



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Dialekte im DaZ-Unterricht“

verfasst von / submitted by

Theresia Christine Kaufmann, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2023 / Vienna 2023

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

A 066 814

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

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Dr. Doris Pokitsch, BA MA

Danksagung

Zuallererst möchte ich mich ganz besonders bei Dr. Doris Pokitsch für die kompetente Betreuung meiner Masterarbeit bedanken. Ohne ihre Bemühungen und ihr Feedback wäre diese Arbeit nicht so geworden, wie sie jetzt ist.

Auch bedanken möchte ich mich bei meinen Interviewpartner*innen, von denen ich nur Mag. Eva Knapp-Rier und Mag. phil. Bettina Sottner namentlich nennen kann. Aber auch jenen Expert*innen, die anonym bleiben wollen, gebührt mein Dank.

Meinen Eltern muss ich ebenfalls danken für die emotionale und finanzielle Unterstützung während meines gesamten Studiums, weswegen ich mich stets darauf konzentrieren konnte, anstatt wie andere arbeiten zu müssen. Auch für das Suchen und Finden von Tippfehlern möchte ich speziell meiner Mutter danken, die damit Stunden beschäftigt war.

Herzlichen Dank auch an meine Geschwister und meine Freundinnen für den emotionalen Beistand und gelegentlich notwendige Ablenkungen. Vor allem meine liebe Studienkollegin Theresia Mitterer möchte ich namentlich hervorheben, da die fachlichen und nicht-fachlichen Gespräche mit ihr während des ganzen Masterstudiums und auch während des Schreibens der Masterarbeit sehr hilfreich waren.

Inhalt

1. Einleitung.....	9
1.1 Aufbau der Arbeit.....	11
2. Theoretische Grundlagen	12
2.1 Die deutsche Sprache.....	12
2.2 Die sprachliche Situation in Österreich	17
2.2.1 Dialekt-Standard-Kontinuum und Diglossie	18
2.2.2 Das Bairische in Österreich.....	21
2.2.3 Das Alemannische in Österreich	22
2.3 Spracheinstellungen.....	24
2.3.1 Prestigesprachen und Sprachprestige	25
2.4 Dialekte im DaZ-Unterricht.....	28
3. Hinführung zum empirischen Teil	32
3.1 Eigenes Forschungsvorhaben zum Füllen der Forschungslücke.....	32
3.1.1 Zielsetzung, Forschungsfrage und Verortung in den Forschungsfeldern	33
3.1.2 Methodisches Vorgehen	34
3.2 Forschungsethik und wissenschaftliche Gütekriterien.....	37
3.3 Datenerhebung	39
3.3.1 Zur Erstellung des Leitfadens.....	40
3.3.2 Festlegung der Stichprobe und die Proband*innen.....	42
3.3.3 Reflexion der Kommunikativität im Datenerhebungsprozess.....	43
3.4 Datenaufbereitung	45
3.4.1 Die Erstellung der Transkripte und der Kategorienbildung für die Kodierung.....	48
3.4.2 Das Kategoriensystem	50
4. Darstellung der Ergebnisse	54
4.1 Kategorie 1: Beweggründe	55
4.2 Kategorie 2: Einstellung.....	58
4.3 Kategorie 3: Lernende.....	63
4.4 Kategorie 4: Erfahrungen	67
4.5 Kategorie 5: Materialien und Angebot	73
4.6 Kategorie 6: Rahmenbedingungen	78
4.7 Kategorie 7: Weitere Aspekte	81
5. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	83
6. Fazit.....	87

Literaturverzeichnis	91
Anhang	95
A. Abstract	95
B. Informationsblatt	96
C. Zustimmungserklärung/Datenschutzmitteilung	97
D. Interviewleitfaden.....	98

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Die österreichische Dialektlandschaft	17
Abb. 2: Dialekt-Standard-Kontinuum	19
Abb. 3: Methodisches Vorgehen	34
Abb. 4: Ablauf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in 7 Phasen.....	46
Abb. 5: Kategorienbaum (Teil 1)	52
Abb. 6: Kategorienbaum (Teil 2)	53
Abb. 7: Kategorie <i>Beweggründe</i>	55
Abb. 8: Kategorie <i>Einstellung</i>	58
Abb. 9: Kategorie <i>Lernende</i>	63
Abb. 10: Kategorie <i>Erfahrungen</i>	67
Abb. 11: Kategorie <i>Materialien und Angebote</i>	73
Abb. 12: Kategorie <i>Rahmenbedingungen</i>	78
Abb. 13: Kategorie <i>Weitere Aspekte</i>	81

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Eckdaten der Interviews.....	43
Tabelle 2: Transkriptionslegende.....	49
Tabelle 3: Deduktive Kategorien.....	51

Wie gesagt, ähm der Dialekt ist da, den können wir uns jetzt nicht wegreden. Der wird gesprochen und es ist wichtig, dass die Leute einfach [...] keine Angst vor dem Dialekt haben, wissen, sie werden nie Dialekt sprechen müssen, das erwartet niemand.

(Eva Knapp-Rier, Interview 3, Z. 180–183)

1. Einleitung

Mein Interesse an Dialekten entstand während meines Bachelorstudiums durch das Besuchen der Übung *Mittelhochdeutsch*, einer Vorlesung sowie eines Proseminars zur Dialektologie und durch ein Praktikum, bei welchem ich mich mit meinem südmittelbairischen Herkunftsdialekt beschäftigte. Während meines Masterstudiums fragte ich mich immer wieder, wie DaZ-Lernende damit umgehen, dass im alltäglichen Leben in Österreich kaum das im Kurs gelernte Deutsch gesprochen wird, sondern sie mit diversen Dialekten und anderen Non-Standardvarietäten konfrontiert werden. Im Sommersemester 2022 setzte ich mich in einer Seminararbeit u. a. mit dem monolingualen Habitus, Sprach Einstellungen von DaZ-Lernenden, Sprachprestige und Prestigesprachen auseinander. Da ich in der vorliegenden Masterarbeit auch darauf eingehen werde, möchte ich meine vorherige Beschäftigung hiermit transparent machen.

Ebenfalls im Sommersemester 2022 beschäftigte ich mich in einer anderen Seminararbeit schließlich damit, wie DaZ-Lernende ihr eigenes gesellschaftliches und sprachliches Teilhaben in Wien wahrnehmen, wenn eine Non-Standardvarietät gesprochen wird. Da mich jedoch auch die Gegenseite – also die Seite der DaZ-Lehrenden – für meine zukünftige Lehrtätigkeit interessiert, wird sich meine Masterarbeit mit diesem Thema befassen.

Der Sprachgebrauch in Österreich ist großteils vom Dialekt-Standard-Kontinuum geprägt (vgl. de Cillia & Ransmayr 2019, S. 18). Allerdings kann in gewisser Weise auch zumindest im südmittelbairischen Dialektgebiet, wenn nicht auch in anderen Dialektregionen, ein Hin und Herschalten zwischen Dialekt und Standardsprache beobachtet werden, wie ich selbst in meiner eigenen Schulzeit erfahren konnte: Während im Alltag und in fast allen Schulfächern beinahe ausschließlich Dialekt gesprochen wurde – von vielen Lehrpersonen sowie auch von beinahe allen Schüler*innen –, sollte man sich im Deutschunterricht und bei der mündlichen Matura an der österreichischen Standardvarietät orientieren. Dies stellte für viele meiner Mitschüler*innen ein großes Problem dar, da die Übung fehlte. Außerhalb des Deutschunterrichts wurde eine standardnahe Varietät nämlich allenfalls mit Tourist*innen gesprochen und ansonsten nur schriftlich verwendet. Daraus ist ersichtlich, wie alltäglich Dialekte auch in Österreich sind, was meiner Ansicht nach zumindest ein rezeptives Verstehen auch für hierzulande lebende DaZ-Lernende relevant macht.

Da Dialekte im Alltag allgegenwärtig sind, werden DaZ-Lernende früher oder später zwangsläufig damit konfrontiert, was zu Verständnisschwierigkeiten führen kann. Aus

diesem Grund beschäftigen sich in den letzten Jahren v. a. einige Masterarbeiten (s. z. B. Branner 2017; Schulz 2019; Schweiger 2022), aber auch Monografien, wie etwa jene von Janle und Klausmann (2020), und Fachartikel (s. z. B. Studer 2002) mit dem Thema der regionalen Varietäten im DaZ-Unterricht. Das FöRMig Material widmet sich ebenfalls bereits dieser Thematik (s. Dannerer et al. 2021).

Wie Dialekte aber tatsächlich im DaZ-Unterricht eingebaut werden, kommt bei diesen Forschungs- und Theoriearbeiten meiner Ansicht nach zu kurz und stellt damit eine gewisse Forschungslücke dar. Um diese zu füllen, möchte ich in meiner Masterarbeit herausfinden, wie DaZ-Lehrende, welche in der Erwachsenenbildung tätig sind, den lokalen Dialekt in ihrem Unterricht thematisieren resp. einbauen. Dies soll anhand von leitfadengestützten Expert*inneninterviews in drei unterschiedlichen Dialektregionen Österreichs – im mittelbairischen Raum, im südbairischen Raum und im südmittelbairischen Übergangsgebiet – untersucht werden. Konkret kam ich zur folgenden Forschungsfrage:

Wie wird der lokale Dialekt im DaZ-Unterricht für Erwachsene thematisiert?

Da dies eine ziemlich offene und breit gefächerte Fragestellung ist, möchte ich mit meiner Masterarbeit die folgenden konkreteren Unterfragen beantworten.

1. Warum und wie häufig wird der lokale Dialekt von den Lehrpersonen im Unterricht thematisiert?
2. Welche Sprachbereiche des Dialekts werden thematisiert?
3. Wie schätzen die Lehrkräfte die Diskrepanz zwischen der alltäglich gesprochenen Varietät (Dialekt) und der im Unterricht gelehrt Varietät (Standarddeutsch) ein?
4. Was ist das Ziel der Deutschkurse nach Ansicht der Lehrpersonen und welche Varietät soll gelehrt werden?
5. Mit welchen Lernenden thematisieren die Lehrkräfte den Dialekt?
6. Welche Erfahrungen haben die Lehrpersonen mit der Thematisierung des Dialekts gemacht; welche Vor- und Nachteile sehen sie diesbezüglich?
7. Welches Material verwenden die Lehrer*innen, um mit den Lernenden über den Dialekt zu sprechen?

1.1 Aufbau der Arbeit

In diesem Teil der Einleitung möchte ich den Aufbau meiner Masterarbeit zeigen. Dafür wird kurz zusammengefasst, welches Kapitel sich womit beschäftigt.

Am Anfang meiner Masterarbeit befasst sich Kapitel 2 mit den theoretischen Grundlagen, welche zum Verständnis des Themas beitragen. Als erstes (Kapitel 2.1) wird hier die deutsche Sprache allgemein erläutert, danach gehe ich auf die sprachliche Situation in Österreich (Kapitel 2.2) ein. Dabei kommen das Dialekt-Standard-Kontinuum und die Diglossie (Kapitel 2.2.1) zur Sprache. In weiterer Folge werden die österreichisch-bairischen Dialekte (Kapitel 2.2.2) und österreichisch-alemannischen Dialekte (Kapitel 2.2.3) kurz dargestellt. Das nächste Unterkapitel befasst sich mit Spracheinstellungen (Kapitel 2.3) und damit auch mit den Begriffen *Prestigesprache* und *Sprachprestige* (Kapitel 2.3.1). Das zweite Kapitel schließt mit einer Darstellung des (aktuellen) Forschungsstandes, konkreten Beispielen von Übungsmaterialien aus Südtirol und vom Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) sowie mit der Beschreibung zweier Dialektworkshops für DaZ-Lernende (Kapitel 2.4).

Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit der Forschungsmethodik. Dafür wird zunächst mein Forschungsvorhaben (Kapitel 3.1), welches ich in der Einleitung bereits kurz angerissen habe, genauer erläutert. Dies erfolgt durch eine Schilderung der Zielsetzung der Forschung, der Vorortung im Forschungsfeld (Kapitel 3.1.1) sowie die Darstellung des methodischen Vorgehens (Kapitel 3.1.2). Auf die Forschungsethik und die wissenschaftlichen Gütekriterien gehe ich in Kapitel 3.2 ein. Als nächstes wird die Datenerhebung beschrieben (Kapitel 3.3). Da ich meine Daten mittels leitfadengestützten Expert*inneninterviews bekomme, werden die Erstellung des Leitfadens (Kapitel 3.3.1) und die Kriterien für die Auswahl der Proband*innen (Kapitel 3.3.2) dargestellt. Im Anschluss wird mein Verhalten im Zuge der Datenerhebung reflektiert (Kapitel 3.3.3). Auf die Vorgehensweise der Datenaufbereitung gehe ich in Kapitel 3.4 näher ein. Als erstes zeige ich dafür, wie die Erstellung der Transkripte und die Bildung der Kategorien (Kapitel 3.4.1) erfolgen. An dieser Stelle möchte ich bereits offenlegen, dass sich die erwähnten Transkripte nicht im Anhang befinden, auf die Gründe dafür gehe ich in diesem Kapitel genauer ein. Am Ende dieses Kapitels stelle ich das fertige Kategoriensystem dar und beschreibe die Hauptkategorien.

Die Ergebnisse meiner Forschung werden in Kapitel 4 dargestellt. Die Unterkapitel 4.1 bis 4.7 widmen sich den einzelnen Hauptkategorien. Im darauffolgenden Kapitel (Kapitel 5) werden die Ergebnisse kurz zusammengefasst und anschließend diskutiert. Meine

Masterarbeit schließt mit einem Fazit, welches ich aus der gesamten Arbeit ziehe (Kapitel 6).

2. Theoretische Grundlagen

In diesem Kapitel werden die theoretischen Grundlagen der Forschungsarbeit dargestellt. Als erstes werden die deutsche Sprache, ihre Standardvarietäten und ihre Vielfalt an Dialekten erläutert. In weiterer Folge wird die sprachliche Situation in Österreich aufgezeigt. In diesem Zuge werden auch die österreichischen Dialektgebiete erklärt. Die Spracheinstellungen stehen im Fokus des darauffolgenden Unterkapitels. Dabei wird u. a. das Prestige von Dialekten erläutert. Das Kapitel schließt mit einer Darstellung der bisherigen Forschungsarbeiten und Theorie zu Dialekten im DaZ-Unterricht.

2.1 Die deutsche Sprache

Die deutsche Sprache ist durch ihre Plurizentrik geprägt. Dies bedeutet, dass das Deutsche nicht *eine* einheitliche Sprache ist, sondern es viele unterschiedliche Variationen gibt. Aus diesem Grund wird hier von innerer Mehrsprachigkeit gesprochen. Jede dieser unterschiedlichen Varianten wird als Varietät bezeichnet. Es gibt ganz unterschiedliche Varietäten: Standardvarietäten und Non-Standardvarietäten, also Dialekte und Umgangsvarietäten (oft auch *Umgangssprachen* genannt). Allgemein gibt es drei offizielle Standardvarietäten: die (bundes-)deutsche, die österreichische und die schweizerdeutsche Standardvarietät (vgl. Ammon 1995, S. 1; Dannerer et al. 2021, S. 17ff.; Janle & Klausmann 2020, S. 15; Kellermeier-Rehbein 2022, S. 22), welche im Kontext des D-A-CH-Prinzips¹ oft auch als *Vollzentren* bezeichnet werden (vgl. de Cillia & Ransmayr 2019, S. 17).

Es muss an dieser Stelle jedoch festgehalten werden, dass das Konzept der Plurizentrik auch kritisiert wird. Elspaß und Niehaus (2014) weisen beispielsweise darauf hin, dass dieses „an entirely political concept“ (Elspaß & Niehaus 2014, S. 50) sei, welches auf der Annahme basiere, dass Sprachgebiete durch einen politischen Staat überdacht werden. Dies sei jedoch empirisch nicht belegt. So seien die Grenzen bestimmter

¹ D-A-CH steht für Deutschland, Österreich, Schweiz. Das D-A-CH-Prinzip geht darauf zurück, dass in den 1990er Jahren mehr und mehr Forderungen laut wurden, die Landeskunde nicht nur deutschlandzentriert auszurichten, sondern „die Vielfalt des deutschsprachigen Raums“ (Rösler 2012, S. 217) darzustellen. Aus diesem Bestreben gingen zuerst die ABCD-Thesen, welche für Österreich, die BRD, die Schweiz und die DDR standen, hervor. Nachdem es die DDR nicht mehr gab, entwickelte sich aus den ABCD-Thesen das D-A-CH-Prinzip bzw. D-A-CH-L-Prinzip, wobei das L Liechtenstein repräsentiert (vgl. ebd., S. 217f.).

Varianten nicht dieselben wie die Staatsgrenzen (vgl. ebd., S. 50). Stattdessen greifen die beiden Autoren auf das Konzept der Pluriarealität zurück, welches u. a. von Wolf (1994) und Scheuringer (1997) bereits verwendet wurde (vgl. Elspaß & Niehaus 2014, S. 50f.).

Grob wird der deutschsprachige Raum in nord-südlicher Richtung in zwei Teile gegliedert: den nieder- und den hochdeutschen Teil, wobei letzterer aus einem mittel- und einem oberdeutschen Gebiet besteht. Jedes Gebiet wird jeweils wieder in unterschiedliche Dialektgebiete unterteilt. Das österreichische Deutsch wird zum oberdeutschen Sprachgebiet gezählt.² Abb. 1 zeigt die Unterteilung dieser Sprachgebiete: Das blau eingefärbte Gebiet umfasst das Niederdeutsche, das grüne und gelbe das Mitteldeutsche – hier in Mittel- und Westdeutsch unterteilt – und das orange Gebiet zeigt den oberdeutschen Sprachraum. Diese Einteilung nach Nord-Süd-Richtung wird nach dem Grad der Auswir-



Abb. 1: Einteilung der deutschen Sprache (aus: Lameli 2019, S. 201)

kungen der zweiten resp. Hochdeutschen Lautverschiebung vorgenommen. Während die Lautverschiebung im Süden zum Teil vollständig durchgeführt wurde (Oberdeutsch), ist

² Genauer wird darauf im Kapitel 2.2 eingegangen.

diese im Norden teilweise überhaupt nicht erfolgt (Niederdeutsch) (vgl. de Cillia & Ransmayr 2019, S. 17; Lameli 2019, S. 198ff.). Die Einteilung in Hoch- und Niederdeutsch geht nach de Cillia und Ransmayr (2019) auch mit einer „Bewertung und soziale[n] Zuordnung“ (de Cillia & Ransmayr 2019, S. 18) einher.

Im Folgenden werden sowohl die Plurizentrik der deutschen Sprache als auch der Multilingualismus des deutschsprachigen Raums bzw. Österreichs genauer erläutert.

Wie bereits beschrieben, ist die deutsche Sprache durch ihre Plurizentrik – also durch die Koexistenz von Standard- und Non-Standardvarietäten – geprägt. Allgemein gibt es drei offizielle Standardvarietäten: die bundesdeutsche, die österreichische und die schweizerdeutsche Standardvarietät. Darüber hinaus gibt es außerdem unzählige Non-Standardvarietäten, worunter die Dialekte fallen (vgl. Dannerer et al. 2021, S. 22; Kellermeier-Rehbein 2022, S. 22). Die österreichische Dialektlandschaft kann grob in bairische und alemannische Gebiete unterteilt werden, wobei der Großteil Österreichs zu den bairischen Dialekten zählt.

Die vorherrschende sprachwissenschaftliche Meinung besagt, dass im bairischen Dialektraum ein Dialekt-Standard-Kontinuum vorherrscht – dieses wird in Kapitel 2.2.1 genauer beschrieben –, während im Alemannischen von einer Diglossie gesprochen wird. Dies bedeutet, dass Sprecher*innen der bairischen Dialekte zwischen Dialekt und Standard hin- und hergleiten (*Code Shifting*). Währenddessen schalten Alemannischsprechende je nach sozialem Anlass zwischen dem weiter von den Standardvarietäten entfernten Dialekt und Standard hin und her (*Code Switching*) und wachsen mit einer Diglossie auf (vgl. Dannerer et al. 2021, S. 28).

Mit Riehl (2014, S. 16–20) bedeutet Diglossie, die ‚Arbeitsteilung‘ zweier Varietäten (auch Sprachen). Das heißt, dass die standardsprachliche Varietät in formellen Kontexten wie z. B. Unterricht und die dialektale Varietät in informellen Kontexten wie z. B. privaten Konversationen Anwendung findet. (Dannerer et al. 2021, S. 28)

Durch die Vielfalt an unterschiedlichen Varietäten, die den Menschen in Österreich zur Verfügung stehen, kann auch von einem Multilingualismus³ gesprochen werden. Diesen definiert Blommaert (2010) folgendermaßen:

Multilingualism ... should not be seen as a collection of ‘languages’ that a speaker controls, but rather as a complex of *specific* semiotic resources, some of which belong to a conventionally defined ‘language’, while others belong to another ‘language’. The resources are concrete accents, language varieties, registers, genres, modalities such as writing – ways of using language in particular communicative settings and spheres of life, including the ideas people have about such ways of using, their language ideologies. (Blommaert 2010, S. 102 zitiert nach Horner & Weber 2017, S. 3 [Herv. i. O.]

³ Den Multilingualismus beschrieb ich bereits im Sommersemester 2022 in einer Seminararbeit des Seminars *Mehr Sprache – mehr Bildung*. Darauf greife ich hier zurück.

Diese Sichtweise wird durch Horner und Weber (2017) ergänzt, indem sie den Multilingualismus als Kontinuum zwischen unterschiedlichen, uns zur Verfügung stehenden sprachlichen Varietäten, Registern und Modalitäten sehen. Vor diesem Hintergrund sind die beiden Autor*innen der Ansicht, dass der Multilingualismus für die meisten Menschen die eigentliche Realität ist und eine multilinguale Lebensweise als Norm angesehen werden sollte (vgl. Horner & Weber 2017, S. 3f.). Mit diesem Blick auf Sprachen – also wenn unterschiedliche Varietäten, Register, Modalitäten etc. als unterschiedliche Sprachen gesehen werden – muss gerade Österreich, wo neben der Standardvarietät eine Fülle an unterschiedlichen Dialekten gesprochen wird – als multilingualer Sprachraum betrachtet werden. Normalerweise wird mit *Sprache* eine normierte Standardvarietät gemeint, die auch als Hochsprache bezeichnet wird. Dieser werden Dialekte gegenübergestellt (vgl. Horner & Weber 2017, S. 5f.). In der Soziolinguistik wird „Sprache als ein **Konglomerat verschiedener Subsysteme und Äußerungsvarianten**, die von innersprachlichen und außersprachlichen Faktoren bestimmt sind“ (Löffler 2016, S. 21, [Herv. i. O.]) betrachtet. Sprache wird bei Löffler (2016) also ebenso wie bei Blommaert (2010) sowie Horner und Weber (2017) nicht rein als normierte Hochsprache gesehen. Auch in der Soziolinguistik wird von einem dialektalen Kontinuum gesprochen, welches breit gefächert ist und von hochsprachennahen bzw. dialektnahen Umgangssprachen zu standardfernen Dialekten reicht (vgl. Löffler 2016, S. 57). Schon die Wortbedeutung und -geschichte des Namens *deutsch* rechtfertigt eine multilinguale Sicht auf die deutsche Sprache, da

‚deutsch‘, althochdeutsch **duitisk**: ‚volkhaft‘ oder ‚völkisch‘ (*diot/diut* = Volk) [bedeutet]. Der Sprachname ‚deutsch‘ ist also durchaus sprecherbezogen, indem er auf das eigene Volk als Träger der Sprache hinweist. Das Wort muss aus einem historischen Gegensatz der deutschen Sprache zu einer oder mehreren fremden Sprachen entstanden sein [...]. Man kann sogar vermuten, die Bezeichnung ‚deutsch‘ verdanke ihre Entstehung einer Bilingualismus-Situation. (Löffler 2016, S. 77, [Herv. i. O.])

Wie oben bereits beschrieben, ist die deutsche Sprache eine plurizentrische, was bedeutet, dass sie „in mehr als einem Land nationale oder regionale Amtssprache [ist] und [sich] verschiedene Standardvarietäten herausgebildet haben“ (Kellermeier-Rehbein 2022, S. 22). Nach Kellermeier-Rehbein (2022) gibt es drei verschiedene Arten dieser Varietäten:

- 1) Die Substrat-Nationalvarietät: Gemeint sind hier jene Varietäten, welche traditionell in einem bestimmten Gebiet gesprochen werden, wie z. B. die drei bereits erwähnten deutschen Standardvarietäten (bundesdeutsch, österreichisch, schweizerisch).

- 2) Die Immigranten-Nationalvarietät: Eine Varietät wird durch Migration in ein anderes Gebiet exportiert und dort zur Nationalvarietät, wie z. B. das amerikanische oder australische Englisch.
- 3) Die Kolonial-Nationalvarietät: Durch Kolonialismus gelangt eine Varietät in ein anderes Gebiet und wird dort zu einer einheimischen Varietät, wie bspw. das namibische Deutsch (vgl. Kellermeier-Rehbein 2022, S. 22).

Da sich die vorliegende Masterarbeit mit den bairisch-österreichischen Dialektvarietäten auseinandersetzt, wird mit *Varietät* nach der oben dargestellten Auffassung von Kellermeier-Rehbein (2022) die *Substrat-Nationalvarietät* gemeint.

2.2 Die sprachliche Situation in Österreich

Wie bereits erwähnt, wird der österreichische Sprachraum zum oberdeutschen Sprachgebiet gezählt. Innerhalb Österreichs nimmt das Mittelbairische den größten Raum ein (siehe Abb. 2), denn es erstreckt sich vom Salzburger Flachgau über Oberösterreich, Niederösterreich und Wien bis hin zum Nordburgenland. Ein Teil Nordtirols, Osttirol, Kärnten sowie Teile der Steiermark bilden das österreichische Areal des Südbairischen. Dazwischen gibt es ein Übergangsgebiet, welches Südmittelbairisch genannt wird. Es erstreckt sich vom Osten Nordtirols über Salzburg und Teile der Steiermark bis hin zum Burgenland (vgl. Lenz 2019, S. 318f.).

In Vorarlberg finden sich alemannische Dialekte. Zwischen dem österreichisch-alemannischen Gebiet und dem südbairischen Teil Tirols gibt es ebenfalls eine Übergangszone, welche als bairisch-alemannisches Übergangsgebiet bezeichnet wird. Auch ein kleines schwäbisches Gebiet ist in Österreich, genauer im Norden des Tiroler Außerfern, zu finden (vgl. ebd.).

Jedes dieser Dialektgebiete hat eigene Merkmale, auf die – mit Ausnahme des Schwäbischen – in der Folge genauer eingegangen wird. Hier nur ein kurzer Überblick:



Abb. 2: Die österreichische Dialektlandschaft (aus: Fanta-Jende, o. J., o. S.)

Alle bairischen Dialekte haben gemeinsam, dass eine *a*-Verdampfung vorherrscht, die im Alemannischen nicht üblich ist. Ä wiederum wird allgemein als helles A ausgesprochen, wieder anders als im Alemannischen, wo Ä als solches realisiert wird (vgl. Fanta-Jende, o. J., o. S.). Das Alemannische ist außerdem hauptsächlich durch seine lautliche Ebene bestimmt.

Die verschiedenartigen Weiterentwicklungen seit ahd. Zeit haben das Alemannische derart stark differenziert, daß es synchronisch nicht möglich ist, spezifische strukturelle phonologische und morphologische Gemeinsamkeiten festzustellen, die alle rezenten Dialektgruppen zu einer Einheit verbinden und als solche von den benachbarten Dialektverbänden abheben würden. (Wiesinger 1983, S. 829)

Ein markantes Kennzeichen der mittelbairischen Dialekte ist die Vokalisierung der Liquide *l* und *r*. Dies bedeutet, dass beispielsweise das Adjektiv *wild* als [wu:ɪd] (im Westen) oder [wy:d] (im Osten) ausgesprochen wird und das Substantiv *Dorf* als [dɔɐ̯f] realisiert wird (vgl. Scheuringer 1997, S. 335ff.; Lenz 2019, S. 330). Südbairische Dialekte weisen dieses Merkmal hingegen nicht auf; die Liquide bleiben als solche in der Aussprache erhalten (vgl. Lenz 2019, S. 330). Dafür findet jedoch in großen Teilen des südbairischen Sprechraums eine Palatalisierung der *s*-Laute vor /t/ statt. „Nach *r*- bzw. medial vor -*p* tritt [allerdings] im ganzen Sprachraum häufiger [die] Palatalisierung des *s*-Lauts ein“ (Lenz 2019, S. 330), wodurch beispielsweise *Durst* als [Duascht] und *Kasper* als [Koschpa] ausgesprochen werden kann (vgl. ebd.).

2.2.1 Dialekt-Standard-Kontinuum und Diglossie

Das Dialekt-Standard-Kontinuum ist ein Konzept, bei welchem es um das sprachliche Handeln geht. Es basiert auf der Annahme, dass in der heutigen Zeit niemand mehr derartig isoliert ist, dass er*sie keinen Kontakt zu Standardsprachen hat (vgl. Dannerer et al. 2021, S. 27).

Unter der Perspektive des Dialekt-Standard-Kontinuum-Modells geht es [...] mit Auer (1986), Barbour und Stevenson (1998) und in Folge im Kontext von Unterricht und Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache mit Blaschitz et al. (2020) darum, sich der Dynamik in Interaktionen zuzuwenden, die sich zwischen den Polen (Basis-)Dialekt und Standard entwickelt. (Dannerer et al. 2021, S. 27)

Es wird nach Dannerer et al., (2021, S. 27) davon ausgegangen, dass sich sprachliche Handlungen in der Realität weder am einen Pol der Basisdialekte noch am anderen Pol der Standardsprachen befinden. Stattdessen sollen sie als Gleiten im Kontinuum dazwischen verstanden werden. Dabei geht um verschiedene sprachliche Elemente: die Lexik, Wort- und Satzsemantik, Aussprache, Grammatik und Schreibung. Wie das Gleiten symbolisieren soll, ist das Verschieben zwischen den beiden Polen „durch ständige und allmähliche Übergänge gekennzeichnet und kann sehr subtil sein“ (ebd.).

Bei der Recherche zum Dialekt-Standard-Kontinuum stößt man unweigerlich auf Auer (1986), welcher „diese konversationellen Standard/Dialekt-Kontinua Code-Shifting [nennt]“ (Auer 1986, S. 98, [Herv. i. O.]) und bereits festhält, dass dieses für einige Dialekt-Sprechgemeinschaften – bspw. die bairischen – von größerer Bedeutung ist als für andere, wie etwa die alemannischen (vgl. ebd., S. 97f.). An dieser Stelle ist anzumerken, dass der Begriff *Code-Shifting* aus der Soziolinguistik stammt und normalerweise

„den abrupten Übergang vom Dialekt zum Standard“ (Löffler 2016, S. 141) meint. Dem gegenübergestellt wird das Code-Switching, bei welchem das sprachliche Repertoire stufenlos und übergangslos verwendet wird (vgl. ebd., S. 151). Nach diesen Definitionen wird von Auer (1986) wohl eher das Code-Switching gemeint sein.

Kellermeier-Rehbein (2022) beschreibt vier Sprachschichten nach Wiesinger (2014), welche im Dialekt-Standard-Kontinuum enthalten sind und mit dem Kommunikationsradius in Verbindung stehen (siehe Abb. 3): Kleinräumig verständlich seien Basisdialekte, welche „von der ‚älteste[n], alteingesessene[n] traditionelle[n] Dorfbevölkerung‘ gesprochen“ (Wiesinger 2014, S. 77, zitiert nach Kellermeier-Rehbein 2022, S. 168) werden. Ein wenig großräumiger verständliche Dialekte werden Verkehrsdialekte genannt, welche v. a. von den jüngeren Dialektsprechenden gewählt werden. Noch mehr kommunikative Reichweite haben sogenannte regionale Umgangssprachen, welche schon sehr viele Gemeinsamkeiten mit der Standardvarietät aufweisen. Allerdings seien auch sie einem bestimmten Gebiet zuordenbar, da sie bestimmte Merkmale aufweisen, welche für das entsprechende Gebiet typisch sind.



