



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Die Rolle von deutschsprachiger Variation
beim Erlernen und Vermitteln des Deutschen“

verfasst von / submitted by

Julia Ille, BEd

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

Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

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

UA 066 814

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

Masterstudium
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim, M.A.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	1
Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage.....	2
Zielsetzungen und Forschungsfeld.....	3
Aufbau der Studie.....	6
Verwendete Schreibweise.....	8
THEORETISCHE GRUNDLAGEN.....	9
1 Forschungsstand.....	10
1.1 Relevanz und Nutzen.....	12
2 Begriffsdefinitionen und Theoretische Verortung.....	18
2.1 Die Plurizentrik des Deutschen.....	18
2.2 Standardsprache, Umgangssprache, Dialekt.....	19
2.3 Varietät und Varianten.....	24
2.4 Die nationalen Varietäten.....	26
2.5 Variation im Unterricht.....	29
2.6 Varietäten in Lehrwerken.....	32
2.7 Nationalsprachenkonzept.....	34
2.8 Linguizismus.....	35
2.9 Zuschreibungen.....	37
2.10 Das Differenzmerkmal Sprache.....	38
2.11 Integration und Sprache.....	39
2.12 Spracherleben und sprachliches Repertoire.....	41
2.13 Mehrsprachigkeit.....	43
EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG.....	46
3 Methodologie.....	47
3.1 Vorgehensweise und Forschungsprozess.....	47
3.2 Theoretischer Hintergrund zur Methode.....	48
3.2.1 Die Datenerhebung: Das Leitfadeninterview.....	48
3.2.2 Die Datenaufbereitung.....	50
3.2.3 Die Datenanalyse.....	51
4 Die Studie.....	55
4.1 Berücksichtigung der Gütekriterien in der Masterarbeit.....	55
4.2 Ethische Überlegungen.....	56
4.3 Involviertheit der eigenen Person.....	58

4.4 Fragestellungen und Zielformulierung.....	61
4.5 Vorannahmen und Hypothesen.....	62
4.6 Die Datenanalyse.....	64
4.6.1 Das Sample und die Interviews.....	64
4.6.2 Der Leitfaden.....	65
4.6.3 Kategorienbildung.....	65
4.7 Auswertung und Forschungsergebnisse.....	70
4.8 Reflexion der Studie.....	105
5 Conclusio.....	108
5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse.....	108
5.2 Offene Fragen und Ausblick.....	113
Quellenverzeichnis.....	115
Abbildungsverzeichnis.....	119
Anhang.....	120
A) Interviewleitfaden.....	120
B) Transkripte der Interviews.....	122
Abstract Deutsch.....	123
Abstract Englisch.....	124

Einleitung

„Ich fühle mich so dumm, wenn ich eigentlich die B2-Prüfung machen möchte, aber dann sitze ich in der U-Bahn und verstehe die Leute nicht, weil sie Dialekt sprechen“, lautete die Aussage einer Deutschlernenden, die mich zum Nachdenken anregte. Es tauchten bereits Fragen auf wie: Woran könnte dies liegen? Wie könnte dieser Umstand verbessert werden? Da ich mich bereits seit längerem für das Thema Dialekt interessierte und ich mehr darüber erfahren wollte, befasste ich mich bereits während des Studiums im Rahmen einer Seminararbeit damit. Dabei erforschte ich insbesondere, welche Rolle der Dialekt beim Deutscherwerb spielt. Dazu führte ich ein Interview mit der Lehrperson eines Deutschkurses an einer VHS durch und befragte sie unter anderem zur Relevanz des Themas für die Lernenden in ihrem Kurs für Deutsch als Zweitsprache (DaZ).

Die Seminararbeit brachte meines Erachtens interessante Ergebnisse. So sprach die befragte Lehrperson zum Beispiel davon, dass die Lernenden sie immer wieder baten, bestimmte Wörter, die sie im Alltag aufgeschnappt hatten, zu erklären. Dabei handelte es sich oft um Dialekt-Ausdrücke. Die Lehrperson bekam durch ihren Deutschkurs den Eindruck, die Lernenden interessieren sich dafür, die dialektalen Varietäten der deutschen Sprache zu lernen. Gleichzeitig empfand sie ihre eigene Fähigkeit, einen österreichischen Dialekt sprechen zu können, im Alltag als Vorteil. Sie war der Meinung, dass dagegen Personen, welche noch nicht so lange Deutsch lernten, aber auch Personen aus Deutschland, die keinen österreichischen Dialekt sprechen konnten, nicht über diese Vorteile verfügten.

Den Ausgangspunkt für die vorliegende Masterarbeit bildeten die zu Beginn zitierte Äußerung einer Deutschlernenden sowie mein Interesse an Sprache und deren Varietäten. Auch die bereits erwähnte Forschung in eine ähnliche Richtung für die vorangegangene Seminararbeit eröffnete weitere Perspektiven auf das Thema deutschsprachige Variation im Zusammenhang mit dem Deutscherwerb. Diese sollen durch die Masterarbeit nun näher erforscht werden. Nachfolgend werden die Beweggründe und Ausgangspunkte genauer erläutert.

Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage

Das oben genannte Zitat verdeutlicht die Aktualität des Themas: Personen, die bereits seit einiger Zeit in Österreich leben, kommen häufig an einen Punkt, an dem ihnen bewusst wird, dass sich das Deutsch, das sie im Kurs lernen, von dem tatsächlich im Alltag gesprochenen Deutsch unterscheidet. Diese Diskrepanz wird auch in der Literatur mehrmals behandelt. Baßler und Spiekermann (2001b) erwähnen, dass Personen, die Deutsch als Fremdsprache (DaF) lernen, beim Versuch, sich in anderen Situationen als dem Deutschkurs mit L1-Sprechenden zu unterhalten, welche nicht die deutsche Standardsprache benutzen, oft unerwarteten Schwierigkeiten begegnen. Das oberste Lernziel von Deutsch-als-Fremdsprache-Kursen bilden standarddeutsche Varietäten. Dagegen haben regionale Varietäten teilweise große Unterschiede in Phonologie, Grammatik und Lexik (vgl. Baßler & Spiekermann, 2001b, S. 205). Auch Ender, Li und Straßl (2007) stellen bezugnehmend auf die deutschsprachige Schweiz fest, dass Sprachlernende durch die verschiedenen Varietäten, die nebeneinander existieren, vor eine große Herausforderung gestellt werden. Der Zweitspracherwerb zielt zwar auf die deutsche Standardsprache ab, der Input, den die Lernenden im Alltag erhalten, entspricht dieser allerdings nicht oder nur zum Teil (vgl. Ender et al., 2007, S. 25).

Durch die Seminararbeit konnte die Perspektive der Lehrperson näher kennengelernt und einiges über ihre Ansichten erfahren werden. Gleichzeitig entstanden dadurch aber auch weitere Fragen: Wie stehen die Lernenden selbst zu diesem Thema? Betrachten sie die Thematik ähnlich oder unterscheiden sich die Bedürfnisse und Interessen von dem Eindruck der Lehrperson? Wie lassen sich Dialekt und Deutschkurs verbinden? Soll, beziehungsweise kann Dialekt in Deutschkursen thematisiert werden? Wie gehen Lernende im Alltag mit Dialekt um?

Diese Fragestellungen bilden den Ausgangspunkt für die Masterarbeit. Um ihnen auf den Grund zu gehen, werden Lernende des Deutschen als Zweitsprache zum Thema Dialekt im Deutschunterricht, aber auch im Alltag und im täglichen Leben in Österreich befragt. Durch die Forschungsarbeit soll aufgezeigt werden, welche Erfahrungen sie bisher damit machen konnten, welche Einstellung sie gegenüber dem Dialekt besitzen, aber auch, was sie sich für eine Verbesserung der Thematisierung des Dialekts im Deutschunterricht wünschen würden.

Die Literaturrecherche zum Thema welche Rolle der Dialekt im Unterricht Deutsch als Zweitsprache spielt, ergab, dass bisher noch nicht ausführlich dazu geforscht

wurde. Dialekt taucht zwar immer wieder in den Forschungen auf, jedoch häufig in einem anderen Kontext. Die Schwerpunkte bisheriger Studien zum Thema Dialekt liegen auf dem DaF-Unterricht, dem Erstsprach-Unterricht, dem Deutscherwerb im Volksschulalter oder thematisieren allgemein die Plurizentrik des Deutschen. Die ausführliche Erläuterung hierzu erfolgt im ersten Kapitel des Theorieteils.

Darüber hinaus stellt sich aber die Frage, wie es den in Österreich lebenden Deutschlernenden ergeht, wenn sie im Alltag mit verschiedenen Varietäten des Deutschen konfrontiert werden. Daher lässt sich das Erkenntnisinteresse in folgender Forschungsfrage präzisieren:

Welche Rolle spielt deutschsprachige Variation beim Erlernen und Vermitteln des Deutschen?

In welche Richtung sich die Masterarbeit bewegen wird, welche Ziele sie verfolgt und in welchem Forschungsfeld sie verortet werden kann, wird im Folgenden näher erklärt.

Zielsetzungen und Forschungsfeld

Spiekermann (2010, S. 343) beschreibt, dass die Standardsprache in den Ländern, in denen Deutsch gesprochen wird, als offizielle Amtssprache gilt. Sie wird somit an Schulen sowie in Ämtern verwendet. Daher stellt sie auch im DaF-Unterricht das wichtigste Lernziel dar. Liegt der Fokus des Unterrichts besonders auf der Standardsprache, wird allerdings die Variation, welche besonders typisch für das Deutsche ist, vernachlässigt. „Die Sprachsituation in den deutschsprachigen Ländern ist durch eine Vielfalt sprachlicher Ausdrucksformen gekennzeichnet“ (Spiekermann, 2010, S. 343). Dazu zählen einerseits mehrere Sprachen, die nebeneinander stehen, wie zum Beispiel verschiedene Amtssprachen in der Schweiz, oder auch Minderheitensprachen und Migrant_innensprachen in Österreich und Deutschland. Andererseits stehen einzelnen Sprecher_innen auch mehrere Varietäten innerhalb der deutschen Sprache zur Verfügung, die sie je nach Situation anwenden können. Dieser Umstand stellt die Fremdsprachendidaktik vor die Frage, ob verschiedene Varietäten der gelehrt Fremdsprache ebenso im Fremd- und Zweitsprachenunterricht behandelt werden sollen (vgl. Spiekermann, 2010, S. 343). „Die Inhomogenität einer Sprache

wie Deutsch, die in zahlreiche sprachliche Ausdrucksformen zerfällt, lässt sich begrifflich als ein Nebeneinander von unterschiedlichen Varietäten und Stilen begreifen“ (Spiekermann, 2010, S. 344). Dabei ist die Definition der einzelnen Ausdrücke, wie zum Beispiel Varietät oder Stil (ebenso: Register) nicht immer einfach oder eindeutig (vgl. Spiekermann, 2010, S. 344).

Zu deutschsprachiger Variation können also verschiedene Teilgebiete gezählt werden. Um die Begriffe einordnen zu können und einen Überblick zu erhalten, werden diese in den theoretischen Grundlagen genauer erklärt. Der Fokus der Studie wird im Weiteren aber auf der Rolle des Dialekts liegen, da Deutschlernende in Österreich vorwiegend mit diesem konfrontiert sind.

Dazu sei auch Elspaß (2010, S. 418) angeführt, der das Alltagsdeutsch behandelt und ausführt, dass die Alltagssprache von Linguist_innen und Deutschlehrer_innen bisher kaum Beachtung fand. Es wurde vielmehr von „einem idealen Sprecher-Hörer, der im utopischen Raum einer völlig homogenen Sprachgemeinschaft lebt und an seiner Kompetenz in der Standardschriftsprache gemessen wird“ (Elspaß, 2010, S. 418-419), ausgegangen. Somit wurden auch im DaF-Unterricht vor allem Fertigkeiten in der Hochsprache vermittelt und zwar vorwiegend schriftliche. Heute steht dagegen vermehrt die Vielfalt der Sprache im Vordergrund, welche besonders durch die Alltagssprache deutlich wird. Für Deutschlernende stellen ebenso *alltagssprachliche* Fähigkeiten ein Lernziel dar, damit Kommunikation mit so vielen Muttersprachler_innen (L1-Sprechenden) als möglich erreicht werden kann (vgl. Elspaß, 2010, S. 419). Alltagsdeutsch hängt mit arealer Variation zusammen, da sie mehr in den regional-sprachlichen Varietäten deutlich wird und weniger in den Standardvarietäten. Dennoch bedeutet Alltagssprache nicht automatisch dasselbe wie regionale Umgangssprache und die Begriffe sollten unterschieden werden (vgl. Elspaß, 2010, S. 420-421). DaZ-Lernende kommen zu Beginn des ungesteuerten Deutscherwerbs mit Varietäten und Registern in der Alltagssprache in Kontakt (vgl. Elspaß, 2010, S. 421-422). Deutschlernende in Österreich kommen aber nur wenig mit der Plurizentrik des Deutschen, also den verschiedenen nationalen Standardvarietäten, in Berührung, sind in ihrer Lebenswelt aber häufig mit Alltagssprache konfrontiert. Die vorliegende Masterarbeit wird einen Teilbereich dieser im Kontext des Deutschlernens, nämlich insbesondere die Rolle des Dialekts beim Erlernen und Vermitteln des Deutschen, erforschen. Ender, Kasberger und Kaiser (2017, S. 98) schreiben dazu:

„Angesichts des vitalen Charakters von Dialektverwendung in weiten Teilen Österreichs besitzt die Fähigkeit, flexibel mit den Varietäten umzugehen, auch für Zweitsprachbenutzende eine zentrale Rolle. Dialektales und umgangssprachliches Sprechen ist in weiten Teilen Österreichs integraler Teil des sprachlichen Alltags.“ (Ender, Kasberger & Kaiser, 2017, S. 98).

Gleichzeitig gibt es aber aktuell erst wenig Forschung dazu, „wie sich die Konfrontation mit linguistisch stark divergierenden soziolinguistischen Varietäten (Basisdialekte und Standardsprache) auf den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache auswirkt“ (Kaiser & Ender, im Ersch., o. S.).

Die Forschungsarbeit soll sich der Frage annähern, welchen Platz verschiedene österreichische Dialekte beim Erlernen der deutschen Sprache in unterschiedlichen Städten in Österreich einnehmen. Die Datenerhebung erfolgt anhand von leitfadengestützten Interviews mit Personen, welche Deutsch im Erwachsenenalter gelernt haben. Der Fokus liegt dabei auf dem Eindruck der Lernenden. Unter anderem sollen ihre Erfahrungen mit Dialekt im alltäglichen Leben und im Sprachkurs erfragt werden. Dabei soll erforscht werden, ob dieser eine Rolle spielt und in welchen Situationen er von den Lernenden als positiv oder als negativ wahrgenommen wird. Den Bezugsrahmen bildet also größtenteils der Bereich Deutsch als Zweitsprache, wenngleich an manchen Stellen auch auf Forschung aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache verwiesen wird, da zum einen die Erfahrungen daraus ebenso für den DaZ-Kontext genutzt werden sollten und zum anderen die Forschung zu diesem Thema im DaF-Bereich weiter fortgeschritten zu sein scheint und somit vorläufig diese Ergebnisse ebenso miteinbezogen werden. Das Ziel der Masterarbeit ist es, zu verdeutlichen, inwiefern die Deutschlernenden mit Dialektformen konfrontiert werden, ob und wie diese im Unterricht vorkommen, beziehungsweise wie sie eingesetzt werden, aber auch wie Lernende mit ihnen umgehen. Es soll gezeigt werden, ob Deutschlernende Interesse daran haben, Dialekt zu verstehen oder zu sprechen. Ein weiteres Ziel ist die Identifikation von Bedürfnissen der Lernenden in Bezug auf das Erlernen des Dialekts. Darauf aufbauend sollen einige Aspekte formuliert werden, die den Umgang mit Dialekt im Deutschunterricht für Lernende erleichtern können.

Die Masterarbeit wird sich dem bisher erst wenig erforschten Thema, welche Rolle der Dialekt beim Erlernen und Vermitteln des Deutschen als Zweitsprache spielt, widmen und einen Einblick in die momentane Situation der Deutschkurse geben. Dazu wird sich die Forschungsarbeit der Perspektive von fünf Interviewpartner_innen, wel-

che einen Kurs für Deutsch als Zweitsprache besucht haben, annähern und sie anschließend mit bereits vorhandenen Forschungsergebnissen in ein Verhältnis setzen. Das Forschungsfeld, zu dem diese Arbeit gezählt werden kann, lässt sich zwischen der Begegnungsforschung und der Zweitsprachenerwerbsforschung nach Caspari (2016) einordnen. Zu ersterer zählen Arbeiten, die sich mit Begegnungen von Sprecher_innen mit verschiedenen Sprachen sowie anderer (kultureller) Herkunft beschäftigen. Dabei werden diese Formen von Zusammenreffen konzeptuell-theoretisch, historisch oder empirisch untersucht. Das zweite Forschungsfeld, die Zweitsprachenerwerbsforschung, befasst sich unter anderem mit dem Zusammenhang von Lehren und Erwerb, der Wechselwirkung zwischen Erst- und Zweitsprache, beziehungsweise weiteren Sprachen. Weiters zählen die sozialen Bedingungen beim Erwerb sowie die bestimmten Merkmale von Erwerbssituationen dazu (vgl. Caspari, 2016, S. 14-15).

Aufbau der Studie

Auf die Einleitung, die bereits das Erkenntnisinteresse und die Forschungsfrage sowie die Zielsetzungen und das Forschungsfeld, wie auch den Aufbau der Studie und die verwendete Schreibweise darlegt, folgen die theoretischen Grundlagen. Darin werden der Forschungsstand (Kapitel 1) sowie die Begriffsdefinitionen und die theoretische Verortung (Kapitel 2) aufbereitet. Der anschließende Hauptteil der Forschungsarbeit, der empirische Teil, besteht aus der Methodologie (Kapitel 3) und der Studie (Kapitel 4). Abschließend wird mit der Conclusio (Kapitel 5) die Arbeit zusammengefasst und ein Ausblick auf mögliche zukünftige Forschungsthemen gegeben. Der Anhang besteht aus dem Fragebogen für das Leitfadeninterview mit den Lernenden und den Transkripten der Interviews, welche sich auf einem beiliegenden digitalen Datenträger befinden.

Im ersten Kapitel, „Forschungsstand“, wird die aktuelle Relevanz der Forschungsfrage sowie die Forschungslücke, in die sich diese Masterarbeit einfügen soll, deutlich gemacht. Das zweite Kapitel, „Begriffsdefinitionen und theoretische Verortung“, beinhaltet die grundlegenden Begriffe, auf deren Verständnis die Masterarbeit basiert. Hierzu werden Erklärungen zu Plurizentrik, Standardsprache, Umgangssprache, Dialekt, Varietät und Variante angeführt. Außerdem wird kurz auf Variation im Unterricht und Varietäten in Lehrwerken eingegangen. Dabei werden ebenso einige

frühere Forschungsprojekte vorgestellt und ein Bezug zu diesen hergestellt. Weiters soll deutlich gemacht werden, wie diskriminierend und abgrenzend Sprache sein kann. Dazu werden die Hintergründe zu Nationalsprachenkonzept (vgl. Schmidlin, 2011, S. 2), Linguizismus (vgl. Dirim, 2010, S. 91) sowie dem Integration-durch-Sprache-Diskurs (vgl. Busch, 2017, S. 115) behandelt. Darüber hinaus werden Konzepte zu den Themenfeldern Zuschreibungen (vgl. Heinemann & Dirim, 2016, S. 207), das Differenzmerkmal Sprache (vgl. Dirim, 2016, S.196), Spracherleben (vgl. Busch, 2017, S. 19) und sprachliches Repertoire (vgl. Busch, 2017, S. 20) dargestellt. Durch diesen Überblick über die wichtigsten theoretischen Grundlagen soll eine begriffliche Basis für die vorliegende Untersuchung gebildet werden.

Das dritte Kapitel, „Methodologie“, gliedert sich in die Abschnitte „Vorgehensweise und Forschungsprozess“ und „Theoretischer Hintergrund zur Methode“. Darin wird aufgezeigt, welche Methoden für die Forschung verwendet werden und welche Vorgehensweisen bei der Auswertung beachtet werden müssen. Dies wird in den Unterkapiteln „Die Datenerhebung: Das Leitfadeninterview“, „Die Datenaufbereitung“ und „Die Datenanalyse“ genau dargelegt. Anhand der genauen Beschreibung der durchgeführten Forschungsschritte soll der Forschungsprozess nachvollziehbar gemacht werden. Dadurch werden auch die daraus resultierenden Forschungsergebnisse transparent gemacht. beschreiben

Im vierten Kapitel, „Die Studie“, wird das gewählte Forschungsdesign präsentiert. Dazu werden zuerst die Gütekriterien sowie ethische Überlegungen und die Involviertheit der Autorin erläutert. Durch diese Aufbereitung der Rahmenbedingungen und persönlichen Bezugspunkte sollen die Voraussetzungen der Arbeit offengelegt werden. Darauf folgt die Darstellung von Fragestellungen und Zielen der Forschungsarbeit. Weiters werden Vorannahmen und Hypothesen vorgestellt. Die einzelnen Bestandteile der Datenanalyse, das Sample und die Interviews, der Leitfaden und die Kategorienbildung mithilfe der Analyse-Software MAXQDA werden behandelt und im Anschluss folgt der Hauptteil der Forschungsarbeit. Diesen bilden die Auswertung der Interviews anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring in Hinblick auf die zuvor dargestellte Forschungsfrage sowie die daraus resultierenden Forschungsergebnisse. Das Vorgehen der Studie wird anschließend reflektiert.

Als Abschluss folgt die „Conclusio“. Dabei werden die Ergebnisse noch einmal zusammengefasst und der Blick in die Zukunft auf mögliche weiterführende Forschungsansätze gelenkt.

Verwendete Schreibweise

An dieser Stelle wird die verwendete Schreibweise kurz erläutert, damit gute Orientierung und Verständlichkeit ermöglicht werden können. Für die Zitierweise werden die Richtlinien der DGPs 2007 (Version 2, 2009) gewählt. Sofern dies möglich ist, werden geschlechtsneutrale Bezeichnungen verwendet (wie zum Beispiel Lernende), da Sprache eine bewusstseinsbildende Wirkung hat und Personengruppen entweder akzeptieren oder ausschließen kann (vgl. AMS, 2016, S. 1). Andernfalls wird eine geschlechtergerechte Schreibweise eingesetzt. Dazu wird der sogenannte „Gender Gap“ (AMS, 2016, S. 7) gewählt, da dieser auch Menschen einbezieht, die sich nicht den Geschlechterrollen von „Mann“ und „Frau“ zuordnen möchten (vgl. AMS, 2016, S. 7). Wird dagegen die weibliche oder männliche Form verwendet (wie zum Beispiel Lehrerinnen), ist in diesem Fall auch nur das angeführte Geschlecht gemeint. Zitate aus der Literatur oder den Transkripten sind davon ausgeschlossen, da hier die Wortwahl übernommen wurde.

THEORETISCHE GRUNDLAGEN

1 Forschungsstand

Wie bereits zu Beginn geschildert, gibt es erst wenig Forschung, die sich mit dem Zusammenhang von Dialekt und dem DaZ-Kontext auseinandersetzt. In diesem einführenden Kapitel soll gezeigt werden, welche Forschungen und Erkenntnisse bisher über Dialekt existieren und in welchen Bereichen dazu geforscht wurde.

Erwähnt man im Alltag das Thema Dialekt im Zusammenhang mit dem Deutschlernen, sind die Reaktionen meist sehr ähnlich: Beteuert wird der Unterschied zwischen dem Deutsch, das im Sprachkurs gelernt wird, und dem Deutsch, das miteinander gesprochen wird, sowie die Schwierigkeit, der Deutschlernende ausgesetzt sind, wenn sie sich trotz des besuchten Deutschkurses im Alltag nicht verständigen können. Auch de Cillia (2006) beschreibt die Beobachtung einiger Auslandsgermanist_innen, dass es zwischen dem Deutsch, das im Lehrbuch vorkommt, und dem Deutsch, welches in der Realität verwendet wird, große Unterschiede gibt (vgl. de Cillia, 2006, S. 55-56).

Wie auch oben beschrieben, lässt sich wenig Literatur finden, die dezidiert als Forschung zum Thema Dialekt im Zusammenhang mit dem DaZ-Unterricht ausgewiesen ist. Die vorhandene Literatur behandelt meist die Plurizentrik des Deutschen oder die österreichische Varietät im Allgemeinen. Wird Dialekt im Kontext des Deutschunterrichts erwähnt, wird dies häufig als das Forschungsfeld Deutsch als Fremdsprache bezeichnet, obwohl damit zum Teil auch der DaZ-Kontext gemeint ist. Die Arbeit von Hägi (2006) bezieht sich auf den Fremdspracherwerb, also den gesteuerten DaF-Unterricht, sowohl im In- als auch im Ausland. Dieser wird an (Hoch-)Schulen oder anderen Bildungseinrichtungen durchgeführt (vgl. Hägi, 2006, S.11). Die Reichweite des Begriffs Deutsch als Fremdsprache in ihrer Arbeit wird in folgendem Zitat erklärt:

„Hierbei umfasst DaF im weiteren Sinne als Oberbegriff sowohl die Unterrichtssituation im deutschsprachigen wie im nichtdeutschsprachigen Raum, während sich DaF im engeren Sinne lediglich auf den Deutscherwerb im nichtdeutschsprachigen Gebiet bezieht. Somit ist DaF im engeren Sinne das Pendant zu Deutsch als Zweitsprache, das den ungesteuerten Erwerb bei Lernern zumindest stark mit einschließt, da die Lerner auf Dauer in einem der deutschsprachigen Länder leben und sich Deutsch (auch) im Alltag aneignen“ (Hägi, 2006, S.11).

Dies zeigt, dass sich Forschung, die *Deutsch als Fremdsprache* im Titel trägt, „im weiteren Sinne“ (Hägi, 2006, S.11) ebenso auf das Feld Deutsch als Zweitsprache,

also den Deutschunterricht in einer Umgebung, in der ebenfalls Deutsch gesprochen wird, beziehen kann. Da Hägi (2006) in ihrer Arbeit als Bezugsrahmen nicht nur den Unterricht in nichtdeutschsprachigen Ländern bezeichnet, sondern ebenso den inländischen Deutschunterricht, werden in der vorliegenden Masterarbeit auch einige ihrer Beispiele angeführt, welche von DaF-Unterricht sprechen. Grundsätzlich wird aber zwischen DaF und DaZ unterschieden. Hernig (2005) beschreibt, dass Deutsch als Zweitsprache den Deutschenerwerb nach der Erstsprache behandelt. Das Lernen erfolgt zu großen Teilen ungesteuert, wird aber auch von der Erstsprache beeinflusst. Der Erwerb von Deutsch als Zweitsprache findet in einer deutschsprachigen Umgebung statt, weshalb die Lernenden auch mit vielen verschiedenen Varietäten des Deutschen in Berührung kommen, welche sich ebenso auf deren Spracherwerb auswirken (vgl. Hernig, 2005, S. 74). Hernig (2005) nennt mit Verweis auf Neumann (1995, S. 98) unter anderem die Beispiele Dialekte, Alltags- und Umgangssprachen, aber auch bestimmte berufliche Fachsprachen oder -register (vgl. Hernig, 2005, S. 74).

Im Jahr 1997 beschreibt Ammon, dass ihm die Titelauswahl für die Bibliographie „Nationale Varietäten des Deutschen“ nicht besonders schwer fällt, da das Thema noch relativ jung ist und die dazu vorhandenen Werke noch überschaubar sind (vgl. Ammon, 1997, S. 1). Als interessantes Problem, das untersucht werden sollte, nennt er bereits den „Umgang mit den nationalen Varianten in Schule und Hochschule, einschließlich des Unterrichts von Deutsch als Fremdsprache“ (Ammon, 1997, S. 11). Einige Arbeiten, die seither zu diesen Themen erschienen sind, seien hier kurz erwähnt. Fink, Ransmayr und de Cillia (2017) forschten unter anderem zur Wahrnehmung von Varietäten des Deutschen von Lehrer_innen und Schüler_innen aus Österreich. Studer (2002) beschreibt Argumente für die Behandlung von Dialekten im DaF-Unterricht und Hägi (2006) beschäftigt sich mit den nationalen Varietäten ebenfalls im DaF-Unterricht. Darauf wird später noch genauer eingegangen.

