



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

**Unterrichtskommunikation und Dialekt:
Eine Gesprächsanalyse des Dialektgebrauchs von
österreichischen GymnasiallehrerInnen und SchülerInnen**

verfasst von / submitted by

Denise Cavagno

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2021 / Vienna, 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 190 344 333

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium
UF Englisch, UF Deutsch

Betreut von / Supervisor:

Ass. -Prof. Mag. Dr. Jutta Ransmayr

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	3
2.	Theoretische Grundlagen der sprachlichen Variation im Deutschen	5
2.1.	Innersprachliche Mehrsprachigkeit	5
2.2.	Deutsch als plurizentrische Sprache	6
3.	Die sprachliche Situation in Österreich	12
3.1.	Das österreichische Standarddeutsch	12
3.2.	Dialekte in Österreich	15
3.2.1.	Der alemannische Sprachraum	16
3.2.2.	Die bairischen Dialekte	16
3.3.	Das Dialekt-Standard-Kontinuum	18
3.3.1.	Die sprachliche Situation in Österreich	18
3.3.2.	Die sprachliche Situation in Wien und Oberösterreich	21
4.	Die Verwendung von Dialekt und Standardsprache an Schulen	25
4.1.	Forschung zur Sprachverwendung von Schülern	25
4.2.	Forschung zur Sprachverwendung von Lehrpersonen	28
4.2.1.	Einstellungen zu den Varietäten	28
4.2.2.	Lehrersprache und institutionelle Weisungen	31
4.3.	Die sprachliche Realität im Unterricht	36
5.	Forschungsstand der kommunikativen Funktionen des Dialektgebrauchs	39
6.	Methodische Vorgehensweise	43
6.1.	Teilnehmende Beobachtung	43
6.2.	Audioaufnahmen	44

6.3.	Schulprofil	45
6.4.	Erhebung der Daten	46
6.5.	Transkription	47
7.	Datenauswertung	50
7.1.	Dialektales Sprechen bei Lehrpersonen	50
7.1.1.	Begrüßungs- und Abschiedsfunktion	50
7.1.2.	Disziplinerungsfunktion	57
7.1.3.	Verständnissicherungsfunktion	61
7.1.4.	Veranschaulichungsfunktion	62
7.1.5.	Aktivierungsfunktion	65
7.1.6.	Einverständnisfunktion	66
7.1.7.	Abschwächungsfunktion	69
7.2.	Dialektales Sprechen bei Schülerinnen und Schüler	71
7.2.1.	Veranschaulichungsfunktion	72
7.2.2.	Einverständnisfunktion	75
7.2.3.	Verständnissicherung	77
7.2.4.	Hilfefunktion	80
7.2.5.	Intensivierungsfunktion	82
7.2.6.	Korrektur und Widerspruch	85
7.2.7.	Rechtfertigung und Entschuldigung	88
7.2.8.	Protest und Absage	90
8.	Resümee	93
9.	Bibliographie	97
	Eidesstaatlicher Erklärung	103
	Abstract	104

1) Einleitung

Die österreichische Alltagssprache ist vom Dialekt-Standard-Kontinuum geprägt. Sprecherinnen und Sprecher wechseln regelmäßig, wenn auch teils unbewusst, zwischen mehreren Varietäten wenn sie Sprechbeiträge äußern. Die Thematik der inneren Mehrsprachigkeit und der Sensibilisierung gegenüber der plurizentrischen Sprache Deutsch, hat in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung gewonnen, jedoch gibt es im Bereich Dialekt und Unterricht wenige aktuelle Publikationen. Gerade im Bereich Schule, wo der Dialekt früher als defizitär angesehen wurde, wird die Beherrschung dessen heute als eine vorteilhafte Fähigkeit angesehen. Der Wechsel zwischen Standardsprache, Umgangssprache und Dialekt ist ein großer Bestandteil des österreichischen Schulalltages. Ein Grund dafür sind die kommunikativen Funktionen die der Dialekt besitzt. So lassen sich Emotionen, Solidarisierung und Nähe leichter in einer dialektalen Sprachform ausdrücken als in einer standardsprachlichen.

In der bestehenden Literatur wurde das Thema der Unterrichtskommunikation vor allem in der Deutschschweiz durch gesprächsanalytische Untersuchungen von Ramge (1986), Kropf (1987) und Steiner (2008) behandelt. Diese Studien konnten Analysekatoren des Dialektgebrauchs bei Lehrpersonen und Lernenden festlegen und unterschiedliche kommunikative Funktionen des dialektalen Sprechens identifizieren. In Österreich wurde eine vergleichbare Studie zu diesem Zeitpunkt noch nicht durchgeführt. Dies wäre jedoch von Bedeutung, da Österreich, im Gegensatz zu der Schweiz, über keine Diglossie verfügt sondern ein Dialekt-Standard-Kontinuum vorherrscht, wodurch eine Übertragung der Ergebnisse schwierig ist.

Diese Diplomarbeit verfolgt das Ziel einen empirischen Beitrag zur linguistischen Analyse des Dialektgebrauchs von Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler im Unterricht zu leisten, der auf authentischem Material basiert. Anhand von Audioaufnahmen, die während der teilnehmenden Beobachtung an zwei Schulen in Oberösterreich und Wien aufgezeichnet wurden, sollen die Formen und Funktionen der Dialektverwendung der Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer in Unterrichtssituationen erforscht und die Gemeinsamkeiten und Differenzen der beiden Bundesländer herausgearbeitet werden.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich wie folgt: Kapitel 2 klärt die grundlegenden Begriffe der Plurizentrik und der innersprachlichen Mehrsprachigkeit. Anschließend wird in Kapitel 3 die sprachliche Situation im Bezug auf die Dialektlandschaften und das Dialekt-Standard-Kontinuum näher erläutert. Im Fokus stehen hier vor allem die beiden untersuchten Bundesländer Wien und Oberösterreich. Die Unterrichtskommunikation und die Verwendung des Dialekts an Schulen werden im Kapitel 4 erörtert. Im anschließenden Kapitel 5 wird ein Überblick über den bereits vorhandenen Forschungsstand der kommunikativen Funktionen des Dialektgebrauchs gegeben. Kapitel 6 beschreibt die methodische Vorgehensweise der Erhebung der Daten sowie der Transkription. Danach wird in Kapitel 7 die Verwendung des Dialekts von Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts analysiert. Abschließend werden in Kapitel 8 die Ergebnisse diskutiert und ein Resümee gezogen.

2) Theoretische Grundlagen der sprachlichen Variation im Deutschen

2.1) Innersprachliche Mehrsprachigkeit und Variation

Derzeit werden weltweit 6.909 unterschiedliche Sprachen gesprochen, die sich auf 200 Staaten erstrecken (Anderson 2012). Das heißt, dass alle Staaten und deren BewohnerInnen prinzipiell als mehrsprachig angesehen werden können. Vor allem angesichts von Migration und neuen gesellschaftlichen Ansprüchen lässt sich Mehrsprachigkeit kaum mehr aus dem Alltag wegdenken. Mehrsprachigkeit kann laut Riehl (2014: 9) als der Gebrauch von mehr als einer Sprache definiert werden. Darunter fallen die Sprachkompetenzen von Individuen sowie Gruppen in verschiedenen gesellschaftlichen oder institutionellen Situationen bei denen mehrere Sprachen in Verbindung miteinander treten. Zu den Sprachen werden jedoch nicht nur amtlich anerkannte Staatssprachen gezählt, sondern unter anderem auch Minderheitensprachen, Gebärdensprachen sowie Dialekte.

Die Mehrsprachigkeit lässt sich in zwei Formen aufteilen: die innere und äußere Mehrsprachigkeit. Die äußere Mehrsprachigkeit ist die „klassische“ Mehrsprachigkeit, die Fremdsprachenkenntnisse sowie Zweit- und Drittsprachen umfasst (de Cillia 2014: 9). Vor allem durch die Migrationsbewegungen und die Fremdsprachenforschung widmeten sich Untersuchungen der letzten Jahre diesem Thema. Jedoch gibt es auch die innersprachliche Mehrsprachigkeit oder „muttersprachliche Mehrsprachigkeit“ (Wandruszka 1979), die einen Einfluss auf den Sprachgebrauch von SprecherInnen nimmt. Als innersprachliche Mehrsprachigkeit definiert de Cillia (2014: 9) den Umstand, „dass kompetente SprecherInnen einer Sprache über unterschiedliche Varietäten dieser Sprache verfügen.“ Wandruszka (1979: 14) sieht die innersprachliche Mehrsprachigkeit als „Normalfall“ an, da durch die verschiedenen Bezugspersonen und die Umgebung, in der Menschen aufwachsen, unterschiedliche Einflüsse auf das sprachliche Repertoire einwirken können und verschiedene Arten der Aussprache, Lexik und der Syntax aufgenommen werden.

Auch an Schulen trifft man auf Mehrsprachigkeit: Schülerinnen und Schüler, die eine andere Erstsprache als Deutsch besitzen, autochthone Minderheiten, die Gebärdensprache, etc. Generell kann man im schulischen Bereich zwischen drei Kategorien unterscheiden: innersprachliche Mehrsprachigkeit, lebensweltliche Mehrsprachigkeit (autochthone Minderheiten, Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch) und fremdsprachliche Mehrsprachigkeit. Während vor allem die lebensweltliche und

fremdsprachliche Mehrsprachigkeit im Fokus der Wissenschaft der letzten Jahre standen, wurde die innersprachliche Mehrsprachigkeit größtenteils vernachlässigt (de Cillia 2010: 247).

Die innersprachliche Mehrsprachigkeit ist jedoch insbesondere im deutschsprachigen Raum sehr wichtig. Sie spielt zunächst eine Rolle in der sprachlichen Variation der Standardsprache und der Unterscheidung der drei plurizentrischen Varietäten des bundesdeutschen, Schweizer und österreichischen Hochdeutsch (de Cillia 2010: 248). Dies ist vor allem auch im Bezug auf die Sprachloyalität (Muhr 2005) gegenüber der eigenen Varietät von großer Bedeutung. Demgegenüber findet man innersprachliche Mehrsprachigkeit in der Diglossie (Standard – Dialekt) bzw. der Triglossie (Standard – Umgangssprache – Dialekt). Dieser Bereich wurde vor allem in den 1970er-Jahren unter dem Schirmbegriff „Dialekt und Sprachbarrieren“ diskutiert, seitdem wurde ihm allerdings nur wenig Aufmerksamkeit gewidmet. In den letzten Jahren fand kaum mehr eine Auseinandersetzung mit dem Thema statt, obwohl es noch immer hochaktuell ist (de Cillia 2014: 9). Da Sprache stets dem Wandel unterliegt, ist auch die Schule von einem wechselnden Gebrauch von Dialekt, Umgangssprache und Standardsprache betroffen. Weiters lassen sich desgleichen neuere Einflüsse durch Medien wie Fernsehen und soziale Medien im Sprachgebrauch von Jugendlichen erkennen (Sedlazeck / Baron 2005). Vornehmlich durch das FWF Projekt „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“, hat das Thema „Plurizentrik und Schule“ einen neuen Aufschwung bekommen.

Um näher auf die Problematik von innersprachlicher Mehrsprachigkeit, Plurizentrik und Schule eingehen zu können, soll im folgenden Kapitel zunächst das Konzept der Plurizentrik näher definiert werden, wobei der Fokus vor allem auf das österreichische Deutsch gelegt wird.

2.2) Deutsch als plurizentrische Sprache

In Österreich wird, neben den autochthonen Sprachen der Minderheiten wie Burgenlandkroatisch, Ungarisch und Slowakisch, Deutsch gesprochen (Ammon 2018: XLIII). Das österreichische Deutsch ist in der Bundesverfassung von 1920 laut Artikel 8, Absatz 1 als Staatssprache verankert und gilt als Unterrichtssprache in Schulen (siehe §16 Abs. 1 Schulunterrichtsgesetz SchUG). Bei der letzten Volkszählung im Jahre 2001 gaben rund 6,9 Millionen österreichische Staatsbürgerinnen und -bürger an, dass sie ausschließlich Deutsch als Umgangssprache verwenden. Dies macht ca. 95 % der Bevölkerung im Jahre 2001 aus

(Statistik Austria 2007). Auch in einer aktuelleren Umfrage der *AES (Adult Education Survey)* aus dem Jahre 2011/12 teilten 84,1 % der Befragten mit, Deutsch zu sprechen. Die Daten sind jedoch nur eingeschränkt repräsentativ für ganz Österreich, da nur die Gruppe der 25- bis 64-jährigen befragt wurde.

Abgesehen von Österreich ist Deutsch auf nationaler Ebene die Amtssprache in Deutschland, Liechtenstein, der Schweiz (neben Italienisch, Französisch und Rätoromanisch) und in Luxemburg (über Letzeburgisch und Französisch hinaus). Auch in Südtirol und Ostbelgien ist Deutsch die regionale Amtssprache (Ammon et al. 2004: XXXI). In weiteren Staaten wie u.a. Dänemark, Frankreich, Russland, Ungarn, Kasachstan, Polen, Rumänien und Kroatien bildet Deutsch eine Minderheitensprache (Ransmayr 2005: 14).

Die verschiedenen Standardsprachen, die in den unterschiedlichen Ländern Verwendung finden, können jedoch nicht als einheitlich bezeichnet werden. Die deutsche Sprache ist alles andere als ein einheitliches Gebilde, sie unterscheidet sich vielmehr hinsichtlich ihrer Erscheinungsform im ganzen deutschen Sprachraum durch historische, regionale, soziale und stilistische Unterschiede (Ammon et al. 2004: XXXI). Der ehemalige Terminus des „Binnendeutschen“, der sich auf die Varietäten des Deutsch in Deutschland jenen in Österreich und der Schweiz bezieht, ist veraltet und wird als monozentrisch angesehen (de Cillia / Ransmayr 2019: 17). Heute wird von einem plurizentrischen bzw. pluriarealen Konzept von Sprache ausgegangen.

Der Begriff „*pluricentric*“ wurde von Kloss (1978: 66-67) eingeführt und beschreibt Sprachen, deren Zentren miteinander interagieren, deren Varietäten aber unterschiedliche Qualitäten aufweisen. Clyne (1992, 1995, 2005) und Ammon (1995, 2005) führen die damit zusammenhängenden Überlegungen für den deutschen Sprachraum weiter aus. Das Konzept der Plurizentrik fußt auf der Annahme, „dass sprachliche Besonderheiten der Zentren des Deutschen nicht als Abweichungen von einer übergreifenden deutschen Standardsprache gelten, sondern als gleichberechtigte nebeneinanderstehende standardsprachliche Ausprägungen des Deutschen“ gesehen werden (Ammon / Bickel / Lenz 2016: XLI). Somit kann als plurizentrische Sprache jede Sprache betrachtet werden, deren Verbreitung sich über mehrere Länder erstreckt und als National- oder Amtssprache aufgrund von Entwicklungen Besonderheiten entwickelt hat (de Cillia 1998: 68, Schmidlin 2017: 45). Neben Deutsch zählen Sprachen wie Englisch, Französisch und Spanisch zu den plurizentrischen Sprachen (Ammon / Bickel / Lenz 2016: XLI).

In dem plurizentrischen Konzept von Ammon (1998: 314f.) wird zwischen Voll- und Halbzentren differenziert. Dabei fallen Deutschland, Österreich und die Schweiz unter die Vollzentren, da sich in diesen Gebieten standardsprachliche Merkmale herausgebildet haben, welche autorisiert und in dafür vorgesehenen Nachschlagewerken (z.B. Wörterbuch) niedergeschrieben wurden. Zu den nationalen Halbzentren, die zwar sprachliche Besonderheiten aufweisen, welche jedoch nicht kodiert sind, werden u.a. Liechtenstein, Südtirol und Luxemburg gerechnet. Clyne (2005: 298) spricht hingegen von „*full centers*“, die eigene endonormative Standards haben, sowie „*semi-centers*“, die teils endonormativen, teils exonormativen Standards folgen, desgleichen von „*rudimentary centers*“, welche alle Normen von außen adaptieren.

Hierbei ist anzumerken, dass die einzelnen Standardvarianten nach dem plurizentrischen Konzept des Deutsch alle als gleichberechtigt gesehen werden und nicht als Abweichung von einem übergreifenden „Standarddeutschen“ gelten (Ammon / Bickel / Lenz 2016: XLI). Dennoch lassen sich gewisse Asymmetrien zwischen den Varianten feststellen, da manche Varietäten im Gegensatz zu anderen ein höheres Ansehen genießen: „*The national varieties of pluricentric languages do not necessarily enjoy equal status either internationally or in the individual countries, i.e. pluricentricity may be symmetrical but is usually asymmetrical.*“ (Clyne 1995: 21)

Den Grund für diese Asymmetrie sieht Clyne (1995:22) in der Dominanz der Varietäten. In seinem Modell unterscheidet er zwischen „*d(ominant) varieties*“ und „*o(ther) varieties*“. Wendet man dieses Modell auf die Situation des Deutschen an, so lässt sich erkennen, dass die deutsche Sprache in Deutschland aufgrund der historischen, politischen, wirtschaftlichen und demographischen Situation die dominante Varietät darstellt, weshalb Teutonismen weiter verbreitet und deshalb besser bekannt sind als andere standardsprachliche Varianten des Deutsch (Ammon/Bickel/Lenz 2016: XLI). Die Variationen von Deutsch in Österreich und der Schweiz können somit als „*other varieties*“ klassifiziert werden.

Die vorhandene Asymmetrie kann laut Clyne (1995: 22) folgendermaßen dargelegt werden:

- Die „*dominant varieties*“ haben Schwierigkeiten, das Konzept der Plurizentrik anzunehmen. Sie verwechseln regionale und nationale Varietäten und ignorieren die Funktion und die Symbolik die andere nationale Varietäten besitzen.
- Die „*dominant varieties*“ begreifen ihre Varietät als Norm und bewerten andere Varietäten als normabweichend, exotisch oder veraltet.

- Die „*dominant varieties*“ verfügen über mehr Möglichkeiten, ihre Varietät durch Fremdsprachenprogramme zu exportieren und sie zu kodifizieren.
- Die „*dominant varieties*“ haben teilweise keine Kenntniss über „*other varieties*“ oder glauben, andere Varietäten existierten nur in gesprochenen Kontexten.
- Die Normen der Sprecherinnen und Sprecher der „*other varieties*“ werden als weniger streng angesehen – in Gesprächen erfolgen Anpassungen zugunsten der Normen der „*dominant variety*“.

Eine mögliche Erklärung dafür sieht Clyne (1995: 23) in der Ähnlichkeit des Adjektivs „*deutsch*“ im Sinne von „zu Deutschland gehörend“ und der Bezeichnung „Deutsch“ als Sprache begründet. Hierbei könne es leicht zu einer semantischen Verwechslung kommen.

Auch Ammon (1995: 484-494) formuliert in Bezug auf die Asymmetrie von Deutschland, Österreich und der Schweiz zwölf Aspekte, die sie näher erläutern sollen. Dabei werden u.a. die verbreitete Vorstellung, Deutschland sei das sprachlich dominante Zentrum, sowie die Meinung genannt, dass Austriazismen und Helvetismen „weniger korrektes Deutsch“ seien als Teutonismen. Als weitere Punkte werden u.a. angeführt, dass die eigenen Sprachnormen in Deutschland von einem rein sozialen Standpunkt kritisch beurteilt werden, währenddessen die österreichischen und schweizer Sprachnormen nationaler Kritik ausgesetzt sind. Ebenso wird auf die fehlende Kenntnis von Teutonismen und die Abwesenheit ihrer Repräsentation eingegangen.

Ein Aspekt, der immer wieder von Forschenden angesprochen wurde, ist der „kollektive Minderwertigkeitskomplex“ (Schmid 1990), den die „*other varieties*“ im Hinblick auf die eigene Varietät verspüren. Dieses sprachliche Unterlegenheitsbewusstsein nennt Clyne (1995: 31) „*linguistic cringe*“. Die damit verbundene geringe Loyalität gegenüber der eigenen Varietät macht sich neben anderen Symptomen dadurch bemerkbar, dass die eigene Varietät zwar als sympathischer von den Sprecherinnen und Sprechern gewertet, jedoch auch als altmodischer angesehen wird, weshalb oft zugunsten der „*dominant variety*“ entschieden wird (Ammon / Bickel / Lenz 2016: XLIV). Vor allem im Zusammenhang mit Spracheinstellungsforschungen wird häufig darauf aufmerksam gemacht, dass aufseiten von Österreicherinnen und Österreicher und Schweizerinnen und Schweizer ein sprachlicher Minderwertigkeitskomplex entstehen kann.

Muhr (2003:17, 2005: 18) spricht im Zusammenhang mit Österreich von einer „sprachlichen Schizophrenie“. Österreicherinnen und Österreicher befänden demnach die deutschländische

Standardvarietät für „besser“ – im Alltag wird sie jedoch kaum oder nur in bestimmten Situationen verwendet. Die eigene Norm kommt in alltäglichen Situationen häufig zum Einsatz, im Gegensatz zur dominanten Variante wird sie jedoch nicht geschätzt. Außerdem würden Sprecherinnen und Sprecher alle sprachlichen Merkmale, die mit der D-Nation verbunden werden, den Vorzug gegeben, während die eigenen Varianten als dialektal und weniger bedeutungsvoll eingestuft werden.

Diese fehlende Sprachloyalität der Österreicherinnen und Österreicher betont de Cillia (1997: 124) ebenso wie die schizoiden Züge, die österreichische Sprecherinnen und Sprecher gegenüber der eigenen Standardvarietät haben sollen. Es herrsche kaum ein Bewusstsein für die eigene Varietät – oft werde von einer monozentrischen Sichtweise ausgegangen, die „Hochdeutsch“ als gemeinsame Norm annimmt.

Gerade in Österreich ist jedoch diese Abgrenzung zur Varietät Deutschlands wegweisend, da sie mit der Identität zusammenhängt. Die Bezeichnung des „Österreichischen Deutsch“ ist zum ersten Mal in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts aufgekommen, aufgrund der vorherrschenden politischen Lage (Ebner 2008: 10). Besonders nach dem Zweiten Weltkrieg bildete sich ein großes nationales Bewusstsein, und es wurde eine bewusste Abgrenzung zum Nachbarland Deutschland gesucht. Diese Auseinandersetzung mit der Identität zog eine Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache mit sich. 1951 erschien das „Österreichische Wörterbuch“, dessen Gebrauch an Ämtern und Schulen vorgeschrieben wurde (Ebner 2009: 440).

Diese Beschäftigung mit der Standardvarietät in Österreich und der bewusste Wille zur Abgrenzung zeigte sich desgleichen beim EU-Beitritt 1995, bei dem über die Anerkennung von Austriazismen diskutiert wurde. Im „Protokoll Nr 10. über die Verwendung spezifisch österreichischer Ausdrücke der deutschen Sprache im Rahmen der Europäischen Union“ wurde die Verwendung von 23 Austriazismen gesichert, die großteils aus dem Lebensmittelbereich stammen. Die Verabschiedung sorgte für rege Diskussionen im öffentlichen Bereich – sie hatte jedoch vor allem einen Symbolcharakter, um festzuhalten, dass die Ausdrücke „den gleichen Status [haben] und mit der gleichen Rechtswirkung verwendet werden [dürfen], wie die in Deutschland verwendeten entsprechenden Ausdrücke.“ (de Cillia 1998: 78)

Das österreichische Deutsch steht jedoch laut Ammon / Bickel / Lenz (2016: XLIV) in einer Ambivalenz zum deutschländischen Deutsch. Durch die geographische Nähe, die Größe

Deutschlands und die Anzahl der Sprecherinnen und Sprecher werden vor allem Neologismen aus dem Nachbarland übernommen, jedoch werden auch traditionelle Wörter im österreichischen Sprachgebrauch gern durch Teutonismen ersetzt. Umgekehrt gibt es nur eine geringe Anzahl an Wörtern des österreichischen Deutsch, die in Deutschland gebraucht werden. Der Sprachtausch mit der Schweiz ist ebenfalls gering. Ausdrücke des Schweizerdeutschen werden vor allem in Vorarlberg verwendet, es breiten sich aber nur wenige in ganz Österreich aus. Vor allem durch die Dominanz der bundesdeutschen Medien werden gerne Wörter aus dem Nachbarland aufgenommen.

3) Die sprachliche Situation in Österreich

Im folgenden Kapitel soll die Standardsprache in Österreich erläutert und ein Überblick über die österreichischen Dialektlandschaften gegeben werden. Zudem wird das Verhältnis von Dialekt, Umgangssprache und Standard beschrieben und die gesellschaftliche Haltung gegenüber dialektaler und standardsprachlicher Varietäten näher betrachtet. Hierbei wird vor allem ein Fokus auf die für die Arbeit relevanten Bundesländer Wien und Oberösterreich gelegt.

3.1) Das österreichische Standarddeutsch

Laut Ebner (2008: 7) kann die Standardsprache als „in der Öffentlichkeit gebrauchte, normgebundene und überregional geltende Erscheinungsform einer Sprache bezeichnet“ werden. Als Synonyme werden oft Termini wie „Hochsprache“, „Gemeinsprache“ (Dittmar / Schmidt-Regner 2001: 521) „Schriftsprache“, „Einheitssprache“ oder auch „Standarddeutsch“ verwendet (Barbour / Stevenson 1998: 145). Linke et. al (1991: 306) merken jedoch an, dass Begriffe wie „Schriftsprache“ und „Hochsprache“ irreführend sind, da sie einerseits zu stark auf die Schriftlichkeit verweisen und andererseits eine soziale Überlegenheit konnotieren.

Die Regeln und Normen der Standardsprache werden in offiziellen Werken wie Wörterbüchern und Grammatiken niedergeschrieben und veröffentlicht (Ebner 2008: 7). Die Aussprache sowie die Orthographie und die Grammatik sind vereinheitlicht und genormt (Barbour / Stevenson 1998: 145). Durch ihre überregional geltende Erscheinungsform und das soziale Prestige gilt das Standarddeutsch meist als die „annehmbareste“ Sprachform (Barbour / Stevenson 1998: 145).

Für das österreichische Standarddeutsch gibt es, im Gegensatz zum deutschländischen Standarddeutsch, weniger Regelwerke. Zurzeit wird das österreichische Deutsch von dem „Österreichischen Wörterbuch“ (ÖBW) genormt, das zum ersten Mal 1951 erschienen ist und vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung herausgegeben wird. Ein weiteres Werk ist das „Große österreichische Schulwörterbuch“, das vom Dudenverlag 2008 publiziert wurde. Diese beiden bilden die offiziellen Normungen der Standardsprache. Weiters werden im „Duden“ und in der Reihe: „Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch des österreichischen Deutsch“, von Ebner (2009) Merkmale der österreichischen

Standardvarietäten beschrieben. Auch das Variantenwörterbuch (Ammon / Bickel / Lenz 2016) bietet einen Überblick über die verschiedenen Standardvarianten des österreichischen, deutschländischen und des schweizerischen Deutsch. Das Österreichische Aussprachewörterbuch (ÖAWB) (Muhr 2007) und die Österreichische Aussprachedatenbank (ADABA) (Muhr 2007) können im Bereich der Aussprachekodifizierung genannt werden, jedoch sind diese beiden Medien nicht unumstritten (Pohl 2008, Hirschfeld 2009). Eine Grammatik ist zum bisherigen Zeitpunkt nicht vorhanden, jedoch findet sich in dem „Variantenwörterbuch des Deutschen“ von Ammon (2018: LXXIV) ein grober Überblick.

Das „Österreichischen Wörterbuch“ (Back / Fussy / Steiner 2012: 867-869) definiert die österreichische Standardsprache folgendermaßen:

„Die Standardsprache (...) ist die in der Öffentlichkeit allgemein gültige, offiziell anerkannte und weitgehend genormte Sprachform. Sie wird im ganzen deutschen Sprachraum verstanden und angewandt. (...) Das österreichische Standarddeutsch ist eine Varietät im Rahmen des Deutschen. Sie fügt sich in dieses Gesamtsystem in Wortschatz, Aussprache und Grammatik ein, hat aber in vielen Bereichen eigene Ausprägungen entwickelt.“

Laut Ammon et al (2004: XLV) wird die Standardsprache im Besonderen für jene Sprechakte verwendet, die öffentlich oder formell sind, etwa Ansprachen, Vorlesungen und Nachrichtensendungen. Im Besonderen findet sie jedoch als Sprache der Schriftlichkeit ihren Gebrauch. Eine informelle Variante des Standards wird vor allem dann genutzt, wenn die Sprechakte dialogisch angelegt sind, wie in öffentlichen Debatten und Fernsehmoderationen.

Traditionell wird erwartet, dass die Standardvarietät im Schulbetrieb verwendet, weiterentwickelt und allen Deutschlernenden beigebracht wird (Barbour / Stevenson 1998: 145). Im schulischen Betrieb werden sowohl die formelle als auch die informelle Variation des Standards verwendet. Die formellere Variante wird im Vortrag eingesetzt, wobei die informelle im Schüler-Lehrer-Dialog zur Anwendung kommt, sofern nicht im Dialekt gesprochen wird. Private Unterhaltungen hingegen werden vorwiegend im Dialekt oder der Umgangssprache geführt, wodurch ein großer Kontrast zwischen der standardsprachlichen Sprache der Schriftlichkeit und der umgangssprachlichen Mündlichkeit gebildet wird (Ammon et al 2004: XLV).