Abb. 3: Dialekt-Standard-Kontinuum (selbst erstellt nach Kellermeier-Rehbein 2022, S. 169)

Des Weiteren unterscheidet Kellermeier-Rehbein (2022) zwischen zwei verschiedenen Standardvarietäten innerhalb Österreichs: Zum einen gebe es den formellen Standard, welcher beispielsweise in den Nachrichten seine Anwendung finde. Zum anderen gebe es jedoch auch einen informellen Standard, welcher z. B. in öffentlichen Debatten verwendet werde und zum Kennzeichen habe, dass etwa die auslautenden Vokale getilgt

werden (*ich geh* statt *ich gehe*) (vgl. Kellermeier-Rehbein 2022, S. 168; Ammon et al. 2016, S. XLV). Beide Standardvarietäten sind „überregional, frei von Dialektismen und [enthalten] nur wenige räumlich gebundene Sprachmerkmale“ (Kellermeier-Rehbein 2022, S. 168). Da sich diese vier Sprachschichten jedoch nicht so genau voneinander trennen bzw. abgrenzen lassen, sieht Kellermeier-Rehbein (2022) hier das Dialekt-Standard-Kontinuum angesiedelt.

Wie bereits in Kapitel 2.1 kurz beschrieben, gibt es noch eine zweite Form der inneren Mehrsprachigkeit: die Diglossie. „Zwei sprachliche Varietäten derselben Sprache – Dialekt auf der einen und Standarddeutsch auf der anderen Seite – werden in unterschiedlichen Situationen und zu genau abgegrenzten Zwecken streng getrennt und ohne Zwischenstufen (Umgangssprache) eingesetzt“ (Löffler 2016, S. 73). Die beiden Varietäten sind scharf abgegrenzt und werden durch den Kontext bestimmt. Gesprochen wird der Dialekt, während für Geschriebenes die Standardvarietät verwendet wird (vgl. Löffler 2016, S. 73). Löffler (2016) beschreibt, dass neben der alemannischen Schweiz, deren Situation auch auf Vorarlberg übertragen werden kann (vgl. Ammon et al. 2016, S. XLVI), auch andere Gebiete eine Diglossie aufweisen, jedoch in abgeschwächter Form. So gebe es z. B. im südbairischen Südtirol eine mit der Schweiz vergleichbare Situation.

Der Begriff *Diglossie* geht ursprünglich auf Ferguson (1959) zurück, welcher jedoch das Deutsche betreffend nur die Schweizer Situation beschrieb. Nach ihm gibt es eine *High variety* (H) und eine *Low variety* (L), welche sich u. a. dadurch unterscheiden, dass die H-Varietät im Gegensatz zur L-Varietät eine genormte Rechtschreibung hat. Ein weiterer Unterschied, welchen Ferguson (1959) nennt, ist das Prestige, welches bei den beiden Varietäten unterschiedlich sei: Die Sprechenden „regard H as superior to L in a number of respects. Sometimes the feeling is so strong that H alone is regarded as real and L is reported ‘not to exist’“ (Ferguson 1959, S. 329–330). Diese Aussage über das Prestige der L-Varietät kann zumindest in der Schweiz heute nicht mehr bestätigt werden, denn für die meisten Deutschschweizer*innen ist das Gegenteil der Fall; die dialektale Varietät genießt für sie ein höheres Prestige als die Standardvarietät (vgl. Branner 2017, S. 24). Inzwischen wird auch nicht mehr von *High* und *Low* Varietäten gesprochen, sondern die Unterscheidung wird zwischen *geschrieben* und *gesprochen* getroffen (vgl. Löffler 2016, S. 74).

Die diglossische Situation betreffend ist jedoch anzumerken, dass diese sowohl für Vorarlberg als auch für die Deutschschweiz zunehmend angezweifelt wird (vgl. Dannerer et al. 2021, S. 28).

2.2.2 Das Bairische in Österreich

Das bairische Sprechgebiet deckt den Großteil des österreichischen Staatsgebiets ab. Es setzt sich aus den mittelbairischen, den südbairischen und den südmittelbairischen Dialekten zusammen. Im Westen Tirols geht es in die alemannischen Dialekte über, was auch bairisch-alemannisches Übergangsgebiet genannt wird. (vgl. Lenz 2019, S. 320).

Gemeinsam haben alle bairischen Dialekte die *a*-Verdumpfung (z. B. *Flasche* [floʃn]) und eine *ä*-Senkung, also das Realisieren des mittelhochdeutschen (mhd.) *ä* und *æ* – es wird immer von den mhd. Vokalen ausgegangen – als *a*-Monophthonge (z. B. *mähen* [ma:n]) (vgl. ebd., S. 324f.). Außerdem ist eine Entrundung des mhd. *ü* und *ö* zu beobachten, also eine Realisierung dieser Vokale als *i* resp. *e* (z. B. *Stück* als *Stickl*, *Vögel* als *Veegl*) (vgl. Lenz 2019, S. 325f.). Bereits erwähnt wurde die *s*-Palatalisierung – also die Realisierung des *s*-Lautes als *sch* – nach *r*- und in der Wortmitte vor *-p* (vgl. ebd., S. 330).

Die mittelbairischen Dialekte nehmen den Großteil des österreichisch-bairischen Dialektgebiets ein. Innerhalb dieses Gebiets wird wiederum zwischen den ost- und westmittelbairischen Dialekten unterschieden. Hier ist jedoch anzumerken, dass das Westmittelbairisch nur ein kleines Gebiet im Nordwesten Österreichs einnimmt und sich sonst über Süddeutschland erstreckt. Der wohl markanteste Unterschied zwischen dem West- und dem Ostmittelbairischen ist die Realisierung einiger Vokale, teils auch in Kombination mit bestimmten Konsonanten. So wird beispielsweise das mhd. *i* gemeinsam mit einem postvokalischen *l* als Diphthong *ui* realisiert, während es im Ostmittelbairischen als *ü* ausgesprochen wird (*Milch*: ostmittelbairisch: [mœç], westmittelbairisch [my:ç]) (vgl. ebd., S. 324f.).

Generell ist im Mittelbairischen eine *r*- und eine *l*-Vokalisierung zu finden, was bedeutet, dass die Liquide *l* und *r* nach einigen Vokalen als Vokal realisiert werden, z. B. *fahren* als *foan*, *Feld* als *Föd*, *viel* als *vü* (vgl. ebd., S. 324ff.). Ebenfalls typisch für das Mittelbairische ist die *e*-Verwirrung. Die *e*-Verwirrung ist „ein Zusammenfall von geschlossenem und offenem *e*-Vokal [...] bzw. eine wenig bis nicht-regelmäßige lexikalische Verteilung von geschlossenen und offenen *e*-Qualitäten“ (ebd., S. 326, [Herv. i. O.]). Die Konsonanten betreffend kann gesagt werden, dass die Fortislaute – außer *k* im Anlaut – geschwächt werden, was als *mittelbairische Konsonantenschwächung* bezeichnet wird (z. B. *Tochter* [dɔxdə], *Pech* [beç], aber *Kuchen* [ku:xn]). Außerdem kann im Mittelbairischen ein auslautendes *-n* „mit dem vorangehenden Vokal fusionieren“ (Lenz 2019, S. 330), wobei dann der Vokal z. T. nasaliert wird (z. B. *Mann* [mõ:]). Auch andere

Konsonanten am Wortende (v. a. *-b, -g, -ch*) entfallen im Mittelbairischen häufig; so wird aus *dich di* und aus *genug gnua* (vgl. ebd., S. 329f.).

Während es – wie dargestellt – im Mittelbairischen bzgl. der Vokale viele Unterschiede zum Standarddeutschen gibt, trifft dies auf das Südbairische weniger zu. Lediglich einige monophthongische Vokale werden zu Diphthongen. So wird beispielsweise mhd. *oe* zu *ea*, mhd. *ô* zu *oa* und mhd. *ê* zu *ea* (z. B. *böse* [bɛɪs], *groß* [grɔɪs], *Schnee* [ʃnɛɪ]) (vgl. Lenz 2019, S. 327f.). Ein markantes Kennzeichen der südbairischen Dialekte ist, dass es keine *l*- und *r*-Vokalisierung gibt, sondern die Liquide als solche erhalten bleiben. Die Fortislaute bleiben im Südbairischen erhalten (z. B. *Pech* als [pɛχ]). Dafür ist in Teilen des südbairischen Gebiets eine vermehrte *s*-Palatalisierung vorherrschend, denn *s-* vor *-t* wird generell als *scht* realisiert. Außerdem bleibt das auslautende *-n* – im Gegensatz zum Mittelbairischen – erhalten (vgl. ebd., S. 330f.). In Westösterreich, d. h. auch im südbairischen Teil Tirols, wird *k* als „stark aspirierte *kh*-Laute [und] affrizierte *kch*-Varianten“ (ebd., S. 329) realisiert, wodurch *Knecht* bspw. [kχnɛχt] ausgesprochen wird (vgl. ebd.).

Da das Südmittelbairische die Bezeichnung für ein Übergangsgebiet zwischen dem Mittelbairischen und dem Südbairischen darstellt, weist es Merkmale von beiden Dialektgebieten auf, so etwa auch die bereits dargestellte westösterreichische Aussprache von *k* im Tiroler Teil des südmittelbairischen Sprechgebiets (vgl. ebd.). V. a. in östlichen Teilen des Übergangsgebiets breitet sich die *l*-Vokalisierung zunehmend aus (vgl. Lenz 2019, S. 330).

2.2.3 Das Alemannische in Österreich

Das alemannische Dialektgebiet umfasst in Österreich das Bundesland Vorarlberg. Wie bereits beschrieben wird das Gebiet, in dem die bairischen und die alemannischen Dialekte aufeinandertreffen, bairisch-alemannisches Übergangsgebiet genannt und ist im Westen Nordtirols angesiedelt. Auch bereits erwähnt wurde das kleine schwäbische Gebiet im Norden des Tiroler Außerfern. Genauer sind im alemannischen Teil Österreichs sowohl mittelalemannische Dialekte (Rheintal und Bregenzerwald) als auch hochalemannische (Montafon) und höchstalemannische (Großes und Kleines Walsertal) Dialekte zu finden. Auch das Schwäbische kann dem Alemannischen zugeordnet werden (vgl. Lenz 2019, S. 319–320).

In Kapitel 2.2 durch ein Zitat Wiesingers (1983) kurz dargelegt, warum es nicht möglich ist, im Alemannischen „spezifische strukturelle phonologische und morphologische Gemeinsamkeiten festzustellen“ (Wiesinger 1983, S. 829). Dies ist durch die

unterschiedliche Weiterentwicklung aus dem Althochdeutschen bedingt (vgl. ebd.). Dennoch soll der Versuch gestartet werden, einige wesentliche Eigenheiten der alemannischen Varietäten darzustellen.

Auffällig ist beispielsweise, dass mhd. *a* verdumpft wird, mhd. *â* jedoch als offener *a*-Laut realisiert wird. Die nhd. Diphthonge *au* (von mhd. *û*), *ei* (von mhd. *î*) und *eu/äu* (von mhd. *iu*) werden als monophthongisch als *u*, *i* und *ü* realisiert, wodurch z. B. *Haus* als [hu:s], *beißen* als [bi:sn] und *Häuser* als [hy:zɐʁ] ausgesprochen wird.

Die Konsonanten betreffend kann festgestellt werden, dass *k* aspiriert (*kh*-Laut) oder auch affriziert (*kch*-Laut) wird. Es gibt keine *r*- und *l*-Vokalisierung und auch keine Konsonantenlenisierung. Der *n*-Ausfall am Wortende kann im Alemannischen zwar vorkommen, ist jedoch weniger klar. So existieren „nasalierte und nicht-nasalierte Varianten mit und ohne *n*-Erhalt“ (Lenz 2019, S. 331). Wie im südbairischen Kärnten wird auch in den alemannischen Varietäten das *s* nach *r*- sowie vor *-p* und *-t* palatalisiert, wodurch z. B. *Bürste* als [byʀʃtə] ausgesprochen wird (vgl. Lenz 2019, S. 324–331).

Das bairisch-alemannische Übergangsgebiet weist wie das südmittelbairische Merkmale der beiden Dialektregionen auf.

2.3 Spracheinstellungen

Spracheinstellungen sind, wie das Wort bereits verrät, die Einstellungen, welche eine Person gegenüber einer bestimmten Sprache hat. Garrett (2010) sieht diesbezüglich nicht nur soziolinguistische Phänomene als relevant an. Auch sozialpsychologische Phänomene beeinflussen, wie wir uns selbst sozial positionieren und wie wir zu anderen Personen und Personengruppen stehen. Dadurch werden das Verhalten und die Erfahrungen beeinflusst (vgl. Garrett 2010, S. 15).

Spracheinstellungen betreffen jedoch nicht nur Standardsprachen. Nach Lenz (2003) bezeichnet der Begriff die „Haltung gegenüber Sprachen, Sprachvarietäten oder Sprachverhalten anderer Individuen oder Gruppen, oft mit wertender Berücksichtigung der jeweils eigenen Sprache“ (Lenz 2003, S. 263) resp. Sprachvarietät. Es können damit also auch Einstellungen gegenüber Dialekten gemeint sein. Zahlreiche Untersuchungen mit L1-Sprecher*innen kamen zu einander sehr ähnlichen Ergebnissen: Demnach wirken Sprechende der österreichischen Standardsprache gebildeter und intelligenter, jedoch auch arroganter, als Dialektsprechende, welche als ehrlicher, humorvoller, aber weniger intelligent wahrgenommen werden (vgl. Ender et al. 2017, S. 99f.)

Ender et al. (2017) vergleichen die Einstellung von jugendlichen Deutsch als L1-Sprechenden mit jenen DaZ-Sprechenden derselben Altersgruppe. Dabei zeigte sich eine ambivalentere Einstellung letzterer. Diese bewerten die Dialekte durchaus kritischer, v. a. wenn sie diese (noch) nicht gut verstehen, allerdings kann für sie das Dialektsprechen auch als Beweis dienen, dass sie dazugehören (vgl. Ender et al. 2017, S. 106).

Bei Schranz' (2018) Erhebung der Einstellungen von Deutsch als Erst- und Zweitsprachesprechenden im Raum Pinzgau bestätigten sich die Ergebnisse, die allgemein für Österreich erhoben wurden.

In der Erhebung konnten vorhandene stereotype Zuschreibungen zum Dialekt und zur Standardsprache bestätigt werden: Die dialektale Varietät wird sowohl von den L1-Jugendlichen als auch den L2-Sprecher_innen ‚natürlicher‘, aber auch ‚derber‘ und tendenziell ‚entspannter‘ beschrieben, die Standardsprache hingegen ‚gebildeter‘ und ‚vornehm‘. (Schranz 2018, S. 65)

Allerdings bewerteten die DaZ-Sprechenden die dialektale Varietät als schwerer verständlich, während die erstsprachlichen Personen den Dialekt als leichter verständlich empfinden.

2.3.1 Prestigesprachen und Sprachprestige

Das Prestige einer Sprache ist von den Einstellungen gegenüber Sprachen und Sprechergruppen beeinflusst. Im Folgenden werden die Begriffe *Prestigesprachen* und *Sprachprestige* näher erläutert.⁴ Der Begriff *Prestigesprachen* bedeutet, dass nicht alle Sprachen als gleichrangig wahrgenommen werden. Einige Sprachen – v.a. Sprachen der ehemaligen Kolonialherren wie Deutsch, Englisch oder Spanisch – werden also als prestigeträchtiger als andere Sprachen gesehen. Knappik und Ayten (2020) beschreiben, dass die Herrschaftsnationen des 18. und 19. Jahrhunderts damit die Hierarchisierung der Menschen legitimieren wollten. Sie sahen ihre eigenen Sprachen als prestigeträchtiger an als jene Sprachen, die von der einheimischen, unterworfenen Bevölkerung gesprochen wurde. Knappik und Ayten (2020) führen die sprachliche Rangordnung, welche noch heute existiert, auf die Kolonialzeit zurück. Anzumerken ist allerdings, dass Sanskrit trotz der Kolonisierung Indiens als Ursprung für viele europäische Sprachen gesehen wurde resp. wird und bis zur Besessenheit studiert wurde. Diese Obsession wird auch *Indomania* genannt (vgl. Castro Varela & Dhawan 2020, S. 106f.; Knappik & Ayten 2020, S. 246ff.). Folglich kann nicht von einer generellen Abwertung der autochthonen Sprachen der kolonisierten Länder gesprochen werden.

Das Prestige einer Sprache – also das *Sprachprestige* – ist Teil der ideologischen Dimension zur Bestimmung vom Status einer Sprache von Bochmann (1993). Es ist eng verknüpft mit dem Prestige der Gruppe, welche diese Sprache spricht. Je nachdem, wie sehr sich die Bevölkerungsgruppe mit ihrer Sprache identifiziert, können die Eigenreaktionen von Selbsthass und Ablehnung der Erstsprache bis hin zu Nationalismus gehen. Die Fremdreaktionen auf diese Sprachen können sich als Verachtung äußern, d. h. die Sprache wird als weniger prestigeträchtig wahrgenommen (vgl. Bochmann 1993, S. 30ff.; Seidl 2010, S. 50ff.).

Die Theorie der Prestigesprachen geht ursprünglich z. T. auf Fishman (1975) zurück, der jedoch nicht der erste war, der im Zusammenhang mit Sprachen den Terminus *Prestige* verwendete – vor ihm gebrauchte bspw. Weinreich (1979 [Erstdruck 1953]) den Begriff bereits. Letzterer empfiehlt: „As a technical term, [...] ‘prestige’ had better be restricted to a language’s value in social advance, or dispensed with altogether as too imprecise” (Weinreich 1979, S. 79). Diese Auffassung sieht Fishman (1975) jedoch als für die Forschung unbrauchbar an, denn das

Vorankommen im Familien- und Nachbarschaftsansehen kann eine andere Sprache erforderlich machen als das Vorankommen im beruflichen oder staatlichen Bereich. Die Tatsache, daß es eine

⁴ Auch über Prestigesprachen und Sprachprestige schrieb ich bereits im Sommersemester 2022 in der Seminararbeit des Seminars *Mehr Sprache – mehr Bildung*, worauf ich hier zurückgreife.

umfassende Hierarchie der Bezugsgruppen gibt, bedeutet noch nicht, daß die an der Spitze stehende Bezugsgruppe in jeder direkten Begegnungssituation auch dominiert. (Fishman 1975, S. 137)

Stokowski (2019) beschreibt ihre kindliche Wahrnehmung ihrer Erstsprache Polnisch folgendermaßen: „Polnisch war gleichbedeutend mit arm, gleichbedeutend mit: besser nicht da.“ (Stokowski 2019, S. 151). Die polnische Sprache wurde von ihr als Polnischsprecherin im vorwiegend deutschsprachigen Deutschland also als minderwertig und unterdrückenswert wahrgenommen. Die polnischsprachige Bevölkerung wurde mit pejorativen Begriff *Polacken* betitelt, was das geringe Prestige dieser Bevölkerungsgruppe zeigt.

Als ebenso minderwertig wahrgenommen beschreibt Yücel (2010) in einer taz-Kolumne ihre Erfahrung mit dem Wert ihrer Erstsprache Türkisch:

Irgendwie zählt Türkisch nicht, denke ich [als 14-Jährige] intuitiv. Denn Türkisch ist nicht Französisch, Spanisch oder Englisch, sondern eine Sprache der Einwanderer. ‚Türkisch wird hier nicht gesprochen‘, sagte mir meine Lehrerin in der Grundschule in einem herablassenden, sehr erniedrigenden Ton. Türkisch lernt man nicht, Türkisch verlernt man.“ (Yücel 2010, o. S.)

Niedrig (2015) beschreibt die Kritik von einigen mehrsprachigen, afrikanischen Jugendlichen am DaZ-Unterricht in Deutschland. Die Jugendlichen beanstanden den monolingualen Habitus (s. Gogolin 2008) an den deutschen Schulen und „die Grundüberzeugung, dass man nur eine Sprache auf einem wie auch immer definierten ‚muttersprachlichen Niveau‘ sprechen könne“ (Niedrig 2015, S. 73). Allerdings sehen sie es selbst als selbstverständlich an, dass keine afrikanischen Sprachen in der Schule in Deutschland in irgendeiner Art und Weise vorkommen. Statt ihrer Erstsprachen hätten sie gern eine engere Einbindung des Englischen und Französischen, welche in ihren Herkunftsländern auf Grund der vergangenen Kolonisationszeit weit verbreitet sind. Sie bewerten also selbst das sprachliche Prestige der europäischen Sprachen höher als das der afrikanischen Sprachen (vgl. ebd., S. 73f.).

Ein Konzept, das hinsichtlich der Sprachprestige sehr aussagekräftig ist, ist jenes der Elite- und Armuts mehrsprachigkeit von Krumm (2013). Er stellt fest, dass in Österreich, v. a. im österreichischen Bildungssystem, eine Zwei-Klassen-Mehrsprachigkeit herrscht. Während die einen Sprachen – die Elitesprachen – in der Schule mit konkretem Unterricht (z. B. Englischunterricht ab der Volksschule als verbindliche Übung *lebende Fremdsprache*) gefördert werden, werden die am häufigsten gesprochenen Minderheitensprachen Türkisch und Serbisch – die Armutssprachen – nicht angeboten. Als lebende Fremdsprache können in Österreich ca. 20 Sprachen gelernt werden: In der Volksschule sind theoretisch Englisch, Französisch, Italienisch, Kroatisch, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch und Ungarisch möglich, in der Sekundarstufe ist die Auswahl größer. Im Jahr 2013 konnte allerdings Türkisch z. B. nur in Hauptschulen, nicht aber in der AHS

theoretisch gelernt werden (vgl. Krumm 2013, S. 2). Auch 2023 ist es in allgemeinbildenden höheren Schulen noch nicht möglich, Türkisch als Unterrichtsfach zu besuchen (s. Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen 1985). In NMS ist es – wie früher in Hauptschulen – jedoch möglich (s. Lehrpläne der Mittelschulen 2012). Auch hier ist eine Zwei-Klassen-Mehrsprachigkeit sichtbar: Während in Gymnasien – den *besseren* Schulen – das Türkische und andere Armutssprachen ausgeschlossen werden, ist es in Mittelschulen – den *schlechteren* Schulen – möglich (vgl. Krumm 2013, S. 2).

Obwohl theoretisch die erwähnten 20 Sprachen als Schulfremdsprachen wählbar wären, werden in der Realität hauptsächlich Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch gelernt bzw. gelehrt (vgl. Krumm 2013, S. 3).

2.4 Dialekte im DaZ-Unterricht

Der folgende Abschnitt gibt einen kurzen Überblick über eine Auswahl des (aktuellen) Forschungsstands, den Einsatz von Dialekten im DaZ-Unterricht betreffend. Im Anschluss wird Übungsmaterial aus Südtirol sowie vom ÖIF beschrieben. Das Kapitel schließt mit einer Darstellung von zwei Dialektworkshops, welche in diesem Fall vom WIFI Tirol und von der Wiener Sprachschule DIALOG für DaZ-Lernende angeboten werden.

Bereits im Jahr 2002 befasste sich Studer damit, inwieweit Dialekte im Schweizer DaZ-Unterricht einen Platz finden sollen und ab welchem sprachlichen Niveau.⁵ Damit reagiert er auf Baßlers und Spiekermanns (2001) Studie, die eine gewisse Unsicherheit diesen Diskurs betreffend diagnostiziert. Studer (2002) kommt zu dem Schluss, dass die Dialekte v. a. auf höheren Sprachniveaus behandelt werden sollten, und stützt sich dabei auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS): Sucht man im GERS nach Grundlagen für eine Thematisierung von regionalen Varietäten, so wird man erst frühestens ab dem Niveau B1 fündig, wenn auch nur sehr vage. Die Kommunikation mit ersprachlichen Personen wird erst auf dem B2-Niveau erwähnt und auf die Relevanz der Alltagssprache und Umgangssprache weist der GERS noch später, nämlich auf dem sprachlichen Niveau C1, hin (vgl. Studer 2002, S. 120). Es ist jedoch fraglich, ob mit der rezeptiven Thematisierung des Dialekts und der regionalen Varietäten tatsächlich so lang gewartet werden muss, wenn diese doch in der Realität für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben wichtig ist. Negele (2012) plädiert für eine möglichst frühe Thematisierung, da sich der Unterricht am Alltag orientieren sollte. Der DaZ-Unterricht

soll nicht nur auf die Beherrschung der deutschen Schriftsprache hinführen, sondern auch passive und aktive Kompetenzen im gesprochenen Deutsch vermitteln. Die Standardvarietäten des Deutschen sowie daran orientierte hochsprachliche Register stehen dabei traditionell im Vordergrund. Um LernerInnen auf alltägliche Situationen vorzubereiten, wird zusätzlich die Vermittlung von Kompetenzen im Bereich der (regional geprägten) Alltagssprache vonnöten sein. (Elspaß 2010, S. 421; zitiert nach Negele 2012, S. 116)

Auch Branner (2017) beschäftigt das Thema der Dialektintegration im DaZ-Unterricht. In ihrer Masterarbeit untersucht sie die Einstellungen von DaZ-Lehrenden und DaZ-Lernenden zum Dialekteinbezug im Unterricht. Beide Gruppen stehen diesem offen gegenüber und „geben an, dass das Hörverstehen die wichtigste Kompetenz ist, um im Dialekt kommunizieren zu können“ (Branner 2017, S. 110).

⁵ Zum Thema *Dialekte im DaZ-Unterricht* beschrieb ich im Sommersemester 2022 im Seminar *Sprachenlernen und gesellschaftliche Teilhabe* einen Teil des Forschungsstandes aus diesem Kapitel. Auf diese Seminararbeit wird hier zum Teil zurückgegriffen.

Schranz (2018) erhob im Rahmen ihrer Diplomarbeit mit der Matched-Guise-Technik die Einstellungen von Schüler*innen mit Deutsch als L1 und L2 zur Dialekt-Standard-Variation. Sie kam dadurch zu dem Schluss, dass sich diese mit denen aus anderen Untersuchungen deckten, was bedeutet, dass den Dialektsprechenden mangelnde Intelligenz zugeschrieben werde, Dialekte generell jedoch auch als freundlicher und natürlicher wahrgenommen werden. Im Gegenzug werde Personen, welche die Standardsprache sprechen, eine höhere Bildung sowie ein höherer Status zugeschrieben, der Standard selbst werde jedoch als künstlich und arrogant empfunden.

Mit der Wahrnehmung des Dialekt-Standard-Kontinuums von deutschlernenden Schüler*innen befasste sich Pohl (2019) in ihrer Diplomarbeit. Dabei stellte sich heraus, dass die Deutschlernenden Unterschiede zwischen Dialekt und Standard wahrnehmen. Sie selbst bewegen sich gleitend auf dem Kontinuum, müssen jedoch lernen, „wann welche Varietät mit wem zu verwenden ist“ (Pohl 2019, S. 84). Der Dialekt beeinflusse den Erwerb des Deutschen vorwiegend hinsichtlich der Aussprache sowie der Grammatik. Pohl (2019) attestiert dem Dialektverständnis eine wesentliche Rolle bei der Integration und Anpassung.

In Deutschland führte Schulz (2019) eine Studie zum dialektalen Hörverständnis der DaZ-Lernenden durch. Dabei stellte sich wenig überraschend heraus, dass beinahe alle Proband*innen standardsprachliche Äußerungen besser verstanden als non-standardsprachliche.

Die Erfahrungen der DaZ-Lernenden in Österreich beim Erwerbsprozess einer rezeptiven Dialektkompetenz untersucht Schweiger (2022) in ihrer Masterarbeit. Außerdem befragt sie die Lernenden, welchen Stellenwert sie dieser Fertigkeit zumessen. Besonders interessant erscheint mir diese Studie betreffend, dass sich drei der acht von ihr befragten Personen zwar prinzipiell für eine Inklusion der Dialekte positionieren, aber dies nur für fortgeschrittene Lernende sinnvoll finden und damit Studer (2002) und dem GERS zustimmen. Drei weitere Personen sind generell dagegen, Dialekte in den Unterricht einzubringen.

Zu erwähnen ist auch Perners (2022) Dissertation, in welcher er den DaZ-Erwerb im beruflichen Kontext in Oberösterreich betrachtet, den er im Forschungsfeld der „nicht durch Unterricht gesteuerten Aneignung“ (Perner 2022, S. 1) verortet. Konkret untersucht er Gespräche zwischen Deutsch als L1-Sprechenden und Deutschlernenden und legt seinen Fokus darauf, was genau in diesen Unterhaltungen geschieht. Die Ergebnisse der Gesprächsanalyse ergeben dabei u. a., dass es sowohl L1-Sprechende gebe, welche sich stärker „im *Variationsraum von Dialekt bis Standardsprache*“ (Perner 2022, S. 233;

Herv. i. O.) – also im Dialekt-Standard-Kontinuum – bewegen, als auch jede, die sich darin kaum oder weniger bewegen. Es sei „in Situationen, in denen [L1-Sprechende] und [L2-Sprechende] zwischenmenschliche Beziehungen pflegen, am eindeutigsten die Vermittlung von sprachbezogenen Inhalten zu erkennen“ (Perner 2022, S. 233).

Mit der Thematisierung unterschiedlicher Variationen im Deutschunterricht befasst sich auch der elfte Band des FörMig-Materials, wo auch Vorschläge konkreter Unterrichtssequenzen zu finden sind, die auch die produktive Seite fördern sollen. Methodisch wird auf den sprachsensiblen Fachunterricht (z. B. Online-Methodenpool des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache) verwiesen. Außerdem können Spiele wie Domino dafür gebraucht werden, um nicht-standardsprachliche Wendungen mit ihrer standardsprachlichen Entsprechung zu verknüpfen. Dannerer et al. (2021, S. 106) schlagen des Weiteren ein „Klassen-Wiki zu standardsprachlichen Begriffen und Wendungen und den regional gebräuchlichen nicht standardsprachlichen Entsprechungen“ und eine „Erweiterung eines Lernjournals um Aspekte des Dialekt-Standard-Kontinuums“ vor.

Als konkrete Beispiele, wie der Dialekt erarbeitet und geübt werden kann, werden Ausschnitte aus dem Übungsmaterial *DaZUgeHÖREN – Südtiroler Dialekt von Jugendlichen für Jugendliche* von Gurschler und Tscholl (2015) gezeigt. Dieses Material wurde für jugendliche Deutsch als Zweitsprache-Lernende entwickelt. Begründet wird dieser Dialektunterricht damit, dass gerade in Südtirol der Dialekt einen besonders wichtigen Stellenwert habe und Jugendliche ihn auch schriftlich per SMS, E-Mails und in sozialen Netzwerken verwenden. Auch für die Inklusion in der Schule sei er unabdingbar (vgl. Gurschler & Tscholl 2015, S. 4).

Auch vom Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) gibt es online frei zugänglich eine Lektion auf C1-Niveau, welche zur Thematisierung der österreichischen Dialekte verwendet werden kann. Auch auf den Sprachstufen B1 und B2 gibt es je eine Lektion, welche sich jedoch hauptsächlich mit Austriazismen und dem Unterschied zum Bundesdeutschen und weniger mit Dialekten befassen (vgl. Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF), o. J.).

Zum Teil wird die Thematisierung der Dialekte auch auf kostenpflichtige Workshops mit unterschiedlichem zeitlichem Ausmaß außerhalb des DaZ-Unterrichts ausgelagert. Da zwei der interviewten Lehrpersonen neben regulärem DaZ-Unterricht auch Dialekt-Workshops leiten, werden stellvertretend für das Angebot an Dialekt-Workshops in unterschiedlichen Regionen Österreichs im Folgenden zwei davon beschrieben.

Das WIFI Tirol bietet mehrmals pro Jahr einen Workshop an, dessen Ziel es ist, den Alltag von in Tirol lebenden DaZ-Lernenden zu erleichtern, indem das Verständnis von *Tirolerisch*, wie es auf der Website des WIFI heißt, geübt wird. Konkrete Punkte, welche thematisiert werden, sind:

- „Dialektal gefärbte und umgangssprachliche Alltagsgespräche, z. B. Supermarkt, Gasthaus, Bus, Fragen nach Informationen, ... verstehen und meistern
- Einige wichtige Ausdrücke im Dialekt
- Eigenheiten der Aussprache und der Grammatik im Dialekt zum besseren Verständnis
- Spaß am Umgang und Spiel mit Sprache
- Mentalitäten: Annäherungsversuche
- Möglichkeit für individuelle Fragen “(WIFI Tirol, o. J., o. S.)