In der Zwischenzeit wurde zwar bereits mehr Forschung zum Thema Varietäten und Dialekt im Kontext des Deutschenerwerbs betrieben, allerdings bleiben noch immer viele Fragen offen, wie die folgende Aufzählung zeigt. De Cillia und Ransmayr (2014) beschreiben „Forschungslücken im wissenschaftlichen und pädagogischen Bereich“ (de Cillia & Ransmayr, 2014, S. 62) und formulieren dazu einige mögliche Forschungsfragen, deren Erforschung sie sich wünschen würden:

- „[...] Wie wird soziolinguistische Variation (österreichischer Standard, Umgangssprache, Dialekt) im DaM- (und DaZ-)Unterricht thematisiert? [...]
- Anhand welcher Materialien wird das Thema Varietäten des Deutschen durchgenommen?
- Wie geht man mit der Frage sprachlicher Normen um? Welche Normauffassung liegt dem Unterricht zugrunde und wie wird diese begründet? [...]
- Wie sind österreichische Lehrkräfte dem österreichischen Deutsch gegenüber eingestellt und wie viel Wissen über die Plurizentrik des Deutschen und dessen Varietäten, insbesondere über das österreichische Deutsch, ist unter Lehrkräften vorhanden?
- An welchen Konzepten von Sprachnorm (plurizentrisch, monozentrisch) orientieren sich LehrerInnen / SchülerInnen bzw. wie konzeptualisieren sie sprachliche Variation?“ (de Cillia & Ransmayr, 2014, S. 63-64).

Als Forschungslücken werden also Themenpunkte wie der Umgang mit Variation im Deutschunterricht, der Einsatz von Materialien bei der Vermittlung deutscher Varietäten oder auch welche Normauffassung die Lehrpersonen verfolgen, bezeichnet. Weiters sind die Einstellungen von österreichischen Lehrkräften, aber auch deren Wissen über die Plurizentrik des Deutschen noch zu erforschen. Ebenso könnten die Konzepte der sprachlichen Variation von Lehrpersonen und Lernenden noch näher untersucht werden.

Dabei wird deutlich, dass dem Zusammenhang von Dialekt und Zweitsprachunterricht bisher noch nicht ausreichend auf den Grund gegangen wurde. Die Arbeiten von de Cillia und Ransmayr zum Thema Dialekt beziehen sich überwiegend auf den Erstsprache-Unterricht, jedoch wird teilweise auch auf den Zweitsprache-Unterricht verwiesen.

1.1 Relevanz und Nutzen

Die bisherigen theoretischen Grundlagen behandeln, wie bereits zuvor erwähnt, eher den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht als den Unterricht für Deutsch als Zweitsprache. Die Personen, die Deutsch als Fremdsprache im Ausland lernen, sind allerdings viel seltener mit Dialekt konfrontiert als diejenigen, die Deutsch als Zweitsprache in einem deutschsprachigen Land erwerben. Letztere kommen nicht nur im Sprachkurs mit der Zielsprache in Kontakt, sondern auch im Alltag. Dies bietet einerseits den Vorteil, das Gelernte auch außerhalb des Kurses anzuwenden, andererseits stellt sich die Frage, ob das Deutsch, das im Kurs gelernt wird, mit dem Deutsch, das in der Lebensumgebung gesprochen wird, übereinstimmt. Auch Ender et al. (2007) stellen fest, dass noch offen ist, ob und in welchem Ausmaß die lokalen

Dialekte den Standardspracherwerb beeinflussen. Weiters konstatieren sie, dass dazu sehr wenige wissenschaftliche Ergebnisse existieren (Ender et al., 2007, S. 25). In der vorliegenden Arbeit soll behandelt werden, wie Lernende zum Dialekt stehen und wie wichtig dieser für den Deutschunterricht ist. Weiters soll erforscht werden, ob die Auseinandersetzung damit nur ein Bedürfnis von einzelnen Lernenden darstellt oder ob es bereits theoretische Grundlagen gibt, die für die Behandlung von Dialekt im Deutschunterricht sprechen. Die Relevanz und Aktualität des Themas soll im Folgenden näher erörtert werden.

Studer (2002, S. 116-117) führt als Argumente für die Einbeziehung von Dialekten in den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht unter anderem Mehrsprachigkeitskonzepte sowie Ergebnisse aus Befragungen von Deutschlernenden an. Er bezieht sich auf das Mehrsprachigkeitskonzept des GERS (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen), welches beschreibt, dass sich in den kulturellen Kontexten, die eine Person erlebt, ihre Spracherfahrungen erweitern. Dazu gehören zum Beispiel die Sprachen, die im Elternhaus und von der Gesellschaft gesprochen werden, aber auch Sprachen, die durch einen Auslandsaufenthalt gelernt wurden. Alle diese Sprachen einer Person beziehen sich aufeinander und ergeben zusammen *eine* kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen (vgl. Studer, 2002, S. 116). Je nach Situation sollten Personen flexibel Zugriff auf bestimmte Teile dieser Kompetenz haben, um sinnvoll kommunizieren zu können. Dies bedeutet, je nachdem mit wem gerade gesprochen wird und je nach den Kompetenzen in einer Sprache, kann zwischen unterschiedlichen Sprachen gewechselt werden. Zum Beispiel kann in einer Sprache gesprochen und der/die Gesprächspartner_in in einer anderen verstanden werden. Hier verortet Studer den „natürlichen Platz“ (Studer, 2002, S. 117) von Dialekten. Durch die vorhandene individuelle Mehrsprachigkeit sind Dialektkompetenzen oftmals bereits inkludiert, da die Dialekte für die Primärsozialisation verschiedener Sprachgemeinschaften wichtig sind (vgl. Studer, 2002, S. 117). Er stellt überdies die Frage, „weshalb [...] die Dialekte dann, wenn es um Mehrsprachigkeit als übergeordnetes Lernziel geht, unberücksichtigt bleiben [sollten]?“ (Studer, 2002, S.117).

Ein weiterer Punkt, der dafür spricht, den Dialekt in den Unterricht einzubeziehen, ist ein empirischer: Baßler und Spiekermann (2001a) konnten durch eine Befragung von Lernenden herausfinden, dass diese eine befriedigende beziehungsweise gute

Dialektkompetenz anstreben. Hierbei stimmen die Aussagen nicht mit denen der Lehrpersonen überein, welche die Angabe machten, dass fast keine beziehungsweise eine befriedigende Dialektkompetenz ausreichend wäre. Für beide Gruppen stellt aber das Hörverstehen die wichtigste Teilfertigkeit dar. Für die Lernenden ist die Anpassung an regionalsprachliche Gesprächspartner_innen wichtig, daher sind sie auch dazu bereit, sich mit Dialekten auseinanderzusetzen (vgl. Baßler & Spiekermann, 2001a, o. S.). Baßler und Spiekermann (2001a), auf deren Untersuchung auch Studer (2002) verweist, bestätigen die Annahme, welche häufig in alltäglichen Gesprächen zu hören ist, dass im Deutschunterricht oft kein Platz für regionale Varietäten des Deutschen bleibt: Die Lehrpersonen sind durch das begrenzte Unterrichtsvolumen bereits damit ausgelastet, die Standardkompetenz der Lernenden auszubilden (vgl. Baßler & Spiekermann, 2001a, o. S.).

Eine wichtige Frage, mit der sich Forscher_innen immer wieder und Lehrpersonen ständig auseinandersetzen müssen, ist „die Frage, welches Deutsch gelehrt werden soll“ (Spiekermann, 2007, S. 119). „Das Projekt ‚Deutsch als Zweitsprache in Dialektumgebung‘“ (Ender et al., 2007, S. 25), welches nachfolgend näher dargestellt wird, beschäftigt sich ebenso mit der Leitfrage, was zur Verbesserung des deutschen Standardspracherwerbs von Personen im Kindes- und Jugendalter mit Migrationshintergrund, die in einem Umfeld aufwachsen, in dem Dialekt gesprochen wird, beitragen kann. Die Beantwortung dieser Frage kann aus verschiedenen Perspektiven erfolgen (vgl. Spiekermann, 2007, S. 119). Einerseits sollte rechtzeitig erkannt werden, wenn sprachlicher Förderbedarf besteht. Diesbezüglich sollten angemessene Methoden entwickelt werden, um das Standarddeutsche zu vermitteln. Andererseits ist noch nicht eindeutig geklärt, welche Sprachform gelehrt werden soll, selbst wenn bereits Einigkeit darüber herrscht, dass es das Ziel sei, die deutsche Standardsprache zu vermitteln. Die regionalen Varianten der deutschen Standardsprache sollten ebenso im Unterricht behandelt werden (vgl. Spiekermann, 2007, S. 119). Griesmayr merkt in einem Interview an, dass in Lehrplänen zwar davon ausgegangen werde, dass es eine korrekte Form des Deutschen gebe, diese aber nirgendwo genauer definiert werde. Somit verbleibe die Definition des „richtigen“ Deutsch bei der jeweiligen Lehrperson, basierend auf deren persönlichem Normbegriff (vgl. de Cillia, 2014, S. 17).

Ein Deutschunterricht, dessen Lerninhalte nicht nur auf Standarddeutsch begrenzt sind, könnte nach Baßler und Spiekermann (2001a) unter anderem folgendermaßen

aussehen: Wichtig für einen kommunikativ orientierten Unterricht in einer deutschsprachigen Umgebung sind die beiden Prinzipien Lernortorientierung sowie das Üben von rezeptiven Fähigkeiten. Dies bedeutet, dass die Lernenden nicht alle existierenden regionalen Varietäten lernen müssen, sondern vor allem solche, die in ihrem Wohnort oder dessen Umgebung gesprochen werden (vgl. Baßler & Spiekermann, 2001a, o. S.). Dadurch soll ihnen ermöglicht werden, auch an der Alltagskommunikation, die in der Regionalsprache stattfindet, teilzunehmen. Besonders die Fertigkeit des Hörverstehens sollte ausgebildet werden, aktive Fähigkeiten in der Regionalsprache sollten allerdings nicht verlangt werden (vgl. Baßler & Spiekermann, 2001a, o. S.). Ein Ziel dieses Unterrichts wäre es, den Lernenden Strategien zu vermitteln, mit denen sie Dialektstrukturen im phonetisch-phonologischen sowie im morphosyntaktischen Bereich, die nicht verstanden wurden, erschließen können. Dies würde dazu beitragen, die fehlende Verständlichkeit von Dialekten, die häufig beklagt wird, zu mindern (vgl. Baßler & Spiekermann, 2001a, o. S.). Außerdem sollten authentische alltägliche Gesprächssituationen, wie zum Beispiel Dialoge in Geschäften oder mit Handwerkern, in denen regionale Varietäten gesprochen werden, einbezogen werden. Durch die Verwendung solcher Hörtexte können zusätzlich auch kommunikative Strategien geschult werden, wie mit Situationen umgegangen werden kann, in denen zum Beispiel eine Dialekt sprechende Person nicht verstanden wurde (vgl. Baßler & Spiekermann, 2001a, o. S.).

Wie bereits zuvor erwähnt, wird hier die Studie „Deutsch als Zweitsprache in Dialektumgebung“ (Ender et al., 2007, S. 25), welche den Kindergarten und die Primarschule behandelt und in der Schweiz durchgeführt wurde, kurz vorgestellt. Sie geht der Frage nach, welchen Einfluss der lokale Dialekt nach mehrjährigem schulischen Zweitspracherwerb auf Kinder mit Migrationshintergrund hat. Untersucht wurden allerdings nur die Bereiche Morphologie und Syntax, dagegen wurde auf die phonetisch/phonologische Ebene und das Lexikon kein Bezug genommen (vgl. Ender et al., 2007, S. 30). Zu dieser Studie veranlassten folgende Behauptungen, welche bisher noch nicht durch Forschungsergebnisse bestätigt werden konnten: Dass sich verschiedene Varietäten, die nebeneinander existieren, auf den Erwerb der Standardsprache auswirken und, dass es Kinder während des Spracherwerbs verwirren kann, wenn die Varietäten gewechselt werden, da sie diese noch nicht richtig unterscheiden können (vgl. Ender et al., 2007, S. 26-27). Im Kindergarten wurde

zunächst der alltägliche Sprachgebrauch durch eine Beobachtung dokumentiert und im Anschluss das Sprachprofil des Kindes anhand eines Fragebogens untersucht. Die Lehrkraft führte anschließend ein gesteuertes Interview durch, das Daten zur Sprachverwendung und Sprachkompetenz in Bezug auf Dialekt und Standarddeutsch des jeweiligen Kindes lieferte (vgl. Ender et al., 2007, S. 29). In einem Elterninterview wurden die Sprachgewohnheiten der Familie eruiert. Die Standardsprachkompetenz des Kindes wurde anschließend in Produktion und Rezeption getestet, indem eine Geschichte, die auf Standarddeutsch nacherzählt wurde, aufgenommen und daraufhin auf Fehler, die durch Dialekt entstanden waren, untersucht wurde (vgl. Ender et al., 2007, S. 29). Im zweiten Teil der Untersuchung wurden zum einen schriftliche und zum anderen mündliche Daten von 61 Kindern ausgewertet. Ein Teil der Texte wurde im Regelunterricht erstellt, ein anderer wurde von allen Kindern zum selben Thema produziert. Auch hier wurden für die mündliche Datenerhebung unter anderem Interviews verwendet sowie die Kinder zusätzlich um die Produktion einer Inhaltsangabe zu einem Buch beziehungsweise zu einem Film gebeten, um zusammenhängende Erzählungen zu schaffen (vgl. Ender et al., 2007, S. 30-31).

Als Diglossie wird laut dem Online-Duden-Wörterbuch eine „Form der Zweisprachigkeit, bei der die eine Sprachform die Standardsprache darstellt, während die andere im täglichen Gebrauch, in informellen Texten verwendet wird“ (Bibliographisches Institut, 2018b), bezeichnet. Weiters kann auch das „Vorkommen von zwei Sprachen in einem bestimmten Gebiet (z. B. Englisch und Französisch in Kanada) [oder] das Auftreten von zwei ausgebildeten Varianten der Schriftsprache in einem Land (z. B. Bokmål und Nynorsk in Norwegen)“ (Bibliographisches Institut, 2018b) darunter verstanden werden. Die Frage, ob sich die diglossische Situation auf den Zweitspracherwerb auswirkt, kann nach den ersten Ergebnissen einstweilen nicht klar mit ja beantwortet werden. Einzelne Äußerungen lassen zwar den Einfluss des Dialekts erkennen, im Vergleich zu anderen Einflüssen oder dem der Erstsprache ist dieser allerdings sehr klein (vgl. Ender et al., 2007, S. 34).

Anhand der oben genannten Beispiele wird deutlich, dass die Abgrenzung zwischen DaF und DaZ nicht immer einheitlich erfolgt, im Bereich der Pädagogik noch einige Forschungslücken bestehen und sich vorhandene Forschung häufig auf den Erstsprachunterricht bezieht. Weiters wurde dargelegt, dass der Zusammenhang zwischen Dialekt und dem Spracherwerb noch nicht ausreichend wissenschaftlich

erforscht wurde. Das Mehrsprachigkeitskonzept kann als Argument für den Einbezug des Dialekts in den Sprachunterricht betrachtet werden (vgl. Studer, 2002, S. 116). Außerdem wurde gezeigt, dass einige Lernende das Bedürfnis nach einer guten Dialektkompetenz haben und für sie das Hörverstehen am wichtigsten ist. Die Orientierung am Lernort und das Erlernen von rezeptiven Fähigkeiten bilden wichtige Grundlagen für einen Unterricht, welcher sich nicht nur auf die Standardsprache konzentriert (vgl. Baßler & Spiekermann, 2001a, o. S.). Inwieweit der Dialekt den Zweitspracherwerb beeinflusst, kann noch nicht ausreichend belegt werden.

Um die Grundlagen für diese Arbeit zu schaffen, werden im folgenden Kapitel zunächst die wichtigsten Begriffe definiert und im Anschluss wird die Verbindung der Thematik mit dem theoretischen Kontext näher dargestellt.

2 Begriffsdefinitionen und Theoretische Verortung

Um Unklarheiten bezüglich der Begriffe, welche im weiteren Verlauf der Arbeit häufig verwendet werden, zu vermeiden, folgen zunächst einige wichtige Definitionen. Auch wenn diese Arbeit nicht konkret die Plurizentrik des Deutschen behandelt, steht diese dennoch in Verbindung mit deutschsprachiger Variation. Daher wird der plurizentrische Ansatz nachfolgend kurz erläutert, um den Platz, den der Dialekt im Sprachgebrauch einnimmt, besser einordnen und vor allem von dem Begriff der Plurizentrik abgrenzen zu können. Daran anschließend werden die Definitionen zu Standardsprache, Umgangssprache und Dialekt sowie Varietät und Variante gegeben. Weiters folgen Erläuterungen zu den Themen Nationalsprachenkonzept (vgl. Schmidlin, 2011, S. 2) und Linguizismus (vgl. Dirim, 2010, S. 91), aber auch Linguizismuskritik (vgl. Dirim, 2016, S. 198). Ebenso kritisch betrachtet wird der Integration-durch-Sprache-Diskurs (vgl. Busch, 2017, S. 115). Dadurch soll deutlich gemacht werden, wie wichtig und identitätsstiftend Sprache ist und welche Macht von ihr ausgeht. Sprache kann als Differenzmerkmal wirken und darüber entscheiden, wer zu einer Gruppe gehört und wer nicht. Da durch Sprache einerseits Gruppenzugehörigkeit ausgedrückt wird und andererseits Diskriminierung auch aufgrund von Dialekt erfolgen kann (vgl. Dirim, 2016, S.196), ist dieser Aspekt besonders interessant für die Forschungsfrage. Anhand von Sprachkenntnissen werden weiters Entscheidungen über Aufenthaltsgenehmigungen getroffen und Menschen aus Ländern ausgewiesen (vgl. Busch, 2017, S. 113). Häufig ziehen verschiedene sprachliche Merkmale, Sprachformen oder Sprechweisen Diskriminierung nach sich (vgl. Dirim, 2010, S. 91). Im Zentrum dieses Kapitels steht neben den zu Beginn beschriebenen Begriffen ebenso die diskriminierende sowie abgrenzende Wirkung von Sprache.

2.1 Die Plurizentrik des Deutschen

Der Begriff der Plurizentrik beschreibt die Variation der Standardsprache. Ist eine Standardsprache in mehreren Ländern Nationalsprache oder Amtssprache, bedeutet dies nicht, dass in jedem dieser Länder dieselbe Form der Standardsprache gesprochen wird, da sie der Variation unterliegt (vgl. Schmidlin, 2011, S. 4). Hägi (2007) fasst bezugnehmend auf Ammon (1995) und Clyne (1995) zusammen, dass es drei nationale Standards des Deutschen gibt. Die deutsche Standardsprache darf nicht

durch die Standardvarietät Deutschlands definiert werden, denn dadurch würden das österreichische Standarddeutsch sowie das Deutsch der Deutschschweiz als Dialekt und somit nichtstandardsprachlich bezeichnet (vgl. Hägi, 2007, S. 7-8). Da es für die deutsche Sprache charakteristisch ist, „dass es kein historisches Zentrum der Sprachnormierung und Standardisierung gegeben hat“ (de Cillia, 2014, S. 12), kann das Deutsche als plurizentrische Sprache bezeichnet werden (vgl. de Cillia, 2014, S. 12). Wie Ammon (1997) beschreibt, sind Plurizentrische Sprachen auf mehr als ein *Zentrum* verteilt, wo sich jeweils verschiedene Formen der Sprache gebildet haben. Diese Zentren bilden einerseits die Sprechergruppen, andererseits die Sprachgebiete. Allerdings wird nicht immer klar zwischen den Gruppen von Trägern der Sprache und deren zugehörigen Wohnregionen unterschieden. Die Nationen bilden eine wichtige Art dieser Zentren, es gibt aber noch weitere Formen von Sprachzentren, wie zum Beispiel manche Regionen innerhalb einer Nation (vgl. Ammon, 1997, S. 4). Als eine Teilmenge der *plurizentrischen* Sprachen können die plurinationalen Sprachen bezeichnet werden. Dies sind Sprachen, die sich über mehr als eine Nation erstrecken und somit über keine nationale Gemeinsamkeit verfügen. Sprachformen, die besonders für eine Nation gelten, werden *nationale Varianten* oder *Nationalvarianten* genannt (vgl. Ammon, 1997, S. 5). Ammon (1998) verweist weiters auf Wolf (1994, S. 74), welcher den Begriff „pluriareale Sprache“ als Bezeichnung für die vielen standardsprachlichen Unterschiede der deutschen Sprache, welche mit den nationalen Grenzen der deutschsprachigen Länder nicht übereinstimmen, bevorzugt (vgl. Ammon, 1998, S. 317). Hägi (2007) merkt an, dass die meisten Sprachen der Welt, welche von sehr vielen Sprecher_innen gesprochen werden, plurizentrisch sind. Zum Beispiel wird bereits in der Schule gelehrt, dass im Englischen verschiedene Wörter oder Schreibweisen richtig sein können, allerdings sind diesbezügliche Unterschiede in Bezug auf die deutsche Sprache erst wenig bewusst (vgl. Hägi, 2007, S. 6-7).

2.2 Standardsprache, Umgangssprache, Dialekt

In Österreich ist die Staatssprache Deutsch und als solche auch im Bundesverfassungsgesetz (B-VG) eingetragen (vgl. Ammon et al., 2016, S. XLIII). Dort ist festgehalten: „Die deutsche Sprache ist, unbeschadet der den sprachlichen Minderheiten bundesgesetzlich eingeräumten Rechte, die Staatssprache der Republik“ (Art. 8 Abs.

1 B-VG). Die österreichische Verfassung beinhaltet somit keinen Begriff „österreichisches Deutsch“ (Ammon et al., 2016, S. XLIV). Ammon et al. (2016) beschreiben weiters, dass das Sprachleben in Österreich durch die beiden Pole der standardsprachlichen auf der einen und der dialektalen Strukturen auf der anderen Seite geformt wird, dabei ist der Übergang fließend. Die Spanne zwischen diesen Punkten wird häufig als Umgangssprache zusammengefasst, obwohl es ebenso bestimmte Regeln für die Zusammensetzung der Elemente aus Dialekt und Standard gibt (vgl. Ammon et al., 2016, S. XLV). Nonstandardvarietäten, wie zum Beispiel Dialekte, orientieren sich weniger an nationalen Grenzen und bilden normalerweise keine Sprachzentren. Ein Beispiel dafür wäre der bairische Dialekt, welcher auf beiden Seiten der deutsch-österreichischen Grenze existiert (vgl. Ammon, 1997, S. 6). Im Online-Duden-Wörterbuch wird Dialekt wie folgt definiert: „Mundart; Gruppe von Mundarten mit gewissen sprachlichen Gemeinsamkeiten [oder] (Sprachwissenschaft) regionale Variante einer Sprache“ (Bibliographisches Institut, 2018a). Auch bei Mattheier (1998) lässt sich eine Definition für Dialekt finden: Dialekt ist eine Sprachform, welche immer mit einer übergreifenden Standardsprache, mit der er verwandt ist, in Verbindung steht. Von dieser unterscheidet er sich aber in verschiedenen Merkmalen, wie zum Beispiel dem Wortschatz oder der Syntax. Es gibt eine gemeinsame Herkunftssprache, aus der die Standardsprache und der Dialekt entstammen. Die räumliche Reichweite, in der Dialekte verwendet werden, ist allerdings geringer als die der Standardsprache (vgl. Mattheier, 1998, S. 96). Gesellschaftlich sind Dialekte der übergreifenden Standardsprache unterzuordnen, da die Gruppe, die diese spricht, kleiner ist und die Dialekte in weniger Kommunikationssituationen Verwendung finden. Außerdem wird eine Sprachform nur dann als Dialekt bezeichnet, wenn die Sprecher_innen über ein entsprechendes Dialektbewusstsein verfügen. Die Dialekte sind in sich allerdings nicht homogen, sondern bestehen aus verschiedenen Abstufungen, die sich zwischen Dialekt und Standardsprache bewegen (vgl. Mattheier, 1998, S. 96). Dazu sollen im Folgenden einige Ansätze angeführt werden, wie die verschiedenen Sprachformen kategorisiert werden können. Wie die unterschiedlichen Systeme zeigen, werden die Begriffe je nach Gewichtung der Schwerpunkte anders eingeteilt. Löffler (2005) beschreibt, wie schwierig es ist, die Begriffe rund um die Standardsprache zu klären. Der Versuch, die Definitionen zu ordnen, bezieht sich auf die bisher übliche Einteilung in drei Abstufungen. Diese können unterschiedlich benannt

werden: „*Hochsprache* – *Umgangssprache* – *Mundart*, moderner ausgedrückt: *Standardsprache* – *Substandardsprache* – *Dialekt* oder kürzer: *Standard* – *Substandard* – *Nonstandard*“ (Löffler, 2005, S. 11). Die Hierarchie innerhalb einer Sprache bewegt sich also vom Nonstandard (Dialekt), der in folgender Grafik ganz unten dargestellt wird, über die (regionalen) Umgangssprachen in der Mitte bis zur Standardsprache (Hochsprache), die hier ganz oben steht. Löffler verweist aber auf den Klärungsbedarf dieser Dreiergruppe, der trotz der vereinfachten Darstellung noch ausständig bleibt (vgl. Löffler, 2005, S. 12).

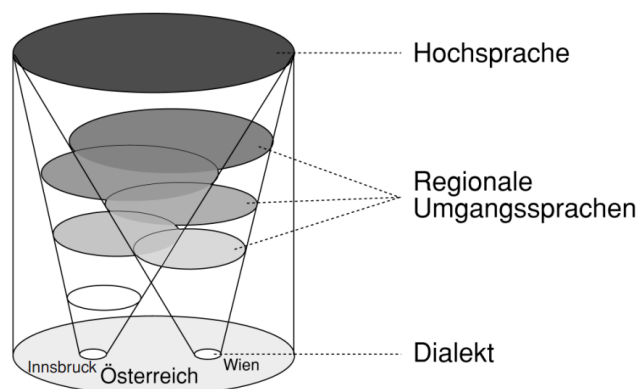


Abbildung 1: Kommunikative Reichweite von Hochsprache und Dialekten am Beispiel Österreichs (Löffler, 2005, S. 12; nach König, Werner, dtv-Atlas zur deutschen Sprache, München 1978, (1994), S. 132)

Zusammenfassend beschreibt Löffler (2005, S. 18) den *Standard* als eine kodifizierte Sprachform, die überregional ist. Sie wird im Schriftlichen, sowie zum Teil auch im Mündlichen, verwendet und ist ebenso Bestandteil des Unterrichts. Den *Dialekt* bezeichnet er als das Gegenteil, daher wird mancherorts auch die Bezeichnung Non-Standard verwendet. Dieser ist regional, örtlich und es gibt dafür keine Normen oder Kodizes. Dialekt findet nur im Mündlichen Anwendung und es ist laut Löffler nicht vorgesehen, dass er unterrichtet wird (vgl. Löffler, 2005, S. 18). Die *Umgangssprache* wird dazwischen verortet und ist zum Teil überregional, „teilweise normiert und kodifiziert, eher mündlich, aber auch schriftlich – und nur teilweise für den (Ausländer-) Unterricht geeignet, allenfalls auf der Fortgeschrittenenstufe“ (Löffler, 2005, S. 18). Außerdem ist im Allgemeinen von Umgangssprache die Rede, wenn nach einem Sprachunterricht ein Sprachaufenthalt in dem jeweiligen Land absolviert wird, um die Zielsprache zu vertiefen. Löffler weist darauf hin, dass diese Einteilung

in jeweils drei Begriffe zwar eine Vereinfachung darstelle, die genauen Abgrenzungen allerdings dennoch unscharf bleiben und teilweise vielleicht beliebig erscheinen würden (vgl. Löffler, 2005, S. 18). Ergänzend dazu wird an dieser Stelle noch Spiekermann (2007) angeführt, der die Standardsprache dadurch definiert, dass sie einer Norm unterliegt und in Kodizes festgehalten wurde. Dabei können die drei nationalen Standardvarietäten der Länder Deutschland, Österreich und der Schweiz unterschieden werden, da sie jeweils über eigene nationale Kodizes verfügen. Als gegenüberliegender Pol der Standardnorm kann der Dialekt betrachtet werden, da die standardsprachliche Normtreue in seine Richtung immer weniger wird (vgl. Spiekermann, 2007, S. 121). Dialekte orientieren sich zwar oft ebenso an gewissen Regeln, diese sind allerdings weder genormt, noch kodifiziert. Die Regional- oder Umgangssprache wird in Situationen verwendet, die zwischen formell und informell liegen. Sie orientiert sich zwar an der Norm der Standardsprache, wird ihr allerdings nicht gerecht und enthält darüber hinaus viele dialektale Merkmale. Trotzdem kann sie in einem weiten räumlichen Umfeld verstanden werden (vgl. Spiekermann, 2007, S. 121).

