

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Dialekt oder Standard als Unterrichtssprache? – Eine  
exemplarische Untersuchung der Spracheinstellungen  
und Sprachverwendung von Deutschlehrpersonen an  
der Sekundarstufe in Österreich“

verfasst von / submitted by  
Julia Theresa Tabacariu, BEd

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

Master of Education (MEd)

Wien, 2021 / Vienna 2021

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

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

Betreut von / Supervisor:

UA 199 506 507 02

Masterstudium Lehramt Sek (AB)

UF Deutsch

UF Englisch

Ass.-Prof. Mag. Dr. Jutta Ransmayr



*„Sprache isch immer a Teil der Identität, a großer,  
und wird an Teil der österreichischen Identität ausmachen [nickt].“*

*„Also ich glaub, ma derf [bundesdeutsches und österreichisches Deutsch] ned vergleichn.  
Des is a bissi so, wie ma Buch und Film immer mit einander vergleicht. Wenn a Buch verfilmt  
wird, sogn immer olle „Ah der Film is besser“ oder „des Buch is besser“, aber des san hoid  
zwa unterschiedliche Dinge, da muss ma glaub i bissl aufpassen.  
Man muss ned immer olles werten im Leben [lächelt].“*

*„Man merkt halt auch, dass viele im Dialekt qualitativ so hochwertig sprechen von der  
Wortwahl, von den Satzstrukturen her, dass sie das glaub i gar ned benötigen, dass ma ihnen  
das immer sagt: Du MUSST jetzt Standardsprache sprechen.“*

*„Ich bin ja auch kein Sprachpolizist.“*

Aussagen von Proband\*innen



## Vorwort

Vorab möchte ich meiner Betreuerin Frau Ass.-Prof. Mag. Dr. Jutta Ransmayr herzlich danken, dass sie jederzeit bereit war, meine Fragen zu beantworten und mich durch diese so herausfordernde Zeit und die damit verbundenen Entscheidungen bezüglich der Methodik durchgeführt hat. Ihre Rückmeldungen waren stets motivierend und halfen mir, den Fokus zu bewahren. Außerdem legte sie mit ihrer Begeisterung am österreichischen Deutsch in einem Seminar im Wintersemester 2019 den Grundstein für das Thema dieser Arbeit.

Großer Dank gilt auch meiner Kollegin Manuela, die mir bei organisatorischen und schreibtechnischen Blockaden zur Seite stand und die Arbeit mit ihrem kritischen Blick und ihren guten Hinweisen maßgeblich verbessert hat.

Danke auch an Kamilla für die schöne Zeit des gemeinsamen Arbeitens in diesem einsamen Studienjahr. Danke, dass du dir immer die Mühe gemacht hast, meine Zweifel zu zerstreuen und meine Fragen nach bestem Wissen und Gewissen zu beantworten, auch wenn die Germanistik gar nicht dein Fachbereich ist.

Außerdem möchte ich meiner Familie danken: meinem Vater dafür, dass er in mir das Interesse am österreichischen Deutsch geweckt hat, meiner Mutter für meine (wenn auch kleine, aber für diese Arbeit sehr hilfreiche) oberösterreichische Dialektkompetenz und meinem Mann Christian für seine Unterstützung und seine Geduld mit mir.

Letztlich gilt mein Dank den Proband\*innen, den Lehrkräften, die sich in diesem so herausfordernden Schuljahr meiner Forschung zur Verfügung gestellt haben. Ohne sie hätte ich meinen Abschluss nicht machen können und dafür möchte ich meinen Dank aussprechen.



# Inhaltsverzeichnis

|                                                                    |    |
|--------------------------------------------------------------------|----|
| Einleitung.....                                                    | 1  |
| A    Theoretischer Teil.....                                       | 3  |
| 1    Klärung zentraler Begrifflichkeiten.....                      | 3  |
| 2    Sprachsituation in Österreich.....                            | 7  |
| 2.1    Varietäten: Standardsprache – Umgangssprache – Dialekt..... | 10 |
| 2.2    Sprachsituation in Tirol .....                              | 13 |
| 2.3    Sprachsituation in Oberösterreich .....                     | 14 |
| 2.4    Sprachsituation in Wien .....                               | 16 |
| 3    Sprachsituation an österreichischen Schulen .....             | 18 |
| 3.1    Unterrichtskommunikation .....                              | 19 |
| 3.1.1    Ansätze zur Analyse von Unterrichtskommunikation.....     | 19 |
| 3.1.2    Institutionelle Kommunikation .....                       | 20 |
| 3.2    Sprachnormen .....                                          | 25 |
| 3.2.1    Normdiskussion.....                                       | 25 |
| 3.2.2    Lehrpersonen als Sprachvorbilder und Normautoritäten..... | 27 |
| 3.2.3    Umgang mit Sprachnormen im Deutschunterricht.....         | 28 |
| 3.3    Unterrichtsrelevante und handlungsleitende Dokumente.....   | 32 |
| 3.3.1    Lehrpläne und Studienpläne .....                          | 32 |
| 3.3.2    Das Österreichische Wörterbuch .....                      | 34 |
| 3.3.3    Schulbücher und Lehrwerke.....                            | 38 |
| 3.4    Studien zum Varietätengebrauch in der Schule.....           | 41 |
| 3.4.1    Dialektfunktionen im Deutschunterricht .....              | 46 |
| B    Empirischer Teil.....                                         | 51 |
| 4    Forschungsdesign .....                                        | 51 |
| 4.1    Forschungsfragen und Hypothesen .....                       | 51 |
| 4.2    Methodik .....                                              | 52 |

|         |                                                               |     |
|---------|---------------------------------------------------------------|-----|
| 4.2.1   | Interviews im Rahmen der Spracheinstellungsforschung.....     | 52  |
| 4.2.2   | Teilnehmende Unterrichtsbeobachtung.....                      | 55  |
| 4.3     | Hintergrundinformationen zu den Schulen .....                 | 57  |
| 4.3.1   | Tirol.....                                                    | 58  |
| 4.3.2   | Oberösterreich .....                                          | 58  |
| 4.3.3   | Wien .....                                                    | 59  |
| 4.4     | Datenerhebung .....                                           | 60  |
| 4.4.1   | Interviewleitfaden .....                                      | 60  |
| 4.4.2   | Unterrichtsbeobachtungen .....                                | 62  |
| 5       | Analyse der Ergebnisse.....                                   | 66  |
| 5.1     | Interviews.....                                               | 66  |
| 5.1.1   | Sprachlicher Hintergrund .....                                | 67  |
| 5.1.2   | Spracheinstellungen und Fachwissen zur Sprachkonzeption ..... | 69  |
| 5.1.3   | Einstellungen zur Unterrichtssprache .....                    | 77  |
| 5.1.4   | Thematisierung der Varietäten im Unterricht .....             | 86  |
| 5.2     | Unterrichtsbeobachtungen .....                                | 88  |
| 5.2.1   | Überblick über den Varietätengebrauch.....                    | 89  |
| 5.2.2   | Varietätenwechsel.....                                        | 94  |
| 5.2.2.1 | Konversationelle Wechsel .....                                | 95  |
| 5.2.2.2 | Stilistische Wechsel .....                                    | 106 |
| 5.2.2.3 | Weitere funktionale Wechsel.....                              | 113 |
| 5.2.2.4 | Code-Shifting .....                                           | 114 |
| 5.2.3   | Dialektfunktionen.....                                        | 118 |
| 5.2.3.1 | Abschwächungsfunktion .....                                   | 118 |
| 5.2.3.2 | Disziplinierungsfunktion.....                                 | 121 |
| 5.2.3.3 | Kritikfunktion.....                                           | 121 |
| 5.2.3.4 | Bagatellisierungs- und Rückzugsfunktion .....                 | 122 |

|          |                                                          |     |
|----------|----------------------------------------------------------|-----|
| 5.2.3.5  | Entschuldigungs- und Rechtfertigungsfunktion .....       | 125 |
| 5.2.3.6  | Einbezugsfunktion .....                                  | 126 |
| 5.2.3.7  | Einverständnisfunktion .....                             | 127 |
| 5.2.3.8  | Zuwendungsfunktion.....                                  | 128 |
| 5.2.3.9  | Verständnissicherungsfunktion.....                       | 129 |
| 5.2.3.10 | Veranschaulichungsfunktion .....                         | 132 |
| 5.2.3.11 | Start- und Schlusssignalfunktion .....                   | 134 |
| 5.2.4    | Situationen zur Bildung des Varietätenbewusstseins ..... | 137 |
| 6        | Diskussion und Synthese der Ergebnisse .....             | 142 |
| 6.1      | Tirol.....                                               | 142 |
| 6.2      | Oberösterreich .....                                     | 144 |
| 6.3      | Wien .....                                               | 146 |
| 7        | Fazit und Ausblick.....                                  | 148 |
| 8        | Bibliographie .....                                      | 151 |
| 9        | Verzeichnis der Transkriptionen .....                    | 158 |
| 10       | Kurzfassung Deutsch .....                                | 160 |
| 11       | Abstract English .....                                   | 161 |
| 12       | Anhang.....                                              | 162 |

## Einleitung

In österreichischen Schulen gilt nach Vorgaben des Schulunterrichtsgesetzes die „deutsche Sprache“ als Unterrichtssprache (SchUG, § 16, Abs. 1). In den Lehrplänen wird genauer die Standardvarietät und an einzelnen Stellen spezifisch die *österreichische Standardsprache* erwähnt (BMBWF 2018: 503), die nach plurizentrischem Verständnis neben bundesdeutschem und Schweizer Deutsch eine der nationalen Varietäten des Deutschen darstellt. Dass die Realität oft anders aussieht und Dialekt und Umgangssprache in der Unterrichtskommunikation einen festen Platz einnehmen, konnte bereits in einigen Untersuchungen aufgezeigt werden (Buchner/Elspaß 2018; de Cillia/Ransmayr 2019). In bisherigen Studien über den Varietätengebrauch an österreichischen Schulen wurden meist Befragungen mit Lehrpersonen durchgeführt, doch Befunde über den tatsächlichen Sprachgebrauch im Unterricht gibt es laut de Cillia/Ransmayr (2019: 230) nur wenige. An dieser Stelle soll diese Masterarbeit ansetzen und dabei helfen, an der Schnittstelle von Sprachwissenschaft und Deutschdidaktik Ergebnisse bezüglich der Selbsteinschätzungen von Lehrpersonen und dem tatsächlichen Sprachverhalten im Unterricht zu liefern.

In der Deutschdidaktik gibt es zahlreiche Stimmen, die sich für die Förderung der Varietätenkompetenz aussprechen und nahelegen, dass je nach Angemessenheit Standardsprache, Umgangssprache und auch Dialekt im Unterricht Platz finden sollen (Rastner 1997; Hochholzer 2004; de Cillia 2014; Schmidlin 2017; Davies 2018; Dürscheid 2019). Dass dabei die Haltung der Lehrperson eine große Rolle spielt, liegt auf der Hand. Als Normautoritäten haben besonders Deutschlehrkräfte großen Einfluss auf den Sprachgebrauch ihrer Schüler\*innen, zumal sie beim Korrigieren über die Angemessenheit bestimmter Formen entscheiden müssen und auch sonst guten Sprachgebrauch vorzeigen. Sie stehen gewissermaßen zwischen den Fronten, nachdem sie einerseits die Normen der Standardsprache vermitteln und andererseits ein Bewusstsein für den situationsadäquaten Varietätengebrauch schaffen müssen.

Doch welche Einstellungen haben österreichische Deutschlehrer\*innen zu der Plurizentrik des Deutschen, dem Dialektgebrauch und der Unterrichtssprache im Allgemeinen und wie zeigen sich diese im Sprachverhalten im Unterricht? Dieser Frage soll in der vorliegenden Masterarbeit nachgegangen werden.

Methodisch wurden zwei Messinstrumente eingesetzt, um die beiden Aspekte der Fragestellung abzudecken: Erstens wurden mittels Leitfadeninterviews mit drei Lehrpersonen deren Spracheinstellungen mit Fokus auf die Unterrichtssprache erfasst. Zweitens wurden

Unterrichtsbeobachtungen mit Audio- bzw. Videoaufnahmen in ein bis zwei Deutschstunden dieser Lehrpersonen durchgeführt. Ausschnitte aus den Transkriptionen werden in der Partiturnotation nach HIAT präsentiert und sollen Einblick in den Varietätengebrauch in diversen Unterrichtssituationen, bei unterschiedlichen Sozialformen und mit bestimmten kommunikativen Funktionen gewähren. Anschließend sollen die Ergebnisse der Beobachtungen mit den Interviewaussagen der Lehrpersonen abgeglichen und etwaige Diskrepanzen diskutiert werden. Ziel ist es herauszufinden, ob sich die geäußerten Einstellungen mit der praktischen Umsetzung im Unterricht decken und ob sich systematische Unterschiede zwischen den Regionen erkennen lassen.

Um ein umfassendes Bild von der österreichischen Unterrichtskommunikation zu erhalten, wurden für diese Forschung drei Schulen entlang der sprachlichen Ost-West-Achse Österreichs ausgewählt: für den ländlichen Westen wurde eine berufsbildende höhere Schule im Bezirk Schwaz in Tirol untersucht; ein Gymnasium in Steyr in Oberösterreich repräsentiert die kleinstädtische Umgebung und für den östlichen großstädtischen Kontext wurde ein Gymnasium im Westen Wiens gewählt.

Aufgrund von COVID-19 mussten die Beobachtungen der Deutschstunden zwar online stattfinden, doch erleichterte dies die Videographie, da der Unterricht während der Distanzlehre ohnehin online stattfand. Trotzdem muss diese Einschränkung mitbedacht werden, zumal sie Auswirkungen auf die Unterrichtskommunikation und auf die Methodik des Beobachtens hatte.

Zum Aufbau dieser Arbeit ist zu sagen, dass sie sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil gliedert. Zu Beginn werden wichtige Terminologien vorgestellt, wobei auch thematisiert wird, wo sich diese Arbeit angesichts der Diskussion um Plurizentrik und Pluriarealität positioniert. Daraufhin wird die Sprachsituation in Österreich allgemein und anschließend in den drei hier untersuchten Regionen kurz umrissen. Das Kapitel zur Sprachsituation an österreichischen Schulen umfasst Forschungsansätze zur Unterrichtskommunikation als Form der institutionellen Kommunikation, eine Sprachnormdiskussion mit Fokus auf den Deutschunterricht und den Forschungsstand zu unterrichtsrelevanten Dokumenten in diesem Zusammenhang. Schließlich werden noch Ergebnisse aus aktuellen Studien zum Varietätengebrauch an Schulen zusammengetragen. Dabei liegt ein besonderer Fokus auf den kommunikativen Funktionen des Dialekts, die Ramge (1978) und Steiner (2008) in ihren Unterrichtsbeobachtungen im deutschen Bundesland Saarland und in der Schweiz identifizieren konnten.

Im zweiten Teil dieser Masterarbeit wird das Forschungsdesign genauer vorgestellt, was methodische Fragen zur Spracheinstellungsforschung und zur teilnehmenden Beobachtung ebenso umfasst wie Hintergrundinformationen zu den untersuchten Schulen. Anschließend werden Informationen bezüglich der Datenerhebung angeführt, insbesondere was die Darstellung und Transkriptionsweise betrifft. Die Ergebnisse organisieren sich in die Interviews und die Unterrichtsbeobachtungen, wobei für die erstere vier Analysekategorien gebildet wurden: der sprachliche Hintergrund, die Spracheinstellungen und das Fachwissen, die Einstellungen zur Unterrichtssprache und die Thematisierung von Sprachvarietäten im Unterricht. Anschließend werden zuerst überblicksmäßig die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen zusammengetragen und dann wird auf die Varietätenwechsel und die Dialektfunktionen eingegangen. Zusätzlich werden noch einzelne Situationen aus dem Datenmaterial vorgestellt, in denen eine Bewusstseinsbildung hinsichtlich der Sprachvarietäten stattfand. Den Abschluss bildet die Diskussion, in der die Ergebnisse beider Datensätze zusammengetragen und synthetisiert werden, gefolgt von einem Fazit mit Ausblick auf weitere Forschungsdesiderate.

## A Theoretischer Teil

### 1 Klärung zentraler Begrifflichkeiten

Zu Beginn sollen zentrale Begriffe geklärt werden bzw. die Einordnung dieser Arbeit in die aktuelle Forschung erläutert werden. In dieser Arbeit wird der aktuellen Forschung folgend mit *Österreichischem Deutsch* die Standardvarietät in Österreich gemeint, während *Deutsch in Österreich* alle schriftlichen und mündlichen Varietäten in Österreich miteinbezieht (Wiesinger 2010: 360). Statt Hochdeutsch oder -sprache werden die Ausdrücke *Standardsprache* oder *Standardvarietät* verwendet, da in der Linguistik Hochdeutsch im Gegensatz zum nördlichen Niederdeutsch sprachgeschichtlich verstanden wird (de Cillia/Ransmayr 2019: 18).

Die *Standardvarietät* einer Sprache wird im Normalfall geschrieben, überregional verstanden, in Institutionen und offiziellen Situationen verwendet, kodifiziert und von diesen Kodizes sowie von anderen Norminstanzen (Modellsprecher\*innen, Sprachexpert\*innen und Sprachnormautoritäten wie Lehrpersonen) vorgegeben (Ammon 2005: 33-36). Man unterscheidet zwischen *informellem und formellem* Standard, je nach Situation sind also unterschiedliche Formen adäquat (Ebner 2019: 40). Unter dem *Gebrauchsstandard* werden standardsprachlich gebräuchliche Formen verstanden, die eventuell nicht kodifiziert sind, aber in typisch standardsprachlichen Situationen, wie Vorlesungen, offiziellen, formalen

Situationen, aber auch schriftlichen Kontexten wie Zeitschriften, Belletristik und Sachtexten ohne regionale Markierung verwendet werden (Elspaß/Kleiner 2019: 159). Hier ist der Bezugspunkt das Vorkommen in Korpora, nicht unbedingt aber in Nachschlagewerken.

Die *Umgangssprache* bezeichnet im Deutschen die Varietäten im Kontinuum zwischen Dialekt und Standard. Sie ist schwerer fass- und definierbar als die Standardsprache. Die Umgangssprache weist zwar keine extremen Dialektismen auf, aber Tendenzen sind in beide Richtungen des Kontinuums möglich. Ebner bezeichnet sie als die „stärker emotional und situativ orientierte Sprachform“ (Ebner 2019: 14). Für die im Alltag gebräuchliche Sprache wird in dieser Arbeit der Begriff *Alltagssprache* verwendet, um sie nicht mit dem Terminus Umgangssprache zu verwechseln. Die Alltagssprache kann somit Standardsprache, Umgangssprache oder Dialekt sein.

Der *Dialekt* hat im Gegensatz zur Umgangssprache einen kleinräumigeren Wirkungsbereich und ein eigenes grammatisches System auf allen Ebenen, ist er doch die sprachhistorisch ursprüngliche Sprachform (Ebner 2019: 14; 39). Der Begriff *Mundart* ist vor allem in der Schweiz üblich, kann aber auch synonym für Dialekt verwendet werden. Trotzdem wird hier für den österreichischen Kontext und gemäß der einschlägigen Forschung der Terminus *Dialekt* verwendet. Es wird zwischen lokalen Basisdialekten und regional-urbanen Verkehrsdialekten unterscheiden (Wiesinger 2014: 87).

Der Begriff der *Plurizentrik* des Deutschen meint, dass es mehrere Hauptzentren im deutschen Sprachraum gibt, deren sprachliche Besonderheiten als eigene Standardsprachen gelten und nicht als Abweichung einer einzigen Norm (Ammon/Bickel/Lenz 2016: XLI). Sie stehen als Varietäten derselben Sprache nebeneinander (Ammon/Bickel/Lenz 2016: XXXIX). Diese Hauptzentren sind Deutschland, Österreich und die Schweiz, wo das Deutsche Amtssprache ist und eine kodifizierte Standardvarietät vorliegt (Ammon/Bickel/Lenz 2016: XXXIX). Als Halbzentren werden Liechtenstein, Südtirol, Luxemburg und Ostbelgien angeführt, wo das Deutsche zwar Eigenheiten aufweist, jedoch keine eigenen Kodifizierungen existieren (Ammon/Bickel/Lenz 2016: XXXIX).

Von *Pluriarealität* wird von Gegner\*innen des plurizentrischen Ansatzes gesprochen, nach deren Verständnis das Deutsche innerhalb von Regionen mehr sprachliche Gemeinsamkeiten aufweist als innerhalb nationaler Grenzen (de Cillia/Ransmayr 2019: 35-36). Im Zuge einer Debatte innerhalb der Germanistik Mitte der 1990-er Jahre wurde der plurizentrische Ansatz aufgrund seiner angeblichen Nähe zum Nationalismus kritisiert, der laut Scheuringer (1996: 151) im 20. Jahrhundert genügend Katastrophen angerichtet habe (Dollinger 2019: 50). Dass die plurizentrische Auffassung der deutschen Sprache dazu dienen soll, Identitäten zu festigen

und (zum Beispiel österreichische und schweizerische) Standardvarietäten als solche zu legitimieren, wird mit solchen Totschlagargumenten ausgeklammert (Dollinger 2019: 50). Außerdem wird der Einfluss eines staatlichen Gefüges auf die Sprache (nicht zuletzt durch Bildungseinrichtungen) unterschätzt und schließlich sind die theoretischen Grundlagen sowie Terminologien für das Konzept der Pluriarealität noch nicht in gleichem Maße vorhanden.<sup>1</sup> Diese Arbeit reiht sich jedenfalls, nicht zuletzt aufgrund des staatlich organisierten Schulsystems, in das Verständnis des Deutschen als plurizentrische Sprache ein, das jedoch regionale Varietäten innerhalb der nationalen Standardsprachen aufweist, wie etwa die Ost-West-Unterschiede in Österreich, die in dieser Untersuchung eine nicht unwesentliche Rolle spielen.

Von *innersprachlicher Mehrsprachigkeit* wird gesprochen, wenn verschiedene Varietäten innerhalb des Deutschen beherrscht werden, die ein\*e kompetenter Sprecher\*in je nach Situation einsetzt (de Cillia 2014: 9). Dies ist auch für den Schulkontext von Bedeutung, wo ein Wechsel zwischen Standard-, Umgangssprache und Dialekt nicht selten ist und von Lehrpersonen oftmals auch gefordert wird, aber auch andere mehrsprachige Einflüsse wie Fremd-, Minderheiten- und andere Herkunftssprachen zusammenkommen (de Cillia 2014: 9).

Nun schon mehrfach erwähnt, sei noch kurz angeführt, was mit *Varietät* und *Variante* gemeint ist. Die Varietäten einer Sprache kann man nach unterschiedlichen Aspekten einteilen: nach *diatopischen* in Dialekte, nach *diastratischen* in Soziolekte, nach *regional-staatlichen* in plurizentrische Varietäten, nach *funktionalen* in Fachsprachen, nach *situationellen* in Register, nach *genderspezifischen* Aspekten und schließlich nach dem *Alter*, wie beispielsweise die Jugendsprache (de Cillia 2014: 11). Eine Varietät weist Besonderheiten auf, die diese Sprachform von anderen innerhalb derselben Sprache abgrenzen, aber nicht genug Unterschiede markieren, um als eigene Sprache zu gelten (Ammon/Bickel/Lenz 2016: XLI). Die meisten Besonderheiten bzw. Unterschiede zwischen den nationalen Varietäten des Deutschen liegen im Bereich der Aussprache und des Wortschatzes, während es in der Grammatik große Überschneidungen gibt (Ammon/Bickel/Lenz 2016: XLI). *Varianten* werden folglich einzelne Sprachformen dieser Varietäten genannt, die neben den Varianten anderer Zentren bestehen, wie beispielsweise die bundesdeutsche Variante „Tüte“ neben dem österreichischen „Sackerl“. Spezifische Varianten sind jeweils auf eine Nation beschränkt, wobei in dieser Arbeit nach Ebner (2019: 27) die bundesdeutschen Varianten *Deutschlandismen*, die schweizerischen *Helvetismen* und die österreichischen *Austriazismen* genannt werden. Jene Sprachformen, die im gesamten

---

<sup>1</sup> Für eine genauere Abhandlung dieser Fachdiskussion siehe Dollinger (2019: 50-61) und de Cillia/Ransmayr (2019: 32-47).

deutschen Sprachraum auftreten, werden als *gemeindeutsche Varianten* bezeichnet (Ebner 2019: 39).

## 2 Sprachsituation in Österreich

Nachfolgend soll die Sprachsituation in Österreich vorgestellt werden, mit besonderem Fokus auf das Dialekt-Standard-Kontinuum sowie auf die drei in dieser Arbeit untersuchten Bundesländer Tirol, Oberösterreich und Wien.

In Österreich gilt die „deutsche Sprache“ als „Staatssprache der Republik“ (Bundesverfassung Art. 8), wobei die Minderheitensprachen (Kroatisch, Ungarisch, Tschechisch, Slowakisch, Slowenisch und Romani) rechtlich verankert und Slowenisch und Kroatisch in einzelnen Regionen auch als Amtssprache eingesetzt sind (Ammon/Bickel/Lenz 2016: XLIII). Sprachgeschichtlich ließ sich das Oberdeutsche in Österreich, Süddeutschland und der Schweiz nach den Lautverschiebungen von Nieder- und Mitteldeutsch abgrenzen (Wiesinger 2010: 362). So wird eine grobe Nord-Süd-Einteilung des Deutschen vorgenommen, wodurch die deutschen Varietäten in Österreich aufgrund von morphologischen und phonologischen Überlappungen mit dem süddeutschen Sprachraum (Bayern) als Ostoberdeutsch zusammengenommen werden, während Vorarlberg und Teile von Tirol als Westoberdeutsch gelten und damit Gemeinsamkeiten mit der Schweiz und Liechtenstein aufweisen (Wiesinger 2014: 10). Dialektologisch befindet sich Österreich großteils im mittel- und südbairischen Dialektraum, wobei nach Westen hin Teile Tirols und Vorarlberg zum Alemannischen zählen (Ammon/Bickel/Lenz 2016: XLVI).

Klarerweise liegen mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede mit dem Bundesdeutschen vor, weshalb in der Forschung auch von einem *österreichischen Deutsch* gesprochen wird und nicht von einem *Österreichisch* (Wiesinger 1995: 63). Derzeit geht man von circa 7.000 Austriazismen aus, welche in etwa 3% des gesamten deutschen Wortschatzes ausmachen (Wiesinger 2014: 7). Man unterscheidet innerhalb des österreichischen Wortschatzes wiederum nach der Gebrauchsregion: Neben dem gesamtösterreichischen Wortschatz wird der teilösterreichische genannt, der sich meist auf Ost- oder Westösterreich beschränkt, sowie der oberdeutsche und der bayerisch-österreichische Wortschatz, die sich auf die jeweiligen Sprachregionen ausweiten: der oberdeutsche Sprachraum umfasst das Bairische, das Alemannische und das Ostfränkische, während sich der bayerisch-österreichische Wortschatz auf Altbayern und die Oberpfalz sowie Österreich mit Ausnahme des alemannischen Vorarlberg und einigen Regionen Westtirols ausweitete (Wiesinger 2014: 42-52). Innerhalb Österreichs ist ein deutlicher Ost-West-Verlauf einiger Varianten zu bemerken, welcher jedoch nicht für alle lexikalischen Begriffe an den gleichen Grenzen verläuft. Beispiele für solche Begriffspaare sind: *Marille/Aprikose*, *Obers/Sahne*, *Jause/Brotzeit* (Wiesinger 1995: 62), *Rauchfang/Kamin* und *Fleischhauer/Metzger* (Elspaß/Kleiner 2019: 173).

Die Nähe zu Bayern ist sprachhistorisch klar, aber auch da gibt es Abgrenzungen, etwa was rechtliche bzw. amtliche Begriffe wie *Nationalrat/Bundestag*, *Matura/Abitur* (Wiesinger 1995: 62) *nostrifizieren/anerkennen*, *Karenz/Elternzeit* oder *Asylwerber/Asylbewerber* (Elspaß/Kleiner 2019: 172; 174) betrifft, wodurch die Plurizentrik der deutschen Sprache und der Einfluss des Staatsgefüges deutlich wird. Außerdem werden in Österreich regionale Varianten zur Standardsprache erhoben, während dieselben in Bayern durch bundesdeutsche Varianten ersetzt werden und dadurch auf der dialektalen Ebene verbleiben, so zum Beispiel *Topfen/Quark* oder *Kren/Meerrettich* mit unterschiedlichem soziolinguistischen Status in beiden Ländern (Lötscher 2019: 697). Die meisten Unterschiede zum Bundesdeutschen liegen auf der Ebene der Lexik, doch sie existieren auf allen Ebenen: Wiesinger (2010) zählt beispielsweise die divergierenden Genera auf, das Fugen-S im österreichischen Deutsch, wie in *Schweinsbraten* im Gegensatz zu *Schweinebraten*, und die Diminutivendungen *-el* und *-erl*, die sowohl umgangssprachlich als auch standardsprachlich auftreten. Letzteres zum Beispiel in *Pickerl* für *Autoprüfmarke*, *Schwammerl* für *Pilz* oder *Zuckerl* für *Bonbon* (Wiesinger 2010: 366). Ransmayr/Dressler/Schwaiger (2021, in Druck) konnten in einer Korpusanalyse österreichischer Medientexte unmissverständlich die standardsprachliche Verwendung des *-erl* Diminutives (neben dem gemeindeutschen *-chen*) besonders in den Bereichen Kulinarik, Kleidung und Fußball aufzeigen. Sie kritisieren, dass diese Diminutive in Lexika und Wörterbüchern nicht als standardsprachlich ausgewiesen und im Unterricht nicht gelehrt werden und somit implizit als umgangssprachlich oder gar dialektal abgewertet werden (Ransmayr/Dressler/Schwaiger 2021, in Druck).

Auch die Fremdwörtereinflüsse vom Italienischen, Französischen, Lateinischen sowie von Sprachen der ehemaligen Habsburgermonarchie (Ebner 2019: 32-34) sowie das in Österreich mehrheitlich neutrale Genus von Anglizismen (*das Service* vs. *der Service*) (Elspaß/Kleiner 2019: 173) unterscheiden sich von bundesdeutschen Varianten. Für eine genauere Auflistung der Unterscheidungsmerkmale sei auf Elspaß/Kleiner (2019: 171-175) und Ebner (2019) verwiesen.

Erst seit den 50er Jahren ab dem Entstehen der 2. Republik und der zunehmenden Identitätsbildung der Österreicher\*innen, entstand das Interesse am österreichischen Deutsch, was in der Entwicklung eines Österreichischen Wörterbuchs mündete (Ammon/Bickel/Lenz 2016: XLIV). Das internationale Interesse an der Erforschung plurizentrischer Sprachen, insbesondere im Englischen, weitete sich durch ausländische Germanisten wie Michael Clyne in den 1980er Jahren auf das Deutsche aus und wurde von Ammon (2005) präzisiert. Dadurch wurde das Deutsche in Österreich nicht mehr nur als ‚Abweichung‘ des Bundesdeutschen

gesehen, sondern beide als „gleichwertige nationale Varietäten“ (Wiesinger 1995: 60). Als weiterer Meilenstein ist Österreichs EU-Beitritt im Jahr 1995 zu nennen, im Zuge dessen Österreich 23 kulinarische Begriffe per Gesetz schützen ließ, damit diese denselben Stellenwert wie die entsprechenden bundesdeutschen Begriffe haben (de Cillia/Ransmayr 2019: 21). Dieser „symbolische Wert der österreichischen Varietät“ deutet auf die identitätsstiftende Bedeutung des österreichischen Deutsch hin (de Cillia/Ransmayr 2019: 21). Die Verwendung in Verkauf und Gastronomie im Inland ist damit allerdings nicht gesichert – eine Studie über das tatsächliche Vorkommen der Begriffe findet sich in Wiesinger (2014: 188-190 und 193-195).

Mittlerweile wird die Plurizentrik der deutschen Sprache im wissenschaftlichen Kontext weitgehend akzeptiert. So wurde beispielsweise das Variantenwörterbuch von Ammon et al. (2004; 2016) entwickelt, welches Varianten mit jeweiliger nationaler und regionaler Kennzeichnung kodifiziert und somit die nationalen Varietäten gleichwertig behandelt.

Schmidlin (2011) konnte erstmals die Wichtigkeit der Landesgrenzen aufweisen, indem ihre zahlreichen Befragungen von Sprecher\*innen im deutschen Sprachraum aufzeigten, dass diese Grenzen für die Spracheinstellungen, insbesondere dem Standard gegenüber, maßgeblich sind und die Loyalität innerhalb von Dialektregionen übersteigen. Obwohl sich das Konzept der Plurizentrik laut ihr noch nicht ausreichend im Alltagswissen etabliert hat (Schmidlin 2011: 296), ist doch eine gewisse Tendenz zur Bevorzugung der Varianten innerhalb der eigenen Staatsgrenzen beobachtbar: So schätzen deutsche Sprecher\*innen, auch aus dem Süden Deutschlands, Austriazismen dialektaler ein, als österreichische Sprecher\*innen dies tun würden (Schmidlin 2011: 297).

Dennoch liegt schon aufgrund der Größe ein Ungleichgewicht zugunsten Deutschlands auf ökonomischer, demografischer und medialer Ebene vor (Muhr 1995a: 78). So führen Kontaktphänomene in Grenzgebieten, in den Medien sowie durch den Tourismus zu einer Annäherung an das Bundesdeutsche (Muhr 1995a: 79). Die fehlende oder mangelhafte Kodifikation des österreichischen Deutsch lässt die Konzepte des formellen und informellen Standards, der Umgangssprache und des Dialekts verschwimmen und untermauert so die Abwertung der österreichischen Standardvarietät (Muhr 1995a: 79). Das mangelnde Sprachbewusstsein und fehlendes Wissen bezüglich der eigenen Varietät mischen sich mit dem Minderwertigkeitskomplex Deutschland gegenüber und münden so nicht selten in dem Gefühl, dass die eigene Sprache nicht ‚gleich korrekt‘ oder ‚normentsprechend‘ sei (Ammon/Bickel/Lenz 2016: XLIV-XLV). Ähnliche Beobachtungen ließen sich auch in der Schweiz im Zusammenhang mit der Einstellung zum Bundesdeutschen und zur eigenen

Standardvarietät machen (Schmidlin 2011). Gleichzeitig tritt bei österreichischen Sprecher\*innen oftmals auch eine Art Purismus im Zusammenhang mit bundesdeutschen Ausdrücken auf, wenn diese aus Angst, die eigene Sprache könne verschwinden, vehement abgelehnt werden (Ammon/Bickel/Lenz 2016: XLV). Aus soziopsychologischer Sicht ist jedenfalls eine positive Einstellung der eigenen Varietät gegenüber und eine Identifikation mit derselben für deren Erhalt notwendig – in diesem Zusammenhang wird von *Sprachloyalität*, dem bewussten Verhältnis zur eigenen Sprache, gesprochen (Schmidlin 2011: 219).

Nach Dollinger (2019: 78) belegen kürzliche Studien, dass österreichische Dialekte deutlich identitätsstiftend wirken, doch auch die österreichische Standardsprache dient der Identitätsbildung. Ersteres wird hierbei humorvoller, emotionaler und natürlicher erlebt, während letzteres mit Intelligenz und Kompetenz assoziiert wird (Dollinger 2019: 78). In einer Studie unter Lehrpersonen zeigt sich, dass „Standard Austrian German [...] (much) more likeable, melodious, soft, pleasant, familiar, neutral, beautiful, polite and comfortable and more indirect than Standard German German“ sei (Dollinger 2019: 85).

## 2.1 Varietäten: Standardsprache – Umgangssprache – Dialekt

Das folgende Kapitel soll den Gebrauch der einzelnen Varietäten im Standard-Dialekt-Kontinuum in Österreich kurz umreißen.

Als kodifizierte Norm ist die Standardsprache in Österreich jedenfalls die Sprache der Schriftlichkeit und der Öffentlichkeit und bildet sozusagen das eine Ende des Kontinuums. Wichtige Kennzeichen der standardsprachlichen Varietät sind ihre überregionale Verständlichkeit, ihr anerkanntes Prestige sowie die Kodifizierung in Wörterbüchern oder Grammatiken. Außerdem wird sie in Schulen gelehrt und ist amtlich vorgeschrieben (Ammon 2005: 32). Ammon/Bickel/Lenz (2016: XLV) erwähnen für Österreich auch einen informellen Standard, welcher mündlich und eher in dialogischen Situationen vorliegt, wie beispielsweise in öffentlichen Debatten, bei Fernsehmoderator\*innen u.Ä. Der informelle Standard ist etwa durch den Wegfall des -e in der 1. Person Singular gekennzeichnet, zum Beispiel in „Ich hab“ statt „Ich habe“. Die Standardsprache ist zwar im öffentlichen Raum in Österreich durchaus gebräuchlich, aber das Wissen um diesen Standard ist nur selten vorhanden. Oftmals wird stattdessen die österreichische Variante als dialektal empfunden und durch einen bundesdeutschen standardsprachlichen Begriff ersetzt (Muhr 1995a: 83). Gleichzeitig beschränkt sich die mündliche Standardsprache als Alltagssprache auf den urbanen ostösterreichischen Raum um Wien und wird dort vor allem von bildungsnahen, sozial höher gestellten Sprecher\*innen genutzt (Ammon/Bickel/Lenz 2016: XLV).

Die Umgangssprache ist als Alltagssprache im Osten weit verbreitet, doch eine genaue Abgrenzung zur gesprochenen Standardsprache ist wissenschaftlich nicht möglich, da es sich um ein sprachliches Kontinuum mit Übergangsstufen handelt (Muhr 1995a: 104). Der Zwischenbereich zwischen Dialekt und Standard wird zwar grob als Umgangssprache bezeichnet, jedoch gibt es innerhalb der Umgangssprache weitere Unterteilungen, die sich entweder dem Dialekt oder dem Standard annähern (Ammon/Bickel/Lenz 2016: XLV). Zur Umgangssprache bzw. zu allen Varietäten im Kontinuum zwischen Dialekt und Standard ist zudem nur wenig Forschung vorhanden (Lenz 2019: 338). Die Umgangssprache hat als Zwischenform die Sonderstellung, dass sie nicht wie Dialekt und Standard strengen grammatisch-syntaktischen sowie lautlichen Regeln unterliegt, sondern man eben mit einer gewissen Freiheit beide Regelsysteme kombinieren kann (Ammon/Bickel/Lenz 2016: XLV).

Peter Auer bezeichnet in seinem Beitrag (Auer 1986) das wechselhafte Sprechen im Dialekt-und-Standard-Kontinuum in oberdeutschen Sprechgemeinschaften als *Code-Shifting*. Er baut dabei auf Konzepte aus der Zweisprachigkeitsforschung auf: auf das *Code-Switching*, bei dem die Sprecher\*innen sich zweier sprachlicher Systeme bedienen und ganze Strukturen der einen in einer Äußerung der anderen Sprache übernehmen. Und zweitens das *Code-Mixing*, bei welchem keine pragmatische Funktion erkennbar ist, sondern wo die Sprachen im Repertoire des Sprechenden gemischt sind und sich beider Systeme bedient wird. Dabei werden besonders oft Inhaltswörter (*content words*) aus der anderen Sprache ‚ausgeborgt‘ (Auer 2011: 472-473).

Für den oberdeutschen Sprachraum definierte Auer wie gesagt das Konzept des *Code-Shifting*, bei welchem allmählich von dialektnaher zu standardnaher Sprechweise, oder in umgekehrte Richtung, variiert wird (Auer 1986: 97-98). Speziell für nicht-funktionales und nicht-lokalisierbares ‚Gleiten‘ in diesem Standard-Dialekt-Kontinuum kreierte Auer den Begriff *Code-Fluktuation*, der die schwer eingrenzbare Bewegung in Richtung Standard bzw. Dialekt meint (Auer 1986: 119). Außerdem lieferte Auer Anhaltspunkte für die in der Forschung kaum definierte Grenze zwischen Dialekt und Umgangssprache: je spezifischer ein Merkmal ist, also je basisdialektaler und kleinräumiger es verstanden wird, umso stärker Richtung Dialekt muss es gewichtet werden (Auer 1986: 106). Dafür werden drei Prozessebenen unterschieden, die bei der Einordnung der Äußerung auf der Standard-Dialekt-Achse behilflich sein können: Phänomene der dialektunspezifischen Mündlichkeit, wie etwa Schwa-Tilgung ([ge:n] statt [ge:ən]), R-Vokalisierung ([le:rø] statt [le:rer]); Prozesse der oberdeutschen Mündlichkeit, wie die Präfixvereinfachung und die *ch*-Tilgung ([i:] statt [iç]); und schließlich dialekt spezifische Merkmale, die nur für die jeweilige Region gelten (Auer

1986: 106). Diese werden bei der Einordnung der Unterrichtskommunikation als Anhaltspunkt dienen.

Allgemein werden Registerwechsel laut Muhr (1995a: 105) (oftmals spontan) je nach

- Fremdheit oder Bekanntheit der Gesprächspartner\*innen
- Sprecher\*innenrolle und -haltung
- Ausmaß der Emotionalität des Themas
- Ausmaß der Formalität und Öffentlichkeit der Situation
- Beruf und standardsprachlicher Kompetenz

vollzogen. Es ist jedoch wichtig zu erwähnen, dass im alemannischen Vorarlberg eine Umgangssprache nicht in der Form existiert, sondern eine stärkere Diglossie von Dialekt und Standard vorliegt, wie das in der Schweiz der Fall ist (Ammon/Bickel/Lenz 2016: XLVI). In einer Diglossie stehen Standardsprache und die alltägliche Nonstandardvarietät (in zweisprachigen Regionen auch zwei verschiedene Sprachen) nebeneinander und es sind keine graduellen Übergänge möglich. Das heißt auch, dass Wechsel eindeutiger sind und die beiden Varietäten klarer voneinander abgrenzbar sind (Ammon/Bickel/Lenz 2016: XLIX-L).

Generell wird in Österreich im familiären Umfeld sowie im Bekanntenkreis vor allem in ländlichen Gebieten vorrangig Dialekt gesprochen, wobei dies auch von der Dialektkompetenz des Gegenübers abhängig ist (Lenz 2019: 342). Nicht selten wird der Dialekt gewählt, um Nähe und Vertrautheit zu vermitteln, selbst wenn zum Beispiel der Arbeitsplatz in einem urbanen Umfeld liegt (Lenz 2019: 342). Laut Lenz (2019: 338-339) ist der österreichische Sprachraum generell von einer hohen Dialektloyalität und -kompetenz sowie einem hohen Gebrauch gekennzeichnet, wobei jüngere Generationen auch die Umgangssprache oder den Gebrauchsstandard als Alltagssprache erwähnen, während ältere angeben, ausschließlich mit dem Dialekt aufgewachsen zu sein. Außerdem wird beobachtet, dass Kinder vermehrt mit Mischformen oder Kombinationen von mehreren unterschiedlichen Varietäten aufwachsen, da Eltern sie anfänglich mit der Standardvarietät vertraut machen wollen (Lenz 2019: 339). Interessant ist, dass der standardnahe Sprachgebrauch mit zunehmendem Alter der Kinder abnimmt und nicht selten auf den Dialekt umgestiegen wird (Lenz 2019: 339-340).

Ein Dialektschwund ist in ländlichen Gebieten bisher kaum zu beobachten, sondern auch bei jüngeren Sprecher\*innen liegen laut Selbsteinschätzung eine hohe Dialektkompetenz und ein häufiger Dialektgebrauch vor (Lenz 2019: 340). Anders sieht es im urbanen Umfeld aus, wo der Dialektgebrauch nahezu verschwunden ist und vor allem jüngere Sprecher\*innen eine standardnahe Varietät im Alltag sprechen (Lenz 2019: 341).

Es wird also deutlich, dass in Österreich je nach Region, Alter, Situation und Gesprächspartner\*in die Alltagssprache an unterschiedlichen Punkten im Standard-Dialekt-Kontinuum angesiedelt sein kann. Die Standardsprache wird zwar im Osten Österreichs um Wien auch häufig mündlich verwendet, dennoch liegt generell – auch unter jüngeren Sprecher\*innen – eine hohe Dialektloyalität in Österreich vor und oftmals erfolgen spontane, teils funktionale, teils nicht-funktionale, Wechsel zwischen den Registern.

## 2.2 Sprachsituation in Tirol

Im Folgenden wird die Sprachsituation in Tirol beschrieben, dem westlichsten der drei hier untersuchten Schulstandorte.

Tirol befindet sich am Übergang des südmittelbairischen, südbairischen sowie bairisch-alemannischen Sprachraums (siehe Karte in Lenz 2019: 319), doch die hier untersuchte Region im Bezirk Schwaz liegt noch im südmittelbairischen Areal. Tirol gehört sozusagen zur Westhälfte des Ost-West-Kontinuums in Österreich (Wiesinger 1995: 67). Wie erwähnt erstrecken sich Ost-West-Unterschiede auf alle Varietäten, interessanterweise also auch auf die Standardsprache (Ammon/Bickel/Lenz 2016: XLVII), weswegen im Westen andere sprachliche Merkmale als Standard empfunden werden als im Osten. Das bezieht sich insbesondere auf die Lexik im kulinarischen Bereich, wie beispielsweise westlich *Tomate* gegenüber östlich *Paradeiser* und *Kartoffel* gegenüber *Erdapfel*, aber auch westlich *Metzger* gegenüber östlich *Fleischhauer* oder *Fleischhacker*, *Kamin* gegenüber *Rauchfang*, *Kappe* gegenüber *Haube* und *Stuhl* gegenüber *Sessel* (Elspaß/Kleiner 2019: 172-173). Typisch ist auch die Endung *-el* oder *-ele* gegenüber dem ost- und südösterreichischen *-erl*, wie in *Mädel* vs. *Mäderl* (Wiesinger 2014: 15). Außerdem haben deutsche Tourist\*innen einen maßgeblichen Einfluss auf den Sprachgebrauch im öffentlichen Raum, besonders was kulinarische Begriffe in Gasthöfen und Hotels betrifft, wo vermehrt eine Anpassung an die deutsche Zielgruppe erfolgt, die sich in weiterer Folge unweigerlich auch auf den Sprachgebrauch der Tiroler\*innen ausweitete (Wiesinger 2014: 211).

Tirol wird von Wien sprachlich weniger beeinflusst als von Süddeutschland (Wiesinger 1995: 69). Die Nähe zu Süddeutschland verbunden mit dem Bewusstsein, dass dort andere Standardformen gelten, führten zu einer Abwehrhaltung dem österreichischen Wörterbuch sowie dem ostösterreichisch-zentrierten österreichischen Standard gegenüber, die Moser 1995 (176) konstatierte. Der Zusammenhang dieser Abwehrhaltung mit der Kodifizierung des Österreichischen Wörterbuchs wird in Kapitel 3.3.2 diskutiert. Doch generell sei laut Moser die „regionale Plurizentrität“ (Moser 1995: 174) innerhalb Österreichs nicht genug in den

bisherigen Kodizes abgebildet, sondern es bestehe ein Ungleichgewicht zugunsten Ostösterreichs. Somit ist die Frage nach einer Standardvarietät im Westen Österreichs, insbesondere in Tirol und Vorarlberg, schwierig zu beantworten, zumal man sich eher mit deutschen oder schweizerischen Standards identifiziert als mit den von Wien vorgegebenen. Hier bedarf es einer inklusiveren Kodifizierung, die den Westen einbezieht und somit die Reichweite und Akzeptanz der österreichischen Standardsprache vergrößert und verstärkt.

Trotz dieser Unsicherheit dem eigenen Standard gegenüber besteht aber im Westen Österreichs die höchste Dialektloyalität (Lenz 2019: 342), die wie oben erwähnt auch unter Jüngeren noch keinen Schwund erlebt. Stattdessen wird „eine große Breite des regionalsprachlichen Spektrums von Dialekt bis Standard“ im Alltag verzeichnet (Lenz 2019: 347). Mit dieser Beobachtung geht auch de Cillia und Ransmayrs (2019) Untersuchung einher, im Zuge derer Tiroler Schüler\*innen besonders häufig die österreichische Mehrheitssprache als Dialekt bezeichnen (de Cillia/Ransmayr 2019: 220). Gleichzeitig zweifeln Schüler\*innen aus Tirol eher an einer gesamtösterreichischen Standardsprache als Schüler\*innen aus anderen Bundesländern (de Cillia/Ransmayr 2019: 218), womöglich aufgrund der obig erwähnten Unterschiede zu Ostösterreich.

Typische lautliche Merkmale der Tiroler Varietät sind „stark aspirierte *kh*-Laute, affrizierte *kch*-Varianten und (höchstalemannisch) mitunter frikativische *(a)ch*-Laute“ (Lenz 2019: 329) – Merkmale, die sich auch bis die Umgangs- bzw. Standardsprache ziehen können. Außerdem wird ein langes *ä* in Tirol und in Vorarlberg auch als offenes *e* [e:] realisiert, im Unterschied zum Rest von Österreich (Wiesinger 2010: 365), und ein postvokales *r* wird, ebenso im Gegensatz zum Osten Österreichs, nicht vokalisiert, sondern konsonantisch ausgesprochen (Lenz 2019: 330).

## 2.3 Sprachsituation in Oberösterreich

Oberösterreich gehört nach Lenz (2019: 319) zum ostmittelbairischen Sprachraum und liegt wie Tirol an der Grenze zum süddeutschen Bayern, wo der mittelbairische Dialekt bis oberhalb von München (Ingolstadt) reicht. Der in der vorliegenden Untersuchung im Fokus liegende Bezirk Steyr im Traunviertel befindet sich im breiten Übergangsgebiet des West- und Ostmitteldeutschen zwischen dem Innviertel und dem Osten Oberösterreichs (Lenz 2019: 348). Es handelt sich also um das Grenzgebiet des erwähnten Ost-West-Kontinuums, dessen ostösterreichische Varianten als ‚österreichischer Standard‘ zwar weitgehend bekannt sind, im Alltag aber nicht oft verwendet werden (Wiesinger 1995: 67).

Das Adalbert-Stifter-Institut in Linz ist maßgeblich in die Sprach- und Literaturforschung des Bundeslandes involviert. So zeigen die auf der Website veröffentlichten Karten, dass Oberösterreich selbst in lautlichen wie lexikalischen Merkmalen Ost-West-Unterschiede aufweist, wobei sich die Mitte des Bundeslandes in einigen Belangen als besonders dialekt-konservativ abzeichnet (Adalbert-Stifter-Institut: Lautgeografie Oberösterreichs<sup>2</sup>). Laut der dortigen Einteilung der einzelnen Viertel in Sprachregionen fällt das hier untersuchte Steyrtal immer wieder aus der Gruppierung des Traunviertels heraus und hält an seinen eigenen basisdialektalen Varianten fest (Adalbert-Stifter-Institut: Wortgeografie Oberösterreichs<sup>3</sup>).

In ländlichen Gebieten in Oberösterreich ist der Dialekt auch bei jüngeren Sprecher\*innen üblich und hält durch deren Umzug in größere Städte sogar in den urbanen Bereich Einzug (Wiesinger 2014: 98). Somit gelten Dialekt bzw. dialektale Umgangssprache auch in oberösterreichischen Städten als Alltagssprache (Wiesinger 2014: 98). Gleichzeitig wird Linz auch von Wien beeinflusst und die ostösterreichische Umgangssprache ist dort nicht unwesentlich (Lenz 2019: 348). Achleitners Studie (2003) deutet jedoch auf einen beharrlichen Dialektgebrauch in ländlichen Gebieten hin, der in einer hohen Variationsfähigkeit sowie in einer Dialektloyalität sogar im städtischen Linz resultiert. Ebenso erwiesen sich in Krammers Untersuchung (2016) zum universitären Varietätengebrauch oberösterreichische Studierende in Wien im Bundesländervergleich als am dialektloyalsten (Krammer 2016: 177), was die Bedeutung des Dialekts auch für jüngere Generationen unterstreicht. Von Seiten des Adalbert-Stifter-Instituts liegt ferner eine Studie von 2015 vor, die spezifisch für den Ort Weibern herausgefunden hat, dass der Dialekt in beinahe allen, auch offiziellen, amtlichen wie schulischen Situationen, gebräuchlich ist, was besonders auch für Sprecher\*innen unter 17 gilt (Adalbert-Stifter-Institut: Sprachstudie Weibern<sup>4</sup>). Bezüglich der Dialektloyalität führte Ebner 1989 an:

Oberösterreich ist – im Vergleich mit dem gesamten deutschen Sprachgebiet – ein dialektfreundliches Land. Es ist in allen Gesellschaftsschichten möglich, Dialekt zu sprechen. (Ebner 1989: 166)

Selbst Lichteneggers Studie (2015) mehr als 20 Jahre später konnte aufzeigen, dass der Dialekt in Oberösterreich keineswegs mit bildungsfernem sozialen Status in Verbindung gebracht wird, sondern von den befragten Linzer Müttern als besonders vorteilhaft und maßgeblich zur Identität der Oberösterreicher\*innen gehörend erlebt wird (Lichtenegger 2015: 121). Burgholzers Studie (2018) unter älteren Personen mit niederem Bildungshintergrund im Bezirk Steyr zeigt ebenso einen hohen Dialektgebrauch und eine

---

<sup>2</sup> <https://stifterhaus.at/forschung/sprachforschung/dialekte-in-ooe/lautgeografie> [Zugriff 04.06.2021]

<sup>3</sup> <https://stifterhaus.at/forschung/sprachforschung/dialekte-in-ooe/wortgeografie> [Zugriff 04.06.2021]

<sup>4</sup> <https://stifterhaus.at/forschung/sprachforschung/sprachvariation/sprachstudie-weibern> [Zugriff 04.06.2021]

starke Loyalität gegenüber der eigenen Dialektvarietät. Auffallend ist jedoch, dass die Interviewpartner\*innen geschlossen angaben, dass in der eigenen Schullaufbahn durchwegs eine Standarderwartung herrschte, die sie als großen Kontrast zum eigenen alltagssprachlichen Dialekt empfanden und durch die der Dialekt auch in ein negatives Licht gerückt wurde bzw. als nachteilig empfunden wurde (Burgholzer 2018: 96). Klarerweise muss beachtet werden, dass die Schulzeit der Interviewpartner\*innen schon eine Weile zurück liegt, jedoch ist der Kontrast zwischen alltagssprachlichem Dialekt und schulsprachlicher Standardsprache womöglich heute noch gegeben.

Gesamt gesehen ist die Dialektloyalität in Oberösterreich folglich hoch und ein Schwund bisher nicht beobachtbar. Es erfolgt höchstens ein Umbau des Dialekts zugunsten eines Regiolekts, einer regionalen Umgangssprache (Lenz 2019: 343), beispielsweise durch Kompromisslaute zwischen dem Dialektlaut und der Standardvariante (Lenz 2019: 347). Im Gegensatz zur Monophthongierung in Wien ist für diese Umgebung eine Diphthongierung typisch (El Zarka et al. 2017: 19), beispielsweise in [hoas] für ‚heiß‘. Die Diphthongierung erlebt aber, wie unten erläutert, eine Anpassung an die Wienerische Monophthongierung (Lenz 2019: 348). Die mittelbairische Liquidenvokalisierung zeigt sich daher österreichweit in einer westlichen Diphthongierung und östlichen Monophthongierung, wie in *spuin* gegenüber *spüün* für ‚spielen‘ (Adalbert-Stifter-Institut<sup>5</sup>). Speziell für den Donauraum verzeichnen Ammon/Bickel/Lenz (2016: LXIV) außerdem eine Konsonantenerweichung.

## 2.4 Sprachsituation in Wien

Der ostösterreichische Raum um Wien gehört ebenso dem ostmittelbairischen Sprachraum an. Die für diesen Dialekt typischen morphologischen und syntaktischen Eigenheiten sind zwar verbreitet, aber phonologisch und phonetisch realisiert werden sie hauptsächlich in bildungsferneren sozialen Schichten, insbesondere von älteren Generationen, was sie eher zu einem Soziolekt werden lässt (Schmid/Moosmüller/Kasess 2017: 102-103). Glauninger (2017: 124) spricht sogar vom Wienerischen Dialekt als einer Minderheitensprache. Es gilt außerdem zu bedenken, dass der relativ geringe Prozentsatz der dialektspredenden Arbeiterschicht wohl kaum linguistische Relevanz hat (Glauninger 2017: 124). Wichtig für den Kontext in Wien ist auch die Tatsache, dass rund 60% der Wiener Schüler\*innen eine andere Erstsprache als Deutsch und ein Drittel der Bevölkerung einen Migrationshintergrund haben (Glauninger 2017: 124), was die Notwendigkeit einer verständlicheren Verkehrssprache zur Folge hat.

---

<sup>5</sup> <https://stifterhaus.at/forschung/sprachforschung/dialekte-in-ooe/lautgeografie> [Zugriff 04.06.2021]

In den letzten Jahrzehnten hat sich somit der Dialekt auch bei jüngeren Sprecher\*innen niedriger sozialer Schichten weitgehend zurückgezogen und wird von Migrant\*innen mit anderssprachlichen Hintergründen auch selten angenommen (Wiesinger 2014: 98). Generell ist der Dialektgebrauch und die -kompetenz in Wien sehr niedrig, insbesondere bei jüngeren in Wien sozialisierten Sprecher\*innen, sondern die Alltagssprache ist von umgangssprachlichen bis standardnahen Varietäten geprägt (Lenz 2019: 341-342). Beinahe sozialschicht- und situationsunabhängig herrscht diese standardnahe Varietät vor (Lenz 2019: 342). Die Wiener Alltagssprache liegt auch lautlich nahe der österreichischen Standardaussprache, wie es für urbane Gegenden typisch ist (Schmid/Moosmüller/Kasess 2017: 102, 118). Interessanterweise wird in Umfragen österreichweit die gehobene Standardsprache mit höheren Bildungsschichten in Wien in Verbindung gebracht, selbst wenn die Sprecher\*innen gar keine Wiener sind (Lenz 2019: 323).

Wien hat österreichweit eine „linguistische wie soziolinguistische Strahlkraft“ (Lenz 2019: 321, 348), die Niederösterreich, das nördliche Burgenland, den Osten Oberösterreichs, den Alpenraum bis nach Graz sowie den Westen bis Salzburg und den Süden bis Kärnten beeinflusst, während das westliche Österreich sich eher an der nahegelegenen Ostschweiz und an Bayern orientiert (Wiesinger 1995: 69; 2014: 82-83). Demnach gibt es auch innerhalb Österreichs mehrere sprachliche Bezugspunkte und keine exakte Einheitlichkeit an normativen Vorgaben (Wiesinger 1995: 69). Als lautliches Merkmal des Wiener Dialekts ist bereits die für Wien typische Monophthongierung erwähnt worden (El Zarka et al. 2017: 19), die sich langsam bis in den Westen Österreichs durchsetzt und von dortigen Dialektsprecher\*innen als Kompromisslaut weniger dialektal empfunden wird als die eigene diphthongierte Variante (Lenz 2019: 348). Infolgedessen weitet sich das Ostmittelbairische in Österreich aus und seine Abgrenzung zum Westmittelbairischen nähert sich immer mehr den staatlichen Grenzen an (Lenz 2019: 348). Nicht zuletzt prägt Wien auch als Haupt- und Millionenstadt sprachlich das Land, da dort Entscheidungen über das Nebeneinanderstehen plurizentrischer Varianten im deutschen Sprachraum getroffen werden (Lenz 2019: 348).

### 3 Sprachsituation an österreichischen Schulen

Das folgende Kapitel beschäftigt sich nun mit der Sprachsituation an Österreichs Schulen. Dabei wird ein Überblick über die Studienlage zum Varietätengebrauch an österreichischen Schulen geboten, wobei die Schulsprache als Form der institutionellen Kommunikation beschrieben wird, Lehrpersonen als Norminstanzen und Sprachvorbilder thematisiert sowie bisherige Studien über den Varietätengebrauch vorgestellt werden. Außerdem sollen unterrichtsrelevante und handlungsleitende Dokumente, wie Lehrpläne, Schulbücher und das Österreichische Wörterbuch, begutachtet und der aktuelle Forschungsstand zu diesen dargestellt werden.

Im Schulunterrichtsgesetz § 16 Abs. 1 ist beschrieben, dass das Deutsche „(mit Ausnahme der Regelungen für die autochthonen Minderheiten) die vom Gesetz festgelegte Unterrichtssprache“ (zit. nach de Cillia/Ransmayr 2019: 20) ist. Da das Schulwesen in Österreich gesamtstaatlich organisiert ist, liegt eine Standardsprache für den Schulgebrauch vor und ist von solch einer Norm auszugehen, obwohl regionale Unterschiede beobachtbar sind (de Cillia/Ransmayr 2019: 47). Wie bei de Cillia und Ransmayr (2019: 22) wird hier von Folgendem ausgegangen:

Im schulischen Kontext und bei der Vermittlung der Bildungssprache, in dem sich die vorliegende Forschungsarbeit positioniert, geht es in erster Linie um die Vermittlung der Standardvarietäten, zumindest was die Vorgaben in Lehrplänen und Lehrmaterialien angeht.

Die österreichische Schulbehörde spricht sich laut de Cillia und Ransmayr (2019: 56) für die Standardsprache als Unterrichtssprache aus. Auch Ammon/Bickel/Lenz (2016: XLV) meinen:

Die beiden Varietäten der Standardsprache beherrschen auch den Schulunterricht: die formelle als Lehrziel und vorwiegende Vortragssprache, die informelle vorwiegend im persönlichen LehrerInnen-SchülerInnen-Dialog, sofern dort nicht überhaupt Dialekt (Mundart) oder Umgangssprache gesprochen wird.

Trotz dieses Fokus auf die Standardsprache hat sich nach Wiesinger (2010: 364) die Umgangssprache als Schulsprache etabliert, besonders im städtischen Bereich, und auch andere Varietäten treten im Schulalltag auf, wie Untersuchungen zur Unterrichtskommunikation aufzeigen (siehe Rastner 1997; Buchner/Elspaß 2018; Vergeiner et al. 2019; de Cillia/Ransmayr 2019). Somit ist es im Rahmen der Befragungen und der Analyse der Unterrichtsbeobachtungen notwendig und für die Forschungsfragen zielführend, das gesamte sprachliche Kontinuum des Deutschen in Österreich als im Schulkontext relevant zu sehen und miteinzubeziehen.