Die einzige Voraussetzung, die für diesen Workshop erfüllt werden muss, ist eine grundlegende Kenntnis der deutschen Sprache auf einem Mindestniveau von A2+ oder B1 (vgl. WIFI Tirol, o. J., o. S.).

Auch in Wien gibt es Dialekt-Workshops; einer davon wird von der Sprachschule *DIALOG – Der Sprachcampus* angeboten und richtet sich an Deutschlernende ab dem Sprachniveau B1 (vgl. DIALOG, o. J., o. S.). Es geht dabei darum, dass sich diese „in alltäglichen Situationen in Wien besser zurecht zu finden [sic]“ (DIALOG, o. J., o. S.) lernen. Inhaltlich befasst sich der Workshop mit den „wichtigsten [Wörtern] und Redewendungen“ (DIALOG, o. J., o. S.), die dafür notwendig sind.

Wie gezeigt wurde, befassten sich die bisherigen Forschungsarbeiten zu Dialekt und DaZ-Unterricht eher mit den Einstellungen von Lehrenden und Lernenden zu diesem Thema und nicht damit, wie Dialekte im DaZ-Unterricht thematisiert werden. Hier kommt mein eigenes Forschungsvorhaben in Spiel, denn ich befrage Lehrpersonen, welche in ihrem Unterricht die dialektalen Varietäten behandeln, wie sie dabei konkret vorgehen.

3. Hinführung zum empirischen Teil

In der vorliegenden Masterarbeit wird ein Versuch gestartet, die in der Einleitung und in Kapitel 2.4 dargelegte Forschungslücke zu füllen. In diesem Kapitel werden als erstes die Zielsetzung des Forschungsvorhabens und die Forschungsfrage erläutert. Außerdem wird die Arbeit in den Forschungsfeldern verortet. Anschließend wird das methodische Vorgehen beschrieben und grafisch dargestellt.

In weiterer Folge wird die Forschungsethik, welche qualitativen Forschungen zugrunde liegt, reflektiert und ein kurzer Einblick in wissenschaftliche Gütekriterien gegeben. Das darauffolgende Kapitel stellt die Datenerhebung dar, die Erstellung des Interviewleitfadens, die Festlegung der Proband*innen sowie den Interviewablauf und eine Reflexion meines Interviewverhaltens eingeschlossen. Im Kapitel zur Datenaufbereitung wird beschrieben, wie mit den erhobenen Daten weiter vorgegangen wird. Es bezieht sich also auch auf die Erstellung der Transkripte, die Kategorienbildung sowie das Kategoriensystem.

3.1 Eigenes Forschungsvorhaben zum Füllen der Forschungslücke

In diesem Kapitel gehe ich zunächst darauf ein, was die Zielsetzung meiner Forschung ist. Im Zuge dessen wird die Forschungsfrage erläutert, welcher sieben konkretere Fragen untergeordnet sind. Außerdem verortet ich meine Forschungsarbeit in den Forschungsfeldern. In einem folgenden Unterkapitel stelle ich mein methodisches Vorgehen sowohl grafisch als auch verbal dar.

3.1.1 Zielsetzung, Forschungsfrage und Verortung in den Forschungsfeldern

Wie bereits in Kapitel 1 beschrieben wurde, möchte ich mit meiner Masterarbeit den Versuch starten herauszufinden, wie DaZ-Lehrende, welche in der Erwachsenenbildung tätig sind, in ihrem Unterricht mit dem lokalen Dialekt umgehen. Daraus ergibt sich die folgende Forschungsfrage:

Wie wird der lokale Dialekt im DaZ-Unterricht für Erwachsene thematisiert?

Da jedoch die Forschungsfrage relativ offen ist, wird meine Masterarbeit auch versuchen, einige konkretere Unterfragen zu beantworten.

1. Warum und wie häufig wird der lokale Dialekt von den Lehrpersonen im Unterricht thematisiert?
2. Welche Sprachbereiche des Dialekts werden thematisiert?
3. Wie schätzen die Lehrkräfte die Diskrepanz zwischen der alltäglich gesprochenen Varietät (Dialekt) und der im Unterricht gelehrt Varietät (Standarddeutsch) ein?
4. Was ist das Ziel der Deutschkurse nach Ansicht der Lehrpersonen und welche Varietät soll gelehrt werden?
5. Mit welchen Lernenden thematisieren die Lehrkräfte den Dialekt?
6. Welche Erfahrungen haben die Lehrpersonen mit der Thematisierung des Dialekts gemacht; welche Vor- und Nachteile sehen sie diesbezüglich?
7. Welches Material verwenden die Lehrer*innen, um mit den Lernenden über den Dialekt zu sprechen?

All dies soll anhand von Expert*inneninterviews mit DaZ-Lernenden in drei unterschiedlichen österreichischen Dialektregionen erhoben werden. Die Dialektregionen decken damit den gesamten österreichisch-bairischen Sprechraum ab: Die Situation im mittelhäufigen Raum wird stellvertretend durch Lehrende in Wien erhoben, die Situation im süd-bairischen Raum durch Kärntner und Innsbrucker Lehrende und die Situation im südmitelhäufigen Übergangsgebiet durch Lehrende aus dem Tiroler Unterland.

Prinzipiell handelt es sich bei meiner Forschung um einen emischen Zugang zum Forschungsfeld. Ich sehe mir also die „Innensicht [der Interviewpartner*innen] auf sich selbst und ihr soziales Umfeld“ (Caspari 2022, S. 8) an, d. h. es geht in den Interviews darum, die Ansichten der Expert*innen auf ihre Erfahrung mit der Thematisierung des lokalen Dialekts zu erheben. Soll die Arbeit einem konkreten Forschungsfeld zugeordnet werden, so trifft hier am ehesten die Lehr- und Professionsforschung zu, welche sich nach Caspari (2022)

mit dem Lehren fremder Sprachen als Beruf [auseinandersetzt]. Von Interesse sind nicht nur gesellschaftliche Ansprüche an Lehrpersonen oder deren berufliches Selbstverständnis, sondern in gleicher Weise Fragen ihrer Aus- und Weiterbildung. Mit Blick auf die Praxis werden zudem Bedingungen und Prozesse des Lehrens von Fremd- und Zweitsprachen in diesem Feld unter besonderer Berücksichtigung der Lehrpersonen, ihres Wissens, ihrer Erfahrungen, Einstellungen und ihres Handelns in spezifischen Kontexten bearbeitet. (Caspari 2022, S. 14)

Jedes Forschungsfeld hat einen bestimmten Schwerpunkt (vgl. ebd., S. 13). Wie durch das obenstehende Zitat ersichtlich wird, liegt dieser die Lehr- und Professionsforschung betreffend auf dem Beruf des Fremdsprachenlehrens, bzw. im Falle der vorliegenden Masterarbeit auf dem Beruf des DaZ-Lehrens. Wie beschrieben, werden Erfahrungen und Einstellungen von Lehrpersonen erhoben, welche sie durch ihre Lehrtätigkeit gewonnen haben.

3.1.2 Methodisches Vorgehen

Das methodische Vorgehen meiner Masterarbeit wird zu Beginn grafisch und im Anschluss verbal erläutert. Abb. 4 zeigt, wie vorgegangen wird:



Abb. 4: Methodisches Vorgehen (eigene Darstellung)

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, werden vier leitfadengestützte Interviews mit Expert*innen geführt und als Audio-Datei aufgezeichnet. Auf die Aufnahmen wird in Kapitel 3.3.2 genauer eingegangen. Die Interviews finden zum Teil in Präsenz (3 Interviews) und zum Teil online über Zoom (3 Interviews) statt. Die Entscheidung, ob ein Interview in Präsenz oder online erfolgen würde, wurde nach Erreichbarkeit der Teilnehmer*innen gefällt.

Nachdem die Interviews durchgeführt wurden, wurden sie transkribiert. Die personenbezogenen Daten der Interviewpartner*innen werden im Zuge dessen pseudonymisiert. Um den Prozess des Transkribierens zu erleichtern, wird das Online-Programm

Azure Video Indexer verwendet, welches durch Spracherkennung Untertitel erzeugt. Nachdem diese überprüft und korrigiert wurden, wird mit ihrer Hilfe das Transkript im Programm MAXQDA erstellt. Das Transkript wird den Expert*innen zur Durchsicht per E-Mail zugeschickt.

Im Anschluss werden die Transkripte – ebenfalls in MAXQDA – kodiert. Es wird sowohl auf die induktive als auch auf die deduktive Kategorienbildung zurückgegriffen. Die deduktive, theoriegeleitete Kategorienbildung betreffend werden „unabhängig vom erhobenen Datenmaterial“ (Kuckartz & Rädiker 2022, S. 71) auf die Theorie und Forschungserkenntnisse aufbauend Analysekategorien gebildet. Die induktiven Kategorienbildung geht Hand in Hand mit der Datenkodierung und entspricht den ersten fünf Phasen nach Kuckartz‘ und Rädikers (2022) qualitativer Inhaltsanalyse. Diese Schritte sind jedoch nicht so gedacht, dass sie nacheinander abgearbeitet werden müssen, sondern als fluide zu verstehen (s. Kuckartz & Rädiker 2022).

- Phase 1: Hier geht es darum, den Text aufmerksam zu lesen und wichtig erscheinende Stellen zu markieren und mit Anmerkungen zu versehen. Abschließend werden diese Anmerkungen zusammengefasst.
- Phase 2: Es handelt sich hier um die Bildung der Hauptkategorien, welche von der Forschungsfrage abgeleitet werden.
- Phase 3: Nun erfolgt der erste Codierprozess, wobei die Hauptkategorien kodiert werden.
- Phase 4: Die Hauptkategorien werden in Subkategorien ausdifferenziert und auf diese Weise konkreter.
- Phase 5: Mit den gebildeten Subkategorien erfolgt nun ein zweiter Codierprozess (s. ebd.).

Während also das Analysematerial Textstelle um Textstelle durchgearbeitet wird, werden relevante Informationen oder Aussagen markiert und benannt. Bei einer mehrfachen Sichtung einzelner Phänomene kommt es zu einer Kodemarkierung. Nach einer derartigen Bearbeitung von zwischen zehn und fünfzig Prozent des Materials werden die gebildeten Kategorien auf logische Zusammenhänge und Überschneidungen überprüft und bei Bedarf geändert. Anschließend wird das restliche Material auf dieselbe Weise kategorisiert und kodiert (vgl. Burwitz-Melzer & Steininger 2022, S. 282).

Zu guter Letzt müssen die aufbereiteten Daten analysiert werden. Dafür werden die letzten beiden der sieben Schritten von Kuckartz‘ qualitativer Inhaltsanalyse herangezogen.

- Phase 6: Einfache und komplexe Analysen werden nun durchgeführt. Außerdem wird die Präsentation der Ergebnisse vorbereitet, indem Visualisierungen, tabellarische Fallübersichten u. a. angefertigt werden.
- Phase 7: Nun werden die Ergebnisse, Erkenntnisse und Antworten auf die Forschungsfrage verbal zu Papier gebracht (s. Kuckartz & Rädiker 2022).

3.2 Forschungsethik und wissenschaftliche Gütekriterien

Während einer empirischen Forschung ist es relevant, sich auch mit Forschungsethik und wissenschaftlichen Gütekriterien auseinanderzusetzen. Einen wichtigen Beitrag dazu hat Hopf, die bei der Erstellung eines deutschen Ethik-Kodex mitwirkte, in den 1990er Jahren geleistet. Hopf (2016) definiert Forschungsethik wie folgt:

Unter dem Stichwort ‚Forschungsethik‘ werden in den Sozialwissenschaften im Allgemeinen all jene ethischen Prinzipien und Regeln zusammengefasst, in denen mehr oder minder verbindlich und mehr oder minder konsensuell bestimmt wird, in welcher Weise die Beziehungen zwischen den Forschenden auf der einen Seite und den in sozialwissenschaftliche Untersuchungen einbezogenen Personen auf der anderen Seite zu gestalten sind. (ebd., S. 195)

Auch mit Themen, welche bei der qualitativen Forschung kritisch reflektiert werden sollten, setzt sie sich auseinander. So sollte sich die forschende Person beispielsweise damit auseinandersetzen, wie ein ethischer Umgang mit personenbezogenen Daten der Proband*innen garantiert werden kann; dies nennt sie *Prinzip der Nicht-Schädigung* (vgl. Hopf 2022, S. 589f.). Settineri (2014) zeigt hier zwei Möglichkeiten auf: Zum einen kann das Interview so geführt werden, dass keine Fragen gestellt werden, wodurch die Identität der Teilnehmenden nachverfolgbar wird. Von Anfang an werden die Proband*innen lediglich mit einem Code benannt. Diese Möglichkeit wird Anonymisierung genannt. Die andere Möglichkeit ist die Pseudonymisierung. Hier werden die Teilnehmenden „erst nachträglich vom Forschenden von den Personennamen getrennt, wobei eine Wiederzuordnung faktisch möglich bleibt“ (Settineri 2014, S. 61). Im Rahmen dieser Masterarbeit kann eine absolute Anonymisierung nicht gewährleistet werden, weil der Ort der Unterrichtstätigkeit erhoben werden muss. Aus diesem Grund werden die Studienteilnehmenden im Vorfeld darüber aufgeklärt, dass sie mit einem Pseudonym versehen werden, damit ihre Identität soweit wie möglich geschützt wird und kein Schaden für sie entsteht (vgl. ebd., S. 61).

Ein weiteres Prinzip, welche forschungsethische Relevanz besitzt, ist etwa das *Prinzip der informierten Einwilligung*, welches besagt, dass die eine Teilnahme an einer Untersuchung freiwillig sein müsse und erst dann erfolgen dürfe, wenn der*die Proband*in über Ziele und Methoden derselben aufgeklärt seien. Sei aufgrund des Forschungsvorhabens eine Information darüber nicht möglich, so müsse eine andere Form der informierten Einwilligung gefunden werden, so der Ethik-Codex (s. Deutsche Gesellschaft für Soziologie [DGS] 2017; vgl. Hopf 2022, S. 591f.).

Außerdem gibt es einige zu beachtende Gütekriterien, welche im Anschluss genauer erläutert werden. „Gütekriterien sind normative theoretische Konstrukte, die absichtlich abstrakt gehalten sind und die deshalb im Rahmen konkreter Forschungs-

vorhaben individuell angepasst werden müssen“ (Schmelter 2014, S. 33). Dennoch gibt es einige Kriterien, die allen anderen Kriterien übergeordnet sind, und deswegen für jedes Forschungsprojekt gelten. Die Transparenz resp. Objektivität, welche dafür sorgen sollen, dass die Forschung intersubjektiv nachvollziehbar ist, sind solche immer geltenden Kriterien (vgl. ebd., S. 35). Da in der qualitativen Forschung im Gegensatz zur quantitativen Forschung eine „intersubjektive Überprüfbarkeit“ (Steinke 2022, S. 324) nicht realisierbar sei, müsse zumindest eine *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* gegeben sein. Diese könne nach Steinke (2022) durch eine Dokumentation des Forschungsprozesses, eine gemeinschaftliche Interpretation sowie eine Reflexion der Angemessenheit des Forschungsprozesses erreicht werden.

Andere allgemeine Kriterien, welche für alle qualitativen Forschungsprojekte gelten, sind

die Offenlegung und Begründung des Gegenstandsverständnisses, die Berücksichtigung und damit Einbettung der Untersuchung in die Faktorenkomplexion, die Anschlussfähigkeit an vorhergehende bzw. nachfolgende Forschung, die Diskussion des Praxisbezuges [...] sowie die Einhaltung ethischer Standards. (Schmelter 2014, S. 35)

3.3 Datenerhebung

Expert*inneninterviews sind eine Form der qualitativen Befragung. Prinzipiell können Befragungen sowohl mündlich als auch schriftlich durchgeführt werden, Expert*inneninterviews erfolgen jedoch in der Regel mündlich (vgl. Riemer 2022, S. 162f.). Dies hat den Vorteil, dass die interviewten Personen „selbst Auskünfte darüber [...] geben, was und warum etwas für sie relevant ist“ (Riemer 2022, S. 169). Dabei soll ihnen der Raum geboten werden, ihre Antworten so tief und breit auszuführen, wie sie es für sinnvoll halten, was *Prinzip der Offenheit* genannt wird. Allerdings besteht dadurch auch die Gefahr, dass irrelevante oder oberflächliche Informationen enthalten sein können (vgl. ebd., S. 169f.).

Expert*inneninterviews sind eine Form der Interviews, bei welcher Personen zu ihrem Feld der Expertise befragt werden. Sie können entweder als Einzelinterviews oder als Gruppendiskussionen realisiert werden. Normalerweise orientieren sich Expert*inneninterviews an einem Leitfaden, der im Vorhinein von der interviewenden Person zusammengestellt und in Stichworten festgehalten wird. Die Reihenfolge der Fragen ist ebenso wie die exakte Formulierung derselben großteils nicht vorgegeben, „sondern [soll] sich möglichst harmonisch in den Gesprächsfluss, der v. a. durch den[*die] Untersuchungsteilnehmer[*in] bestimmt wird, einfügen“ (ebd., S. 170). Außerdem sollen Leitfäden nicht zu lang sein, was bedeutet, dass nicht zu viele Fragen vorgesehen sein sollen (vgl. ebd., S. 170f.). Darauf gehe ich im Kapitel 3.3.1. näher ein.

Das erhobene Wissen wird dafür genutzt, einen Einblick in die Realität der Vermittlung der unterschiedlichen Dialekte im DaZ-Kontext zu bekommen. Auf Einzelinterviews wird zurückgegriffen, da die interviewten Personen so mit ihren Antworten mehr in die Tiefe gehen können und meiner Seiten besser individuelle Nachfragen angestellt werden können. Die Fragen des Leitfadens sind also zum größten Teil offener Natur, wobei auch semi-offene Fragen Teil des Leitfadens sind.

3.3.1 Zur Erstellung des Leitfadens

Der Leitfaden wurde nach dem Vorbild von Helfferich (2011, S. 186) erstellt und deckt in etwa die vier Phasen Misochs (2019, S. 68–71) ab. Darauf werde ich in der Folge weiter eingehen.

Helfferich (2011, S. 182–185) geht nach dem SPSS-Prinzip vor, was für Sammeln, Prüfen, Sortieren, Subsumieren steht. Zu Beginn werden alle relevanten Fragen gesammelt, welche im Interview gestellt werden sollen. Anschließend müssen diese Fragen geprüft werden, denn „[d]iese Frageliste bereits als Leitfaden zu nehmen, ist ein grundsätzlicher Fehler, selbst wenn die Fragen vergleichsweise offen formuliert wären“ (ebd., S. 182). Das Prüfen bedeutet hier, dass die Fragen strukturiert und anschließend reduziert werden müssen (vgl. ebd., S. 182ff.).

Die Reduktion hat zur Folge, dass Fragen komplett gestrichen werden oder nur Stichworte davon übrigbleiben. Außerdem muss sichergestellt werden, dass der Leitfaden nicht eine Liste an Faktenfragen wird. Nun werden die übrig gebliebenen Fragen und Stichworte so sortiert und gebündelt, dass alle Fragen in einer sinnvollen Reihenfolge stehen. Der letzte Schritt der Erstellung eines Leitfadens ist das Subsumieren. Dies bedeutet, dass von jedem Bündel eine einzige Frage resp. Erzählaufforderung herausgenommen wird, unter welche alle anderen Teilaspekte des Bündels untergeordnet – also subsumiert – werden können (vgl. ebd., S. 182ff.).

Der Leitfaden wird nun als Tabelle mit vier Spalten angeordnet. In der ersten Spalte steht die Leitfrage bzw. die Erzählaufforderung. Daneben stehen die Stichworte des Fragenbündels. Sie dienen als Check-Liste, welche Punkte in der Erzählung enthalten sein sollen, bzw. als Memos für eventuell nötige Nachfragen zur Erzählung. Wichtig ist, dass die Stichpunkte nur dann in das Interviewgespräch eingebracht werden, wenn die interviewte Person sie nicht von selbst anspricht oder der Redefluss stockt. In der dritten Spalte stehen konkrete Fragen, die an einer passenden Stelle in genau dieser Formulierung allen Interviewpartner*innen gestellt werden sollen. In der letzten Spalte des Leitfadens stehen Fragen, die der Aufrechterhaltung und Steuerung des Gesprächs dienen (vgl. ebd., S. 182ff.).

Wie bereits erwähnt, strukturiert Misoch (2019, S. 68–71) ihren Leitfaden in vier Phasen, die sie „(1) Informationsphase, (2) Aufwärm- und Einstiegsphase (Warm-up), (3) Hauptphase, (4) Ausklang- und Abschlussphase“ (ebd., S. 68) nennt.

Die Informationsphase dient dazu, die Teilnehmenden über die Studie in Kenntnis zu setzen und sie über die vertrauliche Behandlung ihrer personenbezogenen Daten zu informieren. In der Aufwärm- und Einstiegsphase soll den Interviewpartner*innen der

Einstieg in die Interviewsituation erleichtert werden, indem möglichst offene und breite Fragen gestellt werden, bei denen der*die Interviewte nicht das Gefühl hat, falsch antworten zu können. Beispielsweise kann dies durch eine Frage nach dem beruflichen Werdegang erfolgen. Dadurch soll die Person ins Erzählen kommen und die eventuelle Unsicherheit, welche durch die Aufnahme bedingt ist, abbauen (vgl. ebd., S. 68f.).

In der darauffolgenden Hauptphase werden die eigentlich relevanten Fragen gestellt, welche entweder deduktiv oder induktiv sein können. Deduktive Fragen sind jene, welche durch Vorwissen abgeleitet wurden; induktive Fragen werden aus neu gewonnenen Informationen entwickelt. Abschließend erfolgt die Ausklang- und Abschlussphase, in der das gesamte Interview noch einmal reflektiert und die interviewte Person aus der Interviewsituation hinausbegleitet wird (vgl. ebd., S. 68f.).

Der Leitfaden, welcher – wie oben erläutert – nach Helfferich (2011, S. 186) erstellt wurde, umfasst die folgenden fünf Themen⁶:

1. Beweggründe für die Thematisierung des Dialekts,
2. Einstellung zu Dialekt und Standard,
3. Charakterisierung der Lernenden,
4. Erfahrungen,
5. Materialien und Angebote.

Um den Leitfaden zu testen und die Interviewführung zu üben, wurden vor den tatsächlichen Expert*inneninterviews zwei Probeinterviews – eines in Präsenz und eines online über Zoom – mit einer Studienkollegin durchgeführt. Dabei stellte sich der Leitfaden als verständlich heraus. Allerdings wurde am Anfang und am Ende noch eingefügt, dass ich in den konkreten Interviewsituationen das Bedanken und die Aufklärung nicht vergessen darf.

⁶ Der gesamte Interviewleitfaden ist im Anhang D zu finden.

3.3.2 Festlegung der Stichprobe und die Proband*innen

Generell werden Expert*innen als Personen gesehen, welche sich mit dem Untersuchungsgegenstand besonders gut auskennen bzw. auf dem Gebiet kompetent sind (vgl. Riemer 2022, S. 174). Im Falle meiner Masterarbeit wird die Definition jedoch ein wenig enger gehalten, denn es werden lediglich diejenigen als Expert*innen bezeichnet, welche zum einen selbst in Österreich in der Erwachsenenbildung DaZ unterrichten und zum anderen den Dialekt in ihren Unterricht einbauen. Sie müssen sich also nicht nur gut auf den Gebieten des Deutschunterrichts und der österreichischen Dialekte auskennen, sondern ihr Wissen um beides im Unterricht kombinieren.

Konkret auf die Masterarbeit bezogen, werden – wie bereits erwähnt – Expert*innen einzeln interviewt, um den gesamten österreichischen Dialektraum abzudecken. Die Expert*innen unterrichten im mittelbairischen Wien, im südbairischen Kärnten oder im südmittelbairischen Teil Tirols.

Um die Expert*innen zu finden, wurden auf persönliche Kontakte zurückgegriffen und Sprachschulen in den relevanten Gebieten per E-Mail angeschrieben, wobei ich ein Informationsblatt mit relevanten Details zum Forschungsvorhaben beilegte. Dadurch wurden fünf Personen gefunden, die sich bereiterklärten, mir ein Interview zu geben: Zwei Personen, welche in Wien unterrichten bzw. unterrichteten, eine Lehrperson aus Kärnten sowie drei Lehrkräfte aus Tirol. Zwei dieser Lehrer*innen aus Tirol unterrichtet zwar in Innsbruck, also im südbairischen Teil Tirols, da sie jedoch auch Dialektworkshops für Personen mit DaZ anbietet und somit viel Erfahrung auf dem Gebiet meiner Masterarbeit hat, wollte ich dennoch auch diese Lehrpersonen befragen.

Die Interviews fanden im März und April des Jahres 2023 online über Zoom sowie in Präsenz statt. Vor der Aufzeichnung bat ich die Teilnehmenden, die Datenschutzerklärung durchzulesen und zu unterzeichnen. Die Aufnahmen wurden entweder mit dem Handy oder mit der Aufnahmefunktion von Windows gemacht. Es ist jedoch anzumerken, dass die Internetverbindung bei den über Zoom geführten Gesprächen zum Teil schlecht war, wodurch das Verständnis erschwert wurde und die Erzählungen der Interviewpartner*innen in diesem Fall auch auf der Aufnahme nicht gut oder gar nicht zu verstehen sind.

Jedes Interview dauerte zwischen 20 und 60 Minuten, wobei die Teilnehmenden im Vorfeld durch die Interviewanfrage und das Informationsblatt darüber informiert wurden, dass das Interview bis zu 60 Minuten in Anspruch nehmen kann.

Zur Transparenz folgt eine Tabelle, durch welche die Interviewsituation ersichtlich werden soll.

Kürzel	Pseudonym	Dialektgebiet	Datum der Befragung	Länge des Interviews
LP1	OS	Mittelbairisch	20.3.2023	24 Min.
LP2	IB	Südbairisch	24.3.2023	36 Min.
LP3	Eva Knapp-Rier	Südmittelbairisch	12.4.2023	20 Min.
LP4	Bettina Sottner	Südbairisch	12.4.2023	56 Min.
LP5	NB	Mittelbairisch	17.4.2023	55 Min.
LP6	GT	Südbairisch	28.4.2023	60 Min.

Tabelle 1: Eckdaten der Interviews

3.3.3 Reflexion der Kommunikativität im Datenerhebungsprozess

Nachdem sie bereits in Kapitel 3.2 als Gütekriterium kurz angerissen wurde, wird in der Folge die Kommunikativität im Datenerhebungsprozess reflektiert. Davor jedoch muss geklärt werden, was unter dem Begriff verstanden wird. Nach Schmelter (2014) „[steht hinter] dem Prinzip der Kommunikativität [...] die methodisch abgesicherte Einbeziehung der Perspektiven verschiedener Akteure im Umfeld des Untersuchungsgegenstands“ (Schmelter 2014, S. 42). Die forschende Person nimmt durch Reflexion unterschiedliche Blickwinkel ein, wodurch die Forschung weniger subjektiv und intersubjektiv nachvollziehbar gemacht werden soll (vgl. ebd., S. 42).⁷

Da ein Teil der Interviews in Präsenz und ein anderer Teil online über Zoom geführt wurden, gab es nicht bei allen dieselben Bedingungen. Zusätzlich zum ruhigen Raum, welcher bei der einen Hälfte in Präsenz und bei den Online-Interviews erforderlich war, brauchte es bei Letzteren auch noch eine gute Internetverbindung. Der Raum war bei allen Interviews zum größten Teil ruhig und es gab keine Störungen von außen. Die Internetverbindung war jedoch bei zwei Online-Gesprächen zum Teil nicht ideal, weshalb von beiden Seiten nicht alles sofort verstanden werden konnte. Dennoch war die Atmosphäre entspannt.

Allerdings war mein eigenes Interviewverhalten v. a. bei den ersten beiden Interviews noch sehr ungeübt, wodurch persönliche Details der zweiten Interviewpartnerin preisgegeben wurden, welche im Zuge der Transkription zensiert werden mussten, um eine Pseudonymisierung der Lehrkraft gewährleisten zu können. Allerdings verbesserte sich die Interviewführung im Laufe der Zeit, wodurch später eine derartige Situation nicht noch einmal vorkam. Die Interviewführung hätte also im Vorfeld mehr geübt werden sollen.

⁷ vgl. zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit auch Steinke 2022, S. 324ff..

In der Interviewsteuerung ist ebenfalls mit der Zeit eine Verbesserung merkbar. Während die Fragen anfangs genau in der Reihenfolge des Leitfadens gestellt wurden, egal ob die Expert*innen bereits darüber gesprochen hatten oder nicht, wurden die Fragen in den späteren spontaner und in einer zum Interview passenden Reihenfolge gestellt. Dadurch mussten die Interviewpartner*innen nicht Details, welche sie bereits angesprochen hatten, später noch einmal erläutern. Die interviewten Lehrpersonen waren allesamt sehr auskunftsfreudig und wurden trotz der – v. a. anfangs – mangelnden Routine nicht ungeduldig, sondern erläuterten ihre Erzählungen auf Nachfrage auch öfter.

Kritisch betrachtet muss auch werden, dass ich zum Teil mehrere Fragen auf einmal stellte. Dadurch war es für die Expert*innen manchmal schwierig, alle Fragen im Kopf zu behalten und zu beantworten.

Beim Sprechen mit den Interviewpartner*innen zeigten sich einige sehr interessiert an meinem Masterarbeitsthema und baten mich, ihnen die Ergebnisse zu schicken, sobald die Masterarbeit fertig ist.

3.4 Datenaufbereitung

Nachdem die Daten erhoben wurden, wurden sie durch eine wörtliche Transkription mit Fokus auf den Inhalt aufbereitet werden. Dabei wurde das Online-Programm Azure Video Indexer als Hilfsmittel verwendet, indem mit Spracherkennung Untertitel erzeugt wurden. Diese wurden ins Programm MAXQDA kopiert und dort überprüft und korrigiert.

Im Anschluss wurden die aufbereiteten Daten mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) ausgewertet. Dabei wurde auf eine induktive Kategorienbildung zurückgegriffen. Dabei ist es vor allem wichtig, dass die Kategorien gut gewählt werden, denn

content analysis stands or falls by its categories [...] since the categories contain the substance of the investigation, a content analysis can be no better than its system of categories. (Berelson 1952, S. 147 zitiert nach Kuckartz & Rädiker 2022, S. 53).

Bei der induktiven Kategorienbildung werden die Analysekategorien anhand der erhobenen und transkribierten Daten festgelegt. Das Ziel der Kategorienbildung wurde zuvor bereits mithilfe der Forschungsfrage definiert. Das Analysematerial wird Textstelle um Textstelle durchgearbeitet und relevante Phänomene werden im Text markiert und benannt. Diese Markierungen können einzelne Wörter, Phrasen oder auch ganze Sätze umfassen. Werden einzelne Phänomene öfter gesichtet, so bekommen sie dieselben Kodemarkierungen. Auf diese Weise werden die ersten zehn bis fünfzig Prozent des Materials durchgearbeitet und kodiert, um die Daten zu strukturieren. Anschließend werden die Kategorien hinsichtlich logischer Zusammenhänge und eventuell auftretender Überschneidungen überprüft. Muss eine Veränderung des Kodiersystems vorgenommen werden, dann werden die bereits kodierten Textstellen erneut durchgearbeitet, ansonsten fährt man wie gehabt mit dem restlichen Datenmaterial fort (vgl. Burwitz-Melzer & Steininger 2022, S. 282).

Eine rein induktive Kategorienbildung ist nach Kuckartz und Rädiker (2022) jedoch in der Realität äußerst selten. Meist wird ein mehrstufiges Verfahren zur Kategorienbildung angewandt. Um die Daten besser vergleichbar und besser intersubjektiv nachvollziehbar zu machen, kann das induktiv gebildete Kategoriensystem außerdem durch theoriegeleitete, deduktive Kategorien ergänzt werden. Dafür muss das Forschungsgebiet jedoch bereits gut erschlossen sein (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022, S. 129f.; Armbrust 2015, S. 143).