Eine ähnliche Einteilung, wie oben bei Löffler (2005) beschrieben, ist bei Baßler & Spiekermann (2001a) zu finden. Hier werden allerdings die Begriffe „Standard, nationale Standards, regionale Standards, Regionalsprachen und Dialekte“ (Baßler & Spiekermann, 2001a, o. S.) verwendet.

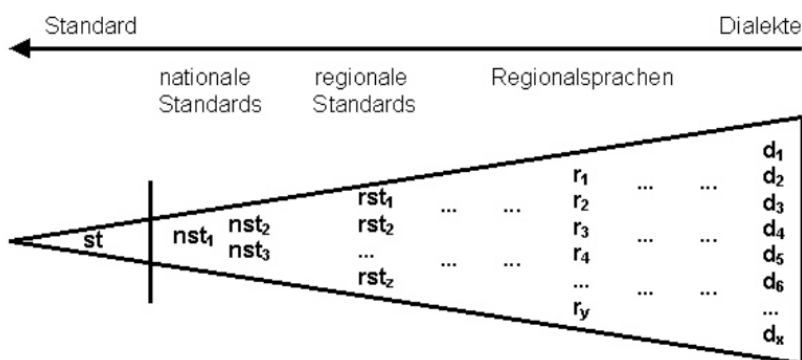


Abbildung 2: Übersicht Standard – Dialekt (Baßler & Spiekermann, 2001a, o. S.)

Die Grafik kann nach Spiekermann (2007) wie folgt erklärt werden: Es wird davon ausgegangen, dass es in Bezug auf das Deutsche viele verschiedene Dialekte gibt. Daneben existieren Regionalsprachen, welche oft entstanden sind, um zwischen den

Dialekten auszugleichen und um sich an den Standard anzupassen. Die Standardvarietäten treten weniger häufig auf als die Regionalsprachen (vgl. Spiekermann, 2007, S. 120). In Richtung des Standardpols wird die Fahnenform also spitzer. Der Übergang von den Regionalsprachen zu den Dialekten nach rechts und den Standardvarietäten nach links hin ist ein fließender. Dies soll durch die Punkte verdeutlicht werden. Hier gibt es also viele zusammenhängende Varietäten, welche teilweise nur über kleine Unterschiede verfügen (vgl. Spiekermann, 2007, S. 120).

In Österreich befindet sich Deutsch in einem Spannungsfeld: Auf der einen Seite orientiert es sich an der Norm der bundesdeutschen Sprache, auf der anderen Seite soll auch die österreichische Varietät eigenständig sein (vgl. Schmidlin, 2011, S. 97). Die Varietäten enthalten eine unterschiedliche Anzahl an dialektalen Merkmalen, die nur kleinräumig verbreitet sind. Die Definition der Standardsprache ist die, dass sie über keine oder nur vereinzelt über Dialektmerkmale verfügt. Für die Standardvarietäten im nationalen und regionalen Bereich ist dies nur geringfügig gültig (vgl. Spiekermann, 2007, S. 121). Im Variantenwörterbuch des Deutschen beschreiben Ammon, Bickel und Lenz (2016), wie sich Dialekt im Gegensatz zu Umgangssprache und Standardsprache in Österreich abgrenzen lässt. Die Standardsprache wird vorwiegend in der Schriftlichkeit verwendet, aber auch für öffentliche oder formelle mündliche Sprechakte, wie zum Beispiel Ansprachen, Vorlesungen oder Nachrichten (vgl. Ammon et al., 2016, S. XLV). Eine informelle Variante der Standardsprache, die sich ein wenig von der formellen unterscheidet, wird für dialogische Äußerungen, aber auch in öffentlichen Debatten von Fernsehmoderator_innen, oder in gehobenen Kreisen auch in privaten Gesprächen verwendet (vgl. Ammon et al., 2016, S. XLV). Im Schulunterricht kommt die formelle Varietät der Standardsprache als Lernziel und größtenteils als Vortragssprache zur Anwendung. Im persönlichen Gespräch zwischen der Lehrperson und den Lernenden wird zum Teil die informelle Standardvarietät gesprochen oder der Dialekt beziehungsweise die Umgangssprache verwendet. Die beiden zuletzt genannten machen auch die private Kommunikation der meisten Personen aus. Dadurch ergibt sich ein größerer Unterschied zwischen der Schriftlichkeit im standardsprachlichen Bereich und der Mündlichkeit, die umgangssprachlich geprägt ist (vgl. Ammon et al., 2016, S. XLV). Ender & Kaiser (2009) merken mit Verweis auf Ammon (2003, S. 164ff) an, dass für „den bairischsprachigen Teil Österreichs ein so genanntes Dialekt-Standard-Kontinuum postuliert“ (Ender & Kaiser, 2009, S. 268) wird. Dort wird zwar viel Dialekt gesprochen, es kann allerdings nicht

klar zwischen den Polen Standard und Dialekt unterschieden werden. Die Formulierung „Kontinuum“ beschreibt diese vielen verschiedenen Übergangsformen zwischen Dialekt auf der einen und Standardsprache auf der anderen Seite. Diese Zwischenformen wurden sehr lange nur wenig erforscht. Gegenwärtig existiert noch immer eine Vielzahl an offenen Fragen darüber (vgl. Ender & Kaiser, 2009, S. 268-269). In manchen deutschsprachigen Gebieten, besonders in Norddeutschland, wurde der Dialekt zurückgedrängt, weshalb dort häufig auch in Situationen, die als informell gelten, eine standardnahe Varietät gesprochen wird (vgl. Spiekermann, 2007, S. 121). Weiters führen Ammon und Hägi (2005) an, dass sich ein Teil der Unterschiede der nationalen Sprachbesonderheiten aus Entlehnungen ergibt, da bestimmte Formen aus den lokalen Dialekten in die Standardsprache übernommen wurden. Wie bereits oben erwähnt, stimmen die Grenzen der Dialektregionen nicht mit den Staatsgrenzen überein, wodurch Schwierigkeiten entstehen, die nationalen Varietäten vom Dialekt, aber auch untereinander abzugrenzen (vgl. Ammon & Hägi, 2005, S. 49). Nach Berthele (2008) sind Standardvarietäten grundsätzlich nicht wertvoller als Non-Standardvarietäten, wozu Dialekte, Soziolekte und Ethnolekte gezählt werden. Aus linguistischer und soziologischer Sicht werden Non-Standardvarietäten „als andere, anders geartete und eigenständige Systeme beschrieben und beurteilt“ (Berthele, 2008, S. 88).

2.3 Varietät und Varianten

Eine eindeutige Definition und klare Abgrenzung der Begriffe zu diesem Themenfeld gestaltet sich zum Teil schwierig. Ammon (1995) hat die Zusammenhänge schlüssig und ausführlich ausgearbeitet (vgl. Ammon, 1995, Kapitel 1.1), an dieser Stelle sollen allerdings nur die üblichen Definitionen einbezogen werden.

Etymologisch gesehen besteht ein Zusammenhang zwischen dem Wort Varietät und den verwandten Ausdrücken „*Variante*, *variabel*, *Variation* und *variieren* [...], die aus dem lat. Verb *variare*“ (Kluge 1999, zit. nach Baßler & Spiekermann, 2001b, S. 205), ((ab)wechseln) und *varius* (vielfältig oder wechselnd), entstanden sind (vgl. Baßler & Spiekermann, 2001b, S. 205). Diese Verbindung wird auch bei Schmidlin (2011) beschrieben: Der Ausdruck *Varietät* wird entsprechend dem englischen *variety* (Vielfältigkeit) gebraucht. Er beschreibt eine Sprachgebrauchsform, die sich aus bestimmten sprachlichen Merkmalen, den Varianten, zusammensetzt, ist dabei aber

wertfrei. Die jeweilige Sprachgebrauchsform bezieht sich auf spezifische Situationen oder einzelne Gruppen, die zum Beispiel einem sozialen oder regionalen Bereich angehören (vgl. Schmidlin, 2011, S. 3). Sprachliche Varietäten werden als „[...] funktional voneinander geschiedene, konstitutive Subsysteme des Gesamtsystems einer Sprache“ (Dittmar & Schmidt-Regener, 2001, S. 521, zit. nach de Cillia, 2014, S. 10) beschrieben. Nach unterschiedlichen Gesichtspunkten können verschiedene Varietäten eingeteilt werden. Räumliche (diatopische) Varietäten werden Dialekte genannt, Soziolekte richten sich nach schichtspezifischen (diastratischen) Kriterien, plurizentrische Varietäten bezeichnen regionale beziehungsweise staatliche Unterschiede und Fachsprachen werden durch funktionale Eigenschaften definiert (vgl. de Cillia, 2014, S. 11). Weiters sind Register durch situationelle Gegebenheiten definiert, genderspezifische Variation bezieht sich auf das Geschlecht und Jugendsprache auf das Alter. Dabei ist allerdings hervorzuheben, dass die Grenzen zwischen den einzelnen Varietäten nicht eindeutig gezogen werden können und die Übergänge fließend in Form von verschiedenen Kernzonen und Übergangsformen dazwischen sind (vgl. de Cillia, 2014, S. 11).

Nationale Varietäten umfassen alle Sprachformen, welche innerhalb einer Nation existieren. Zu einem großen Teil bestehen sie aber aus gesamtsprachlichen Formen, die in sämtlichen Nationen der jeweiligen Sprache gleichermaßen gültig und somit als Standardvarietäten definiert sind. Ein kleiner Teil der nationalen Varietäten sind die nationalen Varianten, welche wiederum standardsprachlich sind (vgl. Ammon, 1997, S. 6). Nach Schmidlin (2011) wird dabei zwischen *spezifischen Varianten*, die nur in einem Land verwendet werden, und *unspezifischen Varianten*, die über nationale Grenzen hinausgehen, und häufiger vorkommen, unterschieden. Eine Ausdrucksweise, die in schriftlichen Texten verwendet wird, aber nur in einem Land üblich ist, wird als *Helvetismus* (Deutschschweiz), *Austriazismus* (Österreich) oder *Teutonismus* (Deutschland) bezeichnet (vgl. Schmidlin, 2011, S. 5). *Teutonismus* deklariert eine bundesdeutsche nationale Variante und kann auch *Deutschlandismus* genannt werden (vgl. Ammon, 1997, S. 7). Hägi (2006) beschreibt, dass diese drei Länder, die deutschsprachige Schweiz, Österreich und Deutschland, als *nationale Vollzentren* bezeichnet werden können und eigene Sprachkodizes besitzen. Im Gegensatz dazu stehen die *nationalen Halbzentren*, wozu neben Liechtenstein und Luxemburg auch Bozen-Südtirol (Italien) und die Deutschsprachige Gemeinschaft, welche im Osten von Belgien liegt, gehören. Auch in diesen Ländern ist Deutsch eine

staatliche Amtssprache (vgl. Hägi, 2006, S. 18). Kaiser (2006) führt an, dass Unterschiede zwischen der österreichischen Standardsprache und des Standards in Deutschland im Bereich des Wortschatzes besonders die Kulinarik sowie die Verwaltungssprache betreffen. Die Syntax, also die Satzlehre, des österreichischen Standards weist nur wenige Unterschiede zum Süddeutschen auf. Die Phonologie unterscheidet sich in mehreren charakteristischen Punkten von der Standardaussprache in Deutschland. Diese wurden allerdings bisher noch nicht genug in ein System gebracht (vgl. Kaiser, 2006, S. 281). Das Wissen über sprachliche Variation sollte die Basis des reflexiven Sprachhandelns bilden. Weiters wäre es sinnvoll und erstrebenswert, an das Alltagssprachliche und somit zum Teil auch dialektale Umfeld anzuknüpfen. Leider werden die hierin liegenden Potenziale im Deutschunterricht noch nicht genug ausgeschöpft (vgl. Kaiser & Ender, im Ersch., o. S.).

2.4 Die nationalen Varietäten

Im Folgenden soll geklärt werden, welches Deutsch als Standard bezeichnet werden kann, ob es eine Art Hierarchie der nationalen Varietäten in den nationalen Vollzentren des Deutschen gibt oder ob Helvetismen, Austriazismen und Teutonismen gleichberechtigt nebeneinander stehen. Weiters wird auf die Einstellungen innerhalb den nationalen Vollzentren gegenüber den nationalen Varietäten der Nachbarländer eingegangen.

Hägi (2015) thematisiert das Problem, dass sogar in Fachkreisen oft immer noch von dem einen richtigen Standarddeutsch ausgegangen wird. Das österreichische Standarddeutsch und das Schweizer Standarddeutsch werden den Lernenden dagegen oft als eine regionale und dialektale Varianz vermittelt (vgl. Hägi, 2015, S. 115). Auch wenn offiziell nur eine Standardsprache als Amtssprache gilt, wird diese Standardsprache nicht einheitlich sein (vgl. Schmidlin, 2011, S. 3). Hägi bezeichnet dies sogar als „*Mythos von einem Standard*“ (Hägi, 2015, S. 119) und führt ebenso den „*Mythos [an], Standarddeutsch sei lokalisierbar* und in Deutschland beheimatet“ (Hägi, 2015, S. 119) und zwar im nördlichen Teil von Deutschland, in der Gegend der Stadt Hannover (vgl. König, 2011, S. 21). Weiters führt König (2011) an, der weit verbreitete Glaube, dass das beste Standarddeutsch im Norden Deutschlands zu verorten ist, entwickelte sich zum Teil durch geschichtliche Hintergründe. Kurz

zusammengefasst galt im 16. Jahrhundert die buchstabengetreue Lautung als die richtige Form, wodurch diese Meinung entstand. Aber auch die Aussprachewörterbücher leisten ihren Beitrag, da die Möglichkeit besteht, darin nachzuschlagen und die enthaltenen Ausspracheregeln als Norm angesehen werden. Weiters zählen in einer Gesellschaft oft die Meinungen der Menschen genauso viel wie wissenschaftliche Fakten und entscheiden somit darüber, was als besser, schöner oder schlechter beziehungsweise weniger schön gilt. Wissenschaftlich gesehen kann es allerdings keine „beste Aussprache“, die begründbar oder beweisbar wäre, geben. Werden die Aussprachewörterbücher als Norm betrachtet, wird ersichtlich, dass auch die Norddeutschen kein besseres Deutsch sprechen, da sie ebenso von dieser Norm abweichen (vgl. König, 2011, S. 25-26, 36). Die Standardvarietät Deutschlands wirkt neutraler, da ihre kommunikative Reichweite größer ist. Personen in Österreich und in der Deutschschweiz sind in Bezug auf die rezeptive Komponente mit bundesdeutschen Varianten größtenteils vertraut, da sie ebenso deutsches Fernsehprogramm sehen sowie Zeitschriften aus Deutschland lesen (vgl. Hägi, 2007, S. 8). Die damit verbundenen Auswirkungen fasst Hägi (2007) in folgendem Zitat zusammen:

„Die standardsprachliche Varietät Deutschlands hat dadurch eine größere kommunikative Reichweite, ist also weniger stark regional markiert und wirkt dadurch neutraler. Dies erklärt, warum Übersetzungen ins Deutsche in der Regel Übersetzungen ins deutschländische Deutsch sind, und es erklärt, warum Deutschschweizer und österreichische Autorinnen und Autoren mit Blick auf den gesamten deutschsprachigen Markt häufig deutsche Lektoren haben.“ (Hägi, 2007, S. 8).

Ammon (1995) konnte in einer kleinen Untersuchung über das Korrekturverhalten der Lehrpersonen folgendes feststellen: Die meisten Lehrpersonen beurteilen die eigennationalen Varianten positiver als fremdnationale. Ein Befund, der allerdings aufgrund unpassender Auswahl der Teutonismen nur wenig belegt werden konnte, ist der, dass Teutonismen allgemein größtenteils positiver als nationale Varianten aus Österreich oder der Schweiz bewertet werden (vgl. Ammon, 1995, S. 446). Dies zeigt sich auch darin, dass eigene nationale Varianten von Schweizer Lehrpersonen und auch von einigen österreichischen teilweise markiert und durch gemeindeutsche Ausdrücke ersetzt werden. Allerdings geschieht dies vermutlich nicht aus Protest gegen die nationale Varietät aus dem eigenen Land, sondern basiert wohl eher auf Unkenntnis, da die Nationalvarietäten auch in der Deutschlehrer_innenausbildung

bisher keine große Rolle spielten. Dadurch, dass das Thema aber auch in der Fachwissenschaft vernachlässigt wurde und die Fachvertreter für unterschiedliche Standpunkte stehen, ist dies aber wenig überraschend (vgl. Ammon, 1995, S. 480). Hägi (2006) beschreibt ihren Eindruck, den sie unter anderem in einem Seminar gewonnen hatte, dass das Problembewusstsein den Nationalvarietäten gegenüber im DaF-Unterricht in Deutschland am geringsten sei und sie dort bereits jahrelang damit konfrontiert werde, dass sie die Schweizer standarddeutsche Varietät spricht. Das *Variantenwörterbuch des Deutschen* (2004) erfasst die Variation der deutschen Standardsprache zum ersten Mal auch systematisch bezugnehmend auf Deutschland (vgl. Hägi, 2006, S. 12), was die Unterscheidung „zwischen gemeindeutschen Ausdrücken (Konstanten) und Teutonismen“ (Hägi, 2015, S. 113) bei der Variantenmarkierung ermöglichte (vgl. Hägi, 2015, S. 113).

Weiters führt Hägi (2006) an, dass die Wertigkeit der nationalen Varietäten im Grunde als gleich gilt. Dennoch verhält sich die Proportion, in der sie zueinander stehen, in Wirklichkeit asymmetrisch. Die bundesdeutsche Varietät dominiert das österreichische Deutsch sowie das Standarddeutsche in der Schweiz. Dies liegt in der Größe, der starken wirtschaftlichen Situation und der Stellung Deutschlands in der Politik begründet (vgl. Hägi, 2006, S. 19). Das heißt unter anderem, dass bundesdeutsche Varianten in den beiden Ländern Österreich und in der deutschsprachigen Schweiz meistens verstanden werden. Im Gegensatz dazu sind in Deutschland Austriazismen oder Helvetismen häufig weniger bekannt. Das bundesdeutsche Deutsch wird oft als korrekter, prestigereicher und in seiner Funktion leistungstärker eingeschätzt, besonders auch von Österreicher_innen und Schweizer_innen. Diese Attribute werden ihm besonders in Bereichen wie Wissenschaft, Belletristik, aber auch Theater oder Kunstgesang zugesprochen. Die bundesdeutsche Nationalvarietät wird dadurch allerdings häufig überschätzt (vgl. Hägi, 2006, S. 19). Durch diese asymmetrischen Verhältnisse ergeben sich die nationalen Varietäten betreffend deutliche Unterschiede in Bezug auf die Einstellungen und das Bewusstsein. Das bundesdeutsche Deutsch als Eigenvarietät wirkt im Gegensatz zum österreichischen Deutsch kaum identitätsstiftend, da Teutonismen nur selten als nationale Varianten erkannt werden. Sprecher_innen anderer nationaler Varietäten nehmen Teutonismen aber trotzdem als Erkennungsmarke wahr (vgl. Hägi, 2006, S. 20). Ammon et. al (2016) beziehen sich auf Clyne (1995, S. 31f) und beschreiben, dass Austriazismen nur sehr selten nach Deutschland „wandern“, dies umgekehrt

allerdings häufig der Fall ist. Dies wird oft mit dem Übergewicht Deutschlands in Politik und Wirtschaft, der Sprecher_innenanzahl sowie der dominanten Rolle in den Medien in Verbindung gebracht. Die eigenen Varianten werden in Österreich durchaus als sympathischer, dagegen aber als weniger normentsprechend oder weniger modern wahrgenommen, was auf einen gewissen sprachlichen Minderwertigkeitskomplex zurückzuführen ist (vgl. Ammon et al., 2016, S. XLIV-XLV). In Österreich wird seit Kurzem in den Medien und in der Öffentlichkeit auch der Dialekt häufiger verwendet, während aber in der Mediensprache gleichzeitig Neuerungen aus Deutschland aufgenommen werden. Dadurch wird wiederum dessen Einfluss mehr und die Auffassung verstärkt, dass der Sprachgebrauch in Deutschland als Norm für die Standardsprache dient (vgl. Ammon et al., 2016, S. XLV).

2.5 Variation im Unterricht

Wird Deutsch als Fremdsprache unterrichtet, wird normalerweise das „standard-sprachliche Deutsch“ (Hernig, 2005, S. 31), welches ebenso als Schriftsprache verwendet wird, gelehrt (vgl. Hernig, 2005, S. 31). Einige Gründe, die dafür sprechen, sind zum Beispiel die Normierung der Standardsprache, was die Möglichkeit bietet, Kodizes zu verwenden, die als Referenzrahmen dienen. Weiters wird der Standardsprache ein hohes Prestige sowie ein großer Kommunikationsradius zugeschrieben (vgl. Spiekermann, 2007, S. 131). Hernig (2005) betont, dass die Lernenden durch den Erwerb der Standardvarietät sowohl in Deutschland, Österreich, als auch in der Schweiz verstanden werden können, da sie in der Lage sind, sich damit allgemeinverständlich auszudrücken (vgl. Hernig, 2005, S. 32).

In DaF-Überblickswerken wie zum Beispiel in dem von Hernig (2005) wird häufig erwähnt, dass sich Deutschlernende, die den Normstandard lernen, welcher weitestgehend variationsfrei ist, Muttersprachler_innen gegenüber, die aus verschiedenen Regionen kommen, ausdrücken können. Spiekermann (2007) kritisiert dieses Argument dahingehend, dass es sich bloß auf die Sprachproduktion bezieht, die Sprachrezeption allerdings nicht berücksichtigt wird. Er stellt infrage, was passieren würde, wenn eine Person, die die deutsche variationsfreie Standardsprache sehr gut gelernt hat, auf eine andere Person trifft, welche Deutsch als Muttersprache hat, allerdings nur ihre regionalen Varietäten verwenden kann. Außerdem merkt er an, dass bereits die Verwendung von regionalen Standardvarietäten Schwierigkeiten in der

Kommunikation verursachen kann, im Deutschunterricht allerdings darauf vorbereitet werden könnte (vgl. Spiekermann, 2007, S. 131).

Mit Verweis auf Wiesinger (2001, S. 489) beschreibt Schmidlin (2011), dass besonders bei DaF-Lehrmaterial ein Verständnis für Unterschiede in der Standardsprache im nationalen und regionalen Bereich ausgebildet werden sollte. In welcher Weise und in welchem Umfang dies geschehen soll, ist allerdings noch offen, da es verschiedene Meinungen dazu gibt (Schmidlin, 2011, S. 86). Übereinstimmung gibt es aber in dem Punkt, dass bereits zu einem frühen Zeitpunkt das Hörverstehen geübt werden sollte. Dazu können beispielsweise Tonaufnahmen von Personen aus unterschiedlichen Gegenden verwendet werden (vgl. Schmidlin, 2011, S. 86). Außerdem herrscht Einigkeit darüber, dass Sprachunterricht zur selben Zeit auch Landeskunde darstellt und Landeskunde ebenso als Sprachunterricht dient (vgl. Hägi, 2006, S. 25). Es ist jedoch nicht übereinstimmend geklärt, welche Varietät des Deutschen in welchem Land unterrichtet werden soll. Ein Ansatz wäre, nach geographischen Kriterien auszuwählen: Je nachdem, welches Land, in dem Deutsch gesprochen wird, in der Nähe liegt (vgl. Schmidlin, 2011, S. 86, mit Verweis auf Muhr, 1993a, S. 117). Diese Ansicht ist, wie im ersten Kapitel erwähnt, ebenso bei Baßler & Spiekermann (2001a) zu finden, welche dies als „Lernortorientierung“ (Baßler & Spiekermann, 2001a, o. S.) bezeichnen. Ammon & Hägi (2005) beschreiben die verschiedenen Gewichtungen der unterschiedlichen Varietäten, auch wenn sie grundsätzlich gleichrangig sind, so: Der Unterricht von Deutsch als Erst- sowie als Zweitsprache bezieht sich auf die nationale Varietät, welche in der Umgebung gesprochen wird, in der die lernende Person wohnt, und auch der Unterricht gehalten wird (vgl. Ammon & Hägi, 2005, S. 52). Personen, die Deutsch als Fremdsprache lehren oder lernen, kommen bereits zu Beginn mit verschiedenen nationalen Varietäten in Kontakt, wodurch eine andere Verteilung notwendig wird. Hierbei spielt das Deutsch, das (größtenteils) in Deutschland gesprochen wird, noch immer eine wichtige Rolle. Trotzdem sollte es auch die Möglichkeit geben, die österreichische und die Schweizer Varietät vorzustellen und auf eventuelle Sprachaufenthalte bewusst vorzubereiten (vgl. Ammon & Hägi, 2005, S. 52). Bei Schmidlin (2011) ist jedoch mit Verweis auf Glaboniat et al. (2002, S. 23) ebenso zu lesen, dass im Unterricht für die aktive Sprachproduktion eine so weit als möglich überregional verständliche Standardsprache vermittelt werden sollte, da ein Großteil der deutschen Standardvarietäten aus dem gemeindeutschen Wortschatz besteht (vgl.

Schmidlin, 2011, S. 86). Dennoch sollte die Variation aber bereits bald erwähnt werden. Das Ziel des DaF-Unterrichts sollte es sein, dass die Lernenden auf ein möglichst großflächiges Gebiet vorbereitet werden, innerhalb dessen sie anschließend fähig sind, zu kommunizieren (vgl. Schmidlin, 2011, S. 86). Durch den Bezug auf regionale und nationale Variation sollte der DaF-Unterricht allerdings nicht komplizierter werden, da diese Spezifizierung Teil des metasprachlichen Wissens ist, das zum gesteuerten Spracherwerb gehört (vgl. Schmidlin, 2011, S. 86). Ammon und Hägi (2005) halten dazu fest, dass sich die Befürchtung, dass DaF-Lernende in Zukunft damit überfordert werden, die gesamten Standardvarianten, sowohl nationale als auch regionale, lernen zu müssen, nicht verbreiten darf. Dies ist nicht die Aufgabe des DaF-Unterrichts. Stattdessen soll die nationale und regionale Vielfalt des Deutschen den Lernenden bewusst gemacht und sie weiters dafür sensibilisiert werden (vgl. Ammon & Hägi, 2005, S. 57). Wiederum kritisch äußert sich Spiekermann (2007) zur Standardsprache als Lehrziel des Deutschunterrichts. Er verweist auf Günthner (2002) und Durrell (2006) und führt somit auch andere Positionen an, die für die Alltagssprache als Unterrichtsziel sprechen. Dies wird darin begründet, dass kommunikative Fähigkeiten ausgebildet werden sollen und daher auch die Alltagssprache Teil des Unterrichts sein muss, welche allerdings nicht der variationsfreien Standardsprache entspricht. Daher müssen auch nationale und regionale Varietäten in den Unterricht einbezogen werden, wenn die Vermittlung der Alltagssprache als Unterrichtsziel angesehen wird (vgl. Spiekermann, 2007, S. 133-134). Dennoch bezeichnet auch Spiekermann (2007) einheitliche Grammatikregeln sowie einen einheitlichen Grundwortschatz, welche durch die genormte Standardsprache ermöglicht werden, als zentrale Punkte des DaF-Unterrichts. Als Grund dafür nennt er unter anderem die begrenzten Möglichkeiten, die Unterrichtsinhalte beliebig zu erweitern. Wie bereits erwähnt, ist die Unterrichtszeit streng begrenzt und daher größtenteils damit ausgefüllt, die Standardsprache zu behandeln (vgl. Spiekermann, 2007, S. 134). Der Kontext des Lernortes wird aber auch hier aufgegriffen: Beim DaF-Unterricht in einem Land, in dem Deutsch gesprochen wird, ist es durchaus förderlich, ortsübliche regionale Varietäten, die in der Umgebung des Unterrichtsortes gesprochen werden, ebenso zu behandeln. Um die Fähigkeiten in der Alltagssprache gezielt zu verbessern, sollten authentische Sprachbeispiele verwendet werden. Zusätzlich zum Interesse der Lernenden sowie der Lehrpersonen wäre dazu aber auch sinnvolles Unterrichtsmaterial nötig, welches im Moment noch

nicht ausreichend vorhanden ist. Hierbei besteht noch großes Entwicklungspotential (vgl. Spiekermann, 2007, S. 134). Schlussfolgernd soll auf die Leitfragen von Spiekermann (2007) verwiesen werden, die er bezüglich der Frage formuliert hat, welche verschiedenen Standardvarietäten im DaF-Unterricht behandelt werden können beziehungsweise sollen:

- „Was ist das Ziel des Unterrichts?
- Was sind die Ziele der DaF-Lerner/Lernerinnen?
- Wie ist der Lernort zu berücksichtigen?
- Wie lassen sich individuelle Ziele einbeziehen?“ (Spiekermann, 2007, S. 133).