## 3.1 Unterrichtskommunikation

Zunächst soll die Unterrichtskommunikation als Form institutioneller Kommunikation angeführt werden, was hierarchische Aspekte ebenso beinhaltet wie bildungssprachliche Anforderungen.

### 3.1.1 Ansätze zur Analyse von Unterrichtskommunikation

Jeder Unterricht ist ein kommunikatives Ereignis, das von sprachlichen Äußerungen seitens Lehrperson und Lernenden, von non-verbaler Kommunikation und von durch Kommunikation weitergegebenem Wissen geprägt ist (Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 4). Becker-Mrotzek und Vogt (2009) stellen drei wichtige Ansätze der Untersuchung von Unterrichtskommunikation vor: die Diskursanalyse, die Konversationsanalyse und die funktionale Pragmatik, die schließlich in aktuellen Mischformen der Unterrichtsanalyse münden.

In der Diskursanalyse nach Sinclair und Coulthard (1975) werden Analysekategorien entwickelt, die über einen Satz hinausgehen und anhand derer sich Diskurse analysieren lassen (Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 15). Sinclair und Coulthard (1975) haben dafür auditive Aufnahmen von Unterrichtskommunikation als Datenmaterial herangezogen, da die Kommunikation im Unterricht organisierter ist als im Alltag: die Lehrperson leitet die Konversation, versucht themenbezogen zu bleiben und anders als in freien Unterhaltungen herrscht eine Struktur (Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 16). Das Gespräch wird in diesem Ansatz in *außerlinguistische Organisation*, *Diskurs* und *Grammatik* kategorisiert. Besonders häufig ist der Dreischritt *Initiation - Response - Feedback* (*Eröffnung - Reaktion - Feedback*) (Sinclair/Coulthard 1975; dt. Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 21), der entweder von Schüler\*innen, aber üblicherweise von Lehrpersonen initiiert wird, doch es liegen noch zahlreiche weitere Begrifflichkeiten vor, anhand derer sich Unterrichtskommunikation linguistisch beschreiben lässt. Obwohl sich die vorliegende Arbeit nicht vorrangig mit den diskursiven Schritten der Unterrichtskommunikation beschäftigt, ist die Beschreibung einzelner Schritte für die Analyse des Dialektgebrauchs und der Varietätenwechsel nicht unerheblich, da diese Einfluss auf die kommunikativen Funktionen und Wechsel haben können. Daher wurden in den Beobachtungsbögen (siehe Kapitel 4.4.2) einige solche Schritte berücksichtigt und notiert, zum Beispiel *Eröffnung*, *Schließung* und *Lehrvortrag*.

Die ethnomethodologische Konversationsanalyse u.a. nach Mehan (1979) setzt sich zum Ziel, die Organisation von Kommunikation zu analysieren, aber auch einzelne Entscheidungen bzw. das Management des Einzelnen zu beobachten (Becker-Mrotzek/Vogt

2009: 26). Dabei liegt die sprachliche Interaktion als Teil sozialen Handelns im Fokus (Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 24). Mehan (1979) hat hierfür Schulstunden audiovisuell dokumentiert und interpretativ untersucht. Besonders von Interesse sind für ihn die Redewechselprozeduren mit „turn Konstruktion (*turn-constructural component*) sowie der turn-Zuteilung (*turn-allocation component*)“ und den entscheidungsträchtigen Situationen, die als „übergangsrelevanter Ort (*transition relevance place*)“ bezeichnet werden (Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 26; Hervorhebung im Original). Nach dieser Tradition werden in dieser Masterarbeit unter anderem die Varietätenwechsel, also wann eine andere Varietät gewählt wird und wenn möglich wieso, herausgearbeitet. Die Interaktion aller Beteiligten soll dabei in den Fokus geraten und wie bei Mehan (1979) die spezifische schulische Kommunikation mit ihren impliziten Kommunikationsregeln (z.B. sich melden, aufgerufen werden) mitbedacht werden.

Zur funktionalen Pragmatik nach Ehlich und Rehbein (1980; 1986) ist zu sagen, dass Sprechhandeln und Sprechakte im Zentrum des Forschungsinteresses stehen; also jeweils das, was mit Sprache getan wird (Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 32). Es erfolgt somit neben der Kommunikationsanalyse auch eine Handlungsanalyse (Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 33). Von diesem Ansatz wird für diese Arbeit das Interesse an den Dialektfunktionen übernommen (siehe Kapitel 3.4.1).

Insbesondere die funktionale Pragmatik misst der Beschreibung des Kontextes und Umfeldes der Kommunikation einen hohen Stellenwert zu, vor allem im Zusammenhang mit Institutionen (Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 33), weshalb im folgenden Kapitel die Schule als Institution und deren Einfluss auf die schulische Kommunikation erläutert werden.

### 3.1.2 Institutionelle Kommunikation

Institutionen als Subsysteme unserer Gesellschaft sind unter anderem geprägt von den darin Handelnden, dem Personal, den jeweils geltenden Konventionen und den Räumlichkeiten (Steiner 2008: 13). Zusätzlich ordnen sie gesellschaftliche Beziehungen und setzen Hierarchien fest (Wodak 1987: 801). Als eine der wichtigsten Institutionen, die im Leben fast aller eine prägende Rolle spielt, kann *Schule* als alltägliche Institution betrachtet werden. Schule ist staatlich organisiert und eine feste Einrichtung, die spezifisches Personal und fixe Regeln aufweist, und Lehrer\*innen wie Schüler\*innen sind institutionell zum Aufenthalt dort verpflichtet (Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 56). In Schulen sind die Hauptakteure klarerweise die Lehrkräfte, die als Angestellte gewissermaßen auch abhängig von der Institution sind, und die Lernenden, die der Schulpflicht unterliegen (Steiner 2008: 51-52). Die institutionellen

Handlungsmöglichkeiten sind gemäß der Richtlinien von Lehrplänen, Lernzielen und Weisungen seitens des Ministeriums oder der Schulleitung eingeschränkt, wobei den Lehrpersonen gleichzeitig ein großer Handlungsspielraum eröffnet wird, was den konkreten Unterricht betrifft (Steiner 2008: 52). Es gibt einige institutionelle Handlungen, die Laien oder Neuzugänge erst erlernen müssen, wobei von *Sozialisation* gesprochen wird, im Laufe derer ein gewisses Handlungswissen erworben wird (Steiner 2008: 14-15). Im Schulsystem erleben dies etwa Erstklässler\*innen (Steiner 2008: 14), zum Beispiel wenn sie sich das Sitzen in der Sekundarstufe erst angewöhnen müssen.

Mit *institutioneller Kommunikation* ist speziell sprachliches Handeln in Institutionen gemeint, was nach Ehlich und Rehbein (1980: 342) ein wesentlicher Teil gesellschaftlichen Handelns ist und damit zum Alltag gehört. Historisch weiterentwickelt vom Lernen in Gemeinschaft und vom Wissenserwerb durch praktisches Anwenden, zum Beispiel im Familienumfeld, sind mittlerweile die Schulen als Institutionen mit der Aufgabe der Wissensweitergabe betraut (Ehlich/Rehbein 1980: 340). Ehlich und Rehbein (1980: 338) meinen, dass das Handeln in der Institution Schule vorwiegend sprachlicher Natur ist und sich deshalb im Rahmen der institutionellen Kommunikation linguistisch analysieren lässt. Dennoch finden zahlreiche Untersuchungen zum sprachlichen Handeln in Institutionen nicht direkt im Bereich der Linguistik statt, sondern in sprachsoziologischen, ethnologischen Studien (Ehlich/Rehbein 1980: 338). Bisherige Studien, besonders aus dem angelsächsischen Raum, fokussierten auf lehrerzentrierte Unterrichtseinheiten und arbeiteten anhand von Diskursanalysen Handlungsmuster der Lehrenden und Lernenden heraus (Steiner 2008: 48). Steiner (2008: 48) merkt jedoch an, dass in dem Zusammenhang auch andere Sozialformen und Methoden des Schulunterrichts untersucht werden müssten.

Als wesentliches Mittel zur Wissensvermittlung wird in Schulen also Sprache eingesetzt (Steiner 2008: 19): Lehrpersonen stellen Aufgabenstellungen und Lernende geben in Form von mündlichen oder schriftlichen Aussagen Antwort (Steiner 2008: 49). Auch die nonverbale Kommunikation, insbesondere im Zusammenhang mit Lob und Kritik, spielt bei schulischer Kommunikation eine wesentliche Rolle (Steiner 2008: 49). Besonders ist außerdem, dass eine Lehrperson zahlreichen Schüler\*innen gegenübersteht, die lehrerseitige Kommunikation also an viele zur gleichen Zeit gerichtet ist (Steiner 2008: 49-50). Steiner (2008: 288) spricht hierbei von einer asymmetrischen Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler\*in. So steuert die Lehrperson maßgeblich die Sprecherwechsel und erteilt Redeerlaubnis, wenn die Lernenden durch Handzeichen ihre Bereitschaft zeigen (Steiner 2008: 50), während sie selbst nach Selbstwahl das Wort ergreifen ‚darf‘ (Steiner 2008: 288).

Dieses Recht ist der Lehrperson institutionell zugeteilt, zusammen mit der Verantwortung über den unterrichtlichen Diskurs (Steiner 2008: 288). Generell bestimmt also die Lehrperson, was auf der Hauptkommunikationsebene gesprochen wird, sollten also Themenwechsel oder Unterbrechungen auftreten, wird jenes Gespräch zur Hauptebene, an dem sich die Lehrperson beteiligt (Steiner 2008: 51). Ehlich und Rehbein (1980: 343) bezeichnen Gespräche abseits des institutionellen Hauptdiskurses als *homileischen Diskurs* (nach griech. *homileo* ‚sich unterredend versammeln‘). Darunter fallen unter anderem auch Pausengespräche. Eine detaillierte Untersuchung des Zusammenhangs dieser Gespräche mit der Institution bzw. des Einflusses der Institution auf den Diskurs würde hier zwar zu weit führen, dennoch trägt diese Unterscheidung dazu bei, dass bei den Unterrichtsbeobachtungen auch auf den Inhalt der Äußerungen geachtet und bei Lehrer\*in wie Schüler\*in zwischen *stoffbezogen* und *nicht-stoffbezogen* unterschieden wird. Insbesondere im Zusammenhang mit den Dialektfunktionen im Unterricht werden die Haupt- und Nebenkommunikationsebenen eine wichtige Rolle spielen, etwa wenn durch Dialektgebrauch versucht wird, ein Thema auf die Nebenkommunikationsebene zu ziehen und ihm damit die Offizialität zu entziehen (siehe Kapitel 3.4.1).

Zu den typischen schulischen Kommunikationsmustern zählt der Lehrervortrag, der von Fragen geprägt ist, die sich wiederum einteilen lassen in *Examensfrage*, wo der bzw. die Fragende die Antwort kennt und die Frage nur gestellt wird, um die Antwortenden zu prüfen, die *Informationsfrage*, die herkömmliche Frage nach Informationen, und die *Regiefrage*, die eingesetzt wird, um den Unterrichtsstoff weiterzubringen, zu entwickeln oder spezifisch in eine Richtung zu lenken (Ehlich/Rehbein 1986: 68-70). Ehlich und Rehbein (1986) haben die Unterrichtskommunikation systematisch auf solche Muster hin untersucht und zählen noch als weitere wichtige Handlungsmuster noch *Aufgabenstellen*, *Problemlösen*, *Begründen* und *Rätselraten* auf. Aktuellere Studien nehmen auch die Schüler\*innengespräche mit hinein, zu denen *Diskussionen*, *Gruppenunterricht* und *Präsentationen* zählen (Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 102; 114; 130). Auch *Disziplinierungen* werden als Handlungsmuster gesehen, bei denen das bisherige Unterrichtsgeschehen durch Störungen unterbrochen und seitens der Lehrperson konkret auf das Verhalten hingewiesen wird, oftmals in Form einer Aufforderung (Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 191).

Bevor Bildungssprache als Register institutioneller Kommunikation vorgestellt wird, soll kurz die wegweisende Theorie zur Sprache der Nähe und Sprache der Distanz von Koch und Oesterreicher (1985) vorgestellt werden. In ihren Erläuterungen greifen Koch und Oesterreicher die Einteilung in *mediale* sowie *konzeptionelle Schriftlichkeit und Mündlichkeit*

des Romanisten Ludwig Söll (1985) auf, nach der sich Äußerungen doppelt begrifflich einteilen lassen. Die Konzeption bezieht sich hierbei auf die kommunikative Strategie oder Funktion der Äußerung, die eher mündlich oder eher schriftlich orientiert sein kann, während das Medium tatsächlich den lautlichen oder graphischen Code meint, durch den die Äußerung übertragen wird. Bei der Frage nach Nähe und Distanz einer Äußerung muss also auch die Konzeption, die kommunikative Strategie dahinter, beachtet werden und nicht lediglich die Tatsache, dass etwas mündlich ausgesprochen wird. Für den Pol des Gesprochenen, dessen Kommunikationsform als *Sprache der Nähe* bezeichnet wird, werden folgende Charakteristika definiert:

„Dialog“, „freier Sprecherwechsel“, „Vertrautheit der Partner“, „Face-to-face Interaktion“, „freie Themenentwicklung“, „keine Öffentlichkeit“, „Spontaneität“, „starkes Beteiligtsein“, „Situationsverschränkung“ (Koch/Oesterreicher 1985: 21)

Der Gegenpol der Schriftlichkeit, die *Sprache der Distanz*, beinhaltet folgende Merkmale:

„Monolog“, „kein Sprecherwechsel“, „Fremdheit der Partner“, „räumliche und zeitliche Trennung“, „festes Thema“, „völlige Öffentlichkeit“, „Reflektiertheit“, „geringes Beteiligtsein“, „Situationsentbindung“ (Koch/Oesterreicher 1985: 21).

Weiters erläutern Koch und Oesterreicher (1985: 16) gleich zu Beginn ihrer Abhandlung, dass diatopische Varietäten, wie Regiolekte und Dialekte, dem Gesprochenen nahe stehen, also die oben genannten Charakteristika der Sprache der Nähe teilen. Darauf baut Steiner (2008: 208), wenn sie die kommunikativen Funktionen des Dialekts im Schulkontext als persönlicher und emotionaler beschreibt und anhand von einschlägigen Studien aufzeigt, dass durch den Dialektgebrauch eine familiärere Atmosphäre geschaffen, Hierarchie abgebaut und der Fokus weniger auf institutionelle Belange gelegt wird. Interessant ist für den Schulkontext außerdem der Aspekt der Öffentlichkeit, der insbesondere bei Präsentationen oder Prüfungen imitiert oder durch Anwesenheit klassenfremder Personen (wie Schulleitung, Eltern, Kommission etc.) hergestellt wird. Wenig überraschend also, dass solche kommunikativen Situationen Merkmale der Distanzsprache aufweisen, während im Lehrer-Schüler-Gespräch<sup>6</sup> mit freiem Sprecher\*innenwechsel und Spontanität eine Vertrautheit geschaffen wird. Ob in letzteren Situationen somit eher Dialekt oder andere Nonstandard-Varietäten verwendet werden, soll unter anderem Gegenstand dieser Arbeit sein.

Nun soll die besondere Varietät der Bildungs- bzw. Unterrichtssprache diskutiert werden. Diese wird als eigenständige Varietät im Schulkontext gesehen, die nicht nur Deutsch als Zweitsprache-Lernenden, sondern auch Erstsprachler\*innen gelehrt werden muss (de Cillia/Ransmayr 2019: 56). Das Register der Bildungssprache ist so gesehen gleichzeitig die

---

<sup>6</sup> Dieser Fachbegriff wird in der Literatur nicht gegendert, weshalb auch in dieser Arbeit so verfahren wird.

Alltagssprache der Schule (oft *Schulsprache* genannt) und die Anforderung für einen erfolgreichen Bildungsweg. Sie wurde als solches in der Forschung bereits vielfach untersucht, insbesondere im Hinblick auf syntaktische und grammatische Besonderheiten, wie die Häufung von Nominalisierungen, Passiv-Konstruktionen, Abstrakta und Komposita (Schmölzer-Eibinger et al. 2013: 13). Dieses Konzept der Bildungssprache, wie Gogolin/Lange (2011) sie definieren, deutet auf ein konzeptionell schriftliches Register der Distanz hin (Feilke 2012: 158). Charakteristika desselben sind, wie oben erläutert, idealisierte Forderungen der „Explizitheit, Dekontextualisiertheit, Komplexität“ (Feilke 2012: 158).

Doch auch als Kommunikationsform hat die Sprache der Schule, vor allem die impliziten Normen der Lehrpersonen, oft wenig mit der außerschulischen Sprache zu tun (Feilke 2012: 149). Es werden ‚ganze Sätze‘-Antworten konstruiert, wobei diese im sonstigen mündlichen Sprachgebrauch selten vorkommen, guter und schlechter Sprachgebrauch werden eigens definiert, Muster zum Nachahmen werden vorgegeben etc. (Feilke 2012: 149). Lehrende greifen somit normierend in den Sprachgebrauch ihrer Schüler\*innen ein (Feilke 2012: 150). Feilke definiert in dem Zusammenhang Schulsprache als eine Sprache, die durch und für die Schule entwickelt wird (Feilke 2012: 151). Außerdem werden Sprachnormen in der Schule auch zur Disziplinierung (mit dem Ziel der Sozialisierung) eingesetzt, beispielsweise mit den Devisen „Deutsch auf deutschen Schulhöfen“ und „Antworten, wenn du gefragt wirst“ (Feilke 2012: 153). Laut Feilke erfordert und erwartet die Schule als Institution immer auch ihre eigenen Sprachnormen, die für den Alltag an der Schule notwendig sind, aber nicht unbedingt darüber hinaus reichen (2012: 155). Diese eigene Schulsprache kann demnach als eigenes soziolinguistisches Register verstanden werden (Feilke 2012: 155).

Aufgrund der nationalstaatlichen Organisation des österreichischen Schulsystems (zum Beispiel im Gegensatz zu der eher föderalistischen Organisation in Deutschland) geht auch Wiesinger (2014: 52) von einem eigenen Register der *Schulsprache* aus, das der jeweiligen Verwaltungssprache unterliegt und so in den deutschsprachigen Ländern auf der lexikalischen Ebene Unterschiede aufweist. Er nennt für die *österreichische Schulsprache* die Austriaismen *Matura* für die Abschlussprüfung, *scharfes S* für *ß*, *Strichpunkt* für *;* und die Schulnoten *Einser*, *Zweier*, *Dreier* usw. (Wiesinger 2014: 53). Außerdem werden *aufzeigen* für *sich melden*, die *Schularbeit* als schriftliche Prüfung und *Rufzeichen* für *!* angeführt, wobei letzteres in Tirol, Salzburg und Vorarlberg als *Rufezeichen* bezeichnet wird (womöglich aufgrund des bundesdeutschen *Ausrufezeichens*) (Wiesinger 2014: 54). Schließlich werden noch das *Federpennal* und die *Hausübung* als österreichische Variante der *Hausaufgabe*

erwähnt - beide mit Ausnahme von Südtirol und Vorarlberg, wo *Griffel-* oder *Federschachtel* sowie *Hausaufgabe* vorherrschen (Wiesinger 2014: 54).

Wie erwähnt orientiert sich die Schulsprache maßgeblich an der distanzsprachlichen Schriftsprache, also der formellen Standardvarietät, wobei auch schuleigene, konstruierte Charakteristika gefragt sind, die über einen in anderen Institutionen üblichen Standardgebrauch hinaus gehen. Die Bildungssprache wird in der einen oder anderen Situation der Unterrichtsbeobachtungen eine Rolle spielen – vor allem im Bezug auf lehrerseitige Normierungen im Zusammenhang mit den von Schüler\*innen getätigten Äußerungen und deren Varietät: Inwiefern wird in der mündlichen Unterrichtskommunikation eine Sprache der Distanz (mit Charakteristika wie Nominalisierungen, Verdichtungen, Passivformen, Komposita und komplexen Satzkonstruktionen etc. (Feilke 2012: 159)) gewählt, wie wird diese eingefordert, welche Funktionen übernimmt der Dialekt und wie können die vorkommenden Varietäten in die österreichische Standard-Dialekt-Achse eingeordnet werden?

## 3.2 Sprachnormen

Es war nun schon einige Male von Sprachnormen die Rede. An dieser Stelle soll Platz für eine kurze Normendiskussion sein, besonders was Normen im Schulkontext und das damit zusammenhängende sprachnormierende Vorgehen von Deutschlehrkräften betrifft.

### 3.2.1 Normdiskussion

In der Forschung gibt es derzeit wenig Konsens, was die Definition von Sprachnormen betrifft, weshalb hier einige Aspekte diskutiert werden müssen. Wichtig ist anzumerken, dass es sich hierbei nicht um eine Grundsatzdiskussion handelt, sondern immer der Schulkontext mitgedacht wird, weshalb auch vorwiegend Definitionen aus der Sprachdidaktik herangezogen werden.

Dürscheid (2019: 48) definiert Sprachnormen folgendermaßen: „Normen sind Erwartungen, die als selbstverständlich vorausgesetzt werden“, die also unbewusst und implizit vorliegen und im Alltag als richtig und korrekt empfunden werden (Dürscheid 2019: 50). Als „Handlungsweisungen, Richtlinien für das menschliche Verhalten“ geben sie der Gesellschaft Ordnungen vor (Peyer et al. 1996: 10). Laut dem *Lexikon der Sprachwissenschaft* sind Sprachnormen „[s]oziale Erwartungen, die [...] die Formen des angemessenen Sprachgebrauchs bestimmen“ (Bußmann 1990: 655) und im Gespräch die

Wahl sprachlicher Mittel beeinflussen. Die Angemessenheit kann sich auf Thema, Funktion, Institution, Alter oder Geschlecht der Sprechenden beziehen (Bußmann 1990: 655).

Oftmals werden Normen automatisch mit dem Standard gleichgesetzt, allerdings haben auch andere Varietäten ihre eigenen Normen, es kann also auch im Dialekt der Norm entsprochen werden oder nicht (Ammon 2005: 31). Trotzdem ist bei präskriptiven, vorgeschriebenen, Normen generell die Standardvarietät, häufig sogar nur die schriftsprachliche, gemeint. Standardsprachnormen werden in Grammatiken und Wörterbüchern festgehalten, doch Bildungseinrichtungen sind für die Verbreitung und Festigung verantwortlich (Garrett 2010: 7). Sprachnormen werden sozial als verbindlich wahrgenommen, in der Schule gelehrt und bei Verstößen wird auch sanktioniert (de Cillia/Ransmayr 2019: 53-55). Dies kann zum Beispiel in Form von schlechten Noten, einer innerlichen Abwertung des Gesprächspartners oder einem Abbruch des Gespräches erfolgen (de Cillia 2014: 14).

Allerdings liegen amtliche Regelungen nur zur Orthographie zum Beispiel in Form des Duden und des Österreichischen Wörterbuches (ÖWB) (Back 2012) vor, während Nachschlagewerke für die anderen sprachlichen Mittel nicht bindend oder präskriptiv sind (Dürscheid 2019: 50-51). Vielmehr etablieren sich die Normen in den anderen Bereichen nach und nach automatisch, ohne institutionelle Vorgabe (Peyer et al. 1996: 13). Die Standardvarietät wird also kodifiziert, sie wird formal gelehrt – im Gegensatz zu Sprachnormen des Dialekts, die zum Beispiel von Eltern zu ihren Kindern informell weitergegeben werden – und hat einen amtlichen Status (Ammon 2005: 32). Das Prestige dieser Varietät festigt ebenso ihren Gebrauch, denn die Standardsprache nicht zu können, kann sozio-ökonomische Nachteile bringen (Davies 2018: 183). Gleichzeitig werden andere Varietäten als Nonstandard oder Sub-Standard entwertet und geringgeschätzt (Garrett 2010: 7).

Normen existieren nach Ammon dann, wenn sie tatsächlich umgesetzt werden, also die Normsubjektive sie verinnerlicht haben und sie auch ohne Kontrolle von Seiten der Norminstanzen befolgen (Ammon 2005: 39). Zusätzlich sind sie nur dann *gültig*, wenn die Normautoritäten zur Durchsetzung beauftragt bzw. berechtigt sind (Ammon 2005: 39). Davon abgesehen sind Normen auch nur dann *legitim*, das heißt berechtigt, wenn sie mit sozial anerkannten Werten in Einklang zu bringen sind, was im Falle der Standardsprache die

systemlinguistische Begründbarkeit (Wert der Wissenschaftlichkeit), die kommunikative Effizienz (Wert der Wirtschaftlichkeit), die Nationalsymbolik (Wert der nationalen Identität oder Loyalität), die Fairness gegenüber allen Regionen des Staates [...] (Wert der Gleichberechtigung der Regionen bzw. Nationen) oder auch die Nähe zur ‚Volkssprache‘ (Ammon 2005: 40)

umfasst und diese dadurch legitimiert.

### 3.2.2 Lehrpersonen als Sprachvorbilder und Normautoritäten

Laut Ammon (2005) gibt es im sozialen Kräftefeld der Standardvarietät vier normsetzende Instanzen: *Modellsprecher\*innen*, auf die man sich im Zweifelsfall berufen kann, wie etwa Rundfunksprecher\*innen, Schauspieler\*innen, Journalist\*innen etc. (Ammon 2005: 33); *Sprachkodizes* in Form von Wörterbüchern oder Grammatiken (Ammon 2005: 34); *Sprachexpert\*innen*, also Linguist\*innen, die Nachschlagewerke kritisieren und rezensieren; und letztlich *Sprachnormautoritäten*, die von Berufs wegen gefragt sind, sprachliche Fehler zu korrigieren, wie etwa Lehrpersonen, Amtsvorsteher\*innen, Lektor\*innen oder Redakteur\*innen etc. (Ammon 2005: 32; 36).

Lehrpersonen agieren also als Normautoritäten im Kräftefeld dieser genannten Norminstanzen, die für Standardisierung und Normierung zuständig sind, auch wenn sie sich dieser Aufgabe nicht immer bewusst sind (Schmidlin 2017: 51). Als Sprachnormautoritäten korrigieren Lehrpersonen Normverstöße (Ammon 2005: 36) und müssen über die Standardsprachlichkeit einzelner Sprachformen entscheiden (Hochholzer 2004: 38). Die Sprachnormvermittlung von Seiten der Lehrpersonen hängt maßgeblich von ihren eigenen Einstellungen und ihrem Konzept von Standardsprache ab (Schmidlin 2017: 51). Als Autoritäten können sie aber nur dann fungieren, wenn sie in dieser Position auch akzeptiert werden, was im Schulkontext jedenfalls der Fall ist, denn zu einer sprachlichen Korrektur sind insbesondere Deutschlehrkräfte institutionell sogar verpflichtet (Ammon 2005: 39).

Deutschlehrpersonen sind gleichzeitig auch Sprachvorbilder im Sinne Ammons (2005: 33), das heißt sie modellieren guten Sprachgebrauch und legen so eine normierende Vorgabe. Schüler\*innen haben oft selbst nicht direkten Zugang zu Normkodizes und verlassen sich daher auf ihre Deutschlehrkräfte als Sprachnormautoritäten, dass diese zwischen den Normen und ihnen vermitteln (Davies 2000: 138). Sprachnormen spielen also im Berufsalltag von Deutschlehrkräften eine wichtige Rolle (Hochholzer 2004: 38).

Wie andere Normen werden auch Sprachnormen durch Sozialisationsprozesse erworben, in dem Fall in Bildungseinrichtungen (Vergeiner et al. 2019: 285). Hochholzer (2004: 40-41) bezeichnet die Schule sogar als „Vermittlerinstanz der Standardnorm“, da diese auch historisch maßgeblich für die Etablierung einer deutschen Standardsprache verantwortlich war. Dannerer und Mauser (2018: 11) sind überzeugt, dass eine zentrale Aufgabe des Bildungssystems ist, die Sprecher\*innen mit den kodifizierten Standardnormen vertraut zu machen und somit deren Dasein und Stabilität zu gewährleisten. Innere und äußere

Mehrsprachigkeit im Sinne von einer Bildung in Richtung Standardsprache und der Entwicklung von Kompetenzen in Fremdsprachen zu fördern ist eine wichtige Zielsetzung der Institution Schule (Dannerer/Mausser 2018: 14). So ist es sinnvoll und wünschenswert, wenn Lernende möglichst früh an den Standardgebrauch gewöhnt werden, da eine fehlende Standardkompetenz negative Folgen für den Bildungs- und Berufsweg nach sich ziehen könnte (Dannerer/Mausser 2018: 10).

Neben der Einhaltung dieser Normen herrscht mittlerweile in Schulen allerdings auch ein Bewusstsein zur Normtoleranz und Situationsangepasstheit der Varietät (Vergeiner et al. 2019: 289). Schule beeinflusst ihre Lernenden sprachlich also auf zweierlei Ebenen: einerseits wird eine bestimmte Varietät, in diesem Fall die Standardsprache, gelehrt und deren sprachliche Formen als korrekt ausgewiesen; andererseits werden situationsadäquate kommunikative Normen vermittelt, wenn beispielsweise die Lehrperson zu einem\*r Lernenden sagt: „Das kannst du zu Hause sagen, aber hier nicht“ (Davies 2000: 133).

Diese beiden Einflussbereiche stellen für Lehrpersonen oftmals ein Konfliktfeld dar, wenn etwa klare Normen gelehrt werden sollen und gleichzeitig die Variabilität derselben vermittelt werden soll. Des Weiteren variiert der Inhalt, der Bezugskodex sowie die Beurteilungen der im Unterricht vermittelten Norm maßgeblich von Lehrperson zu Lehrperson, obwohl die meisten Lehrpersonen die erstere Rolle der Schule als Standardvermittlerin nicht grundsätzlich infrage stellen (Davies 2000: 143). Außerdem sind sich Deutschlehrkräfte, wie das nächste Kapitel zeigen wird, untereinander nicht immer einig, was korrekte Sprachformen betrifft, und stimmen auch mit den Vorgaben des Kodexes nicht immer überein.

### 3.2.3 Umgang mit Sprachnormen im Deutschunterricht

Wie erwähnt hält das Angemessenheitsmodell von sprachlichen Normen mittlerweile Einzug in den Deutschunterricht. Aufbauend auf das kommunikative Normverständnis im Sinne der pragmatischen Wende wird dabei Sprache als Sprachhandeln verstanden. Demnach gehört das Normenwissen zur Sprachkompetenz, die entwickelt werden muss, um unterschiedliche Register in Situationen passend anwenden zu können (de Cillia/Ransmayr 2019: 55). Dabei wird von *situativen Normen* gesprochen werden, nach denen ein/e kompetente\*r Sprecher\*in handelt und die je nach Kontext unterschiedlich gelten:

Nach dem Motto: Wer spricht wie/welche „Sprache“ mit wem und wann in welcher Situation/unter welchen sozialen Umständen über welchen Inhalt/welches Thema mit welchen Absichten und Konsequenzen. (de Cillia 2014: 15)

Andere Varietäten als der Standard sind also nicht komplett aus dem Klassenzimmer verbannt, sondern werden, je nach Lehrperson, Fach und Situation, eingesetzt, erlaubt oder

korrigiert. In dem Zusammenhang ist auch von *Adäquatheit* die Rede, im Gegensatz zur *Korrektheit*. Der Schulunterricht soll Lernenden neben der bildungssprachlichen daher auch eine Varietätenkompetenz näherbringen (de Cillia/Ransmayr 2019: 56). Die Ziele eines Sprachenunterrichts sollten die Sensibilisierung für die unterschiedlichen Formen innersprachlicher Mehrsprachigkeit und für unterschiedliche situative Normen sein, die Realisierung flexibler, situativer Normen und die Entwicklung von Normtoleranz bzw. Akzeptanz unterschiedlicher Normen (de Cillia/Ransmayr 2019: 57). Dieses „Angemessenheitsmodell“ (Davies 2018: 179) ist mittlerweile zwar in Schulrichtlinien und Lehrplänen verankert, bildet sich jedoch in den Deutschschulbüchern, jedenfalls nach Davies (2018: 185) in Deutschland, nach Maitz (2015) spezifisch in Bayern und nach de Cillia/Ransmayr (2019: 81) in Österreich noch nicht ab.

Trotzdem bevorzugt das Angemessenheitsmodell laut Davies (2018: 183) nach wie vor die Standardsprache, wenn etwa Dialektsprechende diese erwerben müssen und den Dialekt situationsangemessen verwenden sollen, Standardsprechende sich jedoch selten den Dialekt aneignen. Denn ein fehlender Standarderwerb zieht sozio-ökonomische Nachteile nach sich, während es eher unwahrscheinlich ist, durch eine fehlende Dialektkompetenz irgendwelche Benachteiligungen zu erfahren (Davies 2018: 183). So tritt auch Steiner (2008) für eine Förderung der Standardvarietät durch die Schule ein, da eine mangelnde Standardkompetenz für die berufliche Karriere der Lernenden negative Folgen haben kann. Davies meint zu der Standarderwartung in der Schweiz:

In der Schule wie in der Gesellschaft allgemein wird davon ausgegangen – manchmal nur implizit – dass die Beherrschung der Standardsprache zur Grundlage des kommunikativen Erfolgs gehört und dass ein Repertoire ohne Standardsprache ein unvollständiges ist. Deshalb gehört die Vermittlung einer „richtigen“ bzw. „korrekten“ Standardsprache immer noch zu den wichtigsten Aufgaben des Deutschunterrichts, auch wenn Konzepte wie „situationsgerecht“ bzw. „angemessen“ inzwischen auch ihren festen Platz in den Curricula haben (Davies 2018: 190).

In Folge plädiert Davies dafür, im Deutschunterricht auf Sprachverständlichkeitsnormen zu pochen anstatt auf Sprachrichtigkeitsnormen (Davies 2018: 191) sowie Sprachgebrauchsnormen als „Konfliktgegenstand im Spannungsfeld sozialer Machtinteressen“ kennenzulernen (Davies 2018: 192), also auch standardsprachliche Normen kritisch zu hinterfragen und zu reflektieren.

Rastner (1997: 80; 93) spricht sogar von einem „aufklärerischen“ Sprachunterricht“, in dem situationsangemessener Sprachgebrauch vermittelt und reflektiert wird und in dem alle Varietäten je nach Kommunikationssituation Platz finden. Schmidlin (2017: 52) schlägt die innere Mehrsprachigkeit als Ausgangspunkt für ein Nachdenken über Sprache vor, das über

korrekt vs. nicht korrekt hinaus geht. Hochholzer (2004: 27) nennt die innere Mehrsprachigkeit als Bildungsaufgabe mit dem Ziel, dass die Lernenden verschiedene Varietäten beherrschen und ein Bewusstsein über diese entwickelt wird. Dies ist eng mit den Begriffen *Sprachbewusstsein* und *Sprachwissen* verbunden, die in den Lehrplänen als sprachdidaktische Prinzipien mittlerweile fest verankert sind und bezeichnen, dass die Aufmerksamkeit der Lernenden bewusst auf Struktur und Funktion einer Sprachform gelenkt werden soll (Davies 2018: 178). Die Standardsprache soll dabei dialektsprechenden Lernenden nahegebracht werden, ohne den Dialekt abzuwerten (Hochholzer 2004: 29). Die sprachdidaktischen Vorteile einer Normreflexion im Deutschunterricht liegen also auf der Hand: neben der Aufwertung der Nonstandardvarietäten birgt die Normenreflexion Potenziale der Sprachbewusstseinsbildung, der Erweiterung der Varietätenkompetenz und der Entwicklung einer funktionalen inneren Mehrsprachigkeit (de Cillia 2014: 16).

Auch Dürscheid (2019: 55) spricht sich für die Notwendigkeit situativer Normen im Schulkontext aus. So müssen Lehrpersonen auch bei der Korrektur die Angemessenheit einer grammatischen Konstruktion oder eines Begriffes mitdenken, da diese zum Beispiel je nach Medium oder Kontext variieren kann (Dürscheid 2019: 55). Doch in der Praxis korrigieren Lehrpersonen oft die österreichische Variante und ersetzen sie durch die bundesdeutsche Variante (de Cillia/Ransmayr 2019: 59). Die Korrektur erfolgt meist anhand von Nachschlagewerken, wie ÖWB und Duden (de Cillia/Ransmayr 2019: 55, 57), wobei jüngere Lehrpersonen laut eigener Angabe tendenziell eher auf den Duden zurückgreifen und somit exonorm-orientiert korrigieren (de Cillia/Ransmayr 2019: 101-102). De Cillia und Ransmayr (2019: 165) gingen dieser Annahme nach und ließen Lehrpersonen einen fiktiven Aufsatz mit Austriazismen und Deutschlandismen korrigieren, der an sich fehlerfrei war. Es zeigte sich, dass sowohl Grenzfälle des österreichischen Standards als auch standardsprachliche Varianten korrigiert und durch gemeindeutsche oder bundesdeutsche ersetzt wurden (de Cillia/Ransmayr 2019: 169), während gleichzeitig Deutschlandismen als zu bundesdeutsch markiert wurden (170). Ältere Lehrpersonen waren hierbei Austriazismen gegenüber toleranter, jüngere Deutschlandismen gegenüber (de Cillia/Ransmayr 2019: 180). Bei der Frage nach der Korrektheit des österreichischen im Vergleich zum bundesdeutschen Deutsch im Zuge der Fragebogenerhebung waren sich nur 45% der Lehrpersonen sicher, dass das Bundesdeutsche nicht richtiger sei (de Cillia/Ransmayr 2019: 147). Ein sprachlicher „Minderwertigkeitskomplex“ und „mangelndes Nationalbewusstsein“ (de Cillia/Ransmayr 2019: 149) wurden dazu in der Gruppendiskussion der Lehrkräfte festgestellt. Auch die Einzelinterviews machten deutlich, dass die Problematik der Normorientierung an

Deutschland bzw. des monozentrischen Verständnisses des Deutschen bekannt ist (de Cillia/Ransmayr 2019: 152). Es wird deutlich, dass eine Normunsicherheit besteht, wenn Deutschlandismen als ‚fremd‘ wahrgenommen, jedoch gleichzeitig eigene Standardvarianten nicht als solche anerkannt werden. Außerdem fehlt es österreichischen Lehrpersonen an handfestem Bezugs- und Nachschlagematerial, auf das sie bei ihren Normurteilen zurückgreifen könnten (de Cillia/Ransmayr 2019: 175). So kommen de Cillia und Ransmayr (2019: 217-218) zu dem Schluss, dass die Normunsicherheit der Deutschlehrkräfte angesichts ihrer Rolle als Sprachnormautorität problematisch sei, diese sich aber des Konfliktes zwischen Normsetzung und der Relativierung von Sprachnormen durchaus bewusst sind.

Die Studie von Heinrich (2010) (siehe Kapitel 3.3.3) deutet ebenso auf eine Normunsicherheit unter Deutschlehrpersonen hin, wonach diese Austriaismen eher korrigieren zugunsten der bundesdeutschen Varianten. Andere Studien (Ammon 1995; Legenstein 2008) zeigen, dass Deutschlandismen mehr Toleranz entgegengebracht wird als Austriaismen und Helvetismen und österreichische Lehrpersonen den Duden eher als Nachschlagewerk gebrauchen als das ÖWB. Dies lässt eine Wissenslücke über die Plurizentrik und die Standardvarietäten des Deutschen unter Deutschlehrpersonen vermuten, welche sich in einem negativen Blick auf den Dialekt niederschlägt, der als fehler- bzw. mangelhaft empfunden wird (de Cillia/Ransmayr 2019: 60).

Zum Umgang mit Kodizes ist außerdem zu sagen, dass Lehrpersonen beim Korrigieren eher dem eigenen Sprachgefühl als Nachschlagewerken vertrauen und dadurch häufig strenger korrigieren als diese Regelwerke (Schmidlin 2017: 53). Doch selbst zum Kodex gehörende Werke sind sich oftmals über die Standardsprachlichkeit gewisser Formen nicht einig. Zusätzlich ist nicht klar, welche Werke zum Kodex gehören und welche nicht und es werden darin, wie oben erwähnt, nicht alle Aspekte der Sprache abgedeckt sowie der mündliche Sprachgebrauch nach wie vor stiefmütterlich behandelt (Davies 2017: 128). Wenn Lehrpersonen sich strikt an die kodifizierte Norm halten, besteht somit die Gefahr, dass es sich dabei um eine Varietät handelt, die nur im Schulkontext relevant ist, außerhalb aber nicht der Realität und dem Variantenreichtum des Sprachgebrauchs entspricht (Davies 2017: 128), wie in Kapitel 3.1.2 nach Feilke (2012) schon argumentiert worden ist. Dadurch ergeben sich für Lehrpersonen Hürden in der Erfüllung ihrer Aufgabe als Sprachnormautoritäten (Davies 2017: 128) und es wird deutlich, dass eine Uneinigkeit zwischen diesen beiden normsetzenden Instanzen, zwischen dem Kodex und den Normautoritäten, vorliegt (Davies 2000: 141).

Variationslinguistisch fundierte Nachschlagewerke, wie das Variantenwörterbuch (Ammon/Bickel/Lenz 2016) oder die Variantengrammatik (2018), könnten Lehrkräften jedoch in Zweifelsfällen helfen bzw. auch dazu beitragen, dass solche ungerechtfertigten und subjektiven Korrekturen, wie sie in den obigen Untersuchungen auftreten, vermieden werden können (Schmidlin 2017: 53). Lehrkräfte sollten also laut Schmidlin Nachschlagewerke, wie Grammatiken und Wörterbücher, nicht vermeiden, bloß weil sie sich untereinander widersprechen (Schmidlin 2017: 53; 55). Stattdessen könnte dieser Umstand dazu beitragen, dass Lehrende wie Lernende sich den Umgang mit der Mikro- wie Makrostruktur von Wörterbüchern aneignen, der über die Rechtschreibnormen hinausgeht (z.B. Grammatik und Zeichensetzung), und von digitalen lexikographischen und grammatikographischen Mitteln Gebrauch machen (Schmidlin 2017: 55). In Folge könnten dann Gebrauchsstandards, Normen sowie Grenzfälle des Standards reflektiert und diskutiert werden und für den Umstand Bewusstsein schaffen, dass Varianten ihren Status innerhalb des Kodexes ändern können (Schmidlin 2017: 56).

Es wird also deutlich, dass Sprachnormen im Deutschunterricht eine maßgebliche Rolle spielen und Lehrpersonen gefragt sind, im Konfliktfeld zwischen Vermittlung der kodifizierten Norm und Bewusstseins-schaffung für den situationsangemessenen Gebrauch unterschiedlicher Varietäten reflektiert zu agieren. Inwiefern nun die Standardsprache im österreichischen Deutschunterricht als einzige erlaubte Varietät gesehen wird bzw. ob vom Angemessenheitsmodell ausgegangen wird, soll unter anderem in dieser Arbeit erforscht werden.

### 3.3 Unterrichtsrelevante und handlungsleitende Dokumente

Mit unterrichtsrelevanten und handlungsleitenden Dokumenten sind neben rechtlichen Vorgaben wie dem Lehrplan sowie den Studienplänen der Lehrer\*innenbildung natürlich auch Schulbücher und Unterrichtsunterlagen gemeint, die den Unterricht und somit nicht zuletzt die Unterrichtssprache beeinflussen. Diese sollen nun der aktuellen Forschungslage folgend im Hinblick auf ihre plurizentrische Konzeption und ihrem Umgang mit Varietäten analysiert werden.

#### 3.3.1 Lehrpläne und Studienpläne

Bezüglich der Lehrpläne, die den Unterricht an österreichischen Schulen organisieren und Vorgaben setzen, haben de Cillia und Ransmayr (2019) eine ausführliche Sichtung der relevanten Dokumente getätigt. Dabei ist aufgefallen, dass im Volksschullehrplan Begriffe

wie ‚Mundart‘ oder ‚Standardsprache‘ auftreten, wenn angeraten wird, den Übergang von ersterer zu letzterer möglichst fließend zu gestalten und die Lernenden beim Erwerben des (monozentrischen) Standards zu unterstützen (de Cillia/Ransmayr 2019: 70). Jedoch wird keine Norm explizit angeführt.

Die kompetenzorientierten Lehrpläne der verschiedenen Schultypen der Sekundarstufe I (NMS, HS, AHS-Unterstufe) von 2018 ähneln sich im Großen und Ganzen, wobei weder das österreichische Deutsch noch die Plurizentrik genannt werden und keine Systematik in der Erwähnung der Varietäten erkennbar ist (de Cillia/Ransmayr 2019: 70). Es ist von „der deutschen Standardsprache“ und von nicht näher definierten „Sprachnormen“ (BMBWF 2018: 3) die Rede. Neben der Erwähnung österreichischer Wörterbücher sowie mehrsprachiger Wörterbücher speziell für DaZ-Lernende wird auch das Österreichische Wörterbuch (ÖWB) einmal im Zusammenhang mit unterschiedlichen Rechtschreibprinzipien erwähnt (BMBWF 2018: 433) – wohl eher als Zusatzliteratur für jene Lehrpersonen, denen die angeführten Begriffe ‚phonematisches‘, ‚morphematisch-etymologisches‘ und ‚syntaktisches Prinzip‘ des Rechtschreiberwerbs unklar sind. Allerdings muss erwähnt werden, dass derzeit ein neuer Unterstufenlehrplan in Arbeit ist, von dem ein Abschnitt zum österreichischen Deutsch zu erwarten ist.

Einzig im Lehrplan der AHS-Oberstufe findet sich einmal explizit der Begriff der österreichischen Standardsprache in: „Sprechsituationen und Sprechanlässe: verschiedene Register einschließlich der – österreichischen – Standardsprache beherrschen“ (BMBWF 2018: 503). Allein die Tatsache, dass der Zusatz ‚österreichischen‘ in Gedankenstrichen eingeschoben wird, deutet auf eine Unsicherheit bezüglich der Existenz bzw. Relevanz dieser Varietät hin. Außerdem wird nicht weiter ausgeführt, was damit gemeint ist, es werden auch keine Nachschlagewerke explizit genannt. Des Weiteren enthält der AHS-Lehrplan noch zahlreiche Erwähnungen von Normen, Varietäten im Sinne von innersprachlichen Registern und einer Sprachreflexion im Zusammenhang mit diesen Varietäten (de Cillia/Ransmayr 2019: 72). In ihrer Diplomarbeit konstatiert auch Schmidrathner das Fehlen von genauen Angaben, was unter den genannten Normen und sprachlichen Standards verstanden wird (Schmidrathner 2021: 54). Außerdem werde im modulierten Oberstufenlehrplan zwar in allen Kompetenzbereichen, jedoch vorwiegend implizit auf Sprachvarietäten im weiteren Sinne verwiesen (Schmidrathner 2021: 59). Im Zusammenhang mit literarischer Bildung sowie Sprachwandel und Sprachentwicklung werden Varietäten immer wieder erwähnt, was den AHS-Lehrplan maßgeblich von dem von Schmidrathner ebenso untersuchten HAK-Lehrplan

unterscheidet. Bei letzterem liegt der Schwerpunkt eher auf den Varietäten im Sinne von Fachsprachen, Wissenschaftssprachen und anderen Funktiolekten (Schmidrathner 2021: 182).

Interessant ist auch, dass einzig der Lehrplan für die Deutschförderklassen angibt, dass die Lernenden „ein Bewusstsein für die sprachliche Variation des Deutschen in Österreich“ (BMBWF 2018: 274) entwickeln sollen, während der ‚normale‘ Deutschunterricht dieses Ziel nicht explizit verfolgt. De Cillia und Ransmayr (2019: 73) ziehen den Schluss, dass die österreichischen Lehrpläne wenig praktische Anhaltspunkte und theoretische Orientierungen im Zusammenhang mit Varietäten bieten.

Auch die Curricula der Volksschullehrer\*innenbildung an verschiedenen Pädagogischen Hochschulen in Österreich erwähnen die sprachliche Variation nicht. Manche Curricula für die Sekundarstufenlehrer\*innenbildung enthalten Erwähnungen des ‚österreichischen Deutsch‘ und der ‚Varietäten des Deutschen‘, wobei diese von *dem* Standard abweichen und der Dialekt als problematisch gesehen wird (de Cillia/Ransmayr 2019: 74). Der Grazer Studienplan enthält als einziger Universitätsplan Hinweise auf nationale Varietäten. Einzelne Lehrveranstaltungen an den untersuchten Universitäten in Wien, Graz, Innsbruck, Salzburg und Klagenfurt beschäftigen sich mit Varietäten, regionalen Standardsprachen oder Variantenlinguistik, wobei Dialekte eher untersucht werden als die Standardsprache, die aber als Bildungssprache für angehende Lehrpersonen wichtiger wäre (de Cillia/Ransmayr 2019: 75). Außerdem sind die meisten dieser Lehrveranstaltungen keine Pflichtkurse, woraus sich schließen lässt, dass Deutschlehramtsstudierende im Laufe ihres Studiums nicht zwingend mit Plurizentrik und Standardvarietäten konfrontiert werden (de Cillia/Ransmayr 2019: 75). Es lässt sich also festhalten, dass bislang keine flächendeckende Varietätenbewusstseinsbildung und Auseinandersetzung mit der österreichischen Standardsprache in der Lehrer\*innenbildung vorliegt.

### 3.3.2 Das Österreichische Wörterbuch

Das Österreichische Wörterbuch (ÖWB) prägt seit seiner Erstauflage 1951 die Kodifizierung des gesamtösterreichischen Deutsch (Sutter 2017: 163). Es kann als *Vollwörterbuch* bezeichnet werden, zumal es neben spezifischen Austriaismen auch gemeindeutsche Begriffe beinhaltet (Sutter 2017: 163).

Nach Ammon (2005: 34) gelten Wörterbücher und Grammatiken als „*autoritative* Nachschlagewerke für den [...] standardsprachlichen Sprachgebrauch“. Er unterteilt die Autorität von Nachschlagewerken in entweder von Institutionen wie dem Bildungsministerium vorgegebene oder gewohnheitsmäßig gebrauchte (Ammon 2005: 35).

Das ÖWB war ursprünglich als Schulbuch gedacht und sein Gebrauch in Institutionen wie Schulen und Ämtern ist nach wie vor verbindlich (Sutter 2017: 163). Mittlerweile liegt es jedoch in der Hand der deutschen Verlagsgruppe Klett, womit es nicht mehr nur von den österreichischen Behörden autorisiert ist (de Cillia/Ransmayr 2019: 50) – allerdings ist es nach wie vor als Unterrichtsmaterial approbiert. Im Zuge der ‚Gratisschulbuchaktion‘ erhält jeder Schüler und jede Schülerin ein ÖWB, wodurch naheliegt, dass ein Großteil der Österreicher\*innen dieses Wörterbuch besitzt (Lasselsberger 2000: 54).

Bei Wiesinger (2014: 240-241) werden folgende Ziele und Aufgaben des ÖWB genannt: Rechtschreibgrundlage und Nachschlagewerk für Ämter, Schulen, Korrektoren und Lektoren zu sein, österreichische Akzentuierung, Grammatik und Lexik anzuführen, umgangssprachliche Ausdrücke mit entsprechender Markierung einzubeziehen und zahlreiche Fachbereiche sowie den Alltagswortschatz abzubilden. Besonders die beiden genannten Kontexte, Schule und öffentlicher Dienst, schlagen sich in der Auswahl der verzeichneten Lexik nieder (Sutter 2017: 165).

In verschiedenen Zusammenhängen kritisch diskutiert, sei hier für den Kontext dieser Arbeit die Kritik erwähnt, dass standardsprachlich wie umgangssprachlich im Osten Österreichs übliche Wörter unmarkiert dominieren und jene des Westens meist zu kurz kommen (Wiesinger 2014: 253; Sutter 2017: 193) und die Zusammenstellung des ÖWB ohne wissenschaftliche Mitarbeit erfolgte. In einer Untersuchung von Moser (1995: 169-170) lehnten Tiroler\*innen wie auch Vorarlberger\*innen einige ostösterreichische Begriffe im österreichischen Wörterbuch ab, weil sie sie entweder nicht verwenden oder sie nicht als standardsprachlich einstufen würden, u.a. ostösterreichische Wörter, die auf *-erl* oder *-el* enden. Doch sogar eigene regionale Varianten würden nach den Westösterreicher\*innen nur sehr schwer Eingang in die Schriftsprache finden, wie beispielsweise das Wort *Moosbeere* für *Heidelbeere* (Moser 1995: 170). Dies würde sich nur ändern, wenn die regionale Variante auch überregional (also z.B. in Bayern) auftritt, wie etwa *Metzger* oder *Kaminkehrer* (Moser 1995: 170). Dass somit aber westösterreichische Varianten seltener kodifiziert werden und im österreichischen Wörterbuch nur eingeschränkt auftauchen, führt zu Verstimmungen und bekräftigt die Annahme, das Wörterbuch sei auf Wien bzw. Ostösterreich fokussiert (Moser 1995: 172-173). Dies wirkt dem gesamtösterreichischen Gebrauch des ÖWB, vor allem im Schulkontext, entgegen und ist auch in Anbetracht dessen problematisch, als das ÖWB für die Gleichberechtigung unterschiedlicher nationaler Varietäten steht und diese Gleichberechtigung auch für die regionalen Varietäten gelten sollte (Sutter 2017: 194). Auch de Cillia und Ransmayr zeigten auf, dass das ÖWB bei Schüler\*innen im Osten Österreichs

eine weitaus wichtigere Rolle als Nachschlagewerk einnimmt als bei jenen im Westen (de Cillia/Ransmayr 2019: 113-114).

Besonders in Kritik geriet die 35. Ausgabe im Jahr 1979, als Lehrpersonen wie Forscher\*innen sich ob der Erwähnung zahlreicher Dialektismen und Grenzfälle des Standards verärgert zeigten und die Kodifizierer\*innen scharf kritisierten, was in eine neue geänderte Ausgabe mündete (Ammon 2005: 38). Mittlerweile verzeichnet das ÖWB vorwiegend gemeindeutsche sowie gesamtösterreichische standardsprachliche Ausdrücke, während non- oder sub-standardsprachliche Begriffe nur vereinzelt auftreten (Sutter 2017: 165; 173). Doch die Erläuterung zu den Varietäten im Anhang legt eine zugrundeliegende Konzeption einer einheitsdeutschen Standardsprache nahe (Sutter 2017: 170), zumal nationale Varietäten als „regional“ bezeichnet werden und die Standardsprache als „im ganzen deutschen Sprachraum verstanden und angewandt“ definiert wird (ÖWB 2012: 867). Es zeigen sich sowohl Ansätze des plurizentrischen als auch des pluriarealen Konzeptes, wenn im Theorieteil nicht nur die Staatsgrenzen, sondern auch länderübergreifende Regionen und deren sprachliche Gemeinsamkeiten diskutiert werden (Sutter 2017: 172).

Zu den Aufnahmekriterien meint der Leiter der Wörterbuchstelle des ÖWB Herbert Fussy in einem Interview, dass non- oder substandardsprachliche Ausdrücke dann aufgenommen werden, wenn sie „wichtig und vielleicht wichtiger als der so genannte Standard“ sind (Sutter 2017: 166), denn es gilt, die gesprochene Sprache bei der Kodifizierung nicht außer Acht zu lassen. Dieses Credo ist insofern interessant, als von Seiten der Sprachexpert\*innen oftmals kritisiert wird, dass der mündliche Sprachgebrauch nur selten Eingang in den Kodex findet (siehe Davies 2017: 128). Tatsächliche Kriterien für eine Aufnahme umgangssprachlicher oder dialektaler Begriffe werden dadurch jedoch nicht ersichtlich, sondern Sutter (2017: 166) konstatiert eher eine Ungenauigkeit in der Begriffsdefinition, die für die Aufwertung der österreichischen Standardsprache kontraproduktiv sei. Es wird unterschieden in Deutschland (D), Schweiz (CH) und Südtirol (SüdT) sowie innerhalb Österreichs in die einzelnen Bundesländer und in „ostöst.“ und „westöst.“, jedoch werden die Bundesländer der Mitte – Salzburg, Oberösterreich, Steiermark, Kärnten – dieser Unterscheidung nicht zugeordnet und nach Aussage Fussys sogar bewusst offen gelassen, da es sich beim ÖWB nicht um ein Mundartwörterbuch handle (Sutter 2017: 191-192). Ob dieser Umstand eine fehlende Systematik rechtfertigt, sei dahin gestellt. Generell weist das ÖWB jedoch einen hohen Reformwillen auf, lässt häufig mehrere Schreibweisen desselben Wortes zu (z.B. *russen* vs. *rußen*) und versucht so, einen „toleranteren Fehlerbegriff“ zu etablieren (Lasselsberger 2000:

170-171). Letzteres wird für den Schulkontext positiv gesehen, zumal so mehrere Varianten zulässig sind und weniger als ‚Fehler‘ gewertet werden (Lasselsberger 2000: 171).

Bezüglich der Aufnahmekriterien ist allerdings noch zu sagen, dass die 43. Auflage des Österreichischen Wörterbuchs durch das Austrian Media Corpus (AMC) unterstützt wurde, welches alle österreichischen Medientexte und APA-Aussendungen seit ca. 30 Jahren verzeichnet und so das österreichische Standarddeutsch in einer großen Datenmenge abbildet (de Cillia/Ransmayr 2019: 50). Es werden also nunmehr auch Datensammlungen als Anhaltspunkte für die Kodifizierung verwendet und die Linguistik wird in diesen Prozess einbezogen.

Auf Anregung des Lexikographen Jakob Ebner brachte auch der Duden-Verlag Wörterbücher der österreichischen Sprache heraus. Bereits 1969 erschien *Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch der österreichischen Besonderheiten* und 2019 die neueste, überarbeitete Version *Österreichisches Deutsch: Wörterbuch der Gegenwartssprache in Österreich* (Ebner 2019). 2008 kam, auch von Ebner verantwortet, dann *Das große österreichische Schulwörterbuch* (Ebner 2008) im Duden-Verlag heraus, welches ebenso vom Bildungsministerium approbiert wurde und somit auch als Normkodex verstanden werden kann, jedoch in Beliebtheit und Verwendung dem ÖWB deutlich nachsteht (Wiesinger 2014: 257). Denn das ÖWB wird weiterhin in nahezu jeder österreichischen Schule als Nachschlagewerk und Normkodex herangezogen. Beispielsweise gaben bei der Befragung von de Cillia und Ransmayr 70% der Lehrpersonen an, das Österreichische Wörterbuch zu konsultieren (2019: 100). Dass nur 28,2% der Lernenden auf das Österreichische Wörterbuch zurückgreifen, aber 48,4% auf den Duden, mag daran liegen, dass der Duden online frei verfügbar ist, während man für das ÖWB einen Zugangscode benötigt, um es online nutzen zu können (de Cillia/Ransmayr 2019: 113). Das große österreichische Schulwörterbuch wurde hingegen nur von 0,5% der Schüler\*innen angeführt, dessen Verwendung ist also sehr selten (de Cillia/Ransmayr 2019: 113).

Kritik gibt es an beiden Wörterbücher-Reihen: am Duden, dass er bundesdeutsche Varianten nicht ausweist und zwar angibt, den gesamten deutschen Sprachraum abzudecken, schweizerische und österreichische Varianten aber sehr in den Hintergrund drängt; und am ÖWB, in dem Formalitätsgrad und regionale Verbreitung zu ungenau ausgewiesen werden (Dollinger 2019: 89).

Jedenfalls stellt das Österreichische Wörterbuch ein zentrales Werk des österreichischen Kodex dar, womöglich auch das einzige, das regelmäßig zur Hand genommen wird, und zwar nicht nur im Schulkontext. Umfassende Nachschlagewerke für das österreichische Deutsch,

die über die Rechtschreibung hinausgehen, fehlen nach wie vor, auch wenn das Variantenwörterbuch (Ammon/Bickel/Lenz 2016) und die Variantengrammatik (2018) wichtige Beiträge leisten (de Cillia/Ransmayr 2019: 50-51). Von Seiten des Spezialforschungsbereichs „Deutsch in Österreich“ (DiÖ) werden Publikationen in diese Richtung erhofft.

### 3.3.3 Schulbücher und Lehrwerke

Schulbücher für den Deutschunterricht sind im Hinblick auf sprachliche Variation vor allem im Kontext von DaZ und DaF untersucht worden, für den ersprachlichen Unterricht liegen kaum umfassende aktuelle Studien vor. Nach Dollinger (2019: 88) stellen DaZ-Lehrpersonen jedenfalls einen Mangel an Material, das die nationalen Varietäten thematisiert, fest – seien es Schulbücher, Wörterbücher oder Grammatiken. Bundesdeutsches Deutsch bleibt dort oftmals unmarkiert, sodass den (z.B. in der Schweiz oder in Österreich) Lernenden das Bewusstsein für eigene Varietäten fehlt (Dollinger 2019: 89).

Auf der Suche nach impliziten oder expliziten Ideologien in bayrischen Deutschlehrwerken identifizieren Maitz und Foldenauer (2015) den sprachlichen Standardismus als Standardideologie mit der Überzeugung, dass die Standardsprache besonders wichtig und anderen Varietäten zu bevorzugen sei. Diese Ideologie sei in Europa vorherrschend und werde durch Institutionen wie Schulen vorangetrieben (Maitz/Foldenauer 2015: 219). Daraus folgend beschränkt sich laut Maitz (2015) die Präsenz von Nonstandardvarietäten in bayrischen Schulbüchern auf Dialektgedichte, Witze, Märchen oder Lieder und es wird „nicht einmal ansatzweise versucht [...], bei den Schülern eine Dialektkompetenz auf- bzw. auszubauen“ (Maitz 2015: 213). Eher wird auf die Notwendigkeit, die Standardvarietät zu erwerben, gepocht und der Dialekt als Sprachbarriere dargestellt (Maitz 2015: 213; 215). Im Gegensatz zu englischsprachigen Schulbüchern, die nationale und andere Varietäten (z.B. Umgangssprache, Jugendsprache) deskriptiv als gegebene Tatsachen beschreiben, geben deutsche Schulbücher vor, welche Varietät stets verwendet werden sollte: die Standardsprache (Maitz/Foldenauer 2015: 232).