Da die Standardsprache zwar genormt ist, durch äußere Gegebenheiten aber konstant beeinflusst wird, kann sie sich im Laufe der Zeit verändern (Ebner 2008: 7). Außerdem ist die Standardsprache nicht einheitlich, sondern weist verschiedene sogenannte Varianten bzw. Varietäten auf: „Eine Erscheinungsform der Standardsprache, die durch solche einzelnen Varianten besonders charakterisiert ist, nennt man Varietät.“ (Ebner 2008: 7) Typisch österreichische Varianten werden „Austriazismen“ genannt; Varianten, die charakteristisch sind für die Schweiz, „Helvetismen“, wohingegen in Bezug auf Deutschland von „Teutonismen“ gesprochen wird.

Die Verbreitung von Varianten innerhalb eines Staates ist nicht einheitlich, sondern viel komplexer, als ein idealtypisches Modell nahelegt. Viele Varianten bzw. Varietäten haben nur ein Teilgeltungsgebiet und werden lediglich in einem Teil des Staates als Standardsprache angesehen (Kellermeier-Rehbein 2014: 125). Auch in Österreich ist dieses Phänomen anzutreffen: so sind einige Ausdrücke durch Staatsgrenzen als standardsprachlich abgesteckt, wobei andere Ausdrücke, wie zum Beispiel „Fisole“, nur in Teilen Österreichs den Standardstatus genießen. Außerdem sind manche Austriazismen auch über die Staatsgrenzen hinaus als Standardsprache anerkannt (z.B. Erdapfel). Somit unterscheidet sich der Wortschatz in den regionalen Großräumen – er ist örtlich nicht nur auf den eigenen Staat beschränkt (Kellermeier-Rehbein 2014: 125).

Laut Wiesinger (1988: 25f.) lässt sich der österreichische Wortschatz in fünf Gruppen einteilen: süddeutsch, bairisch-österreichisch, ostösterreichisch, gesamtösterreichisch und regional. Die erste Gruppe deckt den südlichen Teil Österreichs ab und hat Graz als Zentrum. Der süddeutsche Sprachraum bildet den Kontrast zu den nord- und mitteldeutschen Ausdrücken. Oberösterreich und Teile Salzburgs werden laut Wiesinger (1988: 25f.) zur Mitte Österreichs gerechnet und können in den bairisch-österreichischen Raum eingeteilt werden. Dieser weist viele Gemeinsamkeiten mit dem bairischen Nachbarn auf, da die Grundlagen der Sprache auf dem germanischen Stamm der Baiern (*Bajuwaren*) beruhen. Der ostösterreichische Sprachraum umfasst Wien und Niederösterreich sowie große Teile des Burgenlandes. Vor allem das Zentrum Wien ist hier maßgebend an den sprachlichen Ausdrücken beteiligt. Die gesamtösterreichischen Varianten beschäftigen sich überwiegend mit politischen und administrativen Ausdrücken, während die regionalen Lexeme insbesondere verschiedenen ländlichen Gebieten entstammen.

Der Westen Österreichs mit dem Zentrum Innsbruck weist klare Unterschiede in den standardsprachlichen Ausdrücken auf. Im Besonderen Vorarlberg kann als Sonderfall herausgehoben werden, da das Bundesland zum alemannischen Sprachraum zählt und deshalb viele standardsprachliche Austriaismen im Rest von Österreich weniger bekannt sind. Außerdem gelten viele der ansonsten weitverbreiteten standardsprachlichen Ausdrücke in Vorarlberg nicht (Wiesinger 1988: 25f.).

3.2) Dialekte in Österreich

Den gegenüberliegenden Pol zu der Standardvarietät in Österreich bildet der Dialekt, der als „Varietät einer Sprache, die an einem gegebenen Ort am stärksten von der Standardform abweicht“, definiert werden kann (Barbour / Stevenson 1998: 314). Diese Definition lässt sich jedoch durch eine aktuellere Variante von Bußmann (2008: 131) erweitern:

„Dialekt [...] Varietät mit begrenzter räumlicher Geltung im Gegensatz zur überdachenden Standardsprache; Sprachsystem (im Sinne von *langue*), das (a) zu anderen Systemen ein hohes Maß an Ähnlichkeit aufweist, sodass eine – zumindest partielle – wechselseitige Verstehbarkeit möglich ist, (b) regional gebunden ist in dem Sinne, dass die regionale Verbreitung dieses Systems nicht das Gebrauchsgebiet eines anderen Systems überlappt, und (c) keine Schriftlichkeit bzw. Standardisierung im Sinne offiziell normierter orthographischer und grammatischer Regeln aufweist.“

Herausgestellt soll hierbei vor allem die regionale Gültigkeit werden, im Gegensatz zu der Allgemeingültigkeit und Verständlichkeit der Standardvarietät. Da der Dialekt den Gegenpol zum Standard bildet, kann er nur im Bezug auf diesen definiert werden (Löffler 2005: 17). Die sprachlichen Eigenheiten des Dialekts sind auf allen Ebenen wiederzufinden, jedoch sind sie vor allem auf der Ebene der Aussprache und des Wortschatzes stark präsent (Knoop 2010: 145). Die unterschiedlichen Dialekte einer Varietät lassen viele Gemeinsamkeiten erkennen, da sie miteinander verwandt sind. Sie sind aber nur begrenzt wechselseitig verständlich, denn sie können sich hinsichtlich ihrer Phonologie, Lexik und Grammatik voneinander unterscheiden (Barbour / Stevenson 1998: 148). Insbesondere für Sprecherinnen und Sprecher mit einer anderen Erstsprache als Deutsch können Schwierigkeiten aufkommen, die unterschiedlichen Varietäten zu verstehen. Im Gegensatz zu der Standardsprache existieren für Dialekte keine offiziellen allgemeingültigen Regeln in Bezug auf die Orthographie und

Grammatik; sie sind zudem nicht kodifiziert (Bußmann 2008: 131). Allerdings ist anzumerken, dass Dialekte Normen folgen und auch Normabweichungen im Dialekt zu Sanktionen führen (Ammon 1978: 52).

Dialektgeographisch gesehen kann die Mehrheit der Gebiete in Österreich zu den bairischen Dialekten gezählt werden. Eine Ausnahme bildet das Bundesland Vorarlberg, das dem alemannischen Dialektraum zugeteilt werden kann. Innerhalb des Landes lassen sich die bairischen Dialekte in drei große Gruppen einteilen: das Mittelbairische, das Südbairische und das Südmittelbairische, das eine Übergangszone zwischen den vorhin genannten Formen darstellt (Wiesinger 2003: 2973, Wiesinger 1990: 456; Hornung / Roitinger 2000: 17).

3.2.1) Der Alemannische Sprachraum

In Österreich sind die einzigen zwei Gebiete, in dem flächendeckend alemannische Dialekte verwendet werden, Vorarlberg sowie kleine Teile Tirols (Wiesinger 1983: 829). Eines der auffälligsten Merkmale ist die nicht durchgeführte Neuhochdeutsche Diphthongierung (Hundt 2009: 218). So werden z.B. anstatt ei-Lauten ein langes „i“ realisiert (vgl. mhd. *min* und nhd. *mein*) und lange u-Laute anstelle von „au“ (vgl. mhd. *hus* und nhd. *Haus*) (Hornung / Roitinger 2000: 134). Weitere Merkmale sind u.a. die helle Aussprache des a-Lautes – anstatt wie im Bairischen „o“ – sowie die Verwendung von Langkonsonanten (Hundt 2009: 218). Für eine umfassendere Darstellung, die im Rahmen dieser Arbeit nicht erfolgen kann, sei auf Wiesinger (1983), Hundt (2009) und Hornung / Roitinger (2000) verwiesen.

3.2.2) Die Bairischen Dialekte

Im Großteil Österreichs werden bairische Dialekte gesprochen. Obwohl das Bairische schon früh in kleinere Dialektgebiete zerfiel und sich differenzierte, bewahren die unterschiedlichen Dialektformen dennoch einige Gemeinsamkeiten wie die Verdampfung vom mhd. *a* zu *o*, bspw. in der Standardsprachlichen Realisierung „Gasse“ im Vergleich zur Dialektform „*gosn*“ (Wiesinger 1983: 837). Weiters wird das mittelhochdeutsche „a“ gesenkt zu einem „a“ wie in „Fäßchen – Faßl“ (Wiesinger 1983: 837). Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Diphthongierung der Vokale [i:, y:, u:, :, :, :] (z.B. in '*lieb*' [lieb], '*Bruder*' [bruad] und '*müde*' [md]) (Soukoup 2009).

Zur Morphologie und der Syntax können laut Zehetner (1985) und Soukoup (2009) folgende charakteristische Merkmale des Bairischen festgestellt werden:

Morphologie:

- Der Genitiv wird durch die Paraphrasierung ersetzt:

dial. *des Haus vo mein Voter* und *mein Voter sei Haus* vs. std. *das Haus meines Vaters*

- Häufig findet keine Unterscheidung zwischen Pluralformen statt:

dial. *de Fiass (Nom.)*, *mit de Fiass (Dat.)* vs. std. *die Füße (Nom.)*, *mit den Füßen (Dat.)*

- Reduktion der Kasusendungen:

dial. *I gibbs eam (Dat.)*, *I schau eam ð (Akk.)* vs. std. *Ich gebe es ihm (Dat.)*, *Ich schaue ihn an (Akk.)*

- Verben in der zweiten Person Plural wird ein -s angehängt:

dial. *ihr / es wisst+s* vs. std. *ihr wisst*

- E-Apokope bei der 1. Person Singular im Präsens:

dial. *i geh* vs. std. *ich gehe*

- Lokaladverbien:

dial. *owi*; *eini* vs. std. *hinab / hinunter*; *hinein*

- Personalpronomen als Suffixformen:

dial. *I glab da-s*; *I glab-s da* vs. std. *Ich glaube es dir*

Syntax:

- „Dass” wird zusätzlich zu anderen Konjunktionen verwendet:

dial. *„ohne dass”* statt std. *„ohne (+INF)”* bzw. *„statt dass”* statt std. *„statt (+INF)”*

- Pronominaladverbien werden geteilt:

dial. *von was* vs. std. *wovon / wozu / wofür*

- Die Verwendung von „was” in Kombination mit einem bestimmten Artikel:

dial. *der Mann, (der) was* vs. std. *der Mann, der das getan hat*

- Wortstellung in Nebensätzen:

z.B. dial. *„weil das ist schön“* statt std. *„weil das schön ist“*

3.3) Das Dialekt-Standard-Kontinuum

Eine genaue dialektsoziologische Einteilung der Verwendung von Dialekt und Standard ist jedoch schwierig (Ammon 2003: 163). Neben den beiden Sprachformen wird die Bandbreite zwischen den beiden Polen als Umgangssprache definiert (Ammon 2016: XLV). Die Verwendung der drei Sprachschichten „Dialekt“, „Standard-“ und „Umgangssprache“ ist in Österreich meist fließend und weist viele Abstufungen auf, die ineinander übergehen, weshalb man von einem „Dialekt-Standard-Kontinuum“ sprechen kann (Ammon 2003: 163, Kellermeier-Rehbein 2014: 162). Nur die äußersten Pole des Kontinuums weisen stabile Grenzen sowie Regeln auf und können dadurch leichter identifiziert werden (Ammon 2016: XLV). So lassen sich z.B. traditionelle Dialekte, die nur in einem kleinen Raum verwendet werden, leichter vom Standard unterscheiden, da sie am weitesten von Standardvarietät entfernt sind und somit den Gegenpol bilden (Barbour / Stevenson 1998: 151). Der Großteil der Äußerungen weist jedoch Schwierigkeiten auf, sich genau einer Varietät in diesem Spektrum zuordnen zu lassen, weil sie sich zwischen den extremen Polen befinden. Eine Ausnahme bildet das Dialektgebiet von Vorarlberg, das, wie in Kapitel 4.2.2 beschrieben, zum alemannischen Sprachraum zählt. Der Übergang zwischen Dialekt und Standard erfolgt im Vergleich zum bairischen Sprachraum viel abrupter, weshalb man hier wie in der Schweiz von Diglossie sprechen kann (Ammon 2016: XLVI, Kellermeier-Rehbein 2014: 163).

Die Wahl des Registers hängt von verschiedenen Aspekten ab: Herkunft des/der Sprechers/Sprecherin, Bildungsgrad, Erziehung, Thema, emotionale Beteiligung und Stil. Diese Schwankungen werden von ErstsprachlerInnen bemerkt sowie interpretiert, und die Registerwechsel werden von ihnen souverän beherrscht. Auch zwischen den ländlichen und städtischen Regionen gibt es graduelle Unterschiede (Ammon et al 2004: XLV-XLVI).

3.3.1) Die sprachliche Situation in Österreich

Hinsichtlich der Wahl der Varietäten existieren für Sprecherinnen und Sprecher des österreichischen Deutsch eine Vielzahl an Optionen. Wiesinger (1990: 227, 2014: 87) unterteilt diese in vier Sprachschichten:

- lokale Basisdialekte,
- großräumige Verkehrsdialekte,
- regionale Umgangsvarietäten
- und die Standardvarietät.

Der Basisdialekt enthält stark ausgeprägte Dialektmerkmale und wird vorrangig von der „alteingesessenen traditionellen Dorfbevölkerung“ verwendet (Wiesinger 1988: 19). Da sich diese Varietät am Gegenpol des Standards befindet, ist diese nur schwer für Nicht-Sprecherinnen und Sprecher festzumachen. Somit ist die Verwendung des Basisdialekts geographisch gesehen eingeschränkt und kann nur mit einer bestimmten Anzahl von Personen verwendet werden (Kellermeier-Rehbein 2014: 162).

Verkehrsdialekte sind für die breitere Masse einfacher verständlich, da sie weniger ausgeprägte Dialektformen enthalten und großstädtischer Herkunft sind (Wiesinger 2014: 87). Solche Varietäten werden vor allem von den jüngeren Bewohnerinnen und Bewohner von ländlichen Gegenden als Regionaldialekt verwendet (Kellermeier-Rehbein 2014: 162).

Die Umgangssprache bildet den „Ausgleichspunkt zwischen Schriftsprache und Dialekt“ (Wiesinger 2014: 87), weil diese Sprachform deutlich weniger Dialektismen aufweist oder Dialektmerkmale teilweise nicht vorhanden sind. Dadurch ist der Kommunikationsradius von Umgangsvarietäten sehr groß, denn sie sind stark am Standard orientiert und somit leicht verständlich für alle Sprachteilnehmerinnen und -teilnehmer (Kellermeier-Rehbein 2014: 162).

Die Standardvarietät enthält keine Dialektmerkmale und ist, wie in Kapite 4.1 angemerkt, für jeden verständlich sowie nicht räumlich gebunden. In Österreich wird zwischen einem formellen Standard und einem informellen Standard (öffentliche Debatten und Fernsehmoderationen) differenziert (Kellermeier-Rehbein 2014: 162).

Barbour / Stevenson (1998: 151) merken an, dass die Umgangssprache in mehrere Subkategorien getrennt werden kann, doch konnte in vorherigen Untersuchungen kein Konsens darüber gefunden werden, wie viele Hauptunterteilungen sinnvoll wären. Die Autoren postulieren eine Unterscheidung zwischen einer standardnahen sowie einer dialektnahen Umgangssprache.

Moosmüller (1991: 258) bestätigt Wiesingers Modell zu einem gewissen Grad, gibt jedoch kritisch zu bedenken, dass die Sprechsituation in Österreich weit komplexer sei, als in dem Modell von Wiesinger beschrieben – es sei somit schwierig, eine trennscharfe Einteilung in die verschiedenen Kategorien vorzunehmen. Auch Kellermeier-Rehbein (2014: 162) bekräftigen das Argument, dass sich die Sprachschichten nicht genau voneinander abgrenzen lassen. Zwischen den Polen finden sich viele Abstufungen, die fließend ineinander übergehen, wodurch sich das Kategoriensystem durch das Dialekt-Standard-Kontinuum als schwierig gestaltet.

Reifenstein (1973: 23) postuliert dazu Folgendes:

„Was die sprachliche Situation in Österreich vor allem kennzeichnet, ist die Tatsache, dass jeder Angehörige der Sprachgemeinschaft über unterschiedlich viele, aber jedenfalls über mehrere Sprachebenen verfügt, derer er sich bedienen kann. Und zwar sind diese Sprachebenen nicht je streng voneinander gesonderte, diskrete, in sich geschlossene Einheiten, sondern es bestehen zwischen ihnen vielfältige und ununterbrochene Interferenzen.“

Im Dialekt-Standard-Kontinuum gehen die Übergänge zwischen verschiedenen Polen fließend ineinander über. Brüche wie bei einer Diglossie gibt es keine. Einen Eckpunkt bildet die Standardsprache, den Gegepol bildet der Dialekt. Alle österreichischen Sprecher können zwischen mehreren Varietäten wählen, abhängig von ihrem sozialen Status, der Gesprächspartnerinnen und – partner, der Situation und dem Thema (Reiffenstein 1982:14).

Im Kontinuum selbst können die Sprecherinnen und Sprecher von einer Varietät in die andere übergreifen (*code-switching*). Dies kann bedeuten, dass „die Sprechenden in Abhängigkeit von der Situation ohne spürbare Abstufungen in offiziellere oder ungezwungenere Ausdrucksweisen hinübergreifen.“ (Barbour / Stevenson 1998: 149) Im Kontrast zu dem unbewussten *code-switching* können Sprecherinnen und Sprecher ihre Aussagen jedoch auch gezielt stärker in die verschiedenen Polrichtungen lenken (Kellermeier-Rehbein 2014: 163). Je mehr auf Dialektismen verzichtet und diese durch standardnahe Sprachformen ersetzt werden, desto näher kommt die getätigte Äußerung der Standardvarietät. Dieser Methode wird auch als „Prozess allmählicher Akkumulation von Umformungsregeln“ definiert (Schuppenhauer / Werlen 1983: 1412). In dem alemannischen Dialektgebiet Österreichs, Vorarlberg, ist der *Switch* zwischen den Polen jedoch schwierig aufgrund der großen Distanz von Dialekt und Standard (Kellermeier-Rehbein 2014: 163).

Die Frage, für welche Sprachschicht sich Sprecherinnen und Sprecher entscheiden, wird von diversen Faktoren beeinflusst, welche sozial und situativ bedingt sind (Ammon 2003: 164). Dialekte finden vor allem mündlich und in privaten Situationen Gebrauch. Dies hängt jedoch auch stark mit außersprachlichen Faktoren zusammen (Sozialschicht, Formalitätsgrad der Kommunikationssituation, etc.). Die Standardvarietät wird vor allem im öffentlichen Bereich und für formelle Anlässe verwendet. Auch sozioökonomische Faktoren wie Geschlecht, Alter und Wohnort tragen in hohem Maße dazu bei, welche Sprachform verwendet wird. So lässt sich pauschaliert sagen, dass in ländlichen Gegenden im privaten Bereich mehr Dialekt gesprochen wird als in der Stadt. Jedoch siedeln immer mehr Stadtbewohner in ländliche Gegenden, wodurch es zu einer leichten Umverteilung kommt (Ammon 2003: 164). Auch das Verhältnis zwischen den Sprecherinnen und Sprechern beeinflusst die Wahl der Varietät (Barbour / Stevenson 1998: 3).

Ammon (2003: 164) bemerkt, dass sich ein genereller Schwund an Dialektverwendungen feststellen lässt. Obwohl im Großteil der Gebiete die Verwendung noch sehr lebendig ist, ist eine Rückbildung des Dialekteinsatzes zu erkennen. Gründe dafür sind, dass der Anspruch, einen Dialekt zu beherrschen, vor allem für Zugezogene abgenommen hat, und die Tatsache, dass auch in Ämtern nicht-dialektale Sprecherinnen und Sprecher vorzufinden sind.

3.3.2) Die sprachliche Situation in Wien und Oberösterreich

Das Ansehen des Dialekts in Österreich ist ambivalent: er wandelt zwischen Prestige und Stigma. Wiesinger (2006: 38-47) führte 1991/2 eine großangelegte Studie zum Dialektgebrauch von Österreicherinnen und Österreichern durch, bei der sich herausstellte, dass, je höher die soziale Stellung der Sprecherinnen und Sprecher ist, umso weniger Dialekt gesprochen wird. Den Untersuchungsergebnissen zufolge gliedert sich die Verwendung von Dialekt im Alltag wie folgt: Unterschicht 76 %, Mittelschicht 47 %, Oberschicht 35 %. Des Weiteren ging hervor, dass vornehmlich ländliche Regionen den Dialekt zur alltäglichen Kommunikation verwenden (62 %), während in Großstädten am häufigsten die Umgangssprache (73 %) angegeben wurde. Insbesondere in Städten wurde deutlich, dass sich die Umgangssprache der Standardsprache annähert. Vor allem Sprecherinnen und Sprecher die zur sozialen Mittel- oder Oberschicht gezählt werden verwenden vorwiegend diese Sprachform (Brenek 2017: 32).

Insbesondere in der Bundeshauptstadt Österreichs, Wien, ist die Situation des Dialektgebrauchs speziell und hebt sich von der gesamtösterreichischen Situation ab. Laut

Glauninger (2012: 90) versuchen vor allem Jugendliche bewusst, so standardnahe wie möglich zu sprechen, um sich von dem Dialekt zu distanzieren. In Bezirken, die traditionell von der Mittel- und Oberschicht bewohnt werden (z.B.: Hietzing, Döbling und Währing) lässt sich die Verdrängung des Dialekts deutlich erkennen (Wiesinger 2006: 31). Auch an den Gymnasien in Wien bildet die bevorzugte Varietät die Umgangssprache, während in den Hauptschulen, die ohnehin kein großes Ansehen in der Bevölkerung besitzen, noch vermehrt Dialekt gesprochen wird (Wiesinger 2006: 31). Steinegger (1998: 170) führte zum Sprachgebrauch und der Sprachbeurteilung eine Studie durch, die erkennbar machte, dass Wienerinnen und Wiener im Vergleich zu anderen Untersuchungsgebieten den Dialekt mit dem wenigsten Prestige beurteilten.

Der Grund für dieses Phänomen lässt sich in der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg verorten. In Wien hat sich in den Jahren nach 1914 der Wiener Dialekt hin zum „Jungwienerischen“ entwickelt, eine Form des Dialekts, die als „gepreßt, tonarm und derb klingend“ (Wiesinger 2006: 30) klassifiziert werden kann. Die Basis des Dialekts bildet laut Wiesinger (2006: 31) ein Jargon, der viele Wörter und Wendungen der „Gaunersprache“ verwendet und durch seine Dialektgebundenheit oft fälschlicherweise mit dem Dialekt an sich gleichgesetzt wird. Dadurch entstand eine Abwertung des Dialekts, der mit dem Sprechverhalten der Unterschicht assoziiert wird (Wiesinger 2006: 32). Deshalb wird versucht, sich von der Mundart zu entfernen, um soziale Sanktionen und eine Einordnung in die Unterschicht zu vermeiden. Der „Wiener Dialekt“ – der von Dialektologen eher als dialektnahe Umgangssprache definiert wird denn als Basisdialekt – wird jedoch nicht nur als Tabu angesehen, sondern insbesondere in der Kunstszene sehr geschätzt (Glauninger 2012: 92). So findet der Dialekt oft Verwendung in Liedern, in der Literatur sowie im Theater oder Film. Die Wienerinnen und Wiener sind so betrachtet zwiegespalten, wenn es um die Bewertung ihres eigenen Dialekts geht.

Hornung / Roitinger (2000: 23) weisen darüber hinaus darauf hin, dass das Wienerische nicht mehr im Sinne eines Dorfdialektes existiere und es sich schon sehr weit von seiner „echten“ Mundart entfernt habe, indem es im Verlauf seiner Geschichte ein immer weiter sinkendes Prestige „genossen“ habe. Hohensinner (2006) postuliert einen extremen Dialektverfall in Wien, da als wichtigstes Erziehungsziel die Hinführung zur Standardsprache gelte. Er vertritt die Auffassung, dass der Dialekt in der Hauptstadt wahrscheinlich komplett verschwinden werde. Glauninger (2012: 96) hingegen argumentiert, dass die Dialektkompetenz der Jugendlichen nicht „verloren“ gehen oder „abgebaut“ werden könne, denn sie sei oft nie

vorhanden gewesen. Trotzdem oder vielleicht gerade deswegen findet man den Dialekt in der Jugendsprache der Wiener wieder. Dabei werden als dialektal eingeschätzte Marker gerne in die Diskurspraxis eingebaut, um soziosymbolische Expressivität auszudrücken (Glauninger 2010: 187; 2012: 96). Das Verstehen und korrekte Anwenden der einzelnen Wörter rückt, wie bei englischen Ausdrücken, in den Hintergrund. Auch Sedlaczek / Baron (2005) befanden in ihrer Studie, dass Jugendliche viele Mundartausdrücke wiederentdecken und als Identitätsmarker verwenden. Neben den dialektalen Ausdrücken bildet einen weiteren großen Einfluss das Fernsehen und soziale Medien wie die Online-Videoplattform *YouTube*, indem durch die norddeutsche Synchronisation von Spielfilmen und das vorrangig bundesdeutsche Programm eine Einwirkung auf die Sprache der Wiener Jugendlichen stattfindet.

Im Gegensatz zu Wien, wo eine ambivalente Meinung hinsichtlich der Verwendung des Dialekts herrscht, ist in Oberösterreich der Trend zugunsten des Dialekts zu erkennen. Ebner (2009: 449) merkt an, dass in dem Bundesland der Dialekt in allen Bereichen, vor allem auch in den öffentlichen, mehr geschätzt werde als in anderen österreichischen Gebieten. In Oberösterreich wird am Dialekt festgehalten – es werden nur vereinzelte Merkmale durch überregionale Formen ersetzt (Hohensinner 2006: 219). Sogar in der Landeshauptstadt Linz werden laut Achleitner (2003: 114) zwar regionale Dialektismen zugunsten von großräumigen Dialektvarianten verwendet, es findet jedoch keine Orientierung an dem Beispiel der Bundeshauptstadt Wien statt, wie dies in großen Teilen Österreichs der Fall ist. Hohensinner (2006: 219) postuliert, dass sogar von einer Gegenbewegung gesprochen werden könnte.

Dem Dialekt wird in Oberösterreich ein hohes Prestige zugeschrieben, weshalb es nur wenige Situationen gibt, in denen der mündliche Gebrauch der Standardvarietät notwendig ist. Sogar in öffentlichen Situationen wie in Ämtern und Schulen ist es üblich, im Dialekt zu kommunizieren (Hohensinner 2006: 219). Teilweise ist das Sprechen in der Mundart nicht nur üblich, sondern wird sogar erwartet, da die Standardsprache als zu förmlich angesehen wird. Schon Scheuringer (1997: 335) argumentierte 1997 wie folgt: „[I]n Oberösterreich pflegt man bis auf höchste politische Ebene, z.B. in den Aussagen der Landeshauptmänner über die Jahrzehnte belegbar das Bewußtsein des eigenen ‚Altbaiertums‘.“ Auch Lichtenegger (2015) konnte das Prestige des Dialekts in Oberösterreich belegen. In der Erhebung war feststellbar, dass die Mehrheit der befragten Personen davon überzeugt ist, der Dialekt sei eine feste Größe im Alltag und dessen Beherrschung könne als vorteilhaft angesehen werden. Das dialektale Sprechen zeigte eine überwiegend emotionale Bindung

und wurde als Teil der „österreichischen Identität, der Kultur bzw. der Heimat“ (121) bewertet.

Als Grund für die Verbundenheit und die übergreifende Verwendung des Dialekts nennt Achleitner (2003: 42) ein großes sprachliches Selbstbewusstsein der Sprecherinnen und Sprecher – der Dialekt werde mit positiven Eigenschaften wie „Ehrlichkeit, Natürlichkeit und Vertrautheit“ (Achleitner 2003: 114) assoziiert.

4) Die Verwendung von Dialekt und Standardsprache an Schulen

Im folgenden Kapitel soll das Dialekt-Standard-Kontinuum aufseiten der Lernenden, Lehrpersonen und der Institution Schule näher beleuchtet werden. Dabei wird der Fokus hauptsächlich auf die Einstellung gegenüber der Verwendung von Dialekt und Standard von Lehrkräften und Schülerinnen und Schüler gelegt sowie auf deren Sicht auf das österreichische Deutsch. Außerdem werden die institutionellen Weisungen für den Standardgebrauch in der Schule näher untersucht, und es wird auf die sprachliche Realität im Unterricht eingegangen.