Diese Fragen sollten grundsätzlich die Basis eines jeden Unterrichts bilden. Mithilfe der Antworten darauf wählen die Lehrpersonen die geeignetsten Inhalte für die Lernendengruppe aus. Beim DaF-Unterricht in einem deutschsprachigen Land sollte demnach abgewogen werden, zu welchem Zweck die Lernenden Deutsch lernen und folglich, wie groß ihr Bedürfnis ist, dass auch der (Umgebungs-)Dialekt behandelt wird.

Bei Spiekermann (2007) ist weiters zu lesen, dass es sehr verschiedene Gründe für den Deutscherwerb gibt, was wiederum beeinflusst, ob jemand zusätzlich zur genormten Standardsprache auch an Sprachvariation interessiert ist. Ein Beispiel dafür wäre, ob darauf abgezielt wird, das Deutsche nach dem Kurs nur schriftlich oder auch mündlich zu verwenden (vgl. Spiekermann, 2007, S. 134). Wie bereits zuvor erwähnt, gibt es in Bezug auf Unterrichtsmaterial zum Thema Varietäten noch Entwicklungsbedarf (vgl. Spiekermann, 2007, S. 134). Inwieweit Lehrwerke diese bereits beinhalten, soll nachfolgend kurz dargestellt werden.

2.6 Varietäten in Lehrwerken

Hägi (2006) beschreibt, dass bei Lehrwerken der Einbezug der nationalen Varietäten additiv oder integrativ erfolgen kann. Ein Beispiel für den additiven Ansatz wären einige lexikalische Varianten, die am Lektionsende in der Vokabelliste zu finden sind, und somit ohne Kontext angeführt werden. Dagegen wird beim integrativen Ansatz die Vielfalt, welche die deutsche Standardsprache ausmacht, wiederholt eingebaut und deutlich gemacht. Somit werden auch die Lektionen und Informationen aufeinander bezogen (vgl. Hägi, 2006, S. 206). Baßler & Spiekermann forderten bereits 2001, dass Dialekte und Regionalsprachen stärker in die Curricula aufgenommen werden

sollten (vgl. Baßler & Spiekermann, 2001a, o. S.). Rund 15 Jahre später wird das plurizentrische Konzept laut Hägi (2015) nur in manchen Lehrwerken durchgehend thematisiert. Die Umsetzung erfolgt durch eine klare Variantenmarkierung und durch das Einbeziehen des ganzen amtlich deutschsprachigen Gebiets, vor allem bei der Wahl von Themen und Texten (vgl. Hägi, 2015, S. 113). Sie nennt dazu die Lehrwerke „*Dimensionen* (Jenkins [u.a.] 2002) oder *Ja genau!* (Böschel / Giersberg / Hägi 2008)“ (Hägi, 2015, S. 113), wobei sie aber „*Ja genau!*“ als „das bisher erste und einzige Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, das auch deutschländische Ausdrücke als Varianten ausweist“ (Hägi, 2015, S. 113), bezeichnet. Allerdings kritisiert Hägi (2015) weiters, dass in vielen Lehrwerken beim Thema Plurizentrik oft Etikettenschwindel erfolgt beziehungsweise Österreich und die Schweiz häufig klischeehaft präsentiert werden (vgl. Hägi, 2015, S. 114). Hägi (2015) geht der Frage nach, ob die „standardsprachliche Variation des Deutschen als sprachenpolitisch-didaktisches Problem“ (Hägi, 2015, S. 111) gedeutet wird. Weltweit wird die Plurizentrik des Deutschen im Kontext des Deutschunterrichts eher als verwirrend betrachtet. Dabei wird häufig gefragt, welcher Stellenwert der standardsprachlichen Variation zukommen soll beziehungsweise wie sie in den Unterricht einbezogen werden könnte (vgl. Hägi, 2015, S. 111). Dadurch, dass die deutsche Standardsprache nicht einheitlich ist, wird der Deutschunterricht komplex. Es wäre eine klare Regelung, was als richtig und was als falsch gilt sowie nur eine richtige Antwortmöglichkeit gewünscht, anstatt verschiedener Varianten, welche gleichwertig sind. Dieses Nebeneinander von gleichwertigen Varianten würde zu Irritation und Überforderung führen, da zu viel Freiraum vorhanden ist (vgl. Hägi 2015: 117). Abschließend sei noch angemerkt, dass sich der Begriff der Plurizentrik außerhalb des linguistischen Umfelds erst wenig verbreitet hat. Dies bedeutet, dass Personen aus Österreich und der Schweiz vermutlich an eine neutrale Varietät denken, die eher dem norddeutschen Sprachgebrauch ähnelt, wenn sie den Ausdruck „Hochdeutsch“ hören (vgl. Ender & Kaiser, 2009, S. 278).

Die Begriffe rund um die sprachliche Einordnung des Dialekts sowie der Varietäten und der Plurizentrik wurden nun geklärt. Ebenso wurde ein Einblick gegeben, in welchem Spannungsfeld sich der Deutschunterricht befindet. Es ist nicht eindeutig geklärt, inwieweit Plurizentrik oder auch Alltagssprache und Dialekt in den Unterricht einbezogen werden können und sollen. Verschiedene Argumente und Prinzipien, welche zu diesem Thema bereits existieren, wurden dargelegt. Ebenso wurde der aktuelle Stand der Lehrwerke in Bezug auf Plurizentrik angeschnitten. Da Sprache aber

viel mehr ist als ein bloßes Werkzeug zur Verständigung, wird im nächsten Abschnitt auf die Wirkung und Macht von Sprache eingegangen.

2.7 Nationalsprachenkonzept

Nach Schmidlin (2011) beschreibt das Nationalsprachenkonzept die Vorstellung von einer Übereinstimmung der Staatsgrenzen mit den Grenzen der Nationen. Weiters geht der Ansatz davon aus, dass innerhalb dieser Grenzen jeweils nur eine einheitliche Sprache gesprochen beziehungsweise dies als Ziel der Sprachenpolitik angesehen wird (vgl. Schmidlin, 2011, S. 2). Im Kontext der früheren Kolonialmächte zeigt sich die zweiseitige Seite des Nationalsprachenkonzepts. Die Ausbreitung der Standardsprache fungiert zum einen als Instrument der Nationalbildung sowie als Zeichen für die Demokratisierung. Zum anderen werden mithilfe derselben Sprache Minderheiten unterdrückt (vgl. Schmidlin, 2011, S. 2). Die Meinung, dass Sprache eine nationalitätsbildende Wirkung besitzt, wird als Rechtfertigung gesehen, die Minderheitensprachen zu unterdrücken. Dieses Konzept einer Sprachnation, welche ihren Zusammenhalt durch nur eine Sprache erhält, ist sprachsoziologisch betrachtet nicht realitätsnah (vgl. Schmidlin, 2011, S. 2-3). Ein Großteil der Gemeinschaften, welche als politische Einheit wirken, ist bereits mehrsprachig, zum Teil auf der gesellschaftlichen und zum Teil auf der individuellen Ebene. Ersetzen Kolonialsprachen die Kleinsprachen, geht dadurch nicht automatisch die Gruppenidentität verloren. Weiters ist auch die Standardsprache nie einheitlich, selbst wenn der Name dies vermuten lässt (vgl. Schmidlin, 2011, S. 3). Die Idee der einheitlichen Standardsprache bleibt also bloß ein Konstrukt. Trotz dieser Einsicht lässt sich die Ablehnung von Unterschieden in kultureller oder sprachlicher Form beobachten. Weniger stark ausgeprägt betrifft diese Negierung auch die Variation innerhalb einer Sprache, da von der Standardsprache erwartet wird, eindeutig definiert und kodifiziert zu sein (vgl. Schmidlin, 2011, S. 3). Außerdem soll sie im Vergleich zu anderen Standardsprachen konkurrenzfähig sein. Die Vorstellung, dass sich die Standardsprache in verschiedene Varietäten verzweigt, wird skeptisch betrachtet, da diese Varietäten nicht mit dem Konzept eines statischen Systems vereinbar sind. Laienlinguistische Konzepte basieren aber genau auf dieser Statik sowie einer Einordnung von unterschiedlichen Sprachformen in ein hierarchisches Sprachsystem (vgl. Schmidlin, 2011, S. 3-4). Durch Sprache wird Gruppenzugehörigkeit ausgedrückt. Das Sprach- und National-

bewusstsein basiert auf der Illusion einer Übereinstimmung von sprachlichen und politischen Grenzen sowie der Möglichkeit, Ethnien und Kulturen strikt voneinander trennen zu können (vgl. Schmidlin, 2011, S. 12-13). Nach Reichmann (2000) kann eine Gemeinschaft anhand von verschiedenen Aspekten entstehen, einige werden hier als Beispiel genannt. Eine Gruppe von Personen schreibt sich selbst gewisse Eigenschaften zu, welche sie von anderen Menschengruppen unterscheiden. Diese Eigenschaften werden ihnen auch von außen beigemessen. Eine weitere wichtige Rolle spielen Faktoren wie Religion, Geschichte, Staatszugehörigkeit und Sprache, wobei letztere als zentrales Element der Gemeinschaftsbildung betrachtet wird (vgl. Reichmann, 2000, S. 421-423). Das nationale Zusammengehörigkeitsgefühl wird also durch bestimmte identitätsstiftende Faktoren konstruiert (vgl. Schmidlin, 2011, S. 13).

Dass innerhalb eines Staates nicht nur eine Sprache gesprochen wird und anhand von Sprache Unterdrückung ausgeübt werden kann, wurde nun gezeigt. Welche Folgen dies für einzelne Personen haben und wie Sprache zu sozialem Ungleichgewicht führen kann, wird im nächsten Teil der Arbeit erklärt.

2.8 Linguizismus

Wie Dirim (2010) beschreibt, bezeichnet Linguizismus eine bestimmte Art von Rassismus. Betroffen davon sind insbesondere Personen, welche eine Sprache aufgrund ihrer Herkunft in einer speziellen Form sprechen. Gegen sie werden Sanktionen verhängt und sie sind Vorurteilen ausgesetzt. Durch Linguizismus kann Macht gegenüber bestimmten sozialen Gruppen ausgeübt werden. Dabei soll eine gesellschaftliche Rangordnung geschaffen oder aufrechterhalten werden (vgl. Dirim, 2010, S. 91). Eine Sprache wird dabei als Norm angesehen, diese wird von der Elite gesprochen. Sprachliche Besonderheiten von sozialen Gruppen, welche niedriger gestellt sind, werden herabgewürdigt. Einige Positionen in der Gesellschaft können nur von Personen erreicht werden, welche auch die geltende Sprachnorm beherrschen (vgl. Dirim, 2010, S. 92). Gleichzeitig werden bestimmte Personen allerdings daran gehindert, diese Normsprache auch zu lernen. Durch Linguizismus entsteht also soziales Ungleichgewicht aufgrund von Sprache (vgl. Dirim, 2010, S. 92). Linguizismus kann auf unterschiedlichen Ebenen auf viele Arten ausgeprägt sein. Dazu zählen Witze, die andere abwerten, genauso wie bestimmte Maßnahmen von offiziellen Stellen, um die

Verwendung einer gewissen Sprache in der Öffentlichkeit zu verbieten. Sprache gilt als essentieller Bestandteil einer Nation und bildet die grundlegende Eigenschaft einer Ethnie (vgl. Dirim, 2010, S. 92-93). Als sich demokratische Staaten herausbildeten, veränderte dies auch den Umgang mit Linguizismus. Da das Selbstverständnis dieser Staaten verlangt, weder Rassismus noch Linguizismus zu dulden, wurde der offene Linguizismus weniger und durch eine eher verhaltenere Form ersetzt. Somit werden in demokratischen Staaten dennoch Menschen aufgrund ethnischer Kennzeichen, wie zum Beispiel der Sprache, ausgegrenzt (vgl. Dirim, 2010, S. 95). Die subtilere Form des Linguizismus wird von Dirim (2010) als „Neo-Linguizismus“ (Dirim, 2010, S. 96) bezeichnet. Dieser Begriff ist angelehnt an den des „Neo-Rassismus“ (Mecheril, 2004, S. 176f) von Mecheril, auf den Dirim dabei verweist. Der Neo-Linguizismus tritt in verschiedenen Formen auf. Unter anderem werden Sachverhalte vorgetäuscht, harmlos wirkende Begriffe als Tarnung verwendet oder Situationen, in denen Personen ausgegrenzt oder unterdrückt werden, vertuscht. Daher ist Neo-Linguizismus nicht so leicht zu erkennen und es kann sich als schwierig gestalten, ihm auf die Spur zu kommen (vgl. Dirim, 2010, S. 96). Das Entstehen von Neo-Linguizismus scheint in dem Selbstverständnis der Nationalstaaten begründet, welches darauf basiert, dass sowohl Nation und Staat als auch die Sprache übereinstimmen müssen. Kommen jedoch zusätzlich zur Nationalsprache noch weitere Sprachen auf dem Staatsgebiet vor, werden sie als Bedrohung für den Nationalstaat in dieser Form betrachtet (vgl. Dirim, 2010, S. 96). Dirim (2010) verweist auf Gogolin (1994), welche den Begriff „monolingualer Habitus“ (Gogolin, 1994) geprägt hat. Den Grundstein dafür bildete die Gesellschaftstheorie von Bourdieu. Gogolin beschreibt damit die Situation in Deutschland, in der die Monolingualität als normal angesehen, die Bilingualität dagegen als Ausnahmefall behandelt wird. Der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit wird mit einer solchen Einstellung begegnet und auch die Arbeit im pädagogischen Bereich ist davon betroffen. Lehrpersonen sind oft der Meinung, dass Kinder nicht mehrere Sprachen zur selben Zeit lernen können (vgl. Dirim, 2010, S. 96). Häufig führt dieses Ausschlussdenken dazu, dass gewisse Sprachen unterdrückt werden. Dies macht deutlich, dass linguizistische Mittel im Nationalstaat zum Einsatz kommen, wenn noch keine Einigkeit zwischen Mono- beziehungsweise Multilingualität herrscht. Besonders Menschen, welche die jeweilige Nationalsprache nicht als Erstsprache oder zusätzlich noch weitere Sprachen sprechen, sind vom Neo-Linguizismus

betroffen. Darunter können ebenso Personen sein, welche einen Dialekt sprechen (vgl. Dirim, 2010, S. 96-97).

„Linguizismuskritik ist eine spezielle Richtung der Rassismuskritik, deren Ziel es ist, aufzudecken, inwiefern in der postkolonialen Zeit in kolonialer Denktradition unter Bezugnahme auf Unterschiede zwischen Sprachen, Dialekten, Soziolekten, Akzenten und anderen sprachlichen Merkmalen Menschen kategorisiert, voneinander hierarchisierend unterschieden, inferiorisiert und an der Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen gehindert werden“ (Dirim, 2016, S. 198).

Dieses Zitat verdeutlicht, dass Differenzen in sprachlichen Merkmalen häufig zu Benachteiligung führen. Die linguizismuskritische Richtung als Teil der Rassismuskritik möchte diesen diskriminierenden Handlungsweisen auf die Spur kommen.

2.9 Zuschreibungen

Dieses Kapitel behandelt die Tatsache, dass das Hören verschiedener Sprachen anders empfunden wird und daraus resultierende Folgen (vgl. Heinemann & Dirim, 2016, S. 199). Manche Sprachen werden als prestigereicher angesehen als andere und mit jeder Sprache werden bestimmte Eigenschaften verbunden (vgl. Dirim, 2016, S.196). In dieser Forschungsarbeit soll erörtert werden, inwiefern Zuschreibungen aufgrund von Sprache auch in Verbindung zu Dialekt stehen. Dazu wird im Folgenden zunächst der theoretische Hintergrund zum Umgang mit verschiedenen Sprachen dargestellt.

Heinemann und Dirim (2016) beschreiben die unterschiedliche Wahrnehmung von Sprachen in der Öffentlichkeit und nehmen dabei Bezug auf Dirim und Mecheril (2010) beziehungsweise Castro Varela und Mecheril (2010): Die Reaktion auf Englisch oder Französisch ist meist eine positive und die Personen, welche diese Sprachen sprechen, werden häufig für ihre Sprachkompetenz bewundert. Im Gegensatz dazu werden verschiedene Sprachen, wie zum Beispiel Arabisch oder Bosnisch, als Migrant_innensprachen deklariert und das Hören dieser wird als störend empfunden. Weiters wird häufig der Verdacht gehegt, dass Personen, welche eine andere als die deutsche Sprache verwenden, schlecht über einen selbst sprechen würden (vgl. Heinemann & Dirim, 2016, S. 199). Die Mehrheitsgesellschaft fühlt sich also dadurch, dass eine Sprache gesprochen wird, die sie nicht verstehen kann, verunsichert oder gar bedroht, da den Sprecher_innen dieser zugetraut wird, etwas Böses zu beabsichtigen. Als Reaktion darauf werden bestimmte Sprachen betreffend oft

Verbote oder Sanktionen eingeführt (vgl. Heinemann & Dirim, 2016, S. 202, 204). Es kann vermutet werden, dass Kinder beziehungsweise Jugendliche, welche zusätzlich zu Deutsch noch weitere Sprachen sprechen, die immer wieder als Regelbrecher adressiert werden, dadurch ihre persönliche Wahrnehmung verändern. Aber auch wie sie von anderen wahrgenommen werden, wird dadurch beeinflusst und gesteuert (vgl. Heinemann & Dirim, 2016, S. 207). Wenn sie eine andere Sprache als Deutsch sprechen, wird ihnen vermittelt, dies sei eine Regelverletzung beziehungsweise unhöfliches oder aggressives Verhalten. Ihnen wird also kontinuierlich zugeschrieben, sich nicht angemessen zu benehmen, wodurch ein Subjektivierungsprozess entsteht (vgl. Heinemann & Dirim, 2016, S. 207). Die Sprache ist verbunden mit der Handlungsfähigkeit, aber auch mit der Möglichkeit, Anerkennung zu erlangen oder sich ausdrücken zu können. Durch linguizistische Sprachregelungen erfahren zum Beispiel Schüler_innen, dass manche ihrer Kompetenzen von anderen als respektlos wahrgenommen werden. Dagegen gilt das Deutschsprechen als angemessenes Verhalten (vgl. Heinemann & Dirim, 2016, S. 207). Mit Bezug auf Springsits (2015) stellen Heinemann und Dirim (2016) fest, dass aufgrund der Verwendung einer Sprache, welche nicht Deutsch ist, häufig auf spezifische beziehungsweise fehlende Sprachkompetenzen in der deutschen Sprache geschlossen wird (vgl. Heinemann & Dirim, 2016, S. 210). Wie bereits im Kapitel zum Linguizismus beschrieben, besteht die Gefahr, dass Personen aufgrund einer anderen Erstsprache als die der Mehrheitsgesellschaft diskriminiert werden (vgl. Dirim, 2010, S. 92). Ob und in welchem Ausmaß die Benachteiligung auch im Kontext des Dialekt Sprechens erfolgt, soll im empirischen Teil dieser Arbeit durch die Analyse der Leitfadeninterviews gezeigt werden.

2.10 Das Differenzmerkmal Sprache

Mit Verweis auf Bourdieu (1978) beschreibt Dirim (2016), dass Sprecher_innen aufgrund ihrer Verwendung von spezifischen Sprachen oder Sprachregistern, wie zum Beispiel Dialekten, als zu bestimmten sozialen Gruppen zugehörig identifiziert werden können. Der Grund hierfür liegt darin, dass die Gewichtung der Sprache beziehungsweise der Sprachen im Kontext von Machtbeziehungen so stark ist, dass dadurch definiert wird, wer als überlegen und wer als unterlegen gilt. Somit werden dadurch verschiedene Handlungsspielräume für die Mitglieder bestimmter Gruppen abgegrenzt (vgl. Dirim, 2016, S.196). Eine Untersuchung an Pädagogischen

Hochschulen aus dem Jahr 2013, welche von Knappik und Dirim in Österreich durchgeführt wurde, konnte zeigen, dass sich die Abwertung bestimmter Sprechweisen verändert hat. Früher wurde ein dialektal gefärbtes Deutsch nicht gerne gesehen; mittlerweile verlagerte sich diese Abwertung allerdings auf migrations-spezifische Abweichungen und es kann diesbezüglich sogar von einer Hierarchie gesprochen werden: Den Studierenden mit dialektaler Sprechweise wurde zugetraut, am Studienende die Standardsprache sprechen zu können (vgl. Dirim, 2016, S. 196-197). Im Gegensatz dazu wurde zum Beispiel einer Person mit migrationssprachlich anderer Sprechweise aufgrund eines Artikelfehlers der Studienabschluss verwehrt. Dies macht deutlich, dass mit Sprache immer auch eine bestimmte nationale oder ethnische Beziehung in Verbindung gebracht wird. Somit steht Sprache in starkem Zusammenhang mit Zugehörigkeitskonstruktionen, welche häufig Diskriminierung zur Folge haben (vgl. Dirim, 2016, S. 197). Sprachen sind also verknüpft mit Machtverhältnissen. Wird dies allerdings nicht beachtet, werden sich die hegemonialen Ordnungen wiederholen (vgl. Dirim, 2016, S. 195). Auch in der Schule sollte bedacht werden, dass Sprache als Differenzmittel wirken kann (vgl. Dirim, 2016, S. 197). Sprache beinhaltet verschiedene Sprachvarianten und Sprachformen, welchen wiederum ein jeweils anderes Maß an Anerkennung zugeordnet ist. Wenn dies nicht verstanden wird, wird das „hegemoniale Wesen der Sprache [...] bestätigt“ (Mecheril & Quehl, 2006, S. 360).

Zusammenfassend bedeutet dies, dass durch Sprache Gruppenbildungsprozesse erfolgen (vgl. Dirim, 2016, S.196). Da auch Dialekt eine besondere Form einer Sprache darstellt, kann er als Unterscheidungsmerkmal wirken, anhand dessen Personen unterschiedlich begegnet oder sie verschieden behandelt werden. Mit der Forschungsfrage soll nicht nur in Erfahrung gebracht werden, inwiefern das Deutschlernen durch Dialekte beeinflusst wird sondern ebenso, ob durch das Sprechen oder nicht Sprechen eines Dialekts bestimmte Ausgrenzungsmechanismen wirksam werden. Dass es weitreichende Folgen haben kann, welche Sprache eine Person auf welchem Level spricht, zeigt der nun folgende Abschnitt.

2.11 Integration und Sprache

Nach Busch (2017) wurden in vielen Staaten in Europa Anfang des Jahrtausends einige Neuerungen, welche die Migrationspolitik betreffen, eingeführt. Fähigkeiten in

den jeweiligen Staatssprachen erlangten enorme Wichtigkeit. Sie spielen seither eine große Rolle bei Entscheidungen darüber, ob jemand in ein Land zuwandern darf beziehungsweise ob jemand die Staatsbürgerschaft erhält (vgl. Busch, 2017, S. 113). Rechtliche Bestimmungen setzen die Voraussetzungen dafür fest. Die Sprachanforderungen werden normiert und die Sprachkenntnisse daraufhin getestet. Dazu wurden verschiedene Testmechanismen entwickelt. Werden die Anforderungen nicht erfüllt, wird mit Sanktionen gedroht, welche sogar die Ausweisung bewirken können. Dadurch werden die Regelungen machtvoll. Öffentliche Sprachdebatten behandeln seit einiger Zeit besonders sprachenpolitische Fragen, wie zum Beispiel das Thema Mehrsprachigkeit kontra Einsprachigkeit (vgl. Busch, 2017, S. 114). Busch (2017) beschreibt mit Dorostkar (2011), dass ein Großteil davon Stellvertreterdebatten sind. Dies bedeutet, dass die Austragung sozialer Konflikte anhand von Sprache erfolgt, welche als Ersatz für andere Konzepte dient, die allerdings gesellschaftlich als Problem angesehen werden, oder als Tabu gelten. Dazu gehören zum Beispiel die Diskurse über Rasse, Volk und Kultur (vgl. Busch, 2017, S. 114-115). Die Debatten richten sich an zwei verschiedene Gruppen, dabei besonders an die ‚Migrant_innen‘. Diese Gruppe wird allerdings erst durch erfolgte Maßnahmen zu einer Gruppe gemacht. Ebenso wird auch die Zugehörigkeit dazu erst durch gewisse Regelungen festgesetzt. Die Argumente lauten, dass Migrant_innen selbst daran interessiert sein müssen, die Staatssprache zu beherrschen, da nur dadurch die Ausübung eines Berufs sowie die Teilnahme an Bildung und im sozialen Umfeld ermöglicht wird (vgl. Busch, 2017, S. 115). Der „Integration-durch-Sprache-Diskurs“ (Busch, 2017, S. 115) richtet sich vorwiegend an die Mehrheitsbevölkerung. Die Personen, von denen erwartet wird, sich zu integrieren, erhalten alleine die Bringschuld dafür auferlegt. Es wird vorgegeben, durch die Maßnahmen die nationale Identität sowie die aktuellen Werte aufrechtzuerhalten. Weder die Realität der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit wird akzeptiert, noch die Sprachenpolitik wird aufgrund veränderter Verhältnisse adaptiert (vgl. Busch, 2017, S. 115). Stattdessen wird am „Ideal des monolingualen Nationalstaats“ (Hogan-Brun, Mar-Molinero & Stevenson, 2009, S. 11, zit. nach Busch, 2017, S. 115) festgehalten. Die Gleichheit in Sprache und Kultur wird als Garantie für Stabilität und Zusammenhalt innerhalb der Gesellschaft betrachtet (vgl. Busch, 2017, S. 115). Wie bereits oben erwähnt, sieht die Realität allerdings anders aus, da bereits die Standardsprache nicht einheitlich ist und viele Gemeinschaften

mehrsprachig sind. Außerdem wird durch das Aufzwingen einer neuen Sprache nicht automatisch die Gruppenidentität zerstört (vgl. Schmidlin, 2011, S. 2-3).

Alles in allem lässt sich festhalten, dass Sprache Zugehörigkeit ausdrückt. Öffentliche Debatten werden über Sprache geführt, da diese als Ersatz für tabuisierte Themen verwendet wird. Häufig werden Aufenthaltsbestimmungen über Sprache geregelt. Dies zeigt, dass Sprache immer mehr in Verbindung mit Macht steht (vgl. Busch, 2017, S. 113-114). Durch die Forschungsfrage soll ebenso gezeigt werden, welche Erfahrungen DaZ-Lernende mit verschiedenen Machtpositionen aufgrund von Sprache gemacht haben und ob Dialekt damit in Verbindung steht. Sprache wird aber nicht nur von außen als Differenzierungsmerkmal wahrgenommen, sondern kann auch im Inneren, also in der persönlichen Wahrnehmung, für Wohlbefinden oder Unbehagen sorgen. Im nachfolgenden Kapitel werden die individuellen Wirkungen von Sprache, aber auch die sprachlichen Möglichkeiten, die jeder Person zur Verfügung stehen, näher erläutert.