Im Zusammenhang mit österreichischen Schulbüchern hat Wiesinger bereits 1995 die Lücke identifiziert, dass das Österreichische Deutsch nur mangelhaft bis gar nicht darin Eingang gefunden hat, nicht im Unterricht thematisiert wird bzw. nicht genügend Kompetenz in der österreichischen Standardsprache vorliegt (Wiesinger 1995). Auch fünfzehn Jahre später kommt Heinrich (2010: 167-168) in ihrer Untersuchung von österreichischen Deutschlehrwerken zu dem Schluss, dass die plurizentrischen Varietäten des Deutschen in

keiner der drei von ihr untersuchten Serien systematisch abgehandelt werden, österreichische Dialekte mit bundesdeutschen standardsprachlichen Varianten verglichen und damit abgewertet werden und Austriaismen wie Deutschlandismen meist unmarkiert auftreten. Unterschiedliche Register werden kaum vorgestellt und einiges deutet auf eine vorwiegend monozentrische Sicht auf die deutsche Sprache hin (Heinrich 2010: 168).

Österreichische Deutschschulbücher und -lehrwerke wurden auch von de Cillia und Ransmayr (2019) in ihrer umfassenden Forschung *Österreichisches Deutsch macht Schule* untersucht. Dabei wurde deutlich, dass sowohl in Volksschul- als auch in Sekundarstufenschulbüchern Austriaismen, aber auch zahlreiche Deutschlandismen hauptsächlich unkommentiert auftreten, während die Plurizentrik weitgehend unerwähnt bleibt (de Cillia/Ransmayr 2019: 77-86). Auffallend ist auch, dass oft nicht ersichtlich ist, woher die Autor\*innen der angeführten Texte stammten, was Rückschlüsse auf die jeweilige Varietät erlauben würde (de Cillia/Ransmayr 2019: 87). Die unterschiedlichen Varietäten im Standard-Dialekt-Kontinuum werden zwar in einzelnen Übungen thematisiert, doch oftmals stehen der *einen* Standardsprache viele österreichische Dialekte gegenüber, was auf ein monozentrisches, höchstens pluriareales Verständnis hinweist (de Cillia/Ransmayr 2019: 83). In Schulbüchern der Sekundarstufe 1 werden zwar Begriffe rund um das Standard-Dialekt-Kontinuum erklärt, jeweils gekoppelt an den passenden Gebrauch im Sinne einer situativen Norm, die Standardsprache wird dennoch monozentrisch verstanden (de Cillia/Ransmayr 2019: 80). In einigen Schulbüchern wird das österreichische Deutsch ausschließlich als dialektale Varietät gesehen, welche in Zuordnungsübungen der bundesdeutschen Standardsprache gegenübergestellt wird (de Cillia/Ransmayr 2019: 86), ein Vorgehen, das Heinrich (2010: 168) schon festgestellt hat. Das Perfekt als gesprochene Erzählzeit, manchmal auch als regionale Variante des Süddeutschen und Österreichischen, kommt jedoch in mehreren Lehrwerken vor (de Cillia/Ransmayr 2019: 81; 83).

Metasprachliche Terminologie zum Thema Plurizentrik findet sich in keinem der Lehrwerke, sondern es werden oft Chancen verpasst, in die Thematik einzuführen bzw. das österreichische Deutsch als Standardvarietät vorzustellen (de Cillia/Ransmayr 2019: 87). Stattdessen verschwimmen die Grenzen zwischen dialektalen, umgangssprachlichen und standardsprachlichen Austriaismen (de Cillia/Ransmayr 2019: 81). Eine systematische Thematisierung der österreichischen Standardsprache würde jedoch helfen, dem Minderwertigkeitsgefühl der eigenen Varietät gegenüber mit besserer Bewusstseinsbildung basierend auf der österreichischen Standardsprache entgegenzuwirken.

Neuere Untersuchungen wie jene von Schmidrathner (2021) zeigen, dass sich mittlerweile einige Schulbuchreihen (für AHS-Oberstufe und HAK) mit Sprachvarietäten auseinandersetzen und sich dabei an der Bezugswissenschaft Linguistik orientieren (Schmidrathner 2021: 185). Dennoch fällt eine gewisse Unschärfe bei der Begriffsverwendung sowie bei den Erläuterungen zu sprachlicher Variation auf den unterschiedlichen Ebenen auf (Schmidrathner 2021: 186). Beispielsweise werden in keiner Schulbuchreihe die Begriffe *Variante*, *Varietät* und *Variable* klar definiert. Auch werden Register unterschiedlich genau beschrieben, wobei Fach- oder Jugendsprachen überwiegen, und unterschiedlich viele innersprachliche Merkmalsebenen vorgestellt werden – besonders Grammatik und Stil geraten dabei in den Hintergrund (Schmidrathner 2021: 178). Trotzdem thematisieren einige Schulbücher die häufige Verwechslung von „Standardsprache“ mit „Hochdeutsch“, während wieder andere den letzteren Begriff unkommentiert anführen (Schmidrathner 2021: 177). Die Plurizentrik des Deutschen wird in fünf der acht untersuchten Reihen berücksichtigt, wenn etwa Begriffe wie „Bundesdeutsch“ oder „deutsches Deutsch“ verwendet werden (Schmidrathner 2021: 177) oder auch das österreichische Deutsch, vor allem Austriazismen, Dialekt und Aussprache, angesprochen wird (Schmidrathner 2021: 179). Einige Schulbuchreihen behandeln diese Thematik ausführlicher, bauen Austriazismen in eigene Texte ein und führen Dialekttexte sowie didaktische Anhaltspunkte zur Umsetzung an (Schmidrathner 2021: 179). Im Gegensatz zu Heinrich (2010) lässt sich erfreulicherweise in den neueren Schulbuchaufgaben keine inferiore Darstellung des österreichischen Deutsch gegenüber des bundesdeutschen mehr finden (Schmidrathner 2021: 179).

Zusammenfassend konnte bisher eine fehlende Systematik im Umgang mit der Variation des Deutschen in den Lehrplänen sowie in den Unterrichtsmaterialien identifiziert werden, wodurch den Lehrkräften wenig Orientierung bezüglich dieser Thematik geboten wird. Doch in der aktuellen Untersuchung von Schmidrathner (2021) konnte bereits eine Besserung hinsichtlich der Thematisierung von Sprachvarietät und Plurizentrik in Schulbüchern verzeichnet werden, die aufzeigt, dass linguistische Themenbereiche immer mehr Eingang in Schulbücher finden. Jedenfalls wird in den Schlussfolgerungen beider Studien (de Cillia/Ransmayr 2019; Schmidrathner 2021) festgehalten, dass klare Vorgaben im Lehrplan sowie gute und didaktisch hilfreiche Unterrichtsunterlagen Lehrpersonen dabei helfen würden, die Gleichwertigkeit der Varietäten innerhalb des Deutschen im eigenen Unterricht adäquat zu thematisieren. Die Frage nach Material wird daher im Interview mit den Lehrkräften eine Rolle spielen und soll Aufschluss darüber geben, wie Lehrkräfte die

Behandlung der Thematik in ihrem jeweiligen Schulbuch beurteilen, woher sie Unterlagen beziehen bzw. ob sie diese aus dem Mangel heraus oder bewusst selbst erstellen.

### 3.4 Studien zum Varietätengebrauch in der Schule

Das folgende Kapitel stellt möglichst aktuelle Forschungen zum Varietätengebrauch in österreichischen Schulen, die ähnlichen Fragenstellungen folgen wie diese Untersuchung, in chronologischer Reihenfolge vor. Zwei dieser Forschungen (Buchner/Elspaß 2018; Vergeiner et al. 2019) wurden von Seiten des *Spezialforschungsbereichs (SFB) Deutsch in Österreich (DiÖ, dioe.at)* durchgeführt, der seit 2016 besteht und mit vielen Mitwirkenden das Deutsche in Österreich mit Schwerpunkt auf Variation, Perzeption und Sprachkontakte analysiert. Die Daten einiger Untersuchungen sind auf der Website der Öffentlichkeit zugänglich gemacht bzw. in unterschiedlichen Medien publiziert worden, da dies den Forscher\*innen ein besonderes Anliegen ist. Es sei hier nur am Rande erwähnt, dass dies auf das große öffentliche Interesse am Deutschen in Österreich hindeutet.

Rastner (1997: 88) befragte 24 Lehrpersonen aus allen österreichischen Bundesländern, mit Ausnahme von Vorarlberg, zu ihrer Unterrichtskommunikation. Eine wichtige Fragestellung ihrerseits war, wann die Lehrkräfte bei dialektsprechenden Lernenden korrigierend eingreifen. Interessant ist, dass einige den Dialekt im Mündlichen weitgehend akzeptieren, andere diesen wiederum häufig (besonders auf grammatischer Ebene) korrigieren (Rastner 1997: 88). Lehrpersonen aller Bundesländer sprachen von Interferenzen des Dialekts auf den Standard und erwähnten Hemmungen und Schwierigkeiten (Rastner 1997: 85-86). Lehrkräfte aus Tirol achten besonders darauf, dass bei Präsentationen oder Prüfungssituationen standardsprachlich gesprochen wird, im Lehrer-Schüler-Gespräch oder zwischen Schüler\*innen sei jedoch der Dialekt erlaubt (Rastner 1997: 88), da er auch im Alltag die Hauptvarietät darstelle (Rastner 1997: 82). Die Salzburger Lehrpersonen hingegen lassen ihre Lernenden in Gruppenarbeiten die Varietät selbst wählen, im Plenum sollte aber der Standard vorrangig sein (Rastner 1997: 89). Oberösterreichische Lehrpersonen bevorzugen als generelle Unterrichtsvarietät eine Mischform aus Dialekt und Umgangssprache (Rastner 1997: 83). Interessanterweise war die eigene Rolle als Sprachvorbild fast allen befragten Lehrpersonen bewusst, doch äußerten einzelne zusätzlich auch die bewusste Entscheidung, die verschiedenen Varietäten in unterschiedlichen Situationen funktional adäquat einzusetzen und in informelleren Gesprächen bewusst auch dialektale Formen zu gebrauchen (Rastner 1997: 89-90).

Hochholzer (2004) befragte Deutschlehrpersonen per Fragebögen in den drei deutschen Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern und Bayern hinsichtlich ihres Dialektgebrauchs im Unterricht. Dabei zeigte sich zum einen, dass in Bundesländern mit mehr Dialektsprecher\*innen und höherer Dialektloyalität (Bayern) Dialekt und Standardsprache eher im Unterricht eingesetzt und Varietäten bewusst gewechselt werden (Hochholzer 2004: 197) und zum anderen, dass der Dialekt in Situationen des Lobes oder Tadels und des Lehrer-Schüler-Gesprächs am häufigsten eingesetzt wird (Hochholzer 2004: 207). So ließ sich auch in Deutschland aufzeigen, dass der offiziellen Weisung, Standardsprache zu verwenden, nicht immer Folge geleistet wird, sondern der Deutschunterricht von verschiedenen Varietäten und Wechseln je nach Sprechsituation und Gesprächspartner\*in geprägt ist (Hochholzer 2004: 327). Nach Hochholzer sollte der Dialekt auch als Teil der Unterrichtskommunikation erhalten bleiben, da er als Sprache der Nähe pädagogische Vorteile bietet (Hochholzer 2004: 335). Doch das Sprachbewusstsein sowie Expertenwissen der Lehrpersonen sollte jedenfalls im Laufe der Lehrer\*innenbildung besser geschult werden, damit die einzelnen Varietäten im Unterricht reflektiert und bewusst situativ eingesetzt werden können (Hochholzer 2004: 334-335).

2018 führten Buchner und Elspaß eine ähnliche Studie zu den Spracheinstellungen von Lehrpersonen aller Fächer in Vorarlberg, Tirol, Salzburg und Wien durch. Die Antworten der Lehrpersonen zur Konzeption der Varietäten zeigten auf, dass für Tiroler Lehrpersonen das Erreichen eines Standards zweitrangig sei, vielmehr gehe es um eine Art Gebrauchsstandard, der im deutschen Sprachraum verständlich sei, aber den Bezug zum eigenen Dialekt nicht verliere (Buchner/Elspaß 2018: 76). Es wird zwar auf eine „gewählte Ausdrucksweise im Unterricht“ (Buchner/Elspaß 2018: 78) abgezielt, jedoch darf diese dort im Gegensatz zu Wien dialektal gefärbt sein. In urbanen Gegenden wie Wien und Salzburg-Stadt wird der Standard nämlich eher schriftsprachlich verstanden und von einem einheitlichen Deutsch ausgegangen, dessen regionale und nationale Unterschiede minimal und somit nebensächlich seien (Buchner/Elspaß 2018: 77). Von den Lernenden wird in Wien situationsunabhängig eine standardnahe Varietät erwartet, die jedoch als Umgangssprache bezeichnet wird, während in Salzburg-Land der Dialekt in allen Unterrichtsphasen erlaubt ist (Buchner/Elspaß 2018: 78). Interessanterweise wird in Salzburg-Land und Tirol die Standardsprache als österreichischer Gebrauchsstandard verstanden und das *Hochdeutsch* (der von den Forscher\*innen für die Standardsprache gewählte Begriff<sup>7</sup>) komme einem Einheitsdeutsch nahe (Buchner/Elspaß

---

<sup>7</sup> Obwohl für Laien verständlicher ist der Begriff nicht unproblematisch, zumal er bei den Proband\*innen ev. Assoziationen des Bundesdeutschen hervorruft und somit die Angaben zur österreichischen Standardsprache verfälscht.

2018: 77). Außerdem wird bundesdeutsches Deutsch in Vorarlberg als kompetenter, korrekter und klarer empfunden und gilt als unerreichbares Ideal (Buchner/Elspaß 2018: 77). Es fällt auf, dass das Konzept der Umgangssprache zwischen Standard und Dialekt für den Osten Österreichs im Alltag eine größere Bedeutung hat, während im Westen (Tirol, Vorarlberg) das österreichische Deutsch eher diglossisch verstanden wird (Buchner/Elspaß 2018: 76). Zusammenfassend lässt sich außerdem sagen, dass im Westen Österreichs das Konzept der Standardsprache im Unterricht dialektale Elemente erlaubt, wobei im Osten und im urbanen Bereich die Schriftsprache als strenge Orientierungsnorm herangezogen wird – allen gemein ist (wie bei Rastner 1997) das Ziel eines situationsadäquaten Gebrauchs der einzelnen Varietäten (Buchner/Elspaß 2018: 80).

Vergeiner et al. (2019) tragen in ihrem Beitrag Ergebnisse von zweierlei Forschungsprojekten zusammen: von VAMUS („Verknüpfte Analyse von Mehrsprachigkeiten am Beispiel der Universität Salzburg“) und DiÖ („Deutsch in Österreich“) (Vergeiner et al. 2019: 286). In beiden Projekten wurde die Unterrichtskommunikation in Bildungseinrichtungen im Westen Österreichs mittels Fragebögen und Interviews mit Lehrenden wie Lernenden erforscht. Der Gebrauch des *Hochdeutschen* (der von den Forscher\*innen gewählte Begriff) in der Klassenkommunikation wie im Schriftlichen findet bei Lehrpersonen wie Schüler\*innen hohe Zustimmung, jedoch wird er nur von wenigen als einzige Varietät im Unterricht akzeptiert (Vergeiner et al. 2019: 296). Dialekt sei nämlich im Unterricht erlaubt, sofern er den Schüler\*innen als Stütze diene (Vergeiner et al. 2019: 296). Ähnlich wie bei Rastner (1997) wird Dialekt auch hier in Gruppen- und Partnerarbeiten akzeptiert, in der Pause als normal angesehen, jedoch im Plenum der Standard bevorzugt (Vergeiner et al. 2019: 298). Interessant ist auch, dass im Vergleich mit Salzburg Tiroler Schüler\*innen seltener zustimmen, dass die Standardvarietät allgemein im Unterricht verwendet werden soll (Vergeiner et al. 2019: 300).

In den Interviews mit den Lehrkräften treten unterschiedliche Rechtfertigungen für die Standarderwartung im Unterricht zutage (Vergeiner et al. 2019: 305), die im Folgenden zusammengefasst werden sollen. Zum einen zeigt sich, dass Lehrpersonen die Standardsprache in Situationen mit hohem *Formalitätsgrad* wie Prüfungssituationen und Referaten besonders stark erwarten (Vergeiner et al. 2019: 306) und dass die Aufforderung zur Einhaltung des Standards vor allem den Deutschlehrkräften obliegt, sodass in anderen *Unterrichtsfächern* der Dialekt häufiger auftritt (307). Außerdem ist ein Argument für den Gebrauch der Standardsprache die bessere *Verständlichkeit* untereinander, nicht zuletzt auch mit Rücksicht auf DaZ-Lernende (Vergeiner et al. 2019: 306). Neben diesen Faktoren nennen

Lehrende auch *didaktische Argumente* für den Standardgebrauch, nämlich den späteren beruflichen Erfolg in einer globalisierten Umgebung sowie Bewerbungsgespräche, bei denen der Standard besser wirkt und auch besser verstanden wird (Vergeiner et al. 2019: 307). Schließlich wird noch die *Stigmatisierung* von Dialekt und Standard genannt, wobei ersterer oftmals negativ konnotiert ist und letzterer hohes Prestige genießt (Vergeiner et al. 2019: 307). Interessanterweise übertragen Lernende die Standardnorm der Schule auch auf den universitären Bereich, obwohl dort durchaus dialektale und umgangssprachliche Äußerungen vorkommen und jedenfalls weniger sanktioniert werden (Vergeiner et al. 2019: 315). Dies zeigt die Sozialisationseinflüsse der Schule auf, die in manchen Fällen nicht mit dem nachfolgenden Arbeits- oder Ausbildungsumfeld begründbar sind.

Als Letztes seien noch die Ergebnisse von de Cillia und Ransmayr (2019) angeführt, die durch Fragebögen und Interviews mit Lehrpersonen deren Spracheinstellungen erfragten. Durch die Fragebogenerhebung wurde deutlich, dass das österreichische Deutsch im Unterricht allgemein selten, am öftesten jedoch noch in Gymnasien thematisiert wird (de Cillia/Ransmayr 2019: 100). In Gruppendiskussionen mit Lehrkräften wurde klar, dass diese die österreichischen Varietäten nur unklar definieren können und sich auch schwer tun, die Unterschiede zwischen denselben ihren Lernenden zu erklären (de Cillia/Ransmayr 2019: 131). Fragen zur Plurizentrik des Deutschen und der österreichischen Standardsprache machten deutlich, dass 90% der Lehrpersonen eine plurizentrische Sicht aufweisen, während die Schüler\*innen, besonders jene aus dem Westen (Tirol, Vorarlberg), unsicherer waren und etwas weniger stark an einen österreichischen Standard glaubten (de Cillia/Ransmayr 2019: 138). Die Mehrheit der Lehrpersonen (81,6%) und Schüler\*innen (57,4%) lehnte die Aussage ab, dass die Ost-West-Unterschiede zu hoch seien, als dass es eine einheitliche österreichische Standardsprache geben könne, was die weitgehend plurizentrische Konzeption unterstreicht und gegen eine mehrheitlich pluriareale Einstellung spricht (de Cillia/Ransmayr 2019: 139).

Im Zuge der Gruppendiskussionen äußerten sich einige Lehrpersonen positiv zur Standarderwartung im Unterricht, in einer Prüfungssituation würden sie aber nicht darauf achten, da es da um inhaltliche Belange ginge (de Cillia/Ransmayr 2019: 181). Allgemein solle es von der Kommunikationsfunktion sowie von klasseninternen Regeln abhängen, welche Varietät nun angebracht sei (de Cillia/Ransmayr 2019: 181). Auch die Thematisierung des Dialekt-Standard-Kontinuums im Unterricht wurden von einigen Lehrpersonen erwähnt (de Cillia/Ransmayr 2019: 181) und die Wichtigkeit des diesbezüglichen Sprachbewusstseins herausgestrichen (de Cillia/Ransmayr 2019: 198). Lehrkräfte aus Tirol und Vorarlberg

konstatierten den stärksten Dialektgebrauch ihrer Lernenden, während im Osten Österreichs eine österreichisch geprägte Standardsprache vorrangig sei (de Cillia/Ransmayr 2019: 200).

Generell ist den Lehrkräften die eigene Standardverwendung im Unterricht wichtig und jegliche Abweichung davon eher unangenehm (de Cillia/Ransmayr 2019: 202). Für den Lehrvortrag sowie das Erteilen von Arbeitsaufträgen würde den Lehrpersonen zufolge meist die Standardsprache verwendet, für Disziplinäres und Organisatorisches auch häufig die Umgangssprache, während der Dialekt nach eigenen Angaben der Lehrpersonen nur sehr selten gewählt wird (de Cillia/Ransmayr 2019: 201). Bei emotionaleren Themen würden einige jedoch in Richtung Dialekt tendieren (de Cillia/Ransmayr 2019: 202). Schüler\*innen würden im Gegenzug bei Gruppenarbeiten und in der Pause am häufigsten Dialekt verwenden, im Lehrer-Schüler-Gespräch oder bei Referaten nur selten (de Cillia/Ransmayr 2019: 204). Doch gerade bei Referaten fällt es Lehrpersonen zufolge den Lernenden besonders schwer, sich an die Standardsprache zu halten (de Cillia/Ransmayr 2019: 205-206).

Die Interviews zusammenfassend lässt sich also sagen, dass laut den Lehrpersonen das gesamte Kontinuum von Standardsprache bis Dialekt in unterschiedlichen Häufigkeiten und mit unterschiedlichen kommunikativen Zielen im Schulunterricht Anwendung findet (de Cillia/Ransmayr 2019: 206). Aus den Interviews geht also hervor, dass viele Lehrpersonen ‚versuchen‘ die Standardsprache beizubehalten, vor allem im Lehrvortrag (de Cillia/Ransmayr 2019: 202). Dass Wechsel vorkommen, ist ihnen dabei durchaus bewusst, aber unangenehm, denn sozial erwünschter ist durchwegs der Standard, weshalb in der Studie diesen Aussagen eine Beobachtung gegenüber gestellt worden ist, um den tatsächlichen Sprachgebrauch der Lehrkräfte festzustellen (de Cillia/Ransmayr 2019: 206).

Im Zuge der teilnehmenden Beobachtungen wurden fünf der sieben beobachteten Lehrpersonen als standardsprachlich mit regionalen Akzenten eingestuft, während die anderen zwei nur im Lehrvortrag standardsprachlich, sonst aber dialektal und umgangssprachlich sprachen (de Cillia/Ransmayr 2019: 119). In formelleren Situationen wurde das Bemühen um die Verwendung der Standardvarietät tendenziell größer (de Cillia/Ransmayr 2019: 120).

Der Vergleich zu den Interviewergebnissen zeigt:

Es wird eine gewisse Diskrepanz zwischen Selbsteinschätzung der LehrerInnen („eigentlich fast nie Dialekt“) und beobachtetem Sprachgebrauch festgestellt. Die Beobachtungen bestätigen das Dialekt-Standard-Kontinuum: Die dialektale Varietät werde eher für Disziplinäres und Organisatorisches u. Ä. verwendet, Standardnähe findet sich im Vortrag, im LehrerInneninput und bei Referaten (de Cillia/Ransmayr 2019: 208).

Aus den Beobachtungen geht wiederum hervor, dass der Standard weitgehend überwiegt im Unterricht – am meisten darauf konzentriert bis hin zur Künstlichkeit waren Schüler\*innen in Kärnten und Vorarlberg (de Cillia/Ransmayr 2019: 211). Außerdem werden die einzelnen

Varietäten situationsadäquat angewandt (de Cillia/Ransmayr 2019: 212). So kamen beim Plaudern oder in emotionaleren bzw. nicht-stoffbezogenen Situationen eher nicht-standardsprachliche Register vor (de Cillia/Ransmayr 2019: 212).

Die Ergebnisse dieser Studien zum Varietätengebrauch im Unterricht zeigen, dass trotz der offiziellen Vorgabe der Standardsprache als Unterrichtssprache das gesamte Spektrum des österreichischen Standard-Dialekt-Kontinuums verwendet wird. Besonders in offizielleren Situationen, wie Referaten, Vorträgen oder Erklärungen, wird die Standardsprache gewählt, während nähe Sprachliche Kontexte, wie Plaudern, Partner- und Gruppenarbeiten, und nicht-stoffbezogene Aspekte, wie Organisatorisches oder Disziplinierungen, einen Dialekt- oder Umgangssprachgebrauch erlauben. Außerdem sind Lehrpersonen in westlichen Bundesländern toleranter, was den Dialektgebrauch im Unterricht betrifft, während im Osten die schriftsprachliche Orientierung vorherrscht.

### 3.4.1 Dialektfunktionen im Deutschunterricht

Für die Schweiz führte Steiner (2008) eine umfassende diskurs-analytische Forschung zur Kommunikation und dem Dialektgebrauch im Gymnasialunterricht durch, die der vorliegenden Arbeit maßgeblich als Anhaltspunkt gedient hat. Ihre Ergebnisse zeigen, dass, entgegen der offiziellen Vorgabe, Standardsprache im Unterricht zu sprechen, Dialekt für gewisse Funktionen an gewissen Stellen im Unterricht durchaus auftritt. Generell ist Dialekt in privater Kommunikation erlaubt, aber stoffbezogene Themen werden in Standardsprache durchgeführt (Steiner 2008: 185). So passiert zwar die Begrüßung noch im Dialekt, doch folgt dann sofort ein Wechsel in die Standardsprache, um den offiziellen Stundenbeginn zu markieren (Steiner 2008: 213). Wechsel zwischen den Varietäten erfolgen in der Schweiz laut Steiner (2008: 289) meist bewusst mit bestimmten kommunikativen Funktionen. Davon ausgenommen sind Situationen, in denen der Dialekt gerne und häufig verwendet wird – von ihr als *Dialektreviere* bezeichnet – solche sind beispielsweise Interjektionen, Gespräche unter Schüler\*innen (z.B.: in der Pause), Gespräche zwischen Lehrperson und Schüler\*in während einer Einzelarbeit, und Begrüßungen (Steiner 2008: 240). In diesen Dialektrevieren falle der sonstige Standardanspruch des Unterrichts weg und es herrsche eine „ungeschriebene Übereinkunft, dass Mundart gesprochen wird“ (Steiner 2008: 252).

Im Zuge ihrer Untersuchung der Dialektverwendung kategorisierte Steiner induktiv aus ihren Unterrichtsanalysen auf Ramge (1978) aufbauend die Funktionen, welche der Dialekt in der Unterrichtskommunikation einnimmt. Zuvor sollen daher die sieben Funktionen bei Ramge (1978) vorgestellt, und anschließend Steiners (2008) Erweiterungen erläutert werden.

Ramge kategorisierte anhand eines Korpus von Deutschunterrichtseinheiten aus dem Saarland folgende Dialektfunktionen (1978: 213-217):

- Die *Veranschaulichungsfunktion*, wo die verwendete Dialektform die Alltäglichkeit des angeführten Beispiels signalisiert und auf den gemeinsamen Erfahrungshorizont zurückgreift, zum Beispiel bei Zitierung einer direkten Rede (Ramge 1978: 213).
- Die *Aktivierungsfunktion*, nach der der Dialektgebrauch einzelne oder die ganze Klasse zur Mitarbeit aktivieren und motivieren soll (Ramge 1978: 214).
- Die *Bagatellisierungsfunktion*, wenn etwa organisatorische oder technische Belange im Dialekt formuliert werden, um zu verdeutlichen, dass sie für den Unterrichtsverlauf zwar notwendig, aber inhaltlich belanglos sind (Ramge 1978: 215).
- Die *Abschwächungsfunktion*, womit gemeint ist, dass die Lehrperson Schülerhandlungen zurückweist, mit dem Ziel, dessen Image möglichst wenig zu verletzen. Dieser Tadel erfolgt also abschwächend im Dialekt, tritt allerdings nur reaktiv, also nur in Reaktion auf eine Handlung, auf (Ramge 1978: 215).
- Die *Einverständnis- und Zuwendungsfunktion*, wo die Lehrperson einem Lernenden ihr Einverständnis durch ihre Reaktion auf dessen Verhalten, Kommentar o.Ä. im Dialekt zeigt. Dadurch kommt ihre Übereinstimmung mit dem jeweiligen Gegenüber und ihre Zuwendung zu der Person zum Ausdruck (Ramge 1978: 216-217).
- Die *Diskriminierungsfunktion*, wobei strenger Tadel durch den Dialektgebrauch noch emotional verstärkt wird bzw. sich die Steigerung der Erregung im Dialektgebrauch zeigt (Ramge 1978: 218).
- Und letztlich die *Verständnissicherungsfunktion*, wenn das wechselseitige Verständnis zwischen Lehrperson und Lernendem abseits des eigentlichen (standardsprachlichen) Unterrichts wieder hergestellt wird (Ramge 1978: 218).

Steiner (2008: 210-238) erweiterte Ramges Dialektfunktionen und schlüsselte sie nach sechs lehrer\*innenseitigen und neun schüler\*innenseitigen Funktionen auf. Auf der Lehrer\*innenseite identifizierte sie:

- Die *Start- und Schlusssignalfunktion*, die zu Beginn und Ende der Unterrichtseinheit erfolgt. Ein Wechsel in die Standardsprache markiert den Beginn bzw. ein Wechsel in den Dialekt markiert das offizielle Ende der

Unterrichtsstunde und leitet in die (privaten, persönlichen) Gespräche der Pause über (Steiner 2008: 210).

- Die *Veranschaulichungsfunktion*, die, wie bei Ramge (1978), das Beispielgeben im Dialekt zum näheren Erklären einer Problematik meint (Steiner 2008: 219).
- Die Einverständnis- und Zuwendungsfunktion von Ramge (1978) teilt Steiner (2008) in zwei unterschiedliche Funktionen auf:
- Die *Einverständnissfunktion*, die reaktiv erfolgt und meint, dass gewisse dialektale Ausdrücke aus Schüleräußerungen in die standardsprachliche Äußerung übernommen werden, um Einverständnis zu zeigen (Steiner 2008: 220). Anders als bei Ramge (1978) geht es hier speziell um die Aufnahme dialektaler Äußerungen in den standardsprachlichen Hauptdiskurs.
- Und die *Zuwendungsfunktion*, die in Steiners Unterrichtsstunden in Form des Einsatzes von dialektalen Spitznamen auftritt, mit dem Ziel, dass schulische und private Identität nicht auch sprachlich getrennt sind (Steiner 2008: 220). Auch hier spezifiziert Steiner (2008) die eher allgemeine Funktion des Einverständnisses und Zuwendens von Ramge anhand der von ihr untersuchten Schulstunden.
- Die *Disziplinierungsfunktion*, bei der ein Wechsel in den Dialekt erfolgt, wenn getadelt wird (Steiner 2008: 221). Steiner wählt hier einen eindeutigeren Begriff, inhaltlich ist jedoch Ähnliches wie mit Ramges Diskriminierungsfunktion gemeint.
- Und schließlich die *Verständnissicherungsfunktion*, die wie bei Ramge (1978) auf gegenseitigen Konsens abzielt (Steiner 2008: 223).

Steiner (2008) untersuchte wie gesagt auch den schüler\*innenseitigen Dialektgebrauch und kategorisierte die folgenden Dialektfunktionen:

- Die *Veranschaulichungsfunktion*, wenn Schüler\*innen einander den Unterrichtsstoff erläutern und dafür den Dialekt gebrauchen, um den Zugang zu dem komplexen Stoff zu erleichtern (Steiner 2008: 225).
- Die *Einverständnissfunktion*, wenn Schüler\*innen durch einen Kommentar im Dialekt ihr Einverständnis mit der standardsprachlichen Lehrer\*innenäußerung zeigen (Steiner 2008: 226).
- Die *Verständnissicherungsfunktion*, wenn Schüler\*innen Fragen im Dialekt stellen, und diese von der Lehrperson oder einer\*m Mitschüler\*in in der Standardsprache beantwortet werden. Dies führt dazu, dass die Antwort Teil der Hauptkommunikation wird und somit an alle Schüler\*innen adressiert ist (Steiner 2008: 227-228).

- Die *„Hilfe!“-Funktion* ist eine Art Spezialfall der Verständnissicherung, wenn Schüler\*innen ihre inhaltliche Unsicherheit und Unklarheit zum Ausdruck bringen, wodurch die Lehrperson implizit aufgefordert wird, Klarheit zu schaffen (Steiner 2008: 229). Dies erfolgt beispielsweise durch Kommentare wie „I vasteh goa nix mehr.“
- Die *Intensivierungsfunktion*, wenn Schüler\*innen ihre missverstandene oder nicht-akzeptierte Aussage im Dialekt erneut betonen und so erreichen wollen, dass die Lehrperson sich von der Richtigkeit dieser überzeugen lässt (Steiner 2008: 231).
- Die *Einbezugsfunktion*, wenn Schüler\*innen, meist durch selbst-initiierte Äußerungen im Dialekt, auf die Hauptkommunikationsebene gelangen wollen, also in den Hauptdiskurs einbezogen werden wollen (Steiner 2008: 232).
- Die *Rückzugsfunktion* als Gegenstück zur Einbezugsfunktion, wenn Schüler\*innen sich aus der Hauptkommunikationsebene zurückziehen und ihrer Äußerung durch den Dialektgebrauch die Offizialität nehmen wollen (Steiner 2008: 234). Diese Funktion ähnelt der lehrer\*innenseitigen Bagatellisierungsfunktion bei Ramge (1978).
- Die *Korrektur- und Widerspruchsfunktion*, bei der Schüler\*innen die Lehrperson durch selbst-initiierte Dialektäußerungen auf einen Fehler hinweisen oder (einander oder der Lehrperson) widersprechen (Steiner 2008: 236). Dies erfolgt, wie auch die Abschwächungsfunktion bei Ramge (1978), aufgrund des niedrigeren Face-Threats im Dialekt. Der Dialekt wirkt also mildernd, wodurch das öffentliche Selbstkonzept der Lehrperson bzw. des Mitschülers oder der Mitschülerin gewahrt bleibt.
- Und zuletzt die *Rechtfertigungs- oder Entschuldigungsfunktion*, wenn etwa reaktiv auf Disziplinierungen oder Vorwürfe Rechtfertigungen oder Entschuldigungen im Dialekt erfolgen (Steiner 2008: 238).

In dieser Arbeit sollen nun die Deutschunterrichtseinheiten auf eben diese Dialektfunktionen hin untersucht werden bzw. die Liste um Spezialfälle oder eigene Funktionen erweitert werden. Diese beiden Untersuchungen (Ramge 1978; Steiner 2008) hatten jedoch mit dem Saarland und der Deutschschweiz einen anderen sprachlichen Kontext, bei dem eher von einer Diglossie gesprochen werden kann. In Österreich wird von einem Standard-Dialekt-Kontinuum ausgegangen, weshalb erwartet wird, dass die Abgrenzung der jeweiligen Varietäten schwerer fallen und die Dialektfunktionen daher weniger eindeutig sein werden.

Den theoretischen Teil dieser Arbeit abschließend ist es außerdem notwendig, für diese Untersuchung festzuhalten, dass der Standard, die Umgangssprache und der Dialekt in Österreich nebeneinander stehen und für unterschiedliche Situationen im Schulkontext durchaus ihre Daseinsberechtigung haben. Die folgende Forschung möchte keineswegs den Anschein erwecken, es sei stets von einem Standard auszugehen und jegliches Vorkommen einer anderen Varietät wäre ein Abweichen dieser Vorgabe. Stattdessen gilt es, die vorkommenden Varietätenwechsel und den Dialektgebrauch zu kategorisieren und jedenfalls mit den Spracheinstellungen der Lehrpersonen zu vergleichen.

## B Empirischer Teil

### 4 Forschungsdesign

Im folgenden Kapitel werden die Forschungsfragen im Detail erläutert und Hypothesen basierend auf der oben angeführten Literatur formuliert. Anschließend werden die beiden angewandten Methoden, das semi-strukturierte Interview im Rahmen der Spracheinstellungsforschung und die Beobachtung als gängiges Messinstrument in der Unterrichtsforschung, beleuchtet. Darauf folgend wird der Forschungskontext, also die jeweilig untersuchten Schulen, Klassen und Lehrpersonen, unter Berücksichtigung der Anonymisierung, kurz vorgestellt und die Vorgangsweise bei der Datenerhebung erläutert.

#### 4.1 Forschungsfragen und Hypothesen

Aus dem Mangel an Forschung zur österreichischen Unterrichtssprache, der in der Literatur häufig erwähnt wird, ergibt sich die Notwendigkeit einer Untersuchung derselben. Dabei wird deutlich, dass eine bloße Befragung der Beteiligten, insbesondere der Lehrpersonen, nicht ausreicht, um Informationen über die im Unterricht verwendeten Varietäten einzuholen.

Daher hat sich diese Arbeit folgende Fragestellung zum Ziel gesetzt:

- Inwiefern zeigen sich die Spracheinstellungen von Deutschlehrpersonen zu der Plurizentrik des Deutschen, dem Dialektgebrauch und der Unterrichtssprache im Sprachverhalten im Unterricht und welche Diskrepanzen treten auf?

Dies beinhaltet folgende drei Fokuspunkte:

- Welche Einstellungen haben österreichische Deutschlehrpersonen der Plurizentrik des Deutschen, dem Dialektgebrauch und der Unterrichtssprache gegenüber?
- Wann treten im Unterricht Varietätenwechsel auf? Welche Varietäten werden in welchen kommunikativen Situationen angewandt? Lässt sich eine Systematik erkennen?
- Zeigen sich Diskrepanzen zwischen den Einstellungen der Lehrpersonen und der tatsächlichen Unterrichtskommunikation?

Es ist davon auszugehen, dass bei den Deutschlehrpersonen ein Basiswissen über die Plurizentrik des Deutschen und die unterschiedlichen Varietäten vorhanden ist, jedoch Unsicherheiten bei den Begrifflichkeiten der Variationslinguistik vorliegen (de Cillia/Ransmayr 2019: 202).

Außerdem wird erwartet, dass die Standardsprache als Unterrichtsziel von Seiten der Lehrpersonen forciert wird, im Unterricht allerdings auch andere Varietäten verwendet

werden. Dialektnahe Varietäten werden in näher-sprachlichen Situationen erwartet, wie Begrüßungen, Plaudern, Gesprächen abseits der Hauptkommunikationsebene oder Disziplinierungen (Steiner 2008; de Cillia/Ransmayr 2019). Außerdem wird vermutet, dass Lehrpersonen bei Partner- und Gruppenarbeit keine Vorgaben setzen, während bei Präsentationen eine Standarderwartung mitunter explizit gemacht wird (Rastner 1997; Vergeiner et al. 2019).

Besonders für Tirol wird ein größerer Einfluss des Dialekts auf die Unterrichtssprache vermutet, während in Wien dialektnahe Varietäten womöglich gar nicht auftreten werden, sondern die Unterrichtssprache sehr nahe an der Schriftsprache gehalten ist (Buchner/Elspaß 2018).

Bezüglich der Synthese der beiden Forschungsmethoden wird angenommen, dass eine Diskrepanz zwischen der Selbsteinschätzung der Lehrpersonen und dem tatsächlichen Sprachgebrauch vorliegt, nämlich dass diese von einem höheren Standardgebrauch im Unterricht ausgehen, als dies tatsächlich der Fall ist.

## 4.2 Methodik

Um die obig genannten Forschungsfragen zu beantworten, sollen zwei qualitative Messinstrumente, nämlich das qualitative Interview und die teilnehmende, semi-strukturierte Beobachtung, herangezogen werden (Mayring 2015: 33). Das Interview seinerseits zielt auf die Einstellungen der Proband\*innen ab (Mayring 2015: 33), während durch die Beobachtung diese mit der Unterrichtsrealität verglichen werden sollen.

### 4.2.1 Interviews im Rahmen der Spracheinstellungsforschung

Interviews spielen in unserem alltäglichen Leben eine wichtige Rolle, sei es in Form von Fernseh- oder Radiobefragungen oder von Umfragen zu Werbezwecken. Nicht zuletzt deshalb ist diese Methode in der qualitativen Forschung so beliebt (Dörnyei 2007: 134). Die bevorzugte Variante eines Interviews zu Forschungszwecken ist eine Art professionelles Gespräch, welches bestimmten Zielen und Leitfäden folgt (Dörnyei 2007: 134).

Aufgrund der zielgerichteten Forschungsfrage wurde die Methode des strukturierten Interviews mit vorgefertigten Fragen gewählt, da dies eine Vergleichbarkeit unter den Interviewpartner\*innen ermöglicht (Dörnyei 2007: 135). Genauer gesagt wird hier ein für die angewandte Linguistik typisches semi-strukturiertes Interview durchgeführt, wo die Fragen zwar vorgegeben sind, aber eine elaborierte Antwort von Seiten der interviewten Person erwartet wird (Dörnyei 2007: 136). In diesem Format ist geplant, dieselben Fragen allen drei

teilnehmenden Lehrpersonen zu stellen, jedoch möglicherweise nicht in genau derselben Reihenfolge oder mit genau demselben Wortlaut (Dörnyei 2007: 136), je nach Art und Tiefe der Antwort. Ebenso sind einige Rückfragen geplant, die bei Auslassung eines Aspektes in der Antwort gestellt werden können, um die Proband\*innen gezielt anzuleiten. Der Leitfaden wird in Kapitel 4.4.1 zur Datenerhebung vorgestellt.

Um Meinungen über Sprache per Befragung zu erforschen, wird hier auf die *Spracheinstellungsforschung* zurückgegriffen. Spracheinstellungen sind seit den 1960er Jahren als *language attitudes* Forschungsgegenstand der internationalen Soziologie bzw. Sozialpsychologie von Sprache (Neuland 1993: 724). Dabei wird „die Verarbeitung sozialer Wirklichkeit im Bewußtsein [sic] von Sprechern und Hörern“ zusammen mit den sozialen Gegebenheiten des Sprachgebrauchs untersucht (Neuland 1993: 724). Garrett (2010) definiert Einstellungen allgemein folgendermaßen: „[A]ttitude is an evaluative orientation to a social object of some sort, whether it is a language, or a new government policy“ (Garrett 2010: 20). Es geht also um evaluative Haltungen, im Falle der Spracheinstellungen sprachlichen Äußerungen gegenüber.

Spracheinstellungen werden als latente Bewusstseinszustände mit unterschiedlichen Komponenten gesehen (Neuland 1993: 727). So gibt es *kognitive* Komponenten, unter diese fallen Bewertungen, Klassifizierungen und sprachliche Kategorien (wie ‚falsch sprechen‘, ‚blasiert sprechen‘, ‚wie vom Land sprechen‘); *affektive* Komponenten, also Gefühlsassoziationen wie Sympathie, Nähe, Wärme etc.; und schließlich *konative*, die zu bestimmten Handlungen anregen, wie Anpassung, Übernahme der Varietät, aber auch Ablehnung und Vermeidung (Neuland 1993: 728). Diese Spracheinstellungen können sich auf alle Ebenen der Sprache beziehen: auf Aussprache, Varietäten, Sprechtempo, Wortwahl, Grammatik, Akzent etc. (Garrett 2010: 2). Neben unseren Reaktionen auf die sprachlichen Äußerungen anderer beeinflussen Spracheinstellungen jedoch auch, welche Entscheidungen wir beim Kommunizieren treffen, da wir die Erwartungen unserer Gegenüber antizipieren (Garrett 2010: 21). Spracheinstellungen einer Varietät gegenüber sind außerdem oft schwer zu trennen von der Einstellung zu der jeweiligen Sprecher\*innengruppe. Daher versucht die Spracheinstellungsforschung auch den gesellschaftlichen Einfluss auf die jeweilige Spracheinstellung herauszufinden bzw. soziale Kontexte miteinzubeziehen (Garrett 2010: 16).

Auch die Standardisierung einer Sprache hat Einfluss auf die Spracheinstellungen der Sprecher\*innen, obgleich dies nicht immer explizit und bewusst erfolgt (Garrett 2010: 7). Dies führt oftmals dazu, dass Sprachnormen inklusive des Verständnisses, was gut und richtig ist, als gesunder Menschenverstand gesehen werden (Garrett 2010: 7). In dem Sinn stellt nach

Neuland (1993: 730) die Standardsprache den „normativen Bezugspunkt“ für Beurteilungen über Sprecher\*innen und Sprachvarietäten dar, während Fragen nach dem Sprachgebrauch sich eher an der Angemessenheit in der jeweiligen Situation orientieren. Als Beispiel für Letzteres wird bei Neuland (1993: 730) interessanterweise der unpassende Gebrauch von Dialekt in Institutionen wie der Schule angeführt.

Besonders in der Dialektologie werden Fragen nach der Wahrnehmung unterschiedlicher Varietäten gestellt, um folgende Aspekte zu erforschen: linguistische Merkmale, affektives/emotionales Empfinden, Status und soziale Norm sowie kulturelle Assoziationen zu der jeweiligen Varietät (Garrett 2010: 188). In den Interviews mit den Deutschlehrpersonen wird dies mit Fragen nach der Bedeutung des österreichischen Deutsch für die kulturelle Identität erforscht, gefolgt von Fragen nach der Plurizentrik des Deutschen und der Korrektheit des österreichischen bzw. des bundesdeutschen Deutsch. Auch Fragen nach der Angemessenheit der Varietäten in unterschiedlichen Unterrichtssituationen wollen im Grunde die Spracheinstellungen der Proband\*innen offenlegen.

Nachdem jedoch durch die Spracheinstellungsforschung nicht direkt beobachtbar ist, welche Sprache bewusst gewählt wird, da es sich um metasprachliche, übertragene Äußerungen einer Person zu ihren Meinungen, ihrem Verhalten und ihren Emotionen handelt, ist bei Betrachtung der Ergebnisse Vorsicht geboten (Neuland 1993: 728). Auch Garrett (2010: 42) geht von einer Diskrepanz zwischen den Spracheinstellungen, die Personen verbalisieren können bzw. preisgeben wollen, und den tatsächlichen („privaten“) Einstellungen aus. In dieser Untersuchung ist daher die Synthese mit den Unterrichtsbeobachtungen angesetzt worden, um die Spracheinstellungen der Lehrpersonen mit der Alltagsrealität zu vergleichen.

Es gibt unterschiedliche Methoden, um die Spracheinstellungen einer Person durch Befragungen zu erforschen. In dieser Arbeit wird ein direkter Ansatz zur Sprachperzeptionsforschung angewandt, nach dem den Proband\*innen in einem Interview direkt und explizit Fragen gestellt werden, die ihre Spracheinstellungen offenlegen sollen (Garrett 2010: 39). Wichtig ist dabei, sich bewusst zu machen, dass Interviewte dazu tendieren, gesellschaftlich akzeptiertere Meinungen kundzutun, auch wenn diese gegen die eigene Meinung stehen. Garrett (2010: 45) nennt dies *Social Desirability Bias*. Außerdem ist es möglich, dass die Fragestellung selbst die Proband\*innen in eine gewisse Richtung lenkt (Garrett 2010: 43-44). Allerdings kann dies auch zum Vorteil genutzt werden – etwa indem stark positiv oder negativ besetzte Wörter eingesetzt werden, die die Proband\*innen zu einer ehrlicheren Antwort anregen. Ebenso können die Eigenschaften der/des Interviewers\*in in

diesem Kontext einen Einfluss haben (Garrett 2010: 46). Insbesondere die Sprache, genauer gesagt die verwendete Varietät, kann sich auf die Antworten der Proband\*innen auswirken, indem eher eine Standardvarietät gewählt wird, wenn die interviewende Person auch in Standardsprache spricht, oder eher im Dialekt geantwortet wird, wenn das Gegenteil der Fall ist. Aus Erfahrung mit den drei interviewten Proband\*innen zeigt sich jedoch, dass im Interview eher die Varietät gewählt wurde, die auch als Alltagssprache genannt wurde bzw. auch im Unterricht vorherrschte, der Einfluss der Interviewerin war also gering. Zusätzlich war die Sprechzeit der interviewten Proband\*innen deutlich höher als die der Interviewerin, weshalb ein sprachlicher Einfluss auch eher unwahrscheinlich ist.

## 4.2.2 Teilnehmende Unterrichtsbeobachtung

Die Beobachtungen der Deutschstunden basieren auf der Methodik der teilnehmenden Beobachtung, obgleich bereits an dieser Stelle gesagt werden muss, dass durch die Distanzlehre aufgrund von COVID-19 einige Änderungen in der Methodik notwendig waren, die im Kapitel 4.4.2 zur Datenerhebung näher diskutiert werden.

Zu Beginn sei die Definition der Beobachtungsmethode von van Ophuysen/Bloh/Gehrau (2017: 17) vorangestellt:

Die sozial- und verhaltenswissenschaftliche Beobachtung ist die systematische Erfassung und Protokollierung von sinnlich oder apparativ wahrnehmbaren Aspekten menschlicher Handlungen und Reaktionen.

Dabei spielen folgende Faktoren eine zentrale Rolle: festgesetzte Regeln des systematischen Vorgehens, eine protokollartige Erfassung der Daten, die Beobachtung menschlichen Handelns, das mit den Sinnen wahrnehmbar ist, das wissenschaftliche Ziel sowie die Wiederholbarkeit und Offenlegung der Daten (van Ophuysen/Bloh/Gehrau 2017: 18). Außerdem ist es für die Beobachtungsmethode wesentlich, dass die Forschenden sich zurückziehen und möglichst wenig eingreifen, damit die Handlung selbstständig erfolgt und nicht von ihnen initiiert wird (van Ophuysen/Bloh/Gehrau 2017: 19).

Die teilnehmende Unterrichtsbeobachtung im Speziellen kann als Methode der Unterrichtsforschung (engl. ‚Classroom research‘) gesehen werden. Klarerweise handelt es sich hierbei um empirische Forschungen, die sich mit Unterricht, mit Lehren und Lernen befassen (Dörnyei 2007: 176). Kurz zusammengefasst führte die Geschichte der Unterrichtsforschung von Untersuchungen zum Verhalten von Lehrpersonen in den USA in den 30er Jahren über die ersten standardisierten Forschungen zu effektivem Lehren aus Lehrersicht in den 50ern bis hin zu deskriptiven groß angelegten Beobachtungen anhand standardisierter Bögen in den 90ern (Dörnyei 2007: 177-178). Mittlerweile werden die

meisten Unterrichtsforschungen im Rahmen der Bildungspsychologie oder der angewandten Linguistik durchgeführt (Dörnyei 2007: 178). Die bevorzugte Methode in der Unterrichtsforschung ist nach wie vor die Beobachtung, allerdings werden oftmals, wie in dieser Arbeit auch, Dokumentenanalysen, Interviews, Fragebögen oder andere Datensammlungen hinzugezogen (Dörnyei 2007: 178), denn mehr noch als bei anderen Forschungsmethoden in der sozio- bzw. angewandten linguistischen Forschung bedarf es bei unterrichtsbezogenen Untersuchungen eines Zusammensugs unterschiedlicher Methoden (Dörnyei 2007: 177).

In der vorliegenden Arbeit soll eine teilnehmende Beobachtung der Unterrichtskommunikation durchgeführt werden. Als nicht-explorative, sondern fokussierte empirische Methode zielt die Unterrichtsbeobachtung nicht wie die Befragung oder Introspektion auf Meinungen oder Einstellungen ab, sondern sie bezieht ihre Ergebnisse direkt aus der Situation (Dörnyei 2007: 178-179). Bei den Gegenständen dieser Beobachtungen

handelt [es] sich um relativ eindeutige Verhaltensweisen, die sich gut extern beobachten lassen, aber kaum über Befragungen zu erheben wären, weil die Befragten die zu untersuchenden Verhaltensweisen eher unbewusst und beiläufig ausführen und deshalb über diese in Befragungen nur ungenau Auskunft geben können (van Ophuysen/Bloh/Gehrau 2017: 15).

Dies trifft auf diese Untersuchung der Unterrichtskommunikation zu, denn Varietätenwechsel geschehen oft unbewusst und es kann davon ausgegangen werden, dass aufgrund der Spontanität der menschlichen Kommunikation auch Wechsel auftreten, die sich im Vergleich mit der Interviewbefragung als ungeplant bzw. -gewollt herausstellen.

Die teilnehmende Beobachtung erfolgt durch eine Teilhabe am Geschehen, wobei dennoch Zurückhaltung und Authentizität gefragt sind, während bei nicht-teilnehmender Beobachtung nicht gehandelt wird, sondern ausschließlich die Beobachtung im Fokus bleibt (van Ophuysen/Bloh/Gehrau 2017: 30). Aus der Unterscheidung zwischen teilnehmender und nicht-teilnehmender Beobachtung ergibt sich das Problem, dass ein\*e Forscher\*in nicht gänzlich natürlich und unauffällig an einer Situation teilnehmen kann und gleichzeitig nicht ohne eine gewisse Beteiligung geforscht werden kann (Dörnyei 2007: 179). Diese Arbeit siedelt sich, wie von van Ophuysen/Bloh/Gehrau (2017: 32) für didaktische Zwecke empfohlen, in eben diesem Zwischenfeld an, indem die Beobachterin den Proband\*innen vorgestellt wird und ihre Anwesenheit nicht verdeckt bleibt, sie sich allerdings nicht verbal am Geschehen beteiligt, damit der Unterricht möglichst authentisch und alltäglich verlaufen kann.

Wie Dörnyei (2007: 179) auch deutlich macht, kann eine Unterrichtsbeobachtung ebenso im Kontinuum zwischen klar strukturiert und unstrukturiert liegen. Für diese Arbeit wurde zwar ein spezifischer Fokus für die Beobachtungen gewählt, der mithilfe eines Beobachtungsbogens auch konkret dokumentiert wird, diese Notizen können jedoch als Feldnotizen verstanden werden, zumal die Forscherin in der Situation selbst relevante Szenen identifiziert, die anschließend im Zuge der Audiotranskription genauer dokumentiert werden. Diese Flexibilität ist notwendig, denn es ist einerseits nicht möglich, ein Unterrichtsgespräch vollständig mitzuschreiben und nachträglich nachzuvollziehen, und andererseits müsste bei der reinen Analyse einer Audioaufnahme auf weitere, dadurch nicht erfassbare Informationen verzichtet werden. Durch die ergänzende Beobachtung kann dagegen die gesamte Situation inklusive räumlicher Verortung der Beteiligten, Lautstärke, Mimik und Gestik erfasst werden. Die Vermittlung per Audioaufnahme dient somit nach van Ophuysen/Bloh/Gehrau (2017: 46) der besseren Kodierung und wirkt der Flüchtigkeit der Situation entgegen, während durch die unvermittelte Beobachtung wichtige situative Merkmale nicht verlorengehen, sondern vor Ort festgehalten werden können.

### 4.3 Hintergrundinformationen zu den Schulen

Im Folgenden soll nach Mayring (2015: 55) der Forschungskontext in Form der Schule, Umgebung, Schüler\*innenschaft, befragten Lehrpersonen und Klassen kurz umrissen werden. Grundsätzlich wurden die drei Regionen bewusst ausgewählt, um das Ost-West-Kontinuum Österreichs und eine Vielfalt an Umgebungen abzudecken: der Bezirk Schwaz in Tirol als Beispiel eines ländlichen Ortes im Westen, die Stadt Steyr in Oberösterreich als Übergangsgebiet zwischen Westen und Osten und die Bundeshauptstadt Wien als sprachlich einflussreiche Großstadt im Osten. Die Interviewpartner\*innen wurden einerseits nach Empfehlungen aus dem Bekanntenkreis gewählt (L-Wien und L-Tir), andererseits auch durch Kontaktaufnahme mit der Schulleitung, woraufhin die Lehrperson sich freiwillig meldete (L-OÖ).

Diese Untersuchungen sind als Fallstudien zu verstehen und aufgrund der vielen Unterscheidungsparameter (Region, Alter, Stundenthema, Berufserfahrung, ...) nicht vorrangig miteinander zu vergleichen. Sie sind zum einen als Beispiel für ihre Region zu sehen und zum anderen soll ein Vergleich der im Interview geäußerten Spracheinstellungen mit den Unterrichtsbeobachtungen gezogen werden.

Um die Anonymisierung der Schule sowie der Lehrpersonen zu gewährleisten, sind die Informationen auf jene Merkmale beschränkt, die für die hier erforschte Fragestellung

relevant sind. Außerdem muss bedacht werden, dass der Einblick der Forscherin aufgrund der digitalen (teilweise nur Audio-) Stundenaufnahme beschränkt ist, also wenige Aussagen über die Klassengröße, Konstellation oder Ähnliches gemacht werden können.

Zusätzlich werden auch die zur Zeit der Untersuchung geltenden Regelungen bezüglich der COVID-19-Pandemie angeführt, da diese Auswirkungen auf die Art der Unterrichtsbeobachtung hatten.

### 4.3.1 Tirol

Bei der untersuchten Tiroler Schule handelt es sich um eine fünfjährige berufsbildende höhere Schule im Bezirk Schwaz. Diese Oberstufenschule ist ländlich gelegen, wird als Internat geführt und hat laut Aussagen der Lehrperson L-Tir ein großes Einzugsgebiet. Dadurch treffen einige unterschiedliche (Basis-)Dialekte aus der ländlichen Umgebung zusammen und auch italienische Einflüsse (aus Südtirol) machen sich bemerkbar. Die Lehrperson selbst hat bereits viele Jahre Berufserfahrung und unterrichtet Deutsch und Bewegung und Sport.

Bei der beobachteten Klasse handelt es sich um eine dritte Oberstufenklasse, also die 11. Schulstufe, die derzeit zufällig bzw. aufgrund der Präferenz des Schulzweiges ausschließlich von Mädchen besucht wird. Stundenthema war zu Beginn die Beistrichsetzung und anschließend das Wahrnehmungsmodell des Johari-Fensters. Danach folgte ein Lyrikzirkel, der in Einzelarbeit in einem anderen Klassenraum stattfand und zu dem abgesehen von der Instruktion kein Datenmaterial vorhanden ist.

Bezüglich der Covid-19-Bestimmungen ist zu sagen, dass zum Zeitpunkt der Beobachtung Ende März 2021 Hybrid-Lehre stattfand, was bedeutet, dass die eine Hälfte der Klasse zuhause per Videokonferenz am Klassenunterricht teilgenommen hat, während die andere Hälfte mit der Lehrperson vor Ort war. Das war für die Methode der Beobachtung vorteilhaft, da auf diese Weise die gute Tonübertragung gewährleistet war, denn die Lernenden zuhause mussten den Unterricht ebenso mitverfolgen können, und gleichzeitig war die Dynamik eines normalen Unterrichts gegeben. Die Lehrperson hielt jedenfalls sowohl Schülerinnen aus dem Klassenraum als auch Schülerinnen, die sich von zuhause zuschalteten, zur Mitarbeit an und zeigte Tafelbild und Ähnliches auch in der Videoübertragung.

### 4.3.2 Oberösterreich

Im oberösterreichischen Steyr wurde ein Gymnasium beobachtet, das einen sprachlichen Schwerpunkt aufweist. Die Lehrperson L-OÖ ist Junglehrerin und seit einem Jahr an dieser

Schule angestellt. Sie lebt allerdings in der Stadt Amstetten im benachbarten Bundesland Niederösterreich und unterrichtet neben Deutsch auch Latein.

Bei den beiden beobachteten Klassen handelt es sich um eine 1. und eine 5. Klasse Gymnasium. In der beobachteten Stunde der ersten Klasse wurde die Nominalisierung von Verben behandelt und die Bildgeschichte als Texttyp vorgestellt. In der fünften Klasse wurden zwei Referate von je zwei Schülerinnen vorgetragen, das erste zu Verschwörungstheorien rund um COVID-19, das zweite zu einer Privatlektüre, *Die unendliche Geschichte* von Michael Ende. Erwähnenswert ist auch, dass eine der beiden Vortragenden des zweiten Referates DaZ-Lernende ist. Beiden Präsentationen folgte eine ausgiebige Feedbackrunde, an der sich einige Schüler\*innen beteiligten.

Zum Zeitpunkt der Erhebung Anfang Dezember 2020 befand sich Österreich im zweiten „Lockdown“, in dem das gesellschaftliche Leben heruntergefahren wurde und alle Schulen in Distanzlehre waren, weshalb die Stunden ausschließlich online stattfanden. Die Lehrperson L-OÖ meinte vorab, dass sie die Onlinestunden mit den Erstklässler\*innen kürzer halten und einige Zeit auch mit Plaudern verbringen würde, da diese mit der Onlinekommunikation noch nicht so vertraut seien und sich leichter ablenken ließen. Die Oberstufenschüler\*innen könnten laut L-OÖ bereits besser mit den technischen Tools umgehen. So teilten diese gekonnt ihre Präsentationsfolien im Videokonferenz-Programm und die Stundendauer wurde auch nicht verkürzt.

### 4.3.3 Wien

In Wien wurde ein humanistisches Gymnasium in einem gut situierten Bezirk beobachtet. L-Wien hat mehr als 20 Jahre Berufserfahrung und unterrichtet als Zweitfach Katholische Religion. Außerdem ist er mit der Forscherin bekannt, weshalb im Interview das Du-Wort gewählt wurde.

Die beobachtete Klasse ist eine dritte Unterstufenklasse, die als DLP („Dual Language Programme“) Klasse geführt wird, was bedeutet, dass Englisch gezielt und projektorientiert auch in anderen Fächern eingesetzt und verwendet wird. Dabei wird die jeweilige Fachlehrperson von einem englischsprachigen Native-Speaker-Teacher begleitet. Laut der befragten Lehrperson L-Wien befinden sich in dieser Klasse auch einige Schüler\*innen mit bundesdeutschem sowie englischsprachigem Hintergrund. In der beobachteten Doppelstunde ging es zunächst um Attributsätze und anschließend folgte eine kreative Aufgabe als Reaktion auf eine Klassenlektüre, wo die Lernenden Avatare gestalten oder sich aussuchen mussten und dann im Plenum geraten wurde, welcher Avatar zu wem gehörte.

Zum Zeitpunkt der Erhebung im Jänner 2021 galten dieselben Beschränkungen wie im Dezember. Der Unterricht fand daher ausschließlich online in Distanzlehre statt. Aus Datenschutzgründen, die interessanterweise je nach Bildungsdirektion des jeweiligen Bundeslandes variierten, durfte hier nur die Audiospur der Unterrichtseinheit übermittelt werden, wodurch die gestischen und mimischen Informationen sowie die Bilder der Avatare fehlen.