4.1) Forschung zur Sprachverwendung von Schülerinnen und Schülern

Die Verwendung des Dialekts von Schülerinnen und Schülern steht schon lang in der Debatte der Forschung. Vor allem während der „Sprachbarrieren-Diskussion“ in den 1970er-Jahren wurden zahlreiche Untersuchungen zum Thema der Sprachverwendung in der Schule und deren Auswirkungen angestrengt. Wegweisend dafür war die Theorie des linguistischen Codes von Bernstein (1960), der in seiner Untersuchung des Sprachgebrauchs von englischen Schulkindern einen Unterschied zwischen der Wortwahl und der Komplexität des Satzbaus, im Vergleich zwischen Kindern aus der Oberschicht mit jenen aus der Unterschicht, feststellen konnte. Der „elaborierte Code“, mit einem größeren Wortschatz und komplexeren Satzstrukturen, konnte der Oberschicht zugeteilt werden, während der „restringierte Code“ der Unterschicht zuzuordnen war. Aufgrund von Bernsteins Defizit-Hypothese sagte man Kindern, die einer niederen sozialen Schicht angehörten, in Anbetracht ihres Sprachgebrauchs eine geringere Intelligenz nach (Bernstein 1971: 19).

Im deutschen Sprachraum hatte Bernsteins These die Folge, dass seine Ergebnisse vor allem auf Kinder bezogen wurde, die im Dialekt sozialisiert worden sind (Neuland / Hochholzer 2006: 175). Der Dialekt wurde als Sprachbarriere angesehen – dadurch, dass die Varietät mit dem restringierten Code gleichgesetzt wurde, wollte man Lernende zur Verwendung der Standardsprache hinführen (Ernst 2004: 276). Laut Ammon / Kellermeier (1997: 26) müssen zwei Bedingungen erfüllt sein, um den Dialekt als Sprachbarriere anzusehen, nämlich die Tatsache:

- 1) „dass es Personen gibt, die nur Dialekte [...] und keine andere Sprachvarietät sicher beherrschen und
- 2) dass diese Personen kommunikativ, sozial und – wenn es sich um Kinder handelt – schulisch gehandikapt sind.“

In Bezug auf die fehlende Beherrschung einer anderen Sprachvarietät beziehen sich Ammon und Kellermeier (1997: 26) darauf, dass Schülerinnen und Schüler die Standardvarietät zwar rezipieren können, aber große Probleme bei der aktiven Produktion dieser aufweisen. Diese Einseitigkeit ist nicht nur für den Deutschunterricht problematisch, sondern deren Folgen breiten sich auch auf andere Unterrichtsfächer aus, weil Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache fungiert.

In einer Reihe von Untersuchungen (Ammon 1973, Reitmajer 1979, Löffler 1980) wurden sprachliche Schwierigkeiten von Dialekt sprechenden Kindern analysiert. So zeigte sich in den Studien, dass sich durch die Interferenzen Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen ergeben können, indem die Betroffenen nicht nur die Fähigkeit neu erlernen müssen, sondern ebenso die Standardvarietät. Auch die mündliche Unterrichtsbeteiligung kann negativ beeinflusst werden. Da beim Sprechen die Daten schneller verarbeitet werden müssen als z.B. beim Schreiben, müssen die Kinder auch rascher von der dialektalen Varietät in den Standard übersetzen, wodurch die inhaltliche Stringenz weiter herabgemindert wird und sprachliche Normverstöße zunehmen. Außerdem nehmen die Schülerinnen und Schüler den Unterschied zwischen ihrer eigenen Sprachform und jener der Lehrperson wahr. Diese Andersheit und Unfähigkeit, der Norm zu entsprechen, kann Angstzustände hervorrufen, welche wiederum die Verbalisationsfähigkeit einschränken können.

Diese Probleme sind jedoch nicht nur in den Interferenzen begründet, sondern auch in der Einstellung, die vor allem Lehrerinnen und Lehrer der Varietät gegenüber mit sich bringen. Laut Löffler (1980: 96) bringen sich Dialekt sprechende Kinder aufgrund ihrer sprachlichen Angst, mit der Unterschicht identifiziert zu werden, weniger stark in den Unterricht ein. Dies wirkt sich ebenfalls auf die Sichtweise der Lehrpersonen auf die Kinder aus, da diese weniger am Unterricht teilnehmen.

Inzwischen wird die Defizit-Hypothese als überholt angesehen, und auch die Sprachbarrieren-Diskussion ist zum Großteil, wenn auch zu Unrecht laut de Cillia (2014),

verschwunden. Laut Ernst (2004: 276) orientiert man sich nun an der Differenzhypothese Labovs, einem Forscher, der postuliert, dass der elaborierte und der restringierte zwar Kode existierten, jedoch beide gleichwertig seien und das Gleiche ausdrücken könnten, jedoch andere sprachliche Mittel dafür verwendeten. Es wird davon ausgegangen, dass in Bezug auf die Schule nicht die Lernenden ihre Sprechgewohnheiten ändern müssen, weil sie restringiert sind, sondern die Institution Schule sich an diese anzupassen habe. Löffler (2016: 158) fasst zusammen, dass, „der Sprecher der Mittelschicht gebildeter sein [mag] (oder eine antrainierte Sprechweise hab[e]), in keiner Weise argumentiert er jedoch rationaler oder intelligenter.“

Mehrsprachigkeit, sei es innere oder äußere, wird vor allem als Vorteil für Individuen und die Gesellschaft angesehen. Wo zuvor die Einstellung gegenüber der Beherrschung mehrerer Varianten und Sprachen eher negativ gestimmt war, wird heute dazu ermutigt, so früh wie möglich mit dem Sprachenlernen zu beginnen. Hochholzer (2013: 50) spricht Kindern, die Dialekt sprechen, ein besser ausgeprägtes Sprachdifferenzbewusstsein zu, da sie sich, während sie sprechen, für eine Varietät entscheiden müssen. Dieses Bewusstsein von und über Sprache gilt in der Forschung schon lange als entscheidender Einflussfaktor für erfolgreiches Sprachenlernen (Oomen-Welke 2003: 452-260). Dadurch, dass die Heranwachsenden eine höhere sprachliche Leistung beim Schreiben, Lesen oder Sprechen erbringen müssen, da sie vor der Notwendigkeit stehen, zwischen den Varietäten zu unterscheiden und zu „übersetzen“, kann dies als „Beleg gegen die sprachliche oder geistige Minderausstattung“ (Neuland / Hochholzer 2006: 179) angesehen werden, welche die These Bernsteins nahelegen wollte.

Außerdem kann der Dialekt durchaus zum Spracherwerb und zur Identität beitragen, da er ein Träger von regionaler Sprachkultur und Tradition ist. Durch die Beherrschung des Dialekts wird auch eine leichtere Integration zu regional definierten Sozialgruppen ermöglicht, bspw. bei der Aufnahme in einen neuen Freundes- oder Bekanntenkreis (Ammon / Kellermeier 1997: 32). Als Voraussetzung dafür muss jedoch gegeben sein, dass der Dialekt durch schulische Institutionen und die Gesellschaft eine positive Bewertung erhält (Hochholzer 2013:91). Ammon / Kellermeier (1997: 25) merken an, dass sich die Varietätentoleranz seit der Sprachbarrieren-Diskussion maßgeblich gesteigert habe, was zu einer positiveren Einstellung gegenüber des Dialekts führt.

Auch Untersuchungen, die seit 2000 im Bezug auf die Sprachbarrieren-Diskussion durchgeführt wurden, konnten die Annahmen der Defizit-Hypothese aus den Studien der 1970er- und 1980er-Jahre nur zu einem gewissen Punkt oder gar nicht bestätigen. Hochholzer (2004: 256) gelang es, in seiner Studie den Zusammenhang zwischen Dialektgebrauch und daraus resultierenden schlechteren Noten nur in gewissen Teilen Deutschlands nachzuweisen. Ebenso meint Löffler (2016: 159), die Unterschiede bezüglich der schulischen Leistungen von Dialektsprecherinnen und -sprecher seien nicht mit der Varietät oder dem sozialen Status in Verbindung zu bringen. Jedoch können noch Sprachbarrieren (z.B.: Stadt – Land) angetroffen werden – die potenzielle Problematik der Schwierigkeiten, die der alleinige Dialektgebrauch mit sich ziehen kann, sollte nicht geleugnet werden.

Laut Ammon / Kellermeier (1997: 30) sind allerdings nur noch eine kleine Anzahl an Kindern rein im Dialekt sozialisiert worden. Gründe dafür sind die überregionale Kommunikation und die Verwendung des Substandards. Indem Sprache dynamisch und immer dem Wandel unterworfen ist, verändert sich die Kommunikation, vor allem bei Jugendlichen, beständig. Wiesinger (2015: 93) merkt an, dass, wie in Kapitel 4.3.2 schon angesprochen, immer mehr Jugendliche einen größeren Gebrauch von der Standard- und Umgangssprache machen, anstatt rein im Dialekt zu kommunizieren. Insbesondere Anglizismen und bundesdeutsche Ausdrücke werden durch den Einfluss von Medien und die verstärkte Mobilität der Bevölkerung in den Sprachgebrauch eingebracht. Ernst (2004: 254) stellt in seiner Untersuchung gleichfalls signifikante Einflüsse des bundesdeutschen Deutsch auf den Sprachgebrauch von Österreicherinnen und Österreichern fest.

4.2) Forschung zur Sprachverwendung von Lehrpersonen

4.2.1) Einstellungen zu den Varietäten

Lange Zeit wurde die Frage nach der Dialektverwendung im Unterricht vor allem aus der Perspektive der Schüler und Schülerinnen beleuchtet – allerdings ist es die Aufgabe der Lehrpersonen, die Lernenden mit einem Sprachdifferenzbewusstsein auszustatten, was eine hohe Sprachkompetenz und Wissen über die Varietäten aufseiten der Lehrkräfte voraussetzt (Hochholzer 2004). Gerade beim Umgang mit Varietäten herrscht unter Lehrpersonen aber eine große Unsicherheit. Unterschiedliche Untersuchungen (Steinegger 1998, Legenstein 2008, de Cillia / Ransmayr 2019) zeigen, dass eine allgemeine Unsicherheit bei den

Lehrpersonen anzutreffen ist, wie Österreichisches Deutsch im Rahmen des Deutschen einzuordnen ist.

In Steineggers (1998: 309) Umfrage nennt nur jeder Zehnte Österreicher „Österreichisch“ als seine Muttersprache. In einer vorhergegangenen Untersuchung von Patocka (1986: 74), die ein ähnliches Ergebnis erzielte, wurde dies begründet mit der Annahme, dass viele der Befragten „nie auf den Gedanken gekommen [wären], ihre Sprache als ‚Österreichisch‘ zu bezeichnen, hätte man ihnen diese Möglichkeit nicht durch die Fragestellung vor Augen geführt.“. Grund für diese Unsicherheit der Betitelung der deutschen Sprache in Österreich sei laut Patocka, dass weder in den Schulen noch in den Medien eine öffentliche Meinung dazu vermittelt werde und deshalb auch von der Allgemeinheit kein großes Wissen darüber anzutreffen sei. Interessanterweise gibt es jedoch ein Bewusstsein für Varietät unter den Befragten, da oft der Hinweis genannt wurde, dass österreichisches Deutsch „einfach anders“ sei als bundesdeutsches Deutsch (Steinegger 1998: 310). In einer Untersuchung von Muhr (1989) war zu erkennen, dass viele Österreicherinnen und Österreicher die österreichische Standardvarietät mit einem Dialekt gleichsetzen und es große sprachliche Unklarheiten hinsichtlich der Unterscheidung von österreichischem Standard und Dialekt gibt.

In Bezug auf die Schule ist ein ähnliches Bild erkennbar. Legenstein (2008: 113) konstatiert, dass Lehrkräfte Deutsch zwar als plurizentrische Sprache identifizieren, sich jedoch nicht sicher sind, ob ein einheitliches Österreichisches Deutsch existiere. Die Aussage, Österreichisch sei höchstens ein eigener Dialekt, bewerten die Hälfte der befragten Lehrpersonen als positiv. Dies verdeutlicht die Unsicherheit über die eigene Standardvarietät und die Stellung dieser. Desgleichen scheint es an dem Wissen darüber zu mangeln, dass die Varietät nicht nur die standardsprachliche, sondern auch die substandardlichen Sprachformen umfasst. Lehrkräfte können, wie auch in Steineggers Umfrage, einen Unterschied zwischen dem österreichischen und bundesdeutschen Deutsch erkennen, doch der Grad der Unterscheidung ist nur schwer einschätzbar für sie.

de Cillia / Ransmayr (2019: 220) zeigen, dass Unterrichtende Deutsch als plurizentrische Sprache wahrnehmen. Im Gegensatz zu der Untersuchung von Legenstein (2008) konnte festgehalten werden, dass das gesamte Varietätenspektrum in Österreich für Lehrkräfte als Österreichisches Deutsch angesehen wird. Die Mehrheitssprache wird in der Umfrage, ähnlich zu Steinegger (1998), von ca. der Hälfte der Befragten als „Deutsch“ betitelt. Jedoch

benennen rund 20 % der Lehrpersonen die Sprache in Österreich als „Österreichisches Deutsch“. Mit österreichischem Österreich verbinden auf der Universität ausgebildete AHS-Lehrkräfte (60 %) vor allem die Standardsprache. All jene, die an einer Pädagogischen Hochschule oder PädAK studiert haben, assoziieren nur zu 33 % den Standard mit dem Österreichischen Deutsch. Auffallend ist, dass vornehmlich Volksschullehrerinnen und -lehrer (60 %) den Dialekt mit dem Deutsch in Österreich verbinden. Die Ergebnisse der Untersuchung legen nahe, dass die Unsicherheit darüber, was unter Österreichischem Deutsch verstanden werden kann, noch immer vorhanden ist und die Einschätzungen über die Sprache in Österreich je nach Schultyp und Ausbildung stark divergieren.

Diese Unsicherheit im Hinblick auf die eigene Varietät lässt sich ebenso im Korrekturverhalten erkennen. In einer Fallstudie von Heinrich (2010: 169) konnte festgestellt werden, dass Austriazismen zugunsten von Teutonismen in schriftlichen Kontexten verbessert werden, da sie teilweise als dialektal angesehen werden. Ammon (1995: 424-445) konnte schon 1995 diesen Trend in seiner Pilotstudie bestätigen, im Rahmen derer er das Korrekturverhalten von österreichischen, deutschen und Schweizer Lehrpersonen beleuchtet hat. Die Untersuchung kam zu dem Resultat, dass eine wesentlich geringere Akzeptanz bei der Korrektur gegenüber Austriazismen und Helvetismen besteht. Teutonismen werden als fremdnationale Varianten dagegen seltener korrigiert. Dieses Korrekturverhalten verortet Ammon in der Asymmetrie der unterschiedlichen Varietäten und der geringeren Sprachloyalität der Österreicherinnen und Österreicher und Schweizerinnen und Schweizer gegenüber der eigenen Standardvarietät. Legenstein (2008: 104-108) nennt als möglichen Grund für das Korrekturverhalten, dass eine große allgemeine Unsicherheit aufseiten der Lehrerinnen und Lehrer darüber herrscht, ob österreichisches Deutsch überhaupt existiert und wenn ja, ob diese Sprache als Dialekt oder Standard gewertet werden soll. Als weitere mögliche Ursache wird die präferierte Verwendung des Duden bei der Korrekturarbeit genannt. Durch den alleinigen Gebrauch des auf das bundesdeutsche Deutsch bezogenen Wörterbuchs könnte es dazu kommen, dass im Aufsatz benutzte Austriazismen im Wörterbuch nicht gelistet sind und diese somit als falsch oder unpassend markiert werden. De Cillia / Ransmayr (2019: 217) können jedoch die Exonorm-Orientiertheit bei Textkorrekturen nur bedingt feststellen. In dem untersuchten Text wurden rund 8 % der standardsprachlichen Austriazismen als „Fehler“ gewertet, jedoch nur 5 % der Teutonismen. Daneben wurden 33 % der bundesdeutschen Ausdrücke als stilistisch unpassend bewertet und nur 17 % der

Austriazismen. Trotzdem dürfte es unter den untersuchten Lehrpersonen große Unsicherheiten geben, was die Sprachnorm betrifft.

4.2.2) Lehrersprache und institutionelle Weisungen

Die Wahl der Sprachform eines Lehrers bzw. einer Lehrerin ist eine professionelle Entscheidung, die aber von vielen unterschiedlichen Faktoren beeinflusst wird, welche über den professionellen Rahmen hinausgehen. Sieber / Sitta (vgl. 1986: 35-48) unterscheiden hierbei zwischen unterschiedlichen bedeutsamen Faktoren: die öffentliche Meinung, private Erfahrungen, Einflüsse durch die eigene Schule und institutionelle Vorgaben.

So können z.B. beim Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen, Meinungen und Erfahrungen zur richtigen Sprachverwendung im Unterricht geteilt werden. Außerdem lassen sich im Kollegium Arbeitsblätter und Materialien austauschen, die einen Einfluss auf den eigenen Unterricht nehmen können (Sieber / Sitta 1986: 35-48). Schulbücher haben ebenfalls das Potenzial, den Gebrauch der Sprache maßgeblich mitzuprägen, jedoch wird auch hier der Plurizentrik nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Schon 2002 kritisiert Wiesinger (2002: 179), dass in österreichischen Schulbüchern die Förderung des österreichischen Deutsch zu kurz kommt. Die Broschüre „Österreichisches Deutsch“ (Ebner: 2008), die vom Dudenverlag herausgegeben wurde, sollte Lehrpersonen mit fundiertem Wissen über die eigene Varietät ausstatten (Kellermeier-Rehbein 2014: 210). Die erstrebte Auseinandersetzung mit dem Thema konnte sich jedoch nicht bis in die Schulbücher hindurchziehen. In einer Untersuchung (de Cillia / Ransmayr 2019: 86-88) der am häufigsten verwendeten Schulbücher in Österreich war 2013 feststellbar, dass die Varietäten des Deutschen kaum explizit als Thema behandelt werden. Der Umgang mit Varietäten und Dialekt wird nur angedeutet und nicht ausführlich erklärt; teilweise werden der österreichische Standard und der Dialekt auf eine Ebene gestellt und in manchen Fällen sogar vermischt. Dieses Resultat legt nahe, dass den Lehrwerken eine monozentrische Sichtweise zugrunde liegt und dadurch weder die Schülerinnen und Schüler noch die Lehrpersonen für österreichisches Deutsch sensibilisiert werden. Auch in den Handreichungen für die Lehrkräfte zu den Büchern lässt sich meist keine genauere Definition über das plurizentrische Deutsch oder den österreichischen Standard finden. Dies wäre jedoch bedeutsam, da gerade in Österreich Identität stark mit Sprache verknüpft ist (siehe Kapitel 3).

Auch das Besuchen von Fortbildungsveranstaltungen und gelesene Fachpublikationen können Lehrpersonen dabei helfen, Entscheidungen über die Sprachwahl zu treffen. Des Weiteren zieht die „Entscheidung für einen bestimmten didaktischen Weg [...] zwangsläufig eine bestimmte Sprachform nach sich.“ (Sieber / Sitta 1986: 38) Das heißt, dass je nach Unterrichtsform und -stil, den die Lehrperson wählt, eine bestimmte Sprachform vorgegeben ist bzw. bestimmt werden kann. Bspw. stellt bei Gruppenarbeiten vor allem der Dialekt eine sinnvolle Sprachform dar, weil die Lernenden, sollten sie im Dialekt sozialisiert worden sein, nicht aufwändig über ihren Sprachgebrauch nachdenken müssen und sich auf den Inhalt konzentrieren können. Beim Frontalunterricht und im Plenumsgespräch wird eher die Verwendung der Standardsprache gefordert. Fortbildungsveranstaltungen für Lehrpersonen können einen großen Einfluss auf die Sprachform nehmen, jedoch wurde in mehreren Studien (De Cillia / Ransmayr 2013, Goldgruber 2012) aufgezeigt, dass nur in den wenigsten Fortbildungsveranstaltungen Deutsch als plurizentrische Sprache und die innersprachliche Mehrsprachigkeit thematisiert werden. Nichtsdestotrotz kann eine Tendenz hin zu einer breiteren Ausbildung festgestellt werden, da seit dem FWF-Projekt „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“, der Fokus auf das Bewusstmachen des Österreichischen Deutsch gelenkt wurde. Während des Projekts konnten regelmäßige Fortbildungen für Lehrkräfte- und Multiplikatorinnen und Multiplikatoren an unterschiedlichen Standorten in Österreich durchgeführt und Lehrpersonen aufgeklärt werden (de Cillia / Ransmayr 2019: 88). Bei einem Blick auf die Fortbildungsangebote der PH Wien, Salzburg und Kärnten im Sommersemester 2020 lassen sich jedoch keine Fortbildungsangebote in diesem Bereich finden; deshalb ist es fraglich, inwiefern diese Initiative nach Projektende aufrechterhalten werden konnte.

In der Ausbildungsphase während des Studiums an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in Österreich zeigt sich ein ähnliches Bild, wie bei den Fortbildungen der bereits ausgebildeten Lehrpersonen erkennbar ist. Das Projekt „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“ (vgl. de Cillia / Ransmayr / Fink 2014: 10-11) untersuchte Studienpläne der LehrerInnenbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in ganz Österreich. Diese Untersuchung ließ erkennen, dass in den Lehrplänen für die Volksschule und Hauptschule weder die Begriffe „Plurizentrik“ noch „österreichisches Deutsch“ genannt werden. An den Universitäten in Wien, Graz, Klagenfurt und Salzburg werden österreichisches Deutsch und Plurizentrik in einigen Lehrveranstaltungen erwähnt, allerdings bildet die Thematik keinen Schwerpunkt (de Cillia / Ransmayr 2019: 75). Überdies

stellen die Kurse keine Pflichtveranstaltungen dar, weshalb möglich ist, dass Studierende nicht mit dem Thema in Berührung kommen. Auch ein Blick auf das Curriculum von 2019/20 legt nahe, dass die Universitäten innersprachliche Mehrsprachigkeit berücksichtigen, oftmals aber der Fokus auf das Thema „Dialekt vs Standard“ gelegt wird (z.B.: „Dialekt als Thema im Deutschunterricht“ – Universität Wien, „Sprachvariation im Deutschunterricht“ – Universität Salzburg). Bei der Untersuchung der Lehrveranstaltungen zweier Semester zieht sich dieses Bild fort. Es gibt so gut wie keine Lehrveranstaltungen zum Thema des österreichischen Standarddeutsch. Studierende kommen somit kaum in Berührung mit den Begriffen, wodurch nur wenig Wissensvermittlung über Plurizentrik und innere Mehrsprachigkeit herrscht. Auch Dannerer und Mauser (2018: 16) merken an, dass die innere Mehrsprachigkeit an Universitäten keinen Platz findet und zugunsten einer „Standardsprachenideologie“ verdrängt wird. Sie kritisieren, dass selbst an den Universitäten zu wenig Bewusstsein über die Verwendung der Triglössie vorhanden sei und die Rolle der Sprachverwendung von Lehrenden und Studierenden vernachlässigt werde. Als Grund dafür wird die Assoziation der Universität mit der Wissenschaftssprache genannt, weshalb nur die Standardsprache als „funktional tauglich und sozial angemessen“ angesehen wird.

Die Kenntnisse über die innersprachliche Mehrsprachigkeit sind jedoch wichtig, um die Unterscheidung zwischen Dialekt und österreichischem Standard deutlich zu machen und Schülerinnen und Schüler über die verschiedenen Varietäten des Deutschen sowie hinsichtlich der vorherrschenden Triglössie zu schulen. Laut Kellermeier-Rehbein (2014: 210) ist die Auseinandersetzung mit dem Thema der nationalen Varietät und dem Standard im Deutschunterricht oft wenig bis gar nicht vorhanden, obwohl sich die Thematik gut mit den institutionellen Richtlinien vereinbaren lassen würde. Im Unterricht wird sprachliche Variation nur wenig thematisiert, was zur Folge hat, dass oft von einer „richtigen“ Variation des Standarddeutschen ausgegangen wird, was mit dem dominanten Zentrum „Deutschland“ gleichgesetzt wird. Eine Thematisierung der Plurizentrik und der innersprachlichen Mehrsprachigkeit würde ein Bewusstsein für die verschiedenen Varietäten des Deutschen schaffen. Außerdem würde eine Sensibilisierung der Gleichwertigkeit der bundesdeutschen, österreichischen und Schweizer Variante geschaffen werden. Außerdem könnten den Schülerinnen und Schüler Toleranz und Respekt gegenüber den verschiedenen Aspekten des Deutschen gelehrt werden, weshalb es fundamental wäre, diese Thematik in den Deutschunterricht miteinzubeziehen. Durch die im vorhergehenden Abschnitt angesprochen Unsicherheiten, die es bei Lehrkräften im Hinblick auf den Unterschied von Standard und

Dialekt im österreichischen Kontext immer noch gibt, ist es jedoch schwierig, diese Materie in den Unterricht einfließen zu lassen. Auch Hochholzer (2004) beschreibt in seiner Untersuchung, dass sich Lehrpersonen beim Thema der Dialektverwendung im Unterricht unsicher seien und sich mehr Förderungen durch Fortbildungen wünschen würden.

Einen weiteren großen Einflussfaktor stellen staatliche Vorgaben dar. Eine davon ist der Lehrplan, der Weisungen zur Sprache vorschreibt. Der österreichische Lehrplan wird vom Bundesministerium für Erziehung, Kunst und Kultur erstellt und beinhaltet die Lehrziele und Lehrinhalte für die einzelnen Schulstufen und Fächer. Sie sollen Lehrpersonen als Grundlage für die Erstellung ihres Unterrichts dienen und ein zentraler Ausgangspunkt sein. Laut Griesmayer (2005: 82) stellen Lehrpläne jedoch keine sprachwissenschaftlichen Texte dar, sondern sollen gewährleisten, dass die Schülerinnen und Schüler am Ende jedes Schuljahres die vorgegebenen Lehrziele erreichen. Auch für die Lernenden selbst und deren Eltern soll der Lehrplan als Orientierungshilfe gesehen werden und Aufschluss darüber geben, welche Kompetenzen sie im Laufe des Jahres erwerben sollen. Eine direkte Umsetzung aller Vorgaben des Lehrplans ist aber laut Hochholzer (2004: 268) kaum möglich, weshalb die Unterrichtsrealität meist ein anderes Bild zeigt. Griesmayer betont ebenfalls, dass sich aus den Lehrplänen nicht erschließen lasse, was tatsächlich davon im Unterricht umgesetzt werde. Dennoch bilden sie einen wichtigen Faktor im Hinblick auf das Sprachbewusstsein in der Schule, denn sie wirken sich auf die Sprachverwendung der Lehrenden sowie der Schülerinnen und Schüler aus. Diese Wirkung von Lehrplänen auf das Sprachbewusstsein ist vor allem für den Deutschunterricht bedeutend, da die nationale Varietät „in der Regel in den Schulen unterrichtet und so systematisch weitergegeben wird.“ (Muhr 2003: 28)

Dennoch bildet der Lehrplan das elementare Grundgerüst für die Gestaltung des Unterrichts, weshalb im folgenden der Umgang mit sprachlicher Variation genauer betrachtet werden soll. Lehrplananalysen (Griesmayer 2004, Legenstein 2008, Heinrich 2010) zeigten ein relativ homogenes Bild. Das Projekt „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“ stützt sich auf Literatur dazu und untersuchte 2012 die gültigen Lehrpläne der Volksschule, Sekundarstufe I (Hauptschule, NMS, AHS Unterstufe), Sekundarstufe II (AHS) sowie der BAKIP. Dabei konnte ein relativ homogener Trend in den Lehrplänen festgemacht werden.

Die Lehrplananalyse von Ransmayr / De Cillia (2017: 69-73) lässt erkennen, dass der Umgang mit den Varietäten von Standard, Umgangssprache und Dialekt nicht systematisch erfolgt. Im Lehrplan der Volksschule wird dem Standard ein großer Stellenwert zugesprochen – insbesondere im Bereich der mündlichen Kommunikation wird immer wieder darauf hingewiesen, dass Lernende dazu hingeführt werden sollen, einen sicheren Gebrauch der Standardsprache zu erlangen. Welche Standardvarietät verwendet werden soll, wird jedoch nicht näher erläutert. Sprachliche Varietät findet zwar im Lehrplan Erwähnung, doch nur im Zusammenhang mit dem Dialekt-Standard-Kontinuum und nicht in Verbindung mit dem Konzept der Plurizentrik. Ein Beispiel dafür findet sich in der Sprachbetrachtung der Grundstufe II: „Sprachliches Sensibilitätstraining, Bewusstmachen von Sprachschwierigkeiten, sprachlichen Varietäten (regionale, dialektale Spracherfahrungen, Sprachgewohnheiten; Abgrenzung zur Standardsprache)“ (Bildungs- und Lehraufgaben S. 274).

Auch bei den didaktischen Grundsätzen wird darauf aufmerksam gemacht, dass dem Standarddeutsch zwar eine Norm zugrunde liege, jedoch „das Hinführen zu den Formen der Standardsprache keinesfalls unter Leistungsdruck erfolgen“ (Bildungs- und Lehraufgaben S. 274) solle. Welche Normen dabei herangezogen werden sollen, bleibt hier ebenfalls unerwähnt.