Nachdem die Analysekategorien fixiert wurden, folgt die qualitative Inhaltsanalyse. Generell wird eine Inhaltsanalyse als „ein kodifiziertes und kodifizierendes Forschungsverfahren [definiert], das kommunikative Texte im weitesten Sinne systematisch

untersucht und ausgewertet“ (Burwitz-Melzer & Steininger 2022, S. 277). Die qualitative Inhaltsanalyse wird im deutschsprachigen Raum v. a. in der Sozialforschung angewandt und wurde von dort in der Fremdsprachenforschung übernommen. Es handelt sich dabei um ein Forschungsverfahren, welches sich nicht wie die quantitative Textanalyse auf die Textoberfläche beschränkt, sondern weiter in die Tiefe geht und Elemente der Interpretation miteinbezieht. Wichtige Vertreter stellen Philipp Mayring und Udo Kuckartz dar, wobei die Vorgehensweise von Kuckartz für meine vorliegende Masterarbeit übernommen wurde (vgl. ebd., S. 277ff.).

Dabei wird wie folgt vorgegangen: Kuckartz und Rädiker (2022) beschreiben sieben offenen Phasen, die im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse durchlaufen werden. Allerdings werden diese Phasen nicht nach der Reihe abgeschlossen, sondern können dynamisch betreten und wieder verlassen werden. Wie aus Abb. 5 ersichtlich wird, kann sich die forschende Person zwischen den Phasen immer wieder vor und zurück bewegen. Einige dieser Phasen wurden bereits erläutert; deshalb möchte ich lediglich kurz beschreiben, was darunter verstanden wird.

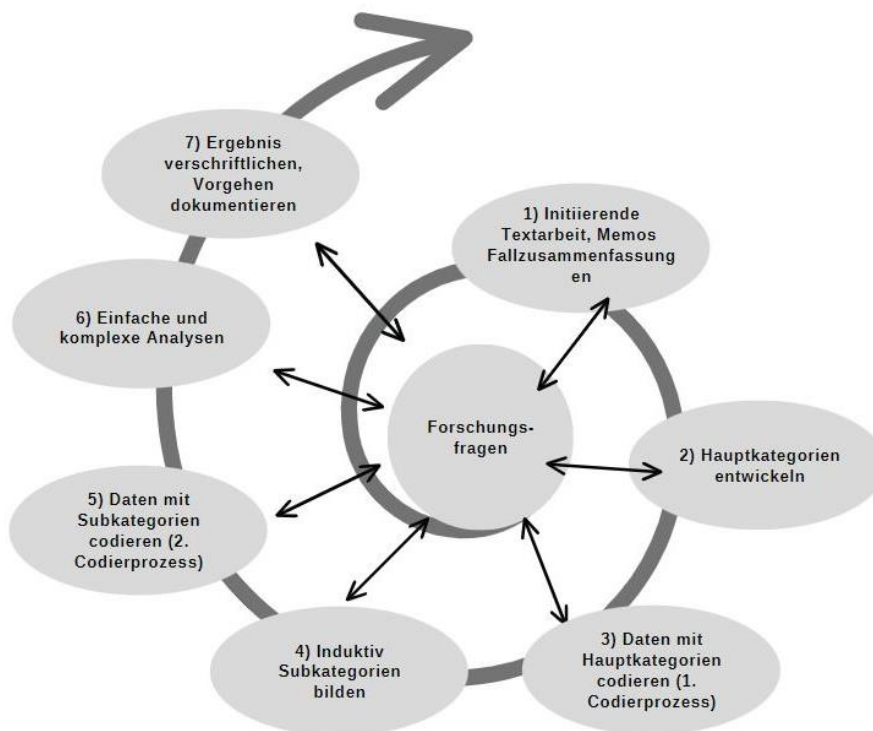


Abb. 5: Ablauf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in 7 Phasen (selbst erstellt nach Kuckartz & Rädiker 2022, S. 132).

Phase 1 beschäftigt sich mit der initiierenden Textarbeit, Memos und Fallzusammenfassungen. Dabei werden wichtige und interessante Textstellen markiert und Anmerkungen dazugeschrieben. In Phase 2 werden die Hauptkategorien entwickelt. Die

Hauptkategorien sind jene Kategorien, welche direkt von der Forschungsfrage abgeleitet werden. Da bereits auf das Finden der Kategorien eingegangen wurde, soll dies hier nicht noch einmal gemacht werden (s. Kuckartz & Rädiker 2022).

In Phase 3 werden die Daten mit den Hauptkategorien kodiert, was auch *erster Codierprozess* genannt wird. Auch dieser wurde bereits oben beschrieben. Das induktive Bilden von Subkategorien fällt unter die vierte Phase. Die Hauptkategorien aus Phase 3 sind relativ allgemeiner Natur, die in Phase 4 ausdifferenziert werden. Der zweite Codierprozess findet in der fünften Phase statt. Dabei werden die erhobenen und aufbereiteten Daten mit den Subkategorien kodiert (s. ebd.).

In Phase 6 werden einfache und komplexe Analysen durchgeführt und die Präsentation der Ergebnisse vorbereitet. Die von Kuckartz und Rädiker (2022) angeführten Analyseformen umfassen u. a. Visualisierungen, vertiefende Einzelfallanalysen, tabellarische Fallübersichten, eine kategorienbasierte Analyse entlang der Hauptkategorien und das Darstellen von Zusammenhängen zwischen den einzelnen Subkategorien einer Hauptkategorie. Die beiden weisen aber auch darauf hin, dass diese Formen lediglich Möglichkeiten darstellen und nicht zwingend eine oder mehrere davon gewählt werden müssen. Die sechste Phase stellt einen fließenden Übergang zu Phase 7 dar. Hier werden die gefundenen Ergebnisse, die gewonnenen Erkenntnisse und die Antworten auf die Forschungsfragen verschriftlicht. Es ist laut Kuckartz und Rädiker (2022) besser, frühzeitig – ev. bereits ab der ersten Phase – mit der Verschriftlichung zu beginnen.

3.4.1 Die Erstellung der Transkripte und der Kategorienbildung für die Kodierung

Bevor Transkripte angefertigt werden können, muss überlegt werden, welches Transkriptionssystem man wählt. Auf welches die Wahl fällt, ist kontextabhängig und muss deswegen individuell für jedes Forschungsvorhaben entschieden werden. Davor muss sich die forschende Person jedoch u. a folgende Fragen stellen (vgl. Misoch 2019, S. 264):

Soll nur dezidiert Verbales oder sollen auch Phänomene auf der Handlungs-/Verhaltensebene Berücksichtigung finden? Sollen Dialekte in Schriftsprache notiert werden? Sollen parasprachliche Äußerungen wie ein Seufzen oder ein Lachen mit verschriftlicht werden? Was ist relevant und was ist verzichtbar bei der Transkription der jeweils vorliegenden verbalen Daten?“ (ebd., S. 264)

Wird ein unpassendes System gewählt, können dadurch die Daten verfälscht werden, denn etwa Betonungen oder Ironie können den Sinn oder die Bedeutung eines Satzes enorm ändern oder sogar ins Gegenteil umkehren (vgl. ebd., S. 264f.).

Nach einer gründlichen Reflexion der genannten Fragen wurde für die Forschung der vorliegenden Masterarbeit entschieden, dass die Handlungs- und Verhaltensebene unberücksichtigt bleiben. Wurde in der Interviewsituation eine standardferne Varietät gewählt, so wird sie dennoch in Schriftsprache notiert, weil die verwendete Varietät für die Beantwortung der Forschungsfrage irrelevant ist. Die Varietät wird lediglich dann berücksichtigt, wenn der Kontext oder die Äußerung dies dezidiert verlangt. Wird ein Wort im Satz besonders stark betont, so wird diese Betonung im Transkript nur dann vermerkt, wenn eine Nicht-Notierung sinnändernd wäre. Parasprachliche Äußerungen wie Lachen werden bei der Transkription ignoriert. Ganz im Sinne des Nicht-Schädigung-Prinzips werden personen- und ortsbezogene Informationen, welche für die Forschung als nicht relevant betrachtet werden, zensiert.

Anhand dieser Überlegungen wurde in Anlehnung an das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem 2 (GAT 2) von Selting et al. (2009) die folgende Transkriptionslegende festgelegt:

Zeichen	Erklärung	Beispiel
[[]]	Überlappung, überschneidendes Sprechen	I: Okay, dann können wir ja mit dem Interview [[anfangen. LP 1: Perfekt]]. (Interview 1, Z. 10–12)
(2s)	Pause (in Sekunden)	Mhm. (4s) Ähm. (Interview 2, Z. 143)
(unverst.)	Unverständliche Passage	Das ((unverst.)) natürlich auch. (Interview 2, Z. 136)
/	Wort-, Satzabbruch	Und sie meinen halt, äh sie können dort draußen dann nicht/ eigentlich nicht richtig Deutsch lernen. (Interview 2, Z. 149–150)
***	Zensierte Stelle	Professor *** hat der geheißen damals. (Interview 2, Z. 28–29)

Zeichen	Erklärung	Beispiel
[]	Anmerkung	*** [Stadt A] ist ja keine Großstadt (Interview 2, Z. 148–149)
“ ”	Wiedergegebene Aussage	Wenn jemand sagt: „Ich gehen hin.“ (Interview 2, Z. 104)
::	Dehnung	U::nd/ also, ich unterrichte alle Niveaus (Interview 3, Z. 34–35)
<u>Akzent</u>	Betonung einer Silbe/eines Wortes	[...] und <u>mein</u> Dialekt ist schon anders. (Interview 3, Z. 185–186)
(())	Parasprachliche Äußerung	Ja, das sind einige Tausende ((lachend)) mittlerweile wahrscheinlich. (Interview 3, Z. 127)

Tabelle 2: Transkriptionslegende

Der Transkriptionskopf wurde nach Misoch (2019) erstellt. Er steht vor jedem Transkript und dient allgemein dazu, relevante Informationen zur Interviewsituation zu liefern. Der für diese Masterarbeit erstellte Transkriptionskopf umfasst Basisinformationen zur interviewten Person, Eckdaten zur Aufnahme sowie andere allfällige Anmerkungen zum Interview.

Da vier von sechs der Interviewten eine Pseudonymisierung bevorzugten, entschloss ich mich nach reichlichen Überlegungen und nach Rücksprache mit meiner Masterarbeitsbetreuerin, die Transkripte nicht in den Anhang meiner Masterarbeit zu geben. Stattdessen werden sie meiner Betreuerin in separaten Dokumenten zur Verfügung gestellt. Zu diesem Entschluss kam ich, da ich auch mit einer Pseudonymisierung der personenbezogenen Daten nicht garantieren kann, dass nicht doch irgendjemand Rückschlüsse auf ihre Person ziehen kann.

3.4.2 Das Kategoriensystem

Um eine induktive Inhaltsanalyse durchführen zu können, werden Kategorien benötigt. Da ich mich in meiner Masterarbeit – wie in Kapitel 3.4 bereits ausführlich dargestellt – nach der Vorgehensweise von Kuckartz und Rädiker (2022) richte, schloss ich beim Bilden des Kategoriensystems die Schritte 2 bis 5 ab. Dies wird in der Folge näher beschrieben.

Nachdem die initiiierende Textarbeit nach Kuckartz und Rädiker (2022) durch die Transkription und das Erstellen von Memos abgeschlossen wurde, und ich mich somit mit dem Datenmaterial vertraut gemacht hatte, konnte ich zum nächsten Schritt *Hauptkategorien entwickeln* übergehen.

Die deduktiven Hauptkategorien wurden von der Forschungsfrage sowie von den Interviewfragen abgeleitet. Dadurch entstanden die folgenden Codes:

- Beweggründe
- Einstellungen
- Lernende
- Erfahrungen
- Materialien und Angebote

Diesen Kategorien fügte ich noch den Punkt *Rahmenbedingungen* hinzu, damit eine Kategorie für äußere Umstände zu den Kursen und Workshops kodiert werden konnten. Um Raum für etwaige relevante Ergänzungen zu lassen, welche keiner anderen Kategorie zuordenbar sind, wurde die Kategorie *Neue Aspekte* hinzugefügt. Diese beiden zusätzlichen Codes wurden dementsprechend nicht von der Forschungsfrage oder den Interviewfragen abgeleitet, gelten jedoch dennoch als Hauptkategorie.

Somit erstellte ich sieben Hauptkategorien, welche in der folgenden Tabelle erklärt werden:

Kategorie	Erklärung
Beweggründe	Der Grund, warum Dialekte im Unterricht thematisiert werden.
Einstellungen	Wie sehen die Lehrpersonen den Dialekt? Was sehen sie als Ziel ihrer Kurse an? Wie sehen sie die Diskrepanz zwischen Dialekt und Standardsprache? Welcher Stellenwert wird ihrer Ansicht nach den Dialekten im DaZ-Unterricht gegeben? Was ist ihrer Ansicht nach die zu vermittelnde Varietät?
Lernende	Informationen zu den Lernenden
Erfahrungen	Positive und negative Erfahrungen, Erlebnisse, Vorteile, Nachteile
Materialien und Angebote	Materialien, die verwendet werden, Angebote, die es gibt (Texte, Hörtexte, Comics, Memes, Lexika etc.)
Rahmenbedingungen	Äußere Umstände, die einen Einfluss auf Thematisierung des Dialekts haben können.
Neue Aspekte	Wichtige Ergänzungen

Tabelle 3: Deduktive Kategorien

Gemäß dem dritten Schritt nach Kuckartz und Rädiker (2022) folgte nun der erste Kodierprozess, bei welchem das Textmaterial mit den Hauptkategorien kodiert wurden.

Während ich das Datenmaterial dafür durcharbeitete, wurden induktive Kategorien gebildet, indem sie dem Material entnommen wurden. Diese gelten als Subkategorien und als Subsubkategorien. Diesem Bilden von Sub- und Subsubkategorien folgte der nächste Schritt nach Kuckartz und Rädiker (2022), also der zweite Kodierprozess, bei welchem das Datenmaterial mit den induktiven Kategorien kodiert wurde.

Damit entstand im Programm MAXQDA ein Kategorienbaum, welcher immer wieder ergänzt und verknüpft wurde. Wie der Kategorienbaum schlussendlich aussah, zeigt Abb. 6. Da die induktiven Kategorien im Rahmen der Ergebnisdarstellung (siehe Kapitel 4) selbsterklärend sein werden, werden sie hier nicht genauer definiert.

▼ •  Codesystem	366
•  Wünsche	2
▼ •  Beweggründe	3
▼ •  Interesse	1
•  Persönliches Interesse	1
•  Interesse der Lernenden	19
•  Eigene Herkunft	2
•  Lebensrealität	19
▼ •  Einstellung	0
•  Einfluss der Lernenden auf Dialektthematisierung	2
•  Ziel der DaZ-Kurse / des Workshops	8
•  Stellenwert der Dialekte im DaZ-Unterricht	10
•  Zu vermittelnde Varietät	10
▼ •  Einschätzung des Dialekts	10
•  Verständnis	4
•  Alltag/Realität	3
▼ •  Lernende	7
•  Bildungsniveau	7
•  L1	4
•  Alter der Lernenden	9
•  Deutschlerngrund	10
▼ •  Erfahrungen	10
▼ •  Reaktionen	0
•  Frustration/Verzweiflung	4
•  Angst	5
▼ •  Positive Erfahrungen	19
•  Bereicherung	6
•  Spaß	16
▼ •  Nachteile	5
•  Verwirrung/Überforderung	1
•  Irrelevanz	1
▼ •  Vorteile	7
•  Alltags-/ Realitätsbezug	10

Abb. 6: Kategorienbaum (Teil 1) (eigene Darstellung)

▼ ●  Materialien und Angebot		6
●  Mündlichkeit/Schriftlichkeit		13
●  Selbst erstelltes Material		13
●  Didaktisches Material		5
▼ ●  Authentisches Material		20
●  Nachschlagwerke		2
●  Inhalte		15
▼ ●  Rahmenbedingungen		13
●  Niveaustufe des Kurses		15
●  Gruppengröße		7
●  Ort des Unterrichts		7
▼ ●  Neue Aspekte		0
●  Systematik		5
●  Thematisierte Sprachbereiche		24
●  Frequenz der Thematisierung		6

Abb. 7: Kategorienbaum (Teil 2) (eigene Darstellung)

4. Darstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel möchte ich die Ergebnisse darstellen, welche sich durch den sechsten Schritt nach Kuckartz' und Rädikers (2022) qualitativer Inhaltsanalyse ergaben. Die Ergebnisdarstellung umfasst den siebten und letzten Schritt. Obwohl empfohlen wird, frühzeitig mit der Ergebnisdarstellung zu beginnen (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022, S. 154) begann die Verschriftlichung erst nach einem vorläufigen Abschluss der beiden Kodierprozesse. Allerdings änderten sich im Laufe der Darstellung der Ergebnisse noch manche Kodierungen.

Die Vorgangsweise dieses Kapitels erfolgt so, dass ich die Ergebnisse nach Hauptkategorien aufschlüsse. Jede Hauptkategorie ist wieder in Subkategorien und zum Teil in Subsubkategorien eingeteilt. Während jede Hauptkategorie ein eigenes Unterkapitel bekommt, werden die Subkategorien jedoch nicht in eigenen Unterkapitel dargestellt, da diese teilweise auf Grund ihrer Kürze nicht sinnvoll wären und ich im Sinne der Einheitlichkeit nicht für manche Unterkapitel bilden möchte und für andere nicht. Deswegen werden sie in den Kapiteln der ihnen übergeordneten Hauptkategorien beschrieben.

Zunächst gehe ich auf die Beweggründe ein (Kapitel 4.1), anschließend auf die Einstellungen der Lehrer*innen (Kapitel 4.2). Dem folgt die Ergebnisdarstellung der Kategorien *Lernende* (Kapitel 4.3) und *Erfahrungen* (Kapitel 4.4). Kapitel 4.5 befasst sich mit den Materialien und Angeboten. Den Abschluss dieses vierten Kapitels bilden die Ergebnisse der Kategorien *Rahmenbedingungen* (Kapitel 4.6) und *Weitere Aspekte* (Kapitel 4.7). Am Ende jedes Unterkapitels werden die Kernaussagen der vorangestellten Ergebnisdarstellung kurz zusammengefasst.

Die Lehrpersonen werden in diesem Kapitel nicht namentlich genannt – auch nicht jene, die einer namentlichen Nennung zugestimmt haben –, sondern nach Interview durchnummeriert. So ergeben sich die Pseudonyme LP 1, LP 2, LP 3, LP 4, LP 5 sowie LP 6, welche in der Folge verwendet werden.

4.1 Kategorie 1: Beweggründe

Mit der Hauptkategorie *Beweggründe* wurden all jene Aussagen kodiert, welche den Grund für die Entscheidung, Dialekte allgemein oder den lokalen Dialekt im Unterricht zu thematisieren, beinhalten. Auch die Gründe, welche zur Kreation des Dialektworkshops (s. Kapitel 2.4 Dialekte im DaZ-Unterricht) führten, zählen dazu. Die Subsubkategorie *Interesse der Lernenden* könnte weiter unterteilt werden, darauf verzichtete ich jedoch, da ich die Aufsplitterung in diesem Fall als nicht sinnvoll erachtete.

▼ ● Beweggründe	3
▼ ● Interesse	1
● Persönliches Interesse	1
● Interesse der Lernenden	19
● Eigene Herkunft	2
● Lebensrealität	19

Abb. 8: Kategorie Beweggründe (eigene Darstellung)

Besonders das Interesse der Lernenden am Dialekt ist für alle Lehrpersonen ausschlaggebend, den lokalen Dialekt resp. österreichische Dialekte allgemein zu thematisieren. LP 1, welche vor dem Interviewgespräch im mittelbairischen Dialektgebiet einen Sommerkurs unterrichtete, berichtet beispielsweise von einem großen Interesse der Kursteilnehmer*innen am österreichischen Deutsch und auch an dialektalen Besonderheiten. Diese Interessensbekundung der Lernenden führte bei ihr dazu, die lokale Sprache im Unterricht aufzugreifen.

Ich hab auch gemerkt, in dem Kurs war von den ähm Lernenden von s/ von/ von sich aus quasi/ von denen aus auch schon irgendwie so ein großes Interesse da, das irgendwie/ dass wir das mal besprechen in/ im Unterricht und ein bisschen was dazu machen äh, wo so die Unterschiede liegen, zwischen österreichischem Deutsch und deutschem Deutsch. Und jetzt ob's irgendwelche Besonderheiten für Wien gibt oder andere Bundesländer. Und ja, das hab ich auch irgendwie ziemlich cool und interessant gefunden, dass die Lernenden da von sicher aus auch irgendwie so ein Interesse daran haben und deswegen hab ich das dann auch ein einmal ein bisschen aufgegriffen im Unterricht. (Interview 1, Z. 52–59)

Auch LP 6, welche neben dem DaZ-Unterricht im südbairischen Dialektgebiet auch einen Dialektworkshop leitet, bemerkte durch das Feedback der Lernenden ein Interesse am lokalen Dialekt.

Also hauptsächlich über das Feedback von Teilnehmern. So quasi, im Deutschkurs verstehen sie alles, aber auf der Straße verstehen sie fast nichts. Ähm. Über dieses Feedback äh bin ich auch darauf aufmerksam geworden, dass/ dass ist einfach einen Bedarf gibt eigentlich. (Interview 6, Z. 101–103)

Die bereits erwähnten Workshops zum Dialekt entstanden letztlich ebenfalls durch das Interesse der Lernenden. LP 4, welche den Workshop abwechselnd mit LP 6 leitet, bemerkte dieses durch die Fragen der Teilnehmer*innen in ihren DaF/Z-Kursen.

Wir sind auf die Idee gekommen, weil man in den Re/ also, in Standardkursen für Deutsch als Fremdsprache sehr schnell merkt, dass es ganz viele Teilnehmerfragen/ Teilnehmen/ Fragen der Teilnehmenden dazu gibt. (Interview 4, Z. 33–35)

Die Lehrpersonen werden im und nach dem Unterricht sowie in Pausen auch nach konkreten dialektalen Begriffen gefragt, welche die Kursteilnehmenden im Alltag gehört, aber nicht verstanden haben. Dies führt dazu, dass diese Begriffe im Unterricht von den Kursleiter*innen aufgegriffen werden. LP 2 schildert im Interview konkrete Fragen, die ihr oft von Lernenden gestellt werden, und betont auch, dass ihre Dialektthematisierung immer anlassbezogen, also auf konkrete Fragen der Kursteilnehmer*innen bezogen ist.

Es ist anlassbezogen eigentlich immer. [...] Ich bin immer sehr erfreut, wenn jemand kommt und sagt: „Bitte, was heißt das?“, „Was/ was hat der gesagt?“ oder/ oder „Was bedeutet das?“ Man merkt dann, die Leute hören dann genau zu und kommen dann mit dem Wort nicht zurecht. (Interview 2, Z. 117–120)

LP 3 bekräftigte die Aussage von LP 2. Auch sie beobachtet in ihrem Unterricht oft, dass den Lernenden der Unterschied zwischen jenem Deutsch, welches sie im Unterricht lernen, und jenem, welches sie auf der Straße hören, auffällt, weshalb sie die Lehrperson im DaZ-Unterricht danach fragen. LP 3, welche u. a. im südmittelbairischen Dialektgebiet Tirols unterrichtet, bringt auch Beispiele konkreter Phrasen, welche den Lernenden Probleme bereiten.

Das war immer schon ein Thema, weil die Leute einfach aktiv auf einen zugegangen sind und gesagt haben. „Was ist das, was die Leute auf der Straße sprechen? Das ist doch nicht Deutsch. Warum sagt die Kassiererin *Grias di*, *Pfiat di*? Was meint die damit?“ Also, der Dialekt ist in Tirol immer präsent. Ich weiß nicht, wie das in anderen Bundesländern ist, aber in Tirol ist das wirklich sofort Thema. Und das muss man natürlich aufgreifen. (Interview 3, Z. 60–65)

LP 4 aus dem südbairischen Dialektgebiet weist auf die Prämisse der Teilnehmer*innen-zentrierung hin. Da die Lernenden Interesse bekunden und nach konkreten Wörtern fragen, werden bestimmte Themen, die besonders wichtig sind, in den Unterricht eingebaut. Für sie sind dies Themen der Alltagskommunikation, wie Begrüßungen, Verabschiedungen und bestimmte Redewendungen einerseits, andererseits aber auch einzelne Verben, welche für die Kursbesucher*innen unverständlich sind.

Und ähm es/ es ergibt sich einfach oft im/ im DaF/DaZ-Unterricht diese eine der Prämissen ähm, auch wenn man auf Prüfungen vorbereitet und so weiter, dass man ohnehin auf regionale Varietäten und äh regionale Gegebenheiten eingehen soll. Und das ist ja auch nur Teilnehmer-/ Teil-/ -zentriert, ja? Und insofern liegt es nahe, dass man (unverst.) die Alltagskommunikation erleichtern, wie Begrüßungen, Verabschiedungen oder Redewendungen oder auch einzelne/. Sehr oft fragen die Leute in Tirol in den Kursen nach einzelnen Verben, die sie nicht verstehen oder was sie sagen: „Aha, ist das *gian* oder *schian*?“ oder äh sie fragen ganz konkret äh nach Wörtern, die Sie gehört haben und

wo ihnen vorkommt, das könnte jetzt dieses oder jenes standarddeutsche Wort sein. Und dadurch hat sich das eigentlich/. (Interview 4, Z. 92–101)

Auch das Interesse der Lernenden daran, was im Dialekt anders ist als in der Standardsprache, wird von einer Lehrperson aus dem mittelbairischen Dialektgebiet, LP 5, angesprochen. Sie berichtet davon, dass die Lerner*innen die Unterschiede nicht nur kennen, sondern auch verstehen wollen, und dieses Thema sehr spannend finden.

es ist aber ähm auch die Erfahrung damit, dass es für Leute in den Kursen extrem spannend ist ähm, diese Unterschiede halt mitzukriegen und auch ähm das zu/ zu verstehen, was da eigentlich passiert in der Sprache. (Interview 5, Z. 191–194)

LP 5 sieht aber nicht nur das Interesse der Lernenden als Beweggrund für die Thematisierung der Dialekte im DaZ-Unterricht. Sie nennt außerdem ihr eigenes, persönliches Interesse an Dialekten, welches sich auch während ihrer Studienzeit am Besuch einer Vorlesung zu diesem Thema zeigte, durch welche sie viel Hintergrundwissen erlangen konnte.

U::nd ich hab dann selbst eben einmal eine Vorlesung gemacht auch zum Thema Dialekte in Österreich. Ähm. Und ja, auch von dem her. Es ist ein persönliches Interesse. (Interview 5, Z. 190–191)

Ein weiterer Auslöser für das Interesse, Dialekte im Unterricht thematisieren zu können, ist die eigene Herkunft aus einem Dialektgebiet. Auch wenn nicht alle Lehrkräfte davon berichten, so erzählen LP 1 und LP 5 jedoch davon, dass sie selbst aus einer Region kommen, wo Dialekt gesprochen wird, und der Unterschied zwischen Dialekt und Standardsprache deswegen für sie von Relevanz ist.

Also, ich selber komme auch aus einer Region, wo Dialekt gesprochen wird, also ich komme aus dem *** [südmittelbairische Region]. Ähm. U::nd/ also, das war eigentlich immer schon Thema, so dieses/ durch das Pendeln oder halt durch das Studieren in Wien. Man merkt erstens einmal sofort den Unterschied natürlich. Ähm. Um/ also, was man selbst/ was ich selbst nicht gemerkt habe, war aber, dass sich einfach mein Dialekt oder meine Art zu sprechen sich angepasst hat dann/ also sehr gewandelt hat, sie sich angepasst hat auch an die anderen Leute, die in Wien leben, die selbst nicht aus Österrei/ äh nicht aus ähm dem *** [Herkunftsbundesland von LP 5] kommen. (Interview 5, Z. 172–179)

Auch dass Dialekte zur Lebensrealität in Österreich dazugehören und sie aus vielen österreichischen Regionen nicht wegzudenken sind, spielt bei der Entscheidung, im DaZ-Unterricht darauf einzugehen, eine Rolle. Obwohl in diesem Zusammenhang der Begriff der Teilnehmer*innenzentrierung nicht genannt wurde, steht diese Subkategorie damit sicherlich eng damit in Verbindung.

Aber ich finde es trotzdem wichtig irgendwie, das nicht irgendwie auszuklammern oder so im Unterricht und mh als Lehrkraft irgendwie/ (2s) ja, also die Dialekte oder Varietäten irgendwie so außen vor zu lassen, weil das ist halt genauso wichtig, weil das ist ja die/ spiegelt halt irgendwie so die Lebenswelt und -realität irgendwie wieder. (Interview 1, Z. 98–101)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Lehrpersonen unterschiedliche Gründe für die Thematisierung der Dialekte in ihrem Unterricht haben. Das Interesse der Lernenden an den Besonderheiten der Dialekte und die Tatsache, dass Dialekte durch ihre Omnipräsenz im Alltag als für die Lernenden relevant betrachtet werden, können jedoch für alle interviewten Lehrpersonen als Hauptbeweggründe genannt werden.

4.2 Kategorie 2: Einstellung

Die Hauptkategorie *Einstellung* umfasst alle persönlichen Meinungen der Lehrpersonen. Darunter fallen ihre Einschätzung des Einflusses der Lernenden auf die Thematisierung der Dialekte, die Ziele ihrer DaZ-Kurse bzw. des Dialektworkshops, den Stellenwert der Dialekte im DaZ-Unterricht, die ihrer Meinung nach zu vermittelnde Varietät sowie die Einschätzung des Dialekts. Letzterer Subkategorie wurden das Verständnis des Dialekts und der Alltag bzw. die Realität untergeordnet.

▼ ● Einstellung	0
● Einfluss der Lernenden auf Dialektthematisierung	2
● Ziel der DaZ-Kurse / des Workshops	8
● Stellenwert der Dialekte im DaZ-Unterricht	10
● Zu vermittelnde Varietät	10
▼ ● Einschätzung des Dialekts	10
● Verständnis	4
● Alltag/Realität	3

Abb. 9: Kategorie Einstellung (eigene Darstellung)

Es lässt sich feststellen, dass der Hintergrund der Lernenden, also etwa der Grund, weshalb die Lernenden am Kurs teilnehmen, einen Einfluss darauf haben, ob Lehrpersonen das Thema Dialekte im DaZ-Unterricht thematisieren oder nicht. Die Lehrperson muss, so LP 1, ein Gespür dafür entwickeln, ob es passend und relevant für die Kursteilnehmer*innen ist oder nicht. So kann es beispielsweise von jenen Lernende, welche den Kurs nur besuchen, um ein paar Wochen später eine Prüfung zu schreiben, als irrelevant angesehen werden, weil der Dialekt nicht prüfungsrelevant ist. Der Kontext des Deutschkurses ist also wichtig.

Un::d ich glaub, man muss da voll das Gespür irgendwie haben, als Lehrkraft, ob man das jetzt einbringen kann oder ob das jetzt komplett irrelevant ist für die. Ich glaub, man muss da auch irgendwie schauen, was für eine Art von Kurs und was für ein Kontext das ist. Weil wenn man jetzt irgendwie m::h sagen wir mal, einen Integrationskurs macht oder so, der halt darauf abzielt, dass man in ein paar Wochen eine Prüfung schreibt, dann ist es vielleicht ein bisschen schwierig, wenn

man da dann den Dialekt so viel miteinbringt, weil es quasi gar nicht re/ prüfungsrelevant ist. (Interview 1, Z. 181–187)

Als Ziel ihres DaZ-Kurses nennen die Lehrpersonen unterschiedliches: Die Ziele reichen vom „korrekten Satz“ (Interview 2, Z. 204) über die Möglichkeit, sich im Alltag verständigen und am alltäglichen Leben im Zielland teilhaben zu können, bis hin zur Sensibilität gegenüber Dialekten. Letzteres Ziel betrifft die Workshops, welche auch das Vorhaben verfolgen, neben der Sensibilisierung auch Freude an den dialektalen Varietäten zu wecken und den Zugang zu ihnen zu erleichtern.