## 4.4 Datenerhebung

Um gegen das Beobachterparadoxon vorzugehen, wonach das Beisein eines\*r Beobachters\*in oder das Wissen um die Forschungsthematik die Situation beeinflusst und somit die Daten verfälscht, wurde vorher die Beobachtung und anschließend erst das Interview durchgeführt, um zu verhindern, dass die Lehrpersonen während des Unterrichts künstlich auf ihre Sprache achten und beispielsweise die Dialektverwendung einschränken. Außerdem wurde nach Dörnyei (2007: 75) in einer unbeteiligten Schule mit beiden Messinstrumenten eine kleine Pilotstudie durchgeführt, woraufhin die Interviewfragen angepasst sowie der Beobachtungsbogen zum genaueren Mitnotieren optimiert wurden.

### 4.4.1 Interviewleitfaden

Der Leitfaden wurde unter Einbezug der Interviewfragen von de Cillia und Ransmayr (2019) sowie der Forschung von Steiner (2008) entwickelt. Dabei wurden drei Frageblöcke ins Auge gefasst, die die Forschungsfragen abdecken und die Analyse erleichtern sollten.

Der erste Block erfragt den persönlichen, sprachbiografischen Hintergrund sowie das sprachliche Umfeld der Lehrpersonen. Da die befragten Lehrpersonen nicht aus der Umgebung ihrer jeweiligen Schule stammen, ist ihr sprachlicher Hintergrund essenziell. Denn daraus ergeben sich Unterschiede hinsichtlich des eigenen Dialektgebrauchs und der bevorzugten Varietät im persönlichen Umgang, die wiederum auf emotionalere oder privatere Gesprächsthemen im Unterricht übergreifen können.

Der zweite Block zielt mit terminologischen und konzeptionellen Fragen auf die Spracheinstellungen der Lehrpersonen ab, wobei insbesondere das österreichische Deutsch, die unterschiedlichen Varietäten und die Plurizentrik des Deutschen angesprochen werden, denn wie Schmidlin (2017: 51) sagt, hängt die Sprachnormvermittlung im Unterricht maßgeblich von diesen Einstellungen ab. Dies erfolgt nach dem direkten Ansatz der Spracheinstellungsforschung, wie oben diskutiert.

Im dritten Block geht es nun im Konkreten um die Unterrichtssprache, wobei die Lehrpersonen gebeten werden, bestimmte Sozialformen und kommunikative Situationen mit einer bestimmten Varietät in Verbindung zu bringen. Neben schülerseitigen Gesprächsformen wie Referat, Partner- und Gruppenarbeit werden auch lehrerseitige wie der Vortrag, Organisatorisches und Disziplinäres angesprochen. Schließlich werden noch Methoden zum Einfordern der Standardvarietät erfragt und abschließend die Thematisierung des österreichischen Deutsch im Unterricht diskutiert, wobei auch auf Schulmaterial eingegangen wird. Die letzte Frage wurde insbesondere deshalb gestellt, um den Stellenwert, den das Varietätenbewusstsein im Unterricht der Lehrenden hat, festzustellen, aber auch um zu prüfen, ob der in der Forschung identifizierte Mangel an brauchbarem Material nach wie vor vorliegt oder die Lehrpersonen solches bereits aus neueren Schulbüchern beziehen oder eventuell selbst erstellen.

Alle drei Interviews wurden über die freie Videokonferenzplattform Jitsi durchgeführt und dort auch aufgenommen. So konnten nachträglich, sofern aufgezeichnet und relevant, auch Gestik und Mimik in die Transkription miteinbezogen werden. Die folgenden Transkriptionsregeln wurden bei der Niederschrift der Interviews angewandt:

### **Siglen:**

|                                      |                                                                                                |
|--------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Interviewte Lehrperson + Bundesland: | Tirol: L-Tir<br>Oberösterreich: L-OÖ<br>Wien: L-Wien                                           |
| Interviewerin:                       | I                                                                                              |
| Pausen:                              |                                                                                                |
| ...                                  | kürzere Pause                                                                                  |
| (7)                                  | längere Pause mit Sekundenangabe                                                               |
| (Wort)                               | das Gesagte ist nicht klar<br>verständlich, Vermutung in<br>Klammer                            |
| ( )                                  | das Gesagte ist nicht verständlich                                                             |
| Wort-                                | Abbruch (innerhalb eines Wortes<br>oder auch eines Satzes, Satz wird<br>anders weiterverfolgt) |
| WORT                                 | Betonung                                                                                       |
| [lacht]                              | nonverbale Äußerungen                                                                          |
| [...]                                | Auslassung im Transkript                                                                       |
| dort > durtn, jetzt > jetzat         | Verschriftung der<br>umgangssprachlichen oder                                                  |

Wie in der letzten Regel beschrieben erfolgt die Dialektschreibung nach der literarischen Umschrift, da bekannterweise keine Standardisierung der Dialektschreibung vorliegt und auch in der Transkriptionsweise nach HIAT, die bei den Unterrichtsbeobachtungen angewandt wird, so verfahren wird (Rehbein et al. 2004: 11).

#### 4.4.2 Unterrichtsbeobachtungen

Zwar diente die Unterrichtsbeobachtung als methodische Basis, jedoch wurden die meisten hier untersuchten Schulstunden nicht in Echtzeit beobachtet, sondern die Audio- bzw. Videoaufnahme nachträglich der Forscherin zugänglich gemacht. In dem Fall kann nun nicht mehr von teilnehmender Beobachtung gesprochen werden. Vielmehr muss dies als Sonderform gesehen werden und so lassen sich die hier untersuchten Schulstunden wohl nicht mit ‚normalem‘ Deutschunterricht vergleichen. Nachdem der Unterricht online stattfand, stellte allerdings nicht die Videoaufzeichnung selbst eine besondere Situation für die Lernenden und Lehrenden dar (wie das bei einer Kameraplatzierung im Klassenzimmer der Fall gewesen wäre), sondern die durch COVID-19-bedingte Distanzlehre, die diesen Onlineunterricht erforderlich machte.

Relevant sind in dem Zusammenhang auch „formale Zugangsregeln“, die bei van Ophuysen/Bloh/Gehrau (2017: 77) als mögliche Beschränkungen für Forschende erwähnt werden. Obwohl der Zugang zu Schulen unter normalen Umständen keine Schwierigkeit darstellt, wurden die Unterrichtsbeobachtungen für diese Arbeit doch aufgrund der COVID-19-Pandemie und der daraus folgenden Einschränkungen verzögert und wie erwähnt auf Online-Plattformen verlagert. Zu Zeiten, als der Unterricht vor Ort stattfand, hätte die Forscherin jedenfalls keinen Zugang erhalten, da schulfremde Personen dort nicht erlaubt waren, weshalb Online-Unterricht die einzige Möglichkeit blieb.

So fand der Unterricht in zwei Fällen (Wien und Oberösterreich) ausschließlich online über die Plattform Microsoft Teams statt, zu dem die Forscherin jedoch aus Datenschutz- und technischen Gründen keinen Zugang erhielt. Deshalb zeichneten die Lehrpersonen eigens die Stunden auf und übermittelten diese im Anschluss an die Forscherin. Aufgrund unterschiedlicher Regelungen seitens der Bildungsdirektionen und Schulleitungen waren die Datenschutzbestimmungen wie erwähnt nicht immer gleich: Während aus Oberösterreich und Tirol die Namen und die Videoübertragung (wenn von Seiten der Lernenden eingeschaltet) übermittelt werden durften, wurde aus Wien nur die Tonspur übertragen. So konnten bei diesen Beobachtungen Gestik und Mimik nicht beurteilt bzw. die sprechenden Schüler\*innen

nur schwer auseinander gehalten werden. Die oberösterreichische Lehrperson hat außerdem erwähnt, dass dem Start der Aufzeichnung ein Plaudern mit den Lernenden vorausging, womit leider ein wertvoller Teil der Klassenkommunikation abgeschnitten ist. In der Tiroler Schule wurde, wie oben erläutert, tatsächlich in Echtzeit am (hybriden) Unterricht teilgenommen. Trotzdem wurde die Einheit aufgezeichnet und somit eine genaue nachträgliche Transkription möglich gemacht.

Vorteile dieser Aufzeichnungen von Online-Unterricht waren die exzellente Tonqualität sowie die Möglichkeit, nach der tatsächlichen Unterrichtseinheit die Aufnahme in eigenem Tempo nachzuhören und die Beobachtungsbögen auszufüllen. So konnte mittels Pausetaste der Zeitfaktor beim Ausfüllen der Beobachtungsbögen ausgehebelt werden. Ein Nachteil, vor allem für die Vergleichbarkeit mit anderen einschlägigen Untersuchungen, ist die Tatsache, dass in der Onlinekommunikation ständig ein Hauptgespräch stattfindet, also Plaudern unter den Lernenden oder andere Parallelgespräche praktisch nicht vorkommen und daher darüber auch keine Aussagen getroffen werden können. Gewisse Aspekte unterrichtlicher Kommunikation fallen durch die Heimarbeit ebenso weg bzw. gestalten sich anders, wie die räumliche Verortung oder nicht-stoffbezogene Aussagen. So fehlten zwar die typischen Kommentare zum Plaudern zwischen Lernenden oder die klassischen Bitten, auf die Toilette gehen zu dürfen. Doch wurden diese quasi ersetzt durch nicht-stoffbezogene Diskussionen über die Videoübertragung, die Internetverbindung, das Funktionieren der Bildschirm-Teilen-Funktion usw. Gerade in den Schulen, wo häufig Wechsel in den Dialekt stattfanden, waren diese Äußerungen spannend.

Die Transkription der Unterrichtsstunden erfolgte nach dem System der *Halbinterpretativen Arbeitstranskriptionen (HIAT)*, das für die Diskursanalyse von Konrad Ehlich und Jochen Rehbein entwickelt wurde. Dafür wurde der Partitureditor des Programmes EXMARaLDA ([exmaralda.org](http://exmaralda.org)) verwendet, in dem relevante Szenen, die im Folgenden genauer analysiert werden, transkribiert und exportiert wurden. Für die Betonung von Silben wurde in Angleichung an die Transkriptionsrichtlinien der Interviews die Großschreibung verwendet und auch hier gilt, dass keine standardisierte Version der Dialekt- und Umgangssprachenschreibung vorliegt, weshalb diese lautgetreu verschriftlicht wurden, inklusive etwaiger Dehnungen, Tilgungen und Flexionsänderungen, wie „aaaber“, „gibts“ und „is“. Die Schwa-Tilgung („untn“ statt „unten“) wird jedoch zur besseren Lesbarkeit und nach den Vorgaben von HIAT (Rehbein et al. 2004: 11) nicht extra notiert. Weitere, von den Interviewtranskriptionsrichtlinien abweichende Konventionen sind folgende:

## Siglen für Schüler\*innen

?

!

ICH war das nicht

und dann-

ich weiß ned/ich geh

•

((1)), ((2))

(( )) ((nein))

ich hab gesagt: „Wer bist du?“

## Spuren (Tiers)

L- [v] – Verbale Äußerungen der Lehrperson

L- [nv] – Nonverbales Verhalten der Lehrperson

S- [v] – Verbale Äußerungen eines Lernenden

S- [nv] – Nonverbales Verhalten eines Lernenden

k (Kommentar) – Phonetische Transkription (sofern notwendig), nicht zuordenbare akustische Geräusche (Quietschen, Glocke), Hintergrundinformationen, etc.

In der Partiturnotation werden die einzelnen Sprecher\*innen überlagert und etwaige Kommentare in der Kommentarspur darüber angezeigt. Außerdem werden die Transkriptionen nach dem jeweiligen Bundesland benannt und in Reihenfolge ihrer Erwähnung in dieser Arbeit nummeriert (z.B.: Transkription Tir-1). Das Verzeichnis aller Transkriptionen ist am Ende der Arbeit in Kapitel 9 zu finden.

Nun sollen noch ethische Fragen im Zusammenhang mit den Unterrichtsbeobachtungen geklärt werden. Nach Dörnyei (2007: 71) können Forschungen in Klassen mit der Zustimmung der Lehrpersonen durchgeführt werden, sofern die Untersuchung keine sensiblen Daten der Minderjährigen erhebt oder diesen einen hohen Aufwand abverlangt. Die Lehrpersonen wurden gebeten, die Eltern über die geplante Forschung zu informieren, sodass eine Zusage dieser angenommen wird, sofern ein Einwand ausbleibt. Klarerweise werden die Aufnahmen nur für diese Forschung verwendet und nirgends veröffentlicht, bei der

sofern in der Szene identifizierbar mit Pseudonym

S-Tir/OÖ/Wien

vo=vor Ort; zh=zu Hause

ref= referierende Schüler\*in

stark steigende Intonation (Frage)

ausrufende, auffordernde Intonation

auffällige Betonung

Abbruch, Ellipse

Reparatur, Korrektur

sehr kurze Pause

Pause ab 1 Sek.

unverständlicher bzw. vermuteter Wortlaut

Zitat, Redewiedergabe

Erwähnung sensibler Daten werden die Transkripte anonymisiert und die Inhalte nicht weitergeleitet. So werden etwaige Namen, Ortsnennungen oder Schulbezeichnungen anonymisiert bzw. durch Pseudonyme ersetzt, um eine Rückverfolgung der Proband\*innen auszuschließen (Dörnyei 2007: 65). Weiters wurden nur Auszüge aus den Stunden transkribiert und die Audiodateien werden nicht zugänglich gemacht (nach Dörnyei 65-67), denn es wurde mit den Lehrpersonen vereinbart, dass alle Aufnahmen nach Abschluss dieser Arbeit gelöscht werden würden.

## 5 Analyse der Ergebnisse

In den folgenden Kapiteln werden die Ergebnisse beider Methoden angeführt und anschließend in der Diskussion (Kapitel 6) zur Beantwortung der Forschungsfrage zusammengetragen und miteinander abgeglichen.

### 5.1 Interviews

Zur Analyse der Interviewergebnisse wurde die Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) herangezogen, nach der eine genaue Strukturierung der Analysekategorien erforderlich ist. Als Hauptkategorien fungieren die theoriegeleitet entstandenen drei Abschnitte in den Interviewfragen, die im Folgenden die Analysekapitel markieren: sprachlicher Hintergrund, Spracheinstellungen und -konzeptionen sowie Einstellungen zur Unterrichtssprache. Zunächst wurden nach Mayrings Vorschlägen für die Inhaltsanalyse mit dem Computer (Mayring 2015: 115-121) in Microsoft Excel die Aussagen der Interviewpartner\*innen nach den Interviewfragen sortiert und parallel systematisch reduziert. Bei Änderungen der Kategorien wurde ein erneuter Materialdurchlauf vollzogen. Die Aussagen der Interviewpartner\*innen wurden gleichzeitig auch mit der Theorie bzw. mit den Ergebnissen anderer Studien abgeglichen, um „an diese Erfahrungen anzuknüpfen, um einen Erkenntnisfortschritt zu erreichen“ (Mayring 2015: 60).

Generell ist, wie oben diskutiert, bei den Antworten der Proband\*innen Vorsicht geboten, da von einer Abweichung zwischen den Spracheinstellungen, die Proband\*innen in Worte fassen können und wollen, und den tatsächlichen, latenten Einstellungen ausgegangen werden muss (Garrett 2010: 42; Neuland 1993: 728). So hatte die Forscherin das Gefühl, dass bei L-Tir zum Teil eine *Social Desirability Bias* (Garrett 2010: 45) vorlag: dies zeigte sich u.a. dadurch, dass die Probandin lange Pausen (mehr als 7 Sekunden) einlegte, wo sie nach den richtigen Worten suchte, und dadurch, dass sie ihre Äußerungen oftmals abbrach und umformulierte. Diese Unsicherheit im Antwortgeben lässt Zweifel aufkommen, ob die dann tatsächlich geäußerte Antwort das darstellt, was die Interviewpartnerin ausdrücken wollte bzw. was tatsächlich ihre Meinung ist. Anzunehmen ist, dass in manchen Fällen die erste, intuitive Aussage wahrheitsgetreuer ist als die eventuell an die Erwartung der Interviewerin angepasste und nachgebesserte. Letztendlich muss aber für diese Forschung das Material herangezogen werden, das vorhanden ist. Bei besonders auffälligen Antworten wurde das Zögern jedoch in die Analyse mit hineingenommen.

### 5.1.1 Sprachlicher Hintergrund

Zuerst sollen die sprachlichen Hintergründe der Lehrpersonen angeführt werden, da diese klarerweise einen Einfluss auf die Spracheinstellungen und den Sprachgebrauch im Klassenzimmer haben. An dieser Stelle werden auch kurze Angaben zum Sprachgebrauch im Unterricht gemacht, um diesen mit der Familien- oder Alltagssprache zu vergleichen. Eine genauere Analyse der Einstellungen zur Unterrichtssprache folgt dann in Kapitel 5.1.3.

L-Tir kommt aus Vorarlberg, lebt und arbeitet nun aber in Tirol. Bei der Definition ihrer Alltagssprache tut sie sich schwer: Generell sei die Familiensprache klar Vorarlberger Dialekt, den sie auch „Mundart“ (L-Tir: 13) nennt, was auf die Nähe zu der Schweiz hinweist, wo dieser Begriff üblicher ist. Sonst spräche sie im Alltag mit Tiroler\*innen aber etwas, das sie „angepasste äh (2) Standardsprache- zwischen Standardsprache und (2) Tiroler ... Dialekt“ nennt. Auffallend ist hier, dass zwischen den Polen Standardsprache und Dialekt etwas gesucht wird, das aber nicht mit Umgangssprache betitelt wird. Vermutlich ist das auf den Vorarlberger Hintergrund der Lehrerin zurückzuführen, zumal dort eher eine Diglossie vorherrscht und das Konzept der Umgangssprache nicht so verbreitet ist (siehe Buchner/Elspaß 2018: 76). Generell meinte L-Tir im Unterricht „a bemühte Standardsprache“ (L-Tir: 18) zu sprechen, während am Gang oder im Lehrerzimmer der „angepasste Tiroler Dialekt“ (23) verwendet werde. Erneut fallen die Bezeichnungen beider Pole des Standard-Dialekt-Kontinuums, die jeweils mit Adjektiven näher beschrieben werden: Zum einen wird durch *bemüht* der Aufwand, standardsprachlich zu sprechen, unterstrichen und zum anderen durch *angepasst* auf eine Art individuelle Kompromissvarietät zwischen Vorarlberger und Tiroler Dialekt hingewiesen.

L-OÖ ist im Bezirk Amstetten aufgewachsen und wohnt auch nach wie vor dort, arbeitet nun aber in Steyr. Sie gibt an, im Alltag „rein Dialekt“ (L-OÖ: 13) zu sprechen und im Unterricht zu *versuchen*, „gehobene Umgangssprache“ (L-OÖ: 16) zu verwenden, womit sie klares Sprechen mit dialektalen Merkmalen meint. Die dialektalen Merkmale erkläre sie damit, dass die Lernenden auch sehr viel Dialekt verwenden würden. Mit KollegInnen spreche sie vorrangig Dialekt. Es wird bereits deutlich, wie zentral der Dialekt im privaten wie beruflichen Alltag für die Lehrerin ist. Dies unterstreicht die in Kapitel 2.3 festgestellte hohe Dialektloyalität in Oberösterreich, die besonders auch für den Bezirk Steyr gilt (Achleitner 2003; Lichtenegger 2015; Krammer 2017; Adalbert-Stifter-Institut).

L-Wien ist ursprünglich aus Zwettl im Waldviertel, wo im Alltag immer Dialekt gesprochen wurde, lebt und arbeitet nun aber schon lange in Wien. Nach eigener Beschreibung handelte es sich bei der Familiensprache seiner Kindheit und Jugend aber eher

um eine „eindeutig DIALEKTAL gefärbte Umgangssprache“ (L-Wien: 16), wahrscheinlich ist ein Verkehrsdialekt gemeint, bei dem sich auch Einflüsse von Seiten der Mutter, die aus dem Mühlviertel kommt, oder anderen Zugezogenen zeigen. Aktuell hänge seine bevorzugte Varietät im Alltag stark vom Gegenüber ab, wobei die (betont) *österreichische* Umgangssprache vorherrsche. Mit Personen, die wie er „vom Land kommen“ (L-Wien 32), gehe es eher in Richtung Dialekt, aber sonst spreche er im Alltag in Wien wie erwartet eine standardnahe Varietät. Trotzdem ist interessant, dass L-Wien angibt, mit seinen Kindern nie Dialekt gesprochen zu haben, sondern fast immer die Umgebungssprache, die (wieder betont) *österreichische* Standardsprache. Das führte jedoch auch dazu, dass seine Kinder den Dialekt nun nicht beherrschen, obwohl sie es mittlerweile eventuell begrüßen würden. Später beschreibt L-Wien die Einflüsse aus dem Hamburger Deutsch auf seinen Idiolekt, die er sich durch Unterhaltungsmedien, z.B. durch Hörbücher von Harry Rowolth, angeeignet hat. So weise selbst er klare Merkmale des „deutschländische[n] Deutsch“ (L-Wien: 65) auf und würde deshalb solche Eigenheiten in der Sprache der Lernenden auch nicht unbedingt kritisieren. Im Unterricht würde auch er sich *bemühen*, Standardsprache zu verwenden, insbesondere auch mündlich, aber auch da hänge die Varietät vom Kontext ab. ‚Blödeln‘ nennt er jedenfalls als Anlass, in die Umgangssprache zu wechseln. L-Wien gibt an, im Lehrerzimmer in Umgangssprache zu sprechen, wobei diese, wie für Wien typisch, standardnah zu verstehen ist.

Es zeigt sich, dass bei allen drei Lehrpersonen die Alltagssprache so beschrieben wird, wie von der jeweiligen Region zu erwarten war: in Tirol und Oberösterreich wird die zentrale Rolle des Dialekts hervorgehoben, während in Wien immer wieder von der Standardnähe der Umgangssprache bzw. überhaupt von der Standardsprache die Rede ist. Durch die Vermeidung des Begriffes Umgangssprache und das Schwanken zwischen den Polen Standardsprache und Mundart wird außerdem bei L-Tir die diglossische Situation im Westen Österreichs deutlich.

Interessant ist jedoch, dass alle drei Lehrkräfte das *Versuchen* bzw. das *Bemühen*, im Unterricht standardnah zu reden, anführen, was auf ein aktives, aber auch mühevolleres Unterfangen hinweist und sich mit den Ergebnissen der Lehrpersonenbefragungen bei de Cillia/Ransmayr (2019: 202) deckt. Der Unterschied zwischen Alltags- und Unterrichtssprache ist bei den Umgebungen von L-OÖ und L-Tir hoch, weshalb es auch nicht verwundert, dass ein Abweichen von der Alltagssprache als anstrengend erlebt wird. Ob sich L-Wien aufgrund seines langen Aufenthaltes in Wien und der Tatsache, dass die Standardsprache auch seine Familien- und Alltagssprache ist, tatsächlich bemühen muss,

diese im Unterricht zu verwenden, muss offen bleiben. Nachdem er auch mit seinen Kindern keinen Dialekt spricht, scheint es eher so, als fühle sich L-Wien in der standardnahen Umgangssprache bzw. in der Standardsprache auch im Alltag wohl.

Allen gemein ist auch, dass bei privaten Gesprächen in der Schule, beispielsweise im Lehrerzimmer, die Alltagssprache (Dialekt oder Umgangssprache) gewählt wird und nicht auf den Standard beharrt wird. Dies legt nahe, dass auch im Unterricht private Gespräche eher in nicht-standardsprachlichen Varietäten erfolgen.

### 5.1.2 Spracheinstellungen und Fachwissen zur Sprachkonzeption

Im Folgenden werden die Spracheinstellungen der Proband\*innen und ihr Fachwissen zur Sprachkonzeption der Plurizentrik bzw. dem österreichischen Deutsch gegenüber analysiert.

#### **L-Tir**

Auf die Frage nach einer Definition des österreichischen Deutsch folgt von Seiten der Lehrerin L-Tir ein langes Zögern und die Frage, ob das schriftlich oder mündlich gemeint sei. Die Interviewerin betont an dieser Stelle, dass *ihr* Verständnis gefragt sei. Nach einer weiteren langen Pause wird das österreichische Deutsch dann betont als „eigenständige Sprache [...] die sich vom [...] DEUTSCHEN DEUTSCH“ (L-Tir: 33) unterscheidet definiert, wobei diese Definition abgebrochen wird, da deutsches Deutsch auch nicht als einheitlich gesehen wird. In Folge tut sich die Lehrerin sehr schwer, österreichisches Deutsch zu definieren. Den Begriff Variation kennt sie zwar, distanziert sich dann aber selbst davon, da er für sie eher wie eine Art ‚Abweichung‘ von *dem* deutschen Deutsch klinge und das österreichische Deutsch ja „eigenständig“ (L-Tir: 35) sei. Letzten Endes meint sie, das österreichische Deutsch sei eine eigenständige Sprache, die sich von der bundesdeutschen Standardsprache in „Wortschatz, Grammatik, im Mündlichen [...] [in der] Sprachmelodie unterscheidet“ (L-Tir: 38).

Wie oben erwähnt ist diese Definition aufgrund des langen Zögerns und der vielen Umformulierungen schwer einzuordnen, denn der Rückzug einzelner Begriffe wie „deutsches Deutsch“ oder „Variation“ deutet auf eine *Social Desirability Bias* hin, wonach die Probandin versucht, den Erwartungen, die die Interviewerin ihrem Empfinden nach hat, zu entsprechen. Wichtig ist ihr jedenfalls, dass österreichisches Deutsch eigenständig ist und *neben* dem bundesdeutschen Deutsch stehen darf. Außerdem kommt in den Reformulierungen heraus, dass sie das österreichische Deutsch nicht als Abweichung des bundesdeutschen sehen möchte und das für sie ein Grund ist, den Begriff *Variation* abzulehnen. In der plurizentrischen

Auffassung von *Variation* gilt das österreichische Deutsch jedoch nicht als Abweichung des Bundesdeutschen (Ammon/Bickel/Lenz 2016: XLI), sondern beide werden als „gleichwertige nationale Varietäten“ (Wiesinger 1995: 60) betrachtet. Offenbar liegt hier eine Unsicherheit im Zusammenhang mit den Fachbegriffen vor.

Auch später ist schwer nachzuvollziehen, ob L-Tir nun von der Standardsprache oder von Dialekten ausgeht. Bei der Nachfrage, ob sie Dialekte zum österreichischen Deutsch dazuzählen würde, gibt sie an, dass diese gesondert zu betrachten seien und es in Österreich *und* Deutschland zahlreiche Dialekte gäbe. Das deutet darauf hin, dass sie mit der bisherigen Antwort durchaus die Standardsprache gemeint habe. Umso mehr verwundert es, wenn sie sagt: „es gibt jo a koa deutsches Deutsch“ (L-Tir: 34), wenn doch bei Vergleichen von nationalen Varietäten von einer solchen deutschen Standardsprache ausgegangen wird. Dies könnte wiederum auf eine pluriareale Konzeption der Standardsprache hindeuten, nach der auch in Deutschland nach Region (z.B. Norddeutschland, Süddeutschland) unterschiedliche Standardsprachen vorliegen.

Jedenfalls sind L-Tir die Unterschiede zwischen den einzelnen deutschsprachigen Ländern bewusst, zumal sie die Frage nach der Einheitlichkeit klar verneint. Doch ihre Aussage zu einer gesamtösterreichischen Standardsprache lässt ebenso einen pluriarealen Ansatz vermuten:

[lacht] Na des gibt's ned, i man Sprache isch immer lebendig verwendb- ah isch immer im Wandel und des isch a regional unterschiedlich. Jo je nachdem wia differenziert ma sich des betrachten will. Aber ah so würd i des nit sogn, dass s DIE österreichische Standardsprache gibt. (L-Tir: 56-59)

Diese Antworten lassen anklingen, dass für sie die Unterschiede zwischen den Ländern ebenso relevant sind wie jene zwischen den innerösterreichischen Regionen.

In Bezug auf den Zusammenhang zwischen der österreichischen Standardsprache und der österreichischen Identität hebt L-Tir die generelle Bedeutung von Sprache für die Identität hervor:

L-Tir: [lacht] Sprache isch IMMER a Teil der Identität, a großer und wird an Teil der österreichischen Identität ausmachen [nickt] Ja, gesamt- jeweils gesamt gesehn.

I: Ja also auch für-für Gesamtösterreich quasi eine gesamtösterreichische Identität.

L-Tir: Ja. (L-Tir: 62-64)

Es wird zwar eine gesamtösterreichische Identität unterstützt, doch wird das nicht explizit auf die österreichische Standardsprache zurückgeführt, zumal diese den bisherigen Antworten nach zu urteilen nicht gesamtösterreichisch als eigene Varietät verstanden wird.

Die Bewertung des bundesdeutschen Deutsch als korrekter lehnt L-Tir entschieden ab und erläutert:

Also wia i scho gsagt hab, sie sind eigenständig und ahm (2) so als- i moan es gibt- äh als als Ganzes gesehen a Standardsprache, als ganzes (gefü-) gesehen, da gibt's koa- gibt's koa richtig und koa falsch. (2) Woas jetz ned genau ob des is- ob (Sie möchten) also i find des Deutsche- die deutsche- deutsche Standardsprache in Deutschland die isch ned richtiger als- richtiger [zeigt Anführungszeichen gestisch, lacht] als die österreichische Standardsprache, ja. (L-Tir: 71-76)

In dem Zusammenhang muss ihre Verwendung des Terminus *Standardsprache* genauer betrachtet werden. Nach Ammon (2005: 31) sind im Zusammenhang mit dem Begriff Standardsprache folgende unterschiedliche Deutungen gebräuchlich: zum einen kann allgemein die Standardvarietät eines Landes damit gemeint sein; zum anderen „die Menge aller Standardvarietäten einer Sprache“ (Ammon 2005: 31), welche im Falle des Deutschen das Standarddeutsch Österreichs, Deutschlands und der Schweiz umfassen würde; und letztlich kann eine Gesamtsprache inklusive Standard- und Nonstandardvarietäten als Standardsprache bezeichnet werden. Im Falle L-Tirs wird vermutet, dass hier eine zusätzliche, andere Deutung des Begriffes vorliegt, nämlich dass die *österreichische Standardsprache* nicht als eigene Varietät wahrgenommen wird, sondern eher das formale Register *Standardsprache* gemeint ist, dass sich aus ihrer Sicht von dem Register Standardsprache in Deutschland, aber auch innerösterreichisch je nach Region unterscheidet, dessen generelle Merkmale, wie formaler Gebrauch, Distanzsprachlichkeit etc. sich aber decken.

## L-OÖ

Auf die Frage nach einer Definition des österreichischen Deutsch zeigt sich L-OÖ zuerst zwar verunsichert, macht dann aber eine plurizentrische Sicht auf das Deutsche deutlich, die ihr auch in Schulbüchern begegnen würde und die ihren Schüler\*innen nicht immer bewusst sei. Die Dialekte gehören für sie da ganz klar dazu, denn diese machen „viel [...] von einer gewissen Identität aus“ (L-OÖ: 30-31), über die sich auch viele Österreicher\*innen definieren würden. Die österreichische Standardsprache würde das zwar auch, doch werde diese ja nur in gewissen Situationen verwendet. Laut L-OÖ gebe es wenige Menschen in Österreich, die nur Standardsprache sprechen, sondern der Alltag sei oft von Dialekt geprägt, doch im beruflichen Alltag werde dann in ihrem Umfeld schon Standard gesprochen.

Trotz Andeutungen in Richtung Plurizentrik betont L-OÖ die großen sprachlichen Gemeinsamkeiten im deutschen Sprachraum, besonders auf den Ebenen Grammatik und Rechtschreibung, nach denen das Deutsche „FAST EINHEITLICH“ (L-OÖ: 44) zu sehen ist. Damit hat sie nach Wiesinger (1995: 63) auch nicht unrecht, zumal auch in der Linguistik von *einer* Sprache ausgegangen wird, die jedoch nationale Unterschiede aufweist. Die größten Unterschiede seien laut ihr auf der Ebene der Dialekte zu finden, wodurch unklar wird, ob sie nun auf standardsprachlicher Ebene nationale Varietäten vermutet oder eher eine pluriareale

Ansicht vorliegt. Diese dialektalen Unterschiede verzeichnet L-OÖ sogar sehr kleinräumig und regional innerhalb Österreichs, wenn sie von Wörtern erzählt, die ihre Lernenden verwenden, die ihr selbst, die 40 Kilometer weiter geboren wurde und lebt, unbekannt sind. Dies ist wenig verwunderlich, zumal die Region Steyr/Steyr-Land laut Adalbert-Stifter-Institut noch sehr basisdialektal geprägt ist. Doch durch das Einbringen dieser dialektalen Unterschiede verschwimmen im Gespräch die Grenzen der Vergleichbarkeit von Standardsprachen bzw. von Dialekten. Dies erinnert an Schmidlins Feststellung, dass linguistische Laien oftmals die Plurizentrik der Standardsprachen mit dialektaler Variation verwechseln (Schmidlin 2013: 23). Zwar ist bei L-OÖ von einem gewissen linguistischen Fachwissen auszugehen, doch wird ihre Unsicherheit durch ihr Schwanken zwischen Standardsprache und Dialekt deutlich.

Entgegen der eben erwähnten Ähnlichkeiten unterscheidet sich die österreichische Standardsprache für L-OÖ aufgrund gewisser Varianten von der bundesdeutschen, obgleich die Probandin zugibt, zu wenig Erfahrung mit der bundesdeutschen Varietät gemacht zu haben:

Joo oiso... so diese-diese klassische Perfektverwendung, die wir ja hom, wenn ma was erzählen ist glaub i SCHON sehr österreichisch-spezifisch. Oiso i man von dem her hob i vielleicht a bissl zu wenig Erfahrungen mit DEUTSCHLAND, oba, des SCHON, also es gibt SICHER österreichische Begriffe oder Ausdrücke, die vermutlich in Deutschland ned verwendet werden, aber schon Standardsprache sind. (L-OÖ: 53-57)

Das Perfekt ist nach Muhr (1995b: 227) in Österreich in der Tat die verbreitetste Vergangenheitsform, die das Präteritum sowie das Plusquamperfekt weitgehend ersetzt. Allerdings ist hier besonders auffallend, dass die Lehrerin ein Beispiel aus der Grammatik bringt, obwohl sie vorher gesagt hat, dass sich die nationalen Varietäten im Grammatiksystem wenig unterscheiden würden. Solche Ungereimtheiten treten in der Spracheinstellungsforschung häufig auf, wo, wie bereits gesagt, Proband\*innen zu Themen befragt werden, die ihnen nicht immer bewusst sind bzw. die vorher womöglich nie reflektiert wurden. Deshalb liegt nahe, dass nationale Varianten auf grammatischer Ebene weniger bekannt sind und weniger reflektiert werden.

Wie oben erwähnt spielen Dialekte für L-OÖ eine maßgebliche Rolle im Zusammenhang mit der österreichischen Identität, was auch aktuelle Studien unterstützen (siehe Dollinger 2019: 78). Dass die Standardsprache hier ebenso einen Beitrag leistet, wird nicht abgelehnt, doch wird die Bedeutung der Dialekte mehrmals hervorgehoben.

Interessanterweise führt L-OÖ Folgendes an: Österreicher\*innen „VERSUCHEN schon sich ähm ... KLAR von den- von den Deutschen irgendwie abzugrenzen und [...] sicher auch

durch die Standardsprache“ (L-OÖ: 66-67). Demzufolge würde die Standardsprache vor allem im Kontrast zur bundesdeutschen Varietät an Bedeutung gewinnen, so gesehen als Selbstbehauptung gegen den Nachbarstaat. In der Literatur wird das Ungleichgewicht Deutschlands auf kultureller, wirtschaftlicher und demografischer Ebene beschrieben, das zu einem Minderwertigkeitskomplex der Österreicher\*innen führt (Muhr 1995a: 78). Nach L-OÖ führe jedoch genau diese Disparität dazu, dass sich Österreicher\*innen sprachlich von Deutschland abgrenzen wollen und dadurch mehr Loyalität zur eigenen Varietät zeigen.

L-OÖs Antwort darauf, ob sie das bundesdeutsche Deutsch als korrekter oder richtiger empfinden würde, fällt entspannt aus:

[lacht laut] Ja die Diskussion hab i mit- ähm in der KLASSE auch oft, oder diese Frage irgendwie und ... ich find NICHT, weil es hat ja einen Grund, warum des zwei Länder sind und es hot ein Grund, worums ein österreichisches Wörterbuch zum Beispiel gibt und also von dem her, also ich glaub, ma derf da ned vergleichn. Des is a bissi so, wie- wie ma Buch und Film immer miteinander vergleicht. Wenn a Buch verfilmt wird, sogn immer (olle) „Ah der Film is besser“ oder „Des Buch is besser“, aber des san hoid zwa unterschiedliche Dinge, da muss ma glaub i bissl aufpassen. Man muss ned immer olles WERTEN im Leben [lächelt]. (L-OÖ: 71-77)

Sie beruft sich also zum einen auf den Kodex in Form des Österreichischen Wörterbuchs, eine der Norminstanzen nach Ammon (2005), die auch als Kriterium für Standardsprachen gilt, und zum anderen auf die Staatenbildung: Die Tatsache, dass hier zwei Länder vorliegen, erlaubt auch sprachliche Unterschiede zwischen den beiden, die dann als nationale Varietäten stehen bleiben dürfen. Die darauffolgende Analogie mit Büchern und Literaturverfilmungen legt nahe, dass hier weder ein Purismus für die eigene nationale Varietät noch ein Minderwertigkeitskomplex angesichts des korrekten Bundesdeutsch vorliegt (Ammon/Bickel/Lenz 2016: XLIV-XLV), sondern dass diese Lehrperson, obgleich ihr bisweilen die Begrifflichkeiten fehlen, von einer klaren Plurizentrik ausgeht.

Es wird bei L-OÖ also eine zuerst zögerliche, dann etwas selbstbewusstere plurizentrische Sicht auf das Deutsche deutlich. Österreichisches Deutsch wird nicht vorrangig mit der Standardsprache verbunden, wie das auch bei den von de Cillia und Ransmayr (2019: 127) befragten Lehrpersonen der Fall ist. Die österreichische Standardsprache wird von ihr zwar anerkannt, doch wird sie im Vergleich mit dem Dialekt nicht als maßgeblich relevant im Alltag und für die kulturelle Identität angesehen. Auffallend ist, dass die Probandin wenig auf innerösterreichische Unterschiede eingegangen ist, sondern sich in ihren Antworten meist auf Differenzen zu Deutschland bezog. Womöglich waren Ost-West-Unterschiede oder unterschiedliche Konzeptionen der österreichischen Standardsprache in ihrem Studium und Umfeld noch nicht wirklich Thema bzw. wurden von ihr noch nicht reflektiert.

## L-Wien

Ähnlich wie L-OÖ zählt L-Wien im Zusammenhang mit dem österreichischen Deutsch mehrere Norminstanzen nach Ammon (2005) auf, an denen er sich orientiere: Zum einen sei mit österreichischem Deutsch das Deutsch im ÖWB gemeint; dann beziehe er sich auf Sprachexpert\*innen, also auf Linguist\*innen und deren Forschungsstand, wobei der Name Jutta Ransmayr genannt wird (die er auch persönlich kennt); schließlich sei Standardsprache auch das Sprechen von Modellsprecher\*innen, wie Fernsehmoderator\*innen in der *Zeit im Bild* oder in Ansprachen des Bundespräsidenten, die allerdings explizit auch mit „regionalen standardsprachlichen Ausdrücken“ (L-Wien: 62) versehen sein können. Beispiele hierfür seien „Marille statt Aprikose oder ... „Ich gehe HINAUF“ und nicht „Ich gehe hoch““ (L-Wien: 62-63). Im Einklang mit der aktuellen Forschung von de Cillia/Ransmayr (2019), die L-Wien gelesen zu haben scheint, grenzt er das österreichische Deutsch als Standardsprache von der Umgangssprache und mehreren österreichischen Dialekten (betont im Plural) ab.

Auch bei der Frage nach einer Einheitlichkeit im Deutschen bezieht sich L-Wien auf die aktuelle Forschung und führt stolz, wenn auch etwas ironisch, den Begriff „plurizentrische Sprache“ (L-Wien: 81-82) vor. In seiner Erklärung dieses Begriffs scheint durch, dass er auch innerösterreichische Unterschiede in Form eines regionalen Standards nicht ausschließe:

das österreichische Deutsch unterscheidet sich vom deutschländischen Deutsch und ich glaub auch innerhalb des deutschländischen Deutschs gibt's-gibt's mehrere Varietäten und ich glaub auch, wenn (in Österreich) das- das vorarlbergische Standarddeutsch wird sich wohl auch bissl unterscheiden vom- vom ostösterreichischen Stan-Standarddeutsch, also auch wenn ma vom richtigen Standarddeutsch, also Hochdeutsch reden. (L-Wien: 85-90)

Bezüglich einer österreichischen Standardsprache erwähnt L-Wien erneut Vorarlberg und stellt fest, dass er zu wenig Erfahrung mit der dortigen Standardsprache hat, um Aussagen darüber treffen zu können. Besonders auf der lexikalischen Ebene könne er sich aber vorstellen, dass Vorarlberger\*innen andere Ausdrücke wählen würden als Ostösterreicher\*innen. Allerdings sei es schwer, Sprache in so klare Kategorien einzuordnen:

Also ich glaub, es lässt sich nicht immer so eindeutig einsortieren, ich mein wir hams immer ganz gern, dass wir- dass wir so ganz viele Schubladen ham, wo wir die Dinge so eindeutig reinfitzeln können und ich glaub, das... funktioniert halt bei SPRACHE nicht ja? Das ist einfach ein sehr lebendiges GESCHEHEN und was ich heut sag, is in fünf Jahren schon wieder hinfällig, weil da ganz andere Dinge ( ), ist einfach ständig in Bewegung, wenns eine lebende Sprache ist, ja. (L-Wien: 102-107)

Und an späterer Stelle im Interview heißt es:

Das- jeweils aktuelle Auflage des österreichischen Wörterbuches gibt Auskunft darüber, ob das Wort verwendet werden KANN und DARF in einem standardsprachlichen Kontext und das ändert sich und das kann sein, dass ein Wort in fünf Jahren nicht mehr umgangssprachlich ist, sondern Standardsprache, aber dann is es halt so ja? (L-Wien: 261-265)

Dieser Umgang mit Sprachnormen ist insofern interessant, als diese zwar im Moment zwingend, aber in Zukunft als variabel gesehen werden und L-Wien bewusst ist, dass diese auch innerhalb des Kodexes ihren Status ändern können – eine Einstellung, die Schmidlin (2017: 56) im Zusammenhang mit der Normenreflexion im Deutschunterricht auch empfiehlt. Zusätzlich entsprechen auch hier L-Wiens Einstellungen dem Forschungsstand, zumal die Ost-West-Unterschiede in der Germanistik Debatten über regionale Standards auslösen, wenn etwa in Westösterreich andere Begriffe (vor allem aus der Kulinarik) gebräuchlich sind und die Sprache eher von Süddeutschland geprägt wird, während Wiener oder ostösterreichische Ausdrücke oftmals als fremd erlebt werden (Moser 1995: 174-176; Wiesinger 1995: 69; Ammon/Bickel/Lenz 2016: XLVII).

Obwohl er diese regionalen Unterschiede anerkennt, wird deutlich, dass L-Wien von einer gesamtösterreichischen Standardsprache ausgeht, wenn er sich für seine Schüler\*innen wünscht, dass diese die Standardsprache als Teil ihrer österreichischen Identität „anerkennen“ (L-Wien: 121). Er erwähnt das Minderwertigkeitsgefühl Deutschland gegenüber, das von Verlagen, die Autor\*innen drängen, Austriaismen „auszurotten“ (L-Wien: 116), noch verstärkt wird. Dieser Wunsch nach mehr Selbstbewusstsein der eigenen Standardvarietät gegenüber soll dem Minderwertigkeitsgefühl sowie dem Empfinden, österreichisches Deutsch sei nur ein Dialekt, entgegenwirken, habe aber nichts mit Nationalismus zu tun. Wertungen wie „besser“ (L-Wien: 121) oder „weniger gut“ (L-Wien: 124) werden strikt verworfen.

Dieser positiven Einstellung zu der österreichischen Standardsprache steht eine Anekdote aus seiner Kindheit gegenüber: Als Schüler im Waldviertel sah er sich mit einem neuen Mitschüler aus Wien konfrontiert, dessen standardnahe Sprache auf ihn „eingebildet“ (L-Wien: 22) und überheblich wirkte. Diese Assoziation von Standardsprache mit „Arroganz“ (L-Wien: 17) erinnert an die Studie von Lenz, wonach Dialektsprecher\*innen die Standardsprache mit einem hohen Bildungsniveau assoziieren (Lenz 2019: 323), was hier aber negativ gedeutet wird. Bereits damals begann bei L-Wien „intuitiv“ eine Reflexion über Wertungen im Zusammenhang mit dem Sprachgebrauch, die, so scheint es, durch Studium und persönliche Fortbildung in diesem Bereich immer mehr geschult wurde.

Auch auf die Frage, ob bundesdeutsches Deutsch korrekter sei als österreichisches, zeigte L-Wien eine hohe Reflexivität. Er verneinte diese Aussage zwar vehement für sich selbst, räumte aber ein, dass die Meinung in seinem Umfeld noch verhaftet sei, dass „PREUSSISCHES, ZACKIGES Deutsch irgendwie EXAKTER“ (L-Wien: 129-130) ist. Besonders im Wissenschaftsbereich sei die Imitation des Bundesdeutschen „fatal“ (L-Wien 131).

Erneut untermauert er diese Meinung mit einer Anekdote aus seiner Studienzeit, wenn er von einem Kommilitonen aus Hamburg erzählt, der ihm und seinen Mitstudierenden durch seine „zackige Aussprache“ und „sein SELBSTBEWUSSTES Auftreten“ (L-Wien 135; 139-140) imponiert hat. Seine damalige Haltung sei für L-Wien ein Beispiel dafür, dass das Bundesdeutsche für Österreicher\*innen auf einer „WERTEWAHRNEHMUNG höher angesiedelt“ (L-Wien 142) sei. Derlei Wertungen lehne er mittlerweile aber als zufällig und falsch ab. Spannend ist allerdings, dass er nicht ausschließt, dass gewisse Assoziationen auch einen Wahrheitswert haben: Bewertungen, wie dass in Österreich alles gemütlicher und uneindeutiger sei, gehören eventuell zu unserer Identität, das solle aber unseren Wert nicht mindern. Die oben schon festgestellte plurizentrische Sicht wird noch einmal bekräftigt: „Es geht einfach nur drum, dass sprachliche Varietäten grundsätzlich gleich-gleichberechtigt sein SOLLEN“ (L-Wien 153-154). Ähnlich wie bei L-OÖ liegt hier also weder ein Purismus noch ein Minderwertigkeitsgefühl der eigenen Standardvarietät gegenüber vor, sondern eine reflektierte plurizentrische Sicht, die um aktuelle Debatten des Fachbereichs Bescheid weiß.

Bei L-Wien wird eine reflektierte Haltung der eigenen kulturellen Identität gegenüber deutlich, die stets die eigene Meinung als Kind bzw. Jugendlicher sowie die Einstellungen des Umfelds berücksichtigt. Außerdem fällt varietätenlinguistisches Fachwissen auf, wie die Terminologie, derer sich L-Wien selbstverständlich bedient, sowie das Wissen um gewisse Problemfelder bzw. Debatten in diesem Fachbereich, wie die Ost-West-Unterschiede oder das mangelnde Selbstbewusstsein der Österreicher\*innen der österreichischen Standardsprache gegenüber.

## **Zwischenfazit**

Zusammenfassend zeigt sich in den Interviews keine generelle Unsicherheit bei den Begrifflichkeiten, wie bei de Cillia/Ransmayr (2019: 100), doch finden sich hier große Unterschiede bei den Lehrpersonen: L-Wien wirkt mit der Fachterminologie sowie mit dem aktuellen Forschungsstand vertraut, L-OÖ ist etwas unsicherer, erwähnt zum Beispiel die Plurizentrik nicht, zeigt aber sonst eine Reflexivität in der Thematik, während L-Tir sich mit den Begrifflichkeiten und Definitionen sehr schwer tut. Auffallend ist jedenfalls, dass oftmals die Grenzen dessen verschwimmen, was in der plurizentrischen Auffassung einander gegenübergestellt wird: die nationalen Standardvarietäten oder einzelne lokale Dialekte. An dieser Stelle ist das Fachwissen der Lehrpersonen etwas schwammig.

Hinsichtlich der Plurizentrik des Deutschen fällt auf, dass L-OÖ nationale Varianten besonders auf der Ebene der Lexik sieht und L-Wien zwar von einer österreichischen Standardsprache ausgeht, einen regionalen Standard nach pluriarealem Verständnis jedoch

nicht gänzlich ausschließen möchte. L-Tirs Aussagen sind weniger eindeutig, aber es scheint eher ein pluriarealer Ansatz durch, der von mehreren regionalen Standardsprachen in Österreich, aber auch innerhalb Deutschlands ausgeht. Unterschiede zu Deutschland werden von allen drei befragten Lehrpersonen anerkannt, allerdings wird eine gesamtösterreichische Standardsprache aufgrund eines Mangels an Wissen entweder über die bundesdeutsche Standardvarietät (L-OÖ) oder die Standardsprache im Westen Österreichs (L-Wien) nur mit Vorsicht vertreten.

Bezüglich der Wertung von nationalen Varietäten sei an die Befragung de Cillia/Ransmayr (2019: 1474) erinnert, wo nur 45% der Lehrpersonen ablehnten, dass das bundesdeutsche korrekter als das österreichische Deutsch sei. In dieser Befragung lehnten alle drei befragten Deutschlehrpersonen diese Aussage ab und wehrten sich generell gegen solche Wertungen, was jedenfalls ein gewisses Selbstbewusstsein innerhalb der Hauptzentren des Deutschen anzeigt. Die Sprachvarietäten müssen nebeneinander stehen dürfen, eine Wertung mit Begriffen wie ‚richtiger‘ oder ‚besser‘ müsse ausbleiben. L-Wien bemerkt aber solche Einstellungen, besonders was die Abwertung der österreichischen Standardsprache betrifft, in seinem Umfeld.

Zu dem Zusammenhang zwischen Identität und österreichischem Deutsch ist zu sagen, dass die Lehrkräfte unterschiedliche Schwerpunkte setzen: während sich L-Wien (auch für seine Schüler\*innen) mehr Loyalität zur österreichischen Standardsprache wünscht, sind für L-OÖ die Dialekte wesentlich wichtiger für die Identität, doch auch die Standardsprache wirke laut ihr in Abgrenzung zu Deutschland identitätsstiftend, etwas, das auch aktuelle Studien belegen (Dollinger 2019: 78). L-Tir weicht der Frage insofern aus, als sie Sprache generell als identitätsstiftend beschreibt und nicht näher auf die österreichische Standardsprache eingeht.

### 5.1.3 Einstellungen zur Unterrichtssprache

Im Folgenden werden die Einstellungen der Lehrpersonen zur Unterrichtssprache, zu einzelnen Sozialformen und Vorgaben bezüglich der verwendeten Varietät zusammengetragen und analysiert. Es wird sich zeigen, ob im österreichischen Deutschunterricht eine ständige Standarderwartung vorherrscht oder ob von situativen Normen im Sinne des Angemessenheitsmodells ausgegangen wird. Diese Ergebnisse werden in der Diskussion (Kapitel 6) mit der Unterrichtsrealität der Beobachtungen verglichen.

## L-Tir

Wie in Kapitel 5.1.1 zum sprachlichen Hintergrund angeführt, gibt L-Tir an, im Unterricht generell eine „bemühte Standardsprache“ (L-Tir: 18) zu sprechen, in privateren Gesprächen mit Kolleg\*innen oder Lernenden dagegen einen „angepasste[n] Tiroler Dialekt“ (23). Die eigene Standardverwendung wird später noch einmal betont, mit der Begründung, dass sich Tiroler\*innen und Vorarlberger\*innen mit der Standardsprache schwer täten. Dies deutet auf das von Vergeiner et al. (2019: 305) identifizierte didaktische Argument zur Standarderwartung hin, nach dem Lehrpersonen Schüler\*innen auf den Standardgebrauch im weiteren Berufs- oder Ausbildungsleben vorbereiten wollen. Hier scheinen die Nachteile einer fehlenden Standardkompetenz durch, die Davies (2018: 183) und Dannerer/Mausner (2018: 10) ansprechen. Wichtig ist an dieser Stelle, dass die Lehrperson angibt, selbst vorwiegend die Standardsprache zu verwenden, um ihren Lernenden dabei zu helfen, sich diese Varietät anzueignen.

Bei persönlicheren Themen, „wenns [...] [zeigt Anführungszeichen] intimer wird“ (L-Tir: 85) erfolgt ein Wechsel in die Umgangssprache, da dies für L-Tir authentischer wirkt. Das unterstreicht die Assoziation von Standardsprache mit Distanz und Formalität, während Nonstandardvarietäten mit Nähe, Vertrautheit und persönlicheren Themen verbunden werden, was dem Nähe und Distanz-Modell von Koch/Oesterreicher (1985: 21) entspricht.

Bei organisatorischen Belangen und auch beim Disziplinieren gibt die Lehrperson an, eher Dialekt oder Umgangssprache zu verwenden. Auffallend ist, dass eher die Umgangssprache als Nonstandardvarietät angegeben wird als der Dialekt, obwohl L-Tir den Begriff der Umgangssprache bei den Fragen zur Sprachkonzeption nicht erwähnt hat. In den Beobachtungen wird sich zeigen, wo diese Umgangssprache, die laut L-Tir in persönlicheren Kontexten bzw. bei Organisatorischem oder beim Tadeln verwendet wird, im Standard-Dialekt-Kontinuum angesiedelt ist und ob es sich dabei nicht schon um eine dialektnahe Varietät handelt.

Wie zu erwarten macht L-Tir bei Präsentationen der Lernenden ihre Standarderwartung explizit:

Ja, also wenn die SchülerInnen kleine Präsentationen haben, nochand halt ich sie immer wieder drauf an [...] sich in der Standardsprache üben (L-Tir: 92-93)

Hier fällt der Begriff ‚üben‘ auf, der auf das erwähnte didaktische Argument hinweist – die Lernenden sollen das standardsprachliche Sprechen eintrainieren. In Folge erklärt die Lehrerin, dass sie auch sonst, wenn die Lernenden Antwort geben oder Fragen stellen, auf die Standardsprache hinweisen würde. Wiederum verwendet sie hier das Wort „versuch“ (L-Tir:

94), was einen Aufwand andeutet, aber auch die Möglichkeit offenlässt, dass dieser Hinweis nicht geschieht oder ihm nicht Folge geleistet wird. Zusätzlich wird dieses Einfordern auch durch „aber nit ständig“ (L-Tir: 94) abgeschwächt. Es ist also von hin und wieder vorkommenden Hinweisen, die Standardsprache zu verwenden, auszugehen und weniger von einer durchgängigen Standarderwartung.

Bei der Partner- und Gruppenarbeit gibt L-Tir keine Vorgaben bezüglich der Varietät vor, geht aber davon aus, dass ihre Schüler\*innen da nicht Standardsprache sprechen. Dies entspricht auch den bisherigen Studien in dem Bereich, nach denen in Partner- oder Gruppenarbeiten am ehesten Nonstandardvarietäten verwendet (Buchner/Elspaß 2018; de Cillia/Ransmayr 2019) und selten Vorgaben gesetzt werden (Rastner 1997; Vergeiner et al. 2019).

Wie bereits erwähnt fordert L-Tir in gewissen Situationen den Standard ein. Wie sie dabei vorgeht, beschreibt sie folgendermaßen:

Ja des [...] reicht meistens wenn i (3) ah wenn i ein Dialektwort von ihnen aufgreif und des in StandardSPRACHE formuliere, dass sie automatisch durch den oanen kloanen Schupser in die Standardsprache wieder wechseln. (L-Tir: 104-106)

Der Aufruf zum Wechsel erfolgt also sehr dezent und implizit, durch Wiederholung desselben Begriffs in der Standardsprache.

Da es in dieser Schulform keine Unterstufe gibt, konnte die Lehrperson zur unterschiedlichen Handhabung bei jüngeren oder bei älteren Schüler\*innen keine Aussage machen. Bei den fünf Schulstufen, die sie unterrichtete, mache sie jedenfalls keine Unterschiede im Hinblick auf Standarderwartung und Varietätengebrauch.

Es kann also festgehalten werden, dass in Tirol erwartungsgemäß in Partner- und Gruppenarbeiten auf die Alltagssprache, den Dialekt, zurückgegriffen wird. Trotzdem macht die Lehrperson eine Standarderwartung, etwa bei Präsentationen, aber auch im Lehrer-Schüler-Gespräch, deutlich. Selbst spreche sie vorwiegend Standardsprache, wechsele aber bei persönlicheren Themen, beim Tadeln oder bei Organisatorischem durchaus in Dialekt oder Umgangssprache.

## **L-OÖ**

In Kapitel 5.1.1 wurde bereits angeführt, dass L-OÖ angibt, im Unterricht gehobene Umgangssprache zu sprechen, mit Kolleg\*innen jedoch hauptsächlich Dialekt. Gleich zu Beginn der Fragen zur Unterrichtssprache geht L-OÖ auf die in ihrer Umgebung oft vertretene Meinung ein, dass man nur Standardsprache im Unterricht sprechen sollte, weil die Schüler\*innen die Standardvarietät sonst nicht lernen würden. L-OÖ hält fest, dass sie selbst

keine durchgehende Standarderwartung, weder an sich selbst noch an die Schüler\*innen, vertritt. Sie betont im Interview mehrmals, dass es nicht ihr Ziel sei, dass ihre Lernenden ständig Standardsprache sprechen. Dabei spricht sie auch die eigene Schullaufbahn an, wo die meisten Lehrpersonen nicht Standardsprache gesprochen haben und sie diese Varietät trotzdem erworben hat. Interessant ist dies insofern, als die Studie von Burgholzer (2018) mit älteren Personen aus dem Bezirk Steyr ergab, dass alle Befragten von einer strengen Standarderwartung in ihrer Schullaufbahn erzählen, durch die der Dialekt abgewertet und negativ konnotiert wurde. Doch die Schulzeit jener Studienteilnehmer\*innen ist schon länger her als jene der Lehrperson L-OÖ und auch sonst mag die Tatsache, dass sie Junglehrerin ist und ihr Studium noch nicht weit zurückliegt, dazu beitragen, dass sie ein positiveres Bild dem Dialekt gegenüber zeigt und mehr Varietätenbewusstsein vorliegt.

Vor allem begründet sie das Abweichen von einer durchgängigen Standardverwendung damit, dass die Alltagssprache der Lernenden der Dialekt sei und dieser im Alltag wie im Berufsleben in der Region einfach einen hohen Stellenwert habe:

je mehr ma irgendwie aufs Land kommt, je mehr man von Wien irgendwie weggeht (2) ähm bekommt a der Dialekt einfach a VIEL a größere Bedeutung auch im ALLTAG, im Berufsleben ... also, natürlich muss ma beides können (L-OÖ: 90-93)

In dem Verständnis liegt also auch hier ein didaktisches Argument vor, allerdings mit der Absicht, dass in dieser Region die Lernenden in Zukunft den Dialekt benötigen würden und deshalb beherrschen sollten. Es wird jedoch auch betont, dass den Lernenden „von außen“ (L-Tir: 139) kommuniziert wird und somit bekannt ist, dass man langfristig beide Varietäten, also auch die Standardsprache, beherrschen sollte. Nachteile hinsichtlich der Standardkompetenz sieht sie nicht, da, wie gesagt, den Lernenden durchaus bewusst sei: „Irgendwann musst du Standardsprache sprechen können“ (L-OÖ: 140).

Des Weiteren reflektiert L-OÖ, dass sie im Lehrervortrag nur dann bewusst standardsprachlich sprechen würde, wenn sie Erklärungen besonders deutlich machen möchte, etwa weil sie das Gefühl hat, dass ihre Schüler\*innen etwas nicht verstanden haben. Verglichen mit den Dialektfunktionen von Ramge (1978) und Steiner (2008), die beide die Verständnissicherungsfunktion anführen, ist hier auffallend, dass in einer solchen Situation zur Verständnissicherung die Standardsprache gewählt wird und nicht die Alltagsvarietät des Dialekts. Auch bei Disziplinierungen verwende L-OÖ eher die Standardsprache, wobei sie auch zugibt, dass diese Wechsel meist unbewusst vor sich gehen. Wie L-Tir gibt auch sie bei Partner- und Gruppenarbeiten keine Vorgabe bezüglich der Varietät.

Im Grunde ist L-OÖ vorsichtig, was das Einfordern des Standards betrifft: Sie gibt zu, sich das noch nicht eingehend überlegt zu haben, allerdings ist für sie die ständige

Standardverwendung auch nicht zentral. Weiters spricht sie die hohe Qualität im Dialektgebrauch ihrer Schüler\*innen an:

vor allem man MERKT halt auch, dass viele im Dialekt qualitativ so hochwertig sprechen von von der WORTWAHL, von von den Satzstrukturen her (L-OÖ: 136-137)

Erneut wird also die Dialektkompetenz als wichtig gesehen und durch ein Erlauben der Dialektverwendung im Deutschunterricht auch gefördert. So wird dem Dialekt im Unterricht ein Platz zugestanden, der eine Vertiefung der Dialektkompetenz ermöglicht, was im Sinne einer situativen Varietätenkompetenz zu begrüßen ist (siehe Davies 2018: 190; Maitz 2015: 213; de Cillia 2014: 16).

