einfach übrig hat. Ja und die anderen einfach mitfahren auf der Schiene. (.) Vom
32 Charakter her (.) ist es sehr schwer ihn einzuschätzen. (2) Soll ich ein paar Adjektive sagen, (.)
33 die treffen könnten? [Die Interviewende stimmt weder zu, noch lehnt sie ab] (.) Ok, dann würd3e
34 ich eher sagen, vielleicht ungeduldig, vielleicht eher mal aufbrausend. Sehr pubertär, (.) in der
35 Entwicklung einfach begriffen. (.) Möglicherweise sucht er nach- (.) nach Identitäten, nach der
36 eigenen Identität, nach seiner Position, (.) wie er sich irgendwie einordnen kann. Seinen
37 Freunden, seinen Bekannten- (.) mh. (.) Ja, das war es fürs Erste. (.) Sonst fällt mir jetzt nichts
38 mehr ein, (.) so ad hoc.

39 I: Gut und- ah was halten Sie von seiner Sprechweise?

40 Pr12: Ja, die Sprechweise ist prinzipiell sehr, sehr vereinfacht. (.) Man sieht ja es funktioniert, es
41 ist sehr funktional angelegt das Ganze und es funktioniert sicher mit seinen Freunden und
42 möglicherweise auch- auch mit der Familie und so weiter. Aber in der Schule- als Deutschlehrer
43 gibt man sich natürlich die größte Mühe (.) solche- solche Sprachformen ein bisschen zu
44 verbessern. Einen schönen Satzbau reinzubringen, unbedingt Sätze mit Verben zu formulieren. (.)
45 Am besten wär richtig konjugiert, richtig dekliniert, das wär natürlich ganz- ganz toll. (.)
46 Möglicherweise auch nicht immer die gleichen Satzanfänge, (2) ja anzuwenden. (.) Insofern als
47 Deutschlehrer hätte man da auf jeden Fall Aufholbedarf. Da sieht man schon eine gewisse
48 Baustelle (.) und hätte schon ein paar Anhaltspunkte, wo man sich orientieren muss. (.) Ja, das
49 fällt mir ein dazu.

50 I: Also glauben Sie, dass man aufgrund dieser Sprachaufnahme Rückschlüsse auf die
51 Kompetenzen im Deutschen ziehen kann? Wenn ja, welche?

52 Pr12: Nein! Nein, muss nicht unbedingt sein. (.) Natürlich kann man sie ein bisschen ziehen. Also
53 den Migrationshintergrund kann man natürlich nicht mehr ausschließen und das ist doch ein
54 gewisser Faktor in Deutsch. Egal ob diese Person erste, zweite, oder dritte Generation in
55 Österreich wohnt, (.) das kann man nicht mehr ganz ausschließen. (.) Aber ich kenne es selber
56 aus eigener Erfahrung, ich habe relativ viele Schüler auch in der Oberstufe (.) und wenn man die
57 einfach in der Freizeit, wie gesagt kommunizieren- reden hört, bei Wandertagen, bei
58 Lehrausgängen, wie gesagt dann merkt man schon, dass das sehr- sehr- sehr- sehr abweicht
59 teilweise von dem, wie sie sich in der Schule unterhalten. Wie sie (.) bei Vorgesetzten bei
60 Professoren sprechen, wie sie sich während der Deutschstunde unterhalten, (.) das kann sehr
61 auseinander klaffen. Das habe ich schon oft bemerkt. Ja, (.) also direkte Rückschlüsse da würde
62 ich eher aufpassen. (.) Allgemeine Rückschlüsse, wie der angesprochene Migrationshintergrund
63 kann man natürlich festlegen. Ja.

64 I: Ok und ah Sie haben vorher schon gesagt, Sie nehmen diese Sprechweise auch immer wieder
65 bei Ihren SchülerInnen wahr. Ahm wenn- also wie reagieren Sie darauf und wie würden Sie im
66 Unterricht damit umgehen, wenn jemand so spricht?

67 Pr12: Im Unterricht würde ich einfach ein bisschen nachfragen. (.) Ich würd einfach ein paar W-
68 Fragen stellen, dann steht der Schüler relativ bald an und muss einfach zu einer komplizierteren
69 Formulierung wechseln. Da kann er gar nicht aus. (.) Wenn die Schüler sich untereinander
70 unterhalten. In der Pause, wenn ich Gangaufsicht hab zum Beispiel oder wenn wir wie gesagt
71 einen Ausflug machen, dann misch ich mich gar nicht ein. weil ich denke mir einfach (.) dass ist
72 dann doch was- eine soziale Komponente, die einen Lehrer eigentlich nichts angeht. (.) Und der
73 Schüler ist ohnehin den ganzen Tag in der Schule, (.) jeweils 50 Min. vom Lehrer geprägt. (.)
74 Insofern denk ich mir, in den Pausen oder wenn man mal irgendwo unterwegs ist, sollten sie
75 zumindest die Möglichkeit haben, dass sie sich frei unterhalten, (.) dass sie frei kommunizieren,

76 so wie ihnen der Mund gewachsen ist, wie man sagt. Ja, (.) also da würde ich mich nicht
77 einmischen.

78 I: Ok und ahm wie wür- geh- Hypothetisch gesehen jetzt, wie gehen sie damit um, wenn im
79 Unterricht Dialekte gesprochen (.) werden würden?

80 Pr12: Das ist für mich sehr angenehm, weil es irgendwie sehr persönlich wirkt und ich bin
81 eigentlich Oberösterreicher. Ich muss selber immer kämpfen, dass ich nicht in den Dialekt
82 reinverfalle und das passiert natürlich sehr, sehr oft oder (.) es passiert eher dann, wenn man
83 emotional wird im Unterricht. (.) Das heißt ich finde- ich finde den Dialekt als etwas sehr, sehr
84 angenehmes. (.) In meiner Klasse zum Beispiel gibt es überhaupt keinen Dialekt. (.) Das kommt
85 jetzt darauf an, man kann natürlich unterscheiden zwischen österreichischen Dialekt, den in
86 unserer Schule kaum wer hat. Also verschiedene Varietäten jetzt und Dialekte, die mit- mit
87 anderen Sprachen- mit anderen Muttersprachen einhergehen. Das sind natürlich zwei paar
88 Schuhe, (.) muss man jetzt- muss man fragen, welcher jetzt genau- (.) Aber Dialekte an sich finde
89 ich absolut, was- was identitätsstiftendes und man weiß eh genau, dass man Sprache erst gut
90 lernen kann oder dass man auch (.) Deutsch erst gut lernen kann, dann wenn man eine gewisse
91 Identität, was das Sprachliche angeht, aufgebaut hat. (.) Nicht umsonst lernen in meiner Klasse
92 sehr viele die Migrationshintergrund haben, erst einmal die eigene Muttersprache richtig und
93 bauen dann auf darauf (.) Ja, also Dialekt ist eher etwas Positives für mich.