Einfach ähm Freude daran zu wecken, diese Dialektvariante zu lernen, zu schauen, was verändert sich da, aber auch die Parallelen mit Hochdeutsch zu betonen äh, um den Leuten zu zeigen „Nein, nein, ihr müsst da jetzt keine neue Sprache lernen. ähm. Das ist schon das Deutsch, das ihr gelernt habt mit einigen Veränderungen, aber man kann das lernen.“ Und wenn dann die Leute aus dem Dialektworkshop rausgehen und dann am Ende äh so ein paar elementare Sätze auf/ ähm im Dialekt verstehen, haben sie selber ein besseres Gefühl und sie trauen sich erfahrungsgemäß auch mehr dann vielleicht, sich im Dialekt auszuprobieren. Was sie sagen können und auch was sie verstehen können, auch nachzufragen. Und ja. Also, unser Ziel war da eher, die/ die Berührungsangst zu nehmen mit dem Dialekt und ähm vielleicht auch die Ablehnung ein bisschen zu brechen. (unverst.) man sagt: „Oh, das macht das Leben noch schwieriger.“ Deutsch ist ja schon so eine schwierige Sprache und/ also, um die Überlastung irgendwie zu minimieren vielleicht auch. (Interview 6, Z. 249–261)

Den Dialekten wird im DaZ-Unterricht ein geringer Stellenwert beigemessen, wobei die interviewten Lehrpersonen dennoch der Meinung sind, dass sie nicht ausgeklammert werden sollten. LP 1 erklärt ihre Aussage damit, dass im Regelkurs hauptsächlich Standarddeutsch unterrichtet wird, und somit der Dialekt keinen großen Stellenwert haben kann. LP 6 versucht es so zu erklären, dass der Zeitplan im Unterricht dadurch, dass die Thematisierung der regionalen Varietäten nicht im Curriculum verankert ist, eng ist und es den Lehrkräften deswegen oft nicht möglich ist. LP 5 merkt jedoch an, dass sie das Gefühl hat, die neuen Lehrbücher würden zum Teil mehr auf das DACH-Prinzip eingehen. So etwa das Lehrbuch *Momente* vom Hueber-Verlag, mit welchem LP 5 in einem Institut arbeitet. Aus diesem Grund sieht sie auch die Möglichkeit, dass es in Zukunft Lehrwerke geben wird, welche Dialekte thematisieren, wenn auch nur impulsgebend, da es in Österreich zu viele verschiedene Non-Standardvarietäten gibt, um auf jede spezifisch eingehen zu können.

Also, ich glaube, es macht einfach Sinn, dass Standard vorherrscht, einfach, weil wir ja in Österreich so verschiedene Dialektfamilien haben oder halt verschiedene Abstufungen. Das ist in einem Lehrwerk irgendwie/ also, ich verstehe, dass die Lehrwerke jetzt nicht irgendwie auf alles drauf eingehen können. Ähm. (2s) Aber ja, ich fände, es wäre sehr/ äh sehr cool, wenn das auch trotzdem irgendwie ein bisschen mehr österreichbezogen wäre. Ähm. Also, ich finde, das könnte man durchaus in Lehrwerken auch einbringen. Ähm. Vielleicht/ (2s) Eben nur so/ so ansatzweise. Also, so ein bisschen als impulsge/, also, so impulsgebend könnte ich mir vorstellen, dass das sehr cool wäre. Also, vielleicht eh welche/ welche/ welche Bereiche Dialekte halt also beeinflusst, oder was sie verändert, und es wäre dann eben spannend, den Leuten ein bisschen/ eben als::/ vielleicht so einen Impuls zu geben. Ähm. Wo siehst du Dialekt? Oder irgendwie/ das man's vielleicht auch einfach durch/ durch/ durch Bilder macht, oder so. Ich glaube, es wäre/ es wäre definitiv möglich es ähm einfach mit reinzunehmen. Dafür bräuchte man aber auf jeden Fall ein österreichbezogenes Lehrwerk. Und es gibt ja verschiedene, es gibt ja die, die halt eigentlich sehr stark von/ von Deutschland ausgehen und

dann gibt es die mit Österreichbezug. Und es wäre halt natürlich/ würde halt Sinn machen, in denen mit Österreichbezug. (Interview 5, Z. 512–527)

Wie aus diesem Zitat ebenfalls hervorgeht, wird von LP 5 die Standardsprache als Varietät genannt, die im Kurs vermittelt werden soll. Auch die anderen Interviewten vertreten diese Meinung. LP 1 begründet ihre Aussage damit, dass man nicht davon ausgehen kann, dass jede Person Dialekt versteht und es deswegen wichtig ist, vorwiegend den Standard vermittelt zu bekommen, da dieser jene Varietät sei, die jeder versteht und in der geschrieben wird. Auch LP 6 nennt die kommunikative Reichweite als ein Kriterium, weshalb es sinnvoll ist, dass der Standard im DaZ-Unterricht vorherrscht. Der deutsche Sprachraum ist groß, deswegen sollte keine zu regionale Varietät im Unterricht vermittelt werden. Dialektale Wörter und regionale Besonderheiten sollten nur als zusätzliche Varianten gesehen werden. Sowohl LP 2 als auch LP 4 empfinden es als leichter, den Lernenden erst die Standardsprache zu vermitteln und dann Dialekte, als Kursteilnehmenden, welche ungesteuert Dialekt gelernt haben, die Standardsprache näherzubringen.

Ja::, also, es ist so, dass sich meine Teilnehmenden ähm oft, glaube ich, mehr Dialekt sogar ((lacht)) an Sprache zumindest eher wünschen würden. Ähm. (2s) Ich glaube aber trotzdem, es ist schon richtig so. Ich glaub, man/ man/ man (2s) soll ihn durchaus äh einstreuen. Aber ich glaube, grundsätzlich ist es richtig, äh dass man sich an der Standardsprache orientiert. (Interview 4, Z. 145–148)

Die Lehrpersonen wurden gebeten einzuschätzen, ob die Sprecher*innen des Dialekts in der Region, wo sie unterrichten, zwischen Dialekt und Standardsprache wechseln oder sich auf einem Kontinuum bewegen. Die Sprechenden der Wiener Mundart, als Vertreterin der (ost)mittelbairischen Dialekte, wurden als sich auf einem Kontinuum bewegend gesehen. Alle Lehrkräfte, die im südbairischen und südmittelbairischen Dialektraum unterrichten betrachten es als ein Wechseln zwischen Dialekt und Standard. Lediglich LP 4 merkt an, dass sie in Innsbruck ein Kontinuum beobachtet, stimmt jedoch zu, dass im restlichen Tirol ein Wechseln üblich ist.

Ich nenne den Innsbrucker Dialekt immer so jetzt ganz unwissenschaftlich/ ähm es ist auch so eine Art Standarddialekt. [...] Die Stadt ist relativ international, relativ jung und ähm [...] das ist so eine dialektale Umgangssprache, aber recht leicht verständlich und recht gut/ ja, recht recht eng am Standard eigentlich angelehnt. Jetzt wirklich Innsbruck Stadt. In den Tälern ist es sicher anders [...].

Ähm. Ich schalte zum Beispiel um auf Dialekt, sobald ich zu Hause, also im Elternhaus, die Tür aufmacht, weil ich im Dialekt sozialisiert worden bin, da kenne ich dieses Umschalten. Und mit Kollegen so, logischerweise sind alle meine Kollegen sprachaffin, wir machen das oft so zum Scherz, ja, und/ und da ist es dann oft ein totales Mischmasch, aber dann eher als Kontinuum einzuschätzen. [...]

Ich verorte mich in beidem. Aber/ aber ich hab auch Räume, wo ich sag: „Ah, stimmt, ich bin zu Hause, natürlich Dialekt“. (Interview 4, Z. 203–220)

Auf die Frage, wie sie die Diskrepanz zwischen der im Kurs vermittelten (Standardsprache) und der im Alltag üblichen Varietät (Dialekt) sehen, meint LP 5, dass sie diese in Wien nicht stark bemerkt. Sie erklärt dies damit, dass es in Wien ohnehin sehr viele verschiedene Sprechweisen gibt, sodass Dialekte in der Öffentlichkeit nicht richtig auffallen.

LP 2, welche im südbairischen Dialektraum unterrichtet, berichtet von verzweifelten Lernenden, die das Gefühl haben, sie können im Alltag kein Deutsch lernen, weil alle nur Dialekt sprechen. Nicht als Diskrepanz sieht es LP 3, die meint, dass sie die wirkliche Problematik darin sieht, dass viele Lernende glauben, die Österreicher*innen können oder wollen kein Standarddeutsch sprechen. Dass in Österreich unterschiedliche Varietäten existieren, akzeptieren die Kursteilnehmer*innen.

Ich sehe das gar nicht als Diskrepanz. Ich versuche, den/ den Teilnehmern zu sagen, der Dialekt ist für uns unsere erste Muttersprache und dann sprechen wir noch Standarddeutsch. Und ihr lernt, wie gesagt, dieses Hochdeutsch, dieses Standarddeutsch, und müsst und werdet irgendwann Dialekt verstehen, ja? Ich/ ich sehe es überhaupt nicht, dass die Diskrepanz, ja? [...] Der Dialekt ist unsere erste Muttersprache, das verstehen die Leute auch.

Ähm. Die Problematik sehe ich darin, dass viele meinen, die Österreicher können gar nicht Standarddeutsch. Und sagen dann: „Aber die Leute können das gar nicht.“ oder „Sie wollen gar nicht mit uns Standarddeutsch sprechen.“ Dann sage ich immer: „Ja, dann müsst ihr einfach höflich nachfragen und sagen: Bitte sprich Hochdeutsch mit mir, ich verstehe Dialekt nicht.“ (Interview 3, Z. 89–99)

Dieses Verständnis des Dialekts ist für die Lernenden oft schwierig. LP 4 meint, dass es weniger mit dem Sprachniveau als mit der Dauer des Aufenthalts in einem bestimmten Dialektgebiet und dem dadurch erworbenen Erfahrungswissen im Zusammenhang steht. Je näher der Dialekt dem Standard ist, desto besser wird er von den Lernenden verstanden, wodurch es weniger Verständnisprobleme gibt. Leichte Fehler beim Sprechen beeinträchtigen das Verständnis meist nicht, wenn jedoch viele Fehler gemacht werden, beeinträchtigt das die Kommunikation. Personen, die Deutsch lernen, werden davon leicht verunsichert, wodurch sie mehr Fehler machen. LP 6 sieht dies als Teufelskreis.

Das ist eine wertvolle Parallele zwischen ähm Hochdeutsch und auch Dialekt. In beiden Fällen ist es so, je näher man der Standardsprache ist, desto weniger äh Verständnisprobleme gibt es. Und so, wie die Sprache auch manche Grammatikfehler verzeiht, äh, verzeiht sie auch leichte Aussprachefehler. Aber je [...] stärker die Abweichung wird, ähm desto problematischer ist es. Und das erzeugt beim Sprechvorgang oft eine Verunsicherung. Also, das ist so wie ein Spiegelprozess. Äh. Ich spreche fehlerhaft Deutsch, sie verstehen mich nicht so gut. Dann kneifen sie die Augen zusammen und äh vermitteln mir „Ah, ich versteh dich nicht gut, ich muss mich anstrengen, um dich zu verstehen.“ Äh. Dann sehe ich das und das verunsichert mich noch mehr und dadurch entsteht oft so ein/ ähm das ist wie ein Teufelskreis, könnte man sagen. (Interview 6, Z. 562–572)

Im Alltag wird auch oft eine Mischung verschiedener Varietäten bei Deutsch als Erstsprache-Sprechenden beobachtet. Jedem Menschen stehen verschiedene Varietäten zur Verfügung, die nicht klar getrennt voneinander benutzt werden. LP 6 bezeichnet dies als „eine sehr bunte Spielwiese“ (Interview 6, Z. 388). Dies ist auch in der Realität des DaZ-Unterrichts und der DaZ-Prüfungen der Fall, denn der Fokus wird teilweise weniger auf eine strikte Verwendung der reinen Standardsprache und Fehlerlosigkeit als auf das Einhalten des Kommunikationsziels gelegt.

Wie in diesem Unterkapitel gezeigt wurde, umfassen die Einstellungen der Lehrenden vieles. So beeinflusst also der Kontext des Kurses die Entscheidung, ob Dialekte im

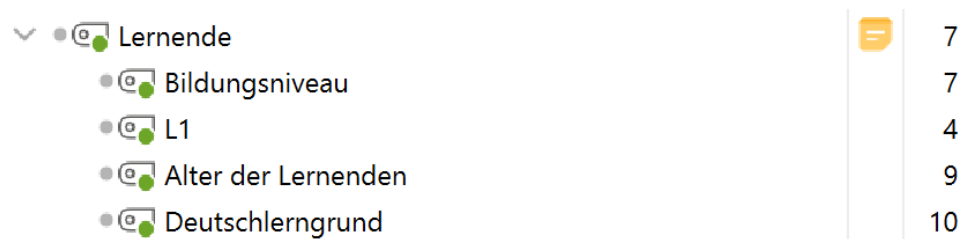
Unterricht thematisiert werden oder nicht. Die Ziele des Deutschunterrichts sind nach Angaben der Lehrenden unterschiedlich. Zum Teil streben die Lehrkräfte an, dass die Kursteilnehmer*innen korrekt schreiben und sprechen können, zum Teil ist ihnen wichtig, dass die Deutschlerner*innen am Alltagsleben in Österreich teilhaben können. Auch die Sensibilisierung dafür, was Dialekte sind und wie vielfältig sie sind, wird als Anliegen genannt.

Allgemein wird dem Dialekt ein geringer Stellenwert im DaZ-Unterricht beigemessen und die Lehrkräfte sehen die Standardsprache als die zu vermittelnde Varietät. Dennoch sollten auch die Dialekte thematisiert werden.

Die Einschätzung des lokalen Dialekts betreffend, wird in den Städten Wien und Innsbruck ein Kontinuum beobachtet, während am Land ein Wechseln zwischen Dialekt und Standard vorherrscht. Die Diskrepanz, dass im Unterricht die österreichische Standardsprache vermittelt wird, während im Alltag größtenteils Dialekt gesprochen wird, wird von den Lehrenden unterschiedlich bewertet: Sie wird von manchen als nicht relevant bzw. als keine Diskrepanz betrachtet, andere berichten davon, dass sie für ihre Schüler*innen problematisch ist, und die DaZ-Lernenden Verständnisschwierigkeiten haben.

4.3 Kategorie 3: Lernende

Mit dem Kode *Lernende* wurden all jene Textstellen kodiert, die Informationen zu den Lernenden enthalten, mit welchen die Lehrpersonen den Dialekt thematisieren. Darunter fallen das Bildungsniveau, die Erstsprache, das Alter und der Grund, weshalb die Kursteilnehmer*innen Deutsch lernen bzw. den Dialektworkshop besuchen.



▼ ● Lernende	7
● Bildungsniveau	7
● L1	4
● Alter der Lernenden	9
● Deutschlerngrund	10

Abb. 10: Kategorie *Lernende* (eigene Darstellung)

Allgemein meint LP 2, dass sie den lokalen südbairischen Dialekt v. a. mit Lernenden thematisiert, die Kontakt zu Einheimischen haben und dadurch damit konfrontiert werden. Diese Kursteilnehmenden erkundigen sich immer wieder, was bestimmte im Alltag oder in der Arbeit gehörte Aussagen bedeuten. Auch LP 3 berichtet davon, dass sich ihre Schüler*innen immer wieder fragen, mit welcher Sprache sie konfrontiert sind, wenn sie Dialekt hören, da sie ihn nicht als korrektes Deutsch einstufen.

Ja, also es sind sicher Leute, die schon Kontakt mit anderen/ mit der Gesellschaft haben. [...] Und auch wenn sie arbeiten, nicht wieder in einer Gruppe sind, die/ äh das höre ich oft, dass sie, wenn sie bei McDonald's arbeiten, also wieder mit Leuten zusammenarbeiten, die nicht richtig sprechen. Also äh dann oft fragen: „Was könnte das heißen, was der Soundso gesagt hat?“

[...] Das ist schon aus/ aus ihrem Kontakt heraus (2s) fragen das Leute. (Interview 2, Z. 257–263)

Die Workshops werden größtenteils von Lernenden besucht, die schon länger in der Region leben, wobei sie aus unterschiedlichen Dialektregionen wohnen, im südbairischen Raum, im südmittelbairischen Raum und im bairisch-alemannischen Raum. Allerdings sind manchmal auch Teilnehmende dabei, welche gerade erst dorthin gezogen sind oder lediglich Urlaub in dem Bundesland machen.

Im Allgemeinen schon einige Zeit in *** [Bundesland], in unserem Fall. (2s) Also, es gibt selten jemand, der gerade zugezogen ist. (3s) Ähm. Manche sind schon sehr lange (2s) in *** [Bundesland] oder auch im benachbarten Ausland. Also, im letzten Kurs war auch ein Amerikaner, der seit, glaub ich, zehn bis 15 Jahren in Bayern wohnt (3s) und der dann nach *** [Bundesland] gekommen ist. Einerseits, weil er gerne da Urlaub und macht und irgendwie entdeckt hat, dass es da einen Dialektkurs gibt. (Interview 6, Z. 392–397)

Das Bildungsniveau betreffend sind die Aussagen unterschiedlich: Einige thematisieren die Dialekte eher mit Lernenden, welche ein höheres Bildungsniveau bzw. mehr Lernerfahrung mitbringen, oder sehen bei diesen Lernenden mehr Interesse.

Ansonsten wie gesagt, ähm (2s) je höher der Bildungsgrad, könnte man vielleicht sagen, desto mehr Interesse generell an Sprachen, deshalb generell mehr auch Dialekt, ja? Das würde ich jetzt schon unterschreiben. Zum Beispiel habe ich jetzt einen Lehrgang an der Universität Innsbruck und die Studierenden sind schon sehr daran interessiert, was sie lernen, wie sie das lernen und diese Vergleiche, ja? Das würde ich schon sagen, dass die, ja, Einfachgebildeten sich weniger für die Differenzierung Dialekt Hochdeutsch interessieren, als jetzt die Höhergebildeten, ja. Das könnte man schon so sagen. (Interview 3, Z. 140–146)

Allerdings werden die Dialekte von anderen Lehrkräften auch mit Teilnehmer*innen mit weniger Lernerfahrung und einem niedrigeren Bildungsniveau zum Thema gemacht. Auch an den Dialektworkshops nehmen Leute mit allen Bildungsgraden und unterschiedlicher Lernerfahrung teil.

Ah, von null bis ganz oben. Es gibt Leute/ also, in Alphabetisierungskurs sind natürlich auch Frauen dabei, die nie in einer Schule waren, die wirklich brav mit dem Schreiben beginnen, und es gibt natürlich auch Ministerial/ vor allem nach dem syrischen/ also, nach der großen Flucht 2015 waren es natürlich auch hochgebildete Ministerialbeamten oder so. Die/ [...] die hergeflüchtet sind und/ und gut ausgebildet waren. Apotheker, Ärzte waren/ Lehrer, viele Lehrer waren da. Also, (unverst.) sonst zur Armee hätten gehen müssen. (Interview 2, Z. 270–276)

Die Erstsprachen der Kursteilnehmer*innen sind ganz unterschiedlich und verschiedenen Sprachfamilien angehörig. Konkret genannt werden als Beispiele Arabisch, BKS, Englisch, Farsi bzw. Dari, Französisch, Italienisch, Türkisch und Ukrainisch, aber die Interviewpartner*innen berichten von sprachlich sehr heterogenen Gruppen, die Erstsprachen sind also nicht auf diese Sprachen beschränkt.

Also, ganz genau weiß ich es jetzt nicht mehr, was für Erstsprachen es war, aber ich weiß, dass es eine sehr heterogene Gruppe, also sehr viele verschiedene Erstsprachen waren dabei. Auf jeden Fall war Türkisch dabei ähm ich glaube, Französisch war dabei. (Interview 1, Z. 158–161)

LP 3 beschreibt eine spezifische Personengruppe, welche sehr am lokalen Dialekt interessiert ist. Diese sind Schilehrer*innen, beispielsweise aus dem anglo-amerikanischen Raum. Sie lernen oft durch ihre Arbeit ungesteuert Dialekt. Diese Personen verstehen dadurch den örtlichen Dialekt, können ihn auch bis zu einem gewissen Grad sprechen, beherrschen jedoch kein Standarddeutsch. Aus diesem Grund ist es schwierig, mit ihnen zu arbeiten.

Ich kann jetzt einen/ eine Personengruppe, eine Berufsgruppe sogar nennen. Das sind äh Schilehrer, gerne aus den aus dem anglo-amerikanischen Raum, zum Beispiel Engländer, die nach Tirol gekommen sind und als Schilehrer gearbeitet haben und die wirklich dieses Dialektdeutsch gelernt haben und die dann in den Deutschkurs kommen und wirklich ähm Dialekt sprechen, aber natürlich fehlerhaften Dialekt. Und mit dieser Personengruppe zu arbeiten, ist dann ganz schwierig. Ähm die verstehen den Dialekt natürlich gut, ja, aber die sprechen dann natürlich nie korrektes Deutsch. (Interview 3, Z. 133–139)

Auch das Alter der Lernenden, mit welchen die Lehrpersonen die Dialekte thematisieren, ist ganz unterschiedlich. Kinder werden als Zielgruppe nicht genannt, Jugendliche und Erwachsene allerdings schon. Es unterrichten jedoch nicht alle Lehrpersonen Jugendliche,

wohingegen Erwachsene von allen genannt werden⁸. Die Altersuntergrenze ist folglich bei allen Aussagen verschieden, teils liegt sie bei 15 bis 16 Jahren, teils bei rund 20 Jahren. Bei der Altersobergrenze werden jedoch ganz ähnliche Einschätzungen getroffen: Etwa 65 Jahre sind demnach die ältesten Teilnehmenden alt, welchen im DaZ-Unterricht die Dialekte erklärt werden bzw. welche die Dialektworkshops besuchen. Somit sind die Deutschkurse und Dialektworkshops altersmäßig sehr heterogen.

Und was die Altersgruppe betrifft, so habe ich zum Beispiel letztes Jahr ukrainische Flüchtlingskinder im Alter von 15 bis 19 unterrichtet. Zurzeit bin ich in Universität Innsbruck tätig, da ist die Zielgruppe so zwischen 20 und Mitte 30. Meine ältesten Kursteilnehmerinnen, schätze ich mal, waren um so Mitte 60, im DaF/DaZ-Bereich. [...] (2s) Genau, so 15 bis 65, kann man ganz grob sagen. (Interview 3, Z.36–41)

Auch der Grund, weshalb die Lernenden Deutsch lernen resp. den Dialektworkshop besuchen, wurde erhoben. Wie die zuvor beschriebenen Charakteristika, sind auch diese vielfältig. Einige Personen aus den DaZ-Kursen lernen Deutsch, weil sie wegen des Asylvertrags den Nachweis des Deutschniveaus von A2 erbringen müssen oder das AMS den Besuch eines Deutschkurses verlangt. Andere lernen Deutsch, weil sie im deutschsprachigen Raum studieren wollen oder die Sprache aus beruflichen Gründen können wollen bzw. müssen. Es werden jedoch auch sehr persönliche Gründe genannt, wie etwa, dass der*die Partner*in Österreich wohnt und sie deswegen einen Deutschkurs besuchen. Diese Personen haben oft ein großes Interesse daran, neben der österreichischen Standardsprache auch den Dialekt zu verstehen.

Und äh von den Hintergründen her (2s) viele machen es wirklich äh aus privaten Gründen. Sehr viele haben Partner ähm, die aus Tirol kommen und dann dementsprechend eben auch Familie, die aus Tirol kommt und die zum Teil dann, das wird mir oft erzählt, gar nicht bereit sind, die Standardsprache zu sprechen (2s) äh im Beisein der Deutschlernenden, oder ähm sich dazu berufen fühlen, ja, einen Dialekt in Tirol, den muss man können und lernen, oder es auch gar nicht können. Ja, weil/ also, ich gebe da immer meinen Opa als Beispiel. Das ist/ der ist jetzt schon sehr, sehr alt und der ist im Dialekt sozialisiert. Natürlich kann er die Standardsprache, er spricht sie aber nicht. Es ist nicht seine Muttersprache und er spricht im Grunde nur seine Muttersprache, die ist für ihn der Tiroler Dialekt aus seiner Region. Und das erzählen die Leute immer wieder. Ja, sie erzählen immer wieder, dass sie sich leichter tun im/ im Umfeld und im Kontakt, das finde ich auch ganz interessant (unverst.), wenn sie zumindest einige Brocken Tirolerisch sprechen. Ja.

Und manche machen's aus beruflichen Gründen. Ähm (2s) nur um ein Beispiel zu nennen, also in meinem letzten Workshop hatte ich einen/ einen Arzt, ähm der in einem Dorf gearbeitet hat und der gesagt hat, dass er allein schon um das Vertrauen der Patienten, aber auch oft/ äh also, zu bekommen und auch oft um ähm die Patienten besser zu verstehen, also vor allem ältere Patienten und Patientinnen ähm, daher gekommen ist. (Interview 4, Z. 287–303)

Bei dem Interesse resp. bei der Notwendigkeit der Lernenden, die Dialekte verstehen zu können, spielt jedoch auch das soziale Umfeld jeder einzelnen Person eine Rolle. So haben Lernende, die in eine Gruppe eingebunden sind, in der sie keinen Dialekt benötigen, weniger Interesse daran, ihn verstehen zu lernen. Es kann also nicht gesagt werden, dass

⁸ Ich suchte spezifisch nach Interviewpartner*innen, welche in der Erwachsenenbildung arbeiten.

das Interesse zwingend vorhanden oder höher ist, wenn die Lernenden längerfristig im deutschsprachigen Raum wohnen wollen.

Naja, es kommt auf die Community drauf an. Ich würde jetzt mal ganz vorsichtig sagen, ohne zu werten, dass türkische Frauen natürlich in ihrer Community sind und sehr wenig Kontakt haben mit anderen und daher natürlich auch nicht dieser/ dieses Interesse daran besteht, Dialekt zu sprechen. Wenn Frauen zum Beispiel alleine hier sind, oder es gehen auch Alleinerziehende, die wirklich hier sich eine Existenz aufbauen wollen, deren Kinder in den Kindergarten gehen, die wirklich mit Müttern auf dem Spielplatz in Kontakt treten wollen, die sind schon sehr daran interessiert, auch den Dialekt zu lernen, ja. (Interview 3, Z. 158–164)

Wie dargestellt wurde, sind die Lernenden, mit welchen die Dialekte thematisiert werden, zum Teil sehr verschieden. Sie unterscheiden sich u. a. durch ihr Bildungsniveau, durch ihre Erstsprache, durch ihr Alter bzw. ihre Altersgruppe und durch ihren Deutschlerngrund.

Zusammenfassend kann jedoch festgehalten werden, dass fast alle Lernenden mit Dialekten in Berührung kommen, wenn sie längere Zeit in Österreich wohnen. Der Bildungsgrad der Lernenden wird als „über alle Bildungsgrade und Lerngewohnheiten und -ungewohnheiten [...] hinweg“ (Interview 4, Z. 315–317) beschrieben, wobei allerdings manche Lehrpersonen die Dialekte eher mit den lernerfahreneren Kursteilnehmer*innen thematisieren.

Die DaZ-Lerner*innen sind zwischen 15 und 65 Jahre, also hauptsächlich Erwachsene, aber zum Teil auch Jugendliche. Der Grund, weshalb sie Deutsch lernen, ist sehr unterschiedlich. Einige wollen die Sprache aus freiwilligen Stücken lernen, weil sie beispielsweise mit einer österreichischen Person liiert sind, andere besuchen einen Deutschkurs, weil sie es aus unterschiedlichen Gründen müssen. Der Deutschlerngrund spielt für einige Lehrpersonen eine Rolle, in welchem zeitlichen Ausmaß sie auf die Dialekte eingehen.

Die soziale Gruppe, in welcher die Lernenden leben, hat einen Einfluss auf darauf, ob sie das Verstehen des Dialekts als notwendig oder erstrebenswert empfinden oder nicht. So ist das Interesse daran bei jenen geringer, welche im Alltag weniger bis gar nicht damit konfrontiert werden.

4.4 Kategorie 4: Erfahrungen

Die Hauptkategorie *Erfahrungen* umfasst alle positiven wie negativen Erlebnisse sowie Vor- und Nachteile, welche die Lehrkräfte bezüglich der Thematisierung der Dialekte sehen. Die Reaktionen der Lernenden wurden in die Subsubkategorien *Frustration* und *Angst* unterteilt. Alle positiven Erfahrungen ergaben eine Subkategorie. Dieser untergeordnet wurden die Subsubkategorien *Bereicherung* und *Spaß*. Auch den Vor- und Nachteilen wurden Codes untergeordnet: Alltags- bzw. Realitätsbezug einerseits, Verwirrung bzw. Überforderung und Irrelevanz andererseits.

▼ ● ☐ Erfahrungen	10
▼ ● ☐ Reaktionen	0
● ☐ Frustration/Verzweiflung	4
● ☐ Angst	5
▼ ● ☐ Positive Erfahrungen	19
● ☐ Bereicherung	6
● ☐ Spaß	16
▼ ● ☐ Nachteile	5
● ☐ Verwirrung/Überforderung	1
● ☐ Irrelevanz	1
▼ ● ☐ Vorteile	7
● ☐ Alltags-/ Realitätsbezug	10

Abb. 11: Kategorie Erfahrungen (eigene Darstellung)

Es gibt diverse Schilderungen von Erfahrungen, die keiner Subkategorie zuzuordnen sind. Dazu zählt z. B., dass es LP1 schwerfällt, die Grammatik des mittelbairischen Dialekts in Wien zu erklären. Auch LP 2 geht auf die Grammatik ein, berichtet jedoch davon, dass es sehr schwierig ist, jenen Lernenden, welche über Jahre ungesteuert Dialekt gelernt haben und zum ersten Mal einen DaZ-Kurs besuchen, die Grammatik des Standarddeutschen zu lehren. Weiters berichtet sie von ihrer Beobachtung, dass in Lehrbüchern die sich verändernde Sprache abbildet. Zwar werden keine dialektalen, jedoch umgangssprachliche Ausdrücke eingebracht, die oft Lehnwörter aus anderen Sprachen sind. Als Beispiel nennt sie dafür das Verb *chillen*, bei welchem sie nicht weiß, wie sie es erklären soll und ob es überhaupt eine Entsprechung in den Erstsprachen der Lernenden gibt. Wörter, deren Übersetzung schwierig ist, verunsichern die Kursteilnehmer*innen.

Jetzt kommen Jugendbegriffe hinein. Chillen. Uh, Maria! Im Buch kommt chillen vor. Hab ich selber fragen müssen: „Bitte, chillen, was ist denn das schnell?“ Ja, wie kann man denn das übersetzen? Weil ich muss ja sagen: „Es ist kein deutsches Wort.“ Das ist ja der Punkt. Äh und genauso bei den Medien, bei den Techniken. Welchen Artikel hat denn das? Ja hm ja, da geben wir halt jetzt einmal

diesen Artikel dazu, ja? Also, da merke ich schon, das verunsichert dann, wenn sie äh mit äh Worten äh konfrontiert werden, die dann irgendwie noch schwieriger zum Übersetzen sind. Weiß nicht, ob es Chillen auf Arabisch gibt oder auf Farsi. Das habe ich noch nicht herausgefunden. Aber das/ das wäre mal ein Beispiel, das nämlich im Buch vorgekommen ist. Hab mir gedacht: „Aha. Ja. Interessant.“ (Interview 2, Z. 189–198)

LP 5 schildert ihre Erfahrung, dass die Thematisierung der Dialekte einfacher ist, wenn sie selbst ihr Hintergrundwissen gerade erst aufgefrischt hat, nicht, um den Lernenden linguistische Theorien zu vermitteln, sondern um gute Beispiele zu finden und erklären zu können, welche Unterschiede es zwischen den Dialekten und der Standardsprache gibt. Außerdem kann man den Lernenden eventuell die Frustration nehmen, wenn man ihnen zeigen kann, dass diese Unterschiede Regeln folgen.