L-OÖ führt außerdem an, dass sie generell nur implizit kommuniziert, welche Varietät wann gesprochen werden soll. Zum Beispiel sei ihr aufgefallen, dass die Schüler\*innen selbst wissen, dass in einem Referat Standardsprache gesprochen werden soll, weshalb sie sich auch ohne Aufforderung daran halten. Auch das Feedback nach Referaten von Seiten anderer Mitschüler\*innen drehe sich oftmals um die Standardverwendung während der Präsentation:

des is dann auch immer so a Kriterium bei-bei Feedbacks von Schülerinnen und Schülern: Naa du hast jetzt super die Standardsprache verwendet oder so (L-OÖ: 101-104)

Anscheinend gehört diese Verknüpfung von Referat mit Standardsprache zum impliziten, durch Sozialisation erworbenen Wissen der Schüler\*innen über schulische Kommunikation, genauer gesagt darüber, dass bei offizielleren Kommunikationsformen in Standardsprache gesprochen wird. Laut L-OÖ würden sich einige Lernende den Präsentationstext vorschreiben, weshalb sie die Standardsprache auch nicht vorschreibt, um ein Loslösen vom Text einzutrainieren. Dieses Loslösen würde ihnen durch die Erlaubnis, im Dialekt zu sprechen, viel leichter fallen. Um die Hemmungen beim freien Sprechen nicht noch zu verstärken, wird also auf eine Standarderwartung, besonders bei Lernenden, deren Alltagssprache der Dialekt ist, verzichtet. Dieses Argument gegen eine Standarderwartung überrascht, zumal es in der gesichteten Literatur nicht erwähnt wird. Es ist aber aus didaktischer Sicht durchaus nachvollziehbar und lässt sich mit dem im Mündlichen in den Hintergrund tretenden Korrektheitsanspruch im Fremdsprachenunterricht vergleichen. Dabei werden mündliche Fehler kaum korrigiert, um Lernende nicht zu demotivieren und Nervosität und Schamgefühl beim Vortragen nicht noch zu verstärken.

Bezüglich Unter- und Oberstufe bemerkt L-OÖ bei sich selbst in der Unterstufe einen höheren Standardgebrauch, den sie darauf zurückführt, dass sie sich strikter an Stoff und Buch hält und eine gewisse Basis z.B. an Grammatikwissen bei den Lernenden noch fehlt. In der Oberstufe verwende sie aufgrund der alltäglichen Themen in den Diskussionen, zum Beispiel

zur Tagespolitik, eher Dialekt, insbesondere wenn es um persönliche Erfahrungen geht. Dabei wird der Dialekt als Sprache der Nähe und des Persönlichen deutlich. So wird die unterschiedliche Handhabung mit den unterschiedlichen Schwerpunkten im Stoff in Unter- und Oberstufe begründet.

Kurz gefasst sieht L-OÖ also von einer durchgängigen Standarderwartung im Unterricht ab, bemerkt aber bei Referaten einen intuitiven Standardgebrauch bei ihren Schüler\*innen und eine generell hohe Dialektkompetenz in allen Sprechsituationen. Sie selbst gibt auch an, Dialekt zu sprechen, aber bei Disziplinierungen oder sehr deutlichen Erklärungen in die Standardsprache zu wechseln. Überrascht hat ihre Argumentation, dass der Dialekt für die berufliche Zukunft der Lernenden durchaus wichtig ist und deshalb nicht aus dem Unterricht verbannt werden soll und dass sie bei Präsentationen zugunsten des flüssigen Vortragens von einer Standarderwartung absieht.

## **L-Wien**

Bereits in den vorigen Analysekapiteln wurde gezeigt, dass L-Wien seinen Varietätengebrauch kontextabhängig anzupassen meint, je nach Situation und Gesprächspartner\*in. Für den Unterricht erwähnt er sein Bemühen, Standardsprache zu sprechen, während er mit Kolleg\*innen bisweilen auch Umgangssprache spreche, die nach Wiener Verständnis eine standardnahe Varietät ist.

Immer wieder betont L-Wien den situationsangemessenen Varietätengebrauch und die Wichtigkeit von Abwechslung: „ich finds auch gut, wenn die Schülerinnen und Schüler MERKEN, dass der Lehrer zwischen Sprachschichten hin- und herwechseln kann.“ (L-Wien: 176-177). Diese Situationsadäquatheit als didaktisches Credo begründet er damit, dass es im Alltag auch Situationen gebe, in denen die Umgangssprache angebracht sei. Der Gebrauch der Umgangssprache bzw. das Wechseln zwischen den Varietäten im Deutschunterricht würde somit auf den Alltag vorbereiten. Als Beispiele für solche Situationen erwähnt er die Anfangsgespräche, wo man nach dem „Wohlbefinden“ (L-Wien: 175) der Lernenden und nach Neuigkeiten fragt und es Zwischenrufe gibt, also persönliche Gesprächsthemen, bei denen die Umgangssprache üblich ist. Als Begründung für die Umgangssprachenverwendung wird mehrmals die Distanzverringerung erwähnt: „es schafft auch bisschen eine andere Atmosphäre, wenn man mit den Kindern einfach so plaudert“ (L-Wien: 192-193) und durch „Umgangssprache [wird] die Distanz verringert zwischen (Schüler, Schülerin) und Lehrer, Lehrerin und das kann man manchmal GEZIELT einsetzen“ (L-Wien: 196-198). Gesamt gibt er an, in der Hälfte der Unterrichtszeit Umgangssprache zu verwenden, was mit den Unterrichtsbeobachtungen verglichen werden soll.

Gleichzeitig lehnt er eine durchgehende Standarderwartung im Unterricht ab, wobei er sich interessanterweise hier ähnlich ausdrückt wie L-OÖ: „mein Ziel ist NICHT, dass alle Schüler und Schülerinnen STÄNDIG Standarddeutsch verwenden“ (L-Wien: 178-179). So ist auch L-Wien sich bewusst, dass die Abgrenzung der Varietäten nicht „trennscharf“ (L-Wien: 189) ist und viele Wechsel auch unbewusst und intuitiv passieren. So meint er: „man gewöhnt sich als Lehrperson an, dass man an bestimmten Stellen jetzt wirklich Standardsprache verwenden MUSS“ (L-Wien: 190-191).

Spannend ist, dass L-Wien aufgrund der sprachlichen Hintergründe seiner Lernenden in der Bezugsnorm differenziert. Er spricht von der österreichischen Standardsprache, die er für österreichische Lehrpersonen angebracht findet. Doch befinden sich in der Klasse bzw. Schule auch einige Schüler\*innen mit bundesdeutschem Hintergrund – denen würde er Deutschlandismen klarerweise nicht auskorrigieren oder auf andere Weise ihre Varietät abwerten wollen.

Interessanterweise führt L-Wien an, auch den Dialekt ab und zu verwenden, insbesondere zum von ihm so bezeichneten „Unterhaltungswert“ (L-Wien: 207), um die Aufmerksamkeit zu erhöhen oder die Lernenden zu erheitern:

wenn man sich so ein bisschen inszeniert, kanns auch mal sein, dass man wirklich so ganz tief in die Dialektkiste greift, weil das auch ... WITZIG is oder die Aufmerksamkeit erhöht (L-Wien: 47-49)

Außerdem wird der Dialekt deshalb eingebaut, damit seine Wiener Lernenden diese Sprachvarietät auch zu Ohren bekommen: „weils meistens a bissl LUSTIG is und ich finde auch, dass Kinder das grundsätzlich HÖREN sollten“ (L-Wien: 199-200). Dabei lacht er darüber, dass er als einziger Nicht-Wiener in der Klasse den Wiener Dialekt kann, deutet also auf den Dialektschwund in Wien hin. Aber auch den Waldviertler Dialekt verwende er manchmal im Klassenzimmer, eben um seinen Schüler\*innen diese Varietät auch zu zeigen, also um zur Erweiterung des Sprach- und Varietätenbewusstseins beizutragen – eine Einstellung, für die Davies (2018: 183) und de Cillia (2014: 16) plädieren.

Beim Disziplinieren wechsele er nach eigenem Empfinden eher in die Umgangssprache. Allerdings erwähnt er alle drei Varietäten, die je nach Situation einen stärkeren Effekt erzielen würden: so würde in einer Situation, in der gerade umgangssprachlich gesprochen wurde, ein „TOTAL STRENGES Standarddeutsch“ (L-Wien: 215-216) einen größeren Eindruck machen und an manchen Stellen auch der Dialekt zur Kontrolle über die Situation verhelfen. Folgendes Beispiel führt er dabei an:

Also jetzt huck di hoid amoi hin und sei stad, Bua! Ned? Des kennt ma moi sogn, zum Beispü. Und dann schauen die [Anrainer des Wiener Bezirks, in dem die Schule ist] mit den großen

Augen, was denn der Waldviertler Lehrer da gerade gesagt hat nicht? Aber zumindest schafft es Aufmerksamkeit und dass- der BUB schaut tatsächlich so groß, dass er sich hinsetzt und den [lauter, tiefere Stimme] SCHLAPFEN HOIT (L-Wien: 225-228)

Es wird deutlich, dass ihm klare, eindeutige Varietätenwechsel gerade beim Disziplinieren als hilfreich erscheinen. Ein abrupter Wechsel in der Varietät fiel den Lernenden demnach so bewusst auf, dass die Aufmerksamkeit wieder bei der Lehrperson landen würde. Es sei an die Dialektfunktionen von Ramge (1978) und Steiner (2008) erinnert, die jeweils die *Diskriminierungs-* und *Disziplinierungsfunktion* anführen, nach der beim Tadeln in den Dialekt gewechselt wird. Spannend ist hier, dass für L-Wien aber der Wechsel an sich zählt, egal in welche Varietät, der dann disziplinierend wirkt.

Für L-Wien ist klar, dass die gelehrte Sprache, also die Normen von Grammatik und Rechtschreibung, eindeutig standardsprachlich ist. Unterrichtssituationen, die er als „normativ“ und „offizieller“ (L-Wien 234) bezeichnet, wie das Vorlesen einer Hausübung oder eine Präsentation, sind für L-Wien auch klar in der Standardsprache vorzutragen. Auch in jeder Form von schriftlicher Arbeit, mit Ausnahme des inneren Monologs, wird die Standardsprache erwartet. Das weist auf die Gründe der Standarderwartung nach Vergeiner et al. (2019: 305-307) hin, nach denen in Situationen mit hohem Formalitätsgrad eher eine solche Erwartung vorliegt. Gleichzeitig wird die Umgangssprache zum Beispiel in Partner- oder Gruppenarbeit zwar erlaubt, doch tritt hier die Stigmatisierung von Nonstandardvarietäten zutage, wenn diese „nicht unterhalb eines gewissen Sprachniveaus“ (L-Wien: 241-242) verortet sein darf. Anders als bei Buchner/Elspaß (2018: 78) wird also nicht situationsunabhängig eine standardnahe Varietät erwartet, sondern nach Kontexten und Formalitätsgraden differenziert.

Zur Einforderung des Standards bezieht sich L-Wien vor allem auf das Korrigieren schriftlicher Arbeiten, wo er bei der Kategorie Ausdruck (A) speziell ‚Ugs.‘ kennzeichnet, um auf umgangssprachliche Begriffe aufmerksam zu machen. Im Laufe der Schullaufbahn würden sich die Lernenden die Umgangssprachlichkeit jener Wörter, die hier oft auftreten, dann merken. Wie erwähnt orientiere er sich bei solchen Normfragen am Österreichischen Wörterbuch, das umgangssprachliche Begriffe als solche ausweist. In der Unterstufe markiere er solche Wörter zwar, werte sie aber noch nicht als Fehler, in der Oberstufe gebe es dann „keine Diskussion mehr“ (L-Wien: 281), da müsse grundsätzlich in Standardsprache geschrieben werden. Mündlich gebe es laut L-Wien kaum Probleme, womöglich deshalb, weil die Lernenden in Wien im Alltag auch sehr standardnah sprechen.

Interessant ist, dass L-Wien hier auch seine Rolle als Sprachnormautorität reflektiert. In Kapitel 5.1.2 wurde bereits diskutiert, dass sein Normverständnis wandelbar ist und er davon

ausgeht, dass sich Normen in Zukunft ändern werden. Auch im Zusammenhang mit dem Einfordern des Standards wird darauf Bezug genommen und dies in Relation zur eigenen Aufgabe als Normautorität gesetzt:

Wenn sie lang genug verwenden, wird's irgendwann vielleicht zur Regel, ja warum nicht? Ich bin ja auch kein Sprachpolizist, aber ... meine Aufgabe ist ja trotzdem, ähm ... den Schülern KLAR beizubringen, was Standardsprache ist und dass sie diese Sprachnormen auch ANWENDEN können und aber auch UNTERSCHIEDEN können von-mündlichen, gesprochenen Umgangs...sprachdeutsch und so ... ja. (L-Wien: 267-271)

Es werden beide Aufgaben von Schule im Zusammenhang mit Sprachnormen angesprochen, die in Kapitel 3.2.2 als Konfliktfeld für Deutschlehrpersonen dargestellt wurden. Zum einen gilt es, die standardsprachlichen Sprachnormen zu lehren und zum anderen das Varietätenbewusstsein der Lernenden zu schulen und Normen zu reflektieren (Davies 2000: 133). L-Wien sieht sich in diesem Spannungsfeld und distanziert sich davon, ausschließlich ein „Sprachpolizist“ zu sein, also nur auf die Einhaltung der Normen zu pochen. Dies legt nahe, dass ihm Normreflexionen auf der Ebene der Sprachvarietäten wichtig sind und Eingang in seinen Unterricht finden.

## **Zwischenfazit**

Zusammenfassend fällt auf, dass in Tirol eine Standarderwartung vorliegt, während L-OÖ und L-Wien keine durchgehende Standarderwartung vertreten, sondern sich zum einen für den Dialektgebrauch einsetzen und sich zum anderen an der Situationsangemessenheit orientieren. Schriftlich ist allerdings auch für L-Wien die Standarderwartung eindeutig. Die genannten Gründe für die Standarderwartung umfassen didaktische Argumente ebenso wie die Stigmatisierung der Nonstandardvarietäten. Interessant sind auch die Argumente gegen den Standardgebrauch, vor allem seitens L-OÖ, die Hemmungen beim Vortragen sowie das Erfordernis einer hohen Dialektkompetenz in der Region anspricht.

Bei Partner- und Gruppenarbeiten geben die befragten Lehrpersonen erwartungsgemäß keine Varietäten vor und vermuten auch keinen Standardgebrauch, wie schon bei Rastner (1997) und Vergeiner et al. (2019: 298). Doch bei offizielleren Situationen, zum Beispiel bei Referaten oder beim Vorlesen, ist, wie nach Koch/Oesterreicher (1985) zu erwarten, seitens L-Wien und L-Tir schon Standardsprache gefragt. L-OÖ gibt keine Regeln vor, ihre Lernenden seien aber an den Standardgebrauch in Referaten gewöhnt. Bei persönlicheren Themen werden in allen drei Fällen erwartungsgemäß Nonstandardvarietäten verwendet. Bezüglich des Disziplinierens werden alle Varietäten genannt: in Oberösterreich werde eher Standard eingesetzt, in Wien liege der Fokus auf dem Varietätenwechsel in Standardsprache oder Dialekt, der einen Eindruck hinterlassen würde, während in Tirol eher auf Dialekt und

Umgangssprache zurückgegriffen werde. Zum Einfordern des Standards wird von L-Tir ein kleiner „Schubs“ in Richtung Standardsprache benötigt, bei L-Wien erfolgt dies nur in schriftlichen Arbeiten, da mündlich ohnehin sehr standardnah gesprochen wird, während bei L-OÖ gar kein explizites Einfordern auftritt.

### 5.1.4 Thematisierung der Varietäten im Unterricht

Bezüglich der Thematisierung von Varietäten im Deutschunterricht wurden besonders die Anhaltspunkte in Schulbüchern sowie die kontextuelle Einbettung diskutiert.

Dazu meinten L-OÖ und L-Wien, dass sich die Varietäten an den unterschiedlichsten Stellen im Deutschunterricht einbinden ließen. L-OÖ erwähnte, „dass es so parallel mit-mitschwingt“ (166-167), beispielsweise im Zusammenhang mit Grammatik oder Wortschatzarbeit. Doch auch im Schulbuch gebe es Anhaltspunkte, zum Beispiel habe sie in der Unterstufe erst vor Kurzem die Varietäten im Zusammenhang mit der Wörterbucharbeit thematisiert. In der Oberstufe spreche sie den Dialekt als Erst- und Unterrichtssprache im Startmodul der 9. Schulstufe an, bei dem es um Erst- und Zweitsprachen geht. An anderer Stelle meinte sie, die nationalen Varietäten aus Deutschland und Österreich sowie deren Unterschiede begegnen ihr in Schulbüchern öfters. In welcher Form genau und ob das österreichische Deutsch an dieser Stelle auch als Standardsprache vorgestellt und nicht mehrere österreichischen Dialekte der *einen* monozentrischen Standardsprache gegenübergestellt werden, wurde nicht spezifiziert. Generell sei jedoch das Vorhandensein von Material zu den Varietäten als dürftig zu bezeichnen, was angesichts Schmidrathners neuer Studie (2021), die in Schulbüchern eine Besserung verzeichnet, negativ überrascht.

Laut L-Wien hingegen gebe es in den Deutschbüchern jeder Schulstufe Bezüge zum österreichischen Deutsch, obwohl diese für die Unterstufe noch nicht wirklich strukturiert erscheinen. Wie erwähnt gibt er an, Varietäten immer wieder anlassbezogen in den Unterricht einzubinden. Als Anknüpfungspunkte nennt er umgangssprachliche Ausdrücke aus den Schüler\*innentexten, etwa Hausübungen oder Schularbeiten, die in der Nachbesprechung herausgestrichen werden. Beispiele hierfür sind „raus und rauf ... und rein statt hinein ... oder mal statt einmal“ (316-317). Basierend auf den Schüler\*innentexten ließe sich dann eine Reflexion über die Varietäten anregen. Ebenfalls erwähnt wird von ihm das Startmodul der 9. Schulstufe, wo er im Zusammenhang mit den Spracharten auch eine Unterrichtseinheit zum österreichischen Deutsch durchführt.

L-Tir führte noch die Sprachgeschichte und Sprachentwicklung als Kontext an, in dem sie auf Dialekte hinweisen würde. Aufgrund des großen Einzugsgebietes ihrer Schule und der

verschiedenen dort zusammenkommenden Dialekte gebe sie ihren Schüler\*innen die Hausaufgabe, Dialektwörter zu sammeln bzw. ihre Eltern und Großeltern nach landwirtschaftlichen Dialektwörtern und deren Gebrauch zu befragen, woraufhin diese dann im Unterricht verglichen und deren etymologische Herkunft analysiert werden. Italienische, französische oder alemannische Einflüsse auf die Dialekte werden dabei auch reflektiert – Kontaktsprachen, die auch Ebner als einflussreich für die österreichische Lexik identifiziert (Ebner 2019: 32-34). Dieser Kontext der Thematisierung war zu erwarten, zumal unter Sprachwandel und -entwicklung ja auch im Lehrplan die Varietäten erwähnt werden (Schmidrathner 2021: 60; 62). Durch den Einbezug der Alltagssprachen der Eltern und Großeltern wird außerdem ein Bezug zur heutigen Dialektverwendung hergestellt und der Dialekt nicht als historisch abgetan, was zu begrüßen ist. Bezüglich Materialien spricht L-Tir davon, dass im Deutschschulbuch der Dialekt nur in Form von Dialektlyrik auftritt, also, wie Maitz (2015) für Bayern festgestellt hat, im Schulmaterial nur am Rande im Zusammenhang mit literarischen Texten behandelt wird. Der Dialekt als Sprachbarriere, der sich laut Maitz (2015) auch durch Schulbücher zieht, zeigt sich hier aber nicht.

Andererseits wurden jedoch auch Thematisierungen im Unterricht erwähnt, die wohl eher auf der Unterhaltungsebene angesiedelt sind: L-Wien sprach von einer Art Ratespiel „als witzige Auflockerung in der Stunde“ (298-299) mit Altwiener Dialektwörtern, die nur mehr wenige Schüler\*innen z.B. von ihren Großeltern kennen würden, wie zum Beispiel „Pamperletsch“ (301). Auch sonst baue er, wie oben erwähnt, den Dialekt eher als Unterhaltungsfaktor in den Unterricht ein, da er im Alltag der Lernenden keine Bedeutung mehr hat.

Es äußerten zwar alle drei Lehrpersonen die Notwendigkeit, eigene Ideen bzw. eigenes Material zu entwickeln, um Varietäten systematisch im Unterricht behandeln zu können. Bezüglich des Vorhandenseins von Material waren sich die drei Lehrpersonen allerdings nicht gänzlich einig, auch wenn alle Material aus dem Schulbuch erwähnten, das sie verwenden würden. Dies deutet darauf hin, dass Schulbuchverlage das österreichische Deutsch im Kontext der Plurizentrik und die unterschiedlichen Varietäten Österreichs in Deutschschulbüchern immer mehr aufgreifen. Das Sprachartenmodul der fünften Klasse Gymnasium, das von L-Wien und L-OÖ erwähnt wurde und von beiden mit dem österreichischen Deutsch verbunden wird, weist auch auf eine allmähliche Systematik hin und darauf, dass eine stärkere Präsenz in den Schulbüchern hilft, dass das österreichische Deutsch in Zukunft im Deutschunterricht in ganz Österreich thematisiert wird.

Dass diese Thematisierung bei L-Wien und L-OÖ auch spontan erfolgt, etwa wenn sich Diskussionen über umgangssprachliche Ausdrücke in Schüler\*innentexten ergeben, ist aus didaktischer Sicht zu begrüßen. Aus der Mehrsprachigkeitsforschung ist bekannt, dass solch ein spontanes Aufgreifen der familiären Erstsprache (in dem Fall Dialekt oder Umgangssprache) die Sprachreflexion anregt, deren Ziel es ist, implizites Wissen explizit zu machen (Schnitzer 2020; Lingnau/Mehlem 2016). Auch kontrastives Arbeiten mit Dialektwörtern, wie L-Tir es praktiziert, schult das Sprachbewusstsein und steigert das Interesse an sprachgeschichtlichen Hintergründen (Schnitzer 2020), die L-Tir infolge ja auch erforschen will.

## 5.2 Unterrichtsbeobachtungen

Zur Analyse der Unterrichtsbeobachtungen wurden die oben erwähnten Beobachtungsbögen während des Beobachtens ausgefüllt. Dabei wurden die Kategorien *Art der Äußerung von Lehrperson oder Schüler\*in*, *Sozialform*, *Varietät*, *Merkwort* zum Wiederfinden der Äußerung im Transkript und andere *Merkmale* wie Mimik, Gestik oder Material festgehalten. Im Beobachtungsbogen wurde die Varietät als Kontinuum von Dialekt über Umgangssprache zur Standardsprache in Form einer dreistufigen Skala dargestellt und an der Stelle der jeweilig wahrgenommenen Varietät ein Kreuz gemacht. Dies erschien deshalb sinnvoll, da die Umgangssprache laut Forschung für eine klar abgrenzbare Definition zu wenig erforscht und zu variabel ist (siehe Auer 1986). Dennoch fiel die Einordnung oftmals schwer, da oftmals innerhalb der Äußerungen rasche Varietätenwechsel stattfanden, nachdem sich ja bei der Umgangssprache die Regelsysteme des Dialekts und der Standardsprache kombinieren lassen (Ammon/Bickel/Lenz 2016: XLV).

In einem zweiten Beobachtungsbogen wurden außerdem Situationen zur Bewusstseinsbildung über die österreichische Standardsprache oder nationale Varietäten festgehalten, wobei solche in dieser kleinen Auswahl an Stunden selten vorkamen. Diese Feldnotizen dienten dazu, die Datenmenge vorzuentlasten und einen Überblick über die Situationen und jeweils verwendeten Varietäten zu erhalten. Im Anschluss wurden einzelne Szenen aufgrund der auftretenden Varietätenwechsel, Dialektfunktionen oder Bewusstseinsbildungen herausgenommen und transkribiert. Diese werden im Folgenden genauer analysiert. Die Analyse der Varietätenwechsel und Dialektfunktionen stellte sich, wie erwartet, als weniger eindeutig als in den Forschungen im Schweizer und deutschen Kontext (Steiner 2008; Ramge 1978) heraus. Oftmals waren die Wechsel so graduell, dass eine klare Abgrenzung der beiden Codes nicht immer möglich war. Das war etwa der Fall, wenn nur

einzelne Begriffe in einer standardsprachlichen Äußerung dialektal oder umgangssprachlich waren.

Im Folgenden wird zuerst ein Überblick über die Unterrichtsbeobachtungen an den drei Standorten Tirol, Oberösterreich und Wien gegeben, der sich besonders auf die Ergebnisse der Beobachtungsbögen bezieht. Anschließend werden die Varietätenwechsel in den Unterrichtsstunden herausgearbeitet und kategorisiert. Daraufhin werden die von Ramge (1978) und Steiner (2008) definierten Dialektfunktionen anhand von einigen Transkriptionsbeispielen bestimmt. In diesen letzten zwei Kapiteln werden Beispiele aus allen drei Standorten gebracht, die nach Kategorien, nicht nach Standort angeordnet sind. Die Standorte werden jedoch jeweils durch die Beschriftung der Transkriptionen (-Tir, -OÖ, -Wien) angezeigt und es wird auch jeweils auf den Kontext, in dem die Äußerung entstanden ist, verwiesen.

## 5.2.1 Überblick über den Varietätengebrauch

In diesem Kapitel soll nun ein Überblick über den Varietätengebrauch in den beobachteten Stunden geboten werden. Insbesondere werden hier die Ergebnisse der Beobachtungsbögen zusammengetragen.

### **Tirol**

Von der Tiroler Schule wurde aufgrund der Ergebnisse von de Cillia/Ransmayr (2019: 200) der stärkste Dialektgebrauch erwartet, gleichzeitig hatte jedoch L-Tir im Interview auch eine Standarderwartung deutlich gemacht, weshalb die Erwartungen widersprüchlich ausfielen.

Zu Beginn erfolgte die Begrüßung in der Tiroler Deutschstunde zwar in Standardsprache, doch organisatorische Belange bezüglich der Tonübertragung bzw. der Eintritt in die Stunde danach wurden in dialektaler Umgangssprache geäußert. Auch zu Beginn der 2. Stunde waren die Vorbereitungen zum Stationenbetrieb und Erläuterungen zu den Textsorten der Reifeprüfung in dialektaler Umgangssprache gehalten. Allgemein waren im Lehrvortrag sowie bei Instruktionen deutliche dialektale Merkmale zu beobachten. Instruktionen waren dann standardnäher und bemüht deutlicher, wenn direkt ins Mikrofon zu den Schüler\*innen zuhause oder zur Beobachterin gesprochen wurde. Letzteres weist nebenbei bemerkt auf einen dezenten Einfluss der Beobachterin auf die Forschungsergebnisse hin, der eigentlich vermieden werden sollte, weshalb diese Situationen nicht weiter analysiert wurden. Jedenfalls wurde bei Instruktionen auch Schüler\*innen gegenüber beispielsweise das *-e* der 1. Person Singular in „habe“, „erkläre“ nicht getilgt, und die dialektale Diphthongierung blieb aus.

Generell war das Lehrer-Schüler-Gespräch geprägt von ständigen Wechseln, auch innerhalb von Äußerungen, was Steiner (2008: 227) „Kleinstwechsel“ nennt. Diese werden im nachfolgenden Kapitel in Form von Beispielen präsentiert. Bezüglich des Dialekt-Standard-Kontinuums fiel auf, dass die Einordnung oftmals sehr schwer fiel, wenn innerhalb der Äußerungen gewechselt wurde und selbst in sehr standardsprachlichen Äußerungen einzelne dialektale Merkmale vorkamen. Denn auch die standardsprachlichen Äußerungen waren geprägt von der typischen Tiroler Aussprache mit anlautenden aspirierten *kh*- bzw. *kch*-Affrikaten und *Ach*-Lauten und wiesen Assimilationen und Tilgungen in Wörtern wie „hamma“, „ned“, „glei“, „simma“, durchwegs „mia“ statt „wir“ und „bisch“ statt „bist“ auf.

Es erfolgten im Zusammenhang mit dem Schulbuchmaterial, das standardsprachlich vorgelesen wurde, häufige Wechsel in den Dialekt. Beim Vorlesen und Kommentieren der Übungssätze zur Beistrichsetzung fällt auf, dass die Lernenden und die Lehrerin die Sätze in Standardsprache vorlesen und dann in ihren Vermutungen in den Dialekt wechseln, worauf im nächsten Kapitel genauer eingegangen wird.

Persönlichere Situationen abseits der Hauptkommunikationsebene wiesen erwartungsgemäß nähe Sprachliche Elemente auf. So sprach die Lehrerin in der Pause mit einer Schülerin über deren frisch geschlüpfte „Pipperl“ (,Küken‘) und auch andere nicht-stoffbezogene Themen (technische Belange, organisatorische Fragen) wurden seitens der Lehrerin und der Lernenden im Dialekt besprochen. Allerdings wurde auch bei stoffbezogenen inhaltlichen Äußerungen, vor allem als die Lehrperson das Wahrnehmungsmodell des Johari-Fensters erläuterte, Dialekt verwendet. Dies leuchtet ein, zumal es da um die Persönlichkeit, Selbst- und Fremdwahrnehmung geht und die Lernenden angehalten waren, dieses Modell auf sich selbst zu beziehen. Interessant ist, dass der Dialekt auch in disziplinären Situationen, insbesondere abschwächend, wie in Kapitel 5.2.3 dargestellt wird, verwendet wurde.

Die Schüler\*innen selbst sprachen durchwegs dialektnah, besonders bei nicht-stoffbezogenen Äußerungen, wie Entschuldigungen für das Zuspätkommen, Bitten um Erlaubnis, kurz den (Online-)Unterricht verlassen zu dürfen, oder beim Austausch über technische Probleme bei der Übertragung. Die Standarderwartung zeichnete sich also beim Sprachgebrauch der Schüler\*innen nicht wirklich ab.

Wie gesagt ließ sich also die im Interview betonte Standarderwartung seitens L-Tir in den Unterrichtsbeobachtungen nicht beweisen, sondern es wurde eine Vielzahl an Situationen des Dialektgebrauchs beobachtet, die sowohl das Lehrer-Schüler-Gespräch als auch persönliche Belange abseits der Hauptkommunikation sowie im Unterricht umfassen. Kleinstwechsel

wurden ebenso beobachtet wie der funktionale Gebrauch des Dialekts, beides soll unten genauer analysiert werden.

## **Oberösterreich**

Aus der Literatursichtung wurde deutlich, dass in Oberösterreich, insbesondere im Bezirk Steyr, in allen Situationen der Dialektgebrauch üblich ist, auch im Schulkontext (Adalbert-Stifter-Institut 2015; Krammer 2016), und dass die Sprecher\*innen sehr dialektloyal sind. Die Unterrichtsbeobachtungen der Steyrer Schule unterstützen diese These zwar, zeigen allerdings gleichzeitig ein differenzierteres Bild.

In der Oberstufendeutschstunde in der 5. Klasse wurde zwei Referate von jeweils zwei Schülerinnen gehalten, die sehr standardnah, formell und schriftsprachlich orientiert waren. Dies zeigte sich beispielsweise durch den gehäuften Konjunktivgebrauch („würde“, „wäre“, „bestehe“), die Verwendung des für Österreich im Mündlichen untypischen Präteritums und durch Fachwörter wie „fundamentaler Attributionsfehler“ (S-OÖ). Alle Schülerinnen hielten sich in ihren Formulierungen strikt an ihre vorab ausformulierten Referatstexte – was die Lehrerin infolge (vorsichtig) kritisierte. Anscheinend gehen die Lernenden also von einer Standarderwartung bei Referaten aus bzw. haben sich diese im Laufe ihrer Schullaufbahn angeeignet. Bei den Referaten war auch der Ausdruck „Jungen und Mädchen“ auf einer Präsentationsfolie auffallend. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass Standardsprache mit bundesdeutschem Deutsch assoziiert wird und der Begriff „Buben“ eventuell als zu wenig standardsprachlich für so eine formelle Situation eingestuft wurde. Für eine genauere Einsicht in die Spracheinstellungen der Lernenden müssten jedoch diese befragt werden, was in dieser Forschung nicht der Fokus war.

Am Ende der Referate bedankten sich die SchülerInnen höflich für die Aufmerksamkeit, worauf ein Feedback seitens der Lehrperson L-OÖ sowie der anderen Mitschüler\*innen über Inhalt und Umsetzung der Präsentation folgte. Interessanterweise erfolgten diese Rückmeldungen durchwegs in dialektnaher Umgangssprache bzw. sogar im Dialekt. Inwiefern dies auf die persönliche Natur dieser Rückmeldungen zurückzuführen ist oder auf den niedrigeren Face-Threat bei Kritik durch den Dialektgebrauch, wird in den Folgekapiteln nach Situation noch genauer diskutiert.

Die Reflexionsfragen nach den Präsentationen gestalteten sich unterschiedlich hinsichtlich des Varietätengebrauchs, je nachdem wie persönlich das besprochene Thema war. Generell wurde bei Tipps für das Präsentieren sowie bei anderen persönlicheren Themen eher Dialekt verwendet. Bei Organisatorischem am Ende der Unterrichtseinheit wurde von Seiten der Lehrerin und der Schüler\*innen meist dialektnäher gesprochen. Es fiel jedoch auf, dass im

Lehrer-Schüler-Gespräch einzelne Schüler\*innen stärker in Richtung Dialekt tendierten als andere, die eher umgangssprachlich sprachen. Bei der Instruktion der Lehrerin wurde beobachtet, dass besonders wichtige Wörter stark betont und standardsprachlich ausgesprochen wurden, selbst wenn der Satz an sich im Dialekt gehalten war. Dies wird im Folgekapitel genauer analysiert, doch es kann schon an dieser Stelle gesagt werden, dass also tatsächlich zur Verständnissicherung in die Standardsprache gewechselt wird, wie im Interview angegeben.

Spannend war der starke Kontrast zur 1. Klasse Unterstufe, wo der Standardgebrauch deutlich höher war. Vorwiegend wurde standardnah gesprochen, zumal sich der Stoff aus dem Bereich Grammatik vorwiegend am Schulbuch orientierte. Den Großteil der Stunde fand ein Lehrer-Schüler-Gespräch statt, das trotzdem standardsprachlich gehalten war. Im dialektalen Bereich wurden generell nur einzelne Äußerungen verzeichnet.

Zu Beginn der Stunde fragte die Lehrperson nach dem Befinden der Lernenden und klärte Organisatorisches, was durchwegs standardnah erfolgte. Sowohl in der kurzen Gruppenarbeit, wo die Lehrerin den Videochat kurz verließ, als auch im Pausengeplauder unter den Schüler\*innen am Ende der Stunde war hauptsächlich Umgangssprache zu hören und es fielen nur vereinzelte Dialektäußerungen. Umgangssprachliche Phänomene, die bei der Lehrerin und bei den Schüler\*innen vorkamen, waren Assimilationen wie „ma“ statt „wir“ und die bairische Verbalendung -s für die 2. Person Plural (Lenz 2019: 331) bei stoffbezogenen Erklärungen: „wenn ihr ein ‚beim‘ oder ein ‚zum‘ oder ein ‚am‘ davor *habts*, dann *müssts* ihr Adjektive ähm Verben groß schreibm“ (L-OÖ), „ihr *müssts* aus den Bildern eine ganze Geschichte schreibm“ (L-OÖ), „*damits* ihr auch die Aufgabenstellung *kennts*“ (L-OÖ). Bei letzterem Beispiel ist auffallend, dass auch die Konjunktion *damit* flektiert wird. Generell zeigte sich, dass einige Schüler\*innen selbst beim Fragestellen in der Umgangssprache blieben, während andere in diesen Situationen in den Dialekt wechselten. Beispiele für den Dialektgebrauch sind die Diphthongierungen, *ch*-Tilgungen und Assimilationen in: „Lossts uns olle im Chat schreibm, sonst wiats durchanand“ (S-OÖ) und „Jeder stummt si“ (S-OÖ).

Das Disziplinieren, das hier aufgrund des Schüler\*innenalters häufiger vorkam als in der fünften Klasse, erfolgte meist in umgangssprachlicher, vom Hauptdiskurs in der Standardsprache abweichender Form. Doch wechselte L-OÖ zur Verstärkung der Disziplinierung auch in die Standardsprache. Dies wird unten genauer beschrieben.

Die Differenzierung nach Schulstufen, die L-OÖ im Interview angesprochen hat, lässt sich also in der Unterrichtsbeobachtung nachweisen, zumal der Standardgebrauch der Lehrerin in

der 1. Klasse deutlich höher war als in der fünften Klasse. Ebenso wird der hohe Dialektgebrauch in der Oberstufe besonders im Lehrer-Schüler-Gespräch deutlich, auch wenn die Lernenden in ihren Referaten standardsprachlich gesprochen haben. In beiden Klassen fällt auf, dass der Dialekt- bzw. Standardgebrauch bei den Schüler\*innen individuell variiert, was sich im unterschiedlichen Varietätengebrauch in der Pausenkommunikation und beim Fragestellen zeigt.

## Wien

Der aktuelle Forschungsstand legt nahe, dass in Wien die Standardsprache im Alltag einen hohen Stellenwert hat (Lenz 2019: 342) und auch in der Schule von den Lernenden in allen Situationen eine standardnahe Varietät erwartet wird (Buchner/Elspaß 2018: 78). Außerdem ist durch den hohen Anteil an Personen mit Migrationshintergrund von einem Erstspracheneinfluss auszugehen (Glauninger 2017: 124). Da in Wien keine Wechsel in den Dialekt beobachtet wurden, wird in dieser Analyse die Umgangssprache genauer betrachtet. Außerdem werden an dieser Stelle Beispiele von Äußerungen angeführt, während auf Tirol und Oberösterreich in den Folgekapiteln im Hinblick auf den Dialektgebrauch genauer eingegangen wird.

In der beobachteten Doppelstunde wurde erwartungsgemäß größtenteils standardnah gesprochen, wobei nicht-stoffbezogene Äußerungen sowie Instruktionen in Umgangssprache erfolgten. Diese ist als Zwischenform bekanntlich schwer zu kategorisieren und von Wechseln zwischen den Regeln der Standardsprache und den Regeln des Dialekts geprägt (Ammon/Bickel/Lenz 2016: XLV). Zu den identifizierten umgangssprachlichen Merkmalen gehören die *-e*-Apokope („frag“, „geh“), die *-d*-Apokope („*wer* ichs sofort vergessen!“), Assimilationen „ham“ statt „haben“ und „ma“ statt „wir“ z.B. in: „Mach *mas* alphabetisch?“ (L-Wien) sowie die „Umlautvermeidung“ (Muhr 1995b: 215) z.B. in „Jetzt *ladet* es bei mir“ (S-Wien) und die Wörter „ur“, „eh“, „pipieinfach“, „labern“ und „Rindviech“, wobei der Gebrauch der letzteren beiden unten noch genauer analysiert wird.

Bei einigen Lernenden fiel der bundesdeutsche Hintergrund auf, den L-Wien im Interview angesprochen hatte, wenn etwa ⟨ich⟩ [ɪ] statt [ɪç] ausgesprochen wurde, z.B. in „Ich geh heut testen“, und das ⟨euch⟩ [ɔy] statt [ɔyç] in „Wie geht’s euch?“ im Pausengespräch, sowie wenn die Aussprache des anlautenden Vokals [ɪ] in ⟨irgendwie⟩ und ⟨ich⟩ in Richtung [y] erfolgte. Doch auch abgesehen von den deutschen Schüler\*innen fielen bundesdeutsche Merkmale auf: „Sind Sie eine *Tomate*?“ (S-Wien) und „Ja, genau ich bin ein *Tomatoid*“ (L-Wien), wobei *Tomate* im Westen Österreichs üblich ist und laut Variantenwörterbuch auch als gemeindeutsch gilt (Ammon/Bickel/Lenz 2016: 745), somit also nicht so eine Besonderheit

darstellt. Auf lautlicher Ebene wurden jedoch bundesdeutsche *t*-Tilgungen in „Ne kann man *nich*“, „ist das *nich* so?“ (L-Wien) und Artikelkürzungen wie „‘n“ statt „ein“ und „‘ne“ statt „eine“ verzeichnet. Eine interessante Mischung ergab sich in der Nacherzählung einer Begebenheit eines Schülers: „Sie ist gekommen und hat mich mit einem Polster abgeworfen und wollt meine Haube klauen“ (S-Wien) aus den Austriazismen *Polster* (VWB 2016: 550) und *Haube* (VWB 2016: 317) und den Deutschlandismen *abwerfen* und *klauen*. Zudem wurde das Weglassen des Artikels vor Vornamen (Muhr 1995b: 214) bemerkt: „Ich bin mir nicht ganz sicher bei Ferdinand“ (L-Wien).

In der Pause, als der Lehrer kurz den Videochat verließ, kommunizierten die Schüler\*innen weiterhin sehr standardnah miteinander. Selbst die umgangssprachlichen Äußerungen waren nach wie vor standardnah und enthielten nur einzelne umgangssprachliche Merkmale: z.B. „Kochst du *grade*?“ (S-Wien), „Du bistn Opfer“ (S-Wien), „Ich *hab* gedacht“ (S-Wien). Dies deutet auf eine standardnahe Umgangssprache als Alltagssprache hin.

In der zweiten Einheit wurde womöglich aufgrund des lockeren und gleichzeitig persönlichen Stundenthemas – des Erratens von Avataren, die die Lernenden für sich ausgesucht haben – vermehrt umgangssprachlich gesprochen. Besonders in organisatorischen Fragen bzw. in der Instruktion fielen Äußerungen wie „Erklär *mal*!“ (L-Wien), „Wir *hams*“ „Und dann *ham* wir ...“ (L-Wien), oder Zusammenzüge vom Verb und dem Pronomen „es“: „Gibt’s jemanden, der noch ein bisschen Zeit braucht?“ (L-Wien), „Jetzt hat’s bei mir geklingelt.“ (L-Wien), „Mach *ma*’s alphabetisch?“ (L-Wien), „Erklär’s uns!“ (L-Wien).

Zwar war der Gebrauch der Umgangssprache hoch und nahm womöglich auch die Hälfte der Zeit ein, wie L-Wien im Interview als Schätzung angegeben hatte, doch muss noch einmal betont werden, dass die Umgangssprache hier standardnah verstanden werden muss. Es waren in den umgangssprachlichen Äußerungen oftmals nur einzelne Wörter, die nicht mehr als standardsprachlich einzustufen sind. Eine dialektale Äußerung wurde in der Wiener Deutschstunde nicht verzeichnet, doch ließen sich Situationen identifizieren, bei denen dialektale Begriffe aus stilistischen Gründen – zum Spaß – eingesetzt wurden. Diese werden im nächsten Kapitel genauer betrachtet. Interessant ist zudem der bundesdeutsche Einfluss auf die Unterrichtskommunikation, zum einen aufgrund des Idiolekts des Lehrers und zum anderen wegen der Schüler\*innen aus Deutschland.

## 5.2.2 Varietätenwechsel

Wie in Kapitel 2.1 diskutiert, können Wechsel zwischen innersprachlichen Varietäten mit dem Code-Switching im Bilingualismus verglichen und gewisse Muster im Wechselverhalten

dadurch besser verstanden werden (Auer 2011: 467). Dabei kommen laut Auer (2011: 469) Switches zwischen den Varietäten als konversationelle und stilistische Wechsel vor. Erstere sind von diskursiven Aspekten wie Turn-Taking oder Wechsel der Gesprächspartner\*innen abhängig, während letztere unterschiedliche Modalitäten und Aspekte zwischenmenschlicher Beziehungen markieren (Auer 2011: 469).

In diesem Kapitel werden Kontexte, in denen gehäuft Wechsel in der Sprachvarietät stattfanden, vorgestellt, die induktiv aus dem Material herausgearbeitet wurden. Dabei werden die Beobachtungen aller drei Standorte einbezogen. An dieser Stelle liegt der Fokus auf Mustern in den Varietätenwechseln und auf Wechseln in die Standard- bzw. Umgangssprache. Die Dialektfunktionen werden anschließend gesondert in 5.2.3 analysiert.

### 5.2.2.1 Konversationelle Wechsel

#### Material

Konversationelle Wechsel, die laut Auer (2011: 469) mit der ‚Maschinerie‘ (engl. „machinery“) des Gesprächsaustauschs verbunden sind, erfolgen z.B. wegen Turn-Taking, Korrekturen in der Gesprächsorganisation oder am Beginn oder Ende einer Erzählung. Wechsel können sowohl über Turns hinweg als auch innerhalb eines Turns erfolgen, zum Beispiel mit der folgenden pragmatischen Funktion: „to set off reported speech from their own voice, statements from evaluations/assessments, topic from comment“ (Auer 2011: 469).

Im Zusammenhang mit dem Schulmaterial ergaben sich in Tirol einige Situationen solcher ‚mechanischer‘ Wechsel. Genauer gesagt wurden Beispielsätze von einem Übungsblatt standardsprachlich vorgelesen, die Kommentare der Lehrerin und der Schülerinnen dazu erfolgten aber im Dialekt. Diese Wechsel kennzeichnen also die Trennung des vorgegebenen Satzes vom eigenen Kommentar. In den Transkriptionen werden die beiden Modi in der Kommentarzeile durch „Vorlesen“ und „Kommentar“ angezeigt.

#### Transkription Tir-1

[1]

|            | 12                                                                                             | 13               | 14              | 15                              |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|-----------------|---------------------------------|
| [k]        | <i>Vorlesen</i>                                                                                | <i>Kommentar</i> | <i>Vorlesen</i> |                                 |
| L-Tir [v]  | Wir hatten keine Lust zu gehen. Da brauchma koan Beistrich. Aber • wir hatten keine LUST ((1)) |                  |                 |                                 |
| L-Tir [nv] | <i>liest aus Übungsblatt vor</i>                                                               |                  |                 | <i>holt tief Luft, hebt den</i> |

[2]

|            | 16                                                                                          | 17              | 18               |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|------------------|
| [k]        | <i>Vorlesen</i>                                                                             | <i>Vorlesen</i> | <i>Kommentar</i> |
| L-Tir [v]  | nachHAUSE zu gehen. Wir hatten keine LUST ((1)) Beistrich • nachhause zu gehn. Des isch die |                 |                  |
| L-Tir [nv] | <i>Kopf senkt den Kopf</i>                                                                  |                 |                  |

[3]

|           |                                                                              |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------|
| [k]       |                                                                              |
| L-Tir [v] | erweiterte Nennformgruppe • bei der ihr sehr oft den Beistrich vergesst, gö? |

In Transkription Tir-1 wechselt die Lehrerin L-Tir in ihren Kommentaren zu dem Übungssatz zur Beistrichsetzung in den Dialekt, obwohl diese auch stoffbezogen und an alle Schülerinnen gerichtet sind.

## Transkription Tir-2

[1]

|               |                                    |      |                      |                             |                         |                             |     |
|---------------|------------------------------------|------|----------------------|-----------------------------|-------------------------|-----------------------------|-----|
|               | 100                                | 101  | 102                  | 103                         | 104                     | 105                         | 106 |
| [k]           | Vorlesen dunkles a [ja:r] Vorlesen |      |                      | aspiriertes k [kh] Vorlesen |                         | aspiriertes k [kh] Vorlesen |     |
| S-Tir-zh [v]  | Im                                 | Jahr | zweitausend vierzehn | ist in Afrika               | eine schlimme Krankheit | ausgebrochen • die          |     |
| S-Tir-zh [nv] | leise, liest von Übungsblatt vor   |      |                      |                             |                         |                             |     |

[2]

|               |                                              |     |                                 |
|---------------|----------------------------------------------|-----|---------------------------------|
|               | 107                                          | 108 | 109                             |
| [k]           |                                              |     | Kommentar                       |
| L-Tir [v]     | Joa, was hamma jetz do-((2)) für einen Fall? |     |                                 |
| L-Tir [nv]    | fragend                                      |     |                                 |
| S-Tir-zh [v]  | der ganzen Welt Angst macht.                 |     | Jo do san schon zwoa Beistriche |
| S-Tir-zh [nv] |                                              |     | zögerlich                       |

[3]

|               |                                                                                                    |     |         |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|---------|
|               | 110                                                                                                | 111 | 112     |
| [k]           |                                                                                                    |     |         |
| L-Tir [v]     | DO SAINT schon zwoa Beistriche d-! Do homma schon zwoa Beistriche • gibts da einen Fehler in diesm |     |         |
| L-Tir [nv]    | laut, lachend                                                                                      |     | fragend |
| S-Tir-zh [v]  | drin                                                                                               |     |         |
| S-Tir-zh [nv] |                                                                                                    |     |         |

[4]

|               |                                |     |                                                                  |           |
|---------------|--------------------------------|-----|------------------------------------------------------------------|-----------|
|               | 113                            | 114 | 115                                                              | 116       |
| [k]           | steigernde Intonation, fragend |     | Kommentar                                                        | Kommentar |
| L-Tir [v]     | Satz?                          | Wo? |                                                                  |           |
| L-Tir [nv]    |                                |     |                                                                  |           |
| S-Tir-zh [v]  | ((4)) Nnnaa? Jo? ((1)) Na?     | I-  | ((2)) I also I glob nit ((2)) Aber i dat vielleicht noch im Jahr |           |
| S-Tir-zh [nv] | sehr zögerlich                 |     | schnell                                                          |           |

[5]

|               |                                               |     |       |     |
|---------------|-----------------------------------------------|-----|-------|-----|
|               | 117                                           | 118 | 119   | 120 |
| [k]           |                                               |     |       |     |
| L-Tir [v]     | AUCH NOCH an Beistrich machen? Ned dei Ernst? |     |       |     |
| L-Tir [nv]    | laut, aufbrausend                             |     |       |     |
| S-Tir-zh [v]  | zweitausend vierzehn-                         | Jo? | Doch? |     |
| S-Tir-zh [nv] |                                               |     |       |     |

In Transkription Tir-2 liest nun eine Schülerin, die per Videokonferenz an der Stunde teilnimmt, einen Beispielsatz vor und soll die Beistrichsetzung darin korrigieren. Sie liest den Satz standardsprachlich, wenn auch mit einzelnen tirolerischen Lautmerkmalen vor, doch die anschließenden Überlegungen bezüglich der Beistrichsetzung sind durchwegs im Dialekt. Interessant ist, dass in ihrem Kommentar die Phrase „im Jahr zweitausend vierzehn“ (104) aus dem Übungssatz standardsprachlich behalten wird. Die beiden Ebenen – die des vorgelesenen Satzes und die des eigenen Kommentars dazu – sind also jeweils klar mit Standardsprache bzw. Dialekt verknüpft.

## Transkription Tir-3

[1]

| 124       | 125                                                                                                     | 126              | 127             |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|-----------------|
| [k]       | <i>Vorlesen</i>                                                                                         | <i>Kommentar</i> | <i>Vorlesen</i> |
| L-Tir [v] | Der Virus wird über Nahrung • Beistrich, da homma a Aufzählung, kontaminierte Gegenstände der Beistrich |                  |                 |

[2]

|           |                                                                                                      |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| [k]       |                                                                                                      |
| L-Tir [v] | gehört weg, weil wenna a Aufzählung is, die durch ODER oder UND verbunden is, tuat ma koan Beistrich |

[3]

| 128       | 129                                                                                                   |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| [k]       | <i>steigende Intonation</i>                                                                           |
| L-Tir [v] | machen. ((1)) Oder Körperflüssigkeiten übertragen. Und jetzt homma no, ihr als FACHFRAUEN wissts des- |

[4]

| 130          | 131                                     | 132              |
|--------------|-----------------------------------------|------------------|
| [k]          |                                         | <i>betont</i>    |
| L-Tir [v]    | ? Emilie?                               | DAS Virus genau. |
| L-Tir [nv]   | <i>nickt einer Schülerin vor Ort zu</i> | <i>nickt</i>     |
| S-Tir-vo [v] | DAS Virus?                              |                  |

Transkription Tir-3 ist insofern interessant, als die Wechsel in diesem Fall sogar innerhalb des Satzes erfolgen (*turn-internal switching*, Auer 2011: 469). L-Tir pausiert das Vorlesen des Übungssatzes, um in (125) und (127) erklärende Kommentare zu den jeweiligen Beistrichsetzungen zu machen. Auch die anschließende Rückfrage (129) an die Lernenden erfolgt im Dialekt.

## Transkription Tir-4

[1]

| 133          | 134                                                                          | 135                                       |
|--------------|------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| [k]          | <i>Vorlesen</i>                                                              | <i>aspiriertes k [kh]</i>                 |
| L-Tir [v]    |                                                                              | Jo und jetzt sogsch uns no die Beistriche |
| L-Tir [nv]   |                                                                              | <i>auffordernd</i>                        |
| S-Tir-zh [v] | Man hätte viel früher Medizin, Ärzte und Soldaten schickn müssen. ((2)) Ahm. |                                           |

[2]

| 136          | 137                                    | 138                        |
|--------------|----------------------------------------|----------------------------|
| [k]          |                                        | <i>fallende Intonation</i> |
| L-Tir [v]    | an.                                    | Genau!                     |
| L-Tir [nv]   |                                        | <i>nickt</i>               |
| S-Tir-zh [v] | Jo ((1)) Bei "hätte" in Beistrich weg! | Uund in Rescht lossn.      |

Auch in Transkription Tir-4 wird der Übungssatz sprachlich von den Kommentaren bezüglich der Beistrichsetzung abgegrenzt. In dem Fall wird der Dialektgebrauch von der Lehrerin sogar gefördert, zumal die Aufforderung (135), die Übung durchzuführen, ebenso im Dialekt erfolgt. Die Schülerin antwortet daraufhin erwartungsgemäß im Dialekt.

## Transkription Tir-5

[1]

|              | 44                                                              | 45 | 46     | 47                  | 48            |
|--------------|-----------------------------------------------------------------|----|--------|---------------------|---------------|
| L-Tir [v]    | Guat denn nehmma zuhause diiie (2) die Stefanie ((5)) Stefanie? |    |        |                     | Guten Morgen! |
| Stefanie [v] |                                                                 |    | Jooo • | Morgä ((1)) i muass |               |

[2]

|              | 49                                                                                              | 50 | 51 | 52       |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|----------|
| [k]          | <i>aspiriertes k [kh]</i>                                                                       |    |    |          |
| L-Tir [v]    |                                                                                                 |    |    | A jo des |
| Stefanie [v] | zerscht ((den Satz suchen))/bei mir isch des so richtig komisch formatiert A do! I hobs gfundn! |    |    |          |

[3]

|              | 53                                                                  |
|--------------|---------------------------------------------------------------------|
| L-Tir [v]    | isch des Lästige bei Teams.                                         |
| Stefanie [v] | Aaahm ((2)) Ich fühle mich sowohl auf Reisen als auch zuhause wohl. |

In Transkription Tir-5 begrüßt Stefanie im Dialekt und kommentiert auch ihr Suchen nach dem richtigen Übungssatz im Dialekt (48-51). In (52) begibt sich die Lehrerin ebenso auf diese Nebenkommunikationsebene im Dialekt, im Anschluss daran wird der Satz von Stefanie dann standardsprachlich vorgelesen. Diesmal wird also etwas Nicht-Stoffbezogenes besprochen, und trotzdem liegt ein Wechsel zwischen standardsprachlichem Übungssatz und dialektalem Kommentar vor.

Besonders im Zusammenhang mit dieser Übung zur Beistrichsetzung ließen sich in der Tiroler Unterrichtsstunde einige solcher Situationen beobachten. Obwohl in Wien und in Oberösterreich (in der 1. Klasse) auch mit Übungssätzen gearbeitet wurde, fanden dort keine solchen Wechsel in den Dialekt statt. Wenn Sätze von Seiten der Lehrenden und Lernenden standardsprachlich vorgelesen wurden, erfolgten auch die darauffolgenden Fragen bzw. Erläuterungen in standardnaher Umgangssprache bzw. Standardsprache, wie in Transkription Wien-1 und Transkription OÖ-1 gesehen werden kann.

## Transkription Wien-1

[1]

|             | 3                                                                                                         |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| [k]         | <i>Kommentar</i>                                                                                          |
| L-Wien [v]  | Und jetzt frag ich euch mal nach eurem Sprachgefühl ((2)) was is irgendwie schöner? ((1)), was würdet ihr |
| L-Wien [nv] | <i>leise</i>                                                                                              |

[2]

|             | 4                                                                                                       |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| [k]         | <i>Vorlesen</i>                                                                                         |
| L-Wien [v]  | sagen, wenn ihr jetzt beide Sätze nebeneinander seht? Galschan freundete sich langsam mit dem Großvater |
| L-Wien [nv] |                                                                                                         |

[3]

|            | 5                                                                                                       | 6               |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|
| [k]        |                                                                                                         | <i>Vorlesen</i> |
| L-Wien [v] | an, den sie URsprünglich abgelehnt hatte oder ((1)) Galschan freundete sich langsam mit dem • VON IHR • |                 |

[4]

| 7          |                                                                                                      |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| [k]        | <i>Kommentar</i>                                                                                     |
| L-Wien [v] | ursprünglich abgelehntEN • Großvater an Was is schöner • ahm Verena, ahm was sagt DEIN Sprachgefühl? |

[5]

| 8          |                                                                      |
|------------|----------------------------------------------------------------------|
| [k]        | <i>Kommentar</i>                                                     |
| Verena [v] | Also ich find der erste, der ursprüngliche Satz ist unkomplizierter. |

Bei L-Wiens und Verenas Äußerungen fallen die *t*-Tilgungen („jetz“, „is“) und die *e*-Apokopen („find“, „frag“) auf, die nach Auer (1986: 106) aber noch als Phänomene standardnaher Mündlichkeit eingestuft werden können. Daher kann nicht von einem Wechsel zur Abgrenzung vom vorgelesenen Übungssatz gesprochen werden.

## Transkription OÖ-1

[1]

|          | 71                                                                         | 72              |
|----------|----------------------------------------------------------------------------|-----------------|
| [k]      |                                                                            | <i>Vorlesen</i> |
| L-OÖ [v] | Mia, DU wolltest glaub ich.                                                |                 |
| Mia [v]  | Ähm ((1)) JA? Aalso unsere Lehrerin meinte: "Peter, Schluss mit DEEM ((3)) |                 |

[2]

|           | 73                                                                  | 74              | 75              | 76                                 |
|-----------|---------------------------------------------------------------------|-----------------|-----------------|------------------------------------|
| [k]       | <i>Vorlesen</i>                                                     | <i>Vorlesen</i> | <i>Vorlesen</i> | <i>Kommentar</i>                   |
| L-OÖ [v]  |                                                                     |                 |                 | Genauu! ((2)) Und wie schreibst du |
| L-OÖ [nv] |                                                                     |                 |                 | <i>in die Kamera</i>               |
| Mia [v]   | Mmh Essen? Deein ((2)) mmmh Schmatzen? Weckt ja noch die Müden auf. |                 |                 |                                    |
| Mia [nv]  | <i>steigende Intonation</i>                                         |                 |                 |                                    |

[3]

| 77        |                             | 78                                  |  | 79                         |  | 80               |  | 81               |  |
|-----------|-----------------------------|-------------------------------------|--|----------------------------|--|------------------|--|------------------|--|
| [k]       | <i>Kommentar</i>            | <i>Kommentar</i>                    |  | <i>Kommentar</i>           |  | <i>Kommentar</i> |  | <i>Kommentar</i> |  |
| L-OÖ [v]  | "Essen"?                    | Sicher? Da steht ja ein DEEM davor. |  |                            |  | Und Schmatzen?   |  |                  |  |
| L-OÖ [nv] |                             | <i>lächelt</i>                      |  |                            |  |                  |  |                  |  |
| Mia [v]   | Klein?                      |                                     |  | Aso, Entschuldigung, groß. |  | Ähm              |  |                  |  |
| Mia [nv]  | <i>steigende Intonation</i> |                                     |  | <i>schnell</i>             |  |                  |  |                  |  |

[4]

| [k]     | <i>Kommentar</i>                                    |
|---------|-----------------------------------------------------|
| Mia [v] | einen Moment ((3)) ÄÄh das schreibt man dann KLEIN. |

In Transkription OÖ-1 wird Mia von der Lehrerin der Turn zugewiesen (71), woraufhin diese den Satz standardsprachlich vorliest und ihre Vorschläge für passende Verben einfügt (72-75). Ihre kurzen Kommentare sowie Antworten auf die standardsprachlichen Fragen der Lehrerin in (76) sind ebenso standardnah gehalten.

Es fanden also keine Varietätenwechsel im Zusammenhang mit vorgelesenem Material in den Deutschstunden in Wien und Oberösterreich statt. In der Tiroler Deutschstunde wurden jedoch häufig, sogar innerhalb von Turns und Äußerungen, eigene Kommentare durch Wechsel in den Dialekt vom standardsprachlichen Schulmaterial abgegrenzt. Das wurde bei der Lehrerin und bei den Schülerinnen beobachtet.

## Referat und Feedback

Auch im Zusammenhang mit den Referaten der 5. Klasse in Oberösterreich wurden mechanische Wechsel beobachtet. Wie bereits in 5.2.1 erwähnt, waren die Referate sehr schriftsprachlich und standardnah gehalten, doch im Anschluss erfolgten die Rückmeldungen, das Feedback und Rückfragen im Dialekt. Dies zeigt den erhöhten Grad an Formalität und Öffentlichkeit (Muhr 1995a: 105), der bei Präsentationen vorliegt und der den Schüler\*innen auch intuitiv bewusst ist, obwohl dies von der Lehrerin L-OÖ nicht explizit vorgegeben wird. Doch die bei Referaten übliche monologische Gesprächsführung und das feste Thema resultieren in einer Distanzsprachlichkeit (Koch/Oesterreicher 1985: 21), die einen Standardgebrauch evoziert.

Zu Beginn soll die strenge schriftsprachliche Orientierung durch Ausschnitte aus beiden Referaten verdeutlicht werden. In Transkription OÖ-2 ist der Beginn des ersten Referates abgebildet, in Transkription OÖ-3 der des zweiten.