94 I: Und könnten Sie sich vorstellen den vorher gehörten Sprachgebrauch in den Unterricht zu
95 integrieren beziehungsweise ihn im Unterricht zu bearbeiten?

96 Pr12: Man könnte es auf spielerische Art und Weise einbauen, auf jeden Fall. Man könnte- man
97 ein bisschen variieren. Vor allem (.) heißt es eben in der modernen Didaktik Schülerorientierung,
98 beim Schüler anknüpfen usw. Brückenschläge wagen. (.) Insofern wäre das sicher mal ein guter
99 Unterrichtseinstieg, (.) dass man so eine kurze Audiosequenz vorspielt oder was auch immer (.)
100 und dann vielleicht in ein gewisses anderes Thema reingleitet. Aber (.) das jetzt gezielt über Tage
101 oder mehrere Wochen einzusetzen, würde ich sicherlich nicht machen. Ich sehe auch wenig Sinn
102 darin. Man könnte die Sätze verbessern, aber (.) es ist natürlich sehr riskant, weil in einer Schule,
103 wie der oder in einer Klasse, wie ich sie zum Beispiel in Deutsch habe, (.) wo einfach der
104 Migrationshintergrund sehr, sehr hoch ist, könnte es passieren, dass man durch solche- solche
105 Audiodateien- durch solche Aussagen dann eher auf Gelächter stößt. Dass dann eher das ganze
106 persönlich wird, dass dann Beleidigungen ausgesprochen werden. (.) Das ist ohnehin ein sehr
107 angespanntes Thema zwischen Schülern aus Österreich und Schülern mit Migrationshintergrund.
108 Ich würd da ein bisschen aufpassen, aber als Unterrichtseinstieg ist es absolut geeignet (.) und ich
109 würde es auf jeden Fall nehmen.

110 I: Ok und- ah wie sieht das mit deutschen und österreichischen Dialekten aus, könnten Sie sich
111 vorstellen diese im Unterricht zu bearbeiten?

112 Pr12: Man (.) könnte sie bearbeiten. Es wäre, aber eher kurzer Exkurs, weil (.) die Schüler relativ
113 wenig damit anzufangen können. (.) Es ist so wie in der Oberstufe, man könnte auch sagen ma-

114 man wagt sich in frühere Sprachstile und man analysiert zum Beispiel einen Woyzeck oder was.
115 Das war eine völlig andere Sprache, das wäre natürlich spannend. (.) Aber in dem Sinn, in dem
116 man eben einen Woyzeck in der Oberstufe analysieren kann oder das Sprachliche eines
117 Woyzecks analysieren kann, kann man genauso die Varietäten oder Dialekte analysieren, (.) mit
118 denen man nichts zum Tun hat. (.) Das wär eher ein Exkurs, aber nicht mehr. Das wär kurz mal
119 ein Hineinblicken, (.) einen Blick über den Tellerrand, (.) aber nicht mehr. Wie gesagt, (.) ich
120 glaube das hat sonst nicht so viel Potential und die Kinder gleiten auch relativ schnell ab, weil es
121 sehr schnell uninteressant wird, (.) wenn man einfach gar nichts damit verknüpfen, (.) gar nichts
122 verbinden kann.

123 *[Instruktionen Didaktisierung]*

124 *[Ansehen der Didaktisierung, Frage zu den beiliegenden Blättern]*

125 I: Ok. Ahm was halten Sie von diesem Unterrichtsvorschlag? Was denken Sie sind die Vorteile
126 und Nachteile?

127 Pr12: Ich finde den Unterrichtsvorschlag sehr, sehr (.) gut eigentlich. Er ist gut konzipiert. (.) Es
128 geht ein bisschen- (.) es geht zwar über das ganze Sprachliche, das heißt der Aufhänger ist
129 natürlich das Sprachliche. (.) Da haben wir Ethnolekt und Standardsprache und so weiter. Das
130 finde ich recht spannend, aber (.) ich finde die- (.) die Kompetenzen oder die Stärken von so
131 einem Konzept stecken dann doch eher im sozialen Bereich. (.) Nämlich, dass die Schüler doch
132 irgendwie (.) Verbindungen schaffen müssen zwischen ihrer Lebenswelt und der Lebenswelt von
133 (.) zum Beispiel Migranten. Insofern (.) wäre das für mich eher eine Geschichte, wo man sagt da
134 geht es jetzt eher für mich um Klassengemeinschaft, Klassendynamik, Toleranz, (.)
135 Empathiefähigkeit und solche Dinge. (.) Das würde ich eher-, (.) ja eher in den Vordergrund
136 halten. (.) Aber der Aufhänger natürlich ist ein sprachlicher und (.) ein klassischer
137 Deutschaufhänger, würde ich sagen. (.) Aber ich finde es prinzipiell super.

138 I: Ok, gut und könnten Sie sich vorstellen die Di- Didaktisierung in Ihrer Klasse umzusetzen?
139 Warum, warum nicht?

140 Pr12: Ich könnte es mir vorstellen. Ja. (.) Ich mus- ich hab nur momentan keine- (.) ich müsste
141 schauen, welche Klasse da irgendwie reinpasst vom Alter her. (.) Aber im Prinzip würde ich es
142 gern umsetzen (.) und es klingt sehr, sehr spannend. (.) Ich denke mir halt wirklich, (.) man
143 könnte halt so ein bisschen aufs Eingemachte eingehen. (.) Es ist ja dann auch die Frage, wie
144 Schüler ihre Mitschüler sehen, die eben (.) einen gewissen Migrationshintergrund haben (.) und
145 da könnte man als Lehrer ein bisschen reinfühlen in die Schülerwelt und ein bisschen Detektiv
146 spielen. (.) Und ein bisschen zwischen den Zeilen lesen, (.) wie sich die eigentlich aushalten
147 untereinander, wie das abläuft. (.) Nicht nur im Unterricht jetzt, vor allem in der Pause, wo sich
148 das meiste abspielt. (.) Insofern wäre das auch für den Lehrer, auch (.) eine sehr spannende
149 Geschichte

150 I: Gut, dankeschön! Haben Sie noch irgendwelche Fragen? *[Frage, ob der Sprecher der*
151 *Kabarettist war, demografische Daten]*

Interview 13: Integrationslehrer 44

Dauer der Aufnahme: 13.59 Min.