Die Lehrpläne der Sekundarstufe I geben gleichfalls keine Verweise auf das österreichische Deutsch oder das Konzept der Plurizentrik. Begriffe wie „Muttersprache“, „Herkunftssprache“ und „Standardsprache“ werden zwar immer wieder erwähnt, jedoch werden sie unsystematisch und ohne nähere Definition verwendet. Vor allem der Bereich „Besondere didaktische Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist“ lässt vermuten, dass der Lehrplan auf einem monozentrischen Konzept basiert: „Aussprache und Intonation sollen *der* deutschen Standardsprache möglichst nahe kommen.“ (Lehrplan der Sekundarstufe I, S. 3) Von welchem Standard ausgegangen wird, bleibt auch hier unerwähnt. Interessanterweise wird auf das österreichische Standarddeutsch einmal explizit namentlich im „Lehrplan für den Gegenstand Deutsch AHS Oberstufe“ verwiesen: „[Die SchülerInnen sollen] verschiedene sprachliche Register einschließlich der – österreichischen – Standardsprache beherrschen.“ (Lehrstoff/mündliche Kompetenz/Sprechsituationen und Sprechanlässe/7. und 8. Klasse, S.3) Weitere Verweise zu anderen deutschen Standardvarietäten findet man jedoch nicht.

Wie Griesmayr (2005: 90) bereits in seiner Lehrplananalyse von 2005 feststellte, wird dem Konzept der Plurizentrik keine Aufmerksamkeit geschenkt:

„Wenn im Lehrplanteil DEUTSCH von Sprache die Rede ist, ist stillschweigend immer die deutsche gemeint, aber die Aussagen gerieren sich als allgemeine. Es wird also mit einem ‚naiven Sprachuniversalismus‘ operiert und (...) mit einer völlig unreflektierten (...) Standard-Vorstellung, so als ob die Sprachwissenschaft nicht schon seit längerem das Deutsche als plurizentrische Sprache mit mehreren Standardneben anderen – Varietäten konzipiert hätte.“

4.3) Die sprachliche Realität im Unterricht

Anhand der Ausführungen der vergangenen Abschnitte kann festgestellt werden, dass der institutionelle Anspruch des Staates an die Lehrkräfte darin liegt, Standarddeutsch im Unterricht zu verwenden und die Schülerinnen und Schüler dazu hinzuführen. Die sprachliche Realität gestaltet sich allerdings wesentlich komplexer, wie schon eine Untersuchung von Rastner (1997: 89f.) erkennbar gemacht hat. Im Rahmen dieser wurden 24 Lehrkräfte aus acht Bundesländern (keine Daten aus Vorarlberg) befragt, wobei hervorging, dass Lehrkräfte sich gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern zwar als sprachliches Vorbild sehen, jedoch nicht nur im Standard unterrichten. Die Mehrheit der Lehrpersonen gab an, situationsbedingt die Umgangssprache oder den Dialekt zu gebrauchen. Vor allem im Lehrer-Schüler-Gespräch oder in weniger offiziellen Situationen wird eher auf die Standardvarietät verzichtet. Ähnliche Ergebnisse fand auch Hochholzer (2004), der Daten zum Dialektgebrauch von Lehrkräfte und Lernenden an deutschen Schulen einer Analyse unterzogen hat. Die Lehrpersonen gaben an, oftmals Dialekt in verschiedenen Unterrichtssituationen zu sprechen – dieser ließe sich somit als „feste Größe der sprachlichen Unterrichtsrealität“ (Hochholzer 2004: 327) bewerten.

Auch die neueste Studie von de Cillia / Ransmayr (2018: 82-83) an österreichischen Schulen bestätigt, dass nicht wenige Lehrpersonen während des Unterrichts nach ihren eigenen Angaben zum Mechanismus des *code-switching* greifen. Obwohl in der Fragebogenerhebung die meisten Lehrpersonen angeben, in erster Linie in der Standardsprache zu sprechen, lassen

die Interviews wesentlich differenzierte Äußerungen erkennen. Bei der Befragung gaben 85 % der Lehrkräfte an, bei Vorträgen vor der Klasse die Standardvarietät zu verwenden – rund 65 % bei der Erteilung von Arbeitsaufträgen. Dialekt wird den Angaben zufolge fast nie eingesetzt: 6,9 % gebrauchen ihn bei Disziplinärem, 3,7 % bei Organisatorischem. Die Gruppendiskussionen sowie die teilnehmenden Unterrichtsbeobachtungen deuten allerdings darauf hin, dass diese Antworten des Fragebogens von sozialer Erwünschtheit geprägt sind und in der Unterrichtsrealität alle drei Größen des Dialekt-Standard-Kontinuums für verschiedene Zwecke verwendet werden. Interessant ist, dass die Lehrpersonen scheinbar bewusst zwischen den Varietäten wechseln und bemüht sind, vom dialektalen Sprechen zu der Standardvarietät oder gehobenen Umgangssprache zurückzukehren. Die teilnehmende Unterrichtsbeobachtung lässt erkennen, dass LehrerInnen öfter, als ihnen bewusst ist, zwischen den Varianten wechseln: Inhaltliche Bezüge so wie der Vortrag vor der Klasse oder das Erteilen von Arbeitsaufträgen werden im Standard vollzogen; all jene Aussagen, die auf der Beziehungsebene verankert sind, auch emotionale Aussagen, werden eher im Dialekt oder in einer dialekt-nahen Umgangssprache geäußert.

Laut Rastner (1997: 84-88) sprechen die Schülerinnen und Schüler in Wien und Umgebung vor allem in der Standard- und Umgangssprache – mit reinen Dialektsprecherinnen und -sprecher sind Lehrkräfte kaum konfrontiert. In den Pausen wird laut den Lehrpersonen vorzugsweise in der Umgangssprache gesprochen. Im Gegensatz dazu sehen sich Lehrpersonen in den ländlicheren Teilen in Salzburg und Oberösterreich vor allem mit Schülerinnen und Schülern konfrontiert, die dialektal sozialisiert wurden. In den städtischen Gebieten wird eine dialektal gefärbte Umgangssprache von den Lernenden im Unterricht verwendet. Im Hinblick auf den Geltungsbereich des Dialekts geben die Lehrpersonen an, dass die Schülerinnen und Schüler jede Sprachvarietät einsetzen dürften, solange es situationsangemessen sei. Im Lehrer-Schüler-Gespräch oder im Plenum wird die Verwendung des Dialekts nicht korrigiert. Die einzigen Ausnahmen bilden offizielle Situationen wie Prüfungen oder Referate: Hier wird auf die Verwendung der Standardvariation Wert gelegt.

Auch de Cillia / Ransmayr (2019: 306-311) konnten feststellen, dass Schülerinnen und Schüler in Österreich laut Angabe ihrer Lehrpersonen alle Varietäten des Dialekt-Standard-Kontinuums verwenden. Darüber hinaus wurde angegeben, dass 88 % der Lernenden eine andere Erstsprache als Deutsch in den Unterricht mitbringen. Vor allem in Gruppenarbeiten

und bei Pausengesprächen wird der Dialekt von den Schülerinnen und Schülern verwendet; bei Referaten geben die Lehrpersonen an, dass hauptsächlich im Standard gesprochen wird. Ähnlich wie bei Rastner (1997) korrigieren die Lehrpersonen den Varietätengebrauch in Gruppenarbeiten nicht. Im Rahmen von Lehrer-Schüler-Gesprächen (60 %) und Referaten (90 %) hingegen wird auf die Verwendung des Standards bestanden. De Cillia (2018: 81) ergänzt, dass die meisten Schülerinnen und Schüler selbst angeben, mit ihren Lehrkräften insbesondere in der Standardvarietät (52 %) oder der Umgangssprache (49 %) zu sprechen. Die Ergebnisse von Rastner (1997) konnten somit bestätigt werden: Im Osten Österreichs neigen die Schülerinnen und Schüler dazu, am wenigsten Dialekt zu verwenden, in den mittleren Bundesländern geben rund 19 % an, in jeder Situation Dialekt zu sprechen.

Die Daten dieser Studien sind jedoch reine Selbstauskünfte der Lehrpersonen und der Lernenden und keine empirischen Erhebungen, welche die tatsächliche Sprachverwendung im Unterricht reflektieren. De Cillia (2018: 86) weist auf die Notwendigkeit einer empirischen Untersuchung hin, die ähnlich wie Untersuchungen in der Schweiz mit Transkriptionen und Unterrichtsanalysen arbeiten (vgl. Steiner 2008), um die Selbsteinschätzungen zu validieren. Genau an diesem Punkt soll die vorliegende Arbeit anknüpfen und versuchen, durch teilnehmende Unterrichtsbeobachtungen sowie durch eine audiogestützte Transkription einen ersten Einblick in das tatsächliche Sprachverhalten im Klassenzimmer zu geben. Ausgehend von der Annahme, dass sich die tatsächliche Unterrichtskommunikation von den eigenen Angaben der Lehrkräfte und Lernenden unterscheiden wird, vor allem hinsichtlich des Dialektgebrauchs, wurde nach der Recherche der publizierten Forschungen zum Thema Unterrichtskommunikation, folgende Forschungsfragen aufgestellt:

- Welche Varietäten aus dem Dialekt-Standard-Kontinuum werden von den Deutschlehrkräften und den Lernenden im Deutschunterricht verwendet?
- Welche Funktion hat die Dialektverwendung von Sprecherinnen und Sprechern im Unterricht?
- Welche Unterschiede in der Varietätenverwendung können bei den Bundesländern Wien und Oberösterreich entdeckt werden?

5) Forschungsstand der kommunikativen Funktionen des Dialektgebrauchs

Wie sich schon im vorangehenden Kapitel gezeigt wurde, können Personen ihre Sprache innerhalb des Dialekt-Standard-Kontinuums je nach Situation und Gesprächspartner anpassen. Auch Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler machen nach eigenen Angaben davon Gebrauch, sei es bewusst oder unbewusst. Steiner (2008: 207) stellt in ihrer Gesprächsanalyse von Mathematikeinheiten in der Deutschschweiz fest, dass in Unterrichtslektionen code-switching auf Äußerungs-, Satz- und Wortebene festgestellt werden kann. Dieser Wechsel zwischen den Varietäten geschieht jedoch keinesfalls zufällig, sondern erfüllt im Unterrichtsgespräch eine bestimmte Funktion. Daher soll in den folgenden Kapiteln überprüft werden, ob die Befunde aus der Schweiz auf den österreichischen Deutschunterricht umgewälzt werden können. Dazu werden den code-switching Phänomenen in der Triglössie Dialekt-Umgangssprache-Standard nachgegangen und geprüft, ob der Wechsel zwischen den Varietäten einer spezifischen kommunikativen Funktion, die in den wissenschaftlichen Arbeiten vorgeschlagen werden, zugeordnet werden kann.

Die vorliegende Diplomarbeit stützt sich auf drei Studien, die zwischen 1978 und 2008 in Deutschland und der deutschen Schweiz durchgeführt wurden. In Österreich wurde eine vergleichbare Untersuchung bis jetzt noch nicht vorgenommen. Bereits in den späten 70er Jahren versucht Ramge (1978), die kommunikativen Funktionen des Dialektgebrauchs von Lehrpersonen in Deutschland im standardsprachlichen Unterricht zu identifizieren. In der Untersuchung wurden die Tonbandaufnahmen von 20 Unterrichtsstunden einer 5.Klasse Hauptschule transkribiert und analysiert, die von 20 verschiedenen Lehrkräften zu einem vorgegebenen Thema gehalten wurden. Im Bezug auf die Einstellungen von den Lehrpersonen gegenüber der Dialektverwendung im Unterrichtsgeschehen stellt Ramge (1978: 200) fest:

“Es besteht eine Antinomie zwischen der gesellschaftlich-institutionell erwarteten und von den Lehrern grundsätzlich akzeptierten Verpflichtung zu Verwendung der Standardsprache im Unterricht einerseits und dem in der Lebenspraxis der Lehrer verankerten Wissen um positive kommunikative Funktion beim Gebrauch von dialektgerichteten Sprachvariationen andererseits.”

Dieses Wissen über die solidarisierenden und emotionalen Qualitäten, die der Gebrauch des Dialekts im Unterricht hat, führen dazu, dass Lehrerinnen und Lehrer gelegentlich von der Standardsprache in den Dialekt switchen, um eine familiäre und alltägliche Sprechsituation nachzuahmen (Ramge 1978: 202). Dadurch kann im Unterrichtsgespräch eine nicht-institutionelle Sprechsituation geschaffen werden. In seiner Untersuchung definiert Ramge (1978) sieben kommunikative Funktionen, die Lehrpersonen verwenden: die Veranschaulichungsfunktion, die Aktivierungsfunktion, die Bagetillisierungsfunktion, die Abschwächungsfunktion, die Einverständnisfunktion, die Diskriminierungsfunktion sowie die Verständnissicherungsfunktion. Ein besonderes Augenmerk wird auf die didaktische Relevanz der Äußerungen gelegt, die laut Steiner (2008: 209) als Schwäche in Ramges Untersuchung gesehen werden muss, da es “der Vielfalt des unterrichtlichen Geschehens nicht gerecht werden kann”. Ramges (1978) Untersuchung zeigt, dass die sprachliche Orientierung von Lehrpersonen maßgeblich ist für die dialektalen Äußerungen im Unterricht. Standardorientierte Lehrkräfte benutzen demnach den Dialekt für methodisch-didaktische Gründe, dialektorientierte um eine Auflockerung der institutionellen Vorgaben herbeizuführen.

In der Deutschschweiz untersucht als erster Kropf (1986) den Varietätenwechsel im Unterricht. Er übernimmt die Überlegungen Ramges (1978) und versucht, die kommunikativen Funktionen die für deutsche Lehrkräfte festgestellt wurden, für die Situation in der deutschen Schweiz zu adaptieren. Ausgangspunkt der Forschung bildet die Überlegung, dass “Sprachvarietäten, wie sie die Standardsprache und der Dialekt in der deutschen Schweiz darstellen, unter bestimmten Bedingungen zum Transportmittel von sozial-situativer Information werden können” (Kropf 1983: 4).

Den Untersuchungskorpus bilden 19 Unterrichtseinheiten aus verschiedenen Unterrichtsfächern, wobei sich die analysierten Klassen von der 2. Klasse Volksschule bis zur 3. Klasse Hauptschule erstrecken. Material aus höheren Stufen konnte nicht miteinbezogen werden. Weiters wurden von den 19 Lektionen nur eine aus der Gymnasialstufe in die Analyse miteinbezogen. Im Gegensatz zu Ramge (1978) bezieht Kropf erstmals auch die kommunikativen Funktionen des dialektalen Sprechens der Schülerinnen und Schüler in die Untersuchung mit ein und entwirft einen Katalog, anhand dessen man die jeweiligen Funktionen klassifizieren kann. Die Ergebnisse zeigen, dass ähnlich wie in der Untersuchung

in Deutschland, die Lehrpersonen den Varietätenwechsel von der Standardsprache in den Dialekt als Mittel zur Solidarisierung und der Emotionalisierung verwenden. Schülerinnen und Schüler können wie ihre Lehrkräfte in den Dialekt switchen um die Ebene der Solidarisierung aufzubauen und um die asymmetrische Rollenverteilung zu mindern. Durch das code-switching gestalten alle Unterrichtsteilnehmerinnen und -teilnehmer die interaktionellen Prozesse des Unterrichts aktiv mit. Kritisch anzumerken ist, dass die untersuchten Schülerinnen und Schüler alle relativ jung waren (vorrangig Primarstufe) und somit das standardsprachliche Repertoire vielleicht noch nicht so ausgebildet ist, wie bei Lernenden in der Unter- und Oberstufe.

Steiners Untersuchung (2008) bildet die neueste Analyse der Materie. Ziel der Untersuchung der kommunikativen Funktionen ist es aufzuzeigen, wie Schülerinnen und Schüler und Lehrpersonen die “sich abspielenden interaktionellen Prozesse mittels Sprachformvariation mitgestalten zu können” (Steiner 2010: 251). Ausgehend von den Kategorisierungen von Ramge (1978) und Kropf (1983), bilden die Grundlage ihrer Untersuchung vier Mathematikstunden aus verschiedenen 8. Klassen die in einem Gymnasium in der Deutschschweiz zwischen 1999 und 2000 aufgenommen wurden. Die Lehrpersonen wurden gebeten, alltägliche Stunden zu einem beliebigen Thema vorzubereiten. Neu in Steiners Analyse ist die Fokussierung auf die Oberstufe sowie die Schulform des Gymnasiums. Obwohl vor allem im Gymnasium der standardsprachliche Varietätengebrauch im Unterricht vorausgesetzt wird, stellt die Untersuchung, ähnlich wie den Vorgängerstudien, in den Transkripten längere und kürzere Dialektpassagen fest.

Steiner (2008: 207) konnte in allen Unterrichtseinheiten eine Switch vom Standard in den Dialekt feststellen, der verschiedenen Funktionen zugeteilt werden konnte. Die Untersuchung kommt zu dem Schluss, dass die einzelnen Kategorien nur schwer voneinander getrennt werden können und die Funktionen verschwommene Grenzen besitzen. Ein weiterer wichtiger Punkt, ist die Erkenntnis, dass nicht alle Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler den Varietätenwechsel bewusst vollziehen. Viele sind sich dem code-switching und den damit verbundenen Absichten nicht bewusst. Im Bezug auf die Kategorien lässt sich feststellen, dass Lernende und Lehrkräfte in den Grundzügen die selben Funktionen des Dialekts verwenden, jedoch aufgrund ihrer Rolle im Unterrichtsgeschehen sie sich unterschiedlich realisieren. Die Untersuchung kommt zu dem Schluss, dass die Lehrkräfte

und die Lernenden das Unterrichtsgeschehen und dessen Prozesse mittels der Variation von Sprache mitgestalten und verändern können.

Die Ergebnisse Steiners (2008) können jedoch nicht ohne weiteres auf den österreichischen Sprachraum angewendet werden, da ähnlich wie in Vorarlberg, in der Deutschschweiz eine Diglossie vorliegt, im Großteil von Österreich jedoch ein Dialekt-Standard-Kontinuum herrscht. Nachdem Sprache dynamisch und immer im Wandel ist und die Untersuchung über zehn Jahre zurückliegt ist es fraglich, ob die Ergebnisse noch der aktuellen sprachlichen Realität entsprechen. Vor allem durch den Einfluss von sozialen Medien wie YouTube, in dem vor allem Standardsprache verwendet wird, kann sich auf der Seite der Schülerinnen- und Schülersprache vieles verändert haben. Trotzdem bilden für die Untersuchung der kommunikativen Funktionen des dialektalen Sprechens von Schülerinnen und Schülern sowie den Lehrpersonen die Kategorisierungen von Ramge (1978), Kropf (1986) und Steiner (2008) das Grundgerüst der Analyse.

6) Methodische Vorgehensweise

In diesem Kapitel wird die Vorgehensweise der teilnehmenden Unterrichtsbeobachtung dargelegt, wobei zunächst auf das Forschungsdesign und den Korpus der Arbeit eingegangen wird. Anschließend wird das Schulprofil näher erläutert und das Transkriptionsverfahren erläutert.

6.1.) Teilnehmende Beobachtung

Für diese Untersuchung wurde die Methode der teilnehmenden Unterrichtsbeobachtung gewählt, die durch auditive Aufzeichnungen unterstützt werden soll.

Die teilnehmende Beobachtung ist eine zentrale Methode der Feldforschung, die „ihren Gegenstand bei der Untersuchung in seiner natürlichen Umgebung belassen“ (Mayring 2002: 54) möchte. Laut Mayring (2002: 54) begeben sich die Forschenden deshalb in das natürliche Umfeld des Untersuchungsgegenstands und nehmen an dessen Alltag teil. Die Feldforschung möchte vordringlich feststellen, wie sich Menschen in der Realität in ihrem sozialen Umfeld verhalten, wenn sie nicht direkt oder indirekt von den Beobachterinnen und Beobachtern beeinflusst werden (Patry 1982: 27). Das Verfahren der Feldforschung kann in vier Schritte gegliedert werden: die Festlegung der Fragestellung, die Herstellung des Feldkontakts, die Materialsammlung und die Auswertung (Mayring 2002: 56). Die Vorteile gegenüber Fragebogen, Interviews und Experimenten ist, dass die Feldforschung nicht in die natürlichen Verhaltensprozesse eingreift und man so mögliche Verzerrungen vermeiden kann (ebd. 2002: 55). Der natürliche Kontext ist somit zentral für die Feldforschung.

Vor allem bei der teilnehmenden Beobachtung spielt die Nahbarkeit der zu beobachtenden Situation eine große Rolle. Nachdem die Forscherinnen und Forscher direkt Teil der untersuchten Situation sind, verspricht man sich, mehr von der Innenperspektive erheben zu können (ebd. 2002: 55). Da in der vorliegenden Arbeit das Sprachverhalten von Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern in alltäglichen Unterrichtssituationen untersucht werden soll, eignet sich die teilnehmende Beobachtung, die durch Audioaufnahmen unterstützt wird, für die Datenerhebung. Das Erkenntnisinteresse bezieht sich vor allem auf die tatsächlich verwendeten Sprachvarietäten im Unterricht, weshalb keine Interviews zum Thema Varietätenverwendung mit den Probanden geführt wurden, da dies

lediglich Rückschlüsse auf deren Einstellungen geben würde und nicht auf die praktische Anwendung.

6.2) Audioaufnahmen

Die qualitative Analyse von Kommunikation im Unterricht ist besonders sinnvoll, wenn konkretes Unterrichtsmaterial zur Verfügung steht und eine audiogestützte Analyse vorgenommen werden kann.

Ein großer Vorteil, den die Audioaufnahmen mit sich bringen ist, dass im Gegensatz zur reinen Unterrichtsbeobachtung mit einem Beobachtungsbogen, das Material beliebig oft und unabhängig vom Zeitpunkt angehört werden kann. Dadurch kann die Komplexität der Aussagen sowie der Gebrauch der unterschiedlichen Varietäten des Dialekt-Standard-Kontinuums wiederholt angehört und analysiert werden. In Kombination mit den schriftlichen Notizen die am Tag der Aufzeichnung gemacht werden, kann eine umfassende Analyse der Unterrichtskommunikation sichergestellt werden.

Eine Schwierigkeit die eine Audioaufnahme in einem Klassenzimmer mit sich bringt ist, dass im Unterrichtsgeschehen viele Agierende beteiligt sind, die gleichwertig durch die Aufzeichnung abgedeckt werden müssen. Um einer einseitigen Aufnahme entgegenzuwirken, wurde mit drei Aufnahmegeräten gearbeitet, die an verschiedenen Stellen im Klassenzimmer positioniert wurden um eine möglichst umfangreiche Aufnahme zu gewährleisten. Ein weiterer Faktor, der vor der Aufzeichnung bedacht werden muss ist der Beobachtereffekt. Durch diesen kann das Verhalten der Beteiligten durch die Anwesenheit einer beobachtenden Person in Richtung von sozial erwünschtem Verhalten beeinflusst werden. Um vor allem die Auswirkungen des Effekts auf den Varietätengebrauch zu minimieren, wurde den Versuchsteilnehmerinnen und -teilnehmer nur grobe Informationen über den Untersuchungsgegenstand gegeben. So sollte unnatürlicher Sprachgebrauch so gut wie möglich vermieden werden. Weiters wurden die Aufnahmegeräte an möglichst unauffälligen Stellen platziert, um den Einfluss der Sichtbarkeit der technischen Geräte so minimal wie möglich zu halten. Dennoch kann eine Verfälschung des Sprachverhaltens durch die technischen Geräte nie komplett ausgeschlossen werden.

6.3) Schulprofil

Für die Untersuchung wurden zwei Schulen ausgewählt, von denen eine in Oberösterreich, die andere in Wien situiert ist, um einen Vergleich zwischen Stadt und Land ziehen zu können. Die Schule in der Bundeshauptstadt ist ein Gymnasium (AHS) im 17. Bezirk. Es besuchen circa 830 Schülerinnen und Schüler das Gymnasium, wobei etwa 50 Prozent der Schülerinnen und Schüler weiblich und 50 Prozent männlich sind. Die Lernenden sind in 33 Klassen aufgeteilt, mit 14 Unterstufenklassen und 19 Oberstufenklassen. Beim Schuleintritt können die Schülerinnen und Schüler zwischen zwei verschiedenen Typen wählen: dem Gymnasium und dem Realgymnasium.

Im Realgymnasium wurden zwei weibliche Deutschlehrpersonen beobachtet, die beide etwa Mitte 30 sind und schon langjährige Unterrichtserfahrung besitzen. Beide Lehrerinnen sind in Wien aufgewachsen und haben an der Universität Wien studiert. Bei Lehrerin L2 ist jedoch anzumerken, dass ihre Mutter ursprünglich aus Tschechien stammt und deutschländisches Deutsch gelernt hat, während ihr Vater aus Wien ist. Der deutschländische Einfluss ist auch in den Transkripten zu bemerken.

Die zweite Schule liegt im Salzkammergut in Oberösterreich, in einer kleinen Stadt mit etwa 12.000 EinwohnerInnen. Das Gymnasium hat, wie die Schule in Wien, einen naturwissenschaftlichen Fokus, hat jedoch mit 791 eine etwas geringere Lernendenanzahl. Aufgeteilt sind die Schülerinnen und Schüler wie in Wien auf 33 Klassen zu je 24 Unterstufenklassen und 9 Oberstufenklassen. Das Geschlechterverhältnis liegt bei etwa 40 Prozent weiblichen und 60 Prozent männlichen Lernenden.

In der AHS in Oberösterreich wurden die Unterrichtsstunden einer männlichen und einer weiblichen Lehrperson aufgezeichnet. Beide sind im Innviertel aufgewachsen und haben in Wien und Salzburg Germanistik an der Universität studiert. Die männliche Lehrkraft ist Ende 50 und verfügt über dreißig Jahre Berufserfahrung, während seine Kollegin mit Ende 20 die jüngste teilnehmende Lehrkraft ist. Sie hat vor vier Jahren an der Schule zu unterrichten begonnen.

Zu den vier beobachteten Klassen kann gesagt werden, dass die Personenanzahl in allen Klassen zwischen 20 und 24 Personen lag. Um die Aufnahmen so vergleichbar wie möglich

zu machen, wurden nur 7. Klassen untersucht. In allen Klassen gab es Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, wobei ihr Anteil in Oberösterreich wesentlich geringer war als der in Wien. Einerseits fiel die Wahl auf die AHS Oberstufe, da wie Steiner (2008: 223) schon zu bedenken gab, die standardsprachliche Kompetenz bei jüngeren Schülerinnen und Schüler noch nicht so ausgebaut ist wie bei älteren Kindern. Nachdem die betreffenden Lernenden kurz vor der Matura stehen, sollten sie gute Standardkenntnisse besitzen und im Unterrichtsgespräch oder durch Referate und Prüfungssituationen mit ihr in Berührung gekommen sein. Andererseits wurde die AHS gewählt, da dem Gymnasium in Österreich viel Prestige zugesprochen wird, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass der Anspruch an Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler, die Standardsprache im Unterricht zu verwenden, höher ist als vergleichsweise in einer NMS oder BHS.

6.4) Erhebung der Daten

Im Vorfeld wurde Kontakt zu den Lehrpersonen sowie zu der jeweiligen Direktion aufgenommen und die Erlaubnis für die Untersuchung eingeholt. Im nächsten Schritt wurden auch die Schülerinnen und Schüler und deren Eltern über das Forschungsvorhaben informiert und um ihre Zustimmung gebeten. Das Untersuchungsanliegen wurde allen Beteiligten sehr allgemein erklärt, um die natürlichen Sprachgewohnheiten so wenig wie möglich zu beeinflussen oder zu verzerren. Die Unterrichtsbeobachtungen fanden über einen längeren Zeitraum von Juni bis November 2019 statt und wurden während der regulären Unterrichtszeit aufgenommen. Die Dauer der Schulstunden betrug in Oberösterreich 45 und in Wien jeweils 50 Minuten. Die Lehrpersonen wurden gebeten, alltägliche Einheiten abzuhalten, die ihrer individuellen Planung folgten. Gesamt wurden je zwei Unterrichtsstunden pro Lehrperson auditiv aufgezeichnet und durch Beobachtungsbögen schriftlich dokumentiert. Außerdem wurden die Lehrpersonen darauf hingewiesen, die Beobachterin nicht durch Kommentare in den Unterricht miteinzubeziehen, um den Beobachtereffekt soweit wie möglich minimieren zu können.

Ein Pre-Test wurde am 23.05.2019 durchgeführt, um eine vorteilhafte Verteilung der Mikrofone im Klassenzimmer zu gewährleisten. Nachdem sich im Pre-Test zeigt, dass nicht die Gesamtheit der Klasse durch zwei Mikrofone optimal abgedeckt werden konnte, wurde von zwei auf drei Aufnahmegeräte aufgestockt, um eine umfangreiche Aufnahme zu sichern.