2.12 Spracherleben und sprachliches Repertoire

„[...] wie sich Menschen selbst und durch die Augen anderer als sprachlich Interagierende wahrnehmen“ bezeichnet Busch (2017) als „Spracherleben“ (Busch, 2017, S. 19). Personen verfügen über ein bestimmtes sprachliches Repertoire, dies ist ihnen jedoch oft nicht bewusst. Durch eine (häufig negative) Erfahrung kann sich dies allerdings ändern. Eine neue Situation, wie zum Beispiel ein Schulwechsel, macht der betroffenen Person deutlich, dass ihr eigenes Sprachrepertoire, das sie selbst mitbringt, von den anderen als nicht passend wahrgenommen wird. Für den/die Sprecher_in ist dies meist eine Überraschung und innerlich aufwühlend (vgl. Busch, 2017, S. 18). Dies zeigt, dass Spracherleben keinen neutralen Stellenwert hat, sondern immer auch mit Emotionen gekoppelt ist. Dazu gehört zum Beispiel das Gefühl beim Sprechen einer Sprache, ob sich ein_e Sprecher_in dabei wohlfühlen kann oder ob dabei Unbehagen empfunden wird. Im Kontext von Mehrsprachigkeit standen sehr lange nur messbare Leistungen sowie die Sprachkenntnisse im Vordergrund, das Spracherleben und die damit verknüpften Emotionen wurden kaum berücksichtigt (vgl. Busch, 2017, S. 19). Busch (2017) beschreibt folgende Parameter, welche bei Spracherleben eine Rolle spielen:

- „Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung“ (Busch, 2017, S. 19): Verändert eine Person ihre Sprache, um die Erwartungen des Umfelds zu erfüllen, kann dies zur Folge haben, dass sie sich durch die sprachliche Anpassung selbst als unecht oder als fremd wahrnimmt (vgl. Busch, 2017, S. 19).
- „Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit“ (Busch, 2017, S. 19): Hierzu zählt einerseits der Wunsch, aufgrund von Sprache zu einer bestimmten Gruppe zu gehören. Andererseits kann aber auch die Erfahrung gemacht werden, dass eine Person ungefragt, bloß anhand ihrer Sprache, einer spezifischen Gruppe zugeordnet wird (vgl. Busch, 2017, S. 19).
- „Sprachliche Macht oder Ohnmacht“ (Busch, 2017, S. 19): Ungleiche Machtverteilung und sprachliche Hierarchisierung können zu Unsicherheit führen, sodass betroffene Personen es bevorzugen, in bestimmten Situationen lieber zu schweigen, um eine Blamage zu vermeiden (vgl. Busch, 2017, S. 19).

Damit Sprachbewusstheit entstehen kann, ist es wichtig, „sich des eigenen Sprechens, der eigenen Sprachen bewusst zu werden [...], eine Sprache oder Sprechweise mit den Augen einer anderen zu betrachten, sie aufeinander zu beziehen“ (Busch, 2017, S. 20).

Dass Diskriminierung aufgrund von Sprache nicht immer die Differenz zwischen zwei oder mehreren verschiedenen Sprachen betreffen muss, macht Busch (2017) anhand des Beispiels einer Studierenden deutlich. Diese wechselte von einer Schule in einem Dorf in ein Gymnasium, welches sich in der Landeshauptstadt befand. Sie beschreibt ihr Befinden in der neuen Klasse wie folgt: „[...] und gegenüber manchem ‚landeshauptstädtischen Hochdeutsch‘ kam ich mir mit meiner ländlichen Umgangssprache sehr unsicher und ein wenig defizitär vor“ (Busch, 2017, S. 18). Obwohl es sich grundsätzlich um *eine* Sprache handelte, konnte die Studentin innerhalb dieser Mehrsprachigkeit erfahren (vgl. Busch, 2017, S. 20). Auch Wandruszka (1975) stellt fest, dass Menschen bereits in ihrer Erstsprache mehrsprachig sind, da jede Sprache wiederum eine Vielzahl weiterer sich überlappende und ineinander verstrickte Sprachen enthält. Daher kann die Mehrsprachigkeit in der Muttersprache nie vollständig sein, es kann also niemand von sich behaupten, die eigene Erstsprache vollkommen zu beherrschen (vgl. Wandruszka, 1975, S. 321-323). Diese „muttersprachliche Mehrsprachigkeit“ (Wandruszka, 1975, S. 322) bezeichnet er auch als

„innere Mehrsprachigkeit“ (Wandruszka, 1975, S. 326), welche in verschiedenen Situationen deutlich wird. Sprecher_innen sind ständig Teilnehmer_innen verschiedener sozialer Räume. Jeder Raum verfügt allerdings über seine eigenen Regeln, zum Beispiel welche Sprache dort verwendet wird oder welche Gewohnheiten üblich sind (vgl. Busch, 2017, S. 18). Der Begriff „das sprachliche Repertoire“ wurde von Gumperz (1964) ausgearbeitet, wie Busch (2017) beschreibt (vgl. Busch, 2017, S. 20).

„Das Repertoire wird als ein Ganzes begriffen, das jene Sprachen, Dialekte, Stile, Register, Codes und Routinen einschließt, die die Interaktion im Alltag charakterisieren. Es umfasst also die Gesamtheit der sprachlichen Mittel, die Sprecher_innen einer Sprechgemeinschaft zur Verfügung stehen, um (soziale) Bedeutungen zu vermitteln“ (Busch, 2017, S. 21).

Weiters hält Busch (2017) fest, dass eine Person zwar selbst entscheiden kann, welche sprachlichen Mittel sie wie verwenden möchte. Dennoch sind die Möglichkeiten, die zur Auswahl stehen, durch grammatikalische Regeln sowie durch soziale Zwänge, wie zum Beispiel allgemein gültige Konventionen, begrenzt. Durch letztere können Mitteilungen unter anderem als informell, humorvoll oder literarisch gekennzeichnet werden. Das Konzept ermöglicht es, dass Sprachen nicht als eindeutig abgrenzbar betrachtet werden, da das Repertoire alle vorhandenen Möglichkeiten der Kommunikation einschließt (vgl. Busch, 2017, S. 21).

Die beiden Begriffe „Spracherleben“ (Busch, 2017) und das „sprachliche Repertoire“ (Gumperz, 1964) stellen wichtige Bezugspunkte der Forschungsfrage dar, da sie kompakt beschreiben, welche Erlebnisse und Erfahrungen mit unterschiedlichen Sprachen oder auch Dialekten in verschiedenen Situationen gemacht werden sowie welche Emotionen diese auslösen können.

2.13 Mehrsprachigkeit

Wie bereits oben beschrieben, können Personen bereits in der Erstsprache mehrsprachig sein. Aber auch für die Mehrsprachigkeit gibt es verschiedene Definitionen, da diese unterschiedliche Formen haben kann. „Individuelle Mehrsprachigkeit“ (Gogolin & Lüdi, 2015, o. S.) bezeichnet Personen, welche mehrere Sprachen verwenden können, um sich auszudrücken. Dabei spielt es keine Rolle, wie die jeweiligen Sprachen gelernt wurden oder auf welchem Level sie gesprochen werden können. „Soziale Mehrsprachigkeit“ (Gogolin & Lüdi, 2015, o. S.) bedeutet, dass es

innerhalb der Gesellschaft mehrere Sprachen gibt und jeder dieser eine bestimmte Funktion zugeordnet ist. Die „territoriale Mehrsprachigkeit“ (Gogolin & Lüdi, 2015, o. S.) beschreibt politische Gebiete, welche in einsprachige Teilgebiete eingeteilt sind, wie zum Beispiel Belgien. Verfügen Institutionen und Organisationen über Angebote in mehreren Sprachen, wird dies „institutionelle Mehrsprachigkeit“ (Gogolin & Lüdi, 2015, o. S.) genannt. Beispiele hierfür sind die UNO und die EU (vgl. Gogolin & Lüdi, 2015, o. S.). Wirtschaftlich starke Staaten profitieren weltweit von Zuwanderung. Durch die Migration entstehen unterschiedliche Formen der Mehrsprachigkeit, da die zugewanderten Personen weitere Sprachen mitbringen und verwenden. Im Erziehungs- und Bildungsbereich wird Mehrsprachigkeit in zwei Bereiche unterteilt: Die „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ (Gogolin & Lüdi, 2015, o. S.) tritt auf, wenn einer Person im alltäglichen Leben mehrere Sprachen zur Verfügung stehen. Kinder, die so aufwachsen, lernen die Sprachen in ihrem Alltag auf dieselbe Weise wie Kinder, welche mit nur einer Sprache aufwachsen. „Fremdsprachliche Mehrsprachigkeit“ (Gogolin & Lüdi, 2015, o. S.) dagegen bezeichnet das Lernen von Fremdsprachen in Form von Unterricht während im Alltag aber bloß eine Sprache verwendet wird (vgl. Gogolin & Lüdi, 2015, o. S.). Die Begriffe „Plurilingualität“ (Beacco & Byram, 2002; zit. nach Gogolin & Lüdi, 2015, o. S.) und „Multikompetenz“ (Gogolin & Lüdi, 2015, o. S.) werden häufig für individuelle Mehrsprachigkeit verwendet, um deutlich zu machen, dass es sich dabei nicht nur um „mehrfache Einsprachigkeit“ (Gogolin & Lüdi, 2015, o. S.) handelt, sondern sie als Gesamtsystem zu betrachten ist. Die verschiedenen Einzelsprachen stehen also nicht unabhängig nebeneinander, sondern sie interagieren und beeinflussen einander. Im Unterricht sollte die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit einbezogen und die Erstsprachen ebenso gefördert werden, um mehrsprachige Repertoires entwickeln zu können (vgl. Gogolin & Lüdi, 2015, o. S.). Die Einsprachigkeit wurde in der Forschung sehr lange als normal betrachtet. Somit dominierte die Vorstellung, dass Kinder in der Schule zum ersten Mal mit anderen Sprachen in Berührung kommen und es daher möglich ist, zu kontrollieren, wie dieser Kontakt mit neuen Sprachen aussieht. Die Bilingualität wurde dagegen als Ausnahmefall angesehen. Die Wirklichkeit sieht allerdings anders aus (vgl. Gogolin, 2015, o. S.). In Einwanderungsländern kann es sehr viele verschiedene Sprachkonstellationen geben, da immer wieder andere Sprachen mitgebracht werden. Der tägliche Kontakt mit verschiedenen Sprachen außerhalb des Unterrichts beeinflusst die persönlichen Lernvoraussetzungen. Dadurch, dass die Lernenden immer mehr

unterschiedliche Sprachen mitbringen, ist es notwendig, auf die individuellen Sprach-
erfahrungen Rücksicht zu nehmen. Diese beiden Punkte machen deutlich, dass
Mehrsprachigkeit bereits als Ausgangspunkt für das Sprachenlernen wirkt (vgl.
Gogolin, 2015, o. S.). Wird bereits eine Sprache gesprochen, während eine weitere
gelernt wird, beeinflussen die Erfahrungen der zuvor gelernten Sprache die Abläufe
beim Erlernen einer neuen. Durch Zwei- beziehungsweise Mehrsprachigkeit ergeben
sich kognitive Vorteile. Personen, welche mehrere Sprachen sprechen, müssen
ständig die Entscheidung treffen, welche davon sie verwenden möchten. Dazu muss
immer wieder abgeschätzt werden, welche Sprache das Gegenüber auch versteht.
Dadurch wird das Wissen über Sprache stetig trainiert. Mehrsprachigkeit bringt also
positive Voraussetzungen, um weitere Sprachen zu lernen (vgl. Gogolin, 2015, o. S.).
Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es neben der „inneren
Mehrsprachigkeit“ (Wandruszka, 1975, S. 326) noch weitere Formen der Mehrspra-
chigkeit sowie unterschiedliche Bezeichnungen dafür gibt. Die verschiedenen
Sprachen, die eine Person spricht, stehen in Wechselwirkung zueinander und bilden
auch die Voraussetzungen für das Lernen einer neuen Sprache beziehungsweise
beeinflussen dies (vgl. Gogolin & Lüdi, 2015, o. S.). Da sich Deutsch als
Zweitsprache immer im Kontext von Mehrsprachigkeit bewegt, ist es für diese Arbeit
wichtig, die Begriffe und Bedeutungen rund um diese zu erläutern.
Damit wurden die theoretischen Grundlagen für die Bearbeitung der Forschungs-
frage ausführlich dargebracht. Der folgende empirische Teil setzt sich mit dem
Forschungsthema anhand der durchgeführten Studie auseinander und präsentiert
die daraus resultierenden Ergebnisse.

EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

3 Methodologie

Nachdem im vorangegangenen Teil die theoretischen Perspektiven deutlich gemacht sowie die grundlegenden Begriffe, welche in Verbindung mit der Forschungsfrage stehen, definiert wurden, folgt nun der empirische Teil. Zunächst werden die verwendeten Methoden beschrieben und ein Überblick über die Vorgehensweise der Untersuchung gegeben. Die theoretischen Grundlagen des gewählten Forschungsdesigns, der empirischen Forschungsansätze, der Methode des Leitfadeninterviews sowie der anschließenden Auswertung der Ergebnisse sollen im folgenden Kapitel dargelegt werden.

3.1 Vorgehensweise und Forschungsprozess

Um der Forschungsfrage „Welche Rolle spielt deutschsprachige Variation beim Erlernen und Vermitteln des Deutschen?“ angemessen nachzugehen, werden empirische Interviews durchgeführt. Aus welchen Teilen sich die Untersuchung zusammensetzt wird anhand folgender Übersicht dargestellt:

Interviews	
Anzahl der Interviews:	Fünf
Herkunftsländer:	Albanien, Kolumbien, Syrien, Türkei (alphabetisch geordnet)
Sprachniveau der Proband_innen (Angabe anhand von Sprachkursen, Prüfungen):	A1, B1.1, B1+, B1+, C1
Interviewform:	Offene Leitfaden-Interviews
Aufnahme:	Diktiergerät
Transkription	
Programm:	easytranscript
Transkriptionsregeln:	„Übertragung in normales Schriftdeutsch“ (Mayring, 2002, S. 91)
Auswertung	
Datenanalyse:	Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring
Programm:	MAXQDA

Die empirische Forschung basiert auf offenen Interviews mit fünf Personen, welche Deutsch als Zweitsprache im Erwachsenenalter gelernt und mindestens einmal an einem Deutschkurs in Österreich teilgenommen haben. Die Interviews werden mithilfe eines zuvor erstellten Leitfadens durchgeführt und mit einem Diktiergerät aufgenommen. Im Anschluss werden die Aufnahmen transkribiert. Anhand der Transkripte werden die Interviews auf für die Forschungsfrage thematisch relevante Aussagen hin untersucht. Für die Auswertung der Interviews wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring verwendet und die Transkripte werden anhand von induktiv gebildeten Kriterien analysiert. Die Auswertung der Interviews erfolgt im Ergebnisteil durch die Zusammenführung der im Theorieteil bereits beschriebenen Grundlagen und Begriffe mit Zitaten aus den Interviews sowie weiterer wissenschaftlicher Literatur.

3.2 Theoretischer Hintergrund zur Methode

Für die Datenerhebung fiel die Wahl der Methode auf das Leitfadeninterview, da es eine offene Form des Interviews ist. Durch die Leitfragen wird ein grober Rahmen vorgegeben. Da es keine vorgefertigten Antwortmöglichkeiten gibt, kann die interviewte Person jedoch frei von ihren Erfahrungen erzählen. Die theoretischen Grundlagen zur Forschungsmethode werden hier näher erläutert.

3.2.1 Die Datenerhebung: Das Leitfadeninterview

Kleeman, Krähnke & Matuschek (2013) beschreiben, dass davon ausgegangen wird, dass die qualitative Sozialforschung zur Datenerhebung am häufigsten Leitfadeninterviews verwendet. Mehrere unterschiedliche Verfahren gelangen über Interviewleitfäden an ihre Daten. Die verschiedenen Themenfelder, die der/die Interviewer_in während des leitfadengestützten Interviews in das Gespräch einbringt, wurden bereits im Vorfeld konzipiert und im Leitfaden zum Beispiel als Themenpunkte, Fragestellungen oder auch nur in Form von Stichpunkten festgehalten (vgl. Kleeman, Krähnke & Matuschek, 2013, S. 208). Dadurch erhält die interviewte Person immer wieder neue Anregungen. Der Leitfaden bildet aber keine strikte Vorgabe, sondern dient als variable Checkliste, bei der auch die Reihenfolge nicht unbedingt eingehalten werden muss. Anders als bei der quantitativen Datenerhebung gibt es keinen fixen Fragebogen und somit sind weder Fragen noch Antworten standardisiert

(vgl. Kleeman, Krähnke & Matuschek, 2013, S. 208). Durch diese Form der Datenerhebung erhält der/die Proband_in die Möglichkeit, das behandelte Themenfeld aus seiner/ihrer Sicht und mit eigenen Formulierungen zu präsentieren. Der/die Interviewer_in kann dadurch neue Aspekte gewinnen oder genaue Darstellungen über bestimmte Themen erhalten. Der Leitfaden dient einerseits dazu, den Befragten zu Erzählungen anzuregen und leistet andererseits auch einen Beitrag, damit das Interview einen geordneten Aufbau erhält (vgl. Kleeman, Krähnke & Matuschek, 2013, S. 208). Mit Verweis auf Langer (1985) und Lamnek (1989) verdeutlicht Mayring (2002), welchen wichtigen Platz das Gespräch in der qualitativen Forschung einnimmt. Da persönliche Eindrücke nicht über Beobachtungen gewonnen werden können, müssen einzelne Personen die Möglichkeit erhalten, selbst über ihre Erfahrungen zu sprechen. Dazu existieren in der qualitativen Forschung verschiedene Interviewtechniken (vgl. Mayring, 2002, S. 66). Bezugnehmend auf Wittkowski (1994) beschreibt Mayring (2002) beim offenen Interview die Möglichkeit der interviewten Person, die Fragen frei zu beantworten, ohne auf bestimmte Vorgaben achten zu müssen. Der/die Befragte kann eigenständig beschreiben, was ihm/ihr zu diesem Thema wichtig erscheint (vgl. Mayring, 2002, S. 66).

Die Erstellung der Interviewfragen erfolgt mittels dem SPSS-Prinzip nach Helfferich (2009). Dazu werden zuerst möglichst viele Fragen rund um das zu behandelnde Thema gesammelt („S“ für „sammeln“). Diese Liste an Fragen wird anschließend geprüft („P“ für „prüfen“) und anhand von „Prüffragen“ aussortiert. Anschließend werden die Fragen, die die Prüfung bestehen, nach inhaltlichen sowie zeitlichen Aspekten sortiert („S“ für „sortieren“). Zuletzt werden die Fragen subsumiert („S“ für „subsumieren“), also verschiedene Einzelaspekte einer Erzählaufforderung, die möglichst einfach sein sollte, untergeordnet (vgl. Helfferich, 2009, S. 182-185).

„Interpretative Verfahren sollen Aufschluss darüber gegeben, wie Menschen ihre soziale Wirklichkeit konstruieren“ (Kleeman, Krähnke & Matuschek, 2013, S. 19). Durch die empirische Analyse von Einzelfällen sollen die Strukturen erkannt werden, die dahinter stehen und regelmäßig vorkommen. Bezugnehmend auf Meinefeld (2000) wird von der „explorativen“ Vorgehensweise und vom „Prinzip der Offenheit“ gesprochen (vgl. Kleeman, Krähnke & Matuschek, 2013, S. 19). „Explorativ“ bezeichnet die entdeckende und erkundende Haltung der forschenden Person, die

sich „an der empirischen Wirklichkeit“ orientiert „und nicht am theoretischen Wissensbestand der Forschenden“ (Kleeman, Krähnke & Matuschek, 2013, S. 19). Die interpretative Sozialforschung zielt auf eine „gegenstandsbezogene“ und „empirisch begründete Theoriebildung“ (Kelle 1994, zit. nach Kleeman, Krähnke & Matuschek, 2013, S. 24) ab, wie die Entwickler der Grounded Theory, Barney Glaser und Anselm Strauss (1967), dies formulierten. Dieser Ansatz möchte anhand der durch explorative Forschung erhaltenen Erkenntnisse allgemein gültige Theorien aufstellen. Dazu werden die erforschten Einzelfälle miteinander verglichen. Im Gegensatz zur quantitativen Sozialforschung stellt ein statistisches Ergebnis aber nicht das Ziel dar. (Kleeman, Krähnke & Matuschek, 2013, S. 24). Mayring (2002, S. 65) nennt als einen der Vorteile der qualitativen Forschung, dass die verwendeten Techniken je nach Fragestellung angepasst und modifiziert werden können und auch sollen. Durch diese Anpassungsfähigkeit kann auf die einzelnen Bedürfnisse besser eingegangen und „die Ergebnisse [können] gegenstandsadäquater werden“ (Mayring, 2002, S. 65).

3.2.2 Die Datenaufbereitung

Um eine detaillierte Analyse der Informationen aus den Interviews vornehmen zu können, werden die Interviews aufgenommen. Anschließend erfolgt die Transkription der Audio-Dateien unter Verwendung bestimmter Transkriptionsregeln. Für die Datenanalyse wird mit den Transkripten gearbeitet.

Mayring (2002) beschreibt den Begriff Transkription als die Verschriftlichung von gesprochenem Text. Um zum Beispiel Interviews angemessen auswerten zu können, sind genaue Transkripte erforderlich. Diese können für Notizen oder zum Vergleichen von bestimmten Textstellen verwendet werden und bieten die Möglichkeit, eine Aussage in Bezug auf die umliegenden Äußerungen zu betrachten. Es gibt verschiedene Auswertungstechniken, für die meisten ist jedoch eine wörtliche Transkription notwendig, welche das mündlich gewonnene Material vollständig als Text wiedergibt. Diese bildet die Basis für eine detaillierte Interpretation (vgl. Mayring, 2002, S. 89).

Für die wörtliche Transkription gibt es folgende Möglichkeiten:

- „das Internationale Phonetische Alphabet, um alle Dialekt- und Sprachfärbungen wiederzugeben;

- die literarische Umschrift, die auch Dialekt im gebräuchlichen Alphabet wiedergibt;
- die Übertragung in normales Schriftdeutsch“ (Mayring, 2002, S. 91).

Die vorliegende Arbeit verwendet die „*Übertragung in normales Schriftdeutsch*“ (Mayring, 2002, S. 91), da diese für Interviews geeignet ist, bei denen die „inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund steht, wenn der Befragte beispielsweise als Zeuge, als Experte, als Informant auftreten soll“ (Mayring, 2002, S. 91). Dabei werden Fehler im Satzbau korrigiert und Dialekt-Ausdrücke ersetzt (vgl. Mayring, 2002, S. 91). Die Pseudonymisierung wird im Rahmen der Transkription durchgeführt. Wörter, die Hinweise auf die Identität der Proband_innen geben könnten, werden durch den entsprechenden Überbegriff und einen Buchstaben ersetzt, wie zum Beispiel „NameA“, „StadtC“, usw. Dabei werden die Begriffe der Reihe nach verschlüsselt, so wie sie im jeweiligen Interview auftauchen. Die Zuordnung des Alphabets zu den einzelnen Namen, etc. erfolgt somit zufällig und ohne Wertung der ursprünglichen Ausdrücke. „StadtC“ bedeutet also beispielsweise nur, dass die genannte Stadt die dritte Stadt ist, die im Interview erwähnt wird, und gibt keinerlei Auskunft über die Größe dieser. Die Namen und Begriffe werden übergreifend über alle fünf Interviews verschlüsselt. Wird zum Beispiel im ersten und im fünften Interview von „BundeslandB“ gesprochen, ist damit dasselbe Bundesland gemeint.

3.2.3 Die Datenanalyse

Die Auswertung der Daten erfolgt mittels der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, da mithilfe dieser eine große Fülle an Datenmaterial auf eine übersichtliche Menge reduziert werden kann und die wichtigsten Aussagen daraus gefiltert werden können (vgl. Mayring, 2010, S. 83). Der Vorteil der qualitativen Inhaltsanalyse im Gegensatz zu anderen Verfahren, die auf Interpretation basieren, liegt darin, dass sie sich in Interpretationsschritte aufteilen lässt. Diese müssen zuvor bestimmt werden. Dies ermöglicht, dass die Analyse nachvollzogen und überprüft werden und somit auch auf weitere Gegenstände übertragen werden kann. Dadurch ist sie als wissenschaftliche Methode gültig (vgl. Mayring, 2010, S. 59). Die Datenmenge wird in Einheiten aufgeteilt, welche der Reihe nach behandelt werden. Den Kernpunkt bildet die Entwicklung eines Kategoriensystems, das direkt „theoriegeleitet am Material“ (Mayring, 2002, S. 114) entsteht. Es bestimmt, welche

Gesichtspunkte „aus dem Material herausgefiltert werden sollen“ (Mayring, 2002, S. 114). Dadurch gewinnt die Inhaltsanalyse ihre Systematik, die den Unterschied zu anderen Interpretationsverfahren bildet (vgl. Mayring, 2002, S. 114). Mayring (2000) beschreibt folgende Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse: „*Zusammenfassung, Explikation, Strukturierung*“ (Mayring, 2002, S. 115). Die vorliegende Arbeit verwendet die „Technik inhaltsanalytischer *Zusammenfassung*“ (Mayring, 2002, S. 115), welche darauf abzielt, den Materialumfang durch Abstraktion zu verkleinern, die wichtigsten Inhalte dabei aber dennoch zu bewahren. Das Korpus wird dadurch übersichtlicher, aber stellt das Grundmaterial immer noch dar. Für die qualitative Forschung ist eine induktive Kategorienbildung empfehlenswert. Dazu werden die Auswertungskriterien direkt anhand der vorliegenden Daten gewonnen (vgl. Mayring, 2002, S. 115). Dies erfolgt „in einem Verallgemeinerungsprozess [...], ohne sich auf vorab formulierte Theorienkonzepte zu beziehen“ (Mayring, 2010, S. 83). Eine weitere Möglichkeit ist die deduktive Kategorienbildung. Hierbei bilden bereits frühere Forschungsergebnisse oder auch neu erstellte Theorien die Grundlagen für die Auswertung (vgl. Mayring, 2010, S. 83). „Die Kategorien [werden] in einem Operationalisierungsprozess auf das Material hin entwickelt“ (Mayring, 2010, S. 83). Die induktive Vorgehensweise ist für die qualitative Inhaltsanalyse sehr vielversprechend, da das Textmaterial weitestgehend originalgetreu abgebildet und nicht durch Vorannahmen der forschenden Personen verändert werden soll. Die Kategorienbildung folgt einem Thema, welches zu Beginn anhand der Theorie festgelegt wird. Dieses Selektionskriterium gibt vor, auf welchem Material basierend die Kategorien gebildet werden (vgl. Mayring, 2010, S. 83-84). Textstellen, die das Forschungsthema nicht betreffen und daher unwichtig sind, werden somit von der Analyse abgegrenzt. Welches Thema für das Selektionskriterium gewählt wird, hängt von der Fragestellung ab. Weiters wird das Abstraktionsniveau bestimmt, nach welchem die Kategorien gebildet werden sollen. Anschließend wird das Material zeilenweise bearbeitet (vgl. Mayring, 2010, S. 85). Anhand des Selektionskriteriums wird die erste Textstelle gewählt, die diesem entspricht. Daraus wird die erste Kategorie gebildet, indem unter Berücksichtigung des zuvor gewählten Abstraktionsniveaus dieser eine Formulierung zugeordnet wird, welche dem Originaltext möglichst ähnlich sein sollte (vgl. Mayring, 2010, S. 85). Die nächste Textstelle wird überprüft und bei inhaltlicher Übereinstimmung entweder der bereits vorhandenen Kategorie zugeteilt („Subsumption“) oder, falls dies nicht der Fall ist, wiederum eine

weitere Kategorie erstellt. Dazu wird die Kategorienbezeichnung induktiv, also anhand des Datenmaterials, gewählt (vgl. Mayring, 2002, S. 117). Auf diese Weise wird das Material Schritt für Schritt und Zeile für Zeile durchgearbeitet (vgl. Mayring, 2002, S. 115). Ist es nicht mehr möglich, neue Kategorien zu erstellen, also üblicherweise nach der Behandlung von zehn bis fünfzig Prozent des Materials, werden die bereits formulierten Kategorien überprüft (vgl. Mayring, 2002, S. 117). Dabei wird sichergestellt, dass es keine Überschneidungen gibt und der richtige Abstraktionsgrad gefunden wurde. Die Analyse liefert ein Kategoriensystem zu einem konkreten Thema, welches mit bestimmten Stellen im Text verknüpft ist. Nun kann die Interpretation dieses Systems in Hinblick auf die Fragestellung sowie den theoretischen Grundlagen erfolgen (vgl. Mayring, 2002, S. 117).

Bei kleineren Datenmengen werden die Analyseschritte einzeln durchgeführt, bei umfangreicherem Material können einige Schritte gleichzeitig ausgeführt werden. Dazu werden die ausgewählten Stellen des Datenmaterials direkt auf den zuvor festgesetzten Abstraktionsgrad gebracht (vgl. Mayring, 2010, S. 69). Die einzelnen Reduktionsphasen werden im Folgenden anhand der „*Interpretationsregeln*“ der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse“ (Mayring, 2010, S. 70) dargestellt.