Ort der Aufnahme: Wien, 1100

Datum der Aufnahme: 21.5.2014

Interviewerin: Nina Lacher

Transkript: Nina Lacher

Demografische Daten

Alter: 44

Schule: SPZ, 1100 Wien

Fächer: alle Fächer, Sonderschullehrer geprüfter Hauptschullehrer

Unterricht: 22 Jahre

Geschlecht: männlich

Dialektsprecher

Schilderung der Interviewsituation

Der Interviewer und der Befragte trafen das erste Mal aufeinander. Der Proband hatte vor dem Interview nur Kenntnis über den Titel der Arbeit „migrationsspezifische Varietäten“. Vor dem Interview wurde der Aufbau der Befragung erklärt und darauf hingewiesen, dass die Fragen erzählgenerierend formuliert wurden. Ebenso wurde dem Probanden versichert, dass die Daten vertraulich behandelt werden bzw. anonym sind. Der Interviewte kommt aus Niederösterreich und sprach vor dem Interview Dialekt mit der Interviewerin. Bei den Räumlichkeiten handelte es sich um einen Gasthof. Während des Interviews trat insofern eine Störung auf, da eine Kellnerin fragte, ob noch etwas fehlt. Der Erzählfluss des Probanden wurde dadurch kurz unterbrochen. Im Anschluss bedankte sich der Interviewte beim Probanden für seine Teilnahme und es wurde über das Forschungsinteresse und über das Projekt an dem die Lehrperson arbeitet gesprochen.

1 *[Instruktionen + dreimaliges Vorspielen der Sprachaufnahme, akustische Verständnisprobleme]*

2 I: Möchten Sie das Ganze noch einmal hören?

3 Pr13: Nein, geht schon.

4 I: Ok, können Sie beschreiben, was Sie gerade gehört haben? Was fällt Ihnen auf?

5 Pr13: Also, ein Telefonat, (.) wo sich jemand fürs Kino verabredet. Auffallen tut mir, es ist- (.)

6 klingt für mich sehr Deutsch, (.) mit türkischem Migrationshintergrund. (4) Was fällt mir

7 sprachlich auf oder wo- worum geht es?

8 I: Ganz allgemein!

9 Pr13: Relativ verwaschene Endungen, (.) sage ich einmal. (3) Das war es!

10 I: Gut, dann spiele ich Ihnen das Ganze das letzte Mal vor und stelle Ihnen eine andere Frage

11 dazu.

12 *[Aufnahme]*

13 I: Ist Ihnen sonst noch etwas aufgefallen jetzt?

14 Pr13: ()

15 I: Ok, ah wenn Sie sich den Sprecher jetzt vorstellen würden, er würde mit diesem Handy jetzt

16 vor Ihnen stehen, welche Eigenschaften würde Ihnen spontan (.) einfallen, um den Sprecher zu

17 beschreiben?

18 Pr13: Charakterliche Eigenschaften?

19 I: Ja, (2) ganz egal (.). Was würde Ihnen dazu einfallen?

20 Pr13: Zwischen 20 und 30, oder sagen wir siebz-, 18 und 30. (.) Migrationshintergrund ist eh

21 klar, (.) in Deutschland. (3) Schwarze Haare, (.) wenn i jetzt ganz einfach assoziiert (.) und (.) wie

22 soll ich sagen. (3) Ja!

23 I: Ok und- ah was halten Sie von seiner Sprechweise oder generell von dieser Sprechweise?

24 Pr13: (4) Ich glaube, dass das, diese Sprechweise in gewissen- in gewissen(2) Kreisen, Schichten,

25 Bildungsniveaus, (.) eventuell so – ich kenne das nur im Kino, ich kenne es jetzt nicht- (.) nicht-

26 nicht persönlich, (.) offensichtlich die- die- die Sprechweise ist, die man spricht. (.) Ich glaube,

27 der hat keinen Hochschulabschluss. *[Kellnerin bringt neues Getränk, Gespräch wird*

28 *unterbrochen, Im Anschluss weiß der Proband nicht mehr weiter]*

29 I: Genau, von der Sprechweise haben wir gerade geredet.

30 Pr13: Ja. (4) Ich- () Es ist eine Sprechweise, wo- wo zwar Deutsch gesprochen wird, deutsche
 31 Wörter verwendet werden, da aber die Betonung ganz einfach muttersprachlich ist. (.) So- so
 32 erscheint es mir.

33 I: Gut. Ah und glauben Sie, dass man aufgrund dieser Sprechaufnahme (.) Rückschlüsse auf die
 34 Kompetenzen im Deutschen ziehen kann? Wenn ja, welche?

35 Pr13: Auf seine Kompetenzen in der deutschen Sprache?

36 I: Ja.

37 Pr13: (7) Also, wenn er- wenn er ständig so spricht, wenn das seine- seine- seine Sprache ist, die
 38 er im Alltag verwendet glaube ich, dass er, dass man schon Rückschlüsse ziehen kann, dass er (2)
 39 ganz einfach grammatikalisch (.) Schwächen hat. Wenn man jetzt wirklich die- die- die deutsche
 40 Sprache hernimmt, weil das auch im Gespräch herausgekommen ist, weil er (2) teilweise Wörter
 41 verdreht hat. Also dass die- die Wortstellung im Satz nicht ganz richtig war. (.) Und (.) ja.

42 I: Gut und haben Sie eine ähnliche Sprechweise in ihrer Schule bzw. Klasse wahrgenommen
 43 beziehungsweise können Sie sich ein ähnliches Gespräch zwischen Ihren SchülerInnen
 44 vorstellen?

45 Pr13: Ja, natürlich. (.) Ja! ((lacht))

46 I: Und- und wie reagieren Sie darauf beziehungsweise gehen Sie im Unterricht damit um?

47 Pr13: Im Unterricht gehe ich gar nicht damit um, (.) denn wenn sie- das- das ist nicht- sagen wir
 48 das Gespräch hätte nicht im Unterricht stattgefunden, idealerweise. (.) Und wenn in der Pause so
 49 gesprochen wird, dann werde ich das völlig akzeptieren, das ist mir egal. Im Unterricht, wenn
 50 wirklich unterrichts(.)spezifisch irgendwelche Themen behandelt werden, dann versuche ich,
 51 dass man darauf aufmerksam macht, wie es richtig gehört, wie in Hochdeutsch gesprochen
 52 werden sollte.

53 I: Gut und- ah wie gehen Sie beziehungsweise hypothetisch gesehen, wie würden Sie damit
 54 umgehen, wenn Dialekte gesprochen werden?

55 Pr13: Nachdem ich selbst ca. 90 Prozent (.) meines Unterrichtsgeschehens im Dialekt spreche (.)
 56 und wirklich nur dann Hochdeutsch verwende, wenn es irgend- wenn ich Aufmerksamkeit
 57 erregen will. Zum Beispiel beim Erklären eines neuen (.) Themas oder wie auch immer, (.) habe
 58 ich überhaupt kein Problem damit wenn Dialekt gesprochen wird.