Es ist halt so, wenn man es[...] mir geht es dann so, wenn ich es dann länger nicht/ ähm wenn ich es dann länger nicht wirklich forcieren, dass mir dann ähm das Wissen darüber ein bisschen verloren geht. Also, dass ich mich dann wieder hinsetzen müsste und mir's wieder genauer anschauen. Ähm. Bevor ich es dann auch irgendwie halbwegs verständlich/ oder äh unterrichten kann.

[...] Also beziehungsweise, ich finde, es macht jetzt auch/ es macht wahrscheinlich wenig Sinn, zu viel jetzt wirklich aus dem sprachwissenschaftlichen/ ähm jetzt Theorie aufzurollen, oder so. Ähm. Aber für/ für einen selber/ also für/ für m/ ich glaub, immer/ oder ich hab immer gemerkt, wenn ich selber das gerade frisch hab und genau weiß, was passiert, dann kann ich irgendwie auch leichter die/ ähm die spannendsten oder die häufigsten Beispiele ähm thematisieren. (Interview 5, Z. 316–328)

Alle Textabschnitte, welche ursprünglich der Subkategorie *Reaktionen* zugeordnet waren, wurden schließlich den beiden untergeordneten Subsubkategorien *Frustration/Verzweiflung* und *Angst* zugeordnet. Zunächst gehe ich auf die von den Lehrkräften beobachtete Frustration und Verzweiflung ein. Einerseits rührt die Verzweiflung daher, dass Lernende im südbairischen Dialektgebiet glauben, sie können im Alltag kein Deutsch üben, da die Menschen um sie herum nur Dialekt sprechen. LP 5 schildert, dass Schüler*innen sehr frustriert sind, wenn sie den gesprochenen Dialekt nicht verstehen oder etwas im Alltag anders ist, als sie es gelernt haben.

Also, [...] es gibt ja manchmal so/ so/ so Leute, da hab ich das Gefühl, die sind komplett verloren, wenn irgendwas ähm anders passiert als sie's gelernt haben. Oder ähm, wenn sie jetzt irgendwas hören, was/ äh auch jetzt im Standard meine ich, dass jetzt irgendwie /wenn sie irgendwas ähm hören oder sehen und lesen, was wir noch nicht kennen, dass irgendwie so komp/ dass das irgendwie ein komplettes Drama ist. (Interview 5, Z. 611–615)

Die Konfrontation mit dialektaler Sprache kann bei den Lernenden jedoch nicht nur Frustration und Verzweiflung hervorrufen. LP 3 und LP 5 berichten beide davon, dass Dialekte bei Teilnehmenden ihre DaZ-Kurse angstbehaftet sind oder sie eine Redehemmung haben und sich nicht trauen, den betreffenden Dialekt im Kurskontext selbst auszuprobieren. LP 3 sieht es als ihre Aufgabe an, den Deutschlerner*innen diese Angst zu nehmen, indem sie im Unterricht immer wieder die Rolle der dialektsprechenden Person einnimmt und sie bestimmte Situationen, wie beispielsweise einen Einkauf, so zu bewältigen üben.

Was ich immer wieder mache, ist zum Beispiel, um den Leuten die Angst zu nehmen, wenn wir einen Dialog in Standarddeutsch üben, dass ich dann sag ich: „So, und jetzt bin ich die Verkäuferin und jetzt spreche ich Dialekt und du sprichst. Und wie geht es jetzt?“ Und das nimmt den Leuten dann schon die Angst. (Interview 3, Z. 69–72)

Von positiven Erfahrungen während der Thematisierung der Dialekte berichten alle Interviewpartner*innen. Besonders der Spaß und die Bereicherung für die Lernenden wird oft hervorgehoben, weshalb ich daraus eigene Subsubkategorien erstellt habe. Zunächst geht es jedoch um andere positive Erlebnisse, die geschildert wurden. Dass die Thematik um die Dialekte Österreichs positiv aufgenommen werden, sind sich alle sechs Befragten einig. Einige Lernenden probieren auch selbst die dialektale Aussprache gerne aus. Wenn sie viel von den im Dialekt ausgesprochenen Sätzen verstehen, freuen sie sich. Die Lehrenden berichten auch davon, dass die Kursteilnehmer*innen interessiert sind und oft eigene Wörter einbringen.

Dann fängt man mal mit dem Grußformen an. Dann sag ich: „Schau: griäß di, pfiat di“. „Ah, ach so, das bedeutet das.“ Und dann kommen die Leute meistens und sagen: „Ja, Servus, ist doch auch sowas“. „Ja genau, gehört auch dazu.“ Ähm.

Dann sag ich ja „I, i hob oder i hon oder i hun. Das heißt ich habe.“ „Ah, okay.“ Und sie beginnen dann wirklich ähm die Angst zu verlieren, ja? Teilweise ist es Angst und ja. Es sind immer eigentlich gute Stunden oder gute Minuten, wenn wir den Dialekt behandeln, und die Leute zeigen sich stets interessiert. Und bitten mich dann auch irgendwie vielleicht einen Text im Buch im Dialekt zu sagen und sind dann ganz froh, weil sie ja relativ viel verstehen. (Interview 3, Z. 171–178)

Auch die Lehrpersonen, welche die Dialektworkshops leiten, berichten von positiven Erfahrungen. Von den Teilnehmenden bekommen sie beispielsweise die Rückmeldung, dass sich diese auch nach den zwei Tagen des Workshops bereits leichter tun und mehr trauen. Sie üben dann etwa mit Arbeitskolleg*innen weiter und ihr Umfeld weiß dies zu schätzen.

Also, die/ die Rückmeldungen sind, dass/ dass sich die Leute mehr trauen. Dass sie ähm Spaß dran haben, die Sachen auszuprobieren. Dass äh die Teilnehmenden selber zum Beispiel am Arbeitsplatz, dann ähm ja, dann müssen sie immer üben, also so, dass Arbeitskollegen dann ähm mit ihnen sagen: „Na, jetzt sag das noch einmal!“ „Nein, und das klingt mir noch nicht Tirolerisch“ und so weiter. Also, dass sie ihr Umfeld meistens bestärkt und/ und/ und das Umfeld das zu schätzen scheint, äh wenn ähm was Dialektales daherkommt.

Und den meisten macht's einfach Spaß und sie sagen sich, dass sie sich tatsächlich leichter tun, selbst nach zwei Tagen. (Interview 4, Z. 323–330)

Von Rückmeldungen der Lernenden wissen die Lehrpersonen, dass die Thematisierung der Dialekte als Bereicherung empfunden wird; einerseits empfinden sie es als nützlich, andererseits – wie erwähnt – trauen sie sich mehr und verstehen mehr. LP 6 sieht es auch dahingehend als Bereicherung an, dass die Lernenden im Falle eines Umzugs in ein anderes Dialektgebiet dort leichter den örtlichen Dialekt lernen können, wenn sie einen anderen bereits verstehen. Allerdings meint er, dass die Leute ziemlich ortsgebunden sind und es nicht oft vorkommt, dass sie in ein anderes Dialektgebiet übersiedeln.

Aber was in jedem Fall klar war, ist, wenn man mit dem Dialekt beginnt, ganz egal, welcher das ist, und man gewöhnt sich an die Ausspra/ an die Veränderungen bei der Aussprache, bei der Grammatik, beim Wortschatz, dann ist es leichter ähm einen zweiten Dialekt zu lernen, wenn man mal übersiedelt. Und oft, ist meine Erfahrung, sind die Menschen eigentlich schon länger in einem Dialekteinzugsgebiet. Also, die Übersiedeln nicht ständig von *** [Stadt F] nach *** [Stadt H im südmittelbairischen Dialektgebiet]? Da von *** [Stadt H] nach *** [Stadt I im bairisch-alemannischen Dialektgebiet] und von *** [Stadt I] nach *** [Ort J im bairisch-alemannischen Dialektgebiet] oder so. Also, ähm die Leute sind schon relativ ortsgebunden. (Interview 6, Z. 117–125)

Wie bereits erwähnt, macht es den Lernenden und Lehrenden Spaß, den Dialekt zu behandeln. Die Lehrpersonen erzählen in den Interviews von sehr lustigen Erlebnissen. So empfinden die Lernenden den Klang und die Aussprache der Dialekte oft als etwas sehr Lustiges.

Ja, weil]] die Teilnehmenden hören's dann ja gegenseitig auch und/ und dann versuchen wir's und dann sagt man's nochmal vor und das macht ihnen eigentlich immer sehr viel Spaß. Aber es/ es ist unglaublich lustig. Also, ((lacht)) wenn aus allen Ecken der Welt mit ihren ganzen Akzenten diese Dialoge dann vorgespielt werden, ist manchmal sehr, sehr lustig. ((lachend)) Dann haben wir polnisches Tirolerisch und griechisches Tirolerisch und arabisches. Arabisch gibt/ die tun sich leichter mit dem/ mit unserem K. Aber mit an/ aber dafür mit den Vokalen nicht. Also, das ist sehr lustig. Ja. (Interview 4, Z. 389–395)

Nachteile sehen die Interviewpartner*innen kaum und bekommen von Teilnehmenden keine negativen Rückmeldungen, weder im Unterricht noch in den Workshops. Es wird auch nicht als Nachteil oder negative Erfahrung gewertet, wenn Deutschlernende Dialekt bzw. Umgangssprache und Standardsprache miteinander verwechselt oder anders ausgesprochen werden. LP 4 sieht dies positiv.

Nein, ich/ ich dosiere das ganz gezielt, ich kann sowieso nur so viel machen, wie die Zeit zulässt, schließlich bereiten wir auf Prüfungen vor. Das/ das ist leider so in standardisierten und zertifizierten Kursen. Ich sehe keinen Nachteil darin. Nein, überhaupt nicht. (3s) Ich sehe auch nicht, dass das verwechselt wird, oder so, von den Leu/ also, schon/ schon. Also, es werden bestimmte Ausdrücke werden Hochdeutsch ausgesprochen. Mir fällt jetzt spontan kein Beispiel ein, wo ich dann öfters sag: „Nein, das wäre jetzt umgangssprachlich oder so heißt's im Dialekt“ oder so, ja? Sowas passiert, aber das passiert so und anders, da sehe ich keinen Nachteil für den Unterricht. Im Gegenteil, man kann das ja erklären. Beides ist wichtig, wenn man da lebt, ja? (Interview 4, Z. 363–370)

Allerdings räumt LP 5 ein, dass die Thematisierung der Dialekte im Unterricht für manche Lernenden verwirrend sein könnte, weshalb sie damit erst auf einem höheren Sprachniveau beginnt anstatt bereits in Anfänger*inennkursen. Wenn die Lernenden ein fortgeschrittenes Deutschniveau haben, kann sie mit ihnen über die Unterschiede sprechen, was ihrer Ansicht nach davor schwierig sein könnte und von der Gruppe abhängig ist.

Ich könnte mir vorstellen, dass es auch von/ dass es für bestimmte Leute vielleicht ein bisschen verwirrend ist. [...] Und ich glaube deshalb/ (2s) oder das ist zumindest, glaube ich, unbewusst mein Zugang, warum ich es dann erst später, so mit der Grammatik/ also, dass ich das erst später thematisiere, weil ich dann auch darüber sprechen kann, eindeutig „He, was da passiert, sind unterschiedliche Sachen. Also, das ist ein Grammatikphänomen hier und das ist Grammatikphänomen im/ im/ im Standard. Und das was du da hörst, ist anders, es ist im Dialekt nicht/ nicht/ also, es ist richtig, aber du kannst es nicht ähm im Standard verwenden“ Und das geht ähm, glaub ich, schon auch A2 auch wahrscheinlich. Kommt stark auf die Gruppe drauf an. Aber ich glaube, es könnte/ es könnte auch überfordern, wenn man irgendwie vielleicht mit den/ mit den Strukturen aus dem/ aus dem Standard schon überfordert ist. Mit gewissen (unverst.) Strukturen, die halt irgendwie wichtig ist/

sind. Wie zum Beispiel, ich meine jetzt sowas wie Wortstellung. Wenn ich irgendwie nicht am/ am Schirm habe, was die korrekte äh Wortstellung im Standard ist, dann ist es vielleicht auch schwierig, den Unterschied zu thematisieren im Dialekt dann. (Interview 5, Z. 625–638)

LP 1 sieht das Risiko, dass einige Lernenden es nicht gut annehmen könnten, wenn sie mit ihnen die Dialekte behandelt, weil sie diese als irrelevant empfinden. Sie zögert jedoch, das als Nachteil zu bezeichnen.

Ich weiß nicht, ob's wirklich Nachteile sind, aber vielleicht einfach (2s) dass manche vielleicht/ eben das, was ich gesagt hab, dass sie es vielleicht als irrelevant sehen, das jetzt zu lernen oder so, oder halt, sich damit auseinanderzusetzen, weil sie sich denken: „Ja, ich sitz jetzt in einem Deutschkurs und ich will aber eigentlich Deutsch le/ also Standarddeutsch lernen und nicht Dialekt.“ M::h. Z/ Aber/ ja, so richtig Nachteile/ (2s) Ja, finde ich jetzt auch irgendwie schwierig, das so zu benennen. (Interview 1, Z. 221–226)

Ansonsten werden von den Lehrkräften nur Vorteile darin gesehen, Dialekte zu thematisieren. V. a. dass die Lernenden dadurch nähergebracht bekommen, dass Sprache vielfältig ist, bewerten die Lehrpersonen als positiv. LP 2 bezeichnet dies als „ein zweigleisiges Lernen“ (Interview 2, Z. 308). Außerdem zeigt es den Kursteilnehmer*innen, dass sie zum Verständnis eines Satzes nicht jedes einzelne Element davon verstehen müssen. LP 5 sieht die Möglichkeit, dass den Lernenden durch die Thematisierung der Dialekte ein Werkzeug gegeben wird, mit welchem sie sich selbst herleiten können, was dialektale Ausdrücke bedeuten.

Und so dieses/ dieses/ dieser Aha-Moment von „Ah, ich muss nicht alles so schon kennen, um irgendwie aus dem Kontext verstehen zu können, worum es geht oder was jemand von mir will.“ Ähm. Im Idealfall würde das halt im Dialekt dann auch passieren. Also, wenn ich irgendwie ein/ ein Tool in der Hand habe, um zu verstehen „Okay, da passieren halt Vokalwechsel, aber dieses Wort existiert auch im Standard. Ich muss nur herausfinden, welches es ist.“ Das wäre halt, finde ich, so die/ das wäre halt so der/ das Ideale/ das Idealergebnis, sozusagen, dass jemand dann ähm (2s) das trotzdem ableiten kann, ohne dass er weiß/ äh ohne dass er die Wörter oder halt die Struktur kennt. (Interview 5, Z. 615–623)

Diese Möglichkeit der Vorentlastung wird auch als Vorteil der Dialektworkshops genannt. Wie bereits in Kapitel 4.2 beschrieben, wird die Erleichterung des Zugangs auch als Ziel der Workshops gesehen werden.

Weil wir versuchen ja/ nicht, dass sie jetzt plötzlich alles verstehen oder so, aber dass der Zugang erleichtert wird und auch die Ableitung erleichtert wird, wenn man eben ein paar/ wie ich vorher gesagt habe: Konjugation gibt's auch in Dialekt. (Interview 4, Z. 330–332)

Ein weiterer, von vielen spezifisch genannter Vorteil, welcher sich durch die Thematisierung der Dialekte ergibt, ist der Alltags- resp. Realitätsbezug. Es stärkt den Bezug zum Umfeld der Lernenden und dadurch, dass sie im Alltag Dialekt hören, haben auch sie selbst mehr Bezug dazu. Die DaZ-Lerner*innen können sich gut mit den Beispielen identifizieren, da sie selbst bereits Ähnliches erlebt haben. Außerdem kommen sie im Alltag besser zurecht, wenn im Deutschkurs nicht nur die Standardsprache vorkommt.

Ja, ich denke einfach, dass das/ dass/ also Vorteile vielleicht auch, dass man sich dann tatsächlich im Alltag und in der Realität irgendwie ähm vielleicht dann noch besser verständigen kann, einfach weil auch/ Dialektwörter ja auch im öffentlichen Raum irgendwie immer wieder mal vorkommen und einfach die Leute ja so sprechen halt. Auf der/ ähm/ also eben/ im Alltag halt.

Und dass es, glaub ich, schon auch einen Vorteil hat sicher, wenn man jetzt nicht nur einfach das Deutsch, so wie es im/ im Lehrbuch quasi drinsteht, lernt/ auswendig lernt, oder so. (2s) Genau, dass das einfach so ein Vorteil für/ für'n Alltag auch sein kann. (Interview 1, Z. 212–219)

Die Lehrenden erzählen also von vielen positiven Erfahrungen und einigen Schwierigkeiten. So werden z. B. Lernende leicht verunsichert, wenn es zu einem Wort keine Entsprechung in ihrer Erstsprache gibt. Wenn sie nicht alles verstehen, reagieren die Lernenden zum Teil mit Frustration. Diese kann ihnen von den Lehrpersonen genommen werden, wenn das Verständnis des Dialekts durch seine Thematisierung erleichtert wird. Dafür ist es jedoch von Vorteil, wenn die Lehrperson über genügend Hintergrundwissen verfügt. Neben Frustration und Verzweiflung kann der Dialekt bei Deutschlernenden auch Angst hervorrufen, welche ihnen ebenfalls genommen werden kann, indem sie die Konfrontation damit im geschützten Raum üben.

Im Allgemeinen reagieren die Kurs- und Workshop Teilnehmer*innen jedoch positiv auf die Thematik. Sie sind daran interessiert und bringen eigene Beispiele ein, die sie im Alltag gehört haben. Besonders auf den Spaßfaktor wird oft hingewiesen: Einerseits finden viele Lernenden es witzig, die Aussprache des örtlichen Dialekts selbst zu erproben. Andererseits wird aber auch der Klang des Dialekts selbst als etwas Lustiges gesehen. Positiv wird auch bewertet, dass den Lernenden vermittelt wird, dass Sprache vielfältig ist und es oft unterschiedliche Arten gibt, etwas auszudrücken.

Nachteile sehen die befragten Lehrpersonen keine. Es kann jedoch das Risiko bestehen, dass manche Lernenden das Verständnis der Dialekte nicht gut annehmen oder irrelevant finden. Auch Verwirrung wird als mögliche negative Konsequenz der Dialekthematisierung in den Raum gestellt. Um diese zu vermeiden, geht LP 5 erst näher darauf ein, wenn die Lernenden ein höheres Deutschniveau in der Standardsprache erreicht haben.

Durch die Beschäftigung mit den Dialekten bekommen die Lernenden im Idealfall ein Werkzeug, wodurch sie sich Ausdrücke selbst erschließen können, was auch ein Ziel der Workshops ist.

Besonders der Alltags- und Realitätsbezug wird als Vorteil hervorgehoben. Zum einen ist er ein Vorteil, da die Lernenden damit im Alltag konfrontiert werden und sie sich deshalb damit identifizieren können und einen Bezug dazu haben. Es stärkt auch den Bezug zu ihrem Umfeld. Zum anderen ist der Alltags- und Realitätsbezug ein Vorteil,

weil die Lernenden etwas für ihren Alltag Relevantes lernen, wodurch ihnen der Alltag erleichtert werden kann.

4.5 Kategorie 5: Materialien und Angebot

Material und Angebot ist die fünfte Hauptkategorie, welcher fünf Subkategorien untergeordnet sind. Damit wurden all jene Stellen in den Interviews markiert, die beinhalten, welche Hilfsmittel zur Thematisierung der Dialekte verwendet werden. Auch das Thema der Mündlichkeit und Schriftlichkeit, welches bei der Beschäftigung mit den Dialekten aufkommt, fällt hierin. Weitere Subkategorien sind *Selbst erstelltes Material*, *Didaktisches Material* sowie *Authentisches Material*. Hier geht es konkret um die Art der Hilfsmittel. Auch spezifische Inhalte, die im Zuge der Dialektthematisierung als wichtig erachtet werden, sind der Hauptkategorie *Material und Angebot* untergeordnet.

▼ ● 📁 Materialien und Angebot	6
● 📁 Mündlichkeit/Schriftlichkeit	13
● 📁 Selbst erstelltes Material	13
● 📁 Didaktisches Material	5
▼ ● 📁 Authentisches Material	20
● 📁 Nachschlagwerke	2
● 📁 Inhalte	15

Abb. 12: Kategorie Materialien und Angebote (eigene Darstellung)

Nicht alle Lehrpersonen verwenden Materialien, um mit den Lernenden über Dialekte zu sprechen. LP 2 und LP 3 verneinen, als ich sie frage, ob sie dabei irgendwelche Hilfsmittel anwenden. LP 4 meint, dass es zwar an und für sich viele Gedichte im Dialekt gäbe, sie es aber nicht leicht findet, solche zu finden, die für die Lernenden alltagsrelevant sind. LP 5 wendet dafür hauptsächlich authentische Materialien an.

Alle Lehrpersonen weisen auf die vorwiegende Mündlichkeit der Dialekte hin. Allerdings wird damit im Unterricht bzw. in den Workshops unterschiedlich umgegangen. Zwei Lehrpersonen, LP 2 und LP 3, thematisieren die Dialekte lediglich mündlich und nehmen keine schriftlichen Hilfsmittel zur Hand. Während LP 2 sich auf die Mündlichkeit beschränkt, weil sie die Lernenden nicht mit der Schreibung überfordern möchte, bespricht LP 3 den Grund, warum sie den Dialekt höchstens transkribieren kann, mit ihren Lernenden.

Es ist nur mündlich und die Leute bitten mich dann auch mal etwas im Dialekt an die Tafel zu schreiben und ich sag dann immer, wir schreiben ja eigentlich Dialekt nicht. Ich erkläre dann schon,

dass junge Leute Whatsapp und SMS schreiben, dass aber auch ich Probleme habe, Dialekt zu lesen und sage immer dann: „Also, man schreibt den Dialekt eigentlich nicht“, und versuch‘s halt dann sozusagen bisschen zu transkribieren. Aber immer mit/ mit ähm dem Zusatz, man schreibt Dialekt nicht, man spricht ihn. (Interview 3, Z. 199–204)

Die anderen Lehrpersonen nehmen auch Schriftliches zur Hilfe. Dabei transkribieren sie es, wie sie selbst es hören, wobei sie auch die Problematik sehen, dass es keine einheitliche Dialektschreibung gibt und jede Person die Worte ein wenig unterschiedlich transkribieren könnte. LP 6 sieht jedoch die Notwendigkeit der schriftlichen Hilfsmittel.

Und ich finde es auch schön, wenn die Teilnehmer äh etwas zum Lesen haben. (2s) Damit sie dann auch das sehen können mit den Augen und dann/ ähm es gibt ja keine einheitliche Dialektschreibung, aber/ ähm so, dass sie jedenfalls einmal versuchen können, das auszusprechen, was sie geschrieben sehen. Und ein Gefühl dafür entwickeln, äh wie Dialekt klingt, und sie können auch mitlesen und dadurch hat man noch einmal die Möglichkeit, ihnen den Dialekt näher zu (unverst.). Also, sie sehen quasi und hören die Aussprache dann, wenn jetzt die *** [Kollegin] liest, oder ich, und es gibt auch Texte, die wir zusammen äh eingesprochen haben. (Interview 6, Z. 504–511)

Also, beim Dialekt ist es einfach dadurch, dass es eine mündliche Sprachform ist/ sind äh schriftliche Ressourcen selten. Und man braucht solche aber. (Interview 6, Z. 527–528)

Jene Lehrkräfte, welche schriftliche Hilfsmittel verwenden, erstellen zumindest einige, manche auch alle, Materialien selbst. Diese reichen von eigens für den Kurs oder Workshop zusammengeschriebenen Wörter bzw. Wortkarten, die z. T. zur Unterstützung mit Bildern gestaltet sind, bis hin zu selbst geschriebenen und aufgenommenen Dialogen. Letztere wurden für die Workshops erstellt. Auch Inputs der Lernenden werden von den Lehrer*innen willkommen geheißen und in die Wortsammlungen aufgenommen bzw. bei der Themenwahl berücksichtigt. Für die Workshops hatten die Lehrpersonen durch die Fragen der Schüler*innen in ihren DaZ-Kursen bereits genaue Vorstellungen, was sie mit den Teilnehmenden machen wollten.

Wir haben das meiste selber erstellt, ähm:: ich hab jetzt nichts gefunden. Wir haben noch gar nicht so lange recherchiert, weil wir ganz/ ziemlich genaue äh Vorstellungen davon hatten, was wir in so einem kurzen Workshop machen wollen, aufgrund der Erfahrungen mit den Teilnehmenden und der Fragen, die immer gekommen sind.

Und dann haben wir uns hingesetzt und haben Dialoge gespielt und [...] äh dann auch eingelesen. So, dass man es den Teilnehmenden vorspielen kann. Weil Sie gefragt haben, wie machen Sie das eigentlich, ja? Und wir arbeiten mehr oder weniger mit/ mit den mitgebrachten Wörtern der W/ der/ der Teilnehmenden, ja? Es gibt immer ein Brainstorming und äh „Bitte, jetzt schreiben einmal alle ihre Lieblingsdialektwörter auf“ oder sonst was und dann haben wir halt so thematische Dinge. Essen und Trinken, Schimpfwörter geht/ muss man auch haben, und alles Mögliche. Ja. So machen wir das. (Interview 4, Z. 407–418)

Didaktisches Material, welches bei der Behandlung der Dialekte verwendet werden kann, ist den Lehrpersonen nicht bekannt. Allerdings wird von LP 3 angemerkt, dass die Hörtexte in einigen Lehrbücher von Sprecher*innen mit unterschiedlichen Akzenten des DACH-Raums eingesprochen wurden. LP 5 erwähnt Material des Österreich Instituts (ÖI) sowie des Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF), welches spezifisch das österreichische Deutsch und die Unterschiede zwischen diesem und den Dialekten thematisiert. Sie

merkt jedoch an, dass sie oft nur die Grundidee übernimmt, da das Material nicht für alle Gruppen in der ursprünglichen Version der beiden Institutionen anwendbar ist.

Also, es gibt ja/ es gibt ganz coole Materialien. Ähm. Ich glaube, von Österreich Institut und vom/ vom Integrationsfonds, also obwohl das/ also, das/ der Integrationsfonds natürlich äh sehr/ eine Institution ist, die man sehr hinterfragen kann, ähm aber die haben ganz/ ganz coole Materialien teilweise ähm, auch mit Schwerpunkt Österreich und/ also wirklich so Arbeitsblätter, konkret für österreichisches Deutsch, die ich gern hernehmen und zumindest ausschnittsweise mache. Also, nicht genauso, wie sie es durchmachen ähm, weil das nicht für jede Gruppe so passt, aber die f/ die/ den/ so die Grundideen davon ganz ähm also was so unterschiedliche Aussprache angeht, ähm ganz cool aufgearbeitet haben. Da geht es aber eher um österreichisches Deutsch, also eher um/ schon eher um Standarddeutsch, aber sie/ sie/ sie ähm thematisieren ganz cool diese Unterschiede, was ist jetzt Standarddeutsch, was ist Dialekt und was ist aber vielleicht nur irgendwie so eine Mischform. (Interview 5, Z. 330–341)

Besonders authentisches Material wird häufig eingesetzt. Diese authentischen Materialien reichen von Liedern und Musikvideos über Gedichte, Zungenbrecher, Bücher, Comics und Memes bis hin zu ganzen Filmen. Die Lehrpersonen nennen hier viele konkrete Quellen. LP 1 spricht von einem Musikvideo eines Wiener Musikduos, dessen Name ihr jedoch zum Zeitpunkt des Interviews entfallen ist. Den verschriftlichten Liedtext diente als Hilfsmittel für die Lernenden. LP 2 findet Zungenbrecher sehr nützlich, da diese in allen Sprachen und eben auch in Mundarten existieren.

LP 5 bringt einige konkrete Beispiele: Sie verwendet gerne Comics aus Bezirkszeitungen, welche dialektale Ausdrücke enthalten, sowie Memes der Facebookseite *Wien in leiwandten Grafiken*, welche auch gesammelt als Buch publiziert wurden. Ähnlich sind laut ihr auch Memes der Instagramseite *Wiener Alltagspoeten*, welche LP 5 jedoch noch nicht im Unterricht erprobt hat. Sie erzählt weiter, dass sie ein Kochbuch aus ihrem Herkunftsbundesland hat, welches Rezepte im Dialekt und Standarddeutsch enthält. Diese würde sie ebenfalls gerne als Unterrichtsmaterial ausprobieren. Weiters arbeitet sie gerne mit Musik, z. B. mit Liedern, die eine Teilnehmerin aus der Chorprobe mitgebracht hat.

Also, ich hab extrem gute Erfahrungen mit diesem Wien in leiwandten Grafiken gemacht, weil das auch recht lustig ist. Also, das ist/ ähm also, das sind halt so Situationen, ein bisschen übertrieben oft. Ähm. Wie ist das so im/ im/ also, wie erlebt man das Leben in Wien so. Ähm. Viel über diesen Stereotyp des Wiener, dass Wiener und Wienerinnen so unfreundlich sind, das heißt, es kommen oft so Wörter vor wie granteln und grantig sein und raunzen und so und sudern. Ähm. Und/ ähm aber ganz viele verschiedene Dinge, also ähm mit einzelnen Phrasen, die man halt auf der/ die man oft einmal hört, in der U-Bahn oder so. Und das heißt, viele Leute können sich mit dem identifizieren, weil sie entweder selber erlebt haben oder Ähnliches kennen, und das/ es sind meistens recht lustige Einheiten und ähm wo halt viele Leute selber von eigenen Erfahrungen berichten und dann passiert das halt alles so nebenbei. Weil nebenbei kommen halt dann eben diese/ diese ganzen Wörter vor, die man halt dann thematisieren muss. Mh. Und deshalb hab ich halt extrem gute Erfahrungen damit gemacht. (Interview 5, Z. 353–364)

In den Workshops kommen ebenfalls Lieder zum Einsatz. Daneben werden auch Comics wie etwa Asterix auf Tirolerisch gelesen. Außerdem haben die Lehrpersonen mit Gedichten gute Erfahrungen gemacht, mit welchem z. B. die dialektalen Präpositionen behandelt werden. Ausschnitte von Felix Mitterers Piefke Saga werden ebenfalls verwendet,

nachdem sie transkribiert wurden. Des Weiteren werden die Bücher Fern von Europa von Karl Dechert, welcher unter dem Pseudonym Sepp Schluiferer publizierte, und ein Sammelband von Elias Schneitter, dessen Titel im Interview nicht erwähnt wurde. Darin enthalten sind u. a. Dialoge zwischen den Figuren Karl und Hans, welche sich über unterschiedliche Themen unterhalten.

Und da gab es unter anderem eben auch so (2s) äh Dialoge zwischen Hans und Karl. (2s) Und Hans und Karl sprechen über irgendwelche Themen. Ähm. Und ein Text zum Beispiel war ganz äh ideal für das Perfekt, (2s) weil sie da über jemanden sprechen, der gestorben ist und/ und dann erzählen sie eben ge/, wie der gelebt hat und was er gemacht hat und äh dadurch war es ganz perfekt, einfach um/ um/ um ein bisschen in die Vergangenheit zu kommen. Und eben Dialog/ Dialoge sind auch so schön äh lakonisch, wie man es den Tiroler ja manchmal unterstellt. Also, kein Wort zu viel und ähm dazwischen viel Schweigen. ((lacht)) Und ja, also wie gesagt, das waren äh sehr gute Quellen. (Interview 6, Z. 496–504)

Als Hilfsmittel für die Lehrenden einerseits und die Lernenden andererseits werden Mundartlexika genannt. LP 2 verwendet sie lediglich, um selbst nachsehen zu können, was bestimmte Wörter bedeuten, und um Ideen zu bekommen, welche Wörter sie im Unterricht einbringen kann. LP 4 berichtet davon, dass sie diese in den Workshops immer dabei hat, um nachsehen zu können, wenn sie die mitgebrachten Wörter der Lernenden nicht kennt.