„Paraphrasierung“ (Z1)

Alle Teile des Textes, welche keinen oder kaum Inhalt transportieren, werden entfernt. Dazu zählen zum Beispiel Wiederholungen und zu detaillierte Angaben. Die bedeutungsvollen Stellen werden einheitlich formuliert und die Grammatik verkürzt (vgl. Mayring, 2010, S. 70).

„Generalisierung auf das Abstraktionsniveau“ (Z2)

Die Generalisierung der Paraphrasen und Satzaussagen wird auf das zuvor festgelegte Abstraktionsniveau gebracht. Die neuen Gegenstände sollen die alten beinhalten. Bei Unklarheiten kann ab Z2 bis Z4 auf theoretische Grundlagen zurückgegriffen werden (vgl. Mayring, 2010, S. 70).

„Erste Reduktion“ (Z3)

Paraphrasen mit derselben Aussage, die in einer Auswertungseinheit liegen, sowie Paraphrasen, die einem anderen Abstraktionsniveau zugeordnet wurden, und daher keine wichtigen Inhalte mehr enthalten, werden entfernt. Dagegen werden

Paraphrasen, welche darüber hinaus wichtige Informationen beinhalten, übernommen („Selektion“) (vgl. Mayring, 2010, S. 70).

„Zweite Reduktion“ (Z4)

Ähnliche Paraphrasen, die miteinander in Verbindung stehen, werden als eine neue Paraphrase gebündelt (vgl. Mayring, 2010, S. 69).

Nach Mayring (2010) muss im Anschluss eine Kontrolle darüber erfolgen, ob die neu gebildeten Aussagen, die nun das „Kategoriensystem“ bilden, mit dem ursprünglichen Datenmaterial nach wie vor übereinstimmen. Falls noch zusätzliche Reduktionen notwendig sind, wird der Abstraktionsgrad nochmals auf einem höheren Niveau festgesetzt und die „Interpretationsschritte“ werden damit wiederholt. Das dadurch erhaltene „Kategoriensystem“ muss in jedem Fall immer wieder auf Übereinstimmung mit dem Ausgangsmaterial kontrolliert werden (vgl. Mayring, 2010, S. 69).

In diesem Kapitel wurden die theoretischen Grundlagen der verwendeten Methoden vorgestellt. Im folgenden Abschnitt werden die einzelnen Schritte der durchgeführten Datenanalyse sowie die Ergebnisse der praktischen Anwendung präsentiert.

4 Die Studie

Nachdem zuvor die theoretischen Aspekte der Forschung behandelt wurden, wird im Folgenden der praktische Teil beschrieben. Dazu werden zunächst die Einhaltung der Gütekriterien sichergestellt sowie ethische Überlegungen getätigt und auch die Positionierung der Autorin wird thematisiert. Anschließend werden die Ziele und Fragestellungen sowie die Vorannahmen und Hypothesen dargelegt. Das Sample wird vorgestellt und die Datenaufbereitung erklärt. Abschließend werden die Ergebnisse der Auswertung aufgezeigt sowie mögliche Schlussfolgerungen gezogen.

4.1 Berücksichtigung der Gütekriterien in der Masterarbeit

Die Gütekriterien qualitativer Forschung sollen besonders dadurch eingehalten werden, dass Vorannahmen zuvor bewusst gemacht sowie in der vorliegenden Arbeit anschließend offengelegt werden. Außerdem erfolgt die Reflexion der Vorgehensweise und Involviertheit der eigenen Person. Weiters werden die einzelnen Forschungsschritte dokumentiert, um nachvollzogen werden zu können. Die Erwartungen an die Interviews werden in einem Präskript festgehalten und auch direkt danach wird ein Postskript angefertigt, um Gedanken, die während eines Interviews auftauchten, zu sammeln und um später darauf zurückgreifen zu können. Ebenso werden die Rahmenbedingungen der Interviews erläutert und reflektiert, wodurch erkannt werden soll, ob die Interviewsituationen angemessen ablaufen konnten.

Die Auswertung der Interviews erfolgt induktiv, um zu verhindern, dass Vorannahmen auf den Text übergestülpt werden – stattdessen sollen die Theorien direkt aus den Transkripten gebildet werden und somit auch nahe am Text bleiben. Weiters wird die Auswertung anhand der qualitativen Inhaltsanalyse durchgeführt und anschließend mit der zuvor erläuterten Theorie verknüpft. Das Material, das analysiert wurde, wird zur Verfügung gestellt, um die Forschung nachvollziehbar zu machen. Die Leitfragen befinden sich im Anhang und die Interviewtranskripte auf dem beiliegenden Datenträger. Die Audio-Dateien können aus Datenschutzgründen der interviewten Personen nicht weitergegeben werden.

4.2 Ethische Überlegungen

Bach und Viebrock (2012) halten fest: Als philosophische Disziplin setzt sich Ethik damit auseinander, welches Verhalten für den Menschen angemessen ist. Es geht unter anderem darum, was als „gut“, beziehungsweise „richtig“ gilt. Der Gegenstand Forschungsethik beinhaltet Prinzipien und Regeln, durch die das Handeln der Forschenden geleitet werden soll (vgl. Bach & Viebrock, 2012, S. 26). Weitere wichtige Fragen sind folgende: „Was ist erlaubt? [...] Welches Verhalten in der Wissenschaft und im Forschungsprozess ist unter ethischen Gesichtspunkten gut, richtig und wünschenswert?“ (Bach & Viebrock, 2012, S. 22). Einige wichtige forschungsethische Punkte, die Legutke und Schramm (2016) erwähnen, sollen nachfolgend in Bezug auf das Forschungsvorhaben erörtert werden.

Wie kann der/die Forscher_in Zugang zum Forschungsfeld erhalten (vgl. Legutke & Schramm, 2016, S. 109)?

Da es sich um eine empirische Forschung handelt, wird der Zugang zum Forschungsfeld durch Einstellungen, Meinungen und Erfahrungen der befragten Personen ermöglicht. Zusätzliche Unterrichtsbeobachtungen sind leider nicht möglich, da die Proband_innen keine Deutschkurse mehr besuchen.

Wie kann ein vertrauensvolles Arbeitsverhältnis entwickelt werden, das für den geplanten Forschungsprozess tragfähig ist (vgl. Legutke & Schramm, 2016, S. 109, mit Verweis auf Holliday, 2007, S. 75-104)?

Diese Frage bezieht sich vermutlich auf ein länger andauerndes Forschungsverhältnis zwischen Forschenden und Proband_innen. Da sich das Arbeitsverhältnis für diese Studie bloß auf ein einzelnes Interview begrenzt, ist es leider nicht möglich, eine tiefgehende Arbeitsbeziehung aufzubauen. Eine Selbstverständlichkeit stellen aber natürlich höfliche Umgangsformen dar, ohne die ein erfolgreiches Arbeiten mit Menschen wohl nicht stattfinden kann. Weiters soll durch eine informierende E-Mail vorab und ein lockeres Vorgespräch Vertrauen aufgebaut und ein angenehmes Umfeld geschaffen werden.

Wie können die Interessen und die Privatsphäre der Forschungspartner_innen geschützt werden (vgl. Legutke & Schramm, 2016, S. 109)?

Wie Legutke und Schramm (2016) beschreiben, gibt es einen Unterschied zwischen Anonymisierung und Pseudonymisierung (vgl. Legutke & Schramm, 2016, S. 113).

Erstere ist im Fall von Interviews nicht möglich, da die interviewende Person automatisch weiß, mit welcher Person sie gerade spricht. Daher werden die Daten bei der Transkription mit großer Sorgfalt pseudonymisiert, damit nicht nachvollzogen werden kann, wer für die Masterarbeit befragt wurde. Dadurch soll das Interesse der befragten Personen, durch die Arbeit nicht bloßgestellt zu werden, erfüllt werden.

Wie können die Proband_innen von dem Vorhaben, von möglichen Belastungen und von der Nutzung der Daten erfahren (vgl. Legutke & Schramm, 2016, S. 109)?

In einem Vorgespräch werden die notwendigen Informationen an die Forschungspartner_innen vermittelt. Dabei gibt es die Möglichkeit, Fragen zu stellen, um Unsicherheiten zu klären. Außerdem erfolgt die Aufklärung über die Nutzung der Daten und die Einverständniserklärung wird unterschrieben, welche sie aber zuvor bereits per E-Mail zur Ansicht erhalten haben. Natürlich kann nie vorhergesagt werden, welche Erfahrungen Personen bereits gemacht haben, welche Erlebnisse sie mit dem besprochenen Thema verbinden und welche Gefühle die gestellten Fragen vielleicht auslösen werden. Das Risiko, einen wunden Punkt oder ein sensibles Thema anzusprechen besteht bei jedem Interview. Ob es sich bei diesem Forschungsthema, dem Dialekt, um ein sehr problematisches Thema handelt, welches mit schmerzhaften Erfahrungen in Verbindung gebracht wird, wird sich im Laufe der Interviews herausstellen. Die Teilnehmenden erfahren aber bereits durch die erste Kontaktaufnahme per E-Mail das grobe Thema, wodurch ihnen die Möglichkeit offensteht, die Bitte am Interview teilzunehmen, rechtzeitig abzulehnen, falls ihnen das Thema zu unangenehm sein sollte.

Wie kann ein angemessenes Verhältnis von Geben und Nehmen entstehen, so dass alle Beteiligten es als gewinnbringend wahrnehmen können (vgl. Legutke & Schramm, 2016, S. 109)?

Dies kann durch Bezahlung, durch Teilen der Forschungsergebnisse mit den Proband_innen, oder durch Fortbildungen erreicht werden (vgl. Legutke & Schramm, 2016, S. 109). Da eine Masterarbeit privat „finanziert“ wird und der Umfang nicht dem von „offiziellen“ Studien entspricht, beläuft sich die „Bezahlung“ in diesem Fall auf ein Dankeschön in Form von Kaffee oder Schokolade und das Angebot, die Forschungsergebnisse am Schluss mit der betreffenden Person zu teilen. Abgesehen davon

spielt auch der gute Wille der befragten Personen, einen wichtigen Beitrag zur Masterarbeit leisten zu können, eine Rolle. Außerdem können sie auch selbst von dem Interview profitieren, indem sie es als anregendes Gespräch betrachten, das sie zur Reflexion über ihre eigenen Erfahrungen und Ansichten anregen kann. Diese Möglichkeit bietet sich in der aktuell eher hektischen Zeit und im meist stressigen Alltagsleben ohnehin viel zu selten. Voraussetzung dafür ist natürlich das Interesse am Forschungsthema. Ohne diesem würden sie dem Interview aller Voraussicht nach allerdings gar nicht erst zustimmen.

Wie wird den Forschungspartner_innen garantiert, dass sie als Eigentümer_innen der Daten gelten (vgl. Legutke & Schramm, 2016, S. 109)?

Bereits bei der ersten Kontaktaufnahme, welche per E-Mail stattfindet, erhalten die Proband_innen die Einverständniserklärung zur Durchsicht. Darin werden die Verwendung der Daten und die Garantie der Pseudonymisierung vereinbart. Vor dem Interview wird diese unterschrieben.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist der, dass alle erhobenen Daten im Anschluss auch ausgewertet werden sollten, da die Forschungspartner_innen ihre Zeit und Mühe nicht umsonst investiert haben sollten (vgl. Legutke & Schramm, 2016, S. 109).

4.3 Involviertheit der eigenen Person

Vor der im Anschluss folgenden Auswertung des Interviews soll die Positionierung der Autorin erläutert und reflektiert werden, da diese den Blickwinkel auf die Welt und somit die Herangehensweise an die Forschung beeinflusst. Die bisherigen Erfahrungen und Erlebnisse der Verfasserin haben ebenso Einfluss auf die Art der Fragestellungen sowie auf die getätigte Auswertung.

Ich bin weiblich, Mitte zwanzig und habe eine helle Hautfarbe. Mein Geburtsort liegt in Österreich, in einer Stadt in Oberösterreich. Den sozioökonomischen Status würde ich als mittleren bis oberen Durchschnitt bezeichnen. Es war mir möglich, ein Studium zu absolvieren, das in meiner Heimatstadt nicht angeboten wurde. Ich stamme also aus gesicherten Verhältnissen und wuchs auch bildungsnah auf.

Die Auswahl des Themas erfolgte, wie eingangs bereits erwähnt, zum einen aufgrund der Aussage meiner Sprachtandempartnerin, dass sie zwar Deutsch bereits auf

hohem Niveau gelernt hätte, die Menschen im Alltag aber dennoch nur schwer verstehen könne. Zum anderen spielen auch persönliche Gründe mit, da ich als Oberösterreicherin in Wien ständig abwägen muss, welches Sprachregister für die jeweilige Situation gerade angebracht wäre und ich dadurch für die Feinheiten der deutschen Sprache sensibilisiert wurde. Da Sprache jede_n betrifft, unterstreicht dies auch die besondere Relevanz des Themas. Für diese Forschungsarbeit besonders interessant ist weiters der Umgang mit Dialekt in Deutsch-Sprachkursen in Österreich.

Zwei Situationen, in denen ich mir meiner Herkunft beziehungsweise Sprache bewusster wurde, möchte ich hier kurz schildern. Wird in Wien von einem Ort gesprochen, der außerhalb Wiens liegt, wird dieser meistens pauschal als „am Land“ bezeichnet. Dabei ist egal, ob es sich bei diesem Ort um eine Ortschaft, eine Stadt, die aufgrund ihrer Einwohnerzahl berechtigterweise als solche gilt, oder gar um ein Bundesland handelt. Ich konnte diese Denkhaltung, die Wien als einzige Stadt in Österreich betrachtet, nun schon häufiger beobachten: unter Freunden, an der Uni, in Fernsehsendungen. Diese Sichtweise spricht den Menschen, die zwar in einer Stadt in Österreich, aber nicht in Wien leben, den Status als Städter_innen ab und vereinheitlicht den Rest von Österreich als „das Land“, obwohl in Österreich – abgesehen von Wien – durchaus noch andere Städte existieren. Es kommt immer darauf an, welcher Vergleichswert als Relation herangezogen wird. Das eigene Weltbild kann ein wenig verwackeln, wenn man sich selbst bisher als „Stadtkind“ betrachtet hatte und sich plötzlich aber mehr wie ein „Landei“ fühlt – ganz einfach deshalb, weil man von anderen so behandelt wird und diese zugeschriebenen Attribute zum Teil auch übernimmt. Wie bereits im theoretischen Teil erörtert, laufen durch solche Erfahrungen Subjektivierungsprozesse ab (vgl. Heinemann & Dirim, 2016, S. 207). Interessant dabei ist, dass viele in Wien lebende Personen viele andere Städte, Plätze und Bundesländer in Österreich noch gar nicht selbst besucht haben, was bedeutet, dass sie über etwas urteilen, das sie nicht kennen. Dies passiert leider viel zu häufig und in unterschiedlichen Kontexten.

Eine weitere Situation betrifft die Sprache. Ich spreche einen oberösterreichischen Dialekt. An der Uni in Wien oder auch beim Unterrichten des Deutschen habe ich das Gefühl, dass ich Standarddeutsch sprechen sollte. Wenn ich in Geschäften in Wien eine Verkaufsperson etwas fragen möchte, wähle ich ebenfalls meistens Standarddeutsch – beziehungsweise meine Version davon – anstatt des oberösterreichischen

Dialekts, den ich ansonsten gewohnt bin zu verwenden. Grund dafür sind zuvor gemachte Erfahrungen, dass das Oberösterreichische ansonsten teilweise nicht verstanden wird.

Diese beiden Erfahrungen möchte ich nicht als Diskriminierung bezeichnen, sie zeigen aber, dass bereits kleine Unterschiede andere Verhaltensweisen hervorrufen können oder auch, wie ein Subjektivierungsprozess ablaufen kann. Ich wurde aufgrund von Sprache anders behandelt oder hatte das Gefühl, dass der Wert meiner Herkunft nicht anerkannt oder herabgesetzt wurde und zwar alleine durch die entsprechende Wortwahl.

Ich möchte diese Beispiele nun keinesfalls als schwerwiegend einstufen oder mich gar als Diskriminierungsopfer darstellen. Vielmehr hatte ich versucht, etwaige Situationen aus meinem Leben zu finden, welche ansatzweise in diese Richtung gehen und es mir dadurch ermöglichen könnten, Diskriminierungserfahrungen von anderen vielleicht ein bisschen besser nachzuvollziehen. Mir ist bewusst, dass die genannten nur sehr kleine Beispiele darstellen und im Vergleich zu den Erlebnissen anderer Personen harmlos sind. Ich darf mich glücklich schätzen, dass ich bisher noch nicht sehr viele Diskriminierungserfahrungen machen musste, was vermutlich auch an meinem oben beschriebenen sozioökonomischen Status sowie meiner Herkunft liegen kann. Selbstverständlich ist es nicht möglich, Diskriminierung zu werten, da es sich dabei um subjektives Empfinden handelt. Dennoch bin ich der Meinung, dass es Personen gibt, die viel häufiger und in extremeren Situationen damit konfrontiert sind, aus willkürlichen Gründen oder aufgrund von bestimmten Merkmalen anders behandelt zu werden und die leider auch berufliche oder persönliche Nachteile daraus ziehen müssen. Da ich dies allerdings nicht selbst erlebt habe, kann ich es auch nicht hundertprozentig nachvollziehen. Ich kann aber versuchen, mich in ihre Lage zu versetzen und mich bemühen, zu verstehen, wie es sich anfühlen könnte.

Die eigene Involviertheit kann Auswirkungen auf die Interpretation der Daten der Studie haben. Wie Heinemann (2015) beschreibt, sind auch Lehrpersonen und Forscher_innen „nur innerhalb der gegebenen Verhältnisse handlungsfähig und beständig in diese involviert“ (Heinemann, 2015, S. 77). Um dennoch eine kritische Handlungsfähigkeit aufrecht erhalten zu können, wird vorausgesetzt, „sich selbst zu positionieren – also die eigene Position und Rolle in den gegebenen Machtverhältnissen zu reflektieren.“ (Heinemann, 2015, S. 77). Dazu soll deutlich gemacht werden, „von welchem Ort aus *Normalität* beziehungsweise *Abweichung von dieser Normalität*

betrachtet wird.“ (Heinemann, 2015, S. 77). Dies erfolgte durch die oben angeführte Reflexion der eigenen Involviertheit und Positionierung innerhalb der Machtverhältnisse. Zusätzlich zur Bewusstwerdung darüber, „aus welcher Perspektive heraus“ (Heinemann, 2015, S. 80) geforscht wird, soll ebenso darüber nachgedacht werden, durch welche Unterscheidungen die Machtverhältnisse definiert werden, innerhalb derer geforscht wird (vgl. Heinemann, 2015, S. 80). Weiters bedarf es einer Reflexion darüber, was den Forschungspartner_innen zugeschrieben wird und einer Auseinandersetzung damit, ob für manche Personen vielleicht andere „Normen gelten als für mich selbst“ (Heinemann, 2015, S. 80). Zu diesen Reflexionspunkten wurden folgende Überlegungen getätigt: Das behandelte Forschungsfeld ist durch Unterschiede in Sprache, Herkunft und Nationalität geprägt, wodurch ungleiche Machtverhältnisse entstehen. Es stellt sich die Frage, ob die interviewten Personen aufgrund dieser Unterschiede dieselben Möglichkeiten haben, eine Ausbildung oder Arbeitsstelle zu erhalten oder ein Studium zu absolvieren. Da Deutsch nicht ihre Erstsprache ist, können vielleicht Unsicherheiten im Alltag entstehen oder Diskriminierung könnte erfolgen. Weiters ist die Frage, inwieweit sich ihre Handlungsfähigkeit in Österreich von Personen mit Erstsprache Deutsch unterscheidet und ob sie ebenso gemeint sind, wenn Österreicher_innen angesprochen werden. Ein anderer Punkt betrifft das persönliche Umfeld: Vielleicht lebt nicht die gesamte Familie im selben Land oder in derselben Stadt, wodurch weniger Unterstützung oder Austausch möglich ist. Bei der Auswertung der Daten muss aufgrund der Involviertheit darauf geachtet werden, dass die Vorannahmen und Hypothesen (siehe Kapitel 4.5), wie zum Beispiel, dass die Teilnehmenden Schwierigkeiten mit Dialekt haben, nicht als Zuschreibungen vorgenommen werden. Weiters sollte verhindert werden, „rassistische Unterscheidungen zu reproduzieren“ (Heinemann, 2015, S. 80). Dies bedeutet, dass Begriffe bewusst und sensibel eingesetzt werden und diskriminierende Ausdrücke vermieden werden sollten. Außerdem dürfen Gruppen nicht homogenisiert betrachtet, sondern es muss differenziert werden, welche Personen gemeint sind (vgl. Heinemann, 2015, S. 80).

4.4 Fragestellungen und Zielformulierung

Einige wichtige Fragestellungen, welche im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit geklärt werden sollen, sind folgende:

- Welche Erfahrungen haben Deutschlernende im Alltag bereits mit Dialekt gemacht?
- Welche Einstellungen haben sie zu deutschsprachiger Variation und Dialekt?
- Welche Möglichkeiten gibt es, um Dialekt zu lernen?
- Wie lässt sich Dialekt in den DaZ-Unterricht integrieren?

Die Forschungsarbeit soll erarbeiten, welche Rolle deutschsprachige Variation, im Besonderen Dialekte, beim Erlernen und Vermitteln des Deutschen spielen. Dazu werden Eindrücke und Erlebnisse aus der Lebenswelt von in Österreich lebenden Deutschlernenden unter anderem auf oben genannten Fragestellungen hin untersucht. Durch die Ergebnisse sollen Deutschlehrende einen Einblick erhalten, welche Wertigkeit der Dialekt für Deutschlernende hat. Weiters sollen einige Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie im Unterricht mit Dialekt umgegangen und dieser vermittelt werden könnte.

Die Ergebnisse dieser Arbeit beziehen sich auf die Auswertung der fünf Interviews, welche extra für die vorliegende Masterarbeit durchgeführt wurden, und können somit nicht als allgemeingültig im Sinne einer quantitativen Forschung betrachtet werden. Da mit einer qualitativen Forschungsmethode gearbeitet wurde, erheben die Schlussfolgerungen, die aus den Ergebnissen gezogen werden können, in dem Maße Anspruch auf Verallgemeinerung, das für die qualitative Forschung zulässig ist. Kleemann, Krähnke, und Matuschek (2013) beschreiben dies wie folgt: Interpretative Forschungsverfahren behandeln verschiedene Einzelfälle, die sie miteinander vergleichen. Im Gegensatz zur quantitativen Sozialforschung wird nicht auf statistisch repräsentative Ergebnisse abgezielt. Diese können nicht erreicht werden, da nur wenige Fälle behandelt werden. Durch die behandelten spezifischen Einzelfälle sollen aber dennoch verallgemeinerbare Gesichtspunkte über das Forschungsfeld getroffen werden können (vgl. Kleemann, Krähnke, & Matuschek, 2013, S. 24).

4.5 Vorannahmen und Hypothesen

Um die Masterarbeit soweit als möglich objektiv zu halten, werden im Folgenden die Vorannahmen und die Erwartungshaltung zu diesem Thema und vor allem zu den Interviews transparent gemacht. Auch die Hypothesen, also mögliche Lösungswege und Forschungsergebnisse, sollen reflektiert werden. Dadurch soll sichergestellt

werden, dass die Auswertung möglichst objektiv erfolgt und das Ergebnis so wenig wie möglich durch die eigenen Ausgangspunkte beeinflusst wird.

Durch die Erstellung eines Präskripts werden die Vorannahmen zu diesem Thema bewusst gemacht. Wie im Forschungsbericht der Technischen Universität Berlin festgehalten wird, sollen darin „alle Fakten, Gedanken, Gefühle, Widersprüche, Unverständlichkeiten, Befremdliches und Beflügelndes im Zusammenhang mit der Interview-Verabredung stichwortartig“ (Jaeggi, Faas & Mruck, 1998, S. 6) notiert werden.

Einige relevante Punkte aus dem Präskript sind folgende:

- Es herrscht Unsicherheit darüber, ob der/die Proband_in bereits gut genug Deutsch spricht, damit er/sie den Inhalt der Fragen verstehen und ein gutes Gespräch zustande kommen kann. Außerdem besteht die Gefahr, dass der/die Erzählende zu weit ausschweift und nicht beim konkreten Thema bleibt. Es wird darauf gehofft, dass durch die Interviews genug Material für die Analyse generiert werden kann.
- Weitere Unklarheit betrifft die Erfahrungswelt der interviewten Personen, da zuvor nicht festgestellt werden kann, ob sie bereits über ausreichend Erlebnisse zu diesem Thema verfügen, um genügend verwertbare Antworten zu geben.
- Außerdem ist nicht bekannt, ob die befragten Deutschlernenden überhaupt schon in Kontakt mit Dialekt gekommen sind und ob das Thema für sie relevant ist oder ob dies nur persönliche Annahmen aufgrund der eigenen Situation der Autorin sind.

Da mit einer bestimmten Erwartungshaltung an eine Forschungsarbeit herangegangen wird, existieren bereits Vorstellungen darüber, welche Ergebnisse durch die Arbeit geliefert werden könnten. Wie anfangs bereits erwähnt, sollen die Interviews möglichst neutral ausgewertet und die Ergebnisse ebenso dargestellt werden. Um zu verhindern, dass die Vorannahmen die Auswertung zu stark beeinflussen, werden nun einige Hypothesen aufgestellt, welche Aussagen durch die Auswertung der Interviews getroffen werden könnten:

- Im Deutschkurs wird die deutsche Standardsprache vermittelt, im Alltag dagegen wird Umgangssprache oder Dialekt gesprochen. Der Dialekt wird im Sprachunterricht der Lernenden nicht behandelt.
- Die Kommunikation fällt den Lernenden im Kurs leichter als im Alltag.

- Die Lernenden sind daran interessiert, den Dialekt des Umfelds, in dem sie leben, zu lernen.
- Die Lernenden wünschen sich, dass im Deutschkurs auch Dialekt behandelt wird und haben konkrete Vorschläge, in welcher Form dies geschehen sollte.
- Die Lernenden haben Schwierigkeiten beim Erlernen des Dialekts.

Diese Hypothesen sollen durch die Befragungen entweder bestätigt oder widerlegt werden. Durch das Präskript konnten Unsicherheiten, welche die Forschungsarbeit betreffen, sowie wichtige Fragen und auch Vorannahmen bewusst gemacht werden. Die Hypothese, die dieser Masterarbeit zugrunde liegt, lautet, dass Lernende in Österreich das Bedürfnis haben, Dialekt zu lernen. Inwiefern Dialekt im Deutschunterricht behandelt werden kann und soll, ist ebenso eine der Forschungsfragen, welche den Ausgangspunkt für die Masterarbeit bilden.

4.6 Die Datenanalyse

Dieses Kapitel beinhaltet das Kategoriensystem, das im Zuge der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring erstellt wurde. Darauf folgt die genaue Auswertung und Beschreibung der wichtigsten Kategorien.

4.6.1 Das Sample und die Interviews

Das Sample setzt sich aus fünf Personen im Alter zwischen 19 und 36 Jahren zusammen, welche im Zeitraum zwischen 2009 und 2016 nach Österreich gekommen sind und seither hier leben. Sie haben als Erwachsene bereits einen Deutschkurs besucht. Die Personen werden vorwiegend durch private Kontakte stichprobenartig ausgewählt und nehmen freiwillig an der Befragung teil. Es werden drei Männer und zwei Frauen befragt, deren Herkunftsländer Albanien, Kolumbien, Syrien und die Türkei sind (Länder in alphabetischer Reihenfolge). Die Interviews werden mit einem Diktiergerät aufgenommen und im Anschluss transkribiert, mit Ausnahme von Person4, welche sich gegen eine Aufnahme aussprach. Daher wird bei diesem Interview das Gespräch simultan aufgeschrieben und im Anschluss von der interviewten Person auf die Richtigkeit überprüft. Das Interview mit ihr wird in einem Café geführt, da dieses nicht mittels Diktiergerät aufgezeichnet werden muss. Es handelt sich dabei zwar um einen ruhigen Ort, dennoch ist die Ablenkungsgefahr ein wenig größer, wenn sich noch andere Personen im Raum aufhalten. Alle anderen Interviews finden im privaten Rahmen, entweder bei den Proband_innen oder der

Autorin zuhause, statt, da hier die nötige Ruhe für die Tonaufnahme gewährleistet ist. Dadurch gab es keine Unterbrechungen oder Störungen. Die Dauer der Interviews beträgt circa 45 bis 75 Minuten. Die Personen leben in verschiedenen Städten in Österreich, manche haben den Wohnort bereits mehrere Male gewechselt. Daher sind sie schon mit Dialekt(en) in Kontakt gekommen und in das Thema involviert. Während der Interviews gab es keine besonderen Vorfälle. Dies ist vermutlich auf die Vorbereitung der Proband_innen durch die vorangegangene Informationsmail sowie das klärende Vorgespräch und die ruhige Umgebung zurückzuführen.