59 I: Können Sie sich vorstellen den- ah vorher gehörten Sprachgebrauch, den wir vorher gehört
 60 haben, in den Unterricht zu integrieren bzw. ihn im Unterricht zu bearbeiten? Warum, warum
 61 nicht?

62 Pr13: (5) Ja könnte ich mir schon vorstellen, wenn ich zum Beispiel (.) jetzt die Wortstellung im
 63 Sat- im Satz der deutschen Sprache erarbeite und ganz einfach weiß, dass gewisse Phrasen (.)

64 verdreht sind. (.) Da kann ich mir schon vorstellen, dass man das hernimmt und sagt wie es
65 eigentlich wirklich gehören würde, (.) zum Beispiel.

66 I: Und könnten Sie sich vorstellen deutsche oder österreichische Dialekte im Unterricht zu
67 bearbeiten? Warum, warum nicht?

68 Pr13: Ja, sicher. (.) Im- im Sinne der Vielfalt jeder Zeit.

69 I: Und warum?

70 Pr13: (2) Ja, wei- weil- weil es sie gibt, ganz einfach. (.) Und weil- weil- weil sie- (.) weil sie zu
71 uns, (.) zum Da-sein, zum Mensch-sein, zum Österreicher-sein dazu gehört, dass nicht nur
72 Hochdeutsch gesprochen wird, sondern einfach verschiedenste Dialekte sind. (.) Und selbst,
73 wenn ich Migrationshintergrund habe, ist das- ist das eine Bereicherung. Aus.

74 *[Instruktionen Didaktisierung]*

75 *[Ansehen der Didaktisierung, Frage zu den beiliegenden Blättern]*

76 Pr13: Ok.

77 I: Ok, was halten Sie von diesem Unterrichtsvorschlag? Was denken Sie sind die Vorteile und
78 Nachteile?

79 Pr13: (6) Grundsätzlich sehr, sehr gut. Vor allem; wenn man in Schulen arbeitet, wo man- (.) wo
80 man viel Migrationshintergrund oder Kinder mit Migr- Migrationshintergrund hat. (2)
81 Identitätsbildend (.) wahrscheinlich, wenn ma- wenn man über die Sprache (.) ganz einfach im
82 Unterrich- oder mit der Sprache sich im Unterricht beschäftigt. (2) Vorteil ist, dass man keine
83 Rückschlüsse (.) auf irgendeine mögliche (.) Intelligenz oder Kompetenz des Gegenübers (.)
84 schließen kann, wenn der einfach seine, oder die Sprache die man selbst spricht (.) nicht so gut
85 beherrscht, wie- wie- wie man selbst. (.) Was glaube ich sehr oft passiert, dass- dass- dass
86 Menschen, die die Mu- die die meine Muttersprache nicht gut sprechen, (.) ganz einfach- (.) ahh
87 nicht als voll genommen werden oder für voll genommen werden. (2) Ja, Vorteile sind sicher
88 grade in- in- in unseren, (.) wo wir da jetzt zehnter, elfter Bezirk sind - (.) ich bin im elften, (.)
89 dass wir sehr viele verschiedene Ethnien haben oder- oder- oder sehr viele Kinder mit
90 verschiedenen Migrationshintergründen haben, (.) wo das absolut notwendig ist sich darüber
91 Gedanken zu machen. (.) Nachteile? (.) Sehe ich gar keinen.

92 I: Ok- ah und könnten Sie sich vorstellen die Didaktisierung vielleicht auch in adaptierter
93 Version- ah in ihrer Klasse umzusetzen? Warum, warum nicht?

94 Pr13: Grundsätzlich, ja! Momentan nicht, weil ich keinen Migrationshintergrund momentan habe.
95 (.) Nicht einmal einen.

96 I: Gut- ahm, dann stell-

- 97 Pr13: Außer, oja eigentlich nicht wahr. Ich habe einen Italiener, aber (.) dessen Großeltern
98 Italiener waren. Also wir behandeln das sehr wohl. () Dauernd!
- 99 [*Demografische Daten. Haben Sie noch irgendwelche Fragen? Abschluss des Interviews*]

Interview 14: Deutschlehrerin 54

Dauer der Aufnahme: 29.39 Min.

Datum der Aufnahme: 23.5.2014

Interviewerin: Nina Lacher

Ort der Aufnahme: Wien, 1100

Transkript: Nina Lacher

Demografische Daten

Alter: 54

Schule: AHS, 1100 Wien

Fächer: Deutsch, Geschichte

Unterricht: circa 30 Jahre

Geschlecht: weiblich

Dialektsprecherin

Schilderung der Interviewsituation

Die Interviewerin und die Interviewte trafen das erste Mal aufeinander. Die Probandin hatte vor dem Interview nur Kenntnis über den Titel der Arbeit „migrationsspezifische Varietäten“. Vor dem Interview wurde die Strukturierung des Interviews als erzählgenerierend erklärt und noch einmal versichert, dass die Daten vertraulich behandelt werden. Bei den Räumlichkeiten handelte es sich um die Cafeteria der Schule. Während des Interviews traten keine Störungen auf. Im Anschluss ergab sich ein längeres Gespräch über das Thema der Forschung und Machtverhältnisse.

1 [Instruktionen + zweimaliges Vorspielen der Sprachaufnahme]

2 Pr14: Ok (2) und ich soll jetzt sagen, um was es geht?

3 I: Ja, ich stelle die Frage noch einmal: „Können Sie beschreiben was Sie gerade gehört haben?

4 Was fällt Ihnen auf?“

5 Pr14: Also ich sag jetzt einmal „Achmed“. Gell? Ich denke mir, es ist was mit arabischem

6 Hintergrund. Ah hat Ki- Gutscheine gekriegt fürs Kino, fürs Cineplexx und ah (.) er sucht jetzt

7 Leute. Jetzt ruft er seinen Freund an und fragt, ob er Lust hat aufs Kino (.) und dass er dann noch

8 zwei braucht. Ahm (.) und er weiß nicht was- was läuft. Also sie treffen sich vor dem Kino, vor

9 dem bestimmten Cineplexx, oder was (.) und er weiß nicht was läuft. Und er- er: (.) „Und rufst du

10 noch de- den oder die an? Und ich bin jetzt in der U-Bahn, der Akku (.) ist fast leer“, und aus.

11 I: Und- und was ist Ihnen aufgefallen?

12 Pr14: Was mir aufgefallen ist? Ahm (3) sprachlich?

13 I: Mhm.

14 Pr14: Also, zum Beispiel: Ich weiß nicht was „gibt’s“- „gibtst“- „gibtst“. Ich kann es gar nicht

15 sagen: „Gibtst“. Ahm ist- ist ahm- (3) pah. Wie soll ich das sagen, wie- wie- wie er redet? (.) Er

16 redet Jugendjargon in umgangssprachlichem- (4) Ja. (4) Oh Gott, was muss ich da jetzt sagen?