Wenn jemand mit einem Dialektwort vo/ daher kommt und sagt „Das höre ich jeden Tag in diesem oder diesem oder diesem Dorf“ und ich s/ und ich/ ich bin blank, keine Ahnung ((lacht)) Ja. Weil ich es selber nicht verstehe, und wenn es dann falsch ausgesprochen wird an/ mir/ kei/ das ist mir schon hin und wieder passiert, ja, dass ich sage: „Ma, tut mir jetzt total leid, bitte nochmal nachfragen und nochmal/ nochmal kommen.“ Und ich hab auch Dialektwörterbücher dann dabei. Also hin und wieder haben wir auch schon mal was gesucht, weil das ist eben das Wesen des Dialekts, oder? (Interview 4, Z. 350–357)

Die Lehrpersonen berichten im Interview auch, welche Themen und Inhalte sie im Unterricht und in den Workshops behandeln. Grob kann gesagt werden, dass die Inhalte Alltagsrelevanz haben. LP 2 testet auch aus, welche Wörter die Teilnehmer*innen ihrer Kurse schon gehört haben.

Oder selber einmal Wor/ äh Worte aufschnappen und muss sagen: „Na, Leute, was glaubt ihr, was heißt das? Was ist das?“ Ja, also sie raten lassen, ob sie das schon einmal gehört haben oder so weiter. Ja, ja, dass man sie einmal so testet: „Was haben sie denn gehört?“ (Interview 2, Z. 174–177)

Neben Themen aus dem Alltag gibt LP 5 ihren Lernenden auch eine kurze theoretische Einführung, was Dialekte sind und wo die Unterschiede zwischen ihnen und dem österreichischen Standarddeutsch liegen. Diese untermauert sie mit konkreten Beispielen, welche diese Unterschiede enthalten. Sie thematisiert damit auch den dialektalen Silbenschwund und Vokalwechsel anhand dieser Beispiele.

Das heißt, ich versuch's oft mal ähm mit so einer kurzen Einführung, mal allgemein zu dem, was ist eigentlich Dialekt oder was ist der Unterschied zum Standarddeutsch und was gibt es da vielleicht für Mischformen. Ähm. Und dann mach ich's eher an einem konkreten Beispiel, weil ich glaube, dass es leichter ist ähm für/ für Leute, wenn sie es sehen. Ähm. Und meistens ist in diesen konkreten

Beispielen halt dann diese/ da sind diese Unterschiede schon ganz gut drinnen. So okay, da haben wir halt österreichisches/ also, österreichische Wörter, also Austriazismen, und ähm da haben wir aber wirklich irgendwas, was halt im Dialekt passiert oder wo es halt so diese/ ich kenne leider die Fachbegriffe dafür nicht mehr, aber wenn dann Wörter einfach ähm abgekürzt sind, Silben plötzlich weg sind oder diese Vokalwechsel vorkommen. (Interview 5, Z. 219–228)

In den Workshops werden diese Themen ebenfalls behandelt, jedoch erzählen die Lehrpersonen nichts von einer theoretischen Einführung. Daneben wird Smalltalk über das Wetter, den Urlaub, den Einkauf und andere alltägliche Themen geübt. Kurz, jene Themen, die „man eigentlich in A1 und A2 lernt“ (Interview 6, Z. 148). Auch grammatische Themen, wie die zuvor erwähnten Präposition oder das dialektale Perfekt, und die Aussprache finden einen Platz in den Workshops.

Also, da spielt/ ähm ja, natürlich spielt die Aussprache eine Rolle, äh diese Auslassungen im Dialekt. (2s) Ähm. Dann auch die Präpositionen waren sehr wichtig. (2s) Also, du kennst das wahrscheinlich, das ist dieses aussi, aufi, äbi, oi. Also, ähm die Präpositionen sind zum Beispiel ganz leicht. Ähm. Also die/ die sind/ die zu machen, wollte ich sagen. Ähm. (3s) Einige, ja, Verkürzungen, ähm zu Unterhaltungszwecken natürlich auch das eine oder andere Schimpfwort. Interessant vielleicht auch ein paar Perfekttex te, wo die Perfektformen ganz anders war. (Interview 6, Z. 132–138)

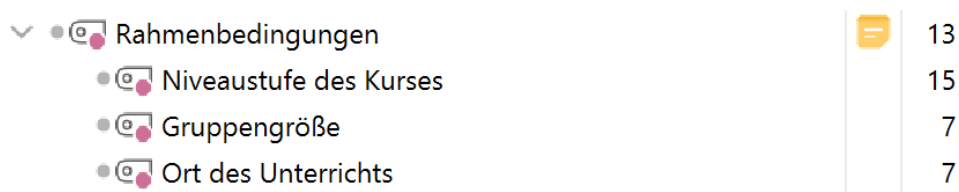
Obwohl nicht alle Lehrpersonen für die Thematisierung der Dialekte Material verwenden, wurde in diesem Unterkapitel dargestellt, welche Materialien zur Anwendung kommen und auch welche Inhalte für relevant erachtet werden. Wie gezeigt, ist der Alltagsbezug den Lehrenden besonders wichtig. Da Dialekte eine mündliche Sprachform sind, wird auch auf die Problematik der Verschriftlichung hingewiesen, die meisten der befragten Lehrkräfte verwenden jedoch trotzdem Transkripte von unterschiedlichen Medien.

Viele der eingesetzten Materialien wurden von den Lehrpersonen selbst erstellt. Die wenigen didaktischen Materialien, welche in den Interviews zur Sprache kommen, beziehen sich mehr auf die österreichische Standardsprache, werden jedoch von LP 5 in abgewandelter Form dennoch eingesetzt. Vor allem authentische Materialien kommen sowohl im Unterricht als auch in den Workshops häufig zum Einsatz. Darunter fallen Lieder, Gedichte, literarische Texte, Filme, Comics und Memes. Auch Dialektwörterbücher resp. Mundartlexika werden verwendet, jedoch eher von den Lehrenden selbst, um Dialektwörter erklären zu können oder um sich inspirieren zu lassen.

Die Inhalte sind, wie erwähnt, alltagsbezogen. So wird z. B. Smalltalk über unterschiedliche Themen geübt. Auch grammatische Themen wie Präpositionen oder das Perfekt wurden als Inhalte genannt. LP 5 gibt ihren Kursteilnehmer*innen auch eine kurze Einführung, in welcher sie beispielsweise auf den dialektalen Silbenschwund und Vokalwechsel eingeht.

4.6 Kategorie 6: Rahmenbedingungen

Rahmenbedingungen ist eine der Hauptkategorien, welche nicht explizit im Interviewleitfaden enthalten ist. Sie umfasst alle äußeren Umstände, die für die Thematisierung der Dialekte ausschlaggebend oder relevant sind. Damit sind u. a. die Niveaustufen der Kurse, die Größe der Gruppen sowie der Ort des Unterrichts und damit das Dialektgebiet gemeint. Da es hier nicht sinnvoll ist, dieses Unterkapitel nach Unterkategorien zu gliedern, beschreibe ich die Rahmenbedingungen des Unterrichts jeder Lehrperson komplett, bevor ich zur nächsten Lehrperson übergehe. Die Rahmenbedingungen der Workshops werden am Ende des Kapitels dargestellt.



▼ ●  Rahmenbedingungen	 13
●  Niveaustufe des Kurses	15
●  Gruppengröße	7
●  Ort des Unterrichts	7

Abb. 13: Kategorie Rahmenbedingungen (eigene Darstellung)

Der Unterricht von LP 1 war an einen zeitlichen Rahmen gebunden, da sie die Dialekte mit den Teilnehmenden eines Sommerkurses in Wien, also im mittelbairischen Dialektgebiet, behandelte. Außerdem war er von den Vorgaben der Pandemie beeinflusst. Da es weniger Anmeldungen gab, wurden die Gruppen zusammengelegt.

Das war einfach in einer privaten Sprachschule. Und das waren so:: ähm Sommerkurse::, mehrere Wochen und äh eigentlich alle ähm Niveaustufen durchgemischt. [...] Und ähm es waren Jugendliche und Erwachsenen. Teilweise eben auch in gemischten Gruppen, wobei das eigentlich normalerweise auch nicht so vorgesehen ist, dass es gemischte Gruppen sind. Aber da das äh in der/ mitten eigentlich in der Coronazeit war, waren dementsprechend weniger Anmeldungen als sonst und dann hat man die Gruppen einfach so zusammengelegt. (Interview 1, Z. 26–33)

Weiter berichtet LP 1, dass sie die Dialekte mit den höheren Niveaustufen, also B1 und B2, behandelt hat, während ihrer Meinung nach auf den A-Niveaus noch andere Dinge, wie Grammatik und eine grundsätzliche Verständigung im Vordergrund stehen. Sie erzählt, dass sie bei den besagten Gruppen eine Einheit zur Verfügung hatte, in welcher sie sich ganz den Dialekten widmen konnten.

Und eben in diesem B2- oder B1-Kurs war einfach einmal so eine Stunde, wo wir auch irgendwie mehr Zeit gehabt haben dafür und das war mehr so wie ein Exkurs irgendwie. (Interview 1, Z. 89–91)

Die Gruppen waren mit maximal zwölf bis 13 Teilnehmenden generell klein, wobei manche Gruppen auch nur aus sechs oder sieben Personen bestanden.

Es war ein recht kleiner Gruppen. Ähm. Ich glaub, bis zu zwölf Personen höchstens. Ich glaub, in Ausnahmefälle/ Ausnahmefällen waren's manchmal ein bisschen mehr, aber die ähm ganzen

Kursräume waren auch dementsprechend nicht so groß, dass da jetzt sehr viele Leute drin Platz gehabt hätten und das war eigentlich sehr angenehm. Also manche Gruppen waren, glaub ich, nur so sechs, sieben Leute oder so und eine Gruppe hab ich einmal gehabt, das waren wirklich, glaub ich, 13 Leute, also 13 Jugendliche. (Interview 1, Z. 35–40)

Der Unterricht von LP 2, und damit auch die Thematisierung der Dialekte, wird durch den Umstand beeinflusst, dass ihre Sprachkurse Teil des Projekts *Startpaket Deutsch* vom ÖIF sind. Das beeinflusst vor allem die Gruppengröße.

In den jetzigen Kursen in diesem Startpaket Deutsch sind die Gruppengrößen leider ein bisschen größer geworden, also 16 Leute und so weiter. Also, das ist dann/ ja, die Gruppengröße ist ein Faktor. Das fängt in der Schule mit der Volksschule an. Je kleiner die Gruppe, desto besser kann man unterrichten. Punkt. Das ist halt einmal der Punkt, ja. Ist natürlich für den Kursanbieter, ja, ein/ eine Geschäftssache, eine finanzielle Frage. (Interview 2, Z. 63–68)

Mit der Thematisierung der Dialekte beginnt LP 2 bereits in den Anfangsniveaus. Ihr Unterricht findet im südbairischen Dialektraum statt.

LP 3 habe ich zu ihrer Erfahrung mit dem Unterricht im südmittelbairischen Dialektraum befragt. Sie thematisiert die Dialekte mit Lernenden „[auf] allen Niveaustufen“ (Interview 3, Z. 74).

Über die äußeren Umstände berichtet LP 5 besonders viel. Sie unterrichtet Kurse, in welchen sie wenig Raum zur Selbstgestaltung hat – damit sind jene Kurse gemeint, die auf eine Prüfung vorbereiten und deswegen viele Vorgaben haben – und solche Kurse, in welchen sie viel Raum zur Selbstgestaltung hat. Letztere sind etwa Konversationskurse oder Firmenkurse, welche oft sehr kleine Gruppen sind, und bei denen sie gemeinsam mit den Teilnehmenden entscheidet, welche Themen sie behandeln. LP 5 berichtet von einem Firmenkurs, wo sich alle Beteiligten einig waren, dass sie kein Lehrbuch verwenden wollen. In diesen Gruppen sind die Lernenden zum Teil auf unterschiedlichen Niveaus, jedoch aufgrund der freien Gestaltung, stellt dies kein Problem dar.

Dann gibt es aber auch/ jetzt momentan mache ich extrem viel so Firmenkurse, wo halt so ganz kleine Gruppen spezifisch nur aus einer Firma ähm zu irgendeinem/ mit irgendeinem bestimmten Ziel halt diesen Kurs finanziert bekommen. Also, meistens ist das Ziel einfach nur, sich zu verbessern. Da sind manchmal die Leute alle ungefähr auf dem gleichen Niveau, jetzt gerade Leute, die überhaupt erst anfangen ähm. Aber auch so, wo dann die/ die Niveaus so ein bisschen vermischt sind, also wo man jetzt nicht sagen kann: „Okay, die Person ist in dem Teilniveau und die in dem.“ Aber man macht dann irgendwas, was halt/ also, was für alle passt. Funktioniert überraschend gut. Ähm. Oder was heißt überraschend gut, über/ über/ über/ also, funktioniert extrem gut, wenn der Unterricht frei sein darf. Also, wenn er nicht an ein Lehrwerk gebunden ist. Mit Lehrwerk finde ich es ein bisschen schwierig ähm, aber ich hab gerade zum Beispiel einen Firmenkunden, wo, glaub ich, fünf oder sechs Leute drin sind, die alle ein bisschen unterschiedlich sind vom/ von der Erfahrung her und vom Niveau. Und da gibt es aber keine Lehrwerk, also weil ich auch dezidiert gesagt habe, ich möchte keines, und die Leute auch gesagt haben, sie möchten auch keines, und da finden wir uns sehr gut zurecht, weil wir dann einfach Dinge suchen, die dann für alle passen. (Interview 5, Z. 128–143)

Die Rahmenbedingungen der Workshops sind teilweise andere. Zwar sind die Teilnehmer*innen standardsprachlich auch auf unterschiedlichen Niveaustufen beginnend mit

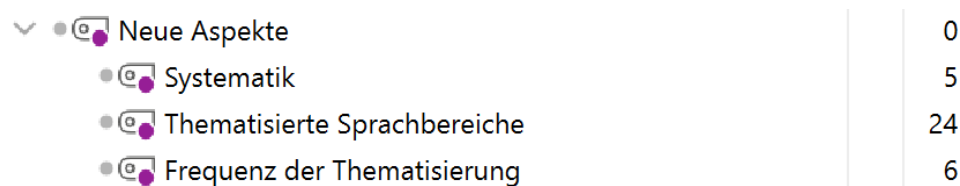
A2+, aber besonders beeinflusst wird die Tätigkeit durch die zeitliche Begrenzung. Die Workshops umfassen 16 Stunden, welche auf zwei Tage aufgeteilt sind, „den halben Freitag, den ganzen Samstag“ (Interview 6, Z. 153). Obwohl diese zeitliche Einschränkung besteht, bewirkt die Intensität, dass „man in diese Welt wirklich eintaucht“ (Interview 6, Z. 454). Die Mindestanzahl an Teilnehmenden beträgt sechs Personen, wobei sechs bis acht Personen als ideal beschrieben wird.

Die meisten Personen, welche an den Workshops teilnehmen, wohnen in „allen möglichen Ecken und Enden“ (Interview 4, Z. 270) des Bundeslandes, also im südbairischen, südmittelbairischen sowie im bairisch-alemannischen Dialektraum. Dadurch werden Dialektausdrücke aus diesen drei Regionen eingebracht.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Rahmenbedingung beeinflussen, mit welcher Intensität und in welchem zeitlichen Ausmaß die Dialekte im DaZ-Unterricht und in den Workshops behandelt werden können. Die Niveaustufen, mit welchen die Lehrkräfte die Dialektthematisierung für sinnvoll erachten, werden unterschiedlich eingeschätzt. Auch die Gruppengröße wird von den Lehrpersonen unterschiedlich geschildert.

4.7 Kategorie 7: Weitere Aspekte

Die Kategorie *Weitere Aspekte* ist die zweite Hauptkategorie, welche nicht von der Forschungsfrage oder den Interviewfragen abgeleitet wurde. Wie in Kapitel 3.3.2 bereits beschrieben, wurden mit dieser Kategorie diejenigen Textstellen kodiert, welche wichtige Ergänzungen enthielten, jedoch keiner anderen Kategorie zuordenbar waren. Darunter fallen die Systematik der Thematisierung der Dialekte, die thematisierten Sprachbereiche sowie die Frequenz der Thematisierung.



Neue Aspekte	0
Systematik	5
Thematisierte Sprachbereiche	24
Frequenz der Thematisierung	6

Abb. 14: Kategorie *Weitere Aspekte* (eigene Darstellung)

Nicht alle Lehrpersonen beschreiben in ihren Erzählungen, wie systematisch sie im Unterricht auf die Dialekte eingehen. Lediglich LP 5 sagt dezidiert aus, dass sie eine systematische Thematisierung anstrebt.

Ich versuch's zumindest, ja. Ähm. Ja, würde ich schon sagen, also vielleicht noch nicht ganz/ nicht ganz ausgefeilt in der Umsetzung, aber ähm ich bring durchaus Sachen mit, die halt/ also, weil viele der authentischen Materialien dann automatisch das dabei haben. Das heißt, es/ es muss/ also es muss nicht, aber es kommt halt auf und wird dann automatisch Thema. (Interview 5, Z. 265–268)

Bezüglich der Semantik stellt sie ihre Vorgehensweise jedoch als unsystematisch und lediglich auf Anekdoten bezogen dar.

Also, das ist tatsächlich eher so anekdotisch, oder halt auf Anekdoten bezogen und wenig systematisch. Weil, ich glaube, ich selber einfach noch zu wenig Beispiele/ oder mich jetzt wenig wirklich professionell mit Beispielen, die man für diese Phänomene bringen könnte, auseinandergesetzt habe. (Interview 5, Z. 299–303)

LP 3 berichtet davon, dass bei ihr die Thematisierung „relativ spontan“ (Interview 3, Z. 74) ist, was sie so erklärt, dass sie bei bestimmten Themen, welche im Unterricht behandelt werden, während des Unterrichts beschließt, dass sie auch den Dialekt einbringt. Dies führt dann beispielsweise zu Dialogen zwischen einer Verkäuferin, welche von LP 3 gespielt wird und die Dialekt spricht, und einer Kundin oder einem Kunden.

Also, es kann sein, dass wir einen::/ ein Verkaufsgespräch üben und ich dann plötzlich sage: „So, wisst ihr was, ich spiele jetzt eine Verkäuferin und ihr kommt zu mir und dann schauen wir, wie das funktioniert.“ (Interview 3, Z. 74–76)

Bezüglich der Sprachbereiche, auf welche sie im Unterricht und in den Workshops eingehen, nennen alle Lehrkräfte die Lexik.

Ich gehe mehr auf die Lexik ein. In/ ähm und ja, auf idiomatische Ausdrücke vielleicht auch. (Interview 4, Z. 109–110)

Daneben werden zum Teil auch grammatische Themen, wie den Konjunktiv, das Perfekt, Präpositionen und das Genus, berücksichtigt. Auch Verkürzungen, wie sie einige Lehrpersonen nennen, die Aussprache und der Vokalwechsel kommen zur Sprache.

Also, neben den/ der Konzentration auf die Bedeutung ist die Konzentration auf Aussprache und Betonung, finde ich, schon ein wichtiger Punkt. (Interview 6, Z. 574–576)

LP 5 erwähnt im Unterricht anekdotisch auch die Syntax, da die Negationspartikel *nicht* in ihrem Herkunftsdialekt beim verneinten Imperativ an einer anderen Stelle im Satz steht als im Standarddeutschen.

Was ich gerne bringe als Beispiel, ist/ sind dann eher so persönliche Anekdoten. Ähm. (2s) [...] Wenn man bei mir zu Hause, oder zumindest was in meinem Dorf ist, wenn man den Imperativ verneint, dann beginnt man mit dem „Nicht“, also mit dem „Ned“, so/ und dann sagt man: „Ned dua des!“ oder „Ned gib des do hin!“ Also, das halt/ dass/ ähm dass eben das Nicht nach vorne rutscht und das macht natürlich, wenn man es dann wortwörtlich auf Standarddeutsch übersetzt, irgendwie überhaupt keinen Sinn mehr, das klingt komplett bescheuert. (Interview 5, Z. 283–290)

Die Häufigkeit der Dialektthematisierung ist durch die Antworten der Lehrpersonen nicht eindeutig zu eruieren. Allerdings sagen die Lehrpersonen, dass sie hauptsächlich auf die Nachfrage bzw. „auf Wunsch eigentlich der Teilnehmer*innen“ (Interview 1, Z. 68–69) darauf eingehen. Auch LP 6 berichtet davon, dass es für ihn von der Stimmung abhängig ist, ob er den Dialekt einbringt oder nicht.

Und dann gibt es solche Varianten und gelegentlich, ja, je nach Stimmung, nach eigener Stimmung oder Kursstimmung, ähm kommen auch so kleine Dialekteinschübe von mir. Also, ähm ich markiere die allerdings immer deutlich und sag eben „Das ist Dialekt. So hört man das oft.“ (Interview 6, Z. 330–333)

Wie beschrieben wurde, wird die Dialektthematisierung vorwiegend unsystematisch betrieben, wobei es von LP 5 Bestrebung zu einer systematischen Behandlung gibt. Die thematisierten Sprachbereiche umfassen die Lexik, Teile der Grammatik, die Syntax in Ansätzen sowie die Aussprache. Wie die Systematik ist auch die Frequenz nicht genau feststellbar, wird jedoch vom Interesse der Lernenden und der Stimmung im Kurs abhängig gemacht.

5. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Das Ziel dieser Arbeit war es herauszufinden, wie Lehrpersonen Dialekte im Unterricht thematisieren und allgemein mit dieser Thematik umgehen. In diesem fünften Kapitel werden meine Forschungserkenntnisse nun diskutiert und mit den theoretischen Grundlagen sowie mit dem Forschungsstand verbunden. Außerdem werden drei größere Spannungsfelder aufgezeigt, welche sich in meiner Forschung ergeben haben. Um die Ergebnisse diskutieren zu können, werden jedoch zuerst die Kernaussagen des vorangehenden Kapitels noch einmal zusammengefasst.

Obwohl die Beweggründe, warum die Lehrpersonen im DaZ-Unterricht und in Workshops Dialekte thematisieren, unterschiedlich sind, spielen das Interesse der Lernenden daran – hier wirkt u. a. ihr soziales Umfeld hinein – sowie die Notwendigkeit des Dialektverständnisses bei allen interviewten Lehrkräften eine wesentliche Rolle; der Kontext des Kurses beeinflusst die Thematisierung jedoch ebenfalls maßgeblich. Auch die Ziele des Deutschunterrichts sind vielfältig und reichen von einer korrekten Sprachverwendung bis hin zur erfolgreichen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben in Österreich. Dennoch wird dem Dialekt im Unterreich ein niedriger Stellenwert beigemessen, stattdessen sehen die Lehrpersonen die Standardsprache als die zu vermittelnde Varietät.

Obwohl in der Realität im Unterricht der Standard vorherrscht, während im Alltag in großen Teilen Österreichs Dialekt gesprochen wird, wird dies nicht zwingend als Diskrepanz betrachtet. Einige Lehrpersonen berichten jedoch davon, dass die Lernenden bei Non-Standardvarietäten Verständnisschwierigkeiten haben, denn früher oder später kommen sie mit Dialekten in Berührung, wenn sie sich längere Zeit in Österreich aufhalten.

Während einige Lehrpersonen den Bildungshintergrund der Lernenden nicht relevant für die Thematisierung der Dialekte finden, behandeln andere Interviewpartner*innen diesen eher mit Personen mit mehr Lernerfahrung. Die Deutschlerngründe der Lernenden sind verschieden: Zum Teil lernen sie aus eigenem Interesse, zum Teil, weil sie es für den Aufenthaltstitel müssen. Diese Gründe haben eine Auswirkung darauf, wie viel Zeit die Lehrpersonen in die Thematisierung der Dialekte investieren.

Hauptsächlich erzählen die Lehrenden von positiven Erfahrungen und von Vorteilen, die sie bezüglich der Dialektthematisierung sehen; es gibt jedoch auch einige Schwierigkeiten wie z. B. Verwirrung oder Verständnisprobleme, welche bei den Lernenden Frustration und Angst hervorrufen können. Dennoch reagieren die Deutschlernenden vorwiegend positiv auf die Behandlung der Dialekte im Unterricht. Der Spaßfaktor und der Alltagsbezug werden häufig genannt. Für die Lehrpersonen ist es von Vorteil, wenn sie selbst über Hintergrundwissen verfügen. Dadurch können sie den Lernenden – im

Idealfall – ein Werkzeug geben, mit welchem sie sich dialektale Ausdrücke auch außerhalb des Unterrichts erschließen können.

Die Lehrenden, welche Materialien für die Thematisierung verwenden, erstellen vieles selbst. Authentische Materialien werden ebenfalls gern eingesetzt. Es wird jedoch auch auf die Schwierigkeit der Verschriftlichung der Dialekte hingewiesen. Bezüglich der Themen werden alltagsrelevante Inhalte für wichtig erachtet. Darunter fallen neben den lexikalischen auch manche linguistisch-grammatischen Themen, wie Perfekt, Konjunktiv, Silbenschwund und Vokalwechsel, sowie die Aussprache und die Syntax, wenn auch nur in Ansätzen.

Da bisher noch nicht erforscht wurde, wie genau Lehrpersonen in ihrem Unterricht mit dem Dialekt umgehen, bringt meine Forschung diesbezüglich neue Aspekte, welche für den Unterricht berücksichtigt werden können.

Betrachtet man die Dialektgebiete, so haben diese weniger Einfluss darauf, wie Dialekte thematisiert werden, als die Frage, ob der Unterricht am Land oder in einer Stadt stattfindet. Dies finde ich persönlich sehr interessant, weil ich eine Auswirkung des Dialektgebiets erwartet hatte. Die Unterschiede zwischen Stadt und Land liegen größtenteils darin, dass Lehrpersonen am Land davon berichten, dass zwischen Dialekt und Standard umgeschaltet wird, während Lehrpersonen in der Stadt das Dialekt-Standard-Kontinuum, also das Gleiten zwischen den beiden Polen *Dialekt* und *Standard*, bestätigen. Ob dies lediglich die subjektive Wahrnehmung der Lehrer*innen zeigt oder tatsächlich eine derartige Stadt-Land-Diskrepanz besteht, kann ich hier nicht mit Sicherheit sagen. Es wäre jedoch interessant zu erforschen, ob auch im Bairischen von einer Diglossie gesprochen werden kann, die in der bisherigen Forschung lediglich für den alemannischen Teil Österreichs angenommen wurde. Wie auch Schweiger (2022) in ihrer Masterarbeit überlegt, denke ich, dass die Definition des Dialekt-Standard-Kontinuums eventuell überdacht werden sollte.

Im Bezug auf Schweigers (2022) Masterarbeit finde ich es außerdem interessant, dass die Lernenden eine Integration der Dialekte in den Unterricht erst auf einem höheren Sprachniveau als sinnvoll erachten und einige diese Thematisierung generell ablehnen, während in meiner eigenen Forschung die Lehrpersonen von einem großen Interesse der Lernenden berichten, unabhängig davon, welcher Niveaustufe der betreffende Kurs zuzuordnen ist.

Ob, wie von Negele (2012) gefordert, eine frühere Beschäftigung mit Non-Standardvarietäten oder eine spätere, wie es z. B. auch von Studer (2002) bzw. vom GERS empfohlen wird, besser ist, kann ich an dieser Stelle ebenfalls nicht entscheiden. Dies

müsste in einer weiterführenden Studie untersucht werden. Allerdings denke ich nach der ausführlichen Beschäftigung mit meinen Daten, dass in einem lernendenzentrierten Unterricht, in welchem auf die Interessen und Bedürfnisse der Kursteilnehmenden eingegangen werden sollte, bei der Thematisierung der Dialekte nicht auf das Sprachniveau geachtet werden muss, wenn für die Lernenden ein (rezeptives) Verständnis des örtlichen Dialekts relevant ist. Man sollte sich aber vermutlich auf eine Fokussierung auf die rezeptiven Fertigkeiten beschränken. Die meisten meiner Interviewpartner*innen berichten von keinen Schwierigkeiten bei einer Thematisierung ab dem Sprachniveau A1, sondern ganz im Gegenteil von vielen Vorteilen.

Die Ergebnisse von Branners (2017) Forschung, dass das rezeptive Verständnis der Dialekte am wichtigsten sei, kann ich bekräftigen, da die von mir interviewten Lehrpersonen ebenfalls davon berichteten. Auch Schulz‘ (2019) Untersuchungsergebnisse, welche besagen, dass DaZ-Lernende Verständnisschwierigkeiten haben, wenn sie Dialekte hören, werden durch meine Interviews bestätigt. Genau diese Verständnisschwierigkeiten gilt es – nach Aussagen meiner befragten Lehrpersonen – zu minimieren.

Von einer negativen Einstellung der Lehrenden bzw. der Lernenden, wie sie etwa Ender et al. (2017) oder Schranz (2018) beschreiben, kann im Zuge meiner Untersuchung nicht gesprochen werden. Es muss jedoch angemerkt werden, dass ich gerade mit denjenigen gesprochen habe, die selbst im Unterricht damit arbeiten und die von einem großen Interesse der Lernenden daran berichten. Dies bedeutet jedoch nicht, dass es nicht doch auch Lehrpersonen und Lerner*innen gibt, die Non-Standardvarietäten allgemein und einer Thematisierung derer im Unterricht kritisch gegenüberstehen. Aus meinen Befragungen kann ich jedoch die Forschungsergebnisse nicht bestätigen, welche besagen, dass Dialektsprecher*innen weniger intelligent als Standardsprecher*innen wirken (s. Ender et al. 2017; Schranz 2018).

Wie ich am Anfang dieses Kapitels bereits kurz ansprach, ergaben sich in meinen Forschungsergebnissen auch einige Spannungsfelder, welche ich im Folgenden erläutern werde. So stehen beispielsweise die Vorgaben der Sprachkurse, welche auf Prüfungen vorbereiten, den Anforderungen des Alltags gegenüber. Für die Prüfung benötigen die Lernenden das Standarddeutsche, während sie dieses im Alltag selten hören. Stattdessen werden sie dort mit Dialekten und anderen Non-Standardvarietäten konfrontiert. Obwohl LP 6 thematisiert, dass in Prüfungen zu einem gewissen Grad auch eine dialektal geprägte Sprachform akzeptiert wird, wird dennoch die standardsprachliche gefordert. Auch die zu vermittelnde Varietät ist für die befragten Lehrpersonen klar der Standard und nicht der im Alltag gebrauchte Dialekt.

Bezüglich des eingesetzten Materials öffnet sich ebenfalls ein Spannungsfeld zwischen den meist authentischen Dialektmaterialien wie Gedichten, Liedern etc., und didaktisch aufbereiteten Lehrmaterialien des Standarddeutschen, welche z. B. in den Lehrbüchern zu finden sind. Die Lehrwerke sind außerdem systematisch aufgebaut, was bei der oft improvisierten Thematisierung der Dialekte nicht der Fall ist. Die Lehrpersonen reagieren häufig auf spontane Fragen der Lernenden bezüglich bestimmter dialektaler Ausdrücke, welche die Teilnehmenden außerhalb des Kurses gehört haben. Für eine systematische Thematisierung der Dialekte bleibt oft wenig Zeit.

Ein weiteres Spannungsfeld ergibt sich im Hinblick auf die Schriftlichkeit und Mündlichkeit. Während Dialekte durch ihre Mündlichkeit und Problematik der Verschriftlichung geprägt sind, wird die Standardsprache in Österreich für Schriftliches verwendet, in vielen Bereichen des Alltags aber nicht für Mündliches. Dies sorgt bei den Deutschlernenden oft für Verständnisprobleme, Verwirrung und Frustration.

Aus meinen Forschungsergebnissen leite ich ab, dass die Vorteile einer Thematisierung der Dialekte im DaZ-Unterricht gegenüber den kaum bis gar nicht erwähnten Nachteilen eindeutig überwiegen. Die Lernenden profitieren davon, wenn sie sich in den DaZ-Kursen ein grundlegendes Verständnis der Dialekte aneignen können. Wie bereits erwähnt, ist dieses Verständnis für eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben in Österreich notwendig, da viele Menschen, v. a. in ländlichen Gebieten, im Alltag Dialekt sprechen.