4.6.2 Der Leitfaden

Der Fragebogen für das Leitfadeninterview wurde anhand des SPSS-Prinzips nach Helfferich (2009) erstellt und gliedert sich in vier Bereiche: Zuerst werden allgemeine Fragen gestellt, wie zum Beispiel, ob Dialekt bereits aus der Erstsprache bekannt ist oder wie Deutsch im Alltag empfunden wird. Anschließend wird nach der Einstellung gegenüber Dialekt und nach Erlebnissen oder Erfahrungen gefragt. Den dritten Themenbereich bilden die Unterrichtserfahrungen in Bezug auf Dialekt. Zum Beispiel geht es darum, welche Sprache die Lehrperson anwendet oder ob Dialekt im Lehrbuch behandelt wird. Abschließend werden Fragen zum allgemeinen Interesse an Dialekt gestellt sowie einige Fragen von den Proband_innen schriftlich ausgefüllt. Diese werden aufgrund der Pseudonymisierung den Transkripten nur teilweise angehängt. Der vollständige Leitfaden befindet sich im Anhang.

4.6.3 Kategorienbildung

Die Kategorienbildung folgt der Forschungsfrage: *Welche Rolle spielt deutschsprachige Variation beim Erlernen und Vermitteln des Deutschen?*

Das Thema der Analyse und folglich das „Selektionskriterium“ (Mayring, 2010, S. 84) für die Auswertung ist somit der Dialekt im Zusammenhang mit dem Erlernen und Vermitteln der deutschen Sprache. Im nachfolgenden Analyseteil wird daher nicht das gesamte Datenmaterial ausgewertet, da dies den Rahmen sprengen würde. Für die vorliegende Forschung sind besonders die Stellen ausschlaggebend, welche sich auf den Dialekt im Kontext des Sprachlernens beziehen. Da dies nicht nur im Unterricht geschieht, werden auch Textstellen behandelt, die von Dialekt im Alltag handeln. Das „Abstraktionsniveau“ (Mayring, 2010, S. 85) wird folgendermaßen gewählt: Für

die Analyse liegt der Fokus auf Äußerungen der Proband_innen, die sich auf die eigenen Erfahrungen mit Dialekt beziehen, sowie Aussagen, welche die Einstellung der interviewten Personen gegenüber diesem ausdrücken. Weiters sollen Vorschläge, inwiefern der Deutschunterricht in Hinblick auf Dialekt verbessert werden könnte, gesammelt werden. Ebenso werden Bemerkungen, die Strategien beschreiben, um Deutsch beziehungsweise Dialekt zu lernen, in die Analyse einbezogen.

Die Kategorien werden anhand der Analyse-Software MAXQDA erstellt, da diese es ermöglicht, sich umfassend mit dem Datenmaterial zu befassen und die einzelnen Kategorien in eine sinnvolle Ordnung zu bringen. Innerhalb der Kategorien wird für die Lehrperson die Abkürzung „LP“ verwendet und für andere Deutschlernende die Bezeichnung „TN“ für Teilnehmende gewählt. Die Titel der einzelnen Kategorien sind in Stichworten gehalten, da im Programm MAXQDA nur eine begrenzte Anzahl an Zeichen pro Name vorhanden ist. Zur besseren Lesbarkeit wurden in der nachstehenden Auflistung ein paar grammatikalische Anpassungen vorgenommen. Die Auswertung der fünf Interviews lieferte folgendes Kategoriensystem:

Erfahrungen mit Dialekt

- Spricht keinen deutschen Dialekt
- Hat einige Dialektausdrücke übernommen
 - Möchte Dialekt lernen
 - Möchte in öffentlichen Gebäuden keinen Dialekt verwenden
- Sprache wird nur teilweise an Verständnis angepasst
- Personen bemühen sich, Hochdeutsch statt Dialekt zu sprechen
- Anfangs peinlich, wenn nach Verständnis gefragt wird
- These: Hochdeutsch in der Stadt, Dialekt am Land
- Existenz von Dialekt anfangs nicht bewusst
- Dialekt verschiedener Bundesländer unterschiedlich schwierig
- Kenntnis mancher Wörter nur auf Standarddeutsch od. Dialekt
- Personen aus Schweiz nicht verstanden
- Dialekt war schwieriger als die Standardsprache
- Standarddeutsch war schwieriger zu lernen
- Dialekt anfangs schwierig zu verstehen
 - Dialektverständnis wird mit der Zeit besser
 - Dauer um Dialekt zu verstehen
 - Mehrere Personen gleichzeitig – zu schwierig
 - Schriftlicher Dialekt besonders schwierig
 - Versteht Dialekt teilweise
 - Verständnisschwierigkeiten aufgrund von Dialekt
- Unterschied Deutsch im Kurs und auf der Straße
- Auch Österreicher_innen haben manchmal Probleme mit Dialekt
 - Peinliche Situationen aufgrund von Dialektwörtern/Übersetzungen
 - Erklärung der Dialektwörter oft schwierig, kein Wörterbuch

- Manche Personen können keine Standardsprache sprechen
- Standarddeutsch bereits gut gekannt, daher Dialekt einfacher
- Formelle Situation – trotzdem nachfragen
- Kann nachfragen – privater Rahmen
- Nicht nachfragen – formelle Situation

Einstellung gegenüber Dialekt

- Dialektsprecher_innen sollten Sprache an Gegenüber anpassen
- Persönlichkeit & Fähigkeiten ändern sich mit anderer Sprache
- Dialekt Bereicherung, da authentischer versteht
- Dialekt ist ein Hindernis für Kommunikation
 - Esperanto wäre ein guter Vorschlag
- Verwunderung, dass Dialekt immer noch existiert
- Dialekt sollte nicht im Unterricht behandelt werden
- Hochdeutsch wichtig, damit man überall verstanden wird
- Dialekt sprechen/verstehen zu können ist ein Vorteil
- Möchte Dialekt verstehen können
- Kein Bedürfnis, deutschen Dialekt sprechen zu können
- Dialektverständnis ist wichtig für die Integration
 - Dialektverständnis wichtig für die Arbeit
- Migrant_innen werden nie richtig Dialekt sprechen können
- Der Alltag ist das Lehrbuch
- Standardsprache wichtiger, anschließend Dialekt
- Dialekt ist eine Identität, gehört zur Kultur
- Die Aussprache des Dialekts ist das Problem
- Standarddeutsch ist eine andere Sprache als Dialekt
- Dialekt ist interessant
- Dialekt gefällt mir
- Dialekt StadtD gefällt mir nicht
- Wer mit mir Hochdeutsch spricht, denkt, ich verstehe keinen Dialekt

Dialekt-Situation

- In einem anderen Bundesland
- Dialekt im Fernsehen
- Fast kein Kontakt mit Dialekt
- Überall Dialekt: Arbeit, Restaurant, Kaffeehaus

Dialekt im Deutschunterricht

- Umgangssprache-Kurse separat
- LP spricht mit Kolleg_innen Dialekt
- Sprache der LP deutlich, kein Dialekt
 - Dialekt kein Thema im Deutschkurs
 - LP legt wenig Wert auf das Thema Dialekt
- LP verwendet im Unterricht teilweise Dialekt
- Kein Interesse der anderen TN für Dialekt
- Interesse der anderen TN für Dialekt
- Kein Dialekt im Lehrbuch
 - Warum verwenden wir in Ö Bücher aus D?

Herkunftsland: Dialekt?

- Manche Dialektsprecher des HL sind ausgewandert
- Dialekt war im HL nicht wichtig, jetzt schon
- Versteht nicht alle Dialekte in Erstsprache
- Spricht selbst keinen Dialekt in Erstsprache

- Spricht Dialekt in Erstsprache
- Im Herkunftsland wird in der Hauptstadt Hochsprache gesprochen

Strategie, Dialekt zu lernen

- Dialekt-Wörterbuch od Webseite wäre gut
- Im Meeting aufschreiben, zuhause recherchieren
- Deutschspr. Pers. sollten mit n. deutschspr. Pers. deutlicher sprechen
- Versucht, den groben Sinn des Gehörten zu verstehen
- Nachfragen
- Deutschkurs: Unterricht über Dialekt wäre gut
 - Sprachstunden, in denen nur gesprochen wird
 - Unterschiede zwischen Hauptdialekten in Ö
 - Spiele wären gut
 - Dialekt des Umfelds sollte unterrichtet werden
 - Dialekt sollte nicht zur Prüfung kommen
 - Erwähnen, dass es Dialekt gibt
- Geschwindigkeit – langsamer
- Mit jmd. unterhalten, der Dialekt spricht, Freunde
 - Alltag

Strategie, Deutsch zu lernen

- Deutschsprachige Umgebung
- Heft für Grammatik, usw.
- Gezwungen, Deutsch zu sprechen
- These: Aussprache falsch gelernt, wenn nur mit Flüchtlingen gesprochen
- Übersetzen, im Internet nachschauen
- Kein Deutschkurs
- Deutsche Musik, Nachrichten mit Untertiteln anhören
- Benennung von Gegenständen durch Freund
- Gehörtes wiederholen
- Sich freiwillig engagieren, z.B. in einem Verein
- Erklärungen der LP nur auf Deutsch
- Kontakt mit Österreicher_innen
 - Korrektur durch andere
 - Nachfragen
- Deutsche Bücher lesen

Herkunft einer Person anhand der Sprache feststellen

Sprechen ist wichtiger als schreiben

Deutsch schwieriger als andere Sprachen

Deutsch aufgrund Englisch nicht benötigt, sicherer

Sprachkurs zu schnell, Sprache schwierig

Sprachenlernen nimmt Zeit, die anders nützen könnte

Deutschverständnis bedeutet Freiheit

- Deutsch ist wichtig, um hier leben zu können
- viele Sprachen zu können bedeutet Freiheit

Dieses erste System von Kodierungen, welches noch ziemlich nah am Ausgangsmaterial liegt, wird durch Reduktion weiter zusammengefasst. Dies erfolgt, indem das Niveau der Abstraktion nach oben verschoben wird. Die einzelnen Punkte sollen zusammengefasst und auf allgemeine Aussagen über die Rolle des Dialekts beim

Erlernen und Vermitteln des Deutschen generalisiert werden (vgl. Mayring, 2010, S. 81).

Reduktion:

Erfahrungen mit Dialekt

- Dialektausdrücke werden teilweise übernommen
 - Möchte in öffentlichen Gebäuden keinen Dialekt verwenden
- Dialekt verschiedener Bundesländer unterschiedlich schwierig
- Dialekt oder Standardsprache subjektiv als schwieriger empfunden
- Existenz von Dialekt anfangs nicht bewusst
- Dialekt anfangs schwierig zu verstehen
 - Dialektverständnis wird mit der Zeit besser
 - Verständnisschwierigkeiten aufgrund von Dialekt
- Unterschied Deutsch im Kurs und auf der Straße
- Auch Österreicher_innen haben manchmal Probleme mit Dialekt
 - Peinliche Situationen aufgrund von Dialektwörtern/Übersetzungen
 - Erklärung der Dialektwörter oft schwierig, kein Wörterbuch
- Manche Personen können keine Standardsprache sprechen
- Standarddeutsch bereits gut gekannt, daher Dialekt einfacher
- Nachfragen nicht immer möglich, manchmal peinlich

Einstellung gegenüber Dialekt

- Dialektsprecher_innen sollten Sprache an Gegenüber anpassen, passiert nur teilweise, deutlicher
- Persönlichkeit & Fähigkeiten ändern sich mit anderer Sprache
- Dialekt Bereicherung, da authentischer versteht – Kultur
- Dialekt ist ein Hindernis für Kommunikation
- Dialektverständnis ist wichtig für die Integration, Arbeit
- Dialekt ist eine Identität, gehört zur Kultur
- Dialekt sprechen/verstehen zu können ist ein Vorteil
- Interesse an Dialekt, möchte verstehen können
- Der Alltag ist das Lehrbuch
- Kein Bedürfnis, deutschen Dialekt sprechen zu können
- Dialekt sollte nicht im Unterricht behandelt werden
- Migrant_innen werden nie richtig Dialekt sprechen können
- Wer mit mir Hochdeutsch spricht, denkt, ich verstehe keinen Dialekt
- Standardsprache wichtiger, damit überall verstanden wird, anschließend Dialekt
- Standarddeutsch ist eine andere Sprache als Dialekt

Dialekt-Situation

- In einem anderen Bundesland
- Dialekt im Fernsehen
- Fast kein Kontakt mit Dialekt, aufgrund der persönlichen Situation
- Überall Dialekt: Arbeit, Restaurant, Kaffeehaus

Dialekt im Deutschunterricht

- Umgangssprache-Kurse separat, teuer
- LP spricht mit Kolleg_innen Dialekt
- Sprache der LP deutlich, kein Dialekt
- LP verwendet im Unterricht teilweise Dialekt

- (Kein) Interesse der anderen TN für Dialekt
- Kein Dialekt im Lehrbuch, Bücher oft aus D

Herkunftsland: Dialekt?

- Dialekt war im HL nicht wichtig, jetzt schon
- Versteht nicht alle Dialekte in Erstsprache
- Spricht selbst keinen Dialekt in Erstsprache
- Spricht Dialekt in Erstsprache
- Im Herkunftsland wird in der Hauptstadt Hochsprache gesprochen

Strategie, Dialekt zu lernen

- Dialekt-Wörterbuch oder Webseite wäre gut
- Im Meeting aufschreiben, zuhause recherchieren
- Versucht, den groben Sinn des Gehörten zu verstehen
- Nachfragen
- Deutschkurs: Dialekt-Unterricht gewünscht:
 - Sprachstunden, in denen nur gesprochen wird
 - Unterschiede zwischen Hauptdialekten in Ö
 - Spiele
 - Dialekt des Umfelds sollte unterrichtet werden
 - Dialekt sollte nicht zur Prüfung kommen
 - Erwähnen, dass es Dialekt gibt
- Geschwindigkeit – langsamer
- Mit jmd unterhalten, der Dialekt spricht, Freunde, Alltag

Strategie, Deutsch zu lernen

- Heft für Grammatik, usw.
- These: Aussprache falsch gelernt, wenn nur mit Flüchtlingen gesprochen
- Deutsche Musik, Nachrichten mit Untertiteln anhören
- Benennung von Gegenständen durch Freund
- Gehörtes wiederholen
- Sich freiwillig engagieren, z.B. in einem Verein
- Erklärungen der LP nur auf Deutsch
- Kontakt mit Österreicher_innen
 - Korrektur durch andere
- Deutsche Bücher lesen

Herkunft einer Person anhand der Sprache feststellen

Sprechen ist wichtiger als schreiben

Deutsch aufgrund Englisch nicht benötigt, sicherer

Deutschverständnis bedeutet Freiheit

- Deutsch ist wichtig, um hier leben zu können
- Viele Sprachen zu können bedeutet Freiheit

4.7 Auswertung und Forschungsergebnisse

Für die Analyse der Interviews wurden zunächst die groben Kategorien *Erfahrungen mit Dialekt*; *Einstellung gegenüber Dialekt*; *Dialekt-Situation*; *Dialekt im Deutschunterricht*; *Herkunftsland: Dialekt?*; *Strategie, Dialekt zu lernen*; *Strategie, Deutsch zu lernen* erstellt, um einen Überblick zu erhalten. Diesen wurden dann weitere Sub-codes zugeordnet, um das Kategoriensystem thematisch zu gliedern. In dieser

ersten Ebene befinden sich ebenso vier weitere Kategorien, welche keiner der anderen zugeordnet werden konnten. Die nachfolgende Auswertung des Kategoriensystems setzt die Subcodes, welche die größte Relevanz für das Forschungsthema haben, in Bezug zur Forschungsfrage, belegt diese mit Zitaten aus den Transkripten und verbindet sie mit den theoretischen Grundlagen. Dazu werden die Subcodes thematisch zusammengefasst, unabhängig von den Kategorien, welche eine Ebene höher liegen. Auf einige Kategorien, die für die Forschungsfragen nicht oder nur wenig interessant sind, kann leider nicht näher eingegangen werden, da dies den Rahmen der Masterarbeit sprengen würde.

Dialekt (anfangs) schwierig zu verstehen;

Dialekt ist ein Hindernis für Kommunikation

Auf die Frage, ob es ein Vor- oder ein Nachteil wäre, Dialekt sprechen zu können, antwortet eine befragte Person:

„Es ist abhängig von wenn du es sprichst. Wenn du es sprichst, mit jemandem, der Dialekt sprechen kann, kann eine Vorteil sein. Aber wenn du sprichst mit jemandem, der die Sprache nicht kann, kann ein Nachteil sein, weil er versteht dir nicht.“ (Transkript Nr. 5, S. 18, Z. 597-599).

Viele Stellen in den Interviews weisen auf Verständigungsschwierigkeiten aufgrund von Dialekt hin. Dabei kommt immer wieder vor, dass Dialekt besonders zu Beginn schwierig zu verstehen ist, das Dialektverständnis aber mit der Zeit besser wird. Person1 beschreibt mehrmals, wie sie sich anfangs fühlte: „Und die erste Woche, also ehrlich gesagt, war ich verzweifelt – ist das richtige Wort.“, „Die ersten zwei Wochen sind wirklich... stark gewesen.“, „Aber es ist schwieriger als ich dachte gewesen. Also der erste Kontakt mit dem Dialekt.“, „Nein, früher war wirklich ein Hindernis. Ich hab immer gehofft, Gott sei Dank spricht er mit mir auf Hochdeutsch. Gott sei Dank.“, „[...] und hab ihr gesagt, also ich hab ein Problem. Mein Problem heißt Dialekt. Punkt.“, „Ja, genau. Das einzige, mein Problem war, dass ich hab nicht damit gerechnet, dass der Dialekt so schwierig gewesen – nicht so schwierig, so *anders* gewesen wäre.“ (Transkript Nr. 1, S. 1, Z. 13-14, S. 2, Z. 54-55, S. 5, Z. 147-148, S. 6, Z. 174-175, S. 6, Z. 186-187, S. 10, Z. 315-316). „Früher z.B. waren wir immer öfter mit der Schule z.B. StadtF oder wo anders oder wo. Da haben die Menschen immer Dialekt gesprochen, da hab ich fast gar nichts verstanden.“, erzählt Person2 von ihren Erfahrungen (Transkript Nr. 2, S. 9, Z. 300-302) und ebenso Person5: „Trotzdem, die hohe Wand,

gegen du durchgehen musst, ist die Umgangssprache und dass die Leute nicht Hochdeutsch sprechen. Das ist meine größte Problem.“ (Transkript Nr. 5, S. 8, Z. 241-243). Weiters ist Person5 verwundert, dass noch so viele Dialekte existieren. Sie hätte erwartet, dass diese mit der Zeit weniger werden, da sich die Menschen austauschen, mehr Kontakt mit ihren Nachbarn haben und dadurch die Dialekte mehr in Vergessenheit geraten (vgl. Transkript Nr. 5, S. 2, Z. 43-49). Für Person5 ist „jede andere Sprache, [die sie] nicht kann oder jeder Dialekt, [den sie] nicht kann, [eine] Wand. Es ist ein Wand, das diese Zusammenarbeit, das diese Verständnis [hindert]. Also, es ist schwierig, sich zu kommunizieren.“ (Transkript Nr. 5, S. 11, Z. 351-353). Die Differenzen durch verschiedene Sprachen werden von Person5 als „Problem“ wahrgenommen, weshalb sie Esperanto als (surrealistischen) Lösungsvorschlag in das Gespräch einbringt, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

„Weil ich habe zuerst bemerkt, es ist ein Problem, wenn wir andere Sprache sprechen. Wenn wir eine einzige Sprache – es ist surrealistisch, ich weiß, es ist surrealistisch – aber wenn wir eine gemeinsame Sprache für die Welt hätten, wäre eine große Vorteil für uns alle, finde ich.“ (Transkript Nr. 5, S. 11, Z. 359-362).

Person5 bezeichnet das Problem, in welcher Sprache kommuniziert werden soll, als „conflict of interest“ (Transkript Nr. 5, S. 16, Z. 521-522). Als Beispiel nennt sie Franzosen und Briten, welche gegenseitig voneinander erwarten würden, die Sprache des jeweiligen Gegenübers zu lernen. Als Möglichkeit, dies zu lösen, wird Esperanto vorgeschlagen (vgl. Transkript Nr. 5, S. 16, Z. 522-525), „weil es ist irgendwas in der Mitte“ (Transkript Nr. 5, S. 16, Z. 525-526). Für die interviewte Person liegt der Mehrwert darin, dass beide Seiten „einen bestimmten Aufwand [haben] und alle verstehen sich.“ (Transkript Nr. 5, S. 16, Z. 527). Person5 betont die Notwendigkeit, dass sich beide Gruppen einander annähern sollten und dazu beitragen müssten, dass Kommunikation möglich werde: „Ein Punkt in der Mitte, wo wir alles verstehen können, wäre optimal.“ (Transkript Nr. 5, S. 16, Z. 534).

Diese „Startschwierigkeiten“ der Deutschlernenden würden dafür sprechen, im Unterricht nicht nur Standardsprache zu vermitteln. Mit Verweis auf Günthner (2002) und Durrell (2006) führt Spiekermann (2007) auch Positionen an, die für die Alltagssprache als Unterrichtsziel sprechen. Dies wird darin begründet, dass kommunikative Fähigkeiten ausgebildet werden sollen und daher auch die Alltagssprache Teil des Unterrichts sein muss, welche allerdings nicht der variationsfreien Standardsprache entspricht. Daher müssen auch nationale und regionale Varietäten in den Unterricht

einbezogen werden, wenn die Vermittlung der Alltagssprache als Unterrichtsziel angesehen wird (vgl. Spiekermann, 2007, S. 133-134).

Den Erfahrungen der Proband_innen nach, verbessert sich das Dialektverständnis mit der Zeit, dazu im Folgenden einige Zitate: „Also für den Dialekt, also braucht man einige Monate und es kommt langsam und das Verstehen wird besser.“ (Transkript Nr. 1, S. 1, Z. 17-19), „Dialekt, glaub ich, kommt eh alleine mit der Zeit.“, „Jetzt ist das, also jetzt versuch ich nicht so oft zu verstehen, weil kommt alles alleine jetzt. Ganz einfach.“ (Transkript Nr. 2, S. 8, Z. 249, S. 11, Z. 344-345). „Wahrscheinlich kommt das wirklich automatisch mit der Zeit.“ (Transkript Nr. 4, S. 5, Z. 146).

Person2 berichtet von peinlichen Situationen aufgrund bestimmter Dialektwörter, was zum Teil auf die Verwechslungsgefahr ähnlicher Wörter zurückzuführen ist, zum Teil aber auch auf die (absichtlich) falsche Erklärung durch Kollegen:

„Und an dieser Zeit hab ich mir überlegt, ob ich wirklich nach Herkunftsland wieder zurück fahren möchte, weil es war wirklich peinlich. Es gibt solche Geschichten sehr oft. Weil es gibt so viele Wörter, z.B. auf Dialekt, die ich auch nur in der Arbeit oder in der Werkstätte. Man hört das für erstes Mal, ein vielleicht nicht so nettes Wort, aber trotzdem, man hört das immer oft und fragt immer nach. Ich hab leider die falsche Antwort bekommen. Und ja, ich hab das wieder wo anders gesagt, also das Wort, was ich gelernt hab in der Arbeit. Ich hab gefragt und die haben einfach, was ganz Normales gesagt. Also das war nicht die richtige Antwort. Nur zum Spaß. War ich wo anders und ich hab das Wort wiederholt. Und die haben schon: ‚Hää, was hat der gesagt!?’ Und ja, das war wieder peinlich, seit ich wieder verstanden hab, was das bedeutet. Es war wirklich was Schlimmes.“ (Transkript Nr. 2, S. 12, Z. 381-391).

Da es für Dialekt kein Wörterbuch gibt, sind Deutschlernende bei der Bedeutung von Dialekt-Ausdrücken auf die Erklärungen von anderen, wie in diesem Fall zum Beispiel Kollegen, angewiesen. Dies führt zu einer weiteren Kategorie, welche thematisiert, dass Dialekt nicht genormt ist.

Dialekt-Wörterbuch oder Webseite wäre gut

Eine Person beklagt das Fehlen eines Nachschlagewerks für Dialekt: Bei „Leo findest du hauptsächlich hochdeutsche Wörter aber keine Umgangssprache. Ich habe ‚nonaned‘ gesucht. Es gibt nicht. Also vielleicht eine Webseite, wo alle die österreichische Sprache erklärt sind oder die häufigste Ausdrücke erklärt sind. Das wäre eine große Hilfe für die Leute.“ (Transkript Nr. 5, S. 13, Z. 433-436). Auch eine weitere Aussage dazu ist interessant: „Wie kann man Dialekt lernen? Es gibt kein Buch.“ (Transkript Nr. 4, S. 5, Z. 146-147). Erklärend dazu kann die Unterscheidung zwischen Standardsprache und Dialekt von Spiekermann (2007) angeführt werden,

welcher die Standardsprache dadurch definiert, dass sie einer Norm unterliegt und in Kodizes festgehalten wurde. Dialekte orientieren sich zwar oft ebenso an gewissen Regeln, diese sind allerdings weder genormt, noch kodifiziert (vgl. Spiekermann, 2007, S. 121). Der Umstand, dass Dialekt nicht normiert ist und es kein einheitliches Nachschlagewerk gibt, dürfte für die Deutschlernenden eine der größten Schwierigkeiten in Bezug auf Dialekt sein.

Mehrere Personen gleichzeitig – zu schwierig;

Standarddeutsch ist eine andere Sprache als Dialekt

Eine weitere Herausforderung, die von den Proband_innen erwähnt wurde, ist der Unterschied zwischen Dialekt und der Standardsprache. Eine der interviewten Personen meint sogar: „Für mich z.B. deutsche Sprache ist eine andere Sprache als Dialekt.“ (Transkript Nr. 2, S. 1, Z. 12). Eine mögliche Erklärung für dieses Empfinden kann bei de Cillia (2014) gefunden werden, welcher mit Verweis auf Muhr (2013, 1997) die österreichische Sprachvariation mit dem Modell der Diglossie beschreibt. Demnach würden in alltäglichen Situationen regionale Varietäten „des österreichischen Deutsch verwendet [...]. In formellen Situationen würden Varianten des formalen, schriftbasierten Sprechstandards verwendet“ (de Cillia, 2014, S. 13). Die Auswahl, welche dieser Varietäten genutzt wird, erfolgt danach, ob es sich um eine Situation im beruflichen oder privaten Kontext handelt. Die Sprecher_innen benötigen hierzu eine „komplexe Kompetenz“ und „aufgrund der linguistischen Distanz zwischen den Varietäten [kann] von einem bilingualen Sprachverhalten“ (de Cillia, 2014, S. 13) ausgegangen werden. Mit Bezug auf Regan (2010, S. 22) wird bei Ender, Kasberger und Kaiser (2017) die Fähigkeit, richtig einschätzen zu können, in welcher Situation mit wem auf welche Weise gesprochen werden sollte oder wann eine Änderung der Varietät notwendig wäre, „soziolinguistische Kompetenz“ (Ender, Kasberger & Kaiser, 2017, S. 98) genannt. Diese Kompetenz ist weiters damit verbunden, wie sich die Identität von Personen, welche eine Sprache sprechen, entwickelt. Dazu wiederum trägt auch die Wahrnehmung durch andere bei. Speziell bei Prozessen der Gruppenbildung oder -zugehörigkeit spielt die soziolinguistische Kompetenz eine Rolle (vgl. Ender, Kasberger & Kaiser, 2017, S. 98). Durch Untersuchungen von Regan (2010) konnte der Zusammenhang zwischen der Verwendung der Sprache und der dadurch entstehenden Positionierung deutlich gemacht werden, da Personen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, Variationsmuster übernehmen

oder sich kreativ anpassen und dadurch eine eigene Identität entwickeln (vgl. Ender, Kasberger & Kaiser, 2017, S. 98).