17 ((lacht))

18 I: Sie müssen gar nichts sagen!

19 Pr14: Ja. (.) Was könnte ich da genauer beschreiben? Aufgefallen? Naja durch- durch

20 unterschiedliche Betonungen ist es schwerer- schwerer verständlich. Ja, das hat mit der Betonung

21 zu tun. (.) Er bringt da aber eigentlich das- den- er kann- die Sache kann er rüberbringen. Also,

22 worum es geht wird-, muss eigentlich klar- es wird klar. Also er kann sich verständlich machen

23 so (.) und von der-. (2) Ja, was er nicht einhält sind halt so Fälle, Übereinstimmung vo- von Fall.

24 (.) Ah oft Geschlecht falsch. (.) Ja, (3) mehr wüsste ich jetzt nicht.

25 I: Gut. Ahm ich spiele Ihnen das Ganze noch einmal vor. Das ist das letzte Mal und stelle eine

26 andere Frage dazu und vielleicht fällt Ihnen noch etwas anderes ein.

27 [Aufnahme]

28 Pr14: Aber jetzt ist es genauer, jetzt ist es anders.

29 I: Nein, es ist dasselbe.

30 Pr14: Ich verstehe es viel besser jetzt.

31 [Abschluss Aufnahme]

32 Pr14: Ja- ich- beim jetzigen Hören. Ich weiß nicht was anders ist, aber je-jetzt klingt das ja
 33 eigentlich-. Es ist richtiges Deutsch mit- mit ganz wenig Unterschied. Also mit ganz wenigen
 34 Fehlern. (.) Vor allem der erste Teil. Es- es ist eigentlich richtiges Deutsch, gegenüber meinem
 35 ersten Eindruck. (.) Ah, er sagt nur dann einmal: () „Was gibst?“ (.) aber- aber die anderen
 36 Sachen stimmen eigentlich.

37 I: Es ist dieselbe Aufnahme. Also, da ist jetzt nichts verändert worden.

38 Pr14: Echt wahr? Oh Gott, (.) ist ja unheimlich.

39 I: Na gut. Ahm ist Ihnen sonst jetzt noch sprachlich was aufgefallen?

40 Pr14: Ja, eben nur das, dass es ja eigentlich gar nicht so falsch ist. Dass da einem die Betonung-
 41 ahm (2) irreleitet. (.) Also, die ahm-. (.) Ja, und dass er-, dass der Schluss- mich hat der Schluss
 42 ein bisschen irregleitet, weil am Schluss hab ich so schlecht verstanden, (.) beim ersten Mal
 43 hören. (.) Ja, es ist schon phänomenal, dass man- dass ich beim ersten schnellen Hinhören hätte
 44 ich geglaubt: „Na, wie redet denn der? (2) Also ich kann doch nichts verstehen und so“, aber er
 45 redet eigentlich-, er redet eigentlich richtig.

46 I: Wenn Sie sich den Sprecher vorstellen würden, also er würde mit diesem (.) Handy vor Ihnen
 47 stehen. Welche Eigenschaften würden Ihnen spontan einfallen, um den Sprecher zu beschreiben?

48 Pr14: (3) Kapperl hat er auf. Ahm, (3) dunklere Haut, (.) schwarzhaarig. Ahm, (2) vielleicht eine
 49 gestylte so Rasur. (.) Also sehr lässig, (.) er macht auf lässig, weil er betont das auch so. (.) Er
 50 macht auf lässig, sowie wenn er am-. (.) Ja sitzt im Park und-. (2) Ja, mehr fällt mir nicht ein. (.)
 51 Alle Klischees, die es so gibt.

52 I: Gut und was halten Sie von seiner Sprechweise beziehungsweise generell von dieser
 53 Sprechweise?

54 Pr14: Na, da halte ich-, (.) da habe ich kein prob-, da halte ich gar nichts davon. Also-, also oder
 55 alles! Wie soll ich sagen? (.) Das passt. Es passt. Also, (.) ich kann das nicht irgendwie (2)
 56 bewerten in ein-. Nein, das ist ok, (.) der tut sein Bestes.

57 I: Ok und glauben Sie, dass man aufgrund dieser Sprachaufnahme Rückschlüsse auf die
 58 Kompetenzen im Deutschen ziehen kann! Wenn ja, welche?

59 Pr14: Nein, das glaub ich nicht. (.) Ja, keine Schlechten jedenfalls. Durch das dritte Mal
 60 anhorchen, ist mir das bewusst geworden. Ahm (3) ja, das ist- da ist jemand, der hat Deutsch als
 61 Zweitsprache. Sagt sehr viel richtig, ah und hat da und dort noch ah (2) ein Problem. Aber da
 62 denk ich mir bei de- in der Umgangssprache machen ja unsere auch sehr viele Fehler. Oder es
 63 gehört zu der Umgangssprache, dass es keine (.) keine Standardsprache ist. Da sind Fehler
 64 drinnen und insofern würde ich jetzt sagen ah: (.) Es ist gar nicht so, (2) also es ist gar nicht
 65 dramatisch.

66 I: Gut- ahm (.) haben Sie eine ähnliche Sprechweise auch in Ihrer Schule beziehungsweise Klasse
67 wahrgenommen?

68 Pr14: Ja. (2) Nein, jetzt wart einmal! (.) Pff, das ist schwer. (.) Also. (.) Wenn sie bei uns in der
69 Oberstufe sind dann haben sie ja schon ganz viel- ahm (.) Barrieren geschafft. Dann sind sie ja
70 meistens ganz gut, (.) sonst kommen sie dort nicht hin. Und ich könnte mir so vorstellen, wenn
71 sie so klein kommen mit zehn, elf Jahren- zehn, elf, zwölf Jahren, das- da kenn ich das. Ja.

72 I: Gut und ahm, (.) wenn Sie so etwas jetzt hören würden. Wie reagieren Sie darauf und wie
73 würden Sie im Unterricht damit umgehen? (4) Wenn im Unterricht die Schüler so miteinander
74 sprechen würden.

75 Pr14: (3) Ja, ich weiß nicht. Bin ich jetzt ganz deppert? Aber ich glaube, die reden so
76 miteinander. (3) Also, ich habe jetzt nicht das Gefühl, dass das jetzt so besonders, so was
77 Auffälliges ist. Da- da- das- das Thema ist da wirklich die Intonation, (.) die Aussprache. Aber es
78 ist ja inhaltlich-, es ist ja inhaltlich ok. Wi- wir, also die Anderen, die Kinder mit Erstsprache- mit
79 Muttersprache Deutsch, (4) die reden ja auch (3) umgangssprachlich halt. Ja.