Eines der Aufnahmegeräte befand sich am Lehrerpult, dass um eine vollständige Aufnahme der Lehrperson und der Vorkommnisse an der Tafel zu sichern. Die beiden anderen Geräte wurden möglichst in der Mitte und an der Rückseite des Raumes platziert, sodass der Klassenraum so gut wie möglich abgedeckt werden konnte. Für alle Klassen wurde ein Sitzplan erstellt und den Sprecherinnen und Sprecher Siglen zugewiesen, damit auffällige Sprachsequenzen mit der Minutenanzahl der Aufnahme dokumentiert werden konnten und später eine einfachere Zuordnung erfolgen konnte.

Obwohl drei Aufnahmegeräte in Verwendung waren, wäre eine zusätzliche videogestützte Aufnahme von Vorteil gewesen, um die Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer leichter identifizieren zu können und einzelne Redebeiträge leichter den verschiedenen Mikrofonen zuordnen zu können. Obwohl die Mikrofone adäquat platziert wurden, konnten Nebengeräusche aufgrund der Unterrichtssituation und der großen Anzahl von Sprecherinnen und Sprechern zwar etwas minimiert, aber nicht vollständig vermieden werden. Die Ergebnisse der Aufnahmen geben einen Einblick in die kommunikative Situation des Deutschunterrichts an oberösterreichischen und Wiener Gymnasien, jedoch sind die erhobenen Daten nicht ausreichend, um eine verallgemeinernde Aussage treffen zu können.

6.5) Transkription

Die Grundlage für die Transkription sind die acht aufgezeichneten Unterrichtseinheiten, die in regulären Stunden aufgenommen wurden. Zunächst wurden alle Aufnahmen der acht Lektionen angehört und in literarischer Umschrift vollständig transkribiert. Die linke Spalte beschreibt die jeweiligen Sprecherinnen und Sprecher wobei *L* für *Lehrkraft* steht, und die Nummerierung danach für die Unterscheidbarkeit der verschiedenen Lehrpersonen sorgt. Obwohl diese Unterscheidung zunächst für die Analyse der Dialektfunktionen nicht notwendig ist, wird sie im Vergleich von Wien und Oberösterreich vital. Die Schülerinnen und Schüler wurden durch die Abkürzung *S*, sowie *m* für *male* und *f* für *female* gekennzeichnet. Um die Anonymität der Schülerinnen und Schüler zu wahren, wurde auf Namensnennungen in den Transkripten verzichtet. Wurden die Lernenden direkt angesprochen, wurde der Name durch die Kennzeichnung *((Name))* verschriftlicht.

Die weiteren zwei Spalten mit den Abkürzungen *nv* geben einerseits die nonverbalen Äußerungen der Lehrpersonen und andererseits jene der Schülerinnen und Schüler wieder. In

der ersten Fassung wurde auf die Spur des nonverbalen verzichtet. Ziel der ersten Fassung war es, einen Überblick über die verschiedenen Einheiten zu bekommen und die Verständlichkeit und leichte Lesbarkeit zu sichern. Nonverbale Äußerungen sind im Transkript kursiv und mit Farbe hinterlegt dargestellt. Unverständliche Äußerungen werden durch mit Doppelklammern *((unverständlich))* markiert. Jede Fassung verfügt über genauere Informationen zur Stunde, einen kurzen Abriss der Unterrichtseinheit und Notizen zu besonderen Vorkommnissen. Die vollständigen Transkripte können auf Anfrage bereitgestellt werden. Diese sind vor allem dazu geeignet, sich einen groben Überblick über die einzelnen Stunden verschaffen zu können.

In einem nächsten Schritt wurden für die Analyse der Dialektfunktionen interessante Sequenzen der Lektionen einer genaueren Transkription zugänglich gemacht. Dafür wurde das Transkriptionssystem EXMARaLDA gewählt, da es über eine leichte Lesbarkeit verfügt und eine analytische Übersichtlichkeit bietet. EXMARaLDA ist ein XML-basiertes System, das von der Universität Hamburg entwickelt wurde (Schmidt 2004: 203) und steht für „EXtensible MARKup Language for Discourse Annotation“. Das System wurde ursprünglich für den Sonderforschungsbereich „Mehrsprachigkeit“ entwickelt und wird seit November 2011 vom Hamburger Zentrum für Sprachkorpora weiterentwickelt (Exmaralda 2019). Für diese Arbeit wurde der Partitur-Editor der Version 1.6.1 verwendet.

In Anlehnung an die HIAT (Halbinterpretative Arbeitstranskription) Konventionen (Exmaralda 2019) lauten die Transkriptionsregeln wie folgt:

Äußerungsendzeichen / intersegmentaler Intonationsverlauf

- . fallend (Aussage-Intonation)
- , stehend, schwebend, leicht steigend (Aufzähl-, Erzähl-Intonation)
- ? stark steigend (Frage-Intonation)
- ! ausrufend, auffordernd (Ausrufs-, Aufforderungs-Intonation)
- ... Abbruch einer Konstruktion (auch im Fall einer Unterbrechung durch andere Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer)

Intrasegmentale Phänomene

hat die Nahru/ äh die Nase vorn Reparatur (Selbstkorrektur)

aaber, uuund, undd	auffällige Dehnung eines Vokals / Konsonanten
bei <u>beiden</u> , vor <u>allem</u>	auffällige Betonung von Wörtern / Silben

Pausen

- | | |
|------------------|---|
| • | sehr kurze Pause (Stocken im Redefluss) |
| • • | Pause von ca. 0,5 sec. |
| • • • | Pause von ca. 0,75 sec. |
| ((1s)), ((2,5s)) | Pause ab 1 sec. |

Literarische Umschrift: HIAT orientiert sich an der Standardorthografie, notiert aber Abweichungen, vor allem wenn sie für die Interpretation des Gesagten relevant werden. In diesem Fall ist es der Wechsel zwischen Standardsprache und Dialekt. Für die Transkription dieser regional oft ganz unterschiedlichen Phänomene gibt es keine verbindlichen Vorgaben. Gleiches gilt für dialektale und regionale Varietäten, Akzente oder nicht-standardsprachliche Aussprachevarianten oder auch morphosyntaktische Abweichungen von Sprecherinnen und Sprecher, deren L1 nicht Deutsch ist.

7) Datenauswertung

7.1) Dialektales Sprechen bei Lehrpersonen

Im folgenden Abschnitt werden die Varietätenwechsel der Lehrpersonen in Oberösterreich und Wien auf der Basis der acht transkribierten Audioaufnahmen untersucht. Als Grundlage der Analyse werden, wie bereits in Kapitel 6 erwähnt, die Kategorisierungen von Ramge (1978) und Steiner (2008) aus der Deutschschweiz, sowie Kropf (1986) aus Deutschland übernommen. Auch wenn alle nachweisbaren kommunikativen Funktionen hier analysiert wurden, kann dennoch kein Anspruch auf deren Vollständigkeit erhoben werden. Ramge (1978) und Kropf (1986) konnten weitere Kategorien wie die Bagatellisierung und die Diskriminierung aufzeigen. Da sie in den vorliegenden Aufnahmen jedoch nicht ersichtlich sind, werden sie in dieser Arbeit nicht weiter ausgeführt.

7.1.1) Begrüßungs- und Abschiedsfunktion

Lehrpersonen haben aufgrund des institutionellen Settings in der Schule und der damit einhergehenden situativen und sozialen Rollenzuschreibung, während des gesamten Interaktionsgeschehens interaktive Vorrechte (Steiner 2008: 210). Lehrerinnen und Lehrer sind demzufolge „primäre Sprecher“, die zuständig für einen bestimmten Handlungsablauf sind. Sie müssen Gespräche eröffnen und beenden, Fragen stellen, sowie Themen einführen, steuern und wechseln.

Im Zusammenhang mit Gesprächseröffnungen und -beendigungen stellen Steiner (2008: 210) und Kropf (1986: 169) in ihren Studien in der deutschsprachigen Schweiz und Deutschland fest, dass Begrüßungen oftmals im Dialekt stattfinden, da sie noch auf einer informellen Ebene fungieren. Nach der Begrüßung wird meist in die Standardsprache gewechselt, um den offiziellen Startschuss für die Stunde zu geben.

Auch im folgenden Unterrichtsbeginn in einer Klasse in Oberösterreich kann dieser Wechsel vom Dialekt zur Standardsprache nachgewiesen werden:

Bsp 1)

[1]

	0	1	2
L3 [v]	So griäß eich.	Leute ihr stehts sofort auf.	Nehmts Platz. Des is die neue

[2]

	3	4
L3 [v]	Unterrichtspraktikantin. So •	Na heid amoi/ jetzt amoi ned

Die Klasse wird vom Lehrer im Dialekt begrüßt (1), wobei das *So* die Schüler und Schülerinnen auffordern soll, die Aufmerksamkeit auf das Unterrichtsgeschehen zu lenken. Auch die anschließenden organisatorischen Aufgaben (4-7) werden vollständig im Dialekt realisiert.

Bsp.2)

[7]

	7
L3 [v]	acht Euro. Schau obs stimmt. Uund zehn Euro. ((Name)) is bezahlt. So Leute aah bevor

[8]

	8
L3 [v]	wir mit dem schhh bevor wir mit dem ah Faust weiterduan ah muas i eine Frage

[9]

	9
L3 [v]	beantworten lassen die auch in der achten Klasse gestellt wurde zum Thema Faust.

[10]

	..	10	11
L3 [v]	Warum ist der Faust	Klaummer	für unsere Literatur/ für die deutsche Literatur so

[11]

	..	12	13	14
L3 [v]	wichtig?	Weil! ((Name))	is außer Konkurrenz	do braucht ma
S1 [v]	Weil der wichtig is.			

Das zweite *So* in Zeile 7 signalisiert das Ende der Begrüßungssequenz und weist auf ein Umschwenken zu inhaltlichen Themen hin. Beim Einstieg in das Unterrichtsthema wechselt der Lehrer zunächst in die Umgangssprache, bei der im Gegensatz zu der Unterrichtsorganisation davor nur eine geringere Anzahl an dialektalen Formen (*weiterduan, muas*) in seine Äußerungen eingeflochten werden. Nach der Bekanntgabe des Unterrichtsthemas geht er zu der ersten offiziellen Frage (10) über, die im Standard realisiert wird. Durch den Switch vom Dialekt zur Standardsprache wird der thematische Unterrichtsbeginn offiziell eröffnet.

Auch in der zweiten Klasse in Oberösterreich kann eine ähnliche Vorgehensweise beobachtet werden. Die Lehrerin begrüßt die Schülerinnen und Schüler mit der dialektalen Grußformel *Grias eich*. So wie auch im vorherigen Beispiel ersichtlich, werden zunächst die organisatorischen Angelegenheiten bezüglich bevorstehender Schularbeiten und Hausübungen im Dialekt mit den Lernenden geklärt (2-28). Der Switch von den organisatorischen zu den inhaltlichen Themen wird durch ein *Gut* in Zeile 27 eingeleitet, dass den Schülerinnen und Schülern signalisieren soll, dass die Stunde beginnt. Unterstrichen wird diese Überleitung durch den Wechsel von einer dialektalen Sprachverwendung zu einer standardsprachlichen.

Anhand der beiden Beispiele lässt sich zeigen, dass in den oberösterreichischen, ländlichen Schulen die Schülerinnen und Schüler von ihren Lehrpersonen im Dialekt begrüßt werden. Auch die weiteren Transkripte der Unterrichtsbeobachtungen in Oberösterreich zeigen ein homogenes Bild bezüglich der Begrüßungsfunktion. Der Switch von der Dialektverwendung

zum Standard hat, wie in den Auszügen dargestellt, eine wichtige Funktion als Startsignal für den Unterricht. Es wird von einem inoffiziellen Diskurs in einen offiziellen Diskurs gewechselt. Der im folgenden dargestellte Unterrichtsbeginn aus Wien zeigt jedoch, dass es eine Diskrepanz hinsichtlich der Begrüßungen an Schulen in Oberösterreich und Wien gibt und keine einheitliche Form für die beiden Bundesländer festgestellt werden kann.

Bsp 3)

[1]

	0	1
L2 [v]	Also gut mitmachen ihr werdet aufgenommen.	••• Gut. Guten Morgen. Einige sind
L2 [v]	zu SchülerInnen	

[2]

	..	2
L2 [v]	krank. ((Name)) guten Morgen. Vielleicht könntest du die zwei Zettel weggeben.	Gut.

[3]

	..	3
L2 [v]	Wir haben heute einen Gast. Ah eine Studentin die hospitiert.	Es wird aufgenommen

[4]

	..
L2 [v]	keine Sorge das is nur für sie selbst das sie des nochmal zamschreiben kann was so

[5]

	..	4
L2 [v]	passiert. Gut ahm wir haben gelesen uund es ist ein bisschen schwer gefallen manchen	

In dem vorliegenden Transkript werden die Lernenden gänzlich in einer sehr standardnahen Form begrüßt (1). Ebenso wird das Vorstellen des Besuchs (3) sowie die

Unterrichtsorganisation in gehobener Umgangssprache realisiert (5f.). Auch in der zweiten Klasse in Wien zeigt sich hinsichtlich der Begrüßungen ein sehr ähnliches Bild.

Im Gegensatz zu der Eröffnungsphase des Unterrichts kann der Abschluss der Stunde oftmals nicht klar definiert werden, da nicht immer eine explizite Verabschiedung stattfindet oder auch das Klingeln der Schulglocke die Unterrichtsstunde beenden kann (Steiner 2008: 214).

In dieser Situation aus Oberösterreich wird der Unterrichtsschluss zunächst durch den thematischen Umbruch sowie den Wechsel der angesprochenen Personen bemerkbar.

Bsp. 4)

[183]

	..	161
L3 [v]	da is ois drinn wos interessant is. So.	Ihr zwoa mochts es bitte dann nächste Woche

[184]

	..	162
L3 [v]	und die andern sofort anschließend.	Nächste Woche schau i das i moi ein zwei

[185]

	..	
L3 [v]	Stunden krieg das am diese Referate olle durchbringen bitte bereitets euch so vor	

[186]

	163	164
L3 [v]	das jederzeit vortragbar sind. So.	Damit entlass ich euch aus dieser Stunde.

Spricht der Lehrer zunächst noch mit der Schülerin, die ihr Referat gehalten hat und gibt ihr Feedback, wendet er sich danach zwei anderen Schülerinnen zu, die in der darauffolgenden Stunde ihre Präsentationen halten sollen. Ähnlich wie bei der Begrüßung, wird die

Abschlusssequenz mit dem Ausblick auf die nächsten Stunden mit dem Wort *So* (183) eingeläutet. Um offiziell das Unterrichtsende zu verkünden, switcht die Lehrperson in die Standardsprache (186).

Auch im nächsten Transkriptionsausschnitt aus Wien zeigt sich ein ähnliches Bild:

Bsp.5)
[159]

	..	236	237
L1 [v]	ein Text den ihr lieber für euch behaltet?		
[v]	Gut. Dann macht ihr noch		
	<i>SchülerInnen stimmen zu.</i>		

[160]

	..
L1 [v]	zwei Minuten fertig notiert euch die Termine überlegt euch was wir dann am 8

[161]

	..	238
L1 [v]	machen. Die Pflanzen müssen dann in den Hof.	
S1 [v]	Des kann man doch auch/ nächste	

[162]

	..	239
L1 [v]	Nächste Woche bist ned do. Jo Montag	
S1 [v]	Woche auch noch Sachen mitnehmen oder?	

[163]

	..	240
L1 [v]	Dienstag jo jo. Gut wir sehen uns heute Abend schönen Tag.	

Der offizielle Abschluss wird mit *Gut* (149) eingeleitet und die Schülerinnen und Schüler werden auf die noch verbleibende Unterrichtszeit verwiesen. Die informelle Frage des

Schülers (161), die im Dialekt gestellt wird, wird von der Lehrperson im Dialekt beantwortet. Die offizielle Verabschiedung erfolgt jedoch wie im ersten Beispiel in der Standardsprache.

In dieser Sequenz aus Oberösterreich zeigt sich jedoch eine genau gegenteilige Beobachtung. Die Lehrerin beginnt die Schlusssequenz mit einem Dank an die Schülerinnen und Schüler, der in der Standardform ausgesprochen wird (296). Danach switcht sie mit *Daun* (297) in einen persönlicheren Modus, der im Dialekt realisiert wird, um die Schülerinnen und Schüler zu verabschieden und ihnen ein schönes Wochenende zu wünschen. Diese Verwendung von Dialekt als kommunikatives Schlussignal stimmt auch mit den Beobachtungen von Steiner (2008: 218) überein.

Bsp. 6)

[213]

	..	295	296
L2 [v]	aufstehen herumgehen?		Danke dafür merkts euch Karawane ein typischer
S6 [v]		Ja.	

[214]

	..	297
L2 [v]	Vertreter dieses Gedicht für den Dadaismus.	Daun wünsch i euch a schönes Wochenende.

Im folgenden Unterrichtsende aus Wien trägt der Umstand, dass die beobachtete Deutschstunde nach der Pause fortgesetzt wird dazu bei, dass das Unterrichtsende in der Standardsprache realisiert wird und es keine explizite Verabschiedung durch die Lehrperson gibt.

Bsp. 7)

[167]

	..	191	192
L2 [v]	Ordnung bilden.		Mhm. Eins noch zum

S4 [v]	Wir bilden unsere Meinung quasi darauf.
--------	---

[168]

..	193	194
----	-----	-----

L2 [v]	Abschluss und dann mach ma Pause.	Nein nach der Pause.	Also lüftet euer Gehirn und
[v]	<i>Glocke läutet.</i>		

[169]

..	195
----	-----

L2 [v]	auch das/ den Raum bitte die Fenster öffnen.
--------	--

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass dialektale Formen sehr häufig am Beginn der Unterrichtsstunde verwendet werden, wohingegen am Ende der Einheit keine einheitliche Verwendung festgestellt werden kann. Während für offizielle Angelegenheiten oft der Standard verwendet wird, wird inoffizielles Unterrichtsgeschehen wie die Begrüßung oder Verabschiedung oft im Dialekt realisiert. Nach Beendigung der Stunde finden alle Schüler-Lehrer-Gespräche in der Umgangssprache oder im Dialekt statt.

7.1.2) Disziplinierungsfunktion

Bei der Verwendung des Dialekts im Unterricht kann auch dessen emotionalisierende Funktion eine tragende Rolle spielen, wie zum Beispiel bei Zurechtweisungen. Dies lässt sich an folgendem Beispiel aus Oberösterreich darstellen:

Bsp. 8)

[16]

..	21
----	----

L3 [v]	bissl aah da Faust ist eine typisch	deutsche Literatur und hier widerspiegelt sich im
[v]	<i>schreibt an Tafel</i>	

[17]

	..	22	23	24
L3 [v]	Wesentlichen/			Herr! Aah Für di hob i
S2 [v]			Unterrichtspraktikant is a do	
[v]		<i>Zuspätkommer betritt Klasse</i>		<i>Gelächter</i>

[18]

	..	25	26	27
L3 [v]	glei a klasse Oblöse beide Sochn ausrama.		Wos? Jo.	Aah also drüben is die
S2 [v]		Jawoi.		
[v]		<i>Gelächter</i>		

[19]

	..	28
L3 [v]	Frage gekommen warum ist das so typisch Deutsch	warum identifizieren sich die

In dieser Situation wurde der Unterricht einige Minuten zuvor mit der Begrüßung gestartet und das Thema durch den Deutschlehrer eingeführt. Er ist gerade dabei, die Schülerinnen und Schüler durch Fragen anzuregen und ihr Vorwissen zum Thema „Faust“ zu aktivieren (15-17). Ein Schüler kommt zu spät in den Unterricht und unterbricht die Lehrperson bei ihrer Ausführung. Gestört von der Unterbrechung des Schülers und der darauffolgenden Unruhe in der Klasse, bricht der Lehrer seine Satzkonstruktion (17) ab, um den Schüler zu disziplinieren. Er wechselt hierfür in den Dialekt, um den Schüler zu tadeln. Begleitet ist dieser sprachliche Prozess durch den Wechsel von der thematischen Ebene auf eine unterrichtsorganisatorische Ebene, um eine Verhaltensanweisung zu geben. Hierbei steht vor allem die emotionalisierende Komponente des Dialekts im Vordergrund, und diese dient als Verstärkung der potentiellen Diskriminierung. Gleich nachdem sich der Schüler seiner aufgetragenen Strafe widmet, wechselt der Lehrer zurück in die Standardsprache (*Ah also*), um die Aufmerksamkeit zurück zum offiziellen Unterrichtsgeschehen und dem eigentlichen Thema zu lenken.

Ein solcher Wechsel lässt sich auch in Wien bemerken. In der folgenden Situation wird im Frontalunterricht ein Textausschnitt aus dem Deutschbuch vorgelesen, der sich mit dem Ersten Weltkrieg beschäftigt. Die Schülerinnen und Schüler werden beim Vorlesen bei schwierigeren Passagen von der Lehrerin unterbrochen um die Verständnissicherung zu gewährleisten. Zwei Schüler sind kontinuierlich am Schwätzen, weshalb sie von der Lehrperson diszipliniert werden (53).

Bsp. 9)

[54]

.. 77

T1 [v]	Weltkrieg. Was beschreibt er da für eine Situation ((Name))?(2s)	Brauchst mi ned so
--------	--	--------------------

[55]

..

L1 [v]	treuherzig anschaun. Hab nicht aufgepasst weil ich mich wiedermal mit ((Name))
--------	--

[56]

.. 78

L1 [v]	unterhalten hab. Was beschreibt er für eine Situation? Wie beschreibt er Österreich in
--------	--

Die zuvor gestellte Frage zum Unterrichtsstoff (53) wird in der Standardsprache ausgesprochen. Um die Aufmerksamkeit der beiden Schüler auf sich zu lenken, spricht die Lehrerin einen von ihnen direkt mit ihrer Frage an, woraufhin der Schüler aufgrund seiner Unaufmerksamkeit nicht antworten kann. Die Lehrperson kommentiert dies mit einer dialektalen Äußerung in Kombination mit einem ironischen Unterton um den Schüler zu disziplinieren. Zunächst reagiert die Lehrerin auf den angesprochenen Schüler im Dialekt (53), wodurch die Distanz zwischen Lehrperson und Schüler vorübergehend abgebaut wird. Bei einem solchen Distanzabbau nützt die Lehrkraft ihren Machtanspruch den sie aufgrund ihrer institutionellen Rolle hat und signalisiert den beiden Schülern den Ernst der Lage. Auch der ironische Unterton und die erhöhte Emotionalität des Vorwurfs (54-55) unterstreichen die Ermahnung. All diese Komponenten gemeinsam haben einen tadelnden Effekt und werden verwendet, um dem Vorwurf der Lehrerin Nachdruck zu geben. Anschließend nimmt sie den

Standardkontext wieder auf während sie zum eigentlichen Unterrichtsthema zurückkehrt, und führt ihre Frage weiter aus. Durch den Varietätenwechsel wird die abgebaute Distanz wiederhergestellt.

Interessanterweise können Dialekt und Standard auch in der umgekehrten Rolle verwendet werden, wie der nächste Transkriptausschnitt zeigt.

Bsp. 10)

[25]

	..	24
L4 [v]	durchzulesen und möglichst viele Stilmittel zu finden.	Jetzt gaunz stressfrei ohne

[26]

	..	25	26
L4 [v]	Prüfungssituation.	Außer du ((Name)).	Aber du kaunst gern mit Bleistift dazuschreiben
[v]			<i>Gelächter</i>

[27]

	..	2 28 7
L4 [v]	welche Stilmittel du jetzt noch findest. Jo?	((Name)) du sollst jetzt das "Haus am See"
[v]		<i>SchülerInnen untersuchen Text, Lehrperson geht durch Klasse</i>

[28]

	..	29
L4 [v]	untersuchen nicht zeichnen auch wenn du zeichnen kannst.	(40s) So habts den Text
[v]		<i>SchülerInnen untersuchen Text, Lehrperson geht durch Klasse</i>

Die Lehrerin beginnt ihre Stunde im Dialekt und führt auch das Thema im Dialekt ein. Die Schülerinnen und Schüler sollen den Songtext der letzten Schularbeit untersuchen und die verschiedenen Stilmittel im Text finden. Die Lehrerin verweist explizit darauf, dass sie „gaunz stressfrei“ (25) arbeiten können. Während die Schülerinnen und Schüler in Einzelarbeit an ihren Texten arbeiten, geht die Lehrperson im Klassenzimmer auf und ab und

beantwortet Fragen oder gibt Hilfestellungen. Ein Schüler scheint weniger interessiert an der Aufgabe zu sein, wie im Textausschnitt ersichtlich wird. Hier wird der Dialekt nicht, wie in anderen Situationen, verwendet um Nähe zu schaffen und eine Emotionalisierung zu kreieren, sondern gerade eben jene Distanz, die der Standard schafft, verwendet, um den Schüler „offiziell“ auf das Unterrichtsgeschehen hinzuweisen.

Ingesamt kann festgestellt werden, dass in beiden Bundesländern ein Varietätenwechsel bei Disziplinierungen vollzogen wird. Die Lehrpersonen haben aufgrund ihrer Sprecherrolle die Verpflichtung, den Ablauf und die Durchführung des geplanten Interaktionsgeschehens aufrecht zu erhalten und haben somit auch das Recht, um Disziplinierungen vorzunehmen. Die emotionale Komponente des Dialekts wird hier verwendet, die Distanz zwischen Lehrperson und SchülerInnen abzubauen, dem Tadel Nachdruck zu verleihen und auf Störungen des Unterrichts einzugehen.

7.1.3) Verständnissicherungsfunktion

Diese Funktion hilft sicherzugehen, dass das wechselseitige Verstehen von Lehrperson und Schülerinnen und Schüler aufrechterhalten und kontrolliert wird (Ramge 1978: 216). Vor allem wenn Störungen auftreten, sind die Lehrerinnen und Lehrer verpflichtet, diese zu reparieren. Es sollten jedoch auch präventiv kontinuierliche Verständniskontrollen während der Stunde durchgeführt werden. Die Verständnissicherung ist immer an das Unterrichtsgeschehen geknüpft (Kropf 1986: 218). So können Lehrkräfte zum Beispiel Fragen zum behandelten Thema stellen, Teile von Lernendenaussagen wiederholen oder durch Kleinstwechsel wie *mhm* Verständnis signalisieren.

Die Dialektäußerung einer oberösterreichischen Lehrerin im folgenden Beispiel hat eine ebensolche Funktion. In der betreffenden Stunde wurde im Kontext der bevorstehenden „Vorwissenschaftlichen Arbeit“ über sinngemäße und direkte Zitate diskutiert.

Bsp. 11)

[130]

	..	172
L4 [v]	Klammer einfügen	
S1 [v]	Ich kann auch bei Verweise auch Zitat einfügen und dann muss ich	

[v]	gespielte spöttische Standardformulierung
-----	---

[131]

..	173
----	-----

L4 [v]	Hauptses ghört? Wichtig beim indirekten Zitat "Vergleiche" einfügen.
S1 [v]	des daun so...
[v]	

Zunächst führt sie das Gespräch direkt mit einem Schüler (129-130). Da die Antwort und das sachgemäße Zitieren in den nächsten Monaten jedoch für alle Schülerinnen und Schüler ein wichtiges Thema sein wird, unterbricht die Lehrperson den Sprecher und richtet sich mit ihrer Frage (*Hauptses ghört?*) an die ganze Klasse. Hierbei wechselt sie von der Standardsprache zum Dialekt und stellt eine explizite Frage in den Raum, um sicherzugehen, dass alle Schülerinnen und Schüler die Äußerung gehört haben. Die Lehrperson wiederholt zudem die Aussage des Schülers (131), jedoch dieses Mal in der gehobenen Umgangssprache, was der Aussage einen offizielleren Charakter verleiht. Die Lehrerin versucht somit durch die Frage, die wechselseitige Verständigung zu überprüfen und sicherzustellen, während die Wiederholung präventiv auf mögliche Fragen antwortet.

7.1.4) Veranschaulichungsfunktion

Die Verwendung von dialektalen Formen bei Veranschaulichungen im Unterricht ist ein Versuch der Lehrperson, das Unterrichtsthema durch eine lebendige realitätsnahe Sprache den SchülerInnen näherzubringen. Steiner (2008: 224) argumentiert, dass durch die Verwendung des Dialekts die Sprache vertrauter für die Schülerinnen und Schüler wirkt und somit ein erleichterter Zugang zu den besprochenen Themen ermöglicht werden kann. Hier spielt auch der solidarisierende Effekt, den der Dialekt besitzt eine große Rolle, da auf den „gemeinsamen sprachlichen Erfahrungshintergrund“ (Ramge 1978: 213) zugegriffen werden kann.