### Transkription OÖ-2

[1]

|            |                                                                                                                                    |   |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
|            | 0                                                                                                                                  | 1 |
| [k]        | Kurzes Video wird in der Powerpoint im Videochat-Programm gezeigt Nur die beiden Referierenden sind per Video-Übertragung zu sehen |   |
| S-ref [v]  | Mit diesem kurzen Video • wollten wir die Stimmung auf                                                                             |   |
| S-ref [nv] | liest vor                                                                                                                          |   |

[2]

|            |                                                  |                                          |
|------------|--------------------------------------------------|------------------------------------------|
|            | 2                                                | 3                                        |
| [k]        | monophthongiert: [tsæ:gn]                        |                                          |
| S-ref [v]  | den unterschiedlichsten Anti-Corona-Demos zägen. | Wie man sah, demonstrieren Menschen dort |
| S-ref [nv] |                                                  |                                          |

[3]

|            |                                                                                   |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
|            | 4                                                                                 |
| S-ref [v]  | auch • weil sie hinter dem Virus eine großer/ eine größere Verschwörung vermuten. |
| S-ref [nv] | verliest sich                                                                     |

### Transkription OÖ-3

[1]

|              |                                                                                                     |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
|              | 49                                                                                                  |
| S-ref-2 [v]  | Sehr geehrte Frau Professor, liebe Mitschülerinnen und Mitschüler. Heute erzählen wir euch über die |
| S-ref-2 [nv] | liest vor                                                                                           |

[2]

|              |                                                                                     |    |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------|----|
|              | 50                                                                                  | 51 |
| S-ref [v]    | Zu Beginn ein paar                                                                  |    |
| S-ref-2 [v]  | UNendliche Geschichte • Ein BUCH geschrieben von Michael • Andreas • Helmut • Ende. |    |
| S-ref-2 [nv] |                                                                                     |    |

[3]

|           |                                                                                       |    |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------|----|
|           | 52                                                                                    | 53 |
| [k]       | fallende Intonation                                                                   |    |
| S-ref [v] | Informationen zu dem AUTOR dieses Buches. Michael Ende. • Ist einer der BEKANNTTESTEN |    |

[4]

|           |                                              |
|-----------|----------------------------------------------|
|           | 54                                           |
| S-ref [v] | Kinderbuchautoren im deutschsprachigen Raum. |

Bei beiden Referaten wurde aus vorbereiteten Skripten vorgelesen. Die Schriftsprachlichkeit äußert sich hier beispielsweise im Gebrauch des Präteritums in (1) und (3). Das Verlesen von S-ref in Transkription OÖ-2 (4) sowie das abgestimmte Abwechseln der beiden Referentinnen in Transkription OÖ-3 zeigen, dass die Referate eingeübt und schriftlich vorgefertigt waren.

## Transkription OÖ-4

[1]

|           |                                                                                                              |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|           | 11                                                                                                           |
| [k]       | <i>Vorlesen</i>                                                                                              |
| S-ref [v] | Dies ist lange nicht die einzige Theorie, die auf Anti-Corona-Demos verbreitet wird. Wir wolln noch ein paar |

[2]

|            |                                                                                                          |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|            | 12                                                                                                       |
| [k]        |                                                                                                          |
| S-ref [v]  | konkrete Beispiele nennen. Corona sei eine genmanipulierte Biowaffe aus einem Labor in WuHAN, • und wäre |
| S-ref [nv] | <i>lauter</i>                                                                                            |

[3]

|            |                                                                                                   |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
|            | 13                                                                                                |
| S-ref [v]  | entwickelt worden • um möglichst viele Menschen zu töten. Der Ausbruch wäre jedoch unbeabsichtigt |
| S-ref [nv] |                                                                                                   |

[4]

|             |                                                                                               |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
|             | 14                                                                                            |
| S-ref [v]   | gewesen.                                                                                      |
| S-ref [nv]  |                                                                                               |
| S-ref-2 [v] | Bill Gates wolle mit einem Impfstoff, für den er schon vor Jahren ein Patent angemeldet habe, |

[5]

|             |                                                                                          |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
|             | 15                                                                                       |
| S-ref-2 [v] | ALLEN durch die bevorstehenden ZWANGSimpfungen Mikrochips implantieren, mit denen er die |

[6]

|             |                                      |
|-------------|--------------------------------------|
|             | 16                                   |
| S-ref-2 [v] | GESAMTE Menschheit überwachen könne. |

In Transkription OÖ-4 können Beispiele für die Konjunktiv-I-Verwendung in der indirekten Rede gefunden werden, die eine schriftsprachliche Konzeption nahelegen, da sie im österreichischen Deutsch mündlich unüblich ist. Auch hier erfolgt ein abwechselndes Sprechen wie im zweiten Referat. Es wird also deutlich, dass beide Referate streng standardsprachlich im Sinne einer schriftsprachlichen Orientierung konzipiert sind.

In Transkription OÖ-5 wird nun der Abschluss des ersten Referates und der Übergang zu den Rückmeldungen und Kommentaren gezeigt.

## Transkription OÖ-5

[1]

|           |                                                                                                         |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|           | 17                                                                                                      |
| S-ref [v] | Mit diesem Appell wollen wir unser Referat beenden. Danke für eure Aufmerksamkeit und wir wünschen euch |

[2]

|            |                                                                               |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------|
|            | 18                                                                            |
| L-OÖ [v]   | ((3)) OK, vielen DANK. Bleibts einfach no kurz DA. Bevor i do jetzt mein Senf |
| L-OÖ [nv]  | <i>Video-Übertragung von L-OÖ startet</i>                                     |
| S-ref [v]  | noch einen schönen TAG!                                                       |
| S-ref [nv] | <i>schließen die Power-Point-Präsentation</i>                                 |

[3]

|            |                                                                            |    |
|------------|----------------------------------------------------------------------------|----|
|            | 17                                                                         | 18 |
| L-OÖ [v]   | dozua gib, bitt i zuerst die Antonia und die Maria um a kurze Rückmeldung. |    |
| L-OÖ [nv]  |                                                                            |    |
| S-OÖ [v]   | Jooo oiso i muass sogn, ihr hobts                                          |    |
| S-ref [nv] |                                                                            |    |

[4]

|           |                                                                                                                 |    |    |    |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|----|
|           | 19                                                                                                              | 20 | 21 | 22 |
| S-OÖ [v]  | des meiner Meinung noch wirklich guat gmocht. Oiso i hob eigantlich ((1)) fost OIS vastondn. Lei hots bei mir • |    |    |    |
| S-OÖ [nv] | schnell                                                                                                         |    |    |    |

[5]

|          |                                                                                                             |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| S-OÖ [v] | kurz • dozzwischen an Internethänger ghobt, weswegen i bei dem Video irgendwie ned so ois vasteh hob kinna, |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

[6]

|          |                      |
|----------|----------------------|
| S-OÖ [v] | wos do gsog woan is. |
|----------|----------------------|

Die Lehrerin wechselt abrupt, nachdem sie sich noch in Standardsprache von den beiden Referentinnen bedankt hat, in den Dialekt (16). Offenbar wird ersteres noch als Abschluss des (standardsprachlichen) Referates gesehen. Gemeinsam mit der etwas saloppen Redewendung ‚einen Senf dazugeben‘ legt der Wechsel den Ton für das restliche Feedbackgespräch fest. L-OÖ lädt die beiden zugeteilten Schülerinnen zum Feedbackgeben ein, wobei die *e*-Apokope in „bitt“ und die Kürzungen des Pronomens *ich* und des Artikels *eine* den Satz dialektnäher markieren (16-17). Eine Schülerin – es ist unbekannt, ob es sich um Antonia oder Maria handelt – meldet sich sogleich und äußert ihr Feedback gänzlich dialektnah, wobei typisch oberösterreichisch diphthongiert wird, dialektale Begriffe („lei“) eingebaut werden und gewisse Verwendungen getilgt werden („vasteh“, „gsog“) (18-22). Dieses Feedback ist inhaltlich positiv, weshalb der Dialektgebrauch hier nicht mit dem niedrigeren Face-Threat bei Kritik erklärt werden kann. Der Dialektgebrauch der Lehrerin und die vertraute, offene Atmosphäre, an der sich alle beteiligen dürfen, mögen eher dazu beigetragen haben.

Beim zweiten Referat läuft dies ähnlich ab: auch hier werden zwei Mitschüler gebeten, Rückmeldung zu geben:

## Transkription OÖ-6

[1]

|            |                                                             |    |
|------------|-------------------------------------------------------------|----|
|            | 55                                                          | 56 |
| L-OÖ [v]   | Da Manuel tippt, vielleicht kann da Daniel daweil wos sogn? |    |
| Daniel [v] | Jo oiso, i find ihr hobts ääh • laut und deutlich           |    |

[2]

|            |                                                                                                             |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Daniel [v] | gsprochn. Präsentation siach i jetzt immer no ned, i hobs am Onfong gsehn ((1)) oba donn woas auf amoi weg. |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

[3]

|            |                                                                                                              |    |
|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
|            | 57                                                                                                           | 58 |
| Daniel [v] | Uund ((2)) I find, wias des vuaglesn host, des hot a • PASST. vo da Zeit her ((2)) Jo. • i find es woa guat. |    |

Daniel verwendet durchwegs eine dialektnahe Sprache und sein Feedback hat eher dialogischen Charakter, zumal er die Referentinnen adressiert („ihr“, „wias des vuaglesn host“ (56)), was zu einer mündlicheren, nähe Sprachlichen Konzeption beiträgt (Koch/Oesterreicher 1985: 21). Außerdem wird die Sprache der Schülerinnen als „laut und deutlich“ (56) kommentiert, deren Standardgebrauch jedoch nicht weiter thematisiert.

Die Lehrerin gibt an späterer Stelle eine dialektnahe Rückmeldung zum Handout:

## Transkription OÖ-7

[1]

|          |                                                                                                          |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 23       |                                                                                                          |
| L-OÖ [v] | Voll oiso i häng mi do einfach gleich an. Ähm das Handout ist SEHR gut recherchiert, muass ma echt sogn. |

Die Rückmeldungen seitens Lehrperson und Schüler\*innen erfolgen also im Dialekt, was im starken Kontrast zu den schriftsprachlichen Referaten steht.

Interessant sind in dem Zusammenhang auch die Reflexionsfragen, die auf beide Referate folgen. Diese sind auch inhaltlich persönlicher Natur, weshalb womöglich im Dialekt gesprochen wird.

## Transkription OÖ-8

[1]

|          |                                                                                                            |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 25       |                                                                                                            |
| L-OÖ [v] | Wos i an guaten Punkt gfundn hob, dens ihr angesprochen ha bts, woa diese BUBBLE • dass ma sich jo relativ |

[2]

|           |                 |                                      |                                 |                         |
|-----------|-----------------|--------------------------------------|---------------------------------|-------------------------|
| 26        | 27              | 28                                   | 29                              | 30                      |
| [k]       |                 |                                      |                                 |                         |
| L-OÖ [v]  | schnö in so ane | hineinbewegt                         | und • aus der nimmer rauskommt. | Und jetzt Frage an ALLE |
| L-OÖ [nv] |                 | <i>zusammenführende Handbewegung</i> |                                 |                         |

[3]

|          |                                                                                                          |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 31       |                                                                                                          |
| L-OÖ [v] | Glaubts IHR, dass ihr in so einer Bubble lebts? Oder glaubt IRGENDWER, dass er NED in einer Bubble lebt? |

[4]

|          |                                                                                                            |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 32       |                                                                                                            |
| S-OÖ [v] | ((4)) Oiso woascheinlich lebt jeder in seiner EIGENEN Bubble, des ko ma oba söba woascheinlich eher ned so |

[5]

|           |                                                                            |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------|
| 33        | 34                                                                         |
| L-OÖ [nv] | <i>((lacht))</i>                                                           |
| S-OÖ [v]  | erkennen, weil sunst ((2)) würdets ja a ka Verschwörungstheorie mehr gebm. |
| S-OÖ [nv] | Uund ((2)) oba vielleicht                                                  |
|           | <i>zögernd</i>                                                             |

[6]

|           |                                                                                                             |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 35        |                                                                                                             |
| S-OÖ [v]  | dass ma ((2))((sag ma)) die anen mauern sie komplett ein und mia hom hoit donn no a Tür und a Fenster, dass |
| S-OÖ [nv] |                                                                                                             |

[7]

|          |                                                                                       |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------|
|          |                                                                                       |
| S-OÖ [v] | ma in die ondan Bubbles a amoi eini geht und amoi schaut ((2)) vielleicht so in etwa. |

In Transkription OÖ-8 knüpft die Lehrerin L-OÖ an das Thema des Referates an und möchte mit den Schüler\*innen darüber reflektieren. Zuerst lobt sie dialektal, dass die „Bubbles“ (25-28) angesprochen wurden, dann stellt sie eine Regiefrage (Ehlich/Rehbein 1986: 70) „an ALLE“ (29-30). Dies erfolgt standardsprachlich mit einzelnen umgangssprachlichen Merkmalen: *t*-Tilgung bei „jetz“ statt „jetzt“, das 2. Person Plural *-s* in „Glaubts“ und „lebts“ sowie „ned“ statt „nicht“. Der Standardgebrauch hat hier eine Aktivierungsfunktion (wie der Dialekt bei Ramge 1978 und Steiner 2008), denn dadurch wird allen Schüler\*innen signalisiert, dass sich das Gespräch nun auf der Hauptkommunikationsebene befindet, nicht mehr wie das Feedback nur an die Referentinnen gerichtet ist, und sich alle daran beteiligen sollen. Ein Schüler antwortet in (32) mittels Selbstwahl und durchwegs dialektal. Seine Antwort hat eine Veranschaulichungsfunktion, zumal er mithilfe einer Metapher das Konzept der Bubbles genauer zu erklären versucht (siehe Kapitel 5.2.3). Jedenfalls wird in den Dialekt gewechselt, obwohl die Frage von der Lehrerin standardnah gestellt worden ist.

Nach dem zweiten Referat stellt die Lehrerin Rückfragen an die Referentinnen, zum einen bezüglich des Vergleiches zwischen Buch und Film und zum anderen bezüglich der Buchwahl.

## Transkription OÖ-9

[1]

|             | 74                          | 75                          | 76                        | 77 | 78                        | 79 |
|-------------|-----------------------------|-----------------------------|---------------------------|----|---------------------------|----|
| L-OÖ [v]    | Ähm                         | Hobts ihr den Film gesehen? |                           |    | Und?                      |    |
| L-OÖ [nv]   | <i>schaut in die Kamera</i> |                             |                           |    |                           |    |
| S-ref [nv]  |                             |                             | <i>schüttelt den Kopf</i> |    |                           |    |
| S-ref-2 [v] |                             |                             | ((2)) I hobn gesehn, jo.  |    | Oiso i würd SCHO song, er |    |

[2]

|             | 80                                                                                              | 81 | 82 |
|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|
| S-ref [nv]  | <i>nasales o [ʊ]</i>                                                                            |    |    |
| S-ref-2 [v] | hebt si SEHR vom Buch ob, oiso es SAN SCHOO ((3)) oiso, die GRUNDgeschichte is GLEICH, oba grod |    |    |

[3]

|             | 83                      | 84             |
|-------------|-------------------------|----------------|
| S-ref [nv]  | <i>nasales o [ʊ]</i>    |                |
| S-ref-2 [v] | zum Schluss hin is scho | a Unterschied. |

Spannend ist, dass hier die Referentinnen abseits des Referates zu Wort kommen, sodass deren Sprachgebrauch mit jenem während der Präsentation verglichen werden kann. Die Referentin S-ref-2, die in ihrem Referat sehr standardsprachlich gesprochen hat (siehe Transkription OÖ-3), verwendet an dieser Stelle Dialekt. Es wird also unmissverständlich deutlich, dass die Schülerin Dialektsprecherin ist und für das Referat bewusst Standardsprache gewählt hat. Vermutlich wird diese Situation von ihr als persönlicher eingeschätzt und nicht mehr als Teil der formalen Präsentation gesehen, weshalb Dialekt verwendet wird. Zusätzlich ist es naheliegend, dass die dialektnahe Frage der Lehrperson (75)

den Ton für dieses Anschlussgespräch vorgibt und für die Schülerin somit klar ist, dass keine Standarderwartung vorliegt.

Die zweite Referentin (S-ref) ist eine Schülerin mit Deutsch als Zweitsprache. Sie liest während des Referates besonders viel von ihrem Skript ab, wobei sie immer wieder Vorlesefehler macht und einige lautliche Besonderheiten aufweist, wie ein aspiriertes *k* ([kχ]) und untypische Wortakzente. Dies ist im Hinblick auf einen etwaigen Einfluss der (der Forscherin nicht weiter bekannten) Erstsprache nicht überraschend. Auffallend ist allerdings, dass diese Schülerin in der Frage- und Feedbackzeit nach wie vor standardnah spricht und keine dialektalen Merkmale aufweist. Dies wird im folgenden Ausschnitt deutlich:

### Transkription OÖ-10

[1]

39  
S-ref [v] Also mir wurde das Buch auch empfohlen un ich mag eben halt Bücher, die eimfach • eben eher mehr

[2]

..  
S-ref [v] FANTASIEbücher ((2)) wo ich eben STUNDENLANG lesen kann und einfach mich in die andre/eine andere

[3]

..  
S-ref [v] Welt versetzn kann.

Es ist naheliegend, dass S-ref keine Dialektsprecherin ist, weshalb sie in dieser Situation, wo ihre Lehrerin und Mitschüler\*innen Dialekt verwenden, als einzige standardnah spricht. Da über ihren sprachlichen Hintergrund und ihre Alltagssprache aber nichts Genauereres bekannt ist, muss dies jedoch eine Vermutung bleiben.

Zusammenfassend kann also bezüglich der Referate in der 5. Klasse in Oberösterreich festgehalten werden, dass diese ausnahmslos standardsprachlich vorgetragen wurden, was auf die formelle Situation des Vortragens zurückgeführt wird. Allerdings fanden unmittelbar danach Wechsel in den Dialekt statt, sodass die Rückmeldungen sowie die Reflexionsfragen seitens der Lehrerin sowie der Schüler\*innen dialektal erfolgten. Einmal wurde der Standardgebrauch mit Aktivierungsfunktion beobachtet, als die Lehrerin eine Frage bewusst an die ganze Klasse richtet und diese so von dem dialogischen, an die Referentinnen gerichteten Feedback abgrenzte. Mit Ausnahme einer Referentin sprachen alle Beteiligten in der Feedback- und Reflexionszeit nach den Referaten dialektnah. Es wird angenommen, dass dies mit der persönlichen, dialogischen Feedbackkultur zusammenhängt und auch die Referatsthemen bzw. die Rückfragen dazu als intime Themen empfunden wurden. Dadurch zeigt sich, dass selbst bei konversationellen Wechseln Aspekte der Nähe und Distanz relevant sind und die Grenze zwischen konversationellen und stilistischen Wechseln fließend ist.

## 5.2.2.2 Stilistische Wechsel

Als zweite Gruppe von Varietätenwechseln nennt Auer (2011: 469) die stilistischen Wechsel, die die Abgrenzung von Modalitäten, wie Spaß und Ernst, Wahrheit und Erfindung, Fantasie und Realität, aber auch von zwischenmenschlichen Aspekten, wie Nähe und Distanz, anzeigen.

### Humor

Zuerst sei hier der Humor genannt, womit gemeint ist, dass an einzelnen Stellen in Tirol sowie in Wien in eine Nonstandardvarietät gewechselt wurde, um eine Aussage stilistisch als *Spaß* zu kennzeichnen und sie so von der Hauptkommunikationsebene, die mit *Ernst* markiert ist, abzugrenzen.

In Tirol ergab sich so eine Situation im Zusammenhang mit den bereits erwähnten Übungssätzen zur Beistrichsetzung:

### Transkription Tir-6

[1]

|               | 69                                                                                    | 70 | 71                |
|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------|----|-------------------|
| L-Tir [v]     | Außer er weigerte sich, • Beistrich • uns zu helfen Gö? weil ma da/weil ma da des um- |    |                   |
| S-Tir-vo [v]  |                                                                                       |    | SIE! Sie weigert! |
| S-Tir-vo [nv] |                                                                                       |    | ruft              |

[2]

|              | 72                 | 73    | 74                                                                            | 75 |
|--------------|--------------------|-------|-------------------------------------------------------------------------------|----|
| L-Tir [v]    | Sie weigerte sich- |       | Sie weigerte sich Beistrich, uns zu helfen • Katharina! Sog den Satz amol soo |    |
| L-Tir [nv]   | <i>lacht</i>       |       |                                                                               |    |
| S-Tir-vo [v] |                    | (( )) |                                                                               |    |

[3]

|              | 76                                              | 77 | 78                                             | 79                 | 80                              | 81                               |
|--------------|-------------------------------------------------|----|------------------------------------------------|--------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| [k]          |                                                 |    | <i>steigende Intonation, auffordernd leise</i> |                    |                                 |                                  |
| L-Tir [v]    | melodisch                                       |    | Er weigerte sich-                              |                    | SIE! I woas ned warum i heit so |                                  |
| L-Tir [nv]   | <i>zeichnet mit der Hand Wellen in der Luft</i> |    |                                                |                    | <i>lacht</i>                    | <i>schüttelt den Kopf, lacht</i> |
| S-Tir-vo [v] |                                                 | OK |                                                | Sie weigerte sich- |                                 |                                  |

[4]

|                | 82                                                                | 83           | 84                 | 85                                       | 86               |
|----------------|-------------------------------------------------------------------|--------------|--------------------|------------------------------------------|------------------|
| [k]            | <i>postvokalisches r hörbar [fiksi:rt] Klasse lacht, Gemurmel</i> |              |                    |                                          |                  |
| L-Tir [v]      | männerfixiert bin.                                                |              |                    | Ja (lacht) euch sollts so gehn, ned mir! |                  |
| L-Tir [nv]     |                                                                   | <i>lacht</i> |                    | <i>lacht</i>                             | <i>schaut in</i> |
| S-Tir-vo-2 [v] |                                                                   |              | ((Unverständlich)) |                                          |                  |

[5]

|            | 87                | 88                              | 89                                      | 90                               | 91 |
|------------|-------------------|---------------------------------|-----------------------------------------|----------------------------------|----|
| [k]        |                   | <i>steigende Intonation</i>     |                                         |                                  |    |
| L-Tir [v]  | Monika?           | Genau! Sie weigerte sich ((2))  |                                         | uns zu helfen. Sie weigerte sich |    |
| L-Tir [nv] | <i>die Klasse</i> | <i>kreisende Armbewegung</i>    | <i>stoppt in der Luft kreist weiter</i> | <i>Armbewegung fließend von</i>  |    |
| Monika [v] |                   | ((Sie weigerte sich • zu gehn)) |                                         |                                  |    |

[6]

|            | 92                                   |
|------------|--------------------------------------|
| L-Tir [v]  | zu gehn. Da hamma keine kurze Pause. |
| L-Tir [nv] | <i>links nach rechts</i>             |

Die Lehrerin erklärt in Transkription Tir-6 die Beistrichsetzung bei einfacher und erweiterter Nennformgruppe. Am Übungsblatt gibt es hierfür zwei Beispielsätze, wobei in einem das Pronomen „Er“, im anderen „Sie“ verwendet wird. Wie in Kapitel 5.2.2.1 beschrieben, wechselt L-Tir bei der Erklärung (70) in den Dialekt, liest die Übungssätze aber standardsprachlich vor. Da sie allerdings das falsche Pronomen anführt, wird sie von den Schülerinnen darauf hingewiesen. Anschließend fordert sie eine Schülerin auf, den Satz melodisch vorzulesen (75-76). L-Tir macht es vor, verwendet jedoch wieder das falsche Pronomen (78). Eine Schülerin macht sie erneut darauf aufmerksam (79), woraufhin sie einen dialektalen Witz darüber macht, „männerfixiert“ zu sein (81-82). Anschließend folgen noch auf der Aufnahme nicht verständliche Witze (84) seitens der Schülerinnen vor Ort. Schließlich wird der standardnähere Hauptdiskurs wieder aufgenommen und der Satz nun melodisch betont vorgelesen (88-91), was nahelegt, dass der Witz durch den Dialektgebrauch vom Hauptdiskurs abgegrenzt werden sollte.

In Wien kam es zweimal zu ähnlichen Situationen, interessanterweise jeweils mit demselben umgangssprachlichen Begriff:

## Transkription Wien-2

[1]

|            |                                                                                                    |   |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
|            | 0                                                                                                  | 1 |
| [k]        | Lehrer erklärt die Aufnahme der Stunde zu Forschungszwecken                                        |   |
| L-Wien [v] | Wir machen eine ganz normale Stunden/oiso is jetzt eine DOPPELstunde und die • ah • ANGEHENDE Frau |   |

[2]

|            |                                                                                                   |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
|            | ..                                                                                                |
| [k]        |                                                                                                   |
| L-Wien [v] | ProFESssoR kriegt nachher eine Tonaufzeichnung, von dem, • was wir hier reden. Und im Moment REDE |

[3]

|            |                                                                                                       |   |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
|            | ..                                                                                                    | 2 |
| [k]        |                                                                                                       |   |
| L-Wien [v] | EH nur ich, also kann sie sagen, "Na, der/der LEHRER, der labert • die ganze Zeit und diese SCHÜLER • |   |

[4]

|            |                   |
|------------|-------------------|
|            | ..                |
| [k]        |                   |
| L-Wien [v] | sind ganz still." |

In Transkription Wien-2 erklärt L-Wien den Ablauf der Stunde. Dabei fällt ihm auf, dass er bisher nur selbst gesprochen hat, woraufhin er laut überlegt, was die Forscherin wohl dazu sagen würde. Die imaginierte direkte Rede erfolgt zwar standardnah, doch wird das Wort ‚labern‘ eingebaut, das vom ÖWB (2012: 421) als norddeutsch und umgangssprachlich eingestuft wird. Nach Einschätzung der Forscherin ist dieses Wort allerdings in Wien durchaus üblich und als Nonstandardbegriff markiert. Gleichzeitig könnte ein konversationeller Wechsel vorliegen, nachdem die direkte Rede der Forscherin wiedergegeben wird. Da aber nur an diesem einen Wort ein Varietätenwechsel getätigt wird,

liegt nahe, dass dies aus stilistischen Gründen geschieht – womöglich um den Schüler\*innen eine Erklärung für den bisherigen Monolog zu geben, nämlich dass die Aufnahme den Lehrer nervös macht und deshalb nicht alles Gesagte ernst genommen werden soll.<sup>8</sup> Der umgangssprachliche Begriff ‚labern‘ markiert hier also den Satz als *ironisch* bzw. als *Spaß*.

Später zeigt sich eine ähnliche Situation. L-Wien fällt während der Stunde ein, dass der Unterricht aufgezeichnet wird. Kurz davor ist ein Schüler negativ aufgefallen. So reflektiert L-Wien die Unterrichtsstunde und überlegt, wie sein Sprachgebrauch wohl ankommen mag. Dabei verwendet er erneut den Begriff ‚labern‘: „Ganz eindeutig weiß der nicht, was er labert“ (L-Wien).

Später wird von L-Wien ein umgangssprachlicher Begriff gleichzeitig zur Veranschaulichung und zur stilistischen Markierung der Äußerung eingebaut.

### Transkription Wien-3

[1]

3  
L-Wien [v] Also nochmal zur Erinnerung: JURTE ist ein ZELT, das • in der Mongolei verwendet wird und YAKS, das

[2]

4  
L-Wien [v] sind so RINDVIECHER. Allerdings nicht LILA, wie das Rindviech in dem Avatar, sondern die sind

[3]

5  
L-Wien [v] wahrscheinlich so YAKFARBEN.

In Transkription Wien-3 erklärt L-Wien zwei Begriffe, die aufgrund einer Rahmenhandlung, die in der Mongolei spielt, im Schulbuch vorkommen. Yaks bezeichnet er dabei als „RINDVIECHER“, wodurch ein Wechsel in die Umgangssprache innerhalb der Äußerung erfolgt (ÖWB 2012: 582). Dass dies der Veranschaulichung dient ist naheliegend, da es sich um die Einführung neuer Vokabeln handelt. Zusätzlich ist es möglich, dass der Begriff *Rindviech* gewählt wird, da er ein Hyperonym für Kühe darstellt und somit die hier eingeführte asiatische Rinderart miteinbezieht.

In (4) wird der umgangssprachliche Begriff dann noch einmal verwendet, als L-Wien die Farbe einer lila Kuh mit jener der Yaks vergleicht. Zuvor wurde eine lila Kuh als eingereichter Avatar einer Schülerin vorgestellt. Dieser Vergleich dient der Veranschaulichung, da auf gemeinsames Vorwissen verwiesen wird. Gleichzeitig ist dies aber auch ein Witz, wodurch erneut von L-Wien ein umgangssprachlicher Begriff zur stilistischen Markierung einer Äußerung beiträgt.

---

<sup>8</sup> L-Wien betonte dies auch bei Übermittlung der Tonaufnahme.

Bei L-Tir wurde also eine Situation beobachtet, in welcher der Dialektgebrauch den Satz als *Spaß* markiert und auch L-Wien verwendet Nonstandardbegriffe zum Zweck der stilistischen Abgrenzung. Dies deckt sich mit seinen Aussagen im Interview, wo er angibt, den Dialekt als „Unterhaltungswert“ (L-Wien) mit dem Ziel der Aktivierung einzubauen. Auch wenn es sich hier um umgangssprachliche Begriffe handelt, legen die beiden analysierten Begebenheiten nahe, dass solche Situationen auch mit Dialektgebrauch bei L-Wien durchaus auftreten können.

## Störungen

Bereits an den bisherigen Beispielen wurde deutlich, dass die Grenze zwischen konversationellen und stilistischen Wechseln oftmals fließend ist. Auch bei Unterrichtsstörungen ist dies der Fall, denn diese sind einerseits konversationell, wenn die Gesprächsorganisation unterbrochen wird. Andererseits sind Reaktionen auf Störungen auch stilistisch, wenn etwa die Lehrperson auf Störungen seitens der Schüler\*innen reagiert und dabei bewusst die Varietät wechselt, um einen bestimmten Effekt zu erzielen. Dieser Wechsel markiert dann die Äußerung als *Ernst* bzw. als *Zurechtweisung*, was die Disziplinierung verstärkt.

Zunächst seien zwei Situationen angeführt, in denen ein Familienmitglied in das Zimmer einer gerade sprechenden Person kommt. In Oberösterreich passierte dies während des ersten Referates:

## Transkription OÖ-11

[1]

|            |                                                                                                        |
|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|            | 5                                                                                                      |
| S-ref [v]  | Nichts davon wurde wahr • und damit hätte die Geschichte zu Ende sein können, doch die POSTS erhielten |
| S-ref [nv] | liest vor                                                                                              |

[2]

|            |                                      |                                        |                |            |
|------------|--------------------------------------|----------------------------------------|----------------|------------|
|            | 6                                    | 7                                      | 8              | 9          |
| [k]        | Tür im Zimmer der Schülerin geht auf |                                        |                |            |
| S-ref [v]  | immer mehr Aufmerksamkeit. ((I- ))   | Sophie, ich hab ein Referat! ((lacht)) | Danke! OK also |            |
| S-ref [nv] | dreht sich um                        | zu Familienmitglied                    | atmet aus      | dreht sich |

[3]

|            |                                                                                          |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
|            | 10                                                                                       |
| S-ref [v]  | wo woar i? Nichts davon wurde wahr • und damit hätte die Geschichte zu Ende sein können, |
| S-ref [nv] | zum Bildschirm zurück, Blick auf Zettel liest letzten Satz erneut vor                    |

[4]

|            |                                                     |
|------------|-----------------------------------------------------|
|            |                                                     |
| S-ref [v]  | doch die Posts erhielten IMMER mehr Aufmerksamkeit. |
| S-ref [nv] |                                                     |

Zu Beginn der Szene wird standardsprachlich das Referat vorgelesen (5), dann nach der Unterbrechung (6) umgangssprachlich dem Familienmitglied klargemacht, dass gerade ein

Referat stattfindet (7), und schließlich erfolgt in (9) ein dialektales Sich-Sammeln, das in der Wiederaufnahme des standardsprachlichen Monologes (10) mündet. Es zeigt sich also, dass S-ref angesichts der Störung nicht direkt in den Dialekt wechselt, sondern eine Art Abstufung der Varietäten Richtung Dialekt erfolgt. Wahrscheinlich ist der Schülerin bewusst, dass ihre Mitschüler\*innen und die Lehrerin die Situation beobachten. Gleichzeitig war die Unterbrechung des strikt standardsprachlichen Referates ziemlich abrupt, weshalb wahrscheinlich standardnäher gesprochen wurde, als im Alltag in der Familie sonst üblich. Als S-ref dann die Stelle im Skript sucht, an der sie unterbrochen wurde, wird in den Dialekt gewechselt. Deutlich wird dies in der *ch*-Tilgung in „i“ [i:] (9), anders als in der Äußerung zur Schwester, wo das standardsprachliche „ich“ [ɪç] (7) verwendet wird, sowie in der Diphthongierung „woar“. Diese Art kurzes Selbstgespräch wird also abseits der Hauptkommunikation verortet, zumal es ja an die Referentin selbst adressiert ist bzw. als Puffer dient, um die besagte Stelle wiederzufinden. Jedenfalls zeigt es aber an, dass die Schülerin Dialektsprecherin ist. Die standardnahe Äußerung zur Schwester lässt sich also, wie oben argumentiert, dadurch erklären, dass die Schülerin noch vom Standardgebrauch des Referates beeinflusst ist.

In Wien fand eine ähnliche Situation statt, die in Transkription Wien-4 dargestellt ist:

### Transkription Wien-4

[1]

|                                                                                         |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 18                                                                                      | 19 |
| [k] Familienmitglied erscheint in Zimmer des Lehrers                                    |    |
| L-Wien [v] Ha? Ja ich hab Unterricht ja? ((1)) Man kann mich auch hören. Ja-Ja ok, mhm. |    |

Es kommt hier ebenso ein Familienmitglied in den Raum. Doch an dieser Stelle macht L-Wien nur kurz standardnah darauf aufmerksam, dass gerade Unterricht stattfindet (18). Die *e*-Apokope („hab“) zeigt eine Tendenz in Richtung Umgangssprache. Da dies während einer stillen Unterrichtsphase der Einzelarbeit passiert, kann über den weiteren Sprachgebrauch nach dieser Situation keine Aussage getätigt werden. Trotzdem wird auch hier deutlich, dass L-Wien die Präsenz seiner Schüler\*innen bewusst ist („Man kann mich auch hören“) und die Äußerung deshalb nicht unbedingt die Familiensprache abbildet. Der Wechsel ist hier aber minimal, zumal in Wien generell und speziell bei L-Wien laut seinen Aussagen im Interview die Alltagssprache standardnah ist.

Die übrigen hier analysierten Störsituationen verzeichnen eindeutigeren Wechsel. Sie fanden alle in der ersten Klasse in Oberösterreich statt, was angesichts des Schüler\*innenalters nicht überrascht. In anderen beobachteten Klassen fanden zwar vereinzelt auch Störaktionen statt, die auch diszipliniert wurden. Diese werden jedoch im

Zusammenhang mit dem Dialektgebrauch in 5.2.3 betrachtet, da sie eine bestimmte Dialektfunktion aufweisen.

## Transkription OÖ-12

[1]

|             | 6                                                                       | 7                         |
|-------------|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------|
| L-OÖ [v]    |                                                                         | Mhm? Bist da sicher, dass |
| Antonia [v] | Beim Betrachten des Museums mussten wir zuerst unsere Rucksäcke abgebm. |                           |

[2]

|             | 8                      | 9 | 10                                               | 11                    | 12           |
|-------------|------------------------|---|--------------------------------------------------|-----------------------|--------------|
| [k]         |                        |   |                                                  | <i>laut, bestimmt</i> | <i>leise</i> |
| L-OÖ [v]    | BETRACHTEN passt?      |   | Lossts di- ((2)) LASSTS die Antonia mal ausredn! |                       |              |
| S-OÖ2 [v]   | Ich weiß es!           |   |                                                  |                       |              |
| S-OÖ3 [v]   | BETRETEN! Ich weiß es! |   |                                                  |                       |              |
| Antonia [v] | ((3))                  |   |                                                  |                       |              |

[3]

|             | 13                                                                        | 14 | 15 | 16               |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------|----|----|------------------|
| [k]         |                                                                           |    |    | <i>steigende</i> |
| L-OÖ [v]    | Genau! Beim Betreten • super. Und schreibst du des dann GROSS oder klein? |    |    | Klein?           |
| L-OÖ [nv]   | <i>nicht</i>                                                              |    |    |                  |
| Antonia [v] | Betreten.                                                                 |    |    | ÄÄhm • klein.    |

[4]

|             | 17                |
|-------------|-------------------|
| [k]         | <i>Intonation</i> |
| L-OÖ [v]    | Bist da sicher?   |
| L-OÖ [nv]   | <i>lächelt</i>    |
| Antonia [v] | ((5)) Groß.       |

Antonia setzt in (6) ein falsches Verb ein, woraufhin die Lehrerin nachhakt (7). Anschließend melden sich einige Schüler\*innen bzw. rufen die Antwort heraus (8-9). Die Lehrerin weist diese zuerst im Dialekt (10) zurück, wird aber währenddessen erneut unterbrochen. Zur Verstärkung wechselt sie dann an dieser Stelle in die Standardsprache und hebt die Stimme (11). Dies ist insofern auffallend, als die Hauptkommunikation vor und nach der Störung von umgangssprachlichen Merkmalen gekennzeichnet ist, denn die Lehrerin weist Antonia in (7) und (16) abgeschwächt in der Umgangssprache auf ihre falschen Antworten hin. Dabei wird beide Male das Du-Pronomen in der Frage elliptisch ausgelassen und „dir“ zu „da“ assimiliert: „Bist da sicher?“. Der Wechsel in die Standardsprache als Reaktion auf die Störung seitens der Schüler\*innen wirkt also die Disziplinierung verstärkend.

Eine ähnliche Situation ergab sich etwas später:

## Transkription OÖ-13

[1]

|             | 56                                                                | 57 | 58 |
|-------------|-------------------------------------------------------------------|----|----|
| [k]         | <i>laute Hintergrundgeräusche bei einigen SchülerInnen</i>        |    |    |
| L-OÖ [v]    | Wos hob i dn/Martina, wos hob i vorher GROD gsogt? ((4)) Martina? |    |    |
| Martina [v] | Ich hab was, ich hab was, ich hab was!                            |    |    |

[2]

|          |                                                        |    |                |
|----------|--------------------------------------------------------|----|----------------|
|          | 59                                                     | 60 | 61             |
| [k]      | <i>Hintergrundgeräusche bei einigen SchülerInnen</i>   |    |                |
| L-OÖ [v] | ((3)) Liebe Martina, was hab ich vorhin GERADE gesagt? |    | ((4)) Martina? |

[3]

|          |                                 |    |                                        |    |
|----------|---------------------------------|----|----------------------------------------|----|
|          | 62                              | 63 | 64                                     | 65 |
| L-OÖ [v] | Ja?                             |    | OK aber ZUERST hätt ich gern, dass die |    |
| S-OÖ [v] | Entschuldigung, Frau Professor? |    | Ich hätt noch eine Überschrift-        |    |

[4]

|           |                                 |                                                 |
|-----------|---------------------------------|-------------------------------------------------|
|           | 66                              | 67                                              |
| L-OÖ [v]  | MARTINA mit mir spricht.        | Ja, wenn die Martina mit mir SPRICHT, darfst du |
| S-OÖ2 [v] | Darf ich dann nach der Martina? |                                                 |

[5]

|          |                                                                                          |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------|
|          | 68                                                                                       |
| [k]      | <i>laut, bestimmt</i>                                                                    |
| L-OÖ [v] | nach der Martina. Martina, du schaltest jetzt bitte dein MIKRO ein und SPRICHST mit mir! |

Nachdem die Lehrerin einige Momente zuvor die Klasse ermahnt hat, dass nicht alle Schüler\*innen gleichzeitig in ihr Mikrofon sprechen und ungefragt heraufrufen sollen, meldet sich Martina exakt in dieser Weise selbst-initiiert (56). Daraufhin weist L-OÖ sie direkt im Dialekt zurecht (57). Weil sich die Schülerin dann aber nicht mehr meldet, wird sie in (59) betont standardsprachlich ermahnt. Der Standardgebrauch hält an, teilweise mit besonderen Betonungen auf die Standardaussprache („GERADE“, „SPRICHEST“, „ZUERST“), bis sich Martina einige Minuten später wieder meldet. Erneut wird also die Standardsprache zur Verstärkung bei der Disziplinierung eingesetzt.

Etwas schwerer abzugrenzen sind die Varietätenwechsel in Transkription OÖ-14:

## Transkription OÖ-14

[1]

|           |                                                                                                          |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|           | 39                                                                                                       |
| L-OÖ [v]  | So UND hörts jetzt auf, dassts nur Blödsinn in den Chat schreibts! Des is ja a WAHNSinn! Ich überseh die |
| L-OÖ [nv] | <i>Schaut in die Kamera, lächelt leicht</i>                                                              |

[2]

|           |                                                                              |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------|
|           | 40                                                                           |
| L-OÖ [v]  | gonze Zeit die wichtigen Nachrichten und IHR schreibts da nur BLÖDSINN rein. |
| L-OÖ [nv] | <i>schüttelt den Kopf</i>                                                    |

Die Lehrerin L-OÖ reagiert auf den Chatverlauf innerhalb des Videokonferenzprogrammes, zu dem die Forscherin allerdings keinen Zugang bekam. Die Ermahnung an alle erfolgt vorrangig in Umgangssprache, die von *t*-Tilgungen („jetzt“ (39)), 2. Person Plural -s Endungen („dassts“ (39), „schreibts“ (39, 40)) und Kürzungen („rein“ (40)) gekennzeichnet ist. Dazwischen tätigt L-OÖ einen Ausruf, der dialektnäher erfolgt: „Des is ja a WAHNSinn!“, wobei die Silbe *Wahn*- standardsprachlich ausgesprochen und betont wird. Dieser rasche Wechsel vom Dialekt zur Standardsprache bringt ihre Frustration verstärkt zum Ausdruck.

Es kann also festgehalten werden, dass Wechsel bei Störungen sowohl konversationeller als auch stilistischer Natur sein können. Jedoch sind die Varietätenwechsel bei Störungen im Zusammenhang mit dem Eintreten von Familiengliedern minimal, da durch die Präsenz der Klasse und Lehrperson im Videokonferenzprogramm der Standardgebrauch nicht aufgegeben wird. In Oberösterreich fand der Wechsel in den Dialekt dann erst beim Zurückwenden zur Unterrichtssituation statt. Außerdem wurde gezeigt, dass L-OÖ die Standardsprache in disziplinierenden Situationen tatsächlich verstärkend einsetzt, jedoch wurde auch eine Situation beobachtet, in der ein rascher Wechsel zwischen Dialekt und Standardsprache innerhalb einer umgangssprachlichen Äußerung diese Funktion erfüllt.

### 5.2.2.3 Weitere funktionale Wechsel

Des Weiteren wurden von L-OÖ Wechsel in die Standardsprache funktional zur Verständnissicherung eingesetzt. Eine Besonderheit stellt die betont standardsprachliche Aussprache einzelner Silben oder Wörter dar, die in umgangssprachlichen bis dialektalen Umgebungen erfolgt, ähnlich wie in obiger Transkription OÖ-14 (siehe Kapitel 5.2.2.2). Die Transkriptionen OÖ-15, OÖ-16 und OÖ-17 zeigen solche Situationen in der 5. Klasse, wobei sich die letzteren beiden kurz nacheinander ereigneten.

#### Transkription OÖ-15

[1]

|           | 85                      | 86    | 87 | 88                                   |
|-----------|-------------------------|-------|----|--------------------------------------|
| [k]       |                         |       |    | <i>langes, geschlossenes o [o:n]</i> |
| L-OÖ [v]  | Die ondan Handouts sind | SCHON |    | im Ordner.                           |
| L-OÖ [nv] |                         |       |    | <i>langsam, betont</i>               |

#### Transkription OÖ-16

[1]

|          | 89                                                                                           | 90 | 91                       |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------|----|--------------------------|
| [k]      |                                                                                              |    | <i>sehr offenes [a:]</i> |
| L-OÖ [v] | DesWEGen wär MEIN VorSCHLAG, dass i euch diese Woche ähm ((2)) a ANgabe für an Lesebrief ahm |    |                          |

[2]

|          | 92        |
|----------|-----------|
| L-OÖ [v] | VORSTELL. |

#### Transkription OÖ-17

[1]

|          | 92                                | 93                                    | 94               | 95                            |
|----------|-----------------------------------|---------------------------------------|------------------|-------------------------------|
| [k]      |                                   |                                       |                  | <i>sehr geschlossenes [e]</i> |
| L-OÖ [v] | Also mein VORSCHLAG WÄRE geWESEN, | doss i des/oiso doss i eich des quasi | morgen vorSTELL. |                               |

Inhaltlich handelt es sich bei allen Situationen um organisatorische Belange. In den drei kurzen Ausschnitten zeigt sich, dass die Sätze vorrangig dialektnah formuliert werden und nur einzelne wichtige Wörter bzw. Silben („Ordner“, „VorSCHLAG“, „Angabe“) explizit betont und standardsprachlich ausgesprochen werden, damit diese auch klar bei den

Lernenden ankommen. In den Transkriptionen OÖ-16 und OÖ-17 werden jeweils dieselben Begriffe hervorgehoben, was die These unterstützt, dass die Lehrerin das Hervorgehobene unmissverständlich an die Lernenden kommunizieren möchte.

In Transkription OÖ-18 in der 1. Klasse liegt ein ähnlicher Standardgebrauch vor:

### Transkription OÖ-18

[1]

|           | 0                     | 1                                      | 2          | 3           | 4              | 5    |
|-----------|-----------------------|----------------------------------------|------------|-------------|----------------|------|
| L-OÖ [v]  |                       |                                        | SPRACHbuch |             | Das SPRACHbuch |      |
| L-OÖ [nv] |                       |                                        | nickt      |             | nickt          |      |
| S-OÖ [v]  | Ähm ((2)) ähm         | Des/des SPRACHbuch oder des/des ((2))- |            | Arbeitsheft |                | Ahso |
| S-OÖ [nv] | meldet sich initiativ |                                        |            | leise       |                |      |

[2]

|          |                            |
|----------|----------------------------|
| L-OÖ [v] | Sprachbuch Seite sechzich. |
| S-OÖ [v] | OK.                        |

Hierbei handelt es sich um eine Instruktion, die bei den Lernenden große Verwirrung ausgelöst hat, weshalb die Lehrerin das Buch und die Seite mehrfach standardsprachlich betont, obwohl die Frage seitens der Schülerin dialektnah gestellt wurde.

Es wird also deutlich, dass L-OÖ auch in vorrangig dialektalen Äußerungen einzelne Wörter standardsprachlich hervorhebt, um diese zu betonen und für die Lernenden deutlich zu formulieren. Der Standardgebrauch hat hier also eine Verständnissicherungsfunktion, allerdings werden, anders als beim Dialekt bei Ramge (1978) und Steiner (2008: 223), nicht kurze Kontrollfragen gestellt, sondern der Sprachgebrauch wird präventiv zum besseren Verständnis angepasst.

#### 5.2.2.4 Code-Shifting

Nicht alle Varietätenwechsel im österreichischen Standard-Dialekt-Kontinuum können als funktionale Switches im Sinne des *Code-Switching* erklärt werden. Auer (1986: 119-120) plädiert sogar dafür, das Sprechen im oberdeutschen (hier bairischen) Sprachraum als ‚Gleiten‘ in einem Kontinuum zu sehen, was er *Code-Shifting* nennt (siehe Kapitel 2.1). Demnach lassen sich die einzelnen Varietäten nicht immer voneinander abgrenzen, zumal sich diese ja auch vom sprachlichen System her überlagern. So verwundert es wenig, dass die Analyse der Varietätenwechsel ergeben hat, dass nicht nur funktionale, systematische Wechsel auftreten, sondern oftmals ein graduelles, nicht greifbares Bewegung zwischen den Polen Standardsprache und Dialekt vorliegt, weshalb auch von „standardnäher“ und von „dialektnäher“ gesprochen wird, um diese Tendenzen zu betonen.

L-Tir wies im Lehrvortrag generell deutliche dialektale Akzente auf. Dabei ergaben sich Tendenzen in Richtung Dialekt, bei denen keine klare Dialektfunktion ersichtlich war, wie beispielsweise in Transkription Tir-7.

## Transkription Tir-7

[1]

|            |                                                                                                     |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
|            | 149                                                                                                 |
| L-Tir [v]  | Also zu dem JoHARIfenster, des ah ist soo ah ((1)) so a MoDELL um ah • sich a Bild davon zu machen, |
| L-Tir [nv] | <i>kommt von der Tafel zurück zum Computer, damit die Schülerinnen zh. sie gut hören</i>            |

[2]

|            |                                                                                                   |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
|            | 150                                                                                               |
| L-Tir [v]  | WIE Wahrnehmung/Selbstwahrnehmung stattfindet. Und es geht do jetzt/also im größeren Zusammenhang |
| L-Tir [nv] |                                                                                                   |

[3]

|            |                                                                                                   |     |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
|            | 150                                                                                               | 151 |
| L-Tir [v]  | gehts um FEEDBACK. Vielleicht hamma mal über Feedback gesprochen. I woas es nimmer • EGAL i finds |     |
| L-Tir [nv] | <i>leiser, abseits</i>                                                                            |     |

[4]

|           |                                                                                                        |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|           | 152                                                                                                    |
| L-Tir [v] | so und so interessant, jo WEIL ma sich do mol Gedanken über sich selber machen kann und welche Wirkung |

[5]

|           |                                                                                                    |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
|           | 153                                                                                                |
| L-Tir [v] | ma nach AUßEN hot • und wie ma sich selber wahrnimmt. Des isch so a oiso KONSTRUKT, um des a bissl |

[6]

|            |                                                                                                      |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|            | 154                                                                                                  |
| L-Tir [v]  | beschreiben zu k/oder oder um sich ääh sich dem GANZEN zu nähern. Und zwar schaut des folgendermaßen |
| L-Tir [nv] | <i>leiser</i>                                                                                        |

[7]

|            |                                                                         |
|------------|-------------------------------------------------------------------------|
|            | 155                                                                     |
| L-Tir [v]  | aus • DES ISCH vo zwoa amerikanischen Wissenschaftlern entwickelt woan. |
| L-Tir [nv] |                                                                         |

Bei Transkription Tir-7 handelt sich um die Einführung in das zweite Stundenthema, das Johari-Fenster. Bereits in (149) fällt auf, dass grammatische Wörter eher dialektal ausgesprochen werden („des“, „a“, „do“), während lexikalische Begriffe („MoDELL“, „Bild“, „Wahrnehmung“, „Zusammenhang“) standardsprachlich gehalten sind. In (150-151) erfolgt dann ein dialektnaher Einschub, als die Lehrerin überlegt, wie sie auf dieses Stundenthema gekommen ist. Dass dieser Einschub sich von der Hauptkommunikationsebene abgrenzt, zeigt sich auch darin, dass L-Tir ihre Stimme senkt und etwas abseits zu sich selbst spricht. Es ist also wahrscheinlich, dass der Dialekt hier gewählt wurde, weil dies nicht als Teil des Unterrichtsdiskurses empfunden wurde. Trotzdem findet anschließend kein klarer Wechsel zurück in die Standardsprache statt, sondern es werden infolge weiterhin grammatische Wörter eher dialektal („do“, „hot“, „ma“, „isch“, „des“, „a“, „woan“), lexikalische eher standardsprachlich formuliert („Gedanken“, „Wirkung“, „Konstrukt“, „Wissenschaftlern“, „wahrnimmt“).

Bei *insertional* („einfügendes“) *mixing* (Auer 2011: 472), einer Form des *Code-Mixing*, werden einzelne lexikalische Begriffe einer anderen Sprache in die Syntax der Matrixsprache eingefügt. Dadurch, dass bei unterschiedlichen Varietäten *einer* Sprache die zugrundeliegenden grammatischen Systeme einander sehr ähneln, kann hier allerdings nicht erkannt werden, welche Varietät die Matrix vorgibt. Außerdem werden ganze standardsprachliche Phrasen („im größeren Zusammenhang“, „Gedanken über sich selber“) eingebaut. Auer (2011: 461; 466-467) empfiehlt daher, die (begrenzte) existierende Terminologie aus der Forschung zu Code-Switching und -Mixing als Konstrukt in Arbeit bzw. nur als Ausgangspunkt zu sehen, um Konversationen mit Berücksichtigung des Kontexts, der Formalität und anderer Aspekte eigenständig zu analysieren. Nicht selten liegen dann aufgrund soziolinguistischer Parameter hybride, uneindeutige Wechsel vor (Auer 2011: 466).

So auch hier: Obwohl das Studententhema an sich persönlich ist und der Dialektgebrauch daher naheliegt (was sich auch in den Dialektfunktionen zeigen wird), ist er an dieser Stelle, im Lehrvortrag, dennoch überraschend. Dabei wäre denkbar, dass wichtige Begriffe standardsprachlich ausgesprochen werden, um das Verständnis bei den Lernenden zu erhöhen. Das Gleiten zwischen den Polen Standardsprache und Dialekt könnte also von diesen beiden Parametern abhängen.

Ähnliches wurde bei L-Tir auch bei Instruktionen, wie in Transkription Tir-8, beobachtet:

## Transkription Tir-8

[1]

|            |                                                                                                       |     |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
|            | 139                                                                                                   | 140 |
| L-Tir [v]  | Also es sin jetzt elf Meldungen für Förderunterricht des/also I man des- unbedingt notwendig isch bei |     |
| L-Tir [nv] | <i>zuckt mit den Achseln</i>                                                                          |     |

[2]

|            |                                                                                                         |     |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
|            | 141                                                                                                     | 142 |
| [k]        | <i>gerolltes r [r]</i>                                                                                  |     |
| L-Tir [v]  | den/bei den wenigsten, aber natürlich wollma jetzt nomal voll hintrainieren auf die Matura und DAZU hob |     |
| L-Tir [nv] |                                                                                                         |     |

[3]

|           |                                                                                                    |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| L-Tir [v] | i mir eben gedacht, dass ma Einzelstunden machen und für DO müsst ihr mir aber vorher an Text gebm |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|

[4]

|            |                                                                                                  |
|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
|            | 143                                                                                              |
| L-Tir [v]  | von euch oder mir sogn, was ihr GENAU besprechen wollts ga? Also des müsst IHR denn schauen, WAS |
| L-Tir [nv] | <i>laut, betont</i>                                                                              |

[5]

|            |                                                                                           |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| L-Tir [v]  | möchtets ihr nomal besprechen und des müsst mir vorher sogn, dass i des vorbereiten kann. |
| L-Tir [nv] |                                                                                           |

Auch hier liegt ein kurzer dialektaler Einschub in (140) vor, wenn die Lehrerin zugibt, dass die wenigsten Schülerinnen Bedarf an einem Förderkurs haben. Dieser kann erneut als abseits der Hauptkommunikation verstanden werden, da er nicht zu dem zentralen Appell gehört, den L-Tir hier weitergeben möchte. Weitere Tendenzen in Richtung Dialekt ergeben sich bei motivierenden Aussagen („wollma jetzt nomal voll“) und bei Betonungen der eigenen Person („hob i mir eben gedacht“, „dass i des vorbereiten kann“). Standardsprachliche Tendenzen zeigen sich bei direkten Appellen („müsst ihr mir aber vorher“, „was ihr GENAU besprechen wollts“, „müssts IHR denn schauen“). Gleichzeitig fallen selbst in den standardnäheren Formulierungen einzelne umgangssprachliche Merkmale auf, wie *ch*-Tilgungen („nomal“), Senkungen („do“) sowie die Endung -s in der 2. Person Plural („müssts“, „wollts“, „möchtets“). Die Wechsel erfolgen also sehr rasch, innerhalb von Phrasen und Sätzen und sind daher nur schwer greifbar bzw. erfolgen oftmals ohne erkennbare Funktion – ein Phänomen, für das Auer (1986: 119) den Begriff *Code-Fluktuation* begründete.

Nun soll noch ein Beispiel für Code-Shifting aus der Deutschstunde in Oberösterreich gezeigt werden:

### Transkription OÖ-19

[1]

|           |                                                                                                       |    |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
|           | 36                                                                                                    | 37 |
| L-OÖ [v]  | OK guat • Vielen DANK! Woa sehr gut, ähm vielen Dank an olle, die si gemeldet hom und i würd sogn wir |    |
| L-OÖ [nv] | setzt sich zurecht                                                                                    |    |

[2]

|           |                                               |
|-----------|-----------------------------------------------|
|           | 38                                            |
| [k]       | deutlich                                      |
| L-OÖ [v]  | gengan glei weiter zur nächsten Präsentation. |
| L-OÖ [nv] | lächelt                                       |

Selbst in dieser kurzen Äußerung L-OÖs wird gleich mehrfach gewechselt. Zuerst richtet sich die Lehrerin im Dialekt zurecht (36), bedankt sich standardsprachlich (36), lobt wieder dialektnah (37) und wechselt gegen Ende ihrer Äußerung wiederum deutlich betont in die Standardsprache (Ende 37 und 38). Die Fluktuation in Richtung Standardsprache am Ende der Äußerung kann damit erklärt werden, dass bereits die Standardsprachlichkeit des kommenden zweiten Referates angekündigt wird. Wieso allerdings „vielen Dank“ an beiden Stellen standardsprachlich artikuliert wird, bleibt offen.

Beim Code-Shifting im österreichischen Dialekt-Standard-Kontinuum lassen sich die Varietäten also nicht so voneinander abgrenzen, wie das bei zwei unterschiedlichen Sprachen der Fall wäre, sodass lediglich eine Tendenz in eine Richtung beschrieben werden kann. Diese Tendenzen konnten in den beobachteten Deutschstunden in Tirol und Oberösterreich an

einzelnen Stellen mit soziolinguistischen Parametern begründet werden, an manchen konnte jedoch keine Systematik erkannt werden.

## 5.2.3 Dialektfunktionen

Nun sollen die funktionalen Wechsel in den Dialekt analysiert werden, also jene Wechsel, die eine pragmatische Funktion erfüllen und wo sich im Sinne des Code-Switching die dialektale von der standardsprachlichen Äußerung abgrenzen lässt. Als Vorlage dienen hier die Dialektfunktionen von Steiner (2008) und Ramge (1978), wobei in den dort untersuchten Regionen eher eine Diglossie herrscht, wodurch die Varietäten eindeutiger voneinander abzugrenzen sind. Daraus lässt sich schließen, dass eher zwischen den Codes gewechselt wird als im österreichischen Kontext, wo wie beschrieben ein graduelles Hin- und Herbewegen zwischen den beiden Polen geschieht. Trotzdem konnten einige auffallende Wechsel in den Dialekt beobachtet werden, die den Dialektfunktionen zugeordnet werden konnten. Es werden jeweils zuerst die lehrerseitigen Dialektfunktionen genannt, anschließend dann auch schülerseitige – sofern vorhanden – angeführt.

### 5.2.3.1 Abschwächungsfunktion

Als Erstes sei die Abschwächungsfunktion genannt, die in einigen Situationen beobachtet wurde.

#### Transkription Tir-9

[1]

|           |                                                                                                   |    |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
|           | 54                                                                                                | 55 |
| L-Tir [v] | Des isch a ((1)) fffeste Verbindung, do miass ma BEIDE Wörter verwenden • Genauso wenn ihr SOWOHL |    |

[2]

|              |                                                                                 |    |    |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------|----|----|
|              | 56                                                                              | 57 | 58 |
| L-Tir [v]    | verwendets. Da fehlt manchmal des • Als auch ((1)) ge? Und sowohl als auch wird |    |    |
| L-Tir [nv]   | <i>schaut in Richtung Klasse nickt</i>                                          |    |    |
| S-Tir-vo [v] | Als auch.                                                                       |    |    |

[3]

|              |                                                                                                      |    |    |
|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|
|              | 59                                                                                                   | 60 | 61 |
| L-Tir [v]    | nid/wird NED getrennt durch Beistrich! • GUAT! Nächster Satz. Stefanie bitte. ((5)) Na, die Stefanie |    |    |
| L-Tir [nv]   | <i>laut, schaut auf Übungsblatt</i>                                                                  |    |    |
| S-Tir-vo [v] | Ich?                                                                                                 |    |    |

[4]

|               |                                                              |
|---------------|--------------------------------------------------------------|
|               | 62                                                           |
| L-Tir [v]     | Berger bitte no den nächsten Satz, weil der zusammen gehört. |
| Stefanie [v]  | Okee? Ich fühl mich sowohl auf Reisen als                    |
| Stefanie [nv] | <i>zögerlich</i>                                             |

[5]

|               | 63                      | 64                                                 | 65              |
|---------------|-------------------------|----------------------------------------------------|-----------------|
| L-Tir [v]     | ((2)) Genau. ((1)) Und? |                                                    | Nein?           |
| L-Tir [nv]    |                         |                                                    | <i>bestimmt</i> |
| Stefanie [v]  | auch zuhause wohl.      | Jo also vor/also zwischen Reisen und als auch oda? |                 |
| Stefanie [nv] |                         |                                                    |                 |

[6]

|               | 66                              | 67                                              | 68 |
|---------------|---------------------------------|-------------------------------------------------|----|
| [k]           |                                 | <i>Stimme hebt sich</i>                         |    |
| L-Tir [v]     | Sowohl als auch kein Beistrich! | ((2)) Hob i grod gsogt! Zwanzik Sekunden davor. |    |
| L-Tir [nv]    |                                 | <i>lächelt schwach</i>                          |    |
| Stefanie [v]  |                                 | Mhm. OK.                                        |    |
| Stefanie [nv] |                                 | <i>leise</i>                                    |    |

In Transkription Tir-9 erwähnt L-Tir die feste Verbindung *sowohl – als auch* und erklärt, dass hierbei kein Beistrich gesetzt wird (54-55). Kurz darauf soll Stefanie bei einem Satz, in dem diese Verbindung vorkommt, die Beistriche korrigieren. In (64) schlägt sie vor, den Beistrich an eben dieser Stelle zu setzen. Zuerst lehnt die Lehrerin diese Antwort ab und erklärt erneut, dass hier kein Beistrich benötigt wird (65). Dann erfolgt ein Wechsel in den Dialekt und sie erinnert daran, dass dies gerade eben erklärt wurde (67). Für diese Zurechtweisung hebt sie zwar die Stimme, lächelt aber auch leicht, weshalb von einer abschwächenden Funktion des Dialekts ausgegangen werden kann.