6. Fazit

Im Rahmen meiner Masterarbeit wollte ich herausfinden, *wie konkret der lokale Dialekt im DaZ-Unterricht für Erwachsene thematisiert wird*. Diese Forschungsfrage sowie die Unterfragen möchte ich in diesem letzten Kapitel nun im Folgenden beantworten. Zunächst werden die Unterfragen beantwortet und daraus resultierend eine Antwort auf die übergeordnete Forschungsfrage gesucht. Die weiteren Forschungsansätze, welche im fünften Kapitel gefunden wurden, werden ebenfalls gesammelt angeführt.

Die erste Unterfrage der vorliegenden Masterarbeit lautete: *Warum und wie häufig wird der lokale Dialekt von den Lehrpersonen im Unterricht thematisiert?* Die Lehrpersonen sind sich einig, dass die beiden Hauptgründe für die Thematisierung der Dialekte das Interesse der Lernenden sowie die Omnipräsenz der Dialekte im Alltag sind. Die Häufigkeit ist schwieriger festzumachen, da sie von Lehrer*in zu Lehrer*in variiert. Es kann jedoch festgehalten werden, dass die Lehrkräfte zumindest auf Nachfrage der Lernenden – und zum Teil bei bestimmten Themen auch routinemäßig – darauf eingehen.

Die zweite Unterfrage war: *Welche Sprachbereiche des Dialekts werden thematisiert?* Diesbezüglich kann vor allem die Lexik genannt werden, die von allen befragten Lehrpersonen genannt wurde. Es werden jedoch auch andere Bereiche angesprochen, wie die Aussprache, Teile der Grammatik und in Ansätzen die Syntax.

Bezüglich der dritten Unterfrage *Wie schätzen die Lehrkräfte die Diskrepanz zwischen der alltäglich gesprochenen Varietät (Dialekt) und der im Unterricht gelehrt Varietät (Standarddeutsch) ein?* ist interessant, dass nicht alle Lehrpersonen diese Tatsache als relevant bzw. als Diskrepanz betrachten. So gibt es laut LP 5 in Wien so viele verschiedene Sprachformen, dass die Dialekte nicht ins Gewicht fallen. LP 3 ist der Meinung, dass der Unterschied zwischen der unterrichteten und der im Alltag verwendeten Varietät keine Diskrepanz ist und von den Lernenden akzeptiert wird. Es muss allerdings festgehalten werden, dass beispielsweise von LP 2 davon berichtet wird, dass die Lernenden durch diesen Unterschied große Verständnisprobleme haben und deswegen oft verzweifelt sind.

Die vierte Unterfrage meiner Masterarbeit lautete: *Was ist das Ziel der Deutschkurse nach Ansicht der Lehrpersonen und welche Varietät soll gelehrt werden?* Diesbezüglich kann festgehalten werden, dass jede Lehrperson ihr eigenes persönliches Ziel verfolgt. Wie in Kapitel 4.2 beschrieben wurde, reichen die Ziele von einer korrekten Satzbildung über die Möglichkeit der gesellschaftlichen und sprachlichen Teilhabe im Alltag bis hin zu einer Sensibilisierung gegenüber unterschiedlichen Varietäten. Die Lehrkräfte sind sich jedoch einig darüber, welche Varietät gelehrt werden soll. Sie alle sprechen sich

dafür aus, dass das Standarddeutsche unterrichtet werden soll. Dafür nennen sie unterschiedliche Gründe, wie etwa die kommunikative Reichweite und die Tatsache, dass es in Österreich so viele verschiedene Dialekte gibt, dass nicht alle unterrichtet werden können. Einigkeit unter den befragten Lehrpersonen herrscht auch darüber, dass sie es dennoch für wichtig und richtig halten, Dialekte im Unterricht zu thematisieren, nur eben nicht als jene Varietät, die hauptsächlich vermittelt wird. Die Gründe dafür wurden bereits im Zuge der Beantwortung von Unterfrage 1 abgedeckt.

Des Weiteren wurde untersucht, *mit welchen Lernenden die Lehrkräfte den Dialekt thematisieren*. Hierzu kann wieder nicht eine auf alle Lehrpersonen zutreffende Antwort gegeben werden. Einige Lehrkräfte thematisieren die Dialekte nämlich mit allen Lernenden, ungeachtet der Erstsprache, Lernerfahrung, des Sprachniveaus, Alters und Deutschlerngrunds. Andere behandeln die Dialekte nur mit Lernenden, welche eine gewisse Lernerfahrung und bereits ein fortgeschrittenes Sprachniveau haben. Es kann auch der Kontext des Kurses einen Einfluss darauf haben, also z. B. ob die Lernenden im Anschluss an den Kurs eine Prüfung ablegen müssen oder nicht.

Die sechste Unterfrage war: *Welche Erfahrungen haben die Lehrpersonen mit der Thematisierung des Dialekts gemacht; welche Vor- und Nachteile sehen sie diesbezüglich?* Allgemein haben die Lehrkräfte viele positive und nur wenige negative Erfahrungen mit der Thematisierung der Dialekte gemacht. Positive Erfahrungen sind beispielsweise lustige Unterrichtsstunden, ein großes Interesse von Seiten der DaZ-Lerner*innen, eine rege Beteiligung der Lernenden und Rückmeldungen, nach welchen die Kursteilnehmenden durch die Behandlung der Dialekte entweder die Angst vor der Konfrontation mit einem Dialekt verlieren oder einfach im Alltag mehr verstehen und besser zurechtkommen. Die negativen Erfahrungen sind nicht auf die Reaktionen der Lernenden während der Thematisierung der Dialekte bezogen, sondern auf die Reaktionen der Lernenden auf die Dialekte. Diese reichen von Verunsicherung und Frustration bis hin zur bereits erwähnten Angst vor Situationen, in welchen sie mit Dialekten konfrontiert sind.

Bezüglich der Vorteile muss zuallererst der Alltags- und Realitätsbezug hervorgehoben werden. Weitere Vorteile sind die Sensibilisierung für die Vielfältigkeit der Sprache und die Erkenntnis, dass zum Verständnis eines Satzes nicht jedes einzelne Element davon bekannt sein muss. Eine Möglichkeit der Vorentlastung durch die Dialektthematization im Unterricht ist ebenfalls vorteilhaft. Nachteile werden keine gesehen.

Die siebte und letzte Unterfrage lautete: *Welches Material verwenden die Lehrer*innen, um mit den Lernenden über den Dialekt zu sprechen?* Sehr beliebt sind hier authentische Materialien wie Comics, Lieder, Gedichte, Videos und Memes. Da es wenig

gibt, was bereits didaktisiert ist, erstellen die Lehrkräfte auch vieles selbst. Allerdings ist anzumerken, dass nicht alle Lehrpersonen Materialien verwenden und vieles ausschließlich mündlich passiert.

Nachdem die Unterfragen beantwortet wurden, kann nun noch einmal die Forschungsfrage angeführt und schlussendlich auch beantwortet werden: *Wie wird der lokale Dialekt im DaZ-Unterricht für Erwachsene thematisiert?* Die Dialekte werden mit und ohne Materialien mündlich wie schriftlich behandelt. Da es allerdings je nach Lehrperson unterschiedliche Herangehensweisen bei der Thematisierung gibt, ist es nicht möglich, eine einzige, für alle gültige Antwort zu formulieren. Es muss an dieser Stelle jedoch festgehalten werden, dass alle Lehrpersonen eine Dialektthematisierung für äußerst sinnvoll erachten.

In Kapitel 5 wurden bereits einige Themen erwähnt, die noch weiter erforscht werden sollten. Diese möchte ich im Folgenden noch einmal gesammelt anführen. Es wäre beispielsweise sinnvoll, in weiteren Untersuchungen zu erforschen, ob die Definition des Dialekt-Standard-Kontinuums nicht geändert werden sollte. Außerdem sollte untersucht werden, ab welchem Sprachniveau die Dialektthematisierung am sinnvollsten ist, da in meiner Forschung diesbezüglich unterschiedliche Aussagen getroffen wurden. Ich zeigte in Kapitel 5 auch, dass meine Forschungsergebnisse nicht gänzlich mit älteren Forschungsarbeiten übereinstimmen, was eine negative Einstellung der Lehrenden und Lernenden gegenüber den Dialekten betrifft. Hier könnte ebenfalls eine weiterführende Studie ansetzen.

Abschließend möchte ich noch anmerken, dass ich nach dieser intensiven Beschäftigung mit diesem Thema eine Thematisierung der Dialekte im DaZ-Unterricht nur empfehlen kann.

Literaturverzeichnis

- Ammon, U. (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Ammon, U., Bickel, H. & Lenz, A. N. (Hrsg.) (2016): *Variantenwörterbuch des Deutschen: Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen* (2., völlig neu beab. u. erw. Aufl.). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Armbrust, L. (2015): "Are you good at reading?" Zur Diagnosekompetenz von Englischlehrkräften. In: D. Elsner & B. Viebrock (Hrsg.): *Triangulation in der Fremdsprachenforschung*. Berlin: Peter Lang. S. 135–152
- Auer, P. (1986): Konversationelle Standard/Dialekt-Kontinua (Code-Shifting). *Deutsche Sprache*, 14(1), S. 97–124.
- Baßler, H., & Spiekermann, H. (2001): Dialekt und Standardsprache im DaF-Unterricht. Wie Schüler urteilen – Wie Lehrer urteilen. *Linguistik Online*, 9(2). Online unter: <https://doi.org/10.13092/lo.9.966> [abgerufen am 12.07.2023].
- Bochmann, K. (Hrsg.) (1993 [Reprint 2011]): *Sprachpolitik in der Romania: Zur Geschichte sprachpolitischen Denkens und Handelns von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Branner, R. (2017): „*I bin gsi' heißt das bei uns*“ – *Dialekt und Standard im Vorarlberger DaZ-Unterricht: Eine Lehrenden-/ Lernenden-Befragung*. Masterarbeit, Universität Wien. Online unter: <https://services.phaidra.univie.ac.at/api/object/o:1612281/get> [abgerufen am 11.07.2023].
- Burwitz-Melzer, E. & Steininger, I. (2022): Inhaltsanalyse. In: D. Caspari et al. (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. S. 277–290.
- Caspari, D. (2022): Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In: D. Caspari et al. (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. S. 7–22.
- Castro Varela, María do Mar & Dhawan, Nikita (2020): *Postkoloniale Theorie: Eine kritische Einführung* (3. Auflage). Bielefeld: transcript Verlag.
- Dannerer, M. et al. (2021): *Variation im Deutschen: Grundlagen und Vorschläge für den Regelunterricht*. Münster, New York: Waxmann.
- de Cillia, R. & Ransmayr, J. (2019): *Österreichisches Deutsch macht Schule: Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag.
- Deutsche Gesellschaft für Soziologie [DGS]. (2017): Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie und des Berufsverbandes Deutscher Soziologinnen und Soziologen. *Soziologie*, 4, S. 456–465.
- DIALOG (o. J.): Wiener Dialekt. DIALOG. Online unter: <https://www.dialog-wien.at/dialog-workshops/> [abgerufen am 6. Juni 2023].

- Elspaß, S. & Niehaus, K. (2014): The standardization of a modern pluriareal language. Concepts and corpus designs for German and beyond. In: Á. Svavarsdóttir (Hrsg.): *Orð og tunga* (Bd. 16). S. 47–67.
- Ender, A., Kasberger, G. & Kaiser, I. (2017): Wahrnehmung und Bewertung von Dialekt und Standard durch Jugendliche mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. *ÖDaF-Mitteilungen*, 33(1), 97–110. Online unter: <https://doi.org/10.14220/odaf.2017.33.1.97> [abgerufen am 12.07.2023].
- Fanta-Jende, J. (o. J.): *Wie klingen die österreichischen Dialekte?* Online unter: <https://iam.dioe.at/frage-des-monats/wie-klingen-die-oesterreichischen-dialekte> [abgerufen am 17. Jänner 2023].
- Ferguson, C. A. (1959): Diglossia. *Word*, 15(2), S. 325–340. Online unter: <https://doi.org/10.1080/00437956.1959.11659702> [abgerufen am 04. Juni 2023].
- Fishman, J. A. (1975): *Soziologie der Sprache: Eine interdisziplinäre sozialwissenschaftliche Betrachtung der Sprache in der Gesellschaft* (H. Hirsch & K. Wächtler, Übers.). München: Hueber.
- Garrett, P. (2010): *Attitudes to Language* (1. Aufl.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gogolin, I. (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2., unveränd. Aufl.). Waxmann Verlag GmbH.
- Gurschler, M. & Tscholl, E. R. (2015): DaZUgeHÖREN. Südtiroler Dialekt von Jugendlichen für Jugendliche. Arbeitsmaterialien zum Südtiroler Dialekt. Autonome Provinz Bozen – Deutsches Bildungsressort. Online unter: file:///C:/Users/User/Downloads/489455_DaZUgeHren.pdf [abgerufen am 16.06.2023].
- Helfferrich, C. (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hopf, C. (2016): Forschungsethik und qualitative Forschung. In: C. Hopf (Hrsg.): *Schriften zu Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 195–205.
- Hopf, C. (2022): Forschungsethik und qualitative Forschung. In: U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (14. Auflage, Originalausgabe). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie. S. 489–600.
- Horner, K. & Weber, J. J. (2017): *Introducing Multilingualism: A Social Approach* (Second edition). London, New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Janle, F. & Klausmann, H. (2020): *Dialekt und Standardsprache in der Deutschdidaktik: Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Kellermeier-Rehbein, B. (2022): *Plurizentrik: Einführung in die Standardvariation des Deutschen* (2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Knappik, M. & Ayten, A. C. (2020): Was ist die beste Sprache? Zur Rassismusrelevanz der Ungleichmachung von Sprachen. In: K. Fereidooni & N. Simon (Hrsg.): *Rassismuskritische Fachdidaktiken*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 233–265.
- Krumm, Hans-Jürgen (2013, 28.02.-01.03): Elite- oder Armuts mehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen. [Abschlussvortrag der Tagung: „Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich“]. Online unter:

<https://homepage.univie.ac.at/Hans-Juergen.Krumm/KrummElitemehrsprachigkeit.pdf>
[abgerufen am 31.05.2022].

- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden*. (5. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lameli, A. (2019): Areale Variation im Deutschen „horizontal“. Die Einteilung der arealen Varietäten des Deutschen. In: J. Herrgen & J. E. Schmidt (Hrsg.): *Sprache und Raum. Ein internationales Handbuch der Sprachvariation*. (Bd. 4). Bosten, Berlin: De Gruyter. S. 185–205.
- Lenz, A. N. (2003): *Struktur und Dynamik des Substandards: Eine Studie zum Westmitteldeutschen (Wittlich/Eifel)*. Wiesbaden: F. Steiner.
- Lenz, A. N. (2019): Bairisch und Alemannisch in Österreich. In: J. Herrgen & J. E. Schmidt (Hrsg.): *Sprache und Raum. Ein internationales Handbuch der Sprachvariation*. (Bd. 4). Bosten, Berlin: De Gruyter. S. 318–363.
- Löffler, H. (2016): *Germanistische Soziolinguistik* (5., neu bearbeitete Auflage). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Misoch, S. (2019): *Qualitative Interviews*. (2., erweiterte und aktualisierte Auflage). Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Negele, M. (2012): Regionale Standardvariation im DaF-Unterricht. Pronominaladverbien in Lehrwerken und Standardgrammatiken. *Lebende Sprachen*, 57(1), S. 94–121.
- Niedrig, H. (2015): Postkoloniale Mehrsprachigkeit und »Deutsch als Zweitsprache«. In: N. Thoma & M. Knappik (Hrsg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript Verlag. S. 69–86.
- Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF). (o. J.): Materialien mit Schwerpunkt Österreich. Mein Sprachportal. Online unter: <https://sprachportal.integrationsfonds.at/deutsch-lernen/materialien-zum-kostenlosen-download/materialien-mit-schwerpunkt-oesterreich> [abgerufen am 09.06.2023].
- Perner, K. R. (2022): Zur Variation des Deutschen bei dessen Erwerb als Zweitsprache im beruflichen Kontext in Oberösterreich. Dissertation, Universität Wien.
- Pohl, S. (2019): Wie nehmen SchülerInnen in der Deutschaneignung das Dialekt-Standard-Kontinuum wahr? Diplomarbeit, Universität Wien. Online unter: <https://services.phaidra.univie.ac.at/api/object/o:1352827/get> [abgerufen am 11.07.2023].
- Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, (1985). Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008568/Lehrpl%a4ne%20e2%80%93%20allgemeinbildende%20h%b6here%20Schulen%2c%20Fassung%20vom%2011.07.2023.pdf> [abgerufen am 11.07.2023].
- Lehrpläne der Mittelschulen, (2012). Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20007850/Lehrpl%a4ne%20der%20Mittelschulen%2c%20Fassung%20vom%2012.07.2023.pdf?FassungVom=2023-07-12> [abgerufen am 12.07.2023].
- Riemer, C. (2022): Befragung. In: D. Caspari et al. (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. S. 162–180.

- Rösler, D. (2012): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Scheuringer, H. (1997): Sprachvarietäten in Österreich. In: G. Stickel (Hrsg.): *Varietäten des Deutschen*. Berlin, New York: De Gruyter. S. 332–345
- Schmelter, L. (2014): Gütekriterien. In: J. Settinieri (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh. S. 33–46.
- Schranz, K. (2018): Einstellungen zur Dialekt-Standard-Variation von Jugendlichen mit Deutsch als Erst- bzw. Deutsch als Zweitsprache. Diplomarbeit, Paris-Lodron-Universität Salzburg. Online unter: <https://eplus.uni-salzburg.at/obvusbhs/download/pdf/5015207?originalFilename=true> [abgerufen am 11.07.2023].
- Schulz, A. (2019): Dialekt im DaZ-Unterricht. Eine Studie zur Relevanz des Dialekts im Sprachverständnis. Masterarbeit, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Online unter: http://oops.uni-oldenburg.de/4089/1/MA_Dialekt_im_DaZ-Unterricht_Anita_Schulz.pdf [abgerufen am 11.07.2023].
- Schweiger, V. (2022): Ich glaube, es macht mehr Spaß, wenn man Dialekt kennt. Masterarbeit, Universität Wien. Online unter: <https://services.phaidra.univie.ac.at/api/object/o:1612281/get> [abgerufen am 11.07.2023].
- Seidl, M. (2010): *Sprachen und Sprachenpolitik in Panama*. Diplomarbeit, Universität Wien. Online unter: <https://services.phaidra.univie.ac.at/api/object/o:1264383/get> [abgerufen am 11.07.2023].
- Selting, M. et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsfor-*
schung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 10, S. 353–402.
- Settinieri, J. (2014): Planung einer empirischen Studie. In: J. Settinieri (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh. S. 57–72.
- Steinke, I. (2022): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (14. Auflage, Originalausgabe). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie. S. 319–331.
- Stokowski, M. (2019): Sprache. In: F. Aydemir & H. Yaghoobifarah (Hrsg.): *Eure Heimat ist unser Albtraum*. Berlin: Ullstein fünf. S. 150–155.
- Studer, T. (2002): Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber ... Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz. *Linguistik Online*, 10(1). S. 113–131.
- Weinreich, U. (1979): *Languages in Contact: Findings and Problems* (9th printing. Reprint 2010). New York, Den Haag: De Gruyter Mouton.
- Wiesinger, P. (1983): Die Einteilung der deutschen Dialekte. In: W. Besch et al. (Hrsg.): *Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung*. 2. Halbband. Berlin, New York: De Gruyter. S. 807–900.
- WIFI Tirol. (o. J.): Deutschkurs Tirolerisch. Online unter: <https://www.tirol.wifi.at/kurs/23966x-verstehen-sie-tirolerisch> [abgerufen am 06.06.2023].
- Yücel, K. (2010, 31.08.): Übersetzen nur im Hinterzimmer. *Die Tageszeitung: taz*. Online unter: <https://taz.de/!5136430/> [abgerufen am 12.08.2023].

Anhang

A. Abstract

In Österreich lebende DaZ-Lernende werden im Alltag häufig mit Dialekten konfrontiert, was zu Verständnisschwierigkeiten, Frustration und Verwirrung führen kann. Im DaZ-Unterricht herrscht jedoch die Standardsprache als jene Varietät vor, die vermittelt wird. Für die sprachliche und gesellschaftliche Teilhabe ist allerdings auch das Verständnis der Dialekte notwendig.

Diese Masterarbeit beschäftigt sich deswegen damit, wie Dialekte im DaZ-Unterricht im bairischen Dialektraum in Österreich thematisiert werden. Dafür werden sechs DaZ-Lehrpersonen, welche in der Erwachsenenbildung arbeiten, in leitfadengestützten Expert*inneninterviews dazu befragt, wie sie im Unterricht mit dieser Thematik umgehen.

Dabei wurde herausgefunden, dass DaZ-Lernende allgemein ein großes Interesse an den Dialekten zeigen und im Unterricht häufig nach einzelnen Wörtern und non-standardsprachlichen Ausdrücken fragen. Dieses Interesse ist für die Lehrpersonen einer der Hauptgründe, weshalb sie für sich selbst entschieden haben, nicht nur auf die Standardsprache einzugehen, sondern auch auf dialektale Varietäten. Sie thematisieren dabei entweder lediglich die lexikalische Ebene oder zum Teil auch andere sprachliche Bereiche. Einige Lehrer*innen erstellen dafür eigenes Material; sehr beliebt sind auch authentische Materialien. Es werden viele positive Aspekte und Vorteile der Dialektthematisierung aufgezeigt, besonders das rezeptive Verständnis wird als notwendig hervorgehoben. Nachteile werden von den Lehrkräften keine gesehen.

Eine Thematisierung der Dialekte im DaZ-Unterricht wird mit Hinblick auf die Ergebnisse sehr empfohlen.

B. Informationsblatt

Einleitung

Dialekte sind in Österreich überall anzutreffen. DaZ-Lernende werden im Alltag also zwangsläufig mit Dialekten konfrontiert, was zu Verständnisschwierigkeiten führen kann. Im DaZ-Unterricht wird jedoch großteils ausschließlich die Österreichische Standardsprache unterrichtet. Diese sprachliche Diskrepanz müssen DaZ-Lernende irgendwie bewerkstelligen.

Das Forschungsprojekt

Ziel des Forschungsprojekts ist es herauszufinden, wie der lokale Dialekt im DaZ-Unterricht eingebaut wird bzw. werden kann. Dafür sollen DaZ-Lehrpersonen aus Wien (Mittelbairisch), Kärnten (Südbairisch) und den Tiroler Bezirken Kitzbühel und Kufstein (Südmittelbairisch) interviewt werden, um die bairischen Dialektgebiete abzudecken. Die Interviews können im Präsenz- oder Online-Format stattfinden und werden als Audio- oder Videoaufnahme aufgezeichnet. Das Fachgespräch wird etwa 45 bis 60 Minuten Ihrer Zeit in Anspruch nehmen.

Ihre Teilnahme

Falls Sie in ihrem DaZ-Unterricht mit Erwachsenen (in Wien, Kärnten oder den Tiroler Bezirken Kitzbühel und Kufstein) schon einmal den lokalen Dialekt behandelt haben oder sich dafür interessieren und dies in Erwägung ziehen, würde ich mich sehr darüber freuen, ein Interview mit Ihnen durchführen zu können. Es geht in dem Interview darum, welche Erfahrungen Sie gemacht haben bzw. wie Sie sich das vorstellen.

Ich möchte die Interviews im Rahmen meiner Masterarbeit zum Thema *Dialekte im DaZ-Unterricht* an der Universität Wien als Audio- oder Videodatei aufzeichnen, je nachdem ob das Interview persönlich oder über Zoom stattfindet. Anschließend werden Transkripte der Interviews angefertigt, welche zu guter Letzt analysiert werden. Um den Prozess des Transkribierens zu erleichtern, würde ich mit Ihrer Zustimmung das Online-Programm *Azure Video Indexer* verwenden, welches durch Spracherkennung Untertitel erzeugt. Nachdem diese überprüft und ggf. korrigiert wurden, wird mit ihrer Hilfe das Transkript erstellt. Selbstverständlich werden Ihre personenbezogenen Daten pseudonymisiert. Nach der Transkription schicke ich Ihnen das Transkript zur Durchsicht per E-Mail zu.

Natürlich ist die Teilnahme an dem Forschungsprojekt freiwillig. Wenn Sie es sich nach der Durchführung des Interviews anders überlegen und doch nicht teilnehmen wollen, ist dies also möglich, solange die Masterarbeit nicht veröffentlicht wurde (siehe Zustimmungserklärung/Datenschutzmitteilung).

Bei Unklarheiten und/oder Fragen können Sie sich jederzeit per E-Mail an mich wenden!

Mit freundlichen Grüßen

Theresia Kaufmann

C. Zustimmungserklärung/Datenschutzmitteilung

Herzlichen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, als Expert*in für ein Gespräch für die für die Abfassung einer wissenschaftlichen Masterarbeit an der Universität Wien zur Verfügung zu stehen.

Gemäß Datenschutzgesetz (§ 7 Abs 2 Ziffer 2 DSG) muss für ein derartiges Interview Ihre Zustimmung eingeholt werden, da die Aussagen in der wissenschaftlichen Masterarbeit verwendet (zitiert) werden.

Die Inhalte des Interviews werden transkribiert. Sie erhalten die Abschrift vor der Verwendung zur Freigabe. Das Transkript des Interviews wird der Arbeit im Anhang beigelegt. Abschlussarbeiten müssen laut Universitätsgesetz veröffentlicht werden (durch Aufstellen in der National- und Universitätsbibliothek), sie sind üblicherweise auch online zugänglich.

Die Daten können von dem*der Betreuer*in bzw. Begutachter*in der wissenschaftlichen Arbeit für Zwecke der Leistungsbeurteilung eingesehen werden. Die erhobenen Daten dürfen gemäß Art 89 Abs 1 DSGVO grundsätzlich unbeschränkt gespeichert werden.

Sie können die Zustimmung zur Verwendung dieses Interviews jederzeit widerrufen, alle Aussagen, die bis zu diesem Zeitpunkt in der wissenschaftlichen Arbeit verwendet wurden, sind allerdings rechtskonform und müssen nicht aus der Arbeit entfernt werden.

Weiters besteht das Recht auf Auskunft durch den*die Verantwortlichen an dieser Studie über die erhobenen personenbezogenen Daten sowie das Recht auf Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung der Daten sowie ein Widerspruchsrecht gegen die Verarbeitung sowie des Rechts auf Datenübertragbarkeit.

Wenn Sie Fragen zu dieser Erhebung haben, wenden Sie sich bitte gern an die Verantwortliche dieser Untersuchung: Theresia Kaufmann (a11720375@unet.univie.ac.at), Studentin der Studienrichtung Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien.

Für grundsätzliche juristische Fragen im Zusammenhang mit der DSGVO/FOG und studentischer Forschung wenden Sie sich an den Datenschutzbeauftragten der Universität Wien, Dr. Daniel Stanonik, LL.M. (verarbeitungsverzeichnis@univie.ac.at). Zudem besteht das Recht der Beschwerde bei der Datenschutzbehörde (bspw. über dsb@dsb.gv.at).

Ich stimme der Verwendung meiner personenbezogenen Daten im Rahmen der wissenschaftlichen Arbeit hiermit zu.

Um die Transkription des aufgezeichneten Interviews zu vereinfachen, soll das Online-Programm *Azure Video Indexer* verwendet werden, um automatische Untertitel zu erzeugen. Diese werden im Anschluss auf ihre Richtigkeit überprüft und gegebenenfalls korrigiert. Dafür muss das aufgezeichnete Interview in die Cloud des Programmes hochgeladen werden. Nach Abschluss der Transkription werden alle Audiodateien vollständig gelöscht.

- ☐ Ich stimme der Verwendung von Azure Video Indexer zu.
- ☐ Ich verweigere die Verwendung von Azure Video Indexer.

Hinsichtlich der Datenverarbeitung wünsche ich

- ☐ eine vollständige Pseudonymisierung.
- ☐ meine namentliche Nennung als Experte*Expertin.

Ort, Datum

Name

Unterschrift

D. Interviewleitfaden

Phase/Themenblock	Leitfrage (Erzählaufforderung)	Check-Liste (Nachfrage, wenn nicht von selbst angesprochen)	Konkrete Fragen (an passender Stelle in dieser Formu- lierung)	Steuerungsfragen
<u>Informationsphase</u>				
Danken und Informieren		– Bedanken für das Inter- view – Information zu den Zie- len des Interviews – Information zum Daten- schutz – Einverständniserklärung		
<u>Warm-up</u>				
Einstiegsfrage	(1) Sie unterrichten DaZ. Können Sie mir kurz Ihren beruflichen Werdegang schildern?	– Ausbildung – Unterrichtserfahrung – aktueller Berufskontext • Kursformat, • Gruppengröße, • Alter der Schüler*innen, • unterrichtete Niveaustu- fen, • Kursstandort	Wie lange unterrichten Sie schon? Wo unterrichten Sie Deutsch?	Können Sie mir dazu noch ein bisschen mehr erzählen?
<u>Hauptteil</u>				
Thema I: Beweggründe	(2) Wichtig für die Teilnahme an dieser Studie sind Ihr Interesse am lokalen Dialekt im	– Beweggründe – Anlass	Was war der Anlass dafür, den Dialekt im Unterricht zu behan- deln?	Können Sie mir dazu noch ein bisschen mehr erzählen?

	Zusammenhang mit dem DaZ-Unterricht. Können Sie mir kurz erläutern, wie Sie dazu gekommen sind?	– Dialekt im DaZ-Unterricht – Seit wann? – Häufigkeit/Regelmäßigkeit – Art (z. B. systematisch, nebenbei, nur auf Nachfrage) – Sprachbereich (z. B. Lexik, Grammatik, Syntax) – Niveaustufe		
Thema II: Einstellungen	(3) In Österreich wird ja hauptsächlich das Österreichische Standarddeutsch unterrichtet, im Alltag wird aber hauptsächlich Dialekt gesprochen. Wie schätzen Sie diese Diskrepanz ein?	– Einstellung zu Dialekt – Standard – Bedeutung der Dialekte für DaZ-Kurse – Zu unterrichtende Varietät – Ziel der Kurse – Kontinuum (Code Switching vs. Code Shifting)	Wie sehen Sie die Vermittlung des Standards, wenn im Alltag Dialekt gesprochen wird? Was ist Ihr Ziel der Kurse? Wie beurteilen Sie die Bedeutung der Dialekte für DaZ-Kurse? Welches Deutsch soll unterrichtet werden? Geht es um den Alltag oder um normkorrektes Standarddt.? Wird das Dialekt-Standard-Kontinuum als solches wahrgenommen oder switchen die Sprecher*innen zwischen den beiden Varietäten?	Können Sie mir dazu noch ein bisschen mehr erzählen?

Thema III: Lernende	(4) Können Sie mir die Lernen- den beschreiben, mit denen Sie über den Dialekt sprechen bzw. mit denen Sie es sich vorstellen können?	– Alter, – Sprachniveau, – L1, – Bildungsgrad, – Deutschlerngrund	Inwiefern haben Alter / Sprachni- veau / L1 / Bildungsgrad / Deutschlerngrund der Schüler*in- nen einen Einfluss?	Können Sie mir dazu noch ein bisschen mehr erzählen?
Thema IV: Erfahrungen	(5) Welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht, den Dialekt im Unterricht einzubauen?	– Vorteile, – Nachteile	Welche Vorteile / Nachteile se- hen Sie?	Können Sie mir dazu noch ein bisschen mehr erzählen?
Thema V: Materialien und Angebote	(6) Falls Sie den Dialekt mit Hilfe von Materialien behandeln: Wel- che verwenden Sie?	– Selbst erstelltes Material – Offiziell herausgegebe- nes Material – Online-Ressourcen – Mündlich – Schriftlich	Greifen Sie auf bereits vorhande- nes Material zurück?	Können Sie mir dazu noch ein bisschen mehr erzählen?
<u>Ausklang</u>				
Abschlussfrage	(7) Gibt es noch etwas, was Sie gerne ansprechen möchten?	– Ergänzungen	Wollen Sie noch etwas ergänzen?	
Bedanken		– Bedanken	Herzlichen Dank für das Inter- view!	