Weiters ist es für die Lernenden schwierig, sich mit mehr als einer Person zu unterhalten, wenn diese keine Standardsprache sprechen, da dadurch das Nachfragen erschwert wird:

„Am schwierigsten ist es, wenn es mehrere Personen sind und sie Dialekt sprechen. Z.B. bei vier Personen sprechen sie schneller und schwieriger. Bei einer Person kann ich gut nachfragen. Ich habe zwei Freunde, einen aus StadtM und einen aus RegionA. Wenn sie gemeinsam reden, ich gehe weg. Weil das ist unglaublich, keine Ahnung, wie sie reden. Wenn sie reden, höre ich kein Deutsch. Sie reden irgendeine Sprache.“ (Transkript Nr. 4, S. 3, Z. 93-98).

Ebenso wird der Dialekt hier nicht als Deutsch angesehen, sondern als „irgendeine Sprache“ bezeichnet. Eine weitere Probandin beschreibt die Situation, als sie eine Freundin nach der Bedeutung bestimmter Dialektwörter fragt, und damit den Unterschied zwischen Dialekt und Standardsprache unterstreicht: „Und sie hat so gelacht, weil also wenn man im Dialekt redet, denkt (man?) nicht nach, dass die Worte einfach anders sind. Also wirklich anders, total anders.“ (Transkript Nr. 1, S. 7, Z. 216-217). Nicht nur Dialekt wird als eine andere Sprache als Deutsch wahrgenommen, auch zwischen der Sprache im Deutschkurs und im Alltag erkennen die Proband_innen Differenzen. Dies zeigt die folgende Kategorie.

Unterschied Deutsch im Kurs und auf der Straße

Das Zitat von Person5 beschreibt die Schwierigkeit, vor der Deutschlernende in Österreich stehen: „Also ja, du lernst von der Lehrerin in der Sprachschule Hochdeutsch, dann kommst du in echte Welt und hörst du Umgangssprache dann.“ (Transkript Nr. 5, S. 6, Z. 197-199). Die Gegenüberstellung von „Sprachschule“ und „echter Welt“ verdeutlicht die Problematik, dass der Sprachkurs nicht immer optimal auf die sprachliche Situation außerhalb vorbereitet. Dabei stellt sich die Frage, ob er dies überhaupt kann. Auch Ender et al. (2007) beschreiben, dass der Zweitspracherwerb zwar auf die deutsche Standardsprache abzielt, der Input, den die Lernenden im Alltag erhalten, dieser allerdings nicht oder nur zum Teil entspricht (vgl. Ender et al., 2007, S. 25). Eine Erklärung hierfür lässt sich beim Ammon (2016) finden, der die Verwendung der unterschiedlichen Varietäten in formellen und informellen Situationen beschreibt. Im Schulunterricht kommt die formelle Varietät der Standardsprache als Lehrziel und größtenteils als Vortragssprache zur Anwendung (vgl.

Ammon et al., 2016, S. XLV). Im persönlichen Gespräch zwischen der Lehrperson und den Lernenden wird zum Teil die informelle Standardvarietät gesprochen oder der Dialekt beziehungsweise die Umgangssprache verwendet. Die beiden zuletzt genannten machen auch die private Kommunikation der meisten Personen aus. Dadurch ergibt sich ein größerer Unterschied zwischen der Schriftlichkeit im standardsprachlichen Bereich und der Mündlichkeit, die umgangssprachlich geprägt ist (vgl. Ammon et al., 2016, S. XLV). Auch Person4 war über das „andere“ Deutsch außerhalb des Kurses überrascht:

„Aber war ich leider auf der Straße und irgendwer hat mit mir geredet und dann war ich immer sehr nervös und hab ich immer gefragt, hää wieso versteh ich nicht obwohl ich in einem Deutschkurs bin oder ich hab z.B. was gelernt oder so. Ja.“ (Transkript Nr. 2, S. 6, Z. 180-183).

Manche Personen können keine Standardsprache sprechen

Wie das folgende Zitat verdeutlicht, berichtet Person1, dass manche Personen in ihrem Umfeld kein Standarddeutsch sprechen können:

„Manche können nicht auf Hochdeutsch reden. Es ist nicht so, dass alle können [...]. Zumindest die Alten, sie können nicht, obwohl sie wollen und versuchen, sie können einfach nicht. Und auch also nicht wenig. Von meinen Kollegen nicht alle können auf Hochdeutsch reden.“ (Transkript Nr. 1, S.11, Z. 350-355).

Dies erinnert sie an einige ihrer Verwandten, welche dieselbe Erstsprache wie die Probandin sprechen. Ihnen fiel es ebenso schwer, die Standardsprache aktiv zu verwenden, da sie diese nie benötigt und somit nicht verwendet hätten. Passives Verständnis wäre aber dennoch möglich (vgl. Transkript Nr. 1, S.11, Z. 355-359). Etwas Ähnliches erlebte Person2. Ihre Mitarbeiter sollten laut Anweisung des Chefs mit ihr immer Standardsprache sprechen, was ihnen allerdings immer nur für kurze Zeit gelang. Person2 vermutete, dass dies nicht funktionierte, da die Kollegen es gewöhnt waren, Dialekt zu sprechen:

„Ich arbeite mit den Autos. Und die können nicht. Also das funktioniert nicht immer, dass irgendwer, die sind nicht daran gewöhnt, die reden die ganze Zeit, zuhause, überall, Dialekt. Und das funktioniert nicht immer, wenn man was zu tun hat und auf Dialekt spricht, das funktioniert nicht mit jedem. Obwohl ich am Anfang immer, oder mein Chef z.B. hat (er?) immer die Mitarbeiter gesagt, bitte mit Person2 immer Hochdeutsch reden. Aber das hat nicht ganz funktioniert. Die haben nur ein paar Sätze z.B. auf Hochdeutsch gesprochen und dann weiter nur auf Dialekt.“ (Transkript Nr. 2, S.4, Z. 120-126).

Interesse an Dialekt, möchte verstehen können

An verschiedenen Stellen der Interviews wird der Wunsch geäußert, Dialekt zu lernen oder zumindest verstehen zu können:

„Dialekt ist wirklich wichtig, weil ich ein Typ bin, der gerne diskutiert, und ich lerne gerne neue Leute kennen und führe Gespräche. Ich merke, ich muss Dialekt lernen, weil dann ist es leichter. Für mich und für die anderen Leute.“ (Transkript Nr. 4, S. 2, Z. 62-64).

Dies stimmt auch mit dem Ergebnis von Baßler und Spiekermann (2001a) überein, die durch eine Befragung von Lernenden herausfanden, dass diese eine befriedigende beziehungsweise gute Dialektkompetenz anstreben, da ihnen die Anpassung an regionalsprachliche Gesprächspartner_innen wichtig ist (vgl. Baßler & Spiekermann, 2001a, o. S.). Weiters konnte gezeigt werden, dass ihnen bewusst ist, „dass Dialektkompetenzen in Alltagssituationen für den Aufbau und die Erhaltung befriedigender kommunikativer Beziehungen sehr wichtig sind“ (Baßler & Spiekermann 2001a: o. S.). Da es sehr verschiedene Gründe für den Deutscherwerb gibt, wird dadurch beeinflusst, ob jemand zusätzlich zur genormten Standardsprache auch an sprachlichen Variationen interessiert ist. Ein Beispiel dafür wäre, ob darauf abgezielt wird, das Deutsche nach dem Kurs nur schriftlich oder auch mündlich zu verwenden (vgl. Spiekermann, 2007, S. 134).

Standardsprache wichtiger, damit überall verstanden wird, anschließend Dialekt

Die Aussage, dass die oberste Priorität dem Erlernen der Standardsprache gilt, mit dem Ziel, sich in einem größtmöglichen Gebiet verständigen zu können, wird von den Proband_innen immer wieder betont und ist auch in der Literatur zu finden: Es herrscht Einigkeit darüber, dass es das Ziel sei, die deutsche Standardsprache zu vermitteln (vgl. Spiekermann, 2007, S. 119). Person1 betrachtet die Standardsprache sogar als Voraussetzung, um überhaupt Dialekt lernen zu können:

„Es ist wirklich wichtig, die Standardsprache gut zu lernen. Dann kann man auch schneller und besser den Dialekt verstehen und lernen. Wenn du die Sprache, das ist der erste Schritt. Wenn du den ersten Schritt nicht gut – also man kann nicht laufen gehen, ohne dass man gehen kann.“ (Transkript Nr. 1, S. 9-10, Z. 305-308).

Auch Person2 bezeichnet Dialekt als „die zweite Sprache. Das finde ich jetzt. Also z.B. als ich nach Österreich gekommen bin, wir haben nur immer Hochdeutsch

geredet.“ (Transkript Nr. 2, S. 1, Z. 13-14). Person4 äußerte sich wie folgt dazu: „Alle Deutschlehrer sagen: ‚Jetzt müsst ihr so gut Deutsch lernen und Dialekt kommt dann mit der Zeit.‘ Ein paar Lehrer, die ich kenne, haben das schon gesagt.“ (Transkript Nr. 4, S. 4, Z. 127-129). Und weiter: „Wenn man Dialekt verstehen kann, ist es nur ein Vorteil. Ein Nachteil ist es, wenn man nur Dialekt kann. Die Hochsprache ist noch wichtiger.“ (Transkript Nr. 4, S. 5, Z. 161-162). Person5 bezeichnet die Umgangssprache als „die zweite Tür, das du offen (öffnen?) sollst. Durch den du gehen sollst. Zuerst sollst du Hochdeutsch lernen und danach sollst du Umgangssprache lernen.“ (Transkript Nr. 5, S. 6, Z. 196-197). Hernig (2005) betont, dass die Lernenden durch den Erwerb der Standardvarietät sowohl in Deutschland und Österreich als auch in der Schweiz verstanden werden können, da sie in der Lage sind, sich damit allgemeinverständlich auszudrücken (vgl. Hernig, 2005, S. 32). Auch Schmidlin (2011) schlägt vor, für die aktive Sprachverwendung einen weitestgehend unmarkierten, allgemeinen Wortschatz zu lehren, damit sich die Lernenden im ganzen deutschen Sprachgebiet überregional verständigen und in mehreren Regionen zurechtkommen können (vgl. Schmidlin, 2011, S. 86). Ender, Kasberger und Kaiser (2017, S. 106) schließen durch Befragungen von Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache darauf, dass diese besonders am Beginn des Sprachlernens der Standardsprache aufgrund der leichteren Verständigung eine größere Relevanz beimessen. Zur selben Zeit kann durch Dialektsprechen aber auch Zugehörigkeit ausgedrückt werden. Außerdem wird in einem Interview erwähnt, dass zunächst „normales Deutsch“ (Ender, Kasberger & Kaiser, 2017, S. 106) gelernt werden müsse und im Anschluss Dialekt (vgl. Ender, Kasberger & Kaiser, 2017, S. 106). Standarddeutsch wird also scheinbar als eine Art Voraussetzung für Dialekt betrachtet, wenn auch der Spracherwerb nicht klar differenziert oder in eine Reihenfolge gebracht werden kann.

Standarddeutsch bereits gut gekannt, daher Dialekt einfacher

Als Person1 mit Dialekt in Kontakt kam, verfügte sie bereits über ein sehr hohes Deutschniveau in der Standardsprache. Sie ist der Meinung, dass dies der Grund dafür gewesen sei, dass der Dialekt für sie einfacher zu erlernen war:

„Aber weil ich die Sprache gut gekannt hab, wirklich, also ich hab Deutsch gut verstehen können. Hochdeutsch zumindest. Deswegen ist für mich auch der Dialekt nicht soo schwierig gewesen. Weil wenn ich nicht so gut Deutsch konnte, (vielleicht?) wäre es schwieriger gewesen, keine Ahnung.“ (Transkript Nr. 1, S. 8, Z. 244-247).

Weiters erklärt sie die Vermutung damit, dass sie durch die bereits vorhandenen sprachlichen Kenntnisse die Satzstrukturen schneller erkennen könne: „Weil wenn man also die Struktur der Sätze versteht und erkennt, dann kann man also einen Satz auch vom Dialekt auch auf Hochdeutsch besser, nicht besser, schneller rekonstruieren. Ich weiß es nicht. Vielleicht.“ (Transkript Nr. 1, S. 8, Z. 252-254).

Deutschkurs: Dialekt-Unterricht gewünscht

Spiekermann (2007) merkt an, dass bereits die Verwendung von regionalen Standardvarietäten Kommunikationsprobleme verursachen kann, der Deutschunterricht allerdings darauf vorbereiten könnte (vgl. Spiekermann, 2007, S. 131). Auch bei Studer (2002) finden sich Argumente für die Einbeziehung von Dialekten in den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Er führt unter anderem Mehrsprachigkeitskonzepte sowie Ergebnisse aus Befragungen von Deutschlernenden an und bezieht sich auf das Mehrsprachigkeitskonzept des GERS, welches beschreibt, dass sich in den kulturellen Kontexten, die eine Person erlebt, ihre Spracherfahrungen ausweiten (vgl. Studer, 2002, S. 116-117). Für die Thematisierung von Sprachvariation sowie die Bewusstmachung dessen, welche Gruppe von Sprecher_innen beziehungsweise Hörer_innen welche Sprachform als anders wahrnimmt, spricht ebenso, dass dadurch sprachlicher Diskriminierung vorgebeugt werden kann (vgl. Ender, Kasberger & Kaiser, 2017, S. 108, mit Verweis auf Elspaß & Maitz, 2011, S. 4). Da es nicht den *einen* Dialekt gibt, sondern viele verschiedene Varietäten, taucht immer wieder die Frage auf, „welches Deutsch gelehrt werden soll“ (Spiekermann, 2007, S. 119). Dazu finden sich sowohl in der Literatur, als auch in den Aussagen der Proband_innen ähnliche Überlegungen, welche im Folgenden erläutert werden.

Dialekt des Umfelds sollte unterrichtet werden

Was Baßler und Spiekermann (2001a) als „Lernortorientierung“ (Baßler & Spiekermann, 2001a, o. S.) bezeichnen, kommt auch in den Interviews vermehrt vor. Die Lernenden müssen nicht alle existierenden regionalen Varietäten verstehen können, sondern vor allem solche, die in ihrem Wohnort oder dessen Umgebung gesprochen werden. Dadurch soll ihnen ermöglicht werden, auch an der Alltagskommunikation, die in der Regionalsprache stattfindet, teilzunehmen (vgl. Baßler & Spiekermann, 2001a, o. S.). Ammon & Hägi (2005) fassen zusammen, dass sich der Unterricht von Deutsch als Erst- sowie als Zweitsprache auf die nationale Varietät bezieht, welche

im näheren Umfeld gesprochen wird, in der die lernende Person wohnt und auch der Unterricht gehalten wird (vgl. Ammon & Hägi, 2005, S. 52). Person3 beschreibt die Form des Dialekts, welche im Deutschkurs unterrichtet werden sollte, folgendermaßen: „Welche ist die Dialekt, die mehr Leute benützen. Ich glaub diese Dialekt. Oder welche du interessiert. Oder z.B. welche das kommt darauf an, auf, wo du lebst.“ (Transkript Nr. 3, S. 12, Z. 389-390). Auch Person4 erwähnt den Lebensort: „In Österreich gibt es keinen eigenen Dialekt, sondern es gibt mehrere. Je nachdem, wo sie leben. Wo sie das im Alltag brauchen.“ (Transkript Nr. 4, S. 6, Z. 173-174). Ebenso erklärt Person5, welcher Dialekt gelernt werden sollte: „Mhm, ja wenn du in StadtD bist, DialektStadtD, wenn du in in StadtM bist, ja...“ (Transkript Nr. 5, S. 2, Z. 58). Nicht nur in den Interviews, sondern auch in den theoretischen Grundlagen werden einige Argumente dafür dargebracht, zumindest die regionalen Varietäten des Wohnortes auch in den DaZ-Unterricht einzubeziehen.

Dialekt-Situation

Mit der Kategorie *Dialekt-Situation* soll zusammengefasst werden, in welchen Kontexten die Proband_innen mit Dialekt in Kontakt kommen. Als Subcodes zu dieser Kategorie wurden die folgenden gebildet: *In einem anderen Bundesland; Dialekt im Fernsehen; fast kein Kontakt mit Dialekt, aufgrund der persönlichen Situation; überall Dialekt: Arbeit, Restaurant, Kaffeehaus.*

Diese Einteilungen zeigen bereits, dass auch die persönliche Einstellung und Lebenssituation beeinflusst, inwiefern Lernende mit Dialekt konfrontiert werden, aber auch wie intensiv sie die (sprachliche) Umgebung überhaupt wahrnehmen. In den Interviews werden verschiedene Situationen genannt, in denen die Proband_innen bisher mit Dialekt in Kontakt gekommen sind, dabei sind die Wahrnehmungen wiederum unterschiedlich. „In BundeslandF hab ich das. Ab und zu in der Heurigen vielleicht. In der Beisl. Restaurant hab ich das nie. Also die von Kellner oder Kellnerinnen habe ich das nie.“ (Transkript Nr. 3, S. 7, Z. 215-216), überlegt eine Probandin, wann sie bereits Dialekterfahrungen machen konnte. Weiters wird von Person1 angegeben, über das Fernsehen in Kontakt mit Dialekt gekommen zu sein, im Alltag dagegen nicht (vgl. Transkript Nr. 1, S. 8, Z. 267-269). Der Grund hierfür wäre der fehlende Kontakt mit Personen außerhalb des Sprachkurses gewesen. Die betreffende Person erzählt, niemanden aus der Stadt, in der sie lebte, kennengelernt zu haben und nur wenig ausgegangen zu sein. Stattdessen hätte sie beinahe jeden

Tag in der Bibliothek verbracht (vgl. Transkript Nr. 1, S. 8, Z. 258-262). Zu einem späteren Zeitpunkt und in einer anderen Stadt lebend, hat sich die Dialekt-Situation für Person1 allerdings verändert. Sie erklärt, dass sie nun ständig mit Dialekt in Kontakt käme: „Überall. In der Arbeit, also im Restaurant, im Kaffeehaus, also überall.“, „Jetzt hab ich mit dem Dialekt jeden Tag zu tun. Und mit Leuten, die aus StadtK kommen und deswegen.“ (Transkript Nr. 1, S. 4, Z. 120; S. 8, Z. 255-266). Auch Person2 hat besonders in der Arbeit viel Kontakt mit Dialekt, wie sie an mehreren Stellen erwähnt: „In der Arbeit z.B. die reden nur Dialekt.“ (Transkript Nr. 2, S. 1, Z. 22; vgl. S. 4, Z. 117-118), aber auch für den Kontakt mit Freunden benötigt sie Dialektverständnis: „Weil die ganze Zeit bin ich mit Freunde oder in der Arbeit z.B. da muss ich wirklich Dialekt lernen.“ (Transkript Nr. 2, S. 8, Z. 239-240). Weiters fügt die Person hinzu: „Ja und sonst komm ich nicht durch.“ (Transkript Nr. 2, S. 8, Z. 240-241), was darauf schließen lässt, dass sie Dialektverständnis als Voraussetzung für berufliches Vorankommen betrachtet. Zusätzliche Stellen der Interviews zu diesem Thema wurden in der nachfolgenden Kategorie zusammengefasst.

Dialektverständnis ist wichtig für die Integration, Arbeit;

Dialekt sprechen/verstehen zu können ist ein Vorteil;

Sprechen ist wichtiger als schreiben

Auf die Frage, ob es für die Arbeit wichtig wäre, deutschen Dialekt zu verstehen, antwortet eine Person: „Nicht nur für die Arbeit, für mich auch. Weil ich bin nicht hier geboren und aufgewachsen und das ist auch für meine Integration wichtig. Wenn man die Sprache nicht kennt, also ... Es geht nicht anders.“ (Transkript Nr. 1, S. 11, Z. 363-365). Dies führt sie an anderer Stelle noch näher aus und bezeichnet Dialektverständnis als Vorteil:

„Ein Vorteil. Ja, natürlich Vorteil. Weil wie gesagt, nicht nur für die Arbeit, sondern für die Integration auch wichtig ist. Weil die anderen verstehen oder mitkriegen, dass du, dass dir die Sprache gefällt und dass du willst das lernen. Und damit also kommst du einfach mit dem Leben besser zurecht.“ (Transkript Nr. 1, S. 12, Z. 387-390).

Warum wird Dialektkompetenz mit Integration in Verbindung gebracht? Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass durch den geübten Umgang mit Dialekt mehr Situationen verstanden und somit bewältigt werden können.

Nach Ender, Kasberger und Kaiser (2017) kommen Lernende des Deutschen als Zweitsprache, die in Österreich leben, mit unterschiedlichen Sprachformen in Berüh-

rung. Sie müssen diese Vielfalt an Ausformungen nicht nur verstehen, sondern sich ebenso aneignen, wie welche Sprachform eingesetzt werden kann, damit eine spezielle (stereotyp damit verbundene) Wirkung erreicht wird (vgl. Ender, Kasberger & Kaiser, 2017, S. 100-101). Weiters können Sprachvarietäten, bewusst oder unbewusst, verwendet werden, um zu zeigen, wer zu gewissen Sprechergruppen dazugehört. Dabei kann durch Standardsprache beispielsweise Kompetenz, Seriosität, aber auch Strenge oder das Fehlen von Humor ausgestrahlt werden. Durch die Verwendung des Dialekts kann ein bodenständiger, lockerer Eindruck gemacht werden. Je nach Kontext können damit aber auch fehlende Bildung oder Tölpelhaftigkeit assoziiert werden (vgl. Ender, Kasberger & Kaiser, 2017, S. 100).

Auch für Person2 ist Deutsch überlebensnotwendig, wobei hier nicht genau zwischen Deutsch und Dialekt differenziert wird:

„Und findest du es wichtig, dass du deutschen Dialekt sprechen kannst? Person2: Sicher. Sonst kann ich hier nicht mehr leben. Weil überall braucht man Deutsch, Supermarkt, überall, einkaufen, überall. Egal was ich machen möchte. Da muss ich immer auf Deutsch reden. Weil meine Muttersprache hilft jetzt nicht mehr. Wie vorher.“ (Transkript Nr. 2, S. 8, Z. 242-245).

Für Person4 bedeutet Dialekt Normalität: „Wenn man Dialekt auch kann, ist es besser, dann kann man normal kommunizieren.“ (Transkript Nr. 4, S. 2-3, Z. 67-68). Weiters betrachtet sie Dialektverständnis als Voraussetzung, um den Arbeitsplatz zu behalten:

„Ja, jetzt z.B. in der Arbeit, ich glaub ohne Dialekt. Die Sprache, was die jetzt die Leute in der Arbeit jetzt reden, sprechen. Wenn ich das nicht verstehe, dann ich glaub, drei vier Tage und dann bin ich wo anders. Dann muss ich wo ein anderes Arbeit finden. Weil wie gesagt, die reden die ganze Zeit auf Dialekt und wenn ich das nicht verstehe, dann ich kann nicht länger dort bleiben.“ (Transkript Nr. 2, S. 8, Z. 256-260).

Auch bei Person5 findet sich die Aussage, dass sie Dialektkenntnisse vor allem in der Arbeit benötige (vgl. Transkript Nr. 5, S. 11, Z. 372-373). Das Dialektverständnis wird von den Lernenden als zusätzliche Fähigkeit betrachtet, die es ermöglicht, sich mit einem weiteren Personenkreis unterhalten zu können. Dies wird in den folgenden Zitaten deutlich. „Es ist ein Vermögen einfach. Dass man irgendetwas dazu machen kann. Z.B. wie Fahrrad fahren oder Auto fahren, eine Kapazität einfach.“ (Transkript Nr. 1, S. 12, Z. 378-379). Für Person3 bedeutet es Freiheit, Dialekt sprechen zu kön-

nen (vgl. Transkript Nr. 3, S. 11, Z. 370). Weiters verknüpft sie damit die Möglichkeit, sich mit allen Personen unterhalten zu können:

„Vorteil, ja. Also... Denkst du: Dieser Mann oder diese Frau kann die Sprache sprechen. Kann jede Leute, also fast jede Leute, jede Leute verstehen. Und auch die Leute mit dieser Dialekt sprechen, sie oder er kann diese Leute auch verstehen. Das ist auch ein, also Plus, das ist ein Vorteil.“ (Transkript Nr. 3, S. 11, Z. 372-375).

Interessant ist, dass auch bei der Befragung von Ender, Kasberger und Kaiser (2017) einige Deutschlernende, die erst seit kurzem in Österreich leben, erwähnen, dass sie sich zukünftig Dialekt aneignen möchten, damit sie ebenso dazugehören (vgl. Ender, Kasberger & Kaiser, 2017, S. 106). Dialektverständnis wird also von den Lernenden häufig mit Dazugehören und somit erfolgreicher „Integration“ verbunden. Dies könnte mit dem „Integration-durch-Sprache-Diskurs“ (Busch, 2017, S. 115), der bereits im theoretischen Teil näher behandelt wurde, zusammenhängen. Dabei muss allerdings kritisch hinterfragt werden, wie die Proband_innen zu dieser Einstellung kommen. Wird von anderen Menschen an sie die Anforderung gestellt, Deutsch sprechen zu können? Oder haben sie aufgrund bestimmter Erfahrungen selbst das Bedürfnis danach? Wichtig wäre in jedem Fall, dass die Befragten eine angemessene Möglichkeit finden, an der Gesellschaft teilzuhaben.

Sprache der LP deutlich, kein Dialekt;

LP verwendet im Unterricht teilweise Dialekt

Baßler und Spiekermann (2001a), auf deren Untersuchung auch Studer (2002) verweist, bestätigen die Annahme, welche häufig in alltäglichen Gesprächen zu hören ist, dass im Deutschunterricht oft kein Platz für regionale Varietäten des Deutschen bleibt: Die Lehrpersonen sind durch das begrenzte Unterrichtsvolumen bereits damit ausgelastet, die Standardkompetenz der Lernenden auszubilden (vgl. Baßler & Spiekermann, 2001a, o. S.). Anhand der nachfolgenden Beispiele zeigt sich der Eindruck der Proband_innen, dass die Lehrpersonen im Deutschkurs nur selten bis nie Dialekt verwenden und größtenteils Standardsprache sprechen:

„Auch die Lehrerin darf sie nie auf Dialekt reden. [...] Bei uns in der Klasse meine ich. Also beim Lernen z.B. Sie muss immer Hochdeutsch reden. Weil sonst verstehen wir auch selber nicht. [...] also auf Dialekt hat sie nie gesprochen. Sie hat immer einfach versucht, ganz langsam und ganz gemütlich und Hochdeutsch zu reden.“ (Transkript Nr. 2, S. 7, Z. 204-217).

„Aber unsere Lehrerinnen haben mit uns immer mit Hochdeutsch gesprochen. Das war immer so. Immer. Sie müssen. Ich glaub, sie müssen. Ja. Sondern das (lacht) das geht nicht. Na.“ (Transkript Nr. 3, S. 8, Z. 263-265). Auffällig ist hier die Bezeichnung „müssen“, was die Vermutung nahelegt, dass die Lernenden die Verwendung der Standardsprache der Lehrpersonen dahingehend erklären, dass ein Deutschunterricht anders nicht möglich wäre oder die Lehrer_innen sogar die Anweisung hätten, Standardsprache zu benutzen. Ebenso berichtet Person5, dass in den von ihr besuchten Deutschkursen nur Standardsprache gelehrt worden wäre: „[...] habe ich auch Kurse, Deutschkurse in verschiedene, in zwei Institute gemacht. Bei InstitutA und bei andere Privatinstitut. Und dort haben wir nur Hochdeutsch gelernt.“ (Transkript Nr. 5, S. 1, Z. 11-13). Weiters habe die Lehrperson im Kurs keinen Dialekt verwendet (vgl. Transkript Nr. 5, S. 15, Z. 486). „Wenn du noch kurz an deinen Deutschkurs denkst oder an die Deutschkurse, die du gemacht hast, kam da Dialekt vor? Im Deutschkurs? – Person5: Ganz wenig. Ganz wenig. Nur von der Lehrerin nicht. Von der Lehrer nicht.“ (Transkript Nr. 5, S. 13, Z. 419-421). Ein Grund dafür könnte auch sein, dass der Sprachgebrauch im Deutschkurs bestimmten Kommunikationsbedingungen unterliegt, wie Kaiser und Ender (im Ersch.) beschreiben. Die Materialien, die im Unterricht verwendet werden, sowie die mündlichen Vorträge der Lehrpersonen haben einen gewissen Grad an öffentlichem Charakter (vgl. Kaiser & Ender, im Ersch., o. S.). Weiters sollen sie Wissensinhalte vermitteln und haben kaum mit