## Transkription Tir-10

[1]

|              | 6                                               | 7                          | 8                           | 9        | 10 |
|--------------|-------------------------------------------------|----------------------------|-----------------------------|----------|----|
| [k]          |                                                 | <i>Man hört einen Rums</i> |                             |          |    |
| L-Tir [v]    | Die MARIA is scho bereit (1) fürn Start, danke. |                            | Was hasch jetz don? (lacht) | Do aussa |    |
| L-Tir [nv]   |                                                 |                            | <i>schaut zur Seite</i>     |          |    |
| S-Tir-vo [v] |                                                 |                            |                             | (( ))    |    |

[2]

|            | 11                                                                                                 |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| L-Tir [v]  | gebm, ok, i hob jetz denkt, du bisch aussa gongan no zum äh desinfizieren, des isch ned notwendig. |
| L-Tir [nv] | <i>leise, gemurmelt</i>                                                                            |

In Transkription Tir-10 weist L-Tir zunächst in (6) in standardnaher Sprache einer Schülerin den Turn zu. Währenddessen verlässt eine andere Schülerin den Raum und es ertönt ein lautes Geräusch (7). L-Tir erschrickt und äußert in (8) einen Vorwurf in Form einer Frage im Dialekt. Durch das Lachen wird gekennzeichnet, dass dieser nicht ganz ernst gemeint ist. Auch die nachfolgende Erläuterung im Dialekt (11) schwächt die Zurechtweisung ab. Beide Äußerungen sind durch den Dialektgebrauch von der vorherigen standardnahen Hauptkommunikation abgegrenzt und als Nebendiskurs markiert.

## Transkription OÖ-20

[1]

|          | 27                                                                                                | 28           | 29            |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|---------------|
| [k]      |                                                                                                   | <i>leise</i> | <i>lauter</i> |
| L-OÖ [v] | Ihr bekommts heute- Heute hamma ja Unterricht • JETZT gerade bekommts ihr a HAUSÜBUNG, die is bis |              |               |

[2]

|          |                                                                                                         |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|          | 30                                                                                                      |
| [k]      |                                                                                                         |
| L-OÖ [v] | Donnerstag. Stellt euch vor, wir ham am Donnerstag ganz normal Unterricht. ((3)) Ja also bis Donnerstag |

[3]

|           |                                                       |                                           |    |
|-----------|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------|----|
|           | 31                                                    | 32                                        | 33 |
| [k]       | <i>lauter werdend</i>                                 |                                           |    |
| L-OÖ [v]  | MÜSSTS ihr die AB • GEB •en                           | Lukas! LUKAS! Ich SPRECHe gerade. Loss mi |    |
| Lukas [v] | ABA wir ham ja ((das auf Moodle))- schon die Aufgabe- |                                           |    |

[4]

|          |                                    |
|----------|------------------------------------|
|          |                                    |
| L-OÖ [v] | ausredn und donn konnst wos frogn. |

In Transkription OÖ-20 erklärt L-OÖ etwas Organisatorisches (27-30) und wird dabei von Lukas unterbrochen (31). Daraufhin weist sie ihn zuerst in Standardsprache zurecht, wobei hier „SPRECHe“ deutlich betont wird (32), was den Tadel verstärkt. Durch den dialektalen Nachtrag in (33) wird dies jedoch wieder abgeschwächt. Die abschwächende Funktion wird außerdem durch die dialektale Erlaubnis, später etwas fragen zu dürfen, verdeutlicht.

Eine besondere Form der Abschwächung liegt in Transkription OÖ-21 vor. Hier handelt es sich nämlich nicht um einen Tadel, sondern um eine Kritik, die durch Dialektgebrauch abgeschwächt wird.

## Transkription OÖ-21

[1]

|          |                                                                                                      |               |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
|          | 60                                                                                                   | 61            |
| [k]      |                                                                                                      | <i>betont</i> |
| L-OÖ [v] | Auf was ihr beide vielleicht no ACHTEN solltets, is ((1)), DASS ihr eich a bissl vom • EICHANE Zettl |               |

[2]

|           |              |                                                                                        |    |
|-----------|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------|----|
|           | 62           | 63                                                                                     | 64 |
| [k]       |              |                                                                                        |    |
| L-OÖ [v]  | LÖSTS! ((2)) | Oiso doss- • AA wenn des Bild sehr klein is, sieht ma natürlich ned olles genauso, wia |    |
| L-OÖ [nv] |              | <i>schaut in die Kamera formt ein Quadrat mit ihren Händen</i>                         |    |

[3]

|           |                                                                                                     |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
|           | 65                                                                                                  |
| L-OÖ [v]  | wann ihr jetz vor uns stehn würdets ABER ma hot SCHO gmerkt, doss ihr • einfach seehr auf die ZETTL |
| L-OÖ [nv] |                                                                                                     |

[4]

|           |                                                                  |
|-----------|------------------------------------------------------------------|
|           | 66                                                               |
| [k]       | <i>leise</i>                                                     |
| L-OÖ [v]  | hängts. Aber ((2)) des kamma durchaus no vabessern • in Zukunft. |
| L-OÖ [nv] | <i>schaut in ihre Notizen</i>                                    |

Transkription OÖ-21 zeigt das lehrerseitige Feedback zum zweiten Referat in der 5. Klasse. L-OÖ beginnt ihre Kritik in standardnaher Sprache (60), wechselt dann aber rasch in den Dialekt, um das Image der Schülerinnen möglichst wenig zu verletzen, also für einen möglichst niedrigen Face-Threat. Auch die Tatsache, dass die Kritik als Verbesserungsvorschlag formuliert wird (66), zeigt eine Abschwächung an.

### 5.2.3.2 Disziplinierungsfunktion

Einige Szenen, in denen dem Dialekt eine Disziplinierungsfunktion zukommt, er also den Tadel verstärkt, wurden bereits in Kapitel 5.2.2.2 angeführt. In Transkription OÖ-14 zeigt sich, wie oben erläutert, eine Steigerung der Erregung im Dialektgebrauch. Des Weiteren erfolgt in der bereits besprochenen Transkription OÖ-13 zuerst eine Disziplinierung im Dialekt, kurz danach jedoch eine weitere Verstärkung des Tadels durch Standardgebrauch. Es wird zwar zunächst für die Zurechtweisung in den Dialekt gewechselt, doch die eigentliche Verstärkung wird durch den Standardgebrauch erzielt.

In Transkription Tir-2 (siehe Kapitel 5.2.2.1) reagiert die Lehrerin in (105) bereits tadelnd auf die falsche Beistrichsetzung der Schülerin und weist an dieser Stelle schon eine Tendenz Richtung Dialekt auf („an Beistrich“ (117)). Nachdem diese ihre falsche Antwort dann noch bestätigt, wird im Dialekt noch einmal mahnend Rückfrage gehalten („Ned dei Ernst?“ (119)). Beides hat eine tadelnde Funktion, da die Schülerin über diese Beistrichsetzung bereits Bescheid wissen müsste, hätte sie in der Stunde gut aufgepasst. Der Dialekt wird also an einigen Stellen zur Zurechtweisung eingesetzt.

### 5.2.3.3 Kritikfunktion

Aufgrund der institutionellen Rollenvergabe kommt die schülerseitige Korrektur- und Widerspruchsfunktion nur selten vor. In den für diese Arbeit untersuchten Deutschstunden fand sich demnach nur eine dialektale Korrektur<sup>9</sup>. Bei der folgenden Situation sollte jedoch eher von einer Kritikfunktion gesprochen werden.

#### Transkription Tir-11

[1]

|               | 158                                                                                           | 159                    | 160                                   |
|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|---------------------------------------|
| [k]           | <i>Gemurmel in der Klasse</i>                                                                 |                        |                                       |
| L-Tir [v]     | ((Wos tuan mia daweil-?))                                                                     | ((3)) Fenshta aufmochn |                                       |
| L-Tir [nv]    | <i>zur Klasse</i>                                                                             |                        |                                       |
| S-Tir-vo [v]  |                                                                                               |                        | Frau [Name von L-Tir], Sie kennan ned |
| S-Tir-vo [nv] | richtet mithilfe der Schülerinnen zuhause Whiteboard-Übertragung am Computer ein zur Lehrerin |                        |                                       |

[2]

|               |                                     |
|---------------|-------------------------------------|
| [k]           |                                     |
| S-Tir-vo [v]  | redn. I vasteh die ondan sunst ned. |
| S-Tir-vo [nv] |                                     |

In Transkription Tir-11 überlegt die Lehrerin laut, was die Klasse tun kann (146-147), während zwei Schülerinnen versuchen, das virtuelle Whiteboard zu installieren, sodass jene Schülerinnen zuhause den Unterricht auch mitverfolgen können. Eine Schülerin vor Ort erhält

<sup>9</sup> Abgesehen von Transkription Tir-6 (siehe Kapitel 5.2.2.2) und Transkription Tir-16 (siehe Kapitel 5.2.3.5), wo auf Basis der Übungssätze standardsprachliche Korrekturen angebracht wurden.

hierfür von einer Schülerin zuhause Anweisungen. Da sie diese aufgrund des Lärms in der Klasse nicht hören kann, weist sie die Lehrerin an, leiser zu sein (148). Der Dialektgebrauch schwächt diese Kritik ab und die Tatsache, dass es im Sinne der Lehrerin ist, dass das technische Problem gelöst wird, lässt sie keine Sanktion erwarten.

### 5.2.3.4 Bagatellisierungs- und Rückzugsfunktion

Ramge (1978: 215) spricht von einer Bagatellisierungsfunktion, wenn Lehrpersonen Nicht-Stoffbezogenes durch den Dialektwechsel vom Hauptdiskurs abgrenzen. Bei Steiner (2008: 234) wird für die Schüler\*innen der Begriff *Rückzugsfunktion* verwendet – inhaltlich decken sich die beiden Funktionen jedoch weitgehend und wurden auch in den für diese Arbeit untersuchten Deutschstunden in denselben Kontexten identifiziert: bei technischen Problemen und anderen nicht-stoffbezogenen Fragen.

#### Transkription OÖ-22

[1]

|            |                                                                             |    |    |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------|----|----|
|            | 39                                                                          | 40 | 41 |
| [k]        | Video-Übertragung der Referierenden und Power Point Präsentation erscheinen |    |    |
| L-OÖ [v]   | Gut. Ihr könnt's jederzeit anfangen.                                        |    |    |
| S-ref [v]  | ((15))                                                                      |    |    |
| S-ref [nv] | bewegt die Lippen,                                                          |    |    |

[2]

|            |                                                    |    |    |
|------------|----------------------------------------------------|----|----|
|            | 42                                                 | 43 | 44 |
| [k]        | Gemurmel mehrerer Schüler*innen                    |    |    |
| L-OÖ [v]   | I was ned wias euch geht, oba i hör di Amanda ned. |    |    |
| S-OÖ [v]   | ((lacht)) OK                                       |    |    |
| S-ref [nv] | Na i a ned.                                        |    |    |
| S-OÖ-2 [v] | I a ned.                                           |    |    |

[3]

|            |                                                                          |    |
|------------|--------------------------------------------------------------------------|----|
|            | 45                                                                       | 46 |
| L-OÖ [v]   | ((lacht)) Vielleicht passt was mitm Headset ned?                         |    |
| S-ref [nv] | Lippen bewegen sich, noch immer ist nichts zu hören zieht einen Stecker, |    |
| S-OÖ-2 [v] | Vielleicht mach amal des Headset aus, Amanda?                            |    |

[4]

|            |                                         |    |
|------------|-----------------------------------------|----|
|            | 47                                      | 48 |
| S-OÖ [v]   | Na mia hean di ned!                     |    |
| S-ref [nv] | trotzdem nichts zu hören                |    |
| S-OÖ-2 [v] | No amal aussa, no amal eina vielleicht. |    |

In Transkription OÖ-22, kurz vor dem zweiten Referat, weist L-OÖ den beiden Referentinnen standardnah den Turn zu (39). Man sieht S-ref die Lippen bewegen, kann sie aber nicht hören (41). In (42) macht L-OÖ dann im Dialekt darauf aufmerksam. Dieser Wechsel zeigt an, dass diese Äußerung nicht inhaltlich relevant bzw. stoffbezogen ist, aber doch für den Unterrichtshergang notwendig. Auch die Schüler\*innen reagieren infolge dialektal auf das technische Problem (43; 45; 48).

Ein weiterer Dialektgebrauch mit Bagatellisierungsfunktion erfolgt in Transkription Tir-12:

### Transkription Tir-12

[1]

|            | 0                                                                                                        | 1 | 2 |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|
| [k]        | <i>laut</i>                                                                                              |   |   |
| L-Tir [v]  | Guat, dann nehm ma BITTee Den • Zettel • mit den Beistrichfehlern • des müss ma noch ((1)) fertig- ((2)) |   |   |
| L-Tir [nv] | <i>sucht in der Schreibtischlade</i>                                                                     |   |   |

[2]

|              | 3                                                                                                          | 4 |
|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| [k]          | <i>leise, gemurmelt</i>                                                                                    |   |
| L-Tir [v]    | fertig verbessern Mei Kugelschreiber isch do- ((2)) hot Füße bekommen ((2)) Jo (lacht) i brauch eigentlich |   |
| L-Tir [nv]   | <i>kramt in ihrer Tasche</i>                                                                               |   |
| S-Tir-vo [v] | ((I boag Ihnen ))                                                                                          |   |

[3]

|              | 5                                                                     | 6                               | 7 | 8 |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------|---------------------------------|---|---|
| L-Tir [v]    | ned/ • i brauch koan, dankeNa, ma soll ja nix ANgreifen. Also (lacht) | Jo eh na guat i war/i bin ja eh |   |   |
| L-Tir [nv]   | winkt ab                                                              |                                 |   |   |
| S-Tir-vo [v] | Aso ja dann (( ))                                                     |                                 |   |   |

[4]

| L-Tir [v] | desinfiziert owa des schaff i ohne a. |
|-----------|---------------------------------------|

Dieser Ausschnitt zeigt eine Situation zu Beginn der Deutschstunde. Die Lehrerin beginnt die Instruktion standardnah (0), wechselt aber bei Erwähnung ihres verloren gegangenen Stiftes in den Dialekt (3). Das nachfolgende nicht-stoffbezogene Gespräch mit einer Schülerin über das Ausborgen eines Stiftes bzw. das Desinfizieren bleibt dialektnah (4-8). Der Wechsel zeigt also an, dass dieses Thema nicht wie die Instruktion zu Beginn an alle gerichtet und inhaltlich relevant ist, wodurch dem Dialekt eine Bagatellisierungsfunktion zukommt.

Auch die Schüler\*innen setzen den Dialekt mit einer Bagatellisierungs- bzw. Rückzugsfunktion ein. In Transkription OÖ-22 wurde bereits gezeigt, dass die Schüler\*innen den Dialekt bei technischen Problemen verwenden. Doch auch bei organisatorischen Fragen an die Lehrerin wird der Dialekt verwendet, um diese von inhaltlichen, stoffbezogenen Fragestellungen abzugrenzen.

### Transkription Tir-13

[1]

|            | 121                      | 122                            | 123                                      | 124                   | 125           |
|------------|--------------------------|--------------------------------|------------------------------------------|-----------------------|---------------|
| [k]        |                          |                                |                                          | <i>nasales o [gō]</i> |               |
| L-Tir [v]  |                          | Jo?                            |                                          |                       |               |
| L-Tir [nv] |                          | <i>dreht sich zum Computer</i> |                                          |                       |               |
| Laura [v]  | Frau [Name von L-Tir]?   |                                | I muassat kurz mal wos da Mama helfa go, |                       | • Konn i kurz |
| Laura [nv] | <i>meldet sich leise</i> |                                |                                          |                       |               |

[2]

|            | 126                   | 127                                                            | 128 | 129                                                      | 130 |
|------------|-----------------------|----------------------------------------------------------------|-----|----------------------------------------------------------|-----|
| [k]        | <i>nasales o [gö]</i> |                                                                |     |                                                          |     |
| L-Tir [v]  |                       | S M ?                                                          |     | Des isch jetzt wer? Die Laura hot nochha/oba S M? Laura, |     |
| L-Tir [nv] |                       | <i>liest langsam Initialien aus dem Videochat-Programm vor</i> |     |                                                          |     |
| Laura [v]  | goo?                  | I kumm ((donn)) wieder.                                        |     |                                                          |     |

[3]

|            | 131                               | 132                                                     | 133           |
|------------|-----------------------------------|---------------------------------------------------------|---------------|
| L-Tir [v]  | wieso • isch deine Abkürzung S M? | Jo aso! Und S M- OK Laura, passt jo/du- bei dir sin die |               |
| L-Tir [nv] |                                   | <i>leise</i>                                            | <i>lauter</i> |
| Laura [v]  | Na i bin S L                      |                                                         |               |

[4]

|            | 134                                                                     | 135            |
|------------|-------------------------------------------------------------------------|----------------|
| L-Tir [v]  | Beistriche nit des Problem. Kumscht sobalds wieder geht und machs guat! |                |
| L-Tir [nv] |                                                                         | <i>lächelt</i> |
| Laura [v]  | Ja mach i danke.                                                        |                |

Laura bittet im Dialekt um die Erlaubnis, kurz den Unterricht verlassen zu dürfen (111). Der Dialektgebrauch macht deutlich, dass sie sich nicht meldet, um den nächsten Übungssatz zu lösen, sondern um etwas Organisatorisches zu fragen. Sie zieht sich also von der Hauptkommunikationsebene, in der die Übung zur Beistrichsetzung erfolgt, zurück. L-Tir stimmt dem Dialektgebrauch in dieser Situation offenbar zu, denn sie stellt ihre Fragen ebenso im Dialekt (128-130). Auch die Verabschiedung beiderseits erfolgt dialektnah (134).

Etwas Ähnliches liegt in Transkription Tir-14 vor:

## Transkription Tir-14

[1]

|             | 201                                                                                          | 202                 |
|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|
| L-Tir [v]   |                                                                                              | OK, Rafaela!        |
| L-Tir [nv]  |                                                                                              | <i>zum Computer</i> |
| Rafaela [v] | I wullt Ihnen lei sogn, doss i jetz die zworte Stund NED do bin, weil i dahoam oabeitn muss. |                     |

[2]

|             | 203                                                                                          | 204 |
|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| L-Tir [v]   | Ja! Du denn wünsch i da erholsame Ferien und frohe Ostern und ((2)) guat, Rafaela! Pfiat di! |     |
| L-Tir [nv]  |                                                                                              |     |
| Rafaela [v] | Danke Ihnen a!                                                                               |     |

Rafaela meldet sich initiativ im Dialekt, als sie sich für den Rest der Stunde entschuldigt (201). Auch hier erfolgt die Reaktion der Lehrerin (202) und die Verabschiedung beiderseits dialektnah (203-204), wodurch deutlich wird, dass es sich um eine Nebenkommunikation handelt, die nicht stoffbezogen ist und nicht alle betrifft.

Überdies hat der Dialekt in Transkription OÖ-11 (siehe Kapitel 5.2.2.2) eine Rückzugsfunktion, wenn die Referentin den kurzen Kommentar (9) zu sich selbst im Dialekt formuliert. Der Dialektgebrauch an dieser Stelle macht, wie bereits erwähnt, deutlich, dass diese Äußerung weder an die Schwester noch an die Klasse gerichtet ist, da mit diesen davor und danach standardnah gesprochen wird.

### 5.2.3.5 Entschuldigungs- und Rechtfertigungsfunktion

Einige genannte Situationen mit Rückzugsfunktion des Dialekts sind eng mit der Entschuldigungsfunktion verbunden. Bei Steiner (2008: 238) tritt die Entschuldigungsfunktion reaktiv auf Anschuldigungen auf, doch in Transkription Tir-13 und Transkription Tir-14 (siehe Kapitel 5.2.3.4) entschuldigen sich die beiden Schülerinnen mittels Selbstwahl für ihr (zukünftiges) Fernbleiben. Der Dialektgebrauch weist da zusätzlich zum Rückzug von der Hauptkommunikationsebene also auch eine Entschuldigungsfunktion auf.

Eine weitere, in dem Fall reaktive, Entschuldigungsfunktion liegt in Transkription Tir-15 vor:

#### Transkription Tir-15

[1]

| 84         | 85                                             |
|------------|------------------------------------------------|
| L-Tir [v]  | Dannnn • nehma diie ((2)) Andrea! Andrea?      |
| L-Tir [nv] | <i>zögerlich</i>                               |
| Andrea [v] | Ähm ((2)) I bin itz grod dazua kemma wei meine |

[2]

| 86         | 87                                                      |
|------------|---------------------------------------------------------|
| L-Tir [v]  | Jo donn ((nehma die- )) Die Claudia bitte-              |
| Andrea [v] | Internetverbindung nit so guat gaat. Wo sein wir genau? |

Die Lehrerin ruft Andrea standardnah auf (84), den nächsten Übungssatz vorzulesen und zu lösen. In (85) entschuldigt bzw. rechtfertigt diese ihr Zuspätkommen im Dialekt. Sie erkundigt sich ebenfalls dialektal, bei welchem Übungssatz die Klasse stehen geblieben ist, was von der Lehrerin aber überhört wird (86). Die Lehrerin ruft anschließend eine andere Schülerin auf (87).

In Transkription Tir-16 liegt ebenso eine reaktive Rechtfertigungsfunktion vor:

#### Transkription Tir-16

[1]

| 217        | 218                                                                                                  |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| [k]        | <i>Vorlesen</i>                                                                                      |
| L-Tir [v]  | Man wusste • Beistrich • wie gefährlich, der Virus ist • Hauptsatz, Gliedsatz müssen durch Beistrich |
| L-Tir [nv] | <i>leise</i>                                                                                         |

[2]

| 219           | 220                 | 221                                                                         | 222             |
|---------------|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------|-----------------|
| [k]           | <i>Vorlesen</i>     | <i>Kommentar</i>                                                            | <i>Vorlesen</i> |
| L-Tir [v]     | getrennt wern, ABER | Beistrich die reichen LändER in Europa und Amerika haben zu lange gewartet. |                 |
| L-Tir [nv]    | <i>lauter</i>       | <i>leise</i>                                                                | <i>lauter</i>   |
| S-Tir-vo [v]  |                     |                                                                             | Also            |
| S-Tir-vo [nv] |                     |                                                                             | fragend         |

[3]

|               | 223                                                               | 224 |
|---------------|-------------------------------------------------------------------|-----|
| [k]           | <i>steigende Intonation</i>                                       |     |
| L-Tir [v]     | Na naa!                                                           |     |
| S-Tir-vo [v]  | VOR aber und NACH aber? ((ein Beistrich)) Ham sie itz grod gsogt! |     |
| S-Tir-vo [nv] | schnell, laut                                                     |     |

Die Lehrerin liest einen Übungssatz vor und fügt dabei die Beistriche ein. Dabei unterläuft ihr in (220) ein Fehler: da sie den vorgelesenen Satz in (218) durch ihren eigenen Kommentar unterbricht, erwähnt sie den Beistrich zur Abtrennung des Gliedsatzes unbeabsichtigt nach dem „Aber“ statt davor. Eine Schülerin vor Ort ist daraufhin verunsichert und bringt dies durch eine Frage in der Standardsprache (222) zum Ausdruck. Die Lehrerin erkennt ihren eigenen Fehler und den Hinweis der Schülerin nicht und sanktioniert daher die falsche Antwort der Schülerin, was sich in der gesteigerten Lautstärke und Intonation äußert (223). Daraufhin rechtfertigt diese ihre Antwort damit, dass sie eigentlich von der Lehrerin stammt (224), wodurch eine Sanktionierung unzulässig wäre. Diese Szene beinhaltet also eine Rechtfertigungsfunktion des Dialekts, nachdem die Schülerin die Anschuldigung, dass der Fehler von ihr stamme, im Dialekt zurückweist.

### 5.2.3.6 Einbezugsfunktion

Bei den beobachteten Situationen mit Einbezugsfunktion handelt es sich hauptsächlich um initiative Turn-Bewerbungen – Schüler\*innen melden sich und wollen von der Lehrerin den Turn zugewiesen bekommen, also in den Hauptdiskurs einbezogen werden. Diese Funktion wurde in der oberösterreichischen 1. Klasse beobachtet, was deshalb auffällig ist, weil der Hauptdiskurs in dieser Klasse standardsprachlich geprägt ist. Zusätzlich muss bedacht werden, dass diese Funktion in Online-Unterricht sicher häufiger auftritt als im Klassenzimmer, da das Aufzeigen mittels Handzeichen wegfällt und sich die Schüler\*innen somit verbal melden müssen.

### Transkription OÖ-23

[1]

|           | 46                    | 47            | 48             | 49         | 50           | 51                          |
|-----------|-----------------------|---------------|----------------|------------|--------------|-----------------------------|
| L-OÖ [v]  | Andreas, was hast du? |               | ((5)) Andreas? |            | Hallo? ((4)) |                             |
| S-OÖ [v]  |                       | Derf i a wos? |                | I hob wos! |              |                             |
| S-OÖ2 [v] |                       |               |                |            |              | I glaub der Andreas is weg. |

In Transkription OÖ-23 bewirbt sich ein Schüler wiederholt im Dialekt um den Turn (47 und 49), wird aber überhört, da die Lehrerin einen anderen Schüler auswählt.

## Transkription OÖ-24

[1]

|           | 34                                | 35                                                              | 36        | 37        | 38       |
|-----------|-----------------------------------|-----------------------------------------------------------------|-----------|-----------|----------|
| [k]       |                                   | <i>Rauschen im Hintergrund, einige SchülerInnen melden sich</i> |           |           |          |
| L-OÖ [v]  | Was ist denn eine Bildgeschichte? |                                                                 |           |           | Kamilla? |
| S-OÖ [v]  |                                   | I waas es! ((2)) I waas es!                                     |           |           |          |
| S-OÖ2 [v] |                                   |                                                                 | I waas a! |           |          |
| S-OÖ3 [v] |                                   | Ich weiß es!                                                    |           |           |          |
| S-OÖ4 [v] |                                   |                                                                 |           | I waas a! |          |

[2]

|          |                 |
|----------|-----------------|
| L-OÖ [v] | Kamilla, bitte? |
|----------|-----------------|

Auch in Transkription OÖ-24 melden sich einige Schüler\*innen im Dialekt (35), obwohl die Frage der Lehrerin standardsprachlich gestellt war.

## Transkription OÖ-25

[1]

|             | 52                                   | 53 | 54                                                   | 55 |
|-------------|--------------------------------------|----|------------------------------------------------------|----|
| L-OÖ [v]    |                                      |    | Ja, Dennis?                                          |    |
| Dennis [v]  | I hob no wos. I hob zwa Sochn sogoa! |    | ÄÄH "Nachts alleine" und "Der Überraschungselefant". |    |
| Dennis [nv] | <i>schnell</i>                       |    |                                                      |    |

Dennis bewirbt sich in Transkription OÖ-25 im Dialekt um den Turn. Interessant ist außerdem, dass sein Vorschlag für eine passende Überschrift zur Bildgeschichte standardnah erfolgt. An dieser Stelle lässt sich also zusätzlich ein Wechsel zwischen dem schriftsprachlichen Material und der mündlichen Kommunikation nachweisen (siehe 5.2.2.1).

### 5.2.3.7 Einverständnisfunktion

Für die Einverständnisfunktion wurden sowohl auf Lehrer\*innen- als auch auf Schüler\*innenseite Belege gefunden.

## Transkription Tir-17

[1]

|               | 31                                                            | 32                         | 33                       | 34                  |
|---------------|---------------------------------------------------------------|----------------------------|--------------------------|---------------------|
| [k]           |                                                               | <i>deutsche Aussprache</i> |                          |                     |
| L-Tir [v]     |                                                               |                            |                          | Joa des             |
| L-Tir [nv]    |                                                               |                            | <i>lacht</i>             | <i>Achselzucken</i> |
| S-Tir-vo [v]  | Ich mag Science Fiction Filme und zwar Filme mit viel Aktion. |                            | Ma des klingt SO komisch |                     |
| S-Tir-vo [nv] |                                                               | <i>zögerlich</i>           | <i>lacht</i>             |                     |

[2]

|               | 35                | 36                           | 37                                   |
|---------------|-------------------|------------------------------|--------------------------------------|
| L-Tir [v]     | klingt DEUTSCH.   | KEIN Beistrich! Genau. Weil? |                                      |
| L-Tir [nv]    |                   |                              |                                      |
| S-Tir-vo [v]  | Jo KOA Beistrich! |                              | Weil ma • den Sotz mit UND verbunden |
| S-Tir-vo [nv] | <i>Bestimmt</i>   |                              |                                      |

[3]

|              | 38                                                                                 | 39 | 40     |
|--------------|------------------------------------------------------------------------------------|----|--------|
| L-Tir [v]    | Jo • des hamma gsogt des- auf des kamma sich ned verLASSN. ABA (2) mia hom da koa? |    |        |
| L-Tir [nv]   | <i>lacht</i>                                                                       |    |        |
| S-Tir-vo [v] | hot.                                                                               |    | ((Koan |

[4]

|                | 41          | 42                                              | 43                                           |
|----------------|-------------|-------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| [k]            |             | <i>Mehrere SchülerInnen vor Ort melden sich</i> |                                              |
| L-Tir [v]      | Genau! Koa- |                                                 | Koa ZWOATS und drum miass ma goa ned genauer |
| L-Tir [nv]     |             |                                                 | <i>nickt</i>                                 |
| S-Tir-vo [v]   | ondren))    | Koa zwoats!                                     |                                              |
| S-Tir-vo [nv]  |             | <i>laut</i>                                     |                                              |
| S-Tir-vo-2 [v] |             | Koan zwoaten!                                   |                                              |

[5]

|            |                |
|------------|----------------|
| L-Tir [v]  | hinschauen ja? |
| L-Tir [nv] |                |

In (35) gibt eine Schülerin die richtige Lösung für den Übungssatz im Dialekt an, woraufhin die Lehrerin diese in der Standardsprache wiederholt (36). Es kann also von einer Zustimmung der dialektalen Äußerung gegenüber gesprochen werden, auch wenn dieser Einbezug nicht im Dialekt erfolgt. Stattdessen wird die Äußerung durch eine standardsprachliche Aussprache betont und mit „Genau“ bestätigt. Anschließend erläutert die Schülerin ihre Antwort im Dialekt (37), worauf die Lehrperson ebenso dialektal reagiert (38).

Anschließend versucht L-Tir, den Schülerinnen einen Tipp für die richtige Begründung zu geben, was im Dialekt formuliert wird („mia hom da koa?“ (39)). Daraufhin rufen einige Schülerinnen die richtige Lösung heraus (42) und zeigen durch den Dialektgebrauch ihr Einverständnis gegenüber dem Dialektgebrauch der Lehrerin. Schließlich macht auch L-Tir ihr Einverständnis durch das Einbetten der Antwort in ihre Äußerung deutlich (43). Allerdings geschieht dies nicht, wie bei Steiner (2008: 220), in Standardsprache, sondern dialektal. Das gegenseitige Einverständnis in dieser Situation wird deutlich, auch wenn sich das Einverständnis der Schülerinnen dem Dialektgebrauch der Lehrerin gegenüber durch eine Äußerung im Dialekt zeigt, während die Lehrerin ihre Zustimmung durch Wiederholung im Dialekt deutlich macht.

Eine zweite Begebenheit wurde bereits in Kapitel 5.2.2.1 erwähnt. In Transkription Tir-2 wiederholt L-Tir die dialektale Äußerung der Schülerin im Dialekt (110), wobei ihr Lachen eine gewisse Verwunderung über diese Aussage aufzeigt – ob dies dem Dialektgebrauch oder dem Inhalt geschuldet ist, ist nicht ersichtlich. Jedenfalls wird die Phrase zweimal wiederholt und anschließend in Standardsprache eine inhaltliche Rückfrage gestellt (112).

### 5.2.3.8 Zuwendungsfunktion

Die Zuwendungsfunktion als Spezialfall der Einverständnissfunktion soll hier, anders als bei Ramge (1978: 216), gesondert dargestellt werden, da sich die folgende Situation von den zwei obigen unterscheidet. Bei Steiner (2008: 220) ist diese Funktion nur in Form von dialektalen

Spitznamen aufgetreten. In den beobachteten Unterrichtsstunden konnte eine andere Anwendung identifiziert werden.

## Transkription OÖ-26

[1]

|             | 41                                                      | 42 |
|-------------|---------------------------------------------------------|----|
| [k]         | <i>Hintergrundgeräusche bei einzelnen SchülerInnen</i>  |    |
| L-OÖ [v]    | Stefan, was hast du noch?                               |    |
| S-OÖ [v]    | Das dicke Ferkel/ääh das dicke Schwein mit den Ferkeln! |    |
| S-OÖ [nv]   | <i>laut</i>                                             |    |
| S-OÖ2 [v]   | Das heißt "Die dicke Ferkeln"                           |    |
| Stefan [v]  | I hob no jo- ((2)) Jo, I hob A so/so a OAT "Der große   |    |
| Stefan [nv] | <i>zögerlich</i>                                        |    |

[2]

|             | 43                                                             | 44               | 45                         |
|-------------|----------------------------------------------------------------|------------------|----------------------------|
| L-OÖ [v]    | Mhm.                                                           | Na macht jo nix. | Wer hat noch was bei EINS? |
| L-OÖ [nv]   |                                                                | <i>lächelt</i>   |                            |
| S-OÖ2 [v]   |                                                                |                  |                            |
| Stefan [v]  | Hunger". Mir is nix eingfoin. Darum hob i des-A sowas gnommen. |                  |                            |
| Stefan [nv] | <i>lacht leicht</i>                                            |                  |                            |

In Transkription OÖ-26 wird Stefan von der Lehrerin aufgerufen, seine Vorschläge für eine Überschrift für die Bildgeschichte zu teilen, die er in der Einzelarbeit hätte erarbeiten sollen. Zuerst schlägt er zögerlich eine Überschrift vor, die bereits erwähnt wurde (42), doch dann gibt er zu, dass ihm keine eingefallen ist (43). Die Lehrerin macht durch ihre Antwort im Dialekt ihre Zuwendung deutlich (44), wodurch Stefan gezeigt wird, dass er nicht für seine fehlende Antwort sanktioniert wird. Anschließend fährt sie in Standardsprache mit dem Vergleichen der Übung fort (45). Die Zuwendung zeigt sich also im Verständnis für das Nichterbringen der Übung und in einer ausbleibenden Sanktion.

### 5.2.3.9 Verständnissicherungsfunktion

Die Verständnissicherung ist eine zentrale Aufgabe jeder Lehrperson, da sie auch während der Stunde immer wieder kontrollieren muss, ob die Schüler\*innen dem Unterricht noch folgen können (Steiner 2008: 223). Diese präventive Kontrolle zeigte sich in Kleinstwechseln in den folgenden zwei Situationen:

## Transkription Tir-18

[1]

|               | 22                                                             | 23                                      |
|---------------|----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| L-Tir [v]     |                                                                | Jo ah beiii ((1)) ungefähr nochm ersten |
| L-Tir [nv]    |                                                                | <i>wendet sich dem Computer zu</i>      |
| S-Tir-zh [v]  | Bei welchem Satz samma stehn geblieben, Frau [Name von L-Tir]? |                                         |
| S-Tir-zh [nv] | <i>spricht laut, per Videochat</i>                             |                                         |

[2]

|              | 24                                                              | 25 | 26                                     | 27 |
|--------------|-----------------------------------------------------------------|----|----------------------------------------|----|
| [k]          | Vorlesen                                                        |    | englische Aussprache [æktʃn] jemand im |    |
| L-Tir [v]    | Drittel • ich mag Science Fiction Filme und zwar Filme mit viel |    | AKTION oder Action                     |    |
| L-Tir [nv]   |                                                                 |    | setzt ab, betont                       |    |
| S-Tir-zh [v] |                                                                 |    | OK danke                               |    |

[3]

|              | 28                                      | 29                        | 30                                            | 31 |  |
|--------------|-----------------------------------------|---------------------------|-----------------------------------------------|----|--|
| [k]          | Klassenzimmer lacht deutsche Aussprache |                           | englische Aussprache                          |    |  |
| L-Tir [v]    | Aktion                                  | Jo wanns so dosteht mit K | Is Deutsch • Aktion Ma sogt Action, aber donn |    |  |
| L-Tir [nv]   | lacht                                   | schmunzelnd               | schaut Schülerin im Klassenzimmer an          |    |  |
| S-Tir-zh [v] |                                         |                           |                                               |    |  |
| S-Tir-vo [v] | Aber ((warum donn Action?))(( ))        |                           |                                               |    |  |

[4]

|               | 32                                                | 33                                    |
|---------------|---------------------------------------------------|---------------------------------------|
| [k]           | <i>mehrere Schülerinnen lachen im Hintergrund</i> |                                       |
| L-Tir [v]     | miassts mit C dostehn • vastehsch?                | So is die deutsche VERschriftlichung. |
| L-Tir [nv]    |                                                   | <i>lacht</i>                          |
| S-Tir-vo [v]  | Joaa                                              |                                       |
| S-Tir-vo [nv] | <i>zögerlich</i>                                  |                                       |

Weil in (29) eine Schülerin eine (nicht ganz verständliche) Frage diesbezüglich stellt, erläutert die Lehrerin die unterschiedliche Aussprache von *Aktion* (dt.) gegenüber *Action* (engl.), die orthographisch an der Schreibweise mit k bzw. c erkannt werden kann. In (31) kontrolliert sie dann das Verständnis der Schülerin mit der dialektalen Kontrollfrage „vastehsch?“. Anschließend wird standardnah ein abschließender Kommentar zu diesem Exkurs gegeben (33) und mit dem Unterricht fortgefahren. Die Verständnissicherung erfolgt also im Dialekt und wird auch dialektnah von der Schülerin beantwortet (32).

## Transkription Tir-19

[1]

| 183                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| L-Tir [v] Und drum aah wäre es gonz guat wonn di PRIVATE Person eigentlich kleiner ist und die öffentliche Person |

[2]

| 184                                                                                     | 185                            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|
| L-Tir [v] eher no das • größere ah Fensteerteil ((2)) ah EINNIMMT. VASTEHTS wos i moan? |                                |
| L-Tir [nv] <i>langsam</i>                                                               | <i>lauter, Richtung Klasse</i> |

Ein ähnliches Beispiel liefert Transkription Tir-19, wo die Lehrerin einen Aspekt des Johari-Fensters erklärt. Dabei tendiert sie zu Beginn in Richtung Dialekt, ihre Äußerung wird jedoch in (184) wieder standardnäher, wodurch die dialektale Kontrollfrage an die ganze Klasse in (185) einen Wechsel markiert.

Die schülerseitige Verständnissicherung erfolgt laut Steiner (2008: 228) nicht in solchen knappen Kontrollfragen, da diese keine institutionelle Pflicht zur Überprüfung des Verständnisses haben. Schüler\*innen stellen stattdessen explizite Fragen. In den beobachteten Unterrichtsstunden wurden solche interessanterweise aber nur bei nicht-stoffbezogenen Themen verzeichnet, inhaltliche Fragen wurden eher in der Standardsprache gestellt.

In den folgenden Szenen der 1. Klasse in Oberösterreich geht es um die kommenden Wochenaufträge, von denen eine unter Hausübung läuft und die andere statt der Unterrichtsstunde während der Distanzlehre zu erledigen ist. Sowohl die Deadline als auch der zugehörige Abgabeordner auf der Moodle-Plattform stifteten bei einigen Schüler\*innen Verwirrung. Die meisten Schüler\*innen stellten aber ihre Fragen diesbezüglich in der Standardsprache. Die folgenden Begebenheiten stellen also Ausnahmen dar:

### Transkription OÖ-27

[1]

|           |                                                                                         |    |    |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------|----|----|
|           | 18                                                                                      | 19 | 20 |
| L-OÖ [v]  | Die Donnerstagsarbeitsaufträge sind AM Donnerstag zu machen UND die HAUSÜBung ist quasi |    |    |
| S-OÖ [v]  |                                                                                         |    |    |
| S-OÖ2 [v] | OK                                                                                      |    |    |

[2]

|          |                                                                                                       |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| L-OÖ [v] | Hausübung, so wie wenn ihr das auch in der Schule bekommen würdets und ist BIS Donnerstag, zur STUNDE |
| S-OÖ [v] |                                                                                                       |

[3]

|          |                                                                                    |                  |     |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------|------------------|-----|
|          | 21                                                                                 | 22               | 23  |
| [k]      |                                                                                    | <i>zögerlich</i> |     |
| L-OÖ [v] | quasi zu machen.                                                                   |                  | Des |
| S-OÖ [v] | Aiso des/des • ((wos)) Si uns jetz grad gebm ham, des mias ma am Donnerstog mochn? |                  |     |

[4]

|          |                                  |
|----------|----------------------------------|
| L-OÖ [v] | müssts ihr am Donnerstag ABGEBM! |
|----------|----------------------------------|

In Transkription OÖ-27 stellt ein Schüler seine Frage im Dialekt (22). Diese wird von der Lehrerin umgangssprachlich, aber standardnäher beantwortet.

Die dialektale Schülerfrage in Transkription OÖ-28 bezieht sich auf den Abgabeordner auf der Online-Plattform.

### Transkription OÖ-28

[1]

|           |                                                                                                     |              |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
|           | 24                                                                                                  | 25           |
| L-OÖ [nv] |                                                                                                     | <i>nickt</i> |
| S-OÖ [v]  | ÄÄHM Müssen/Gebm Si uns donn nu so an Abgabestatus für die Hausübung oder damma des donn einfach in |              |

[2]

|           |                                     |
|-----------|-------------------------------------|
|           | 26                                  |
| L-OÖ [v]  | JA!                                 |
| L-OÖ [nv] | <i>nickt</i>                        |
| S-OÖ [v]  | DES wos ma am Donnerstog ((mochn))? |

Auch hier stellt der Schüler seine Frage im Dialekt. Die Antwort der Lehrerin erfolgt nonverbal durch Nicken (25-26) und durch die knappe standardsprachliche Antwort „JA!“.

Die Verständnissicherungsfunktion des Dialekts konnte also bei Lehrpersonen in Form von Kleinstwechseln und bei Schüler\*innen in Form von expliziten Fragen beobachtet werden.

### 5.2.3.10 Veranschaulichungsfunktion

Die Veranschaulichungsfunktion des Dialekts wurde an einigen Stellen in der Tiroler Deutschstunde beobachtet. Die oben erwähnten Kommentare zwischen bzw. nach den vorgelesenen Übungssätzen (siehe Kapitel 5.2.2.1) dienen der näheren Erläuterung und sind zum besseren Verständnis im Dialekt formuliert, weshalb ihnen eine Veranschaulichungsfunktion zukommt. Außerdem wird der Dialekt in der obig angeführten Transkription Tir-18 (siehe Kapitel 5.2.3.9) zur Veranschaulichung eingesetzt, als die Lehrerin den Unterschied zwischen der englischen und der deutschen Aussprache von Aktion/Action erklärt (30-31).

In Transkription Tir-20 wird eine Situation, die sich zufällig ergibt, von der Lehrerin als Beispiel für das Thema der Stunde genommen und im Dialekt näher erläutert.

#### Transkription Tir-20

[1]

|               | 156                                                                                   | 157                                   | 158         |
|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|-------------|
| [k]           | <i>Klasse lacht, weil nur die Ohrenpartie der Lehrerin am Bildschirm zu sehen ist</i> |                                       |             |
| L-Tir [v]     |                                                                                       | Naa! Sehts ihr ned des ((Tafelbild))? |             |
| L-Tir [nv]    | <i>Hält Laptop in der Hand, damit die SchülerInnen zuhause besser mithören</i>        |                                       |             |
| S-Tir-vo [v]  | ((Ma sieht nur Ihr Ohr am Bildschirm))                                                |                                       | Schon, aber |
| S-Tir-vo [nv] | <i>lachend</i>                                                                        |                                       |             |

[2]

|              | 159                                                      | 160 |
|--------------|----------------------------------------------------------|-----|
| [k]          | <i>lautes Lachen</i>                                     |     |
| L-Tir [v]    | Jo i hob ja ((schene Ohren)) Des will sicher jeder sehn. |     |
| L-Tir [nv]   | <i>lachend</i>                                           |     |
| S-Tir-vo [v] | die Kamera isch trotzdem- ((aufm Ohr))                   |     |

[3]

|           | 161                                                                                                       |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| L-Tir [v] | Aber des warad jetzt zum Beispiel a blinda Fleck • I merk des net, wos i do grod tua, IHR SCHON. I woas a |

[4]

|            | 162                                                    |
|------------|--------------------------------------------------------|
| L-Tir [v]  | ned wia mei Ohr ausschaut. Des wär a blinder Fleck jo. |
| L-Tir [nv] | <i>lachend</i>                                         |

In (156) machen die Schülerinnen L-Tir in Umgangssprache darauf aufmerksam, dass nur ihr Ohr in der Video-Übertragung zu sehen ist. Zuerst wird dies von allen mit Humor aufgenommen und von der Lehrerin umgangssprachlich kommentiert (159-160). Anschließend verwendet die Lehrerin diese Situation als Beispiel für den blinden Fleck, ein Aspekt des Wahrnehmungsmodells des Johari-Fensters, was sie dialektal erläutert (161). Somit kann hier eine lehrerseitige Veranschaulichungsfunktion des Dialekts beobachtet werden, wobei der Dialektgebrauch wahrscheinlich auch durch die heitere Atmosphäre begünstigt wurde.

Etwas umfangreicher erfolgt die Veranschaulichung im folgenden Beispiel.

## Transkription Tir-21

[1]

|              |                                                                                             |     |     |     |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|-----|
|              | 166                                                                                         | 167 | 168 | 169 |
| L-Tir [v]    | I hob- ((3)) I hob SORGEN und i/vielleicht i schäm mi, die Sorgen mit jemanden anzusprechen |     |     |     |
| L-Tir [nv]   | <i>sucht nach Worten</i> <i>nickt</i>                                                       |     |     |     |
| S-Tir-vo [v] | Sorgen!                                                                                     |     |     |     |

[2]

|           |                                                                                                        |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| L-Tir [v] | oder die Sor/aber die machen, oiso die Sorgen die beSCHÄFTigen mi und beeinflussen mi au • und oftamal |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|

[3]

|           |                                                                                                     |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
|           | 170                                                                                                 |
| L-Tir [v] | wärs gonz guat, wann i di Sorgen mit wem TEILE. Nehma a Extrembeispiel. I hob a Verbrechn begangen. |

[4]

|           |                                                                                               |     |     |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|
|           | 171                                                                                           | 172 | 173 |
| [k]       | <i>Klasse lacht Gemurmel in der Klasse</i>                                                    |     |     |
| L-Tir [v] | Und äh also i hob/I hob an MORD begangen und I bin aber entkommen. Und jetzt isch des oba wos |     |     |

[5]

|            |                                                                                                       |     |     |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|
|            | 174                                                                                                   | 175 | 176 |
| L-Tir [v]  | wos i do, do drinnen halten muass oba des koschtet mi a wahnsinnig VIEL Energie, des geheim zu halten |     |     |
| L-Tir [nv] | <i>zeigt auf Brust</i>                                                                                |     |     |

[6]

|           |                                                                                               |     |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
|           | 177                                                                                           | 178 |
| L-Tir [v] | Also ah dass ma mi ned findet, dass ma ned mir auf die Spur kummt UND des beschäftigt mi jo a |     |

[7]

|           |                                                                                                  |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
|           | 179                                                                                              |
| L-Tir [v] | woascheinlich aah ((2)) vierazwanzk Stunden. OISO i hob IMMER Angscht, dass ma mi entdeckt und i |

[8]

|           |                                                                                                           |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|           | 180                                                                                                       |
| L-Tir [v] | muass do gonz viel Energie hineinlegn, dass ma mi ned /aah dass ma mi ned entdeckt. Und des/oiso des isch |

[9]

|           |                                                                                                   |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
|           | 181                                                                                               |
| L-Tir [v] | jetzt Extrembeispiel oba des isch im KLEINEN auch so. Alles was i verbergen WILL und wo i a bissl |

[10]

|            |                                                                                                 |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
|            | 182                                                                                             |
| L-Tir [v]  | Angscht hab, dass des ans Tageslicht kommt- Des kennan jo gonz kloanee SACHEN sein- i woas ned. |
| L-Tir [nv] | <i>leiser</i>                                                                                   |

An dieser Stelle wird ein weiterer Aspekt des Johari-Fensters erklärt und zwar versetzt sich die Lehrerin in die Lage einer Mörderin (172). Die Beschreibung der Gefühle, die in so einer Situation vorherrschen, erfolgt aus der Ich-Perspektive und dialektnah. Der persönliche Charakter des Themas mag dabei mitwirken, dass Dialekt verwendet wird. Außerdem sollen die Lernenden sich identifizieren und ihre eigenen Gefühle selbst-reflektieren, weshalb der Dialekt als Alltagsvarietät der Lernenden durchaus naheliegend ist.

Von den Schüler\*innen wird der Dialekt ebenso zur Veranschaulichung eingesetzt, sowohl bei stoffbezogenen als auch bei technischen Belangen. In der obig untersuchten Transkription OÖ-8 (siehe Kapitel 5.2.2.1) erklärt ein Schüler Social Bubbles (dt. *Filterblasen*) im Dialekt. Zusätzlich wird seine Veranschaulichung dadurch sichtbar, dass er

eine Metapher verwendet, um das Konzept seinen Mitschüler\*innen näherzubringen. Auch die Beispiele für blinde Flecken, die die Schülerinnen aus Tirol im Zusammenhang mit dem Johari-Fenster bringen, erfolgen im Dialekt. Diese werden in Kapitel 5.2.4 genauer diskutiert bzw. einige sind im Anhang zu finden.

Zu den nicht-stoffbezogenen Veranschaulichungen zählt Transkription Tir-22, wo eine Schülerin ihrer Kollegin eine Einstellung am Computer erklärt, damit die Whiteboard-Übertragung zuhause und vor Ort funktioniert. Dafür wird der Dialekt, der für beide die Alltagssprache darstellt, verwendet. Allerdings muss hier dazu gesagt werden, dass diese Situation abseits des Unterrichtsgeschehens passiert, doch für die Schülerinnen zuhause und in der Aufnahme war das Gespräch gut nachzuhören.

### Transkription Tir-22

[1]

|               |                                                                                                          |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|               | 144                                                                                                      |
| S-Tir-zh [v]  | Du muasch di do, wo du die Tofel connectesch/also do, wo du di mit da Tafel vabindesch, do gibsch du die |
| S-Tir-zh [nv] | erklärt Whiteboard-Übertragung                                                                           |

[2]

|               |                                                                            |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------|
|               | 145                                                                        |
| S-Tir-zh [v]  | Zohl in und nocha gibsch do oamol ((2)) das/äh mi/DAS ((Das äh das ((2)))) |
| S-Tir-zh [nv] | zögerlich                                                                  |
| S-Tir-vo [v]  | I moch Teilen-Funktion und du zoags ma wo i des                            |

[3]

|               |        |
|---------------|--------|
| S-Tir-zh [v]  |        |
| S-Tir-zh [nv] |        |
| S-Tir-vo [v]  | suach. |

#### 5.2.3.11 Start- und Schlusssignalfunktion

In keiner beobachteten Stunde konnte eine klare Startsignalfunktion beobachtet werden. Womöglich ist das auch dadurch bedingt, dass in Tirol, Wien sowie in der 1. Klasse in Oberösterreich durch die Online-Übertragung der Übergang zwischen Plaudern, Begrüßen der einzelnen nach und nach eintreffenden Schüler\*innen und dem Stundenbeginn etwas verschwimmt. Außerdem ist in Oberösterreich in der 5. Klasse dem ersten Referat ein Gespräch, in dem über die Videoaufnahme zu Forschungszwecken informiert wurde, vorausgegangen, das leider nicht aufgenommen wurde, weshalb dort Informationen bezüglich des Stundenbeginns fehlen.

Eine Schlusssignalfunktion kann jedoch in Tirol und Oberösterreich nachgewiesen werden. Allerdings muss bedacht werden, dass bei Onlinestunden das Schlusssignal nicht in die Pause entlässt, woraufhin eine Pausenkommunikation zu beobachten wäre, sondern den Schüler\*innen den Ausstieg aus dem Videokonferenzprogramm erlaubt.

## Transkription Tir-23

[1]

|                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 198                                                                                                                |
| L-Tir [v] Guat, ok • Oiso so viel nomoi zu dem, des hob i do immer mitgezogen bei den Aufzeichnungen, des i des no |

[2]

|                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 199                                                                                                     |
| L-Tir [v] machen muss. Des homma damit getan. Guat, jetz hamma PAUSE. In der nächsten Stunde machma den |

[3]

|                                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------|
| 200                                                                      |
| L-Tir [v] Lyrikzirkel. ((2)) Guat, nochha! Machma a Fenschter auf bitte? |
| L-Tir [nv] <i>laut, legt Stift auf den Tisch, schaut in die Klasse</i>   |

In (198) erläutert L-Tir noch einmal kurz die Auswahl des Stundenthemas und schließt dieses dialektnah mit Kleinstwechseln in die Standardsprache („immer mitgezogen bei den Aufzeichnungen“, „machen muss“, „damit getan“) ab. Danach wird standardnah auf die kommende Stunde verwiesen (199). Der darauffolgende Appell (200), der auch durch Lautstärke und Sprecher\*innenrichtung als Wechsel gekennzeichnet ist, markiert schließlich den Pausenbeginn.

In Transkription Tir-14 (siehe Kapitel 5.2.3.4) finden sich bei der Verabschiedung von Rafaela Kleinstwechsel zwischen den Polen Dialekt („wünsch i da“) und Standard („erholsame Ferien und frohe Ostern“) (202). Die Entlassung erfolgt dann erst nach dem dialektalen Ausruf „Guat, Rafaela“ (203) gefolgt von „Pfiat di“ (204). Hier gibt also erst der dialektale Abschiedsgruß das Schlusssignal, sodass die Schülerin den Videochat verlässt.

## Transkription OÖ-29

[1]

|          |                                                                         |                           |        |
|----------|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------|--------|
| 96       | 97                                                                      | 98                        | 99     |
| [k]      | <i>sehr geschlossenes [e]</i>                                           | <i>sehr geschlossenes</i> |        |
| L-OÖ [v] | Voll ((2)) dos Handout schau i ma nochha noch an UUUND ((2)) dann SEHEN | wir uns                   | morGEN |

[2]

|            |                                                                  |                                                   |     |
|------------|------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|-----|
| 100        | 101                                                              | 102                                               | 103 |
| [k]        | <i>[e]</i>                                                       | <i>Einige SchülerInnen verabschieden sich mit</i> |     |
| L-OÖ [v]   | Schönen NACHMITTAG und ((3)) Bis morgen. ((2)) Pfiat eich, Baba! |                                                   |     |
| L-OÖ [nv]  | <i>lächelt</i>                                                   |                                                   |     |
| S-OÖ [v]   |                                                                  | Wiederschaun!                                     |     |
| S-OÖ-2 [v] |                                                                  | Auf Wiedersehn!                                   |     |

[3]

|            |                                                                              |
|------------|------------------------------------------------------------------------------|
| [k]        | <i>"Wiedersehn" oder "Wiederschaun" und verlassen das Videochat-Programm</i> |
| S-OÖ [v]   |                                                                              |
| S-OÖ-2 [v] |                                                                              |

In Oberösterreich ist ein ähnliches Muster zu erkennen: zuerst wird etwas Organisatorisches dialektnah formuliert (96), anschließend erfolgt ein Wechsel und die Stunde wird standardsprachlich geschlossen (97-101). Doch erst bei der dialektalen Grußformel in (102)

reagieren die Schüler\*innen, verabschieden sich und verlassen das Videokonferenzprogramm. Auch hier markiert also eine dialektale Äußerung das tatsächliche Ende der Stunde.

## Transkription Wien-5

[1]

21  
L-Wien [v] Ich wünsch euch alles Gute, habt schöne Ferien • GeNIESST sie, so gut man sie genießen kann. Wir sehn

[2]

22  
L-Wien [v] uns am Montag nach den Ferien wieder, ich hoffe wir sehn uns in der Schule, wenn nicht, machmas wieder

[3]

|              | 22                                                       | 23        | 24                                      | 25          |
|--------------|----------------------------------------------------------|-----------|-----------------------------------------|-------------|
| [k]          |                                                          |           | mehrere SchülerInnen verabschieden sich |             |
| L-Wien [v]   | online ja? Bis dahin alles Liebe, alles Gute und Tschau! |           |                                         |             |
| S-Wien [v]   |                                                          | Tschüüüß! |                                         |             |
| S-Wien-2 [v] |                                                          |           |                                         | Wiedersehn! |
| S-Wien-3 [v] |                                                          |           |                                         | Ihnen auch! |

[4]

25  
L-Wien [v] Dankeschön! Tschauu, machts ganz gut!

In Wien wurde lediglich ein minimaler Kleinstwechsel beobachtet. L-Wien verabschiedet die Schüler\*innen standardnah, mit einzelnen umgangssprachlichen Wendungen („wünsch“, „machma“ (21)). Interessant ist, dass die 2. Person Plural-Verbform zuerst standardsprachlich gebildet wird („habt“, „geniesst“ (21)). Erst im Ausdruck „machts ganz gut“ (25) wird die bairische Verbalendung -s (Lenz 2019: 331) angefügt, wobei es sich hierbei auch um eine lexikalisierte Wendung handeln kann. Abgesehen davon erfolgt jedoch in Wien kein nicht-standardsprachliches Schlussignal und auch die Lernenden verabschieden sich standardnah.

## Zwischenfazit

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich die meisten auffallenden Wechsel bzw. Dialektverwendungen zuordnen ließen. Schwierigkeiten gab es, wie auch bei Steiner (2008: 239), wenn Dialektgebräuche zu mehreren Funktionen zuordenbar waren, weshalb in einzelnen Fällen gewisse Ausschnitte wiederholt angeführt wurden, oder wenn die Definitionen der Funktionen etwas angepasst werden mussten – ein Vorgang, den Steiner (2008) auch vornimmt.

So wurde die Kritikfunktion als besondere Form der Korrekturfunktion beschrieben und bei der Disziplinierungsfunktion auch die Verstärkung des Tadels als Gegensatz zur Abschwächungsfunktion einbezogen. Die Entschuldigungsfunktion zeigte sich nicht nur in Reaktion auf eine Handlung, sondern wurde auch eingesetzt, um eine zukünftige Handlung (Verlassen des Videochats) zu entschuldigen, wobei der Dialektgebrauch in diesen Situationen gleichzeitig auch einen Rückzug markiert. Eine Einverständnisfunktion zeigte

sich reaktiv auf eine Dialektverwendung einerseits im Dialekt- und andererseits im Standardsprachgebrauch. Letztlich wurde die Zuwendungsfunktion nicht in Form von dialektalen Spitznamen, sondern von einer freundlichen Zusage, die das Ausbleiben einer Sanktionierung anzeigt, eingesetzt. Nicht beobachtet wurden lehrerseitige Dialektgebräuche mit Aktivierungs- und Startsignalfunktion und schülerseitige mit Hilfe- und Intensivierungsfunktion.

Anders als bei Steiner (2008: 239) bilden die obigen Ausschnitte jedoch nicht alle beobachteten Dialektäußerungen. Wie eingangs in diesem Kapitel erwähnt erfolgen in Österreich nicht so klare Wechsel zwischen Dialekt und Standardsprache wie in der diglossischen Schweiz. Außerdem stellte in Tirol und in der 5. Klasse in Oberösterreich der Dialektgebrauch in der Deutschstunde keine Ausnahme, sondern in gewissen Unterrichtsformen, die im vorherigen Kapitel erläutert wurden, die Regel dar. Die hier beschriebenen Dialektfunktionen decken also nicht das gesamte Spektrum an kommunikativen Funktionen ab, die der Dialekt im österreichischen Schulkontext einnehmen kann.

## 5.2.4 Situationen zur Bildung des Varietätenbewusstseins

In den Beobachtungsbögen zu den bewusstseinsbildenden Situationen wurden die beteiligten Personen, die Sozialform und der Auslöser notiert. Bei letzterem wurde unterschieden zwischen dem Schulmaterial und Lehrenden- bzw. Lernendenäußerungen. Allerdings kamen derartige Situationen in der kleinen Datenauswahl nur selten vor. Trotzdem kann aufgrund der Interviewaussagen davon ausgegangen werden, dass solche Bewusstseinsbildungen im Schulalltag immer wieder auftreten. Auch Situationen, in denen die Standardsprache eingefordert wird, wurden erwartet, zumal diese so eingehend in den Interviews diskutiert wurden – in den beobachteten Stunden traten aber keine solchen Begebenheiten auf.

Jedenfalls sollen die beobachteten Szenen hier vorgestellt und im Hinblick darauf analysiert werden, ob es sich um eine bewusstseinsbildende Situation im Bezug auf die nationalen Varietäten des Deutschen handelt oder ob gewisse innersprachliche Varietäten reflektiert werden.

Im Zusammenhang mit dem Wahrnehmungsmodell des Johari-Fensters ergaben sich interessante bewusstseinsbildende Situationen zu blinden Flecken im eigenen mündlichen Sprachgebrauch. Eine Schülerin erwähnte das ‚Nuscheln‘, eine andere ihre betonte *kch*-Aussprache, die anderen stark auffällt, aber ihr selbst nicht. Wieder andere meinten, dass sie sehr laut und schnell werden beim Reden und andere sie darauf aufmerksam machen würden.

Einige Transkriptionen dazu sind aus Platzgründen im Anhang zu finden. Für die Fragestellungen dieser Arbeit besonders interessant ist aber die Reflexion in Transkription Tir-24.