80 I: Ja, und reagieren Sie darauf oder?

81 Pr14: Ja, was ich manchmal, aber jetzt habe ich es aufgegeben. Ich hab eine zeitlang, wie das
82 angefangen hat mit dem Artikelweglassen. Ja, (.) ich kann mich noch gut erinnern, da hab ich
83 immer wieder gesagt zu den Kindern „Bitte, das heißt nicht gib mir Ball, geh gib mir den Ball“.
84 Und da habe ich mir immer „Na bitte jetzt verschwinden die Artikel.“ Ja, und mittlerweile habe
85 ich das Gefühl, das ist vorbei. Das, das braucht man gar nicht mehr aufhalten. Das ist
86 Sprachveränderung. Sie sagen diesen Artikel nicht. Sie sagen- sie sagen zum Beispiel beim
87 Namen, das ist ganz witzig. Im Deutschen sagt ma-, schreibt man keinen Artikel, wenn man
88 einen Namen verwendet, aber man sagt es. Ich sage ahm: (.) „Gib dem Florian das“. Und wenn
89 man das nicht sagt, dass man sagt: „Hol Florian her“, was eigentlich Stan- Standardsprache wäre,
90 dann kommt uns das komisch vor. Sagt „Hol Florian her“ kommt uns das komisch vor, weil man
91 in der Umgangssprache den Artikel verwendet, das aber eigentlich falsch ist. Und jetzt ist das
92 aber so, dass die Kinder übernommen haben, dass sie den Artikel weglassen, weil zum Beispiel
93 slawische Sprachen oder türkische Sprachen haben keinen Artikel. (.) Und jetzt sagen die Kinder
94 oft: „Gib mir Handy,“ ah „wo ist Sarah“ und dann klingt das für uns (.) undeutsch. Aber das- ah
95 (.) daran hab i mich jetzt gewöhnt, das ist so. Und ich tu es auch nicht mehr korrigieren, da- da-
96 das ist einfach jetzt (.) geändert. Bei den Namen macht es ja nichts, aber es ist natürlich komisch,
97 wenn jemand sagt: „Gemma Billa“. Ja, aber ich habe so das Gefühl, dass das nicht aufzuhalten
98 ist. ((lacht))

99 I: Gut und- ah wie gehen Sie im Unterricht oder würden Sie im Unterricht damit umgehen, wenn
100 Dialekte gesprochen werden? Österreichische oder deutsche Dialekte?

101 Pr14: Ja, also ich würde zum Beispiel Wiener Dialekt total begrüßen, weil das ist ein ganz
102 großartiger Dialekt und den sprechen sie nicht mehr. Und wenn es ein Mundartgedicht wo gibt,

103 dann muss ich als Tirolerin das Wiener Gedicht vorlesen, weil kein Kind das kann und ah, das ist
104 total schade. Wüsste aber auch nicht, wie man das wirklich macht. Also, wie man einem Kind das
105 Wienerisch beibringt, das wäre ja wie eine Zweitsprache. (.) Das kann- können ja auch die Eltern
106 oft auch nicht. Also ich würde es begrüßen, wenn jemand Wienerisch kann. Ich würde es
107 begrüßen, wenn jemand so einen burgenländischen Touch hat, weil ich selber habe auch einen
108 Tiroler Touch. Aber muss ich dazu sagen, (.) es geht immer darum-, ah auf einer (.) Orgel quasi
109 mehrere (2) Stimm-. Nein, nein wieso sage ich jetzt Or- Orgel? Auf jeden Fall auf einem
110 Instrument mehrere Stimmen zu spielen. Also, der soll hochsprachlich sich ausdrücken können
111 der Schüler und der soll Umga- Umgangssprache beherrschen und der soll (.) Mundart
112 beherrschen. Das wäre das Optimale. Ja (.) und dann zwischen diesen Ebenen- ah (.) zwischen
113 diesen Ebenen hin und her- ah (.) schalten können. Ja, ich finde es eine Armut, wenn man nur
114 Hochsprache kann. (.) Aber- aber,- aber das is- also ich würde sagen in Tirol ist das, da haben sie
115 eher das umgekehrte Problem, dass die Kinder in die Schule kommen und die können kein
116 Hochdeutsch. Aber irgendwann lernen sie es und dann können sie Beides. Und in Wien haben sie
117 nur dieses Hochdeutsch und dann haben sie nur dieses umgangssprachliche-. Nein, ah wie die
118 Eltern halt reden: „Nein, das darfst du nicht haben,“ ah „Komm sofort her“. ((nasal in die Länge
119 gezogen/parodistisch)) Das ist ja keine, das ist keine Mundart, das ist ja ein nasales Irgendwas,
120 aber so reden die Erwachsenen mit den Kindern in Wien. Die- die- die halt- die (.) da
121 aufgewachsen sind.

122 I: Gut. Könnten Sie sich vorstellen den vorher gehörten Sprachgebrauch- ah in den Unterricht zu
123 integrieren bzw. im Unterricht zu bearbeiten? Warum, warum nicht?

124 Pr14: Natürlich würde ich das machen. (3) Aber wie? (.) Wie- wie damit umgehen? (.) Ja. Ah, ja.
125 (.) Ich bin, ah- bi- ich bin überfordert. (.) Ahm, (3) also ich- ich weiß nicht, wie es mir ginge,
126 wenn ich in einer Hauptschule wär; wo einfach-. Ah sagen wir einmal im 5. Bezirk in einer
127 Hauptschule, wo- wo de- de- meine Klassenkinder so reden täten alle. Ja, ich weiß es nicht. Ich
128 habe diese Erfahrung nicht. Ich hab eine privilegierte Erfahrung. Ich bin hier und da hier ist es ()
129 anders. Obwohl Favoriten, haben wir eine Auswahl hier. Also das sind einfach die (.) Kinder
130 mit den höheren Leistungen. (.) Und- und wenn ich das jetzt da-, wenn jetzt ein Kind rein kommt,
131 wenn ich mir da vorstelle da kommt ei-, Das müsst aber ein Jugendlicher sein, und der kommt
132 rein und macht so auf das. (3) Ich weiß nicht. Ehrlich. (.) Also, ich hab ei-, (.) der hieß- ja, das ist.
133 Ja, kein Kind. Das ist ja ein Jugendlicher und das habe ich- das haben wir nicht so in der Form.
134 Also, ganz selten. (.) Kann ich ganz schwer antworten, wie ich damit täte. Also das was-, das was
135 ich- was ich eher tue ist einfach-. Und da hat sich schon viel geändert im Zu-, also vor 20, 30
136 Jahren war man irrsinnig, war man noch wirklich sehr, sehr ausländerfeindlich in Österreich und
137 da sind Kinder mit einer anderen Muttersprache wirklich diskriminiert worden. Und ah- und auch
138 runtergemacht worden, auch von Lehrern. Also, da hat sich mittlerweile was geändert, weil man
139 (.) einfach weiß. (.) Es ist auch an die Lehrer-, auch bis zu den Lehrern durchgedrungen, wie
140 wichtig das ist- (.) ahm (2) eigentlich in der Muttersprache alphabetisiert zu werden. Und wie
141 wichtig- wie gut es ist, wenn man mehrere Sprachen spricht und dass das eigentlich ein- ein
142 Schatz ist und kein- kein- kein Makel. Und da- da hat sich- das- das hab ich deutlich mitgekriegt,

143 das hat sich sehr verändert. Das hat sich sehr verändert in der Wahrnehmung und jetzt ist es so,
144 dass kein Kind mehr schämen muss, weil es eine andere Muttersprache hat, obwohl es manchmal
145 von den Eltern her noch so ein bisschen kommt. Und dass es in der Sch- Sch- in der Klasse oft
146 auch als wert gesehen wird. Ja, ich schreibe also zum Beispiel-, in meiner Ersten habe ich hinten
147 draufgeschrieben: „In dieser Klasse wird...“ Und dann haben wir geschrieben „Bosnisch, ah
148 Arabisch gesprochen“ und da waren zehn Sprachen. Ja. „In dieser Klasse wird...“ (.) sowie es im
149 Tourismus oft ist. (.) Und ah, da hätten mich vor- vor 15 Jahren noch Lehrer angesprochen und
150 gesagt: „Warum hast denn du das aufgehängt?“ Und das- (.) das kommentiert niemand mehr, das
151 wird als wert gesehen. Aber da denk ich mir das hat wahrscheinlich auch die Wirtschaft mit sich
152 gebracht, weil man einfach weiß, das ist ein Vorteil, wenn Leute sich-, wenn Leute
153 kommunizieren können in anderen Sprachen. (.) Ahm wieso, wie komme ich jetzt auf das?

154 I: Weil ich gefragt habe, ob Sie sich vorstellen können diesen Sprachgebrauch zu bearbeiten im
155 Unterricht?

156 Pr14: Ja. Ich sage ganz ehrlich-, also das- das- das da würde ich, da- da weiß ich nicht wie ich
157 antworten-. (.) Genau die- diese dieses Zitat, wie ich damit umgehen (.) würde, kann ich nicht
158 sagen, weil ich das nicht kenne. Ja.

159 I: Ok und könnten Sie sich vorstellen deutsche oder österreichische Dialekte im Unterricht zu
160 bearbeiten? Warum, warum nicht?

161 Pr14: Ah, also so marginal mit Gedichten. Gell? Oder mal eine Textstelle, oder mal anhorchen
162 wie klingt Vorarlbergerisch, per Gaudi eigentlich. Ja (.)und dann, (.) und dann ahh-, (.) aber das
163 ist so was von Randbereich. Ja, da könnt ich jetzt nicht groß sagen: „Ich bearbeite-, also ich
164 arbeite mit Mundarttexten“, das (.) stimmt nicht. Ja- ahm. (3) Bei den Kleinen tue ich immer gern
165 Nöstlinger, weil die hat ja oft so- so- oft so Mundartgedichte immer wieder. Das gefällt mir ganz
166 gut, aber das ist für die Kinder, auch für die Wiener Kinder wie Fremdsprache. Das müssen sie
167 wirklich lernen dann. Das Gedicht auswendig lernen, das müssen sie richtig lernen. (.) Sonst?
168 Nein, spielt keine Rolle. Dialekt spielt keine Rolle. (2) Nein, eigentlich nicht.

169 [*Instruktionen Didaktisierung*]

170 [*Ansehen der Didaktisierung*]

171 Pr14: Ja, das ist super. (.) Kann ich das verwenden? ((lacht))

172 I: Ja, natürlich. Ich kann Ihnen die- das ist nur eine Zusammenfassung, aber ich kann Ihnen-

173 Pr14: Ja, schicken Sie es mir per E-Mail?

174 I: Ja.

175 Pr14: Ja super!

176 I: Also die Frage ist: „Was halten Sie von diesem Unterrichtsvorschlag? Was denken Sie sind die
177 Vorteile und Nachteile?“

178 Pr14: Ja, das gefällt mir gut. Na die Vorteile sind, dass ein sehr- ein sehr an den Kind- an den
179 Jugendlichen andockt, dass sie sich da angesprochen fühlen, dass sie es lustig finden. Und ahm-
180 (.) Ja, (2) das ist- ahm- (2) Das würde sie interessieren. Das würden sie gerne machen, glaube ich.
181 (2) Ist lustig.

182 I: Gut (.) und könnten Sie sich vorstellen die Didaktisierung in ihrer Klasse umzusetzen? Warum,
183 warum nicht?

184 Pr14: Na unbedingt. Das kann ich-. Ich bin in der Fünften und da, ja könnte ich mir ohne weiteres
185 vorstellen. (.) Weil eben, das ist lustig, das spricht an ahm und da ist niemand diskreditiert, weil-
186 weil meine sprechen ja viel besser. Also die- da- das Problem wäre ja, wenn da jetzt einer drin
187 sitzt, der genau so redet. (.) Aber das ist ja nicht der Fall, weil die sind eh gut. (2) Das wär sicher
188 lustig. Ja.

189 I: Gut haben Sie irgendwelche Fragen (.) zu dem ganzen Interview?

190 Pr14: Sind wir jetzt schon am Ende?

191 I: Ja.

192 Pr14: Ah, wir sind schon am Ende. (.) Naja, ich hab zwischendurch die- den- den-, ein bisschen
193 Angst gekriegt: „Jesus Maria, jetzt entlarv ich mich da als Pseudo-Multikulti und in Wirklichkeit
194 sitze ich den alten Klischees auf“. Habe ich zwischendurch einmal gedacht. Gell? (.) Eben weil
195 der-, eben beim dritten Mal anhorchen habe ich mir gedacht: „Das ist ja gar nicht so falsch, was
196 der redet“. (.) Das hab ich mir schon gedacht. (2) Aber, aber ich mein prinzipiell. Ich- (.) ich hab
197 schon den Eindruck, ich wüsste nicht, das- das hab ich auch nicht gelernt. Ich wüsste nicht, wie
198 ich mit 14-Jährigen umgehen tät, die- die in der Berufsschule sitzen, in der Hauptschule sitzen und
199 wirklich ganz gebrochenes Deutsch sprechen. Ich wüsste nicht, wie umgehen. Ich wüsste es
200 nicht. Ich- ich hätte es nicht drauf. Ich habe diese Didaktik nicht.

201 I: Und wenn- wenn Sie so sprechen würden?

202 Pr14: Das ist schwer, weil da- da geht's ja nur, der- der betont ja nur falsch. (4) Also, wenn der in
203 meiner Klasse sitzt und nicht total ungut ist. Ja das ist-. Wenn der jetzt nicht in seinem Verhalten
204 total (2) deppert drauf ist und der einfach nur so redet, das- da hätt ich kein Problem damit. Nein.
205 (.) Aber es erinnert mich so an diese Filme, die ah-. (.) Da gibt es so Filme, wo halt (.)
206 Schulklassen vorkommen, wo- wo halt Typen drinnen sitzen, die den Lehrer total verarschen und
207 dann so reden. Ja, das hab ich schon so im Kopf. Kennst du vielleicht das (3) „Deine Schönheit
208 ist nichts wert?“

209 *[kurzes Gespräch über Film und Forschungsinteresse und Forschung]*

210 Pr14: Ja. Man muss ja wirklich feststellen, der betont anders und das ist ja bitte, wenn man eine
211 andere Muttersprache hat, das ist ja sowos von-. (.) Das darf ja so was von sein, dass der anders
212 betont. Und wie wär das, wenn wir jetzt Arabisch sprechen müssten. Ja. (.) Wie würden wir das
213 betonen? Ja. Der betont ja nur anders. Und das allein ja, (.) ruft so ein Befremden hervor. Und
214 das- das muss man sich echt überlegen. Gell? Warum das so ist? Das einem das so Dings kommt.
215 Also, also das hat schon auch ein bisschen mit dem Alter zu tun, weil ich merk das schon. Es- es
216 strengt mich auch an (.) und Anstrengung heißt sofort Ablehnung. Ja (.) und wenn es anstrengt.
217 Ja, (.) aber was wollt ich noch sagen? (.) Ah mit dieser Akzeptanz, das ist schon ganz eine tolle
218 Fragestellung, weil- ah (.) wei- weil ich bin so ganz widersprüchlich. Ich hab immer so das
219 Gefühl, ich möchte meinen Kindern beibringen-, die sollen ja Standardsprache lernen. (.) Ja und
220 da insofern finde ich es ganz wichtig, dass man sie auch immer wieder korrigiert, aber es darf
221 nicht so pene- so penetrant sein. Aber da, da reißt es mich auch hin und her. Ja. Also ein Kind
222 erzählt jetzt etwas, irgendetwas Aufregendes „()“ und dann, (.) dann muss man oft in
223 der Situation einfach das so stehen lassen. Ja und dann gibt’s auch wieder, denke ich mir: „Herst,
224 bist du unverantwortlich! Du müsstest das ausbessern, das Kind muss Standardsprache lernen“.
225 Ja, (.) also zwischen diesen Beiden reißt es mich hin und her und natürlich bei den schriftlichen
226 Sachen bessert man es aus. Wobei ich den Kleinen, (.) nein generell, einfach immer versuch so
227 to- so tolerant zu sein. “Was will der jetzt sagen“. Und wenn es nicht augenscheinlich falsch ist.
228 Ja, sondern wo ich selber nachgedacht: „Kann man das eigentlich so sagen?“ Und sobald ich
229 nachdenke, denke ich mir: „Na gut, sobald ich nachdenke, dann kann man es eigentlich stehen
230 lassen“:

231 [*Nachgespräch über Texte korrigieren, Fehler, Wissenschaft viel kulanter, andere Sicht auf*
232 *Fehler, Rechtschreibung als Herrschaftsinstrument*]

233 [*demografische Daten, Abschluss*]

Zusammenfassung

Migrationsspezifische Sprechweisen Jugendlicher werden im öffentlichen Diskurs oft problematisiert, degradiert und als Erklärung für den unterdurchschnittlichen Bildungserfolg von SchülerInnen mit Migrationshintergrund herangezogen. Durch die Auseinandersetzung mit dem internationalen Forschungsstand und Pierre Bourdieus kultursoziologischer Perspektive von „Schule als sprachlichem Markt“, werden die negativen Sprachideologien in dieser Arbeit hinterfragt und ihre Relevanz bei der Aufrechterhaltung von sozialer Ungleichheit thematisiert. Da die Meinungen und Einstellungen gegenüber den Sprechweisen jedoch auch eine habituelle Komponente implizieren können und das Verhalten von Lehrkräften auch Auswirkungen auf die Leistungen der SchülerInnen haben kann, stehen im Hauptinteresse der empirischen Forschung die unter Lehrpersonen präsenten Sprachideologien über migrationsspezifische Sprechweisen. Anhand von Interviews mit Lehrpersonen an Wiener Schulen wurden im Zeitraum Mai – Juli 2014 Daten zur Beantwortung der Forschungsfrage erhoben. Das gewonnene Material wurde einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen, woraufhin die am Material entwickelten Kategorien mitunter aus einer rassismus- und linguizismuskritischen Perspektive interpretiert wurden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sowohl neutrale wie auch eindeutig rassistische bzw. linguizistische Sprachideologien präsent sind und eindeutig Aufklärungsbedarf hinsichtlich der Funktion von migrationsspezifischen Sprechweisen im schulischen Kontext besteht.

Lebenslauf



Angaben zur Person	NINA LACHER Burggasse 12/13, 1070 Wien +43(0)660/ 57 54 877 Nina.Lacher@gmx.at
Geburtsdatum	31. Juli 1988
Schul- und Berufsbildung	
Okt 2011 – Nov 2014	MASTERSTUDIUM DER UNIVERSITÄT WIEN Deutsch als Zweit- und Fremdsprache
Okt 2008 – Jul 2011	BACHELORSTUDIUM DER PH WIEN Sonderschullehramt Juli 2011: Bachelor of education
Sept 2002 – Jun 2007	HANDELSAKADEMIE VÖCKLABRUCK Controlling und Bilanzierung Absolvierung der Reifeprüfung: 2007
Berufserfahrung	
28 Juni – 08 August 2014	LEHRERIN FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE Actilingua Academy, Wattmannngasse 15, A- 1130 Wien
März – Jul 2013	PRAKTIKUM ALS DOZENTIN IM FACHBEREICH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE Centre de idiomas, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua in León
Sprachliche Kompetenzen	-Deutsch (Muttersprache) -Englisch (fließend in Wort und Schrift) -Spanisch(fließend in Wort und Schrift) -Französisch(Grundkenntnisse) -Türkisch (Grundkenntnisse)
Zusätzliche Qualifikationen	Erste-Hilfe-Ausbildung (2010), Snowboardlehrerbegleitlehrerausbildung, österreichischer Rettungsschwimmerschein (Helfer), Führerschein der Gruppe B, Kletterschein