In der folgenden Situation hatten die Schülerinnen und Schüler aus Wien die Aufgabe, einen Text im Schulbuch zu lesen und danach zu bestimmen, warum der Text als „kafkaesk“ bezeichnet werden kann und durch welche Elemente sie diese These unterstützen können.

Bsp. 12)

[237]

L1 [v]	Ein wichtiges Motiv ja. Vor allem du wirst eben hineinkatapultiert ja?	Aber <u>trotzdem</u>
--------	--	----------------------

[238]

L1 [v]	ist es eine angenehme Geschichte trotzdem spricht sie uns an.	Trotzdem denk ma uns
--------	---	----------------------

[239]

L1 [v]	ned noch an Obsotz "Ein so ein Blödsinn da les i ned weiter". Oder?
--------	---

Bei der Ideensammlung im Plenum möchte die Lehrperson die Aussage der Geschichte verdeutlichen. Zunächst spricht sie die Lernenden in der Standardsprache an, um ihr Argument auszuführen wechselt sie zunächst in die Umgangssprache (238) und realisiert die direkte Rede danach dialektal (239). Durch das Beispiel in der wörtlichen Rede nimmt sie Bezug auf den persönlichen Erfahrungsbereich der Schülerinnen und Schüler und möchte ihnen den Inhalt in einer realitätsnahen, lebendigen Weise näher bringen. Der Versuch, den thematischen Aspekt durch Dialekt zu betonen und verständlicher zu machen, wird zusätzlich auch durch die Wiederholung der Satzkonstruktionen (*Trotzdem ...*) verstärkt. Die von der Lehrperson vorgeschlagene Idee (239) wird am Schluss mit der Frage *Oder?* an die Schülerinnen und Schülern zurückgegeben, um sicherzugehen, dass die Lernenden ihr folgen können und eröffnet den Raum für Fragen und Rückmeldungen.

Auch an der folgenden Stelle wird die direkte Rede verwendet, um die Unterrichtssituation realitätsnaher zu gestalten. Die Lehrperson aus Oberösterreich bespricht mit den Schülerinnen und Schülern die Bedeutung von Symbolen und möchte die Unterrichtssituation realitätsnäher gestalten. Auf die dialektalen Antworten der Lernenden wird von der Lehrperson in der Standardsprache reagiert beziehungsweise werden die Antworten wiederholt und in eine standardsprachliche Form gebracht.

Bsp. 13)

[262]

	..	401	402
L3 [v]	a Symbol was heißt des für ihn?		
S5 [v]	Ja erstmal an Jo do wü i an Staundpunkt setzen.		

[263]

	..	403	
L3 [v]	Standpunkt klarsetzen uund noch etwas. ☐ Wenn i einakum und sog "Ah christliche		

[264]

	..	404	405
L3 [v]	Firma is a Kreiz an der Waund"		
S2 [v]	Ja Zusammenhänge An Zusammenhaung herstöhn.		

Die Aussage des Schülers wird von der Lehrperson als richtig gewertet, ist aber nicht ident mit der erhofften Antwort, wie deren Reaktion in Zeile (262) zeigt. Um die gewünschte Antwort zu evozieren, verwendet der Lehrer für ein veranschaulichendes Beispiel die direkte Rede (263). Hier wird nicht nur Bezug auf den gemeinsamen Erfahrungsbereich genommen, indem ein Beispiel aus der außerschulischen Lebenswelt herangezogen wird, sondern auch mit der emotionalisierenden Ebene des Dialekts gespielt (263) Diese Annäherung durch den Dialekt auf thematischer Ebene soll bei den Zuhörerinnen und Zuhörern den Anschein von Alltagsnähe und Vertrautheit erwecken und somit den Zugang zum Thema erleichtern.

In dieser Unterrichtssequenz aus Oberösterreich werden der Dadaismus sowie dessen Vertreter behandelt. Vor diesem Ausschnitt versucht die Lehrerin im Plenum verschiedene Beispiele für die Stilrichtung zu sammeln. Nachdem die Lernenden ihr nicht folgen können, probiert sie die Stilrichtung für die Schülerinnen und Schüler leichter zugänglich zu machen um Antworten zu evozieren (91).

Bsp. 14)

[91]

	..	119
L2 [v]	Ihr könntets jetzt aus dem Müll irgendwas rausfischen.	Schulfest aha des is oba erst.
[v]		<i>Nimmt Papier aus dem Müllkorb.</i>

[92]

	. 120	121
L2 [v]	Des schmeiß i jetzt do her. Mein Kunstwerk! Hams zum Beispiel gemacht.	Aus
[v]	<i>schmeißt Müll auf den Tisch.</i>	

Im Gegensatz zu den anderen Beispielen ihrer Kolleginnen und Kollegen versucht sie nicht nur verbal - durch den Gebrauch von umgangssprachlichen und dialektalen Sprechformen - den Stoff leichter zugänglich zu gestalten, sondern auch durch nonverbale Kommunikation, indem sie für die Lernenden ein Beispiel im Klassenraum darstellt. Durch dieses konkrete Beispiel und die lebensnahe, dynamische Schilderung soll die Thematik des Unterrichts besser nachvollziehbar gemacht werden.

Es lässt sich somit feststellen, dass sich die Veranschaulichungsfunktion in Wien sowie in Oberösterreich beobachten lässt. Die Lehrpersonen wenden verschieden Strategien wie die direkte Rede oder Schilderungen an, um das Interesse und die Aktivität der Schülerinnen und Schüler zu steigern und ihnen den Unterrichtsstoff näher zu bringen.

7.1.5) Aktivierungsfunktion

Die Verwendung von dialektgerichteten Äußerungen kann auch dazu eingesetzt werden, um die Schülerinnen und Schüler zur Mitarbeit zu motivieren. Ähnlich zur Diskriminierungsfunktion ist auch hier der Dialekt als Emotionsträger ein wichtiges Element. Dabei steht jedoch statt des Tadels die Solidarität im Mittelpunkt, die den Lernenden signalisieren soll, dass sie als Gemeinschaft die vorliegende Tätigkeit bewältigen wollen (Ramge 1978: 214).

Bsp. 15)

[60]

	..	84	85	86
L2 [v]	Symbolismus wodurch ist der gekennzeichnet?	Wiss ma schon.		Symbole.
S4 [v]			Symbole.	

Mit dem Sprachformwechsel der Lehrperson aus Oberösterreich wird in diesem Beispiel auf bereits erarbeitetes Wissen hingewiesen. Die aktivierende Sprachhandlung der Lehrerin unter Einbezug des Dialekts hat eine solidarisierende Wirkung, die man als „Das wissen wir schon, das haben wir gemeinsam erarbeitet“ paraphrasieren könnte. Das inklusive Wir (*ma*) bezieht die Schülerinnen und Schüler mit ein und unterstreicht zusätzlich die solidarisierende Funktion des Dialekts. Die explizite Formulierung gibt den Hinweis auf den bereits erarbeiteten Stoff und soll als Erinnerung dienen. Weiters fungiert sie als Aufforderung das Wissen abzurufen wodurch die gemeinsame Arbeit im Unterricht erleichtert werden soll.

7.1.6) Einverständnisfunktion

Bei der Einverständnis- oder Zuwendungsfunktion wird die Zustimmung gegenüber der Aussage des Schülers oder der Schülerin ausgedrückt. Dies kann durch verschiedene Reaktionen der Lehrperson ausgedrückt werden. So kann sie zum Beispiel die sprachliche Handlung loben oder die gemeinsame Ansicht hervorheben. Schwierig ist hier die Abgrenzung zur Abschwächungsfunktion die mitunter fließend sein kann (Ramge 1978: 216). Im Gegensatz zur Veranschaulichungsfunktion wird sie vor allem reaktiv verwendet und ist meist an einen einzelnen Schüler oder eine einzelne Schülerin gerichtet (Steiner 2008: 220).

Bsp. 16)

[168]

	251	252
L3 [v]	Also bestimmte Lächerlichkeit. Und vor allem was kann sie noch die Ironie?	Was tut

[169]

	..	253	254	255
L3 [v]	sie sehr oft auch mit Menschen?	Sie versucht sie	Gaunz richtig. Es	
S1 [v]		Niederzumoch.		

[170]

	..	256		
L3 [v]	wird damit abgewertet.	So. Oiso des würd ich meinen für die Ironie sind ma do moi		

In der vorliegenden Transkription wird das reaktive Verhalten des Lehrers gut ersichtlich. Er versucht zunächst, die Lernenden durch eine Frage (168-169) und einen unvollständigen Satz im Standard zu aktivieren. Der Schüler antwortet im Dialekt, woraufhin auch die Lehrperson die Varietät wechselt, um dem Schüler zuzustimmen (*Gaunz richtig*). Interessanterweise wiederholt die Lehrperson die Äußerung des Schülers, aber „übersetzt“ sozusagen die richtige Antwort in den Standard um die Äußerung auf die offizielle Unterrichtsebene zu heben. Das solidarische Einverständnis über das Gesagte wird von der Lehrperson im Dialekt realisiert und das Lob durch die Rolle des Emotionsträgers die der Dialekt besitzt noch unterstrichen. Ramge (1978: 216) betont, dass die Anerkennung und Freude über die richtige Antwort realer und aufrichtiger wirken, als wenn sie in der Standardsprache formuliert werden würden, weshalb auch in diesem Beispiel ein Varietätenwechsel vorgenommen wird.

Bsp. 17)

[98]

	..	128		
L2 [v]	haben muss sondern es geht auch darum amoi Spaß zu haben.	Was würdet ihr		

[99]

	129	130
L2 [v]	machen?	Jo supa und zwoa wahrscheinlich ganz viele
S4 [v]	Neologismus kau ma sicher verwenden.	

Auch in einem zweiten Beispiel aus Oberösterreich wird die Anerkennung der Leistung des Schülers durch den Wechsel in eine dialektale Sprachform ausgedrückt. Die Zustimmung zeigt sich nicht nur durch die explizite Bejahung der Aussage des Schülers, sondern auch durch das unterstreichen der großen Anzahl an Neologismen die im Text gefunden werden können. Wie im vorherigen Beispiel, ist auch bei diesem Lob der Dialekt als Emotionsträger tätig, der die Aufrichtigkeit des Lobes realer und stärker wirken lässt.

In den Stunden in Wien konnte kein vergleichbares Beispiel gefunden werden. Kropf (1986: 192) merkt an, dass die Verwendung solcher dialektalen Formen vor allem in unteren Schulstufen vorkommt. Dies könnte, neben der generell geringeren Verwendung von dialektalen Formen an der Wiener Schule, ein möglicher Grund für die Absenz in den beobachteten Klassen sein.

Auch die Verwendung von dialektalen Rufnamen für die Schülerinnen und Schüler im standardsprachlichen Kontext fallen unter die Zuwendungsfunktion (Ramge 1978: 193, Steiner 2008: 220). Die Zuwendung wird hier nicht, wie in anderen untersuchten Situationen, durch die Übernahme von sprachlichen Aussagen von den Schülerinnen und Schülern durch die Lehrenden ausgedrückt, sondern durch den Gebrauch von Rufnamen, die von den Kindern auch außerhalb der Schule verwendet werden. Durch diese Verwendung zeigt die Lehrperson, dass sie die Schülerinnen und Schüler in ihrer Identität auch außerhalb des Klassenzimmers wahrnimmt und auf eine rein schulische Identität verzichtet. Hierbei spielt es keine Rolle, ob der Vorname, Nachname oder eine Fantasieprägung verwendet wird (Ramge 1978: 193). Durch die Verwendung wird eine emotionale Nähe hergestellt. Der Gebrauch von dialektalen Rufnamen konnte in allen Schulen und Klassen festgestellt werden. Aufgrund der Anonymisierung verzichtet diese Arbeit jedoch an dieser Stelle auf explizite Beispiele aus den Transkriptionen.

7.1.7) Abschwächungsfunktion

Die Abschwächungsfunktion zielt laut Ramge (1978: 216) darauf ab, sprachliche und nicht-sprachliche Handlungen von Schülerinnen und Schülern ohne größere Verletzung von deren Image zurückzuweisen. Der Dialekt wird in seiner solidarisierenden Wirkung verwendet: zwar kann die Aussage nicht angenommen werden, jedoch wird durch die dialektale Ebene signalisiert, dass die Beziehungsebene noch intakt ist. Die Lehrer können unter anderem Humor und Interjektionen verwenden oder ungenügende Antworten aufwerten, wie im folgenden Beispiel aus Oberösterreich.

Bsp. 18)

[135]

	..	189
L3 [v]	Aah bei der Ironie musst a bissl vorsichtig sein.	
S1 [v]	verwenden Journalisten a Ironie oft.	

[136]

	..	190
L3 [v]	Bleim ma noch bei der rhetorischen Frage.	Ironie kum ma nocher zruck. Was soll die

[137]

	..	191	192	193
L3 [v]	rhetorische Frage bewirken?	Des kaun sowieso sein.	Nämlich	
S1 [v]	Jo zum Denken anregen.			

Die Lehrperson diskutiert mit den Schülerinnen und Schülern, welche Stilmittel in journalistischen Texten oft verwendet werden. Der Schüler bietet einen Lösungsvorschlag in Zeile 134-135 in gehobener Umgangssprache an, diese entspricht jedoch nicht der gewünschten Antwort des Lehrers, wie sich anhand der Reaktion erkennen lässt. Um das Image des Schülers jedoch so wenig wie möglich zu verletzen, verwendet der Lehrer verschiedene Strategien um die Aussage zurückzuweisen. So findet man am Anfang der Äußerung eine Interjektion (*ah*), die als Anzeichen für eine dispräferierte Aussage gewertet werden kann. Weiters schwächt er seine Zurückweisung mit der dialektalen Form *a bissl* ab.

Der Schüler wird auf das vorherige Thema zurück verwiesen und im letzten Satz (136), der zur Gänze dialektal realisiert wird, auf später vertröstet. In diesem Sinne hat der Lehrer verschiedene face-saving Strategien angewendet, um die Aussage des Schülers im Dialekt zurückzuweisen. Im Dialog mit dem Schüler verwendet die Lehrperson umgangssprachliche und dialektale Formen, sobald er sich jedoch zurück an die Klasse wendet und die allgemeine Diskussion wieder aufnimmt (137), wechselt er zurück in die Standardsprache. Er verlässt somit die emotionalere Ebene des Dialekts und kehrt zum offiziellen Unterrichtsgeschehen zurück, was durch die erneute Aufnahme des Standardkontexts unterstrichen wird.

In einem Beispiel aus Wien spricht die Lehrerin nicht direkt mit einem Schüler oder einer Schülerin, sondern mit der ganzen Klasse. In diesem Fall weist die Lehrerin nicht die explizite sprachliche Handlung zurück, sondern das gänzliche Fehlen einer Antwort. Die Lehrerin würde gerne von den SchülerInnen wissen, ob sie das Wort „Obolus“ herleiten können, woraufhin Unruhe in der Klasse entsteht, aber sich niemand direkt zu Wort meldet.

Bsp. 19)

[50]

..		69	70	71
L1 [v]	Kann man das irgendwie herleiten?			Oval? Was dats es do
S1 [v]	Meinen sie...			
S2 [v]	Nein kann man nicht.			
[v]	<i>Gerede.</i>			
S4 [v]	Oval			

[51]

..		72
L1 [v]	eigentlich seit 7 Jahr?	
S1 [v]	Wie geht das nochmal des Sprichwort "Lebet und arbeitet"?	

[52]

	..	73	74
L1 [v]	Ora et labora. Gut. Also ((Name)) liest du noch fertig bevor die		

Um die falsche Antwort beziehungsweise das Fehlen einer Antwort zu kompensieren, wählt die Lehrerin einen humorvollen Zugang als face-saving Strategie und vermittelt so den Schülerinnen und Schülern, dass die Beziehungsebene noch intakt ist. Zunächst wiederholt sie in einem gespielt schockierten Ton die Antwort *Oval?*, bevor sie in den Dialekt wechselt und sich über das Unwissen der Schülerinnen lustig macht. Ihre Frage wird zusätzlich zum Dialekt von einem ironisch-wohlwollenden Ton begleitet (51). Mit diesen Markern gibt sie zu verstehen, dass die Fehlleistung als nicht gravierend angesehen wird. Die Antwort der Lernenden wird so durch die Verwendung des Varietätenwechsels ohne größere Verletzung des Images zurückgewiesen. Da es jedoch durch das Gemurmel in der Klasse relativ laut geworden ist, wendet sich die Lehrerin wieder dem Text zu. Dazu wechselt sie zurück in die Standardsprache, wobei das *Gut* und *Also* die Schülerinnen und Schüler darauf hinweisen soll, dass die Aufmerksamkeit wieder auf den Text und die Plenumsdiskussion gelegt werden soll.

Eine Bilanz der Ergebnisse bezüglich des Code-Switchings bei Lehrpersonen erfolgt erst an späterer Stelle in Kapitel 8.

7.1.2) Dialektales Sprechen bei Schülerinnen und Schülern

Die standardsprachliche Kompetenz der Schülerinnen und Schüler sollte im Gymnasium, vor allem in der 7. Klasse Oberstufe die hier untersucht wird, bereits gut ausgebildet sein. Jedoch kann ein Switch von der Standardsprache in eine andere Variante aus verschiedenen Gründen erfolgen, der ohne Kommentar des Gesprächspartners so hingenommen wird. Als Gründe dafür nennt Steiner (2008) eine mangelnde Kompetenz oder das der Switch keine kommunikative Funktion besitzt und somit nicht gesprächsrelevant ist.

Es soll darauf hingewiesen werden, dass neben den hier aufgezählten Varianten, von Steiner (2008) und Kropf (1986) noch weitere Funktionen festgestellt wurden, wie zum Beispiel die

Einbezugs- und Bagatellisierungsfunktion, die sich aber in den vorliegenden Transkripten nicht nachweisen ließen.

7.2.1) Veranschaulichungsfunktion

Wie im vorherigen Abschnitt festgestellt wurde, verwenden Lehrpersonen die Veranschaulichungsfunktion um in einer Lehrsituation Vertrautheit zu schaffen und die besprochene Situation den Schülerinnen und Schülern näher zu bringen. So soll ein Bezug zur Lebenswelt hergestellt werden, was die Beispiele leichter verständlich macht. Auch die Lernenden können die Veranschaulichungsfunktion verwenden, um ihre Aussagen zu präzisieren oder Ideen anschaulicher zu formulieren. Steiner (2008: 225) merkt an, dass dies vor allem durch die unprogrammierte Selbstwahl im Gespräch mit der Lehrperson geschieht, die eine alltagsnahe Situation herstellen soll. Seltener zu finden ist sie hingegen in Schüler-Schüler-Interaktionen.

Sowohl in Beispiel 1 als auch in Beispiel 2 aus Oberösterreich verwenden die Lernenden die Veranschaulichungsfunktion, um die bereits gegebene Antwort näher auszuführen.

Bsp. 1)

[257]

	..	397	398
L3 [v]	schon wieder die Höfte.		
S1 [v]	Ja zur Verdeutlichung. Waun irgendwas kompliziert is.		

[258]

	..		
L3 [v]	Vereinfachung sehr gut. Und denks an unser Symbol in den Klassen was früher		

Bsp.2)

[165]

	..	21 3	214	215
L2 [v]	schleppen und auch die Personen transportieren.	Ja.		Ja es
S6 [v]	Wir ham einen Elefanten.			

[166]

..		216
L2 [v]	gibt eine Stelle da könnte man einen Elefanten vermuten.	
S6 [v]	Oiso gaunz am Anfaung	

[167]

..	
S6 [v]	is hoid des jolifanto wo halt irgendwie des Elefant a a bissl drinnen steckt also fanto.

In Ausschnitt 1 wählt der Schüler die unprogrammierte Selbstwahl, um seine Aussage zu präzisieren. Die Antwort, zu der von der Lehrperson gestellten Frage, wird zunächst standardsprachlich realisiert. Für die nähere Erklärung des Gesagten wählt er jedoch den Dialekt, um seine Aussage näher auszuführen. Der Schüler wird nicht explizit von der Lehrperson aufgefordert, die Aussage zu präzisieren, sondern nimmt sie aus eigenem Antrieb vor. Durch die nachträgliche dialektale Ergänzung wirkt die Erklärung alltagsnahe und leichter verständlich für die Zuhörerinnen und Zuhörer.

Im zweiten Beispiel hingegen erweckt die Antwort der Lehrperson für die Schülerin den Anschein einer impliziten Aufforderung, ihre Aussage weiter auszuführen. Ihre erste Idee formuliert die Schülerin in der gehobenen Umgangssprache (165). Der Einsatz des Konjunktivs (*könnte*) der Lehrerin könnte von der Schülerin als Zweifel an der Richtigkeit der Antwort gesehen werden, woraufhin sie in eine dialektnahe Sprachform wechselt um ihre Aussage zu konkretisieren. Der Rückgriff auf die vertrautere Varietät hilft der Schülerin ihre Antwort zu erläutern und ihre Glaubwürdigkeit zu erhöhen. Die Aussage bekommt durch den Wechsel der Varietät einen vertrauteren sowie plausibleren Charakter.

In den nächsten zwei Sequenzen wird der Dialekt nicht mit der Intention verwendet Äußerungen zu präzisieren, sondern die Verwendung zielt hier auf eine bessere Verständlichkeit ab.

Bsp. 3)
[45]

	..	57	58	59
L2 [v]	dargestellt ist.	Ja was?		
S3 [v]	Frau Professor?		Is es objektiv wenn ich sage • • nachdem ich	

[46]

	..
L3 [v]	das von wen/ oiso ob diese Nachricht vo Nutzen is/ mir was nützt wenn ich diese

[47]

[17]	..	60	
L2 [v]	Naja steht da inhaltlich überhaupt irgendwas drinn. Ist es		
S3 [v]	Information besitze.		

Bsp. 4)
[189]

[107]	..	249	250
L2 [v]	also schnell. Mhm. Weiter Rufe.	((Name)) was hast du gefunden?	
S3 [v]		Des mit dem bung do.	

[190]

[136]	..	251	
L2 [v]	Mhm. Auch weil ers wiederholt vielleicht weil es ein		
S3 [v]	Also blago bung.		

In diesen beiden Beiträgen wird bewusst oder unbewusst in den Dialekt gewechselt, um die kommunizierten Ideen besser ausdrücken zu können. Der Schüler in Beispiel 3 aus Wien hat Schwierigkeiten seine Frage standardsprachlich an die Lehrperson zu formulieren, weshalb er einen Teil im Dialekt realisiert. Er bricht jedoch den Sprechbeitrag ab und korrigiert seine

Aussage, indem er das zuvor Gesagte in den Standard übersetzt. Die Schwierigkeit des Schülers, seine Aussage zu formulieren, lässt sich nicht nur am Dialekt erkennen, sondern auch durch die Pause (45) und die Selbstkorrektur (46), die er während seiner Sprechsequenz vornimmt. Auch im zweiten Ausschnitt aus Oberösterreich wird der Dialekt verwendet, um eine Unsicherheit bezüglich des Redebeitrags auszudrücken. Der Schüler ist sich über die Korrektheit seiner Antwort unsicher, weshalb er auf die standardsprachliche Formulierung der Lehrperson im Dialekt antwortet. Die Unsicherheit ist hier, im Gegensatz zum Beispiel aus Wien, auf inhaltlicher Ebene angesiedelt. Der Umstand der ungewöhnlichen Formulierungen des Dada Gedichts könnte dazu beitragen, dass der Schüler sich in seiner Formulierung unsicher ist, woraufhin er die dialektale Umschreibung *des mit dem bung do* (189) wählt. Auch hier korrigiert der Schüler seine Antwort und wechselt mit *Also* zurück in die Standardsprache. Bei beiden Beispielen möchten die Schüler etwas noch nicht Ausgesprochenes verständlich formulieren. Kropf (1986: 233) stellt fest, dass der Dialekt in solchen Fällen präzisierend auf den noch zu formulierenden Gedanken wirkt.

Somit kann für die Veranschaulichungsfunktion zusammengefasst werden, dass sie eine präzisierende sowie klärende Funktion einnehmen kann, wobei didaktische Überlegungen, wie bei den Lehrpersonen, auf Schülerinnen und Schülerseite entfallen. Die Präzisierung der Aussage kann durch die Lehrperson veranlasst werden oder durch eigene Motivation entstehen. Außerdem können die Lernenden den Wechsel der Sprachform benutzen, um sprachliche oder inhaltliche Schwierigkeiten zu überwinden. In beiden Bundesländern machten die Schülerinnen und Schüler von dieser Funktion Gebrauch.

7.2.2) Einverständnisfunktion

Schülerinnen und Schüler können aufgrund ihrer institutionell zugewiesenen Sprecherrolle die Lehrperson nicht Loben oder Tadeln, wie dies umgekehrt der Fall ist. Deshalb unterscheidet sich die Einverständnisfunktion bei den Lernenden wesentlich von der der Lehrpersonen. Die Schülerinnen und Schüler können allerdings ihr Einverständnis oder ihre Ablehnung gegenüber des Unterrichtsthemas oder Äußerungen der Lehrperson kundtun. Kropf (1986: 224) stellt fest, dass Einverständnis vor allem durch Kurzantworten wie *jo* oder *mhm* realisiert wird, aber auch explizit formuliertes Einverständnis möglich sein kann.

Im folgenden Beispiel übernimmt ein Schüler aus Oberösterreich den *turn* bevor die Lehrperson ihn ihm offiziell übergeben kann, um der Aussage der Lehrkraft zuzustimmen.

Bsp. 5)

[130]

	..	167
L2 [v]	Ich vermute du hast das in der 5. mal vorgelesen.	"Karawane" mir is des so bekannt

[131]

	..	168	169
L2 [v]	vorgekommen	kann das sein?	
S2 [v]		Jo doch.	Oba i glaub des woa schon in der 6. Oba doch des

[132]

	..	170
L2 [v]		I hobs daun im 5 Klässler Buch gfunden i glaub es war tatsächlich vor
S2 [v]	kenn i.	

In dieser Situation spricht die Lehrperson den Schüler direkt mit einer Frage an. Noch bevor sie die Frage zu Ende gestellt hat, übernimmt der Schüler den turn um ihr zuzustimmen. Dafür benutzt er eine dialektale Kurzantwort sowie eine explizite Einverständnisformulierung (*Jo doch*) um seine Zustimmung mit der Aussage der Lehrkraft auszudrücken. Der Wechsel in den Dialekt wird durch den Sprechakt des Bejahens verstärkt, welcher die Solidarisierung zusätzlich akzentuiert. Kropf (1986: 226) betont, dass solche Sprechakte mit der Einverständnisfunktion verflochten sind und „die Aktivierung sprachformspezifischer Information durch den Wechsel von der Standardsprache zum Dialekt (...) diese Ausrichtung“ unterstreicht. Somit verwendet der Schüler mehrere Ebenen, um seinem Einvernehmen kundzutun und seine Solidarität auszudrücken.

In einem weiteren Beispiel aus Oberösterreich drückt ein Schüler sein Einverständnis mit dem gewählten Lesestoff der Lehrperson durch einen Einwurf aus.

Bsp. 6)

[40]

	4 9	50	51	52
L2 [v]		Des war Heine "Deutschland	ein Wintermärchen"	
S2 [v]			Des woa a Wahnsinn.	
S3 [v]				Hots ned bei der Schularbeit

Im Gegensatz zu Beispiel 5 befindet sich dieser Redebeitrag nicht auf der offiziellen Hauptkommunikationsebene, da dem Schüler der turn nach der Äußerung nicht übergeben wird. Darüber hinaus wird hier auf Kurzantworten oder explizite Zustimmungen verzichtet. Somit kann der Redebeitrag eher als ergänzender Kommentar zur Aussage der Lehrperson gesehen werden als eine explizite Bejahung. Der Schüler drückt seine Zustimmung als Lob an das ausgewählte Material der Lehrperson aus. Dies ist interessant, da aufgrund der institutionellen Sprecherrolle des Schülers die solidarisierende Sprechhandlung des Lobes entfällt. Die Lehrperson geht jedoch nicht weiter auf den Kommentar des Schülers ein, wodurch er nicht mit einer Zurechtweisung aufgrund der Überschreitung seiner Sprecherrolle rechnen muss. Durch die Verwendung des Dialekts und seine positiv-emotionalisierende Komponente wird die Zustimmung zum Unterrichtsstoff zusätzlich verstärkt. Dem Inhalt wird somit auf wörtlicher wie auf interaktionaler Ebene zugestimmt.

Abschließend kann für die Einverständnisfunktion festgehalten werden, dass in Oberösterreich der Wechsel in den Dialekt als Ausdruck von Einverständnis zu Vorgangsweisen oder Aussagen verwendet wird und der solidarisierende Effekt zum Ausdruck kommt. In Wien werden Kurzantworten in den vorliegenden Transkripten in der Standardform ausgeführt und kein Wechsel vollzogen.

7.2.3) Verständnissicherung

Die Verständnissicherung ist für beide Kommunikationspartner eine wichtige Funktion: die Schülerinnen und Schüler wollen verstehen, während die Lehrpersonen verstanden werden möchte. Sollten in der Kommunikation inhaltliche oder akustische Störungen auftreten, müssen diese von den Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmern repariert werden. Im Gegensatz zu den Lehrpersonen, gibt es auf der Lernendenseite keine Kleinstwechsel wie in Kapitel 7.1.3 besprochen, da dies nicht ihrem Gesprächsauftrag entspricht (Steiner 2008:

227). Die Lehrkräfte müssen überprüfen, ob der Lernfortschritt dem erwarteten entspricht, da dies ihre Bildungsaufgabe ist. Die Schülerinnen und Schüler haben jedoch folgende Möglichkeiten, um auf auftretende Störungen aufmerksam zu machen oder diese zu beheben: Wiederholung des Gesagten, explizite Fragen stellen oder Kleinstwechsel verwenden (Kropf 1986: 223).

In diesem Beispiel aus Oberösterreich ist der Schüler über den unterrichtsorganisatorischen Ablauf verwirrt, weshalb er in den Dialekt wechselt:

Bsp. 7)

[145]

	..	189
L2 [v]	Arbeitspunkte Nummer 2 3 und 4 bitte lösen.	Ihr könnts da dazuschreiben was ihr

[146]

[1.10]	..	190	191
L2 [v]	wollt.	Geh mas kurz durch? Also ihr sollts herausfinden	
S1 [v]	Derf ma söba aufschreibn?		

Der Schüler weiß weder anhand der geäußerten Erklärung der Lehrperson (144-145) noch anhand der Arbeitsaufgabe im Buch, wie er organisatorisch weiter vorgehen soll. Die Verständnissicherung bezieht sich hierbei nicht auf den Inhalt der zu bearbeitenden Aufgabe, sondern auf das weitere Verfahren. Auf die Nachfrage des Schülers wird von Seiten der Lehrperson nicht explizit reagiert, jedoch bietet sie der Klasse an, den Arbeitsauftrag zu besprechen, um etwaige Fragen zu klären und Störungen zu beheben. Nachdem ein Konsens über die weitere Verfahrensweise gefunden wurde, switchen die Beteiligten zurück in die Standardsprache.

Im nächsten Abschnitt aus Oberösterreich wird der Dialekt eingesetzt, um den allgemeinen Konsens auf thematischer Ebene wiederherzustellen.

Bsp. 8)

[44]

	..	50
L4 [v]	Schätze aus dem Schnee und Sand.	Do hama des S markiert. Oder alle fangen vor

[45]

	..	51	52
L4 [v]	Freunde an zu weinen.	F-Laut. Andere Schreibweise aber selber	
S9 [v]	Des is a Alliteration?		

[46]

	..	53	54	55
L4 [v]	laut	(4s) So vielleicht haubts nu schwierigere Stilmittel auf Lager. ((Name)).		
S9 [v]	Aso.			
S3 [v]		Oiso		

Die Lehrperson bespricht mit der Klasse verschiedene Alliterationen, die die Lernenden im Text finden sollen. Das Beispiel, dass die Lehrerin in Zeile 45 äußert, ist für den Schüler nicht klar nachvollziehbar, weshalb er sie implizit darum bittet, die Aussage genauer zu erklären. Die Störung, die das Interaktionsgeschehen aufhält, lässt sich hier auf thematischer Ebene verankern. Um die Störungsquelle zu beheben, wechselt S9 in den Dialekt. Kropf (1986: 218) analysiert, dass der Wechsel geschieht, da die Sprecherinnen und Sprecher denken, dass Kommunikationsschwierigkeiten in der vertrauten Sprachform weniger häufig auftreten, da sie vertrauter und näher wirkt. Dies ist auch in diesem Beispiel der Fall. Weiters wird durch den Sprachwechsel die Offizilität des Beitrages beiseitegeschoben und von der Hauptkommunikationsebene genommen. Die Wiederherstellung des Konsenses wird so außerhalb des offiziellen Unterrichtsgeschehens durchgeführt.

Für die Verständnissicherungsfunktion kann somit festgehalten werden, dass Schülerinnen und Schüler ebenso wie Lehrpersonen ein Interesse daran haben, das Unterrichtsgeschehen frei von Störungsquellen zu halten. Sie verwenden dafür Strategien wie explizite oder

implizite Fragen im Dialekt, um die Lehrkräfte auf potenzielle Missverständnisse oder Fragen hinzuweisen und sie um eine Klärung zu bitten.

7.2.4) Hilfefunktion

Sehr ähnlich zu der eben besprochenen Verständnissicherungsfunktion, soll die Hilfefunktion die inhaltlichen Unsicherheiten seitens der Lernenden aufzeigen. Sie fungiert als Bitte an die Lehrperson, etwaige thematische Schwierigkeiten zu beheben, und ist somit auch nicht in den Funktionen der Lehrpersonen vorzufinden (Steiner 2008: 229). Durch die Verwendung von entsprechenden Sprechakttypen, der positiv-emotionalisierenden Komponente und der solidarisierenden Funktion des Dialekts, können Schülerinnen und Schüler implizit oder explizit auf sprachliche und inhaltliche Probleme hinweisen (Kropf 1986: 236). In dem folgenden Transkript aus Wien lassen sich mehrere dieser Taktiken feststellen.

Bsp. 9)
[292]

	..	340	341	342	343
L2 [v]	ja.	Richtig. Ah wenn ihr...		Ja wie machst du	
		ja?		des?	
S2 [v]			Mh man könnte Positionen		Oh weiß
			entkräftigen ?		

[293]

	..	344	345
L2 [v]		In deinem Staat wie machst du des?	
S2 [v]	i ned.		
S6 [v]			Ähm also in der DDR gabs ja so ein strenges

Die Schülerin bietet in dem Beispiel der Lehrperson eine mögliche Antwort auf ihre Frage an. Dem Diskursmarker *mh*, dem Konjunktiv und der fragenden Intonation nach zu urteilen, ist sich die Schülerin nicht ganz sicher, ob ihre Aussage der gesuchten Antwort der Lehrerin entspricht. Die Sprecherin S2 versucht, eine Bestätigung seitens der Lehrperson zu erwirken, welche ihre Antwort wiederum bejaht und eine erneute turn-Übernahme der Schülerin durch ihr Frage initiiert (292). Die Schülerin weist danach explizit darauf hin, dass ihr das Wissen zur Beantwortung der Frage fehle (292). Die Unsicherheit der Schülerin, die hier auf

inhaltliche Schwierigkeiten zurückzuführen ist, wird zusätzlich zum Inhalt des Gesagten durch den Wechsel in eine standardferne Sprechweise unterstrichen (*weiß i ned*). Außerdem wird durch die Verwendung des Dialekts die Echtheit und Ernsthaftigkeit der thematischen Unsicherheit unterstrichen und eine implizite Bitte an die Lehrerin gerichtet, diese zu beheben oder zu unterstützen. Die Lehrerin ignoriert jedoch den Hilferuf der Schülerin und stellt ihr dieselbe Frage erneut, um eine Antwort zu evozieren. Nachdem S2 keine Antwort findet und die Lehrperson die Frage nicht selbst beantworten möchte, erteilt sie das Wort einem anderen Sprecher.

Bei diesem Beispiel lässt sich auch die Nähe zur Rückzugsfunktion erkennen, bei der Schülerinnen und Schüler durch den Wechsel in den Dialekt versuchen, sich von der Hauptkommunikationsebene zurückzuziehen und die Offizilität ihres Redebeitrages zu mindern (Kropf 1986: 274). Ein relevanter Bestandteil dieser Funktion ist die sichtliche Unsicherheit des Sprechers, die sich auch in diesem Beispiel finden lässt. Die Schülerin ist sich bei ihrer ersten Aussage, wie vorhin beschrieben bereits unsicher und relativiert ihre Äußerung durch den fragenden Ton. Das Nachfragen der Lehrperson verstärkt die Unsicherheit der Sprecherin, wodurch der Wunsch entsteht, von der Hauptkommunikationsebene zu einer inoffizielleren Ebene zu gelangen, was durch den Wechsel in den Dialekt gekennzeichnet ist. Dies ist laut Kropf (1986: 270) ein typisches Anzeichen für diese Funktion und ist vor allem in reaktiven Zügen zu finden, so auch in diesem Beispiel. Die solidarisierende und positiv-emotionalisierende Komponente ist hier im Fokus der Sprecherinnen und Sprecher.

Bei Beispiel 10 aus Oberösterreich fragt der Schüler explizit nach einer Hilfestellung durch die Lehrperson.

Bsp. 10)

[47]

	..	63	64
L2 [v]	das...	"Das Karussell" wo wir festgestellt haben das die	
S3 [v]	"Das Karussell" oder?		

In diesem Ausschnitt können die Schwierigkeiten auf sprachlicher und inhaltlicher Ebene angesiedelt werden. Hier ist es möglich anzudenken, dass der Schüler nicht nur nach dem gefragten Begriff an sich sucht, sondern auch nach der korrekten Ausdrucksweise. Interessant ist, dass hier zwei Personen gleichzeitig adressiert werden: die Lehrperson und der Schüler selbst. Kropf (1986: 239) nennt diese Form eine „explizite Bitte um Hilfe“ und merkt an, dass bei dieser Form des Selbstgesprächs, welches außerhalb des eigentlichen Gesprächsrahmens des Unterrichts stattfindet, der Schüler Sprecher und Hörer zugleich wird. In diesem Beispiel handelt es sich bei der Äußerung des Schülers um eine konkrete Frage, die entweder vom Schüler selbst im Selbstgespräch weiter ausgeführt werden könnte, oder durch Eingreifen der Lehrperson beantwortet werden kann. Der Wechsel in den Dialekt ist auch hier eine explizite Bitte die sprachlichen und inhaltlichen Probleme zu beheben, und zielt auf den solidarisierenden Effekt in Kombination mit dem Sprachakttyp der Bitte ab. Nachdem S3 sowie S5 durch programmierte Selbstwahl zu sprechen beginnen und S3 die gesuchte Antwort auf die Frage bieten kann, muss weder S1 noch die Lehrperson weiter nach der Antwort suchen. Die Lehrerin wiederholt zustimmend die Antwort und kann mit dem Stoff fortfahren.

Bei der Hilfefunktion kann gezeigt werden, dass die kommunikative Funktion der Solidarisierung des Dialekts in Kombination mit verschiedenen Sprechakttypen dazu verwendet werden, weitere Gesprächsteilnehmerinnen oder -teilnehmer, in diesem Fall die Lehrperson, dazu aufzufordern, etwaige sprachliche und inhaltliche Schwierigkeiten zu beheben. Dieses Phänomen lässt sich sowohl in Wien als auch in Oberösterreich beobachten. Weiters sollte darauf hingewiesen werden, dass bei der Hilfefunktion nicht nur eine Nähe zur Rückzugsfunktion, sondern auch zur Verständnissicherungsfunktion festgestellt werden kann.

7.2.5) Intensivierungsfunktion

So wie die Hilfefunktion ist die Intensivierungsfunktion ein kommunikatives Instrument, dass nur Schülerinnen und Schülern zusteht. Sie ermöglicht ihnen ihren Anliegen und Ideen größeres Gewicht zu verleihen. Steiner (2008: 231) notiert, dass Äußerungen, die der Intensivierungsfunktion entsprechen, oftmals verstärkt emotional ausgedrückt werden. Die Aussagen können sowohl die positiv-solidarisierenden Komponenten des Dialekts besitzen

als auch die negativ-emotionalisierenden (Kropf 1986: 254). Eine typische Anwendung dafür wäre zum Beispiel der Versuch, die Lehrkraft von der eigenen Meinung zu überzeugen. Die Intensivierungsfunktion lässt sich von anderen Funktionen nicht klar abgrenzen, da sie ein Parameter ist, „der Angaben dazu liefert, in welchem Ausmass [sic!] gewisse bereits gegebene Informationen interpretiert werden müssen, welchen Grad von Gültigkeit sie beanspruchen, während andere Funktionen eher solche neuen Informationen liefern.“ (ebd. 1986: 254).

Im folgenden Beispiel aus Wien diskutiert die Klasse über das Spitzeltum in der DDR. Ein Schüler versucht seinen Argumenten durch umgangssprachliche und dialektale Formulierungen Nachdruck zu verleihen.

Bsp. 11)

[203]

	..	247
L2 [v]	alle da muss ja was drann sein vielleicht auch ja?	
S5 [v]	Ähm was ich mir denk was halt die	

[204]

	..
S5 [v]	ganze Zeit dann bei so etwas in den Gedanken sein/ ja letztendlich will ich halt was für

[205]

	..	248
S5 [v]	die Bevölkerung machen und so	aber es könnte dann sein das ich einfach nie dazu

[206]

	..	249
S5 [v]	komme weil die mich eh ignorieren was ich sag oder zum Beispiel und dann	hab ich

[207]

..

S5 [v]

zig Jahre für die gehackelt und für die gearbeitet und für das was ich eigentlich gar

[208]

..

250

S5 [v]

nicht einsteht gearbeitet weil ich mir gedacht hab das dadurch meine eigenen Sachen/

[209]

..

251

S5 [v]

also meine eigenen Ideale realisieren könnte. Wenn mans dann nicht geschafft hat

Der Schüler möchte die Lehrperson von seinem Argument überzeugen, was sich auch anhand seiner Sprachverwendung feststellen lässt. Der Schüler verwendet in seiner Aussage mehrere umgangssprachliche Formen (*halt*, *eh*, *zig*). Ein Grund dafür ist, dass der Schüler sich durch den Rückgriff auf die umgangssprachlichen Formen sicherer fühlt, da sie näher an seiner Alltagssprachlichen Verwendung sind. Dadurch hat der Schüler ein größeres Repertoire, um seine Meinung zu präsentieren, als in der reinen Standardsprache. Vor allem Zeile 207 ist besonders interessant: der Schüler unterstreicht den Zeitraum an Jahren, den er für das Regime gearbeitet hätte. Hier wird seine gesteigerte Emotionalität ersichtlich, die in umgangssprachlichen und dialektalen Formen ausgedrückt wird. Die Dauer und die Schwere werden einerseits durch das umgangssprachliche *zig*, und andererseits durch die mehrfache Wiederholung des Arbeitens unterstrichen. Zuerst verwendet er das dialektale *gehackelt* und wiederholt dies später in der Standardsprache. Hier ist nicht, wie in vorigen Beispielen der Veranschaulichungsfunktion, eine sprachliche Unsicherheit der Auslöser für die umgangssprachlichen sowie dialektalen Einflechtungen, sondern die emotionale Komponente des Dialekts und das Wissen, wie Dialekt verwendet werden kann, um den eigenen Argumenten Nachdruck zu verleihen. Der Dialekt ist zudem die Sprachform, mit der die Ernsthaftigkeit und Ehrlichkeit von Aussagen unterstrichen wird (Kropf 1986: 259). Auch davon macht der Schüler in seiner Äußerung Gebrauch, um seinem Argument mehr Gewicht zu verleihen. Auch die Lehrperson scheint nach Beendigung seines turns der Aussage zuzustimmen.

Der Wechsel in eine andere Varietät verfolgt somit bei der Intensivierungsfunktion den Zweck, eigene Anliegen zu unterstreichen, die Ernsthaftigkeit des Gesagten zu verdeutlichen und die Hörerinnen und Hörer von eigenen Standpunkt zu überzeugen.

8.2.6) Korrektur und Widerspruch

Der Wechsel in eine andere Sprachform dient bei der Korrektur- und Widerspruchsfunktion den Schülerinnen und Schülern dazu, Redebeiträge von Mitschülerinnen und Mitschülern oder der Lehrperson richtigzustellen sowie Aussagen zurückzuweisen. Steiner (2008: 234) beschreibt, dass eine solche Reaktion immer durch Selbstwahl definiert und als initiativ einzustufen ist. Angesichts der institutionellen Sprecherrollen der Schule, ist das Korrigieren der Lehrperson und somit diese Funktion grundsätzlich verboten, da die Schüler offiziell nicht über dieses Recht verfügen. Erlaubt ist eine solche Ausbesserung nur, wenn der Lehrkraft ein offensichtlicher Fehler unterlaufen ist, wie in diesem Beispiel:

Bsp. 12)

[136]

	..	174	175	176
L2 [v]	verwendet worden sind			Hm? Hob i gsogt Vision? Tschuldigung i
S2 [v]	Version oda?			
[v]				
S6 [v]	Version			

[137]

	..	177
L2 [v]	hob gmoant Version.	Diejenigen die das Blatt schon haben können überlegen

Die Lehrerin aus Oberösterreich hat sich augenscheinlich versprochen, als sie anstatt von einer Version der Gedichte von einer *Vision der Gedichte* (135) spricht, woraufhin zwei Schülerinnen sie korrigieren, um vermeintliche Störungsquellen des Unterrichts zu beheben. Während S1 eine selbstinitiierte Turnübernahme vornimmt, indem sie die Lehrperson unterbricht und sie auf den Fehler aufmerksam macht, formuliert Schülerin S2 ihre Korrektur aus Höflichkeitsgründen als Frage und hängt zusätzlich zu der Korrektur das dialektale *oda?* (136) an. Die Lehrperson geht auf den Verbesserungsvorschlag der Schülerinnen ein, sie

wechselt daraufhin auf dieselbe sprachliche Ebene. Sie entschuldigt sich bei den Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmern und verbessert ihren Redebeitrag (137). Die dialektale Ebene hilft hier Nähe aufzubauen und einen informelleren Kontext zu schaffen. Als sie zurück zum offiziellen Unterrichtsgeschehen wechselt, nimmt sie den Standardkontext wieder auf. Die Lernenden müssen in dieser Situation nicht mit einer Disziplinierung aufgrund der Überschreitung ihrer Sprecherrolle rechnen, da sie durch ihren Beitrag eine mögliche Störungsquelle des Unterrichts aufzeigen und zur Verständnissicherung beitragen.

Korrekturen und Widersprüche können jedoch auch Mitschülerinnen und Mitschülern gegenüber ausgeführt werden, wie im folgenden Beispiel aus Oberösterreich.

Bsp. 13)

[71]

	..	90	91	92	93
L4 [v]	haben.	Gut. Was habts noch gefunden?		Des "mh"	
S1 [v]			Onomatopoesie des "mh".		
S3 [v]					Des is

[72]

	..	94	95	96
L4 [v]			Interjektionen. Bleim ma auf da Wortartenebene.	
S1 [v]			Doch is!	
S3 [v]	oba ka Onoma	topoesie		
S5 [v]				((Name)) was

[

73]

	..	97	98
L4 [v]			I glaub der ((Name)) hat sehr viele
S1 [v]		An dreier wos host du?	
S5 [v]	host du auf die Schularbeit?		

[74]

	..	99	100
L4 [v]	Stilmittel gefunden und kann stolz auf sich sein.		Gut i streu euch
S1 [v]		Des glaub i nämlich a.	
S5 [v]			

Schüler 1 bietet der Lehrperson einen Lösungsvorschlag an den die Lehrperson, die ihre Frage noch in gehobener Umgangssprache gestellt hat, ohne weiteren Kommentar wiederholt (71). Daraufhin schaltet sich Schüler 3 durch unprogrammierte Selbstwahl in den Hauptdiskurs ein. Seine dialektale Äußerung bezieht sich auf die gegebene Antwort von Schüler 1, da er die Richtigkeit des Gesagten anzweifelt, woraufhin Schüler 1 entrüstet kontert (*Doch is!*). Die Lehrperson reagiert auf die Rückmeldungen teilweise im Dialekt und berichtigt die gegebene Antwort. Schüler 5 bringt sich in das Gespräch mit einem ironischen Unterton ein, um die Antwort weiter zu diskreditieren. Die Lehrperson versucht die Situation zurück zum eigentlichen Gesprächsthema zu bringen und kommt Schüler 1 zu Hilfe, indem sie seine Leistung bei der Schularbeit lobt. Danach wendet sie sich wieder dem Thema zu, was auch durch den Wechsel in die gehobene Umgangssprache auf Lehrperson- und Lernendenseite (74-75) bemerkbar ist. Durch den Sprachformwechsel der Schüler in dieser Situation (72-73) wird der Protest verstärkt und erhält größere Emotionalität. Der Dialekt wird hier vor allem in seiner Grundfunktion der negativen Emotionalisierung verwendet, was durch den Sprechakt des Widerspruchs noch intensiviert wird. Die weitere Diskussion der Schüler geschieht auf einer informelleren Ebene der Schüler-Schüler-Interaktion außerhalb des Unterrichtsdiskurs, weshalb auch die Kommunikation im Dialekt vollzogen wird. Zudem fühlen Schülerinnen und Schüler eine größere sprachliche Sicherheit durch den Übergang in

den Dialekt weshalb auch das verbale Selbstbewusstsein steigt (Kropf 1986: 283). Dies lässt sich auch in dieser Diskussion und den Äußerungen der Sprecher beobachten.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass bei der Korrektur- und Widerspruchsfunktion die positive sowie die negative Emotionalisierung des Dialekts von den Schülerinnen und Schülern verwendet wird. Einerseits wird sie in den Beispielen als höfliche Annäherung an die Lehrperson verwendet, andererseits um dem eigenen Widerspruch Nachdruck zu verleihen. Beide Beispiele sind aus oberösterreichischen Schulen, da in Wien keine Korrekturfunktionen verwendet werden mussten und bei Widersprüchen kein Sprachformwechsel vollzogen wurden.

7.2.7) Rechtfertigung und Entschuldigung

Rechtfertigungen und Entschuldigungen auf dialektaler Ebene beziehen sich immer auf eine vorhergegangene Disziplinierung, in der der Schüler oder die Schülerin auf ihr Fehlverhalten aufmerksam gemacht worden ist und sind somit stets reaktiv (Steiner 2008: 238).

Im nachfolgenden Beispiel 14 verlangt der indirekte Vorwurf der Deutschlehrerin aus Wien an die Klasse eine Rechtfertigung durch die Schülerin.

Bsp. 14)

[3]

	..	5
L2 [v]	Guut. Aalso zu gestern • • <u>zu gestern</u> . Es ist sehr aufwendich wenn wieder vor der	

[4]

	..	6
L2 [v]	Spanischscharbeit ungefähr zehn Leute fehlen ahmm	
S2 [v]	Des hat doch nix damit zu tun	

[5]

	7	8
S2 [v]	dass sie sich das vor der Spanischschularbeit aussuchen	einigen gehts ja total schlecht.

Die Schülerin übernimmt durch unprogrammierte Selbstwahl den turn der Lehrkraft und verwendet in ihrer Aussage umgangssprachliche Formen (*des, nix, ja, total*). Dadurch erreicht sie auf sprachlicher Ebene mehrere Ziele: sie kann sich deutlicher von der Lehrperson und dem Vorwurf abgrenzen, die Bemerkung zurückweisen und das Verhalten der Schülerinnen und Schüler rechtfertigen. Sie nimmt Stellung gegenüber der Lehrperson in einer Varietät, die ihr vertrauter ist und ihr somit mehr sprachliche Möglichkeiten gibt, sich auszudrücken. Unklar ist jedoch, ob die Schülerin sich selbst persönlich angesprochen fühlt, oder ob sie aus reinem Solidaritätsgefühl den Redebeitrag zurückweist. Eine solche Situation, in denen Meinungsverschiedenheiten zwischen der Klasse und der Lehrperson diskutiert werden müssen, trägt laut Kropf (1978: 281) meist einen Varietätenwechsel mit sich, da sie den Schülerinnen und Schülern eine größere sprachliche Einflussmöglichkeit gibt, die ihnen die reine Standardsprache verwehren würde. Vor allem bei dem Vorwurf des unerlaubten Fehlens ist es der Schülerin wichtig, die Ernsthaftigkeit ihrer Position und die der Klasse zu vertreten, wodurch sie eine umgangssprachliche Form wählt, die ihr hilft, sich bestmöglich gegenüber der Lehrerin auszudrücken.

Auch in einer weiteren Sequenz aus Wien finden sich sowohl rechtfertigende als auch entschuldigende Züge.

Bsp. 15)

[156]

	222	223
L1 [v]		Gut
S2 [v]	Das war ein urlustiger Witz vom ((Name)) des dürfen sie nicht falsch verstehen.	

Die Lehrerin ist durch das Lachen der beiden Schüler gestört worden (155), woraufhin sich einer der beiden vor der Lehrperson rechtfertigt. Er verwendet zum Unterstreichen der

Lustigkeit das dialektale Präfix ur- und hängt entschuldigend eine Erklärung an, dass die Schüler nicht über die Lehrperson und den Inhalt gelacht haben, sondern über einen Witz den der Gesprächspartner gemacht hat. Diese Kleinstwechsel in den Dialekt werden hier verwendet, um die Kommunikation auf eine Ebene zu bringen, bei der die interpersonelle Nähe im Vordergrund steht, um den face-threatening act des Lachens zu vermindern. Wie Kropf (1986: 214) festgestellt hat, soll hier der Lehrerin vor allem als Mitmensch angesprochen werden, um die Machtposition der Lehrerin zu verringern und sie davon abzuhalten, von Machtmitteln wie Zurechtweisungen oder Strafen abzusehen. Dies gelingt den beiden Schülern, da die Lehrperson nicht weiter auf die Äußerung eingeht, sondern mit dem Unterricht fortfährt.

Wenn Rechtfertigungen oder Entschuldigungen geäußert werden, finden sowohl positiv-solidierende als auch negative Effekte von Dialektäußerungen Verwendung. Entsprechend der eingesetzten Sprechakte wird bei Entschuldigungen eher auf Solidarität gesetzt, während bei Rechtfertigungen die Distanz zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern aufgebaut und dargestellt werden soll.

7.2.8) Protest und Absage

Wie in den letzten beiden Kapiteln gezeigt werden konnte, kann der Wechsel der sprachlichen Varietät dazu beitragen, sich von der Lehrperson abzugrenzen und Distanz zu signalisieren. Durch die Wahl des Dialekts soll signalisiert werden, dass das Anliegen aufrichtig und ernst gemeint ist. Kropf (1986: 278) weist daraufhin, dass diese sprachliche Form von Protest durch die Wahl des Dialekts auch oft durch Sprechakttypen begleitet wird, die denselben Zweck verfolgen. Als Beispiele dafür werden unter anderem Widersprechen, Reklamieren oder Argumentieren genannt. Der kollektive Protest ist bei dieser Form besonders häufig anzutreffen, so auch bei diesem Transkriptausschnitt aus Oberösterreich.

Bsp. 16)

[274]

..

L3 [v]

wird jeder Schüler als Hausübung die wird dann gewertet noch ah zur Schularbeit

[275]

	..	421	422
L3 [v]	dazua wird er eine Rede verfassen.		Das kann eine Rede sein entweder im
S8 [v]		Oida.	

[276]

	..	423	424
L3 [v]	politischen Bereich		Jo is eh guad. Ghört auch dazua.
S4 [v]		Wir haum grod sovü Hausübung	

[277]

	425	426	427
L3 [v]		Na na na na. So jo i glaub das. Eh guat.	
S1 [v]			Mias ma de Rede
S3 [v]	Wir haum Schularbeit.		

In diesem Abschnitt wird gegen die vom Lehrer angekündigte Hausübung im Kollektiv protestiert. Der erste Schüler bekennt mit dem dialektalen *Oida* in Zeile 275 seinen Unmut gegenüber der Aufgabe, woraufhin sich mehrere Schülerinnen und Schüler zu Wort melden. Es folgen mehrere Proteste und Begründungen (276-277), weshalb die Lernenden die angekündigte Hausübung nicht durchführen können, welche vom Lehrer als nichtig abgetan werden. Der Ton des Gesprächs ist jedoch recht locker gehalten, wodurch die Schülerinnen und Schüler zwei Ziele erreichen wollen: einerseits wird emotionalisierend protestiert, andererseits wollen sie durch das Jammern auf die Empathie der Lehrperson abzielen um die Hausübung abwehren zu können oder einen Aufschub zu erzielen. Der abreagierende Sprechakt des Jammerns wird unterstrichen durch den Wechsel der Varietät. Dieser Wechsel kann mehrere Gründe mit sich ziehen. Die Schülerinnen und Schüler setzen die dialektale Ebene ein um gesteigerte Emotionen auszudrücken. Wie im vorherigen Kapitel erwähnt, wird

vor allem in hoch-emotionalen Situationen oft unbewusst in die Sprachform gewechselt, in der man die größte sprachliche Sicherheit besitzt, um sich sprachlich gegenüber der Lehrperson gleichwertig zu fühlen. Weiters gibt der Dialekt einen größeren sprachlichen Rahmen, da sich die Schülerinnen und Schüler in der Varietät sicherer fühlen und somit mehr sprachliche Einflussmöglichkeiten besitzen. Kropf (1986: 280) bemerkt, dass die Verwendung von dialektalen Sprachformen nicht nur Sicherheit gibt, sondern dadurch auch eine Aufwertung der eigenen Position erzielt wird. Die Hierarchie der Sprecherrollen wird durch die Missachtung der Sprachnormen teilweise aufgehoben. Hierbei will eine Reduzierung der Hausübung erwirkt werden und gleichzeitig die gespielte Solidarisierung gegen die Lehrperson der Mitschülerinnen und Mitschülern erreicht werden, was ihnen in diesem Beispiel jedoch nicht gelingt.

Es lässt sich somit feststellen, dass die Schülerinnen und Schüler bei der Protestfunktion den Sprachformwechsel verwenden, um die emotionalisierende Ebene des Dialekts zu verwenden und den Ankündigungen der Lehrperson zu widersprechen. In dem vorliegenden Beispiel wird vor allem versucht, auf das Wohlwollen der Lehrperson einzugehen. Negativ-emotionalisierende Proteste konnten in früheren Studien (Kropf 1986: 278) nachgewiesen werden, sind aber in den Transkripten dieser Untersuchung nicht zu belegen.

8) Resümee

Das Ziel dieser Arbeit war, die kommunikativen Funktionen des dialektalen Sprechens von Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern im Oberstufen-Deutschunterricht in Gymnasien in Wien und Oberösterreich zu untersuchen. Auf der Basis der Untersuchungen von Ramge (1978), Kropf (1986) und Steiner (2008) sollten acht Unterrichtsstunden anhand der bereits vorgegebenen Kategorisierungen analysiert und überprüft werden, um festzustellen, ob diese auch für österreichische Unterrichtsstunden nützlich sind. Des Weiteren sollte ein Vergleich zwischen der Sprachverwendung im ländlichen und im städtischen Bereich gezogen werden. Im Folgenden soll näher auf die Ergebnisse der empirischen Untersuchung eingegangen werden.

In Anbetracht der festgestellten Normen in Kapitel 4.2, wonach Schülerinnen und Schüler zur kompetenten Verwendung der Standardsprache hingeführt werden sollten, wäre anzunehmen, dass die Lernenden sowie der Lehrpersonen vorrangig in dieser Varietät kommunizieren und alle Wechsel in dialektale Äußerungen über eine kommunikative Relevanz verfügen. Die sprachliche Realität im Unterricht ist jedoch weitaus diverser, wie diese Untersuchung zeigt. Die untersuchten Sprecherinnen und Sprecher verwenden Dialekt, Umgangssprache und Standardsprache im Unterricht. Teilweise wird innerhalb eines Satzes zwischen den verschiedenen Varietäten gewechselt oder es werden vereinzelte (Dialekt-) Wörter eingebaut. Dieses Ergebnis stimmt auch mit dem Resultat der teilnehmenden Beobachtung von de Cillia / Ransmayr (2019) überein, die im Kapitel 4.3 diskutiert wurde und die feststellen konnten, dass die Lehrpersonen alle Varietäten des Dialekt-Standard-Kontinuums im Unterricht verwenden.

Bezüglich der vorhandenen Vorgaben des Lehrplans postuliert Steiner (2008: 250), dass der Unterricht von unterschiedlichen Normen geprägt ist: der offiziellen standardsprachlichen Norm und der interaktionellen Norm, der ein Einverständnis aller Gesprächspartnerinnen und -partner zugrunde liegt. Diese interaktionellen Normen und der damit verbundene Varietätenwechsel haben eine kommunikative Relevanz und erfüllen unterschiedliche sprachliche Funktionen, wie auch in Kapitel 7.1 und 7.2 gezeigt werden konnte. Der Gebrauch des Standards, der Umgangssprache oder des Dialekts hängt somit nicht vorrangig

von den Empfehlungen des Ministeriums und des Lehrplans ab, sondern insbesondere von den interaktionellen Prozessen des Unterrichts.

Betrachtet man zunächst die kommunikativen Funktionen der Dialektsequenzen der Lehrpersonen lässt sich feststellen, dass in Wien und Oberösterreich, bewusst oder unbewusst, Varietätenwechsel vorgenommen werden. Die Lehrpersonen verwenden verschiedene Aspekte des Dialekts, wie die emotionalisierende oder solidarisierende Komponente, um ihren Unterricht nahbarer zu machen, auf Verständnisprobleme einzugehen oder um Antworten zu evozieren. Andererseits wird die negativ-emotionalisierende Komponente des Dialekts genutzt, um Schülerinnen und Schüler zurechtzuweisen und zu disziplinieren.

Betrachtet man die Transkripte und die gefundenen Beispiele, lässt sich feststellen, dass Lehrpersonen in Wien vorrangig eine sehr standardnahe Sprechweise im Unterricht verwenden. Der Wechsel in den Dialekt wird seltener eingesetzt als in Oberösterreich und auch die Länge der Sprechbeiträge in der dialektalen Varietät sind meist kürzer oder nur durch einzelne Satzteile oder Wörter erkennbar. In Oberösterreich hingegen lassen sich weitaus längere Sprechbeiträge im Dialekt finden. Es wird durchaus häufiger zwischen standard- und dialektnahen Formen gewechselt. Dies lässt sich unter anderem darauf zurückführen, dass dem Dialekt in ländlichen Gebieten ein weitaus größeres Prestige zugewiesen wird als in städtischen Bereichen, wie auch Hohensinner (2006: 219) in seiner Untersuchung feststellte. Der Dialekt wird, wie Achleitner (2003: 42) postuliert, vor allem in ländlichen Regionen mit Ehrlichkeit und Vertrautheit in Verbindung gebracht, was sich auch in den kommunikativen Funktionen zeigen lässt.

Interessant festzustellen ist, dass sich bezüglich des Alters der Lehrpersonen keine unterschiedliche Verwendung feststellen lässt. Da Untersuchungen wie jene von Ammon (2003) nahelegen würden, dass ältere Generationen in ländlichen Gebieten wie Lehrperson L3 häufiger dialektale Formen als jüngere, wie Lehrperson L4, verwenden würden, lässt sich in den Transkripten nicht nachweisen. Beide verwenden zu einem großen Teil dialektale Formen im Unterricht.

Im Gegensatz zu den Lehrpersonen sind die Schülerinnen und Schüler in ihrer Varietätenverwendung unflexibler. Sie verwenden vorrangig ihre gewohnte Varietät, in der

sie die größte sprachliche Sicherheit besitzen. In Wien sprechen die Lernenden vor allem in gehobenen umgangssprachlichen Formen, wohingegen in Oberösterreich vorrangig der Dialekt im Unterricht verwendet wurde. Ein Wechsel zwischen den Varietäten war zu beobachten, jedoch wurden diese weitaus weniger verwendet als bei den Lehrpersonen. Diese Sprachverwendung stimmt auch mit den Ergebnissen der Untersuchungen in Kapitel 3.3.2 überein. Durch das geringe Prestige des Wiener Dialekts versuchen Jugendliche laut Glauning (2012: 90) und Brenek (2017: 32) bewusst, sich möglichst der Standardsprache anzunähern, da diese mit höheren sozialen Schichten assoziiert wird. In Oberösterreich hingegen hat der Dialekt wie auch bei den Schülerinnen und Schülern einen hohen Stellenwert. Die Dialektsprecherinnen und -sprecher verfügen laut Achleitner (2003: 42) über ein großes sprachliches Selbstbewusstsein, welches auch durch die überwiegende Verwendung der Varietät im offiziellen Setting der Schule in der Untersuchung ersichtlich wird.

Ein weiterer Grund für die geringeren Wechsel zwischen den Formen könnte auf die institutionelle Sprecherrolle der Schülerinnen und Schüler zurückgeführt werden. Wie im Lehrplan verankert, sollen sie zur Verwendung der Standardsprache hingeführt werden, sie sind sozusagen im Prozess des Erlernens des Standards. In welchem Ausmaß dies zu erfolgen hat oder wie dies im Unterricht umgesetzt werden soll, ist nicht näher definiert und kann so auch im Unterricht beobachtet werden. Die Schülerinnen und Schüler wurden auch in den acht transkribierten Einheiten nicht explizit von den Lehrpersonen hingewiesen oder ermahnt, auf einen standardsprachlichen Sprachgebrauch im Unterricht zu achten.

Die Kategorien, die von Kropf (1986) und Steiner (2008) für Schülerinnen und Schüler festgestellt wurden, lassen sich somit in österreichischen Klassenzimmern nachweisen, jedoch in weitaus geringerem Maß als bei den Lehrpersonen. In Wien sind die Wechsel meist durch Kleinstwechsel oder einzelne Dialektwörter geprägt. In Oberösterreich finden sich, wie auch bei den Lehrpersonen, längere Dialektsequenzen. Dies lässt sich unter anderem dadurch begründen, dass der Wiener Dialekt an Prestige verloren hat. Auch die höhere Anzahl von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch könnte eine mögliche Ursache dafür sein, dass dialektale Formen seltener verwendet werden. In Gesprächen nach Beendigungen der Untersuchung mit den Lehrpersonen aus Wien wurde öfter darauf hingewiesen, dass ein Trend beobachtet wird, dass Schülerinnen und Schüler immer mehr zu sehr standardnahen Formen und zur Verwendung von Deutschlandismen neigen, wie auch bereits bei Sedlaczek /

Baron (2005) angesprochen wurde. Das bundesdeutsche Fernsehen und die sozialen Medien wie die Online-Videoplattform *YouTube* haben einen großen Einfluss auf die Sprache der Wiener Jugendlichen.

Zu den Kategorien der kommunikativen Funktionen des Dialekts in der Unterrichtskommunikation sollte angemerkt werden, dass es sich um ein fluides Konzept handelt. Zwar konnten viele Beispiele einzelnen Funktionen zugewiesen werden, jedoch finden häufig Überschneidungen der einzelnen Bereiche statt, wodurch viele der Gesprächssequenzen in mehrere Kategorien eingeordnet werden könnten. Um möglichst viele Beispiele der tatsächlichen Sprachverwendung im Unterricht darstellen zu können, wurde jedoch der Fokus daraufgelegt, eine große Menge an verschiedenen Beispielen zu wählen, um einen größeren und umfassenderen Überblick über die kommunikativen Funktionen des Dialektsprechens zu geben. Zusätzlich sollte darauf hingewiesen werden, dass nicht alle Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer über das gleiche Bewusstsein über die Varietätenverwendung verfügen. Die mit dem Wechsel einhergehenden Absichten sind somit nicht allen im gleichen Ausmaß bewusst.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass durch die Wahl der Bundesländer und der Gebiete (Stadt vs. Land) zwei sehr gegensätzliche Gebiete beobachtet wurden, was sich auch anhand der Beispiele zeigt. Zwar konnten in beiden Bereichen kommunikative Funktionen und Varietätenwechsel nachgewiesen werden, jedoch in unterschiedlichem Ausmaß. Um umfassendere Ergebnisse für Österreich, sowie der Unterscheidung zwischen Stadt und Land präsentieren zu können, müssten größer angelegte Forschungen durchgeführt werden. Somit stellen die vorgelegten Ergebnisse nur einen kleinen Teil der österreichischen Sprachverwendung an Schulen dar.

9) Bibliographie

- Achleitner, Alexandra (2003): Die Sprache der Linzer. Dipl. Univ. Wien.
- Ammon, Ulrich (1978): Grundlagen einer dialektorientierten Sprachdidaktik: Theoretische und empirische Beiträge zu einem vernachlässigten Schulproblem. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Ammon, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin [u.a.]: de Gruyter.
- Ammon, Ulrich / Kellermeier, Birte (1997): Dialekt als Sprachbarriere passé? 25 Jahre danach: Versuch eines Diskussions-Erweckungsküsschens. In: Deutsche Sprache 1/1997, 21–38.
- Ammon, Ulrich (1998): Plurinationalität oder Pluriarealität? Begriffliche und terminologische Präzisierungsvorschläge zur Plurizentrität des Deutschen – mit einem Ausblick auf ein Wörterbuchprojekt. In: Ernst, Peter / Patocka, Franz (Hg.): Deutsche Sprache in Raum und Zeit. Festschrift für Peter Wiesinger zum 60. Geburtstag. Wien: Edition Praesens, 313–322.
- Ammon, Ulrich [u.a.] (2004): Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen. Berlin/ Boston: de Gruyter.
- Ammon, Ulrich (2005): Standard und Variation. Norm, Autorität, Legitimation. In: Eichinger, Ludwig / Kallmeyer, Werner (Hg.): Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?. Berlin/New York: de Gruyter, 28–40.
- Ammon, Ulrich / Bickel, Hans / Lenz, Alexandra Nicole (2016): Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen. 2. Auflage. Berlin/ Boston: de Gruyter.
- Back, Otto / Fussy, Herbert / Steiner, Ulrike (2012): ÖWB Österreichisches Wörterbuch. 42., neu bearb. Aufl., Wien: öbv & hpt.
- Barbour, Stephen / Stevenson, Patrick (1998): Variation im Deutschen: Soziolinguistische Perspektiven. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Bernstein, Basil (1960): Language and Social Class. In: The British Journal of Sociology, 11(3), 271-276.
- Brenck, Oldrich (2017): Sprachgebrauch und Sprachbeurteilung in Österreich am Beispiel der jüngeren Generation. Berlin: Frank & Timme.
- Bußmann, Hadumod (2008): Lexikon der Sprachwissenschaft. 4. Auflage. Stuttgart: Kröner.
- Clyne, Michael (1992): Pluricentric Languages. Berlin: Walter de Gruyter.
- Clyne, Michael (1995): The German language in a changing Europe. Cambridge: CUP.

- Clyne, Michael (2005): Pluricentric Language / Plurizentrische Sprache. In: Ammon [u.a.]: Sociolinguistics/Soziolinguistik: An international handbook of the science of language and society/Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft, 1. Teilband, New York/Berlin: de Gruyter, 296–300.
- Dannerer, Monika / Mauser Peter (2018): Innere und äußere Mehrsprachigkeit in Bildungsinstitutionen - vom Nutzen einer übergreifenden Perspektive. In: Dannerer, Monika / Mauser, Peter / Vergeiner, Philip (Hg.): Formen Der Mehrsprachigkeit: Sprachen und Varietäten in sekundären und tertiären Bildungskontexten. Tübingen: Stauffenburg, 9-26.
- de Cillia, Rudolf (2014). Innersprachliche Mehrsprachigkeit, Sprachnorm und Sprachunterricht. In: Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule 38, 9–20.
- de Cillia, Rudolf (2018): Sprache(n) im Klassenzimmer. Varietätengebrauch und Spracheinstellungen in der Schule aus Sicht der Lehrer/innen und der Schüler/Innen. In: Dannerer, Monika / Mauser, Peter / Vergeiner, Philip (Hg.). Formen Der Mehrsprachigkeit : Sprachen Und Varietäten in Sekundären Und Tertiären Bildungskontexten. Band 102. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 67-86.
- Dittmar, Norbert (2018): Schmidt-Regener, Irena (2001): Soziale Varianten und Normen. In: Helbig, Gerhard [u.a.]: Deutsch als Fremdsprache. Berlin/ New York: de Gruyter, 520 - 534.
- Ebner, Jakob (2008): Österreichisches Deutsch. Eine Einführung von Jakob Ebner. Mannheim [u. a.]: Dudenverlag.
- Ebner, Jakob (2009), Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch der österreichischen Besonderheiten. 4.Auflage. Mannheim: Dudenverlag.
- Ernst, Peter (2004): Germanistische Sprachwissenschaft. Wien: WUV.
- Glauninger, Manfred (2010): Zwischen Hochdeutsch, Dialekt und Denglisch. „Innere Mehrsprachigkeit“ und urbane Kommunikation am Beispiel der Jugendlichen im Ballungsraum Wien. In: Gaisbauer, Stephan / Köstler, Sabine / Adalbert-Stifter-Institut des Landes Oberösterreich: Übergang. Kommunikation in der Stadt und an ihren Rändern. Linz: StifterHaus - Zentrum für Literatur und Sprache in Oberösterreich. Volksliedwerk, 181–193.
- Glauninger, Manfred (2012): Stigma als Strategie – zum ‚Dialekt‘-Gebrauch im Wiener Deutsch. In: Kanz, Ulrich / Kilgert-Bartonek, Nadine / Schiessl, Ludwig (Hg.): Die Heimat auf der Zunge tragen – Mundart als Sprachschatz. Beiträge zur internationalen Dialektologentagung anlässlich des 70. Geburtstages von Ludwig Zehetner, Hetzenbach (Oberpfalz), März 2009. Regensburg: edition Vulpes, 89–101.
- Goldgruber, Barbara (2011): Einstellungen zu Dialekt und Standardsprache in Österreich. Eine empirische Untersuchung in Graz und Wien. Dipl. Univ. Wien.

- Griesmayer, Norbert (2005): Zur Sprachauffassung im neuen Lehrplan Deutsch für Österreichs Schulen der Zehn- bis Achtzehnjährigen. In: Trans. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften 15. Nr., Juni 2004.
http://www.inst.at/trans/15Nr/06_1/griesmayer15.html (15. 11. 2019).
- Heinrich, Ilona Elisabeth (2010): Österreichisches Deutsch in Lehrbüchern der Sekundarstufe 1 für Deutsch als Muttersprache, Dipl. Univ. Wien.
- Hirschfeld, Ursula (2009): Rezension Rudolf Muhr (2007): Österreichisches Aussprachewörterbuch. Österreichische Aussprachedatenbank. In: Theorie und Praxis 12/2008. Frankfurt [u. a.]: Peter Lang, 205–212.
- Hochholzer, Rupert (2004): Konfliktfeld Dialekt. Das Verhältnis von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern zu Sprache und ihren regionalen Varietäten. Regensburg: edition vulpes.
- Hochholzer, Rupert (2013): Überlegungen zur Bewertung innerer und äußerer Mehrsprachigkeit. In: Harnisch, Rüdiger (Hg.): Strömungen in der Entwicklung der Dialekte und ihrer Erforschung. Regensburg: edition vulpes, 45-54.
- Hohensinner, Karl (2006): Beobachtungen zur aktuellen Dialektentwicklung im österreichischen Donauraum – Sprachwandel versus Sprachwechsel. In: Muhr, Rudolf / Sellner, Manfred (Hg.): Zehn Jahre Forschung zum Österreichischen Deutsch: 1995–2005. Eine Bilanz. Frankfurt am Main 2006, 217–244.
- Hornung, Maria / Roitinger, Franz (2000): Die österreichischen Mundarten. Eine Einführung. Wien: öbv & hpt.
- Hundt, Markus (2009): Das Hochdeutsche und seine Dialekte. In: Elmentaler, Michael (Hg.): Deutsch und seine Nachbarn. Frankfurt [u.a.]: Lang, 213-231.
- Kellermeier-Rehbein, Birte (2014): Plurizentrik. Eine Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen. Berlin: Erich Schmidt.
- Kloss, Heinz (1978): Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800. Düsseldorf: Schwann.
- Kropf, Thomas (1986): Kommunikative Funktionen des Dialekts im Unterricht. Theorie und Praxis in der deutschen Schweiz. Tübingen: Max Niemeyer.
- Legenstein, Christian (2008): Das Österreichische Deutsch im Deutschunterricht. Eine empirische Untersuchung, Dipl. Univ. Graz.
- Linke, Angelika / Nussbaumer, Markus / Portmann, Paul (1991): Studienbuch Linguistik. Tübingen: Niemeyer.
- Löffler, Heinrich (1980): Probleme der Dialektologie: Eine Einführung. 2 Auflage. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Löffler, Heinrich (2005): Wieviel Variation verträgt die deutsche Standardsprache? Begriffsklärung: Standard und Gegenbegriffe. In: Eichinger, Ludwig M. / Kallmeyer,

- Werner (Hg.): Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? Berlin/New York: de Gruyter, 143–171.
- Löffler, Heinrich (2016): Germanistische Soziolinguistik. 5. Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Moosmüller, Sylvia (1991): Hochsprache und Dialekt in Österreich. Soziophonologische Untersuchungen zu ihrer Abgrenzung in Wien, Graz, Salzburg und Innsbruck. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Muhr, Rudolf (1989): Deutsch und Österreich(isch): Gespaltene Sprache – Gespaltenes Bewußtsein – Gespaltene Identität. In: *ide* 2, 74–98.
- Muhr, Rudolf (2003): Die plurizentrischen Sprachen Europas - Ein Überblick. In: Gugenberger, Eva / Blumberg, Mechthild (Hg.): Vielsprachiges Europa. Zur Situation der regionalen Sprachen von der Iberischen Halbinsel bis zum Kaukasus. Frankfurt [u. a.]: Peter Lang. 191-233.
- Muhr, Rudolf (2005): 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. Frankfurt: Peter Lang, 11–20.
- Muhr, Rudolf (2007): Österreichisches Aussprachewörterbuch und Österreichische Aussprachedatenbank. Frankfurt/Wien: Peter Lang.
- Neuland, Eva / Hochholzer, Rupert (2006): Regionale Sprachvarietäten im muttersprachlichen Deutschunterricht. In: Neuland Eva (Hg.): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht. Frankfurt/Wien: Peter Lang, 175-192.
- Oomen-Welke, Ingelore (2003): Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlichen Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula [u.a.]: Didaktik der deutschen Sprache. Band I. Paderborn: Schöningh, 536-547.
- Patocka, Christa (1986): Sprachgebrauch Und Spracheinschätzung in Österreich: Eine Auswertung Von Fragebögen. Dipl. Univ. Wien.
- Pohl, Heinz-Dieter (1997): Gedanken zum Österreichischen Deutsch (als Teil der pluriarealen deutschen Sprache). In: Muhr, Rudolf/Schrodt, Richard (Hg.): Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. Wien: öbv & hpt, 67–88.
- Ramge, Hans (1978): Kommunikative Funktionen des Dialekts im Sprachgebrauch von Lehrern während des Unterrichts. In: Ammon, Ulrich / Knoop, Ulrich / Radtke, Ingulf (Hg.): Grundlagen einer dialektorientierten Sprachdidaktik. Theoretische und empirische Beiträge zu einem vernachlässigten Schulproblem. Weinheim/Basel: Beltz, 197-227.
- Ransmayr, Jutta (2005): Das österreichische Deutsch und sein Status an Auslandsuniversitäten. Eine empirische Untersuchung an Germanistikinstituten in Frankreich, Großbritannien, Tschechien und Ungarn. Wien: Diss. Phil.

- Ransmayr, Jutta (2019): Dialekt, Standard & Co. im Deutschunterricht an Österreichs Schulen. In: Bülow, Lars / Fischer, Ann Kathrin / Herbert Kristina. Dimensions of Linguistic Space: Variation – Multilingualism – Conceptualisations / Dimensionen des sprachlichen Raums: Variation – Mehrsprachigkeit – Konzeptualisierung. Bern: Peter Lang, 293-218.
- Ransmayr, Jutta / De Cillia, Rudolf (2019): Österreichisches Deutsch macht Schule. Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag.
- Rastner, Eva-Maria (1997): Sprachvarietäten im Unterricht. Eine Umfrage unter Österreichs LehrerInnen zu Standardsprache – Umgangssprache – Dialekt. In: *ide* 1997/3, 80–93.
- Reiffenstein, Ingo (1973): Österreichisches Deutsch. In: Haslinger, Adolf (Hrsg.): *Deutsch heute*. München: Hueber, 19–26.
- Reiffenstein, Ingo (1982): Hochsprachliche Norm und regionale Varianten der Hochsprache. Deutsch in Österreich. In: Moser, Hans (Hg.): *Zur Situation des Deutschen in Südtirol*. Innsbruck, 9–18.
- Reitmayer, Valentin (1979): Der Einfluß des Dialekts auf die standardsprachlichen Leistungen von bayrischen Schülern in Vorschule, Grundschule und Gymnasium: Eine empirische Untersuchung. Marburg: Elwert.
- Riehl, Claudia (2014): *Mehrsprachigkeit: Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.
- Schmid, Georg (1990): ... Sagen die Deutschen. Annäherung an einer Geschichte des Sprachimperialismus. In: Rathkolb, Oliver/ Schmid, Georg / Heiß, Gernot (Hg.): *Österreich und Deutschlands Größe. Ein schlampiges Verhältnis*. Salzburg: Otto Müller, 23–34.
- Schmidlin, Regula (2017): Normwidrigkeit oder Variationsspielraum? Die Varianten des Standarddeutschen als sprachliche Zweifelsfälle. In: Davies, Winifred [u.a.] (Hg.): *Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 41–60.
- Sedlaczek, Robert / Baron, Roberta (2006): Leet & Leiwand – Tendenzen in der Sprache der Jugendlichen in Österreich. In: Rudolf Muhr (Hg.): *Zehn Jahre Forschung Zum Österreichischen Deutsch*. Frankfurt Am Main [u.a.], 149-158.
- Sieber, Peter / Sitta, Horst (1986). *Mundart und Standardsprache als Problem der Schule*. Aarau: Sauerländer.
- Soukup, Barbara (2009). *Dialect use as interaction strategy: A sociolinguistic study of contextualization, speech perception, and language attitudes in Austria*. Vienna: Braumüller.
- Statistik Austria (2002): *Volkszählung 2001. Hauptergebnisse I – Österreich*, Wien.
- Statistik Austria (2012): *Adult Education Survey 2011/12*.

- Steinegger, Guido (1998): Sprachgebrauch und Sprachbeurteilung in Österreich und Südtirol: Ergebnisse einer Umfrage. Frankfurt/Wien [u.a.]: Peter Lang.
- Steiner, Astrid (2008): Unterrichtskommunikation. Eine linguistische Untersuchung der Gesprächsorganisation und des Dialektgebrauchs in Gymnasien der Deutschschweiz. Tübingen: Gunter Narr.
- Wandruszka, Mario (1979): Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München: Piper.
- Wiesinger, Peter (1983): Sprachschichten und Sprachgebrauch in Österreich. In: Zeitschrift für Germanistik 4, 184–195.
- Wiesinger, Peter (1988): Das österreichische Deutsch. Wien/ Köln/ Graz: Böhlau.
- Wiesinger, Peter (1990): The Central and Southern Bavarian Dialects in Bavaria and Austria. In: Russ, Charles (Hg.): The dialects of modern German. A linguistic survey. London: Routledge, 438-521.
- Wiesinger, Peter (2006): Das österreichische Deutsch in der Diskussion. In: Wiesinger (2006): 203–218.
- Wiesinger, Peter (2014): Das österreichische Deutsch in Gegenwart und Geschichte. 3. aktualisierte Auflage. Wien/ Berlin [u. a.]: LitVerlag.
- Wiesinger, Peter (2015): Das österreichische Deutsch in der globalisierten Umwelt: Wandlungen durch bundesdeutsche Einflüsse. In: Lenz, Alexandra (Hg.): Dimensionen des Deutschen in Österreich: Variation und Varietäten im sozialen Kontext. Frankfurt am Main, 91–122.
- Zehetner, Ludwig (1985): Das bairische Dialektbuch. München: Beck.

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit eidesstattlich, dass ich die vorliegende wissenschaftliche Arbeit selbständig angefertigt und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle indirekt oder direkt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die wissenschaftliche Arbeit ist noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden. Diese Arbeit wurde in gedruckter und elektronischer Form abgegeben. Ich bestätige, dass der Inhalt der digitalen Version vollständig mit dem der gedruckten Version übereinstimmt.

Wien, März 2021

Denise Cavagno

Abstract

Die Thematik von innerer Mehrsprachigkeit und der Sensibilisierung gegenüber der plurizentrischen Sprache Deutsch hat in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung gewonnen, jedoch gibt es im Bereich Dialekt und Unterricht wenige aktuelle Publikationen. In der bestehenden Literatur wurde das Thema der Unterrichtskommunikation vor allem in der Deutschschweiz durch gesprächsanalytische Untersuchungen von Ramge (1986), Kropf (1987) und Steiner (2008) behandelt. In Österreich wurde eine vergleichbare Studie zu diesem Zeitpunkt noch nicht durchgeführt. Ziel dieser Arbeit ist es, die Formen und Funktionen der Dialektverwendung von LehrerInnen und SchülerInnen in Unterrichtsgesprächen an je zwei Gymnasialklassen in Oberösterreich und Wien zu erforschen, und die Gemeinsamkeiten und Differenzen der beiden Bundesländer herauszuarbeiten. Dafür wurde eine teilnehmende Unterrichtsbeobachtung durchgeführt, bei der 8 Unterrichtsstunden aufgenommen und transkribiert wurden. Anhand der Raster von Ramge (1986), Kropf (1987) und Steiner (2008) wurde eine Analyse durchgeführt. Zentrale Ergebnisse der Arbeit sind, dass alle LehrerInnen und SchülerInnen häufig zwischen Dialekt, Umgangssprache und Standard im Unterrichtsgespräch wechseln. In Oberösterreich verwenden die LehrerInnen und SchülerInnen häufiger dialektale Formen, währenddessen in Wien öfter umgangssprachliche verwendet werden. Die SprecherInnen verwenden die kommunikativen Aspekte des Dialekts, wie die emotionalisierende-solidarisierende Komponente, um Beispiele anschaulicher zu gestalten, auf Verständnisprobleme einzugehen oder um Antworten zu evozieren. Andererseits wird die negativ-emotionalisierende Komponente des Dialekts genutzt, um SchülerInnen zu disziplinieren oder gegen Vorgehensweisen der Lehrperson zu protestieren. Die Ergebnisse legen Nahe, dass die GesprächsteilnehmerInnen die interaktionellen Abläufe des Unterrichts durch Sprachformvariationen organisieren können.