## Transkription Tir-24

[1]

|              |                                                                                                       |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|              | 186                                                                                                   |
| S-Tir-vo [v] | Oiso wenns jetz um die Sproche geht, dann isch des oba schon kloa, dass wenn jetz ana von Deitschland |

[2]

|               |                                                                           |                         |
|---------------|---------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
|               | 187                                                                       | 188                     |
| L-Tir [v]     |                                                                           | GE nau! Und dann kennts |
| S-Tir-vo [v]  | kimmt, i komplett ONDASCHT red ois wia jetz mit MEINER beschten FREINDin. |                         |
| S-Tir-vo [nv] | <i>lauter, betont</i>                                                     |                         |

[3]

|            |                                                                                                           |     |                |     |     |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|----------------|-----|-----|
|            | 189                                                                                                       | 190 | 191            | 192 | 193 |
| L-Tir [v]  | oba sein I red jetz ned vo dir. Dass du wenn ((lacht)) weil des isch OFT Bei dir ned WANN I mit Deutschen |     |                |     |     |
| L-Tir [nv] | <i>abseits, leiser</i>                                                                                    |     | <i>schnell</i> |     |     |

[4]

|           |                                                                                               |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
|           | 194                                                                                           |
| L-Tir [v] | spreche, doss des nochha gonz KOMISCH KLINGT • in DEREN OHREN Weil des- oiso zum Beispiel des |

[5]

|            |                                                                                                       |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|            | 195                                                                                                   |
| L-Tir [v]  | Vorarlbergerische, des Alemannische isch auf HOCHdeutsch gemacht Bei der Mirjam und der Theresa nitta |
| L-Tir [nv] | <i>langsam</i>                                                                                        |

[6]

|            |                                                                                                            |     |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
|            | 196                                                                                                        | 197 |
| L-Tir [v]  | ((lacht)) Da klingts oft komisch. Aber des/des wär dann ein blinder Fleck, wonn i des selber ned mitkriag. |     |
| L-Tir [nv] | <i>schnell</i>                                                                                             |     |

Eine Schülerin reflektiert ihren je nach Gesprächspartner\*in variierenden Sprachgebrauch und erwähnt dabei ihre unterschiedliche Sprechweise mit bundesdeutschen Sprecher\*innen und mit ihrer besten Freundin (186-187). Die Lehrerin stimmt der situativen Variation zu, doch fügt dann – unter mehrfacher Betonung (189; 192; 195), dass dies nicht auf ihre Schülerinnen, sondern auf sie selbst zutrifft – hinzu, dass dialektale Akzente im Standardsprachgebrauch für Deutsche „oft komisch“ (196) klingen. Auffällig ist hier der Ausdruck „des Alemannische [...] auf HOCHdeutsch gemacht“ (194), was ein monozentrisches Verständnis von Standardsprache suggeriert, dem alemannische Sprecher\*innen nicht gerecht werden können. Während die Schülerin noch wertfrei den Sprachgebrauch als „ONDASCHT“ („anders“) (186) beschreibt, klingt bei der Lehrerin ein negatives Selbstbild der eigenen Varietät gegenüber durch, das aber durch den Nachtrag „in DEREN OHREN“ (193) abgeschwächt wird. So wird schließlich doch betont, dass alemannisch gefärbte Standardsprache nicht an sich *komisch* klingt, sondern nur für bundesdeutsche Hörer\*innen ungewöhnlich ist. Es findet also eine Reflexion bezüglich der nationalen Varietäten statt, doch führt diese womöglich eher zu dem in der Forschung (Muhr 1995a: 78; Ammon/Bickel/Lenz 2016: XLIV-XLV; de

Cillia/Ransmayr 2019: 149) festgestellten sprachlichen Minderwertigkeitsgefühl bundesdeutschen Sprecher\*innen gegenüber, als dass eine positive Einstellung zur eigenen Varietät gefördert wird, wie Schmidlin (2011: 219) es empfiehlt.

In Wien ergab sich im Zusammenhang mit den Übungssätzen aus dem Schulbuch eine Reflexion bezüglich mündlicher versus schriftlicher Sprachnormen.

## Transkription Wien-6

[1]

|             |                                                                                                      |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|             | 11                                                                                                   |
| L-Wien [v]  | Es ist halt nicht die SPRACHE, die ma so im Alltag verwenden würde, im Alltag würd mans glaub ich so |
| L-Wien [nv] | <i>schnell</i>                                                                                       |

[2]

|             |                                                                                                          |
|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|             | 12                                                                                                       |
| [k]         | <i>Vorlesen</i>                                                                                          |
| L-Wien [v]  | verwenden, wies dasteht mit dem Attributsatz, nämlich: Galschan freundete sich langsam mit dem Großvater |
| L-Wien [nv] |                                                                                                          |

[3]

|             |                                                                                                   |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
|             | 13                                                                                                |
| [k]         |                                                                                                   |
| L-Wien [v]  | an, den sie ursprünglich abgelehnt hatte. Oder wahrscheinlich wenn wir ganz • normal reden würden |
| L-Wien [nv] |                                                                                                   |

[4]

|             |                                                                                                         |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|             | 14                                                                                                      |
| L-Wien [v]  | miteinander würden wir SOGAR/würden wir sogar zwei Sätze draus machen ja? Also ja, langsam hat sie sich |
| L-Wien [nv] | <i>verstellt die Stimme, tiefer</i>                                                                     |

[5]

|             |                                                                                                     |    |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
|             | 15                                                                                                  | 16 |
| L-Wien [v]  | mit dem Großvater angefreundet. Weil • ursprünglich hat sie ihn ja abgelehnt, ja? So würden wir das |    |
| L-Wien [nv] |                                                                                                     |    |

[6]

|            |                                                                                                   |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
|            | 17                                                                                                |
| L-Wien [v] | wahrscheinlich sagen, wenn wir so/wenn wir miteinander reden würden/MÜNDLICH reden würden. In der |

[7]

|            |                                                                                                        |
|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| L-Wien [v] | Schriftsprache kann mans so schreiben, wies dasteht ((2)) und das ATTRIBUT, das klingt dann schon sehr |
|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|

[8]

|            |                              |
|------------|------------------------------|
| L-Wien [v] | ANSPRUCHSVOLL vielleicht ja. |
|------------|------------------------------|

In Transkription Wien-1 (siehe Kapitel 5.2.2.1) wird gezeigt, wie L-Wien die Schüler\*innen nach ihrem Sprachgefühl bezüglich der Adäquatheit von Attributen und Attributsätzen im mündlichen Sprachgebrauch fragt. Nachdem die Antwort der Schülerin (8) nicht in die gewünschte Richtung geht, weist L-Wien in Transkription Wien-5 darauf hin, dass Attributsätze eher Alltagssprachlicher sind, womit er die (in Wien Alltagssprachliche) Umgangssprache meint. In seiner Umformulierung des Beispielsatzes in Umgangssprache („wenn wir ganz normal reden würden“ (13)), werden dann zwei Sätze daraus, wobei der mit *weil* eingeleitete Gliedsatz eine Verbzweitstellung aufweist (15), die im Mündlichen verbreitet

ist. So wird der Satz eindeutig als *mündlich* markiert und Bewusstsein für eine andere Norm, die im Mündlichen gilt, geschaffen. Die Erwähnung, dass die schriftsprachliche Version mit Attribut „anspruchsvoll“ (17) ist, zeigt zusätzlich den hohen Formalitätsgrad dieser Konstruktion an und schafft somit Bewusstsein für innersprachliche Register. Nach Davies (2017: 128) kommen mündliche Sprachformen in Kodizes und daher auch im Deutschunterricht zu kurz, weshalb es zu begrüßen ist, dass L-Wien an dieser Stelle Bewusstsein schafft und den Schüler\*innen gezeigt wird, dass mündlich und schriftlich jeweils andere Formen normgerecht und adäquat sind.

In einer weiteren interessanten Situation geht es um die standardsprachliche Akzeptanz einer vom Schulmaterial vorgegebenen Genusform. In Transkription Tir-3 (siehe Kapitel 5.2.2.1) wird von L-Tir implizit auf eine der Stunde offensichtlich vorausgegangene Reflexion verwiesen, zumal die Lehrerin keinerlei Andeutungen macht, worauf sich ihre Frage in (129) bezieht und die Schülerin trotzdem intuitiv versteht, dass das Genus von *Virus* gemeint ist. Im vorgelesenen Übungssatz wird *Virus* mit dem männlichem Genus gebildet, doch die Lehrerin erlaubt, so scheint es, nur die sächliche Form. Ein Blick in den ÖWB (2012: 792) zeigt, dass beide Formen erlaubt sind, sind sie doch mit einem „=“ gleichgestellt. Deshalb wird vermutet, dass der Lehrerin in ihrer Entscheidung, nur das Neutrum zuzulassen, ein anderer Kodex oder nur die eigene Einschätzung zugrunde liegt.

Dollinger (2021) macht sich in seiner populärwissenschaftlichen Abhandlung zum österreichischen Deutsch (aus gegebenem Anlass) auf die Suche nach der Herkunft dieses Begriffes. Er zeigt auf, dass das Wort *Virus* aus dem Lateinischen kommt, wo es das sächliche Genus hat, doch liegt die Übernahme des männlichen Genus aus dem Französischen (*le virus*) deshalb nahe, weil die einflussreiche immunologische Literatur im 19. Jahrhundert aus Frankreich kam (Dollinger 2021: 22-23; 177). So kommt Dollinger in seiner kurzen, überblicksmäßigen Korpusrecherche zu dem Schluss, dass in Österreich das Maskulinum gebräuchlicher und natürlicher ist, aber langsam vom Neutrum verdrängt wird (Dollinger 2021: 177). Der Online-Duden führt beide Formen, aber für die Fachsprache die Bevorzugung des Neutrum an<sup>10</sup>, also auch bei exonormer Orientierung müsste L-Tir beide Formen erlauben. Trotzdem ist es möglich, dass hier der Bezug auf den fachsprachlichen Gebrauch vorliegt, weil die Lehrerin ihre Schülerinnen als „Fachfrauen“ (129) anspricht. Wahrscheinlicher ist aber, dass L-Tir strenger als die kodifizierte Norm vorgeht, also normierend eingreift, wo eigentlich beide Varianten erlaubt wären – ein Vorgehen, das Schmidlin (2017: 53; 55) bereits problematisiert hat und de Cillia/Ransmayr (2019: 169) in

---

<sup>10</sup> <https://www.duden.de/rechtschreibung/Virus> [Zugriff 09.06.2021]

ihrer Studie auch beobachtet haben. Nun handelt es sich bei dieser Situation also nicht wirklich um eine Bewusstseinsbildung – jedenfalls wurde diese nicht beobachtet, fand aber offenbar zu einem früheren Zeitpunkt in der Klasse statt. Trotzdem zeigt sie den Umgang mit Sprachnormen auf und weist darauf hin, dass Lehrpersonen sprachnormierend eingreifen, obwohl der Kodex eigentlich keine Einschränkung vorgibt. Interessant ist auch, dass bei aller Kritik an Schulbüchern und Kodizes im Material die weniger übliche Form, das Maskulinum, angeführt war und die Lehrerin selbst entschied, hier einzugreifen und eine strengere Normvorgabe zu machen.

Die beobachteten Situationen zur Varietätenbewusstseinsbildung umfassen also positive wie problematische Reflexionen über die nationalen und innersprachlichen Varietäten und geben Einblick in den Umgang mit Sprachnormen.

## 6 Diskussion und Synthese der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse beider Datensätze, der Interviews und der Unterrichtsbeobachtungen, zusammengetragen und synthetisiert. Besonderer Fokus liegt auf Bestätigungen und Diskrepanzen zwischen den Angaben der Lehrkräfte und dem Sprachverhalten im Unterricht. Eine Zusammenfassung der Interviewergebnisse findet sich am Ende der Kapitel 5.1.2 und 5.1.3 und ein detaillierter Überblick über die Unterrichtsbeobachtungen ist in 5.2.1 gegeben.

### 6.1 Tirol

Wie durch die zahlreichen Transkriptionsausschnitte deutlich wird, war der Dialektgebrauch in der beobachteten Stunde in Tirol hoch und konnte in beinahe allen Unterrichtssituationen und Sozialformen beobachtet werden.

Interessant ist, dass L-Tir als einzige der Proband\*innen im Interview eine Standarderwartung betonte und eine Standardverwendung in Referaten und im Lehrer-Schüler-Gespräch angab. De facto waren jedoch sowohl das Lehrer-Schüler-Gespräch als auch der Lehrvortrag von häufigen Wechseln in den Dialekt bzw. von dialektnaher Umgangssprache geprägt.<sup>11</sup> Auffällige Wechsel erfolgten im Zusammenhang mit dem standardsprachlichen Material und den dialektalen Kommentaren dazu. Auch Organisatorisches wurde dialektal angekündigt, wobei die Lehrerin im Interview dies auch angegeben hatte. Bei persönlicheren Themen, wie der Selbstwahrnehmung im Zusammenhang mit dem Johari-Fenster, sprach L-Tir im Lehrvortrag wie im Lehrer-Schüler-Gespräch vorwiegend dialektal, nur bei wichtigen Terminologien und besonderen Hervorhebungen wurden standardsprachliche Akzente gesetzt. In der Befragung hatte sie bei persönlicheren Themen allerdings den Umgangssprachgebrauch angegeben.

In der beobachteten Deutschstunde konnten aufbauend auf Ramge (1978) und Steiner (2008) einige Dialektfunktionen identifiziert werden. Dabei waren beim funktionalen Gebrauch des Dialekts im Unterricht oft die beiden Faktoren Nähe und Distanz nach Koch/Oesterreicher relevant. Auch der durch den Dialektgebrauch markierte Rückzug von der Hauptkommunikationsebene konnte häufig beobachtet werden, wenn etwa zu sich selbst oder zu einer einzelnen Schülerin gesprochen wurde. Allerdings muss dazu gesagt werden, dass die Hauptkommunikationsebene nicht immer von der Standardsprache geprägt war, also nicht jeder Dialektfunktion ein eindeutiger Varietätenwechsel vorausging.

---

<sup>11</sup> Zu Referaten kann leider keine Aussage gemacht werden, da in der beobachteten Deutschstunde keine vorkamen.

Der Dialekt wurde beispielsweise bei Disziplinierungen sowohl abschwächend als auch verstärkend eingesetzt. Im Interview hatte L-Tir angegeben, an dieser Stelle in die Umgangssprache zu wechseln, wobei die Äußerungen bei genauerer Analyse deutliche Tendenzen in Richtung Dialekt aufwiesen. Gemeinsam mit der obig erwähnten Diskrepanz bei persönlichen Themen ist es also möglich, dass die Lehrerin mit Umgangssprache eine dialektnahe Varietät meint oder das Wechseln zwischen standardnäheren und dialektnäheren Äußerungen von ihr als Umgangssprache bezeichnet wird.

Es lässt sich also, wie bei de Cillia und Ransmayr (2019: 208), auch hier bestätigen, dass die Lehrerin von einem höheren Standardgebrauch ausgeht, als dies tatsächlich der Fall war. Trotzdem war bei persönlicheren Themen und bei Disziplinierungen auch von ihrer Seite von einem Non-Standardgebrauch ausgegangen worden, der sich auch bewahrheitete.

Im Zuge des Interviews zeigte sich außerdem, dass L-Tir die Definition ihrer Alltagssprache sehr schwer fiel. Diese Unsicherheit in der Abgrenzung der eigenen Alltagsvarietät kann in Anbetracht der häufigen Wechsel und des Code-Shifting nachvollzogen werden. So fiel auch der Forscherin die Einordnung in das Standard-Dialekt-Kontinuum aus diesem Grund oft schwer. Denn vor allem im Lehrvortrag und in der Instruktion herrschte ein Gleiten im Sinne des Code-Shifting vor. Die eigene Einschätzung der Lehrerin legt nahe, dass dieses Gleiten nicht bewusst geschieht, sondern als Standard- bzw. Umgangssprachgebrauch empfunden wird. Jedenfalls wiesen selbst die standardnächsten Äußerungen typische regionale Merkmale auf, wie das konsonantisch gesprochene postvokalische *r*, die Tiroler *Ach*- und *Kch*-Laute und die Aussprache [ʃ] statt [st] z.B. in *bisch*, *hasch* (Lenz 2019: 329-330).

Zusätzlich konnte die von L-Tir im Interview erwähnte generelle Standarderwartung ihren Schüler\*innen gegenüber nicht bestätigt werden. Die Schülerinnen der beobachteten Klasse sprachen sowohl initiativ als auch reaktiv vorwiegend dialektnah. Eine Einforderung der Standardsprache war ebenso nicht beobachtbar, obwohl L-Tir im Interview angegeben hatte, beim Antwortgeben oder Fragestellen die Lernenden auf einen Standardgebrauch hinzuweisen. Dies würde in Form von Wiederholungen des Dialektwortes in der Standardsprache erfolgen. Interessanterweise wurden zwar Situationen beobachtet, in denen Dialektworte der Lernenden von L-Tir standardsprachlich oder dialektal wiederholt und so in den Hauptdiskurs aufgenommen wurden (siehe Einverständnisfunktion), doch führte dieser Vorgang nicht zu einer standardsprachlichen Antwort bei den Lernenden. Das Bemühen der Lehrerin, die Standardsprache im Unterricht zu verwenden, damit ihre Schüler\*innen sich

diese leichter aneignen, zeigte sich also nicht in einem höheren Standardgebrauch bei den Schülerinnen dieser Klasse.

Im Vergleich von Einschätzung und Realität liegen die Diskrepanzen darin, dass L-Tir sich jeweils zu standardnah eingeschätzt hat. Wo sie Umgangssprache zu sprechen angab, wurde Dialekt verwendet, und wo sie einen Standardsprachgebrauch vermutete, wurden Wechsel zwischen den beiden Polen beobachtet – ein tatsächlicher Standardsprachgebrauch lag nur selten vor. Die unklaren Bezeichnungen und Definitionen der Varietäten im Interview erschwerten den Vergleich mit dem tatsächlichen Sprachgebrauch. Dabei ist es möglich, dass die Forscherin die Begriffe jeweils anders gedeutet hat, als gemeint war.

## 6.2 Oberösterreich

Bei L-OÖ zeigte sich im Interview überraschenderweise keine Forcierung der Standardsprache, sondern ein sehr offener Umgang mit Dialekt im Unterricht, der die Dialektkompetenz der Schüler\*innen anerkennt und fördern möchte. Dies deckt sich mit anderen Studien, die die Sprecher\*innen in Steyr bzw. Oberösterreich generell als sehr dialektloyal einstufen und ihnen eine hohe Variationsfähigkeit im Varietätengebrauch zuschreiben (Ebner 1989; Achleitner 2003; Lichtenegger 2015; Krammer 2016).

Der Standardgebrauch während der Referate und in der 1. Klasse während der gesamten Stunde unterstützt die von L-OÖ im Interview getätigte Aussage, dass die Lernenden trotz Dialektgebrauchs im Unterricht die Standardsprache erwerben würden. Auch die Referentin mit Deutsch als Zweitsprache sprach standardnah, was gleichzeitig ob des hohen Stellenwerts des Dialekts in der Region verwunderlich ist. An dieser Stelle fehlen, wie oben schon festgestellt, jedenfalls Informationen über den sprachlichen Hintergrund jener Schüler\*innen, die keine Dialektsprecher\*innen sind.

In der 5. Klasse zeigte sich bei den Referaten jedenfalls ein klarer, schriftsprachlich orientierter Standardgebrauch, auch wenn die Lehrerin L-OÖ im Interview angegeben hat, diesbezüglich keine Vorgaben zu setzen, da die Standarderwartung dem Ziel des freien Sprechens entgegenwirke. Dies ist nachvollziehbar, zumal die Referentinnen tatsächlich sehr an ihren Skripten hängen, diese peinlich genau vorlesen und kaum frei sprachen. Als einziges nicht-standardsprachliches Merkmal während der Referate fiel die Monophthongierung auf, die als Wiener Dialektphänomen womöglich als weniger dialektaler Kompromisslaut im Gegensatz zur regionalen Diphthongierung (Lenz 2019: 348) empfunden wird und deshalb in diesem standardnahen Kontext trotzdem verwendet wird.

Die strikt standardsprachlichen Referate sind auch deshalb auffällig, weil die meisten Referentinnen Dialektsprecherinnen sind, was sich in ihrem Sprachgebrauch abseits des Referates zeigte. So erfolgten nach dem Referat bei Feedback und inhaltlichen Rückfragen abrupte Wechsel in den Dialekt. Auch bei technischen Belangen oder anderen Unterbrechungen während des Referates wurde Dialekt gesprochen, was einen starken Kontrast zu den standardsprachlichen Präsentationen darstellt. Umso persönlicher das Feedback, umso dialektnäher erfolgte es und auch Kritik wurde durch Dialektgebrauch abgeschwächt. Dass die Mitschüler\*innen den Standardgebrauch der Referent\*innen im Feedback beurteilen würden, wurde von der Lehrerin zwar angesprochen, aber nicht direkt beobachtet, sondern es war nur vom ‚Deutlich-Sprechen‘ die Rede – womit aber wahrscheinlich die Standardsprache gemeint war.

Wie die Lehrerin im Interview angegeben hatte, waren große Unterschiede zwischen der Unterstufe und der Oberstufe bemerkbar. Abseits der Referate überwog in der 5. Klasse also der Dialektgebrauch im Lehrer-Schüler-Gespräch, während in der 1. Klasse, nicht zuletzt aufgrund des Stundenthemas aus dem Bereich der Grammatik, vorwiegend standardnahe Umgangssprache gesprochen wurde. In den Pausengesprächen unter den Schüler\*innen der 1. Klasse zeigte sich, dass nicht alle Dialektsprecher\*innen waren, da meist Umgangssprache verwendet wurde. Im Interview gab L-OÖ an, in der Unterstufe eher die Standardsprache zu verwenden, was sie mit dem stärkeren Fokus auf den Stoff, z.B. auf grammatisches Basiswissen, begründete. In der Oberstufenklasse würde aufgrund der persönlicheren Themen z.B. bei Diskussionen eher der Dialekt eingesetzt werden. Es ist möglich, dass die Lehrerin im Interview diese beiden Unterrichtseinheiten im Hinterkopf hatte (diese waren ja dem Interview vorausgegangen), denn es wurden für beide Klassen die jeweiligen Unterrichtsthemen erwähnt.

Jedenfalls wechselte die Lehrerin in der 1. Klasse auch bei der deutlichen Betonung wichtiger Wörter oder Phrasen in der Instruktion und im Lehrvortrag in die Standardsprache. Diesen Standardgebrauch zur Verständnissicherung hatte die Lehrerin im Interview angegeben und er zeigte sich in mehreren Situationen, besonders bei Appellen an die Lernenden. Auch zur Disziplinierung wurde die Standardsprache eingesetzt. Der Dialekt nahm dabei eher eine Abschwächungsfunktion ein, während der Gebrauch der Standardsprache den Tadel verstärkend wirkte. In diesem standardsprachlich geprägten Kontext waren die einzelnen Dialektgebräuche daher besonders auffällig. Von Schülerseite wurde der Dialekt zum Einbezug bei Turnbewerbungen und bei inhaltlichen Verständnisfragen eingesetzt, sonst war die Umgangssprache vorrangig.

Somit konnten bei L-OÖ keine Diskrepanzen festgestellt werden, sondern es liegt eine akkurate Reflexivität bezüglich des Varietätengebrauchs im Unterricht vor. Interessant ist jedenfalls, dass trotz der positiven Einstellung dem Dialekt als Unterrichtssprache gegenüber der Dialektgebrauch in der 1. Klasse niedrig war. Im Interview wurde von Seiten der Lehrerin diesbezüglich der Sprachwandel in Richtung Dialektschwund angedeutet.

## 6.3 Wien

In Wien war die Unterrichtskommunikation wie aufgrund der Forschung vermutet (Lenz 2019: 341-342; Wiesinger 2014: 98; Glauninger 2017) generell sehr standardnah.

Im Interview führte L-Wien an, die Umgangssprache beim Plaudern oder mit dem Ziel der Distanzverringern bewusst einzusetzen. Diese Einstellung ist zwar angesichts einer situativen Adäquatheit zu begrüßen, doch ist die Alltagssprache der Schüler\*innen sehr standardnah und in dieser Klasse jedenfalls auch vom Bundesdeutschen und Englischen beeinflusst, weshalb Wechsel in die Umgangssprache nur ganz dezent erfolgten. Bei der Analyse musste man daher fast auf die Suche nach umgangssprachlichen Ausdrücken bzw. Merkmalen gehen. Am häufigsten traten bei Lehrer und Schüler\*innen Assimilationen in *ham* und *ma* auf, doch auch bundesdeutsche Einflüsse auf die Umgangssprache machten sich in *t*-Tilgungen und im Weglassen des Artikels vor Namen bemerkbar. Bei L-Wien waren kaum Überreste seines Zwettler Hintergrundes bemerkbar, sondern sehr standardnahe bis bundesdeutsche Merkmale hörbar, die er als Teil seines Idiolekts im Interview angegeben hatte.

Es erfolgten auch keine Wechsel im Zusammenhang mit dem vorgelesenen Schulbuchmaterial, sondern es herrschte generell eine standardnahe Sprechweise. In der zweiten Stunde zeigten sich ob des persönlicheren Stundenthemas – des Erratens von Avataren – stärkere Tendenzen in Richtung Umgangssprache. Klarerweise spielt hier die geringere Offizialität und persönlichere Thematik eine Rolle.

Ein bewusster Umgangssprachgebrauch von L-Wien wurde zum Zweck der stilistischen Abgrenzung eingesetzt. Dies deckt sich mit seinen Aussagen im Interview, wo er angibt, den Dialekt als „Unterhaltungswert“ zu verwenden – auch wenn es sich hier um umgangssprachliche Begriffe handelte. Es ist vorstellbar, dass in anderen Deutschstunden durchaus auch dialektale Begriffe oder Phrasen zu diesem Zweck eingebaut werden.

In dem begrenzten Datenmaterial wurde leider keine wirkliche Disziplinierung in der Wiener Unterrichtsstunde beobachtet. Somit konnte die Wirkung eines abrupten Wechsels (in

Standardsprache oder in Dialekt), die L-Wien im Interview als Disziplinierungsmaßnahme angegeben hat, nicht erfasst werden.

Allgemein lag L-Wien mit seinen Einschätzungen nahe bei der tatsächlichen Gestaltung des Sprachgebrauchs. Der bundesdeutsche Einfluss und die standardnahe Alltagssprache konnten ebenso wie der Einsatz der Umgangssprache als Unterhaltungsfaktor bestätigt werden. Trotz der im Interview immer wieder betonten Wichtigkeit von situationsabhängiger Abwechslung im Sprachgebrauch und der Förderung der Varietätenkompetenz seiner Schüler\*innen konnten jedoch nur wenige Wechsel beobachtet werden.

## 7 Fazit und Ausblick

In dieser Arbeit wurden Interviews mit Deutschlehrpersonen in Tirol, Oberösterreich und Wien durchgeführt, die deren Spracheinstellungen mit Fokus auf die Unterrichtssprache feststellen sollten. Den Ergebnissen dieser Befragungen wurden Unterrichtsbeobachtungen gegenübergestellt, da sich bei Sichtung des österreichischen Forschungsstandes hier eine Lücke auftat. Bisher wurden Lehrpersonen meist nur zu ihren Einstellungen befragt, den tatsächlichen Sprachgebrauch im Unterricht zu beobachten blieb hingegen aus.

Im Bezug auf die Forschungsfrage, auf welche Weise sich die Spracheinstellungen zu der Plurizentrik des Deutschen, dem Dialektgebrauch und der Unterrichtssprache im Sprachverhalten im Unterricht zeigen, kann gesagt werden, dass sowohl Widersprüche als auch Bestätigungen bei den Lehrpersonen festgestellt werden konnten. Generell schätzte die Tiroler Lehrerin ihren Sprachgebrauch wohl standardnäher ein, als er sich tatsächlich äußerte, während die Lehrpersonen aus Oberösterreich und Wien in ihren Einschätzungen sehr nahe an der beobachteten Realität lagen.

Direkte Vergleiche zwischen den in den Interviews genannten Varietäten und den beobachteten Äußerungen bzw. über die drei Standorte hinweg gestalten sich allerdings schwierig, da die Lehrpersonen die Begriffe jeweils nicht deckungsgleich verwendeten. Die Einordnung der Äußerungen im Kontinuum wurde durch die ungenauen Definitionen von Umgangssprache in der Forschung noch erschwert (Auer 2011; Lenz 2019: 338). So ist es wenig verwunderlich, dass zwischen dem, was L-Tir unter Standard- und Umgangssprache versteht, und dem, was L-Wien unter den beiden Begriffen versteht, große Unterschiede bestehen. Durch seine Beispiele lässt L-Wien im Interview anklingen, dass er Merkmale schon als umgangssprachlich einstuft, die laut Forschung noch unter die mündliche bzw. informelle Standardsprache fallen würden (Ammon/Bickel/Lenz 2016: XLV; Muhr 1995a: 79; Ebner 2019: 40). Auf der anderen Seite bezeichnet L-Tir ihr graduelles Bewegen zwischen Standard und Dialekt im Unterricht als Standardsprache. Tatsächlich liegen diese beiden Varietäten wohl nahe beieinander. Jedenfalls wird hier deutlich, dass die Synthese von Befragung und Beobachtung sinnvoll ist, um die Begriffsverwendungen der Lehrkräfte überprüfen zu können.

Zum Umgang mit Sprachnormen ist festzuhalten, dass den offiziellen Vorgaben, nach denen Standardsprache im Unterricht gesprochen werden sollte, interaktionelle, implizite Normerwartungen gegenüberstehen. Nähe sprachliche Aspekte, wie Humor, dialogische Gesprächsführung und gewisse kommunikative Ziele hatten Einfluss auf den Dialektgebrauch im Unterricht, während bei Referaten durch die Offizialität und beim Vorlesen von

Schulmaterial in die Standardsprache gewechselt wurde. Auch der Rückzug von der standardsprachlichen Hauptkommunikationsebene äußerte sich in einem Dialektgebrauch – etwas, das auch Steiner feststellt (Steiner 2008: 51). Durch die funktionalen und systematischen Wechsel ließ sich außerdem die situationsadäquate Verwendung der Varietäten nachweisen, die aus fachdidaktischer Sicht empfohlen wird (siehe Davies 2018: 190; Maitz 2015: 213; de Cillia 2014: 16; de Cillia/Ransmayr 2019: 57).

Trotzdem erfolgte bisweilen ein unsystematisches Gleiten im Standard-Dialekt-Kontinuum, das sich schwer fassen ließ. Dadurch konnte in Tirol und Oberösterreich der Dialekt als zentrale Varietät im Unterricht beobachtet werden, was sich mit dem hohen Stellenwert des Dialekts als Alltagssprache der Region erklären lässt. Auffallend ist, dass in Tirol gleichzeitig auch die höchste Standarderwartung seitens der Lehrerin vorherrschte, sie sich im Sprachgebrauch aber nicht wirklich abzeichnete.

Jedenfalls konnte gezeigt werden, dass der Dialekt in österreichischen Schulen, abgesehen von Wien, eine wichtige Rolle im Unterricht einnimmt. So war auch allen Lehrpersonen wichtig, dass den Lernenden durch den situationsabhängigen Gebrauch der Varietäten die Möglichkeit geboten wird, ihre Varietätenkompetenz zu erweitern. Interessanterweise werden von Seiten des Wiener Lehrers aus diesem Grund hin und wieder Formulierungen in Nonstandardvarietäten eingebaut, während die Tiroler Lehrerin die Standardsprache mit ihren Lernenden einüben möchte. Überraschend war die Einstellung der oberösterreichischen Lehrerin, die die Dialektkompetenz ihrer Lernenden fördern möchte, da der Dialekt in der Region auch für die berufliche Zukunft gebraucht wird.

Bezüglich der Einschränkungen dieser Forschung ist zu sagen, dass in dieser kleinen Datenmenge nicht alle Sozialformen beobachtet werden konnten. Aufgrund des COVID-19-bedingten Online-Unterrichts fand so gut wie keine Partner- bzw. Gruppenarbeit statt und Referate wurden nur am oberösterreichischen Standort durchgeführt. Zur Kommunikation unter Schüler\*innen kann ebenso wenig gesagt werden, außer dem, was in den Pausen im Videochat hörbar war.

Zukünftige Forschungen könnten hier ansetzen und über längere Zeit hinweg mehrere Stunden in derselben Klasse mit einer ausgewogenen Zahl an Sozial- und Unterrichtsformen beobachten, um umfassendere Aussagen machen zu können. Außerdem wäre es an einigen Stellen hilfreich gewesen, Befragungen unter den Schüler\*innen durchzuführen. Einblicke in deren Alltagssprache, den Einfluss von Deutschland über Medien o.Ä. sowie die Einstellung der Standardsprache und dem Dialekt im Unterricht gegenüber könnten so geboten werden.

Des Weiteren konnten nur sehr begrenzt Situationen zur Bildung des Varietätenbewusstseins beobachtet werden. Aus diesen lassen sich also keine generellen Erkenntnisse ableiten. Für mehr Einsicht in diesen Aspekt wäre es sinnvoll, gezielt Stunden zu beobachten, in denen Varietäten (geplant) thematisiert werden. Ein möglicher Anhaltspunkt wäre das von L-Wien und L-OÖ genannte Startmodul zu Spracharten in der 5. Klasse. Hierfür könnte die Umsetzung dieses Moduls in mehreren 5. Klassen an mehreren Standorten beobachtet und verglichen werden.

## 8 Bibliographie

Achleitner, Alexandra (2003): Die Sprache der Linzer. Dipl. Univ. Wien.

Adalbert-Stifter-Institut des Landes Oberösterreich.

URL: <<https://stifterhaus.at/forschung/sprachforschung>> [Zugriff 5.11.2020].

Ammon, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin u. a.: Walter de Gruyter.

Ammon, Ulrich (2005): Standard und Variation. Norm, Autorität, Legitimation. In: Eichinger, Ludwig / Kallmeyer, Werner (Hrsg.): Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? Jahrbuch des IDS 2004. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 28-40.

Ammon, Ulrich / Bickel, Hans / Ebner, Jakob / Esterhammer, Ruth / Gasser, Markus / Hofer, Lorenz / Kellermeier-Rehbein, Birte / Löffler, Heinrich / Mangott, Doris / Moser, Hans / Schläpfer, Robert / Schlossmacher, Michael / Schmidlin, Regula / Vallaster, Günter (2004): Variantenwörterbuch des Deutschen. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

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., völlig neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin/Boston: De Gruyter.

Auer, Peter (1986): Konversationelle Standard/Dialekt-Kontinua (Code-Shifting). In: Deutsche Sprache 1986/2, 97-124.

Auer, Peter (2011): Code-switching/mixing. In: Wodak, Ruth / Johnstone, Barbara / Kerswill, Paul (Hrsg.): The SAGE Handbook of Sociolinguistics. London [u.a.]: SAGE, 460-478.

Austria Media Corpus (AMC), Version 3.1. URL: <<https://amc.acdh.oeaw.ac.at>> [Zugriff 20.4.2021].

Back, Otto / Fussy, Herbert / Steiner, Ulrike (Bearb.) (2012): Österreichisches Wörterbuch [ÖWB]. 42., neu bearb. Aufl. Wien: öbv & hpt.

Becker-Mrotzek, Michael / Vogt, Rüdiger (2009): Unterrichtskommunikation. Berlin/New York: De Gruyter.

Buchner, Elisabeth / Elspaß, Stephan (2018): Varietäten und Normen im Unterricht. Wahrnehmungen und Einstellungen von Lehrpersonen an österreichischen Schulen. In: ide 2018/4, 70-81.

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) (Hrsg.) (2014): (Österreichisches) Deutsch. Als Unterrichts- und Bildungssprache. Wien: BMBF.

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2018): Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen: Fassung vom 1.9.2018. URL: <<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008568/Lehrpl%a4ne%20e2%80%93%20allgemeinbildende%20h%b6here%20Schulen%2c%20Fassung%20vom%2005.11.2020.pdf>> [Zugriff 5.11.2020].
- Bundesverfassungsgesetz. Rechtsinformationssystem des Bundes (ris). URL: <<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10000138/B-VG%2c%20Fassung%20vom%2028.06.2021.pdf>> [Zugriff 28.06.2021]
- Burgholzer, Alexandra (2018): „Dialekt“ aus der Sicht der älteren OberösterreicherInnen. Eine qualitative Spracheinstellungsstudie mit sprachbiografischer Akzentuierung. Dipl. Univ. Wien.
- Dannerer, Monika / Mauser, Peter (2018): Innere und äußere Mehrsprachigkeit in Bildungsinstitutionen – vom Nutzen einer übergreifenden Perspektive. In: Dannerer, Monika / Mauser, Peter (Hrsg.): Formen der Mehrsprachigkeit. Sprachen und Varietäten in sekundären und tertiären Bildungskontexten (=Stauffenburg Linguistik 102). Tübingen: Stauffenburg 9-26.
- Davies, Winifred V. (2000): Linguistic norms at school. A survey of secondary-school teachers in a central German dialect area. In: Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, 67/2, 129-147.
- Davies, Winifred V. (2017): Gymnasiallehrkräfte in Nordrhein-Westfalen als SprachnormvermittlerInnen und Sprachnormautoritäten. In: Davies, Winifred V. / Häcki Buhofer, Annelies / Schmidlin, Regula / Wagner, Melanie / Wyss, Eva Lia (Hrsg.): Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke. Tübingen: Narr Francke Attempto, 123-146.
- Davies, Winifred V. (2018): Sprachnormen in der Schule aus der Perspektive der „Critical Language Awareness“. In: Lenz, Alexandra N. / Plewnia, Albrecht (Hrsg.): Variation – Normen – Identitäten. Berlin/Boston: de Gruyter, 177-196.
- de Cillia, Rudolf (2014): Innersprachliche Mehrsprachigkeit, Sprachnorm und Sprachunterricht. In: ide 2014/3, 9-19.
- de Cillia, Rudolf / Ransmayr, Jutta (2019): Österreichisches Deutsch macht Schule. Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag.
- DiÖ = SFB Deutsch in Österreich: Variation – Kontakt – Perzeption. URL: <<https://dioe.at/>> [Zugriff 07.10.2020].
- Dollinger, Stefan (2019): The pluricentricity debate. On Austrian German and other Germanic standard varieties (=Routledge focus on linguistics). New York/London: Routledge.
- Dollinger, Stefan (2021): Österreichisches Deutsch oder Deutsch in Österreich. Identitäten im 21. Jahrhundert. Wien/Hamburg: new academic press.

- Dörnyei, Zoltán (2007): Oxford Applied Linguistics. Research Methods in Applied Linguistics. Cornelsen.
- Dürscheid, Christa / Schneider, Jan Georg (2019): Standardsprache und Variation. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Ebner, Jakob (1969): Duden. Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch der österreichischen Besonderheiten (=Duden-Taschenbücher 8). Mannheim/Wien [u.a.]: Dudenverlag.
- Ebner, Jakob (1989): Dialekt und Deutschunterricht in Oberösterreich. In: Lachinger, Johann / Scheuringer, Hermann / Tatzreiter, Herbert (Hrsg.): Sprache und Dialekt in Oberösterreich. Vorträge der 1. Arbeitstagung am 13. und 14. Mai 1988 in Schloss Zell an der Pram. Linz: Landesverlag, 166-179.
- Ebner, Jakob (2008): Duden. Das große österreichische Schulwörterbuch. Auf Grundlage der amtlichen Rechtschreibregeln. Mannheim/Wien [u.a.]: Dudenverlag.
- Ebner, Jakob (2019): Duden. Österreichisches Deutsch. Wörterbuch der Gegenwartssprache in Österreich. 5. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Dudenverlag.
- Ehlich, Konrad / Rehbein, Jochen (1980): Sprache in Institutionen. In: Althaus, Hans-Peter / Henne, Helmut / Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): Lexikon der germanistischen Linguistik. Studienausgabe, 2., vollst. neu bearb. u. erw. Aufl. Tübingen: De Gruyter.
- Ehlich, Konrad / Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation (=Kommunikation und Institution 15). Tübingen: Narr.
- El Zarka, Dina / Schuppler, Barbara / Lozo, Carina / Eibler, Wolfgang / Wurzwallner, Patrick (2017): Acoustic correlates of stress and accent in Standard Austrian German. In: Moosmüller, Sylvia / Schmid, Carolin / Sellner, Manfred (Hrsg.): Phonetik in und über Österreich (=Sitzungsberichte / Österreichische Akademie der Wissenschaften, Philosophisch-historische Klasse 880). Wien: Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften, 15-44.
- Elspaß, Stephan / Kleiner, Stefan (2019): Forschungsergebnisse zur arealen Variation im Standarddeutschen. In: Herrgen, Joachim / Schmidt, Jürgen Erich (Hrsg.): Deutsch: Language and Space. Band 4 (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 30.4). Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 159-184.
- Feilke, Helmuth (2012): Schulsprache – Wie Schule Sprache macht. In: Günthner, Susanne / Imo, Wolfgang / Meer, Dorothee / Schneider, Jan Georg (Hrsg.): Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm (=Reihe germanistische Linguistik 296). Berlin: De Gruyter, 149-175.
- Garrett, Peter (2010): Attitudes to Language. Cambridge: Cambridge University Press.
- Glauninger, Manfred Michael (2017): Zur Transformation des Zeichens Wienerisch und zur Medialität der deutschen Sprache in Wien. In: Lenz, Alexandra N. / Breuer, Ludwig Maximilian / Kallenborn, Tim / Ernst, Peter / Glauninger, Manfred Michael / Patocka,

- Franz (Hrsg.): Bayerisch-österreichische Varietäten zu Beginn des 21. Jahrhunderts – Dynamik, Struktur, Funktion. 12. Bayerisch-Österreichische Dialektologentagung (=Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik Beihefte 167). Stuttgart: Franz Steiner, 113-132.
- Gogolin, Ingrid / Lange, Imke (2011): Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara / Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 107-129.
- Heinrich, Ilona Elisabeth (2010): Österreichisches Deutsch in Lehrbüchern der Sekundarstufe 1 für Deutsch als Muttersprache. Dipl. Univ. Wien.
- Hochholzer, Rupert (2004): Konfliktfeld Dialekt. Das Verhältnis von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern zu Sprache und ihren regionalen Varietäten (=Regensburger Dialektforum 4). Regensburg: Edition Vulpes.
- Koch, Peter / Österreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 36/85, 15-43.
- Krammer, Lisa (2016): Standard- und Nonstandard-Deutsch im universitären Kontext aus der Sicht von ausgewählten Studienrichtungen. Dipl. Univ. Wien.
- Lasselsberger, Anna Maria (2000): Die Kodifizierung der Orthographie im Rechtschreibwörterbuch. Eine Untersuchung zur Rechtschreibung im „Duden“ und im „Österreichischen Wörterbuch“. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Legenstein, Christian (2008): Das Österreichische Deutsch im Deutschunterricht. Eine empirische Untersuchung. Dipl. Univ. Graz.
- Lenz, Alexandra N. (2019): Bairisch und Alemannisch in Österreich. In: Herrgen, Joachim / Schmidt, Jürgen Erich (Hrsg.): Deutsch. Language and Space. Band 4 (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 30.4). Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 318-363.
- Lichtenegger, Lisa (2015): Linzer Kinder zwischen „Dialekt“ und „Hochdeutsch“. Eine Untersuchung der Spracheinstellungen von Müttern. Dipl. Univ. Wien.
- Lingnau, Beate / Mehlem, Ulrich (2016): Mehrsprachigkeit als Ausgangspunkt für Sprachreflexion. Arbeit mit einem zweisprachigen Bilderbuch in einer multilingualen dritten Klasse. In: Rosenberg, Peter/ Schroeder, Christoph (Hrsg.): Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit. Berlin/Boston: De Gruyter, 207-237.
- Lötscher, Andreas (2019): Die areale Lexik im Oberdeutschen. In: Herrgen, Joachim / Schmidt, Jürgen Erich (Hrsg.): Deutsch. Language and Space. Band 4 (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 30.4). Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 679-709.

- Maitz, Péter (2015): Sprachvariation, sprachliche Ideologien und Schule. In: Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik 82/2, 206-227.
- Maitz, Péter / Foldenauer, Monika (2015): Sprachliche Ideologien im Schulbuch. In: Kiesendahl, Jana / Ott, Christine (Hrsg.): Linguistik und Schulbuchforschung. Göttingen: V&R, 218-234.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mehan, Hugh (1979): Learning Lessons. Social Organization in the Classroom. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Moosmüller, Sylvia (1991): Hochsprache und Dialekt in Österreich. Soziophonologische Untersuchungen zu ihrer Abgrenzung in Wien, Graz, Salzburg und Innsbruck. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.
- Moser, Hans (1995): Westösterreich und die Kodifizierung des „österreichischen Deutsch“. In: Muhr, Rudolf / Schrod, Richard / Wiesinger, Peter (Hrsg.): Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen. Wien: Hölder, Pichler, Tempsky, 166-177.
- Muhr, Rudolf (1995a): Zur Sprachsituation in Österreich und zum Begriff „Standardsprache“ in plurizentrischen Sprachen. Sprache und Identität in Österreich. In: Muhr, Rudolf / Schrod, Richard / Wiesinger, Peter (Hrsg.): Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen. Wien: Hölder, Pichler, Tempsky, 75-109.
- Muhr, Rudolf (1995b): Grammatische und pragmatische Merkmale des österreichischen Deutsch. In: Muhr, Rudolf / Schrod, Richard / Wiesinger, Peter (Hrsg.): Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen. Wien: Hölder, Pichler, Tempsky, 208-234.
- Neuland, Eva (1993): Sprachgefühl, Spracheinstellungen, Sprachbewusstsein. Zur Relevanz „subjektiver Faktoren“ für Sprachvariation und Sprachwandel. In: Mattheier, Klaus K. / Wegera, Klaus-Peter / Hoffmann, Walter / Macha, Jürgen (Hrsg.): Vielfalt des Deutschen. Festschrift für Werner Besch. Frankfurt am Main: Peter Lang, 723-747.
- Peyer, Ann / Brütsch, Edgar / Gallmann, Peter / Lindauer, Thomas / Linke, Angelika / Nussbaumer, Markus / Looser, Roman / Sieber, Peter (1996): Norm, Moral und Didaktik. Die Linguistik und ihre Schmuddelkinder. In: Peyer, Ann / Portmann, Paul R. (Hrsg.): Norm, Moral und Didaktik – Die Linguistik und ihre Schmuddelkinder. Eine Aufforderung zur Diskussion. Tübingen: Max Niemeyer, 9-46.
- Ramge, Hans (1978): Kommunikative Funktionen des Dialekts im Sprachgebrauch von Lehrern während des Unterricht. In: Ammon, Ulrich / Knoop, Ulrich / Radtke, Ingulf (Hrsg.): Grundlagen einer dialektorientierten Sprachdidaktik. Theoretische und empirische Beiträge zu einem vernachlässigten Schulproblem (=Pragmalinguistik 12). Basel: Beltz Verlag, 197-225.

- Ransmayr, Jutta / Dressler, Wolfgang U. / Schwaiger, Sonja (2021, in Druck): Semantische Untersuchungen zu standardsprachlichen Diminutiven und Diminutivkomposita im österreichischen Deutsch. In: Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik.
- Rastner, Eva Maria (1997): Sprachvarietäten im Unterricht. Eine Umfrage unter Österreichs LehrerInnen zu Standardsprache – Umgangssprache – Dialekt. In: *ide* 1997/3, 80-93.
- Rehbein, Jochen / Schmidt, Thomas / Meyer, Bernd / Watzke, Franziska / Herkenrath, Annette (2004): Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT (=Arbeiten zur Mehrsprachigkeit Folge B/Working Papers in Multilingualism Series B). Hamburg: Universität Hamburg. URL: <[https://www.exmaralda.org/hiat/files/azm\\_56.pdf](https://www.exmaralda.org/hiat/files/azm_56.pdf)> [Zugriff 08.06.2021].
- Scheuringer, Hermann (1996): Das Deutsche als pluriareale Sprache. Ein Beitrag gegen staatlich begrenzte Horizonte in der Diskussion um die deutsche Sprache in Österreich. In: *Die Unterrichtspraxis* 29/2, 147-153.
- Schmid, Carolin / Moosmüller, Sylvia / Kasess, Christian H. (2017): Geschlechtsspezifische Realisierung des velarisierten Laterals im Wiener Dialekt. In: Moosmüller, Sylvia / Schmid, Carolin / Sellner, Manfred (Hrsg.): *Phonetik in und über Österreich* (=Sitzungsberichte / Österreichische Akademie der Wissenschaften, Philosophisch-historische Klasse 880). Wien: Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften, 99-122.
- Schmidlin, Regula (2011): *Die Vielfalt des Deutschen. Standard und Variation. Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache*. Berlin: De Gruyter.
- Schmidlin, Regula (2017): Normwidrigkeit oder Variationsspielraum? Die Varianten des Standarddeutschen als sprachliche Zweifelsfälle. In: Davies, Winifred V. / Häcki Buhofer, Annelies / Schmidlin, Regula / Wagner, Melanie / Wyss, Eva Lia (Hrsg.): *Standardsprache zwischen Norm und Praxis*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 41-60.
- Schmidrathner, Christa (2021): *Wissenschaftsorientierung in Schulbüchern der Sekundarstufe II für Deutsch – dargestellt am Lehrplaninhalt „Sprachvarietäten“*. Dipl. Univ. Wien.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine / Dorner, Magdalena / Langer, Elisabeth / Helten-Pacher, Maria Rita (2013): *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Freiburg i. Br.: Fillibach Verlag.
- Schnitzer, Katja (2020). *Mehrsprachigkeit als Ressource. Zur Praxis des Sprachunterrichts in der Sekundarstufe I*. Münster/New York: Waxmann.
- Schulunterrichtsgesetz (SchUG). Rechtsinformationssystem des Bundes (ris). URL: <<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009600/SchUG%2c%20Fassung%20vom%2028.06.2021.pdf>> [Zugriff 28.06.2021]
- Sinclair, John / Coulthard, Malcom (1975): *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.

- Söll, Ludwig (1985): *Gesprochenes und geschriebenes Französisch 3.*, v. Franz Josef Hausmann überarb. Aufl. (=Grundlagen der Romanistik 6). Berlin: Schmidt.
- Steiner, Astrid (2008): *Unterrichtskommunikation. Eine linguistische Untersuchung der Gesprächsorganisation und des Dialektgebrauchs in Gymnasien der Deutschschweiz*. Tübingen: Gunter Narr.
- Sutter, Patrizia (2017): *Diatopische Variation im Wörterbuch* (=Studia Linguistica Germanica 127). Berlin/Boston: de Gruyter.
- van Ophuysen, Stefanie / Bloh, Bea / Gehrau, Volker (2017): *Die Beobachtung als Methode in der Erziehungswissenschaft*. Konstanz/München: UVK.
- Variantengrammatik des Standarddeutschen (2018): Ein Online-Nachschlagewerk. Verfasst von einem Autorenteam unter der Leitung von Christa Dürscheid, Stephan Elspaß und Arne Ziegler. URL: <<http://mediawiki.ids-mannheim.de/VarGra/index.php/Start>> [Zugriff 09.06.2021].
- Vergeiner, Philip C. / Buchner, Elisabeth / Fuchs, Eva / Elspaß, Stephan (2019): Sprachnormvorstellungen in sekundären und tertiären Bildungseinrichtungen in Österreich. In: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 86/3, 284-330.
- Wiesinger, Peter (1995): Das österreichische Deutsch in der Diskussion. In: Muhr, Rudolf / Schrod, Richard / Wiesinger, Peter (Hrsg.): *Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen*. Wien: Holder-Pichler-Tempsky, 59-74.
- Wiesinger, Peter (2010): Deutsch in Österreich. Standard, regionale und dialektale Variation. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Halbband. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 360-372.
- Wiesinger, Peter (2014): *Das österreichische Deutsch in Gegenwart und Geschichte*. 3. aktualisierte und neuerlich erw. Aufl. Wien: Literatur-Verlag.
- Wodak, Ruth (1987). Kommunikation in Institutionen. In: Ammon, Ulrich / Dittmar, Norbert / Mattheier, Klaus J. (Hrsg.): *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of Linguistics and Communication Science (HSK)*. 1. Halbband. Berlin/Boston: de Gruyter, 799-820.

## 9 Verzeichnis der Transkriptionen

|                            |     |
|----------------------------|-----|
| Transkription Wien-1 ..... | 98  |
| Transkription Wien-2 ..... | 107 |
| Transkription Wien-3 ..... | 108 |
| Transkription Wien-4 ..... | 110 |
| Transkription Wien-5 ..... | 136 |
| Transkription Wien-6 ..... | 139 |
|                            |     |
| Transkription Tir-1 .....  | 95  |
| Transkription Tir-2 .....  | 96  |
| Transkription Tir-3 .....  | 97  |
| Transkription Tir-4 .....  | 97  |
| Transkription Tir-5 .....  | 98  |
| Transkription Tir-6 .....  | 106 |
| Transkription Tir-7 .....  | 115 |
| Transkription Tir-8 .....  | 116 |
| Transkription Tir-9 .....  | 118 |
| Transkription Tir-10 ..... | 119 |
| Transkription Tir-11 ..... | 121 |
| Transkription Tir-12 ..... | 123 |
| Transkription Tir-13 ..... | 123 |
| Transkription Tir-14 ..... | 124 |
| Transkription Tir-15 ..... | 125 |
| Transkription Tir-16 ..... | 125 |
| Transkription Tir-17 ..... | 127 |
| Transkription Tir-18 ..... | 129 |
| Transkription Tir-19 ..... | 130 |
| Transkription Tir-20 ..... | 132 |
| Transkription Tir-21 ..... | 133 |
| Transkription Tir-22 ..... | 134 |
| Transkription Tir-23 ..... | 135 |
| Transkription Tir-24 ..... | 138 |
| Transkription Tir-25 ..... | 162 |
| Transkription Tir-26 ..... | 162 |
| Transkription Tir-27 ..... | 162 |
|                            |     |
| Transkription OÖ-1 .....   | 99  |
| Transkription OÖ-2 .....   | 100 |
| Transkription OÖ-3 .....   | 100 |
| Transkription OÖ-4 .....   | 101 |
| Transkription OÖ-5 .....   | 101 |
| Transkription OÖ-6 .....   | 102 |
| Transkription OÖ-7 .....   | 103 |
| Transkription OÖ-8 .....   | 103 |
| Transkription OÖ-9 .....   | 104 |
| Transkription OÖ-10 .....  | 105 |
| Transkription OÖ-11 .....  | 109 |
| Transkription OÖ-12 .....  | 111 |
| Transkription OÖ-13 .....  | 111 |
| Transkription OÖ-14 .....  | 112 |

|                           |     |
|---------------------------|-----|
| Transkription OÖ-15 ..... | 113 |
| Transkription OÖ-16 ..... | 113 |
| Transkription OÖ-17 ..... | 113 |
| Transkription OÖ-18 ..... | 114 |
| Transkription OÖ-19 ..... | 117 |
| Transkription OÖ-20 ..... | 119 |
| Transkription OÖ-21 ..... | 120 |
| Transkription OÖ-22 ..... | 122 |
| Transkription OÖ-23 ..... | 126 |
| Transkription OÖ-24 ..... | 127 |
| Transkription OÖ-25 ..... | 127 |
| Transkription OÖ-26 ..... | 129 |
| Transkription OÖ-27 ..... | 131 |
| Transkription OÖ-28 ..... | 131 |
| Transkription OÖ-29 ..... | 135 |

## 10 Kurzfassung Deutsch

An der Schnittstelle zwischen Fachdidaktik und Sprachwissenschaft beschäftigt sich diese Masterarbeit mit Kommunikation im Deutschunterricht. Obwohl in Österreich laut behördlichen Vorgaben die Standardsprache als Unterrichtssprache gilt, zeigen einige Studien den wichtigen Stellenwert des Dialekts auf. Gerade Lehrpersonen haben als Sprachnormautoritäten und Sprachvorbilder einen großen Einfluss auf den Varietätengebrauch im Unterricht. Daher sollen die Einstellungen von Deutschlehrer\*innen zur Plurizentrik und zur Unterrichtssprache erfasst und mit der Unterrichtsrealität abgeglichen werden. Hierfür wurden Interviews mit drei Deutschlehrkräften aus Tirol, Oberösterreich und Wien und Unterrichtsbeobachtungen mit Feldnotizen und Audio- bzw. Videographie durchgeführt. Diese Beobachtungen fanden aufgrund der COVID-19-bedingten Distanzlehre online statt. Die Transkriptionen werden mittels Partiturnotation nach HIAT dargestellt und gesprächsanalytisch im Hinblick auf Varietätenwechsel und Dialektfunktionen untersucht. In Tirol zeigt sich entgegen der Standarderwartung der Lehrerin ein hoher Dialektgebrauch bei den Schülerinnen und es erfolgen zahlreiche (u.a. funktionale) Wechsel zwischen Standard und Dialekt bei der Lehrperson, die sich somit zu standardnah einschätzt. In Oberösterreich bestätigen sich die Angaben der Lehrerin: in der Oberstufe wird im Lehrer-Schüler-Gespräch Dialekt und bei Referaten Standardsprache gewählt, während in der Unterstufe standardnäher gesprochen wird. Von einer Standarderwartung wird zugunsten eines situationsangemessenen Varietätengebrauchs abgesehen. In der Wiener Klasse wird, wie vom Lehrer angegeben, vorwiegend Standardsprache gesprochen und selbst die umgangssprachlichen Äußerungen sind standardnah, obwohl der Lehrer einen situationsadäquaten Sprachgebrauch begrüßen würde. Der Idiolekt des Lehrers und der bundesdeutsche Hintergrund einiger Schüler\*innen macht sich im Gebrauch von Deutschlandismen bemerkbar. Es liegen also sowohl Bestätigungen als auch Widersprüche zwischen den Spracheinstellungen und den Unterrichtsbeobachtungen vor. Die Ergebnisse zeigen, dass der Dialekt in der Unterrichtskommunikation in Tirol und Oberösterreich einen wichtigen Platz einnimmt und das Angemessenheitsmodell nach und nach in Schulen Fuß fasst. Da unterschiedliche Schulstufen und Sozialformen beobachtet wurden, konnten die Ergebnisse jedoch nur unter Vorbehalt verglichen und nicht zu allen Aussagen in den Interviews ein Abgleich mit der Unterrichtskommunikation durchgeführt werden.

## 11 Abstract English

At the interface between didactic research and linguistics, this master thesis is concerned with communication in the German classroom. Although in Austria, according to official directives, the standard language should be the language of instruction, several studies have hinted at the important role of the dialect. Especially teachers as language norm authorities and role models have a great impact on the use of varieties in the classroom. Therefore, the attitudes of German teachers with respect to pluricentricity and classroom language will be collected and compared with the classroom reality. For this purpose, interviews with German teachers in Tyrol, Upper Austria and Vienna as well as classroom observations with field notes and audio- or videography were conducted. Because of distance learning due to COVID-19, these observations took place online. The transcriptions will be presented via partiture notation after HIAT and analysed according to conversation analysis with respect to variety switches and dialect functions. In Tyrol the learners show a high dialect usage in spite of the teacher's standard language expectance and there were several (also functional) switches between standard and dialect from the teacher's side, who has expected to speak closer to the standard. In Upper Austria the teacher's statements are confirmed: in upper secondary dialect is spoken in teacher-student-interaction and for presentations standard language is chosen, while in lower secondary there is a general tendency towards the standard language. The teacher abandons a general standard language expectance for the benefit of an appropriate usage of varieties. In Vienna's class the standard language prevails, as stated by the teacher, and even the colloquial utterances are still very close to the standard, although the teacher would appreciate a situation-specific and appropriate usage. The teacher's idiolect as well as the Germany-German background of some learners is noticeable in the use of Germanisms. Therefore, confirmations as well as contradictions between the teachers' language attitudes and the class observations were detected. The results show that the dialect is a prominent element of classroom communication in Tyrol and Upper Austria and the model of appropriateness is becoming more and more established in schools. As various levels and social forms were observed, the results can only with reservation be compared with each other and a comparison with in-class communication was not possible for all statements uttered in the interviews.

## 12 Anhang

### Transkription Tir-25

[1]

|               | 163                                                     | 164                                      | 165          |
|---------------|---------------------------------------------------------|------------------------------------------|--------------|
| [k]           |                                                         | <i>Gemurmelt</i>                         |              |
| L-Tir [v]     |                                                         | Nuscheln und brutal schnell redsch. (2)) | Sog II oiso! |
| L-Tir [nv]    |                                                         |                                          | <i>lacht</i> |
| S-Tir-vo [v]  | I moan i red normal und die ondan song doss i nuschel(( |                                          | )            |
| S-Tir-vo [nv] |                                                         | <i>undeutlich</i>                        |              |

[2]

|            | ..                |
|------------|-------------------|
| L-Tir [v]  | Wirkt auf mi soo. |
| L-Tir [nv] |                   |

### Transkription Tir-26

[1]

|               | 225                                           | 226                                                   | 227 |
|---------------|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------------|-----|
| L-Tir [v]     | Sonst noch • gibts sonst noch blinde Flecken? |                                                       |     |
| S-Tir-vo [v]  |                                               | I hob was! I hob was! Oiso i sog voll oft so des GONZ |     |
| S-Tir-vo [nv] |                                               | <i>laut</i>                                           |     |

[2]

|              | ..        | 228                                                                                        | 229 | 230 |
|--------------|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|
| [k]          |           | <i>aspiriertes K</i>                                                                       |     |     |
| S-Tir-vo [v] | extreme K | aussa. Oiso des iis bei mir- oiso des isch erst seit dem Jahr gonz extrem. Oiso donn frogn |     |     |

[3]

|              | ..                                       | 231 | 232                  | 233 |
|--------------|------------------------------------------|-----|----------------------|-----|
| [k]          |                                          |     | <i>aspiriertes K</i> |     |
| L-Tir [v]    |                                          |     | Genau jo, was noch?  |     |
| S-Tir-vo [v] | mi d'Leit • Jo was hostn du jetz mitm K? |     |                      |     |

### Transkription Tir-27

[1]

|            | 234                                                                                             | 235 |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| L-Tir [v]  | Ja Andrea?                                                                                      |     |
| Andrea [v] | Eigentlich hat die Maria des eh scho gseet. I red nämlich auch voll oft RICHTIG schnell und mir |     |

[2]

|            | ..                                                          | 236 | 237          |
|------------|-------------------------------------------------------------|-----|--------------|
| L-Tir [v]  |                                                             |     | Genau! Guat! |
| Andrea [v] | fällt des gar ned uuf, ((lacht)) wie iagndwie allen andern. |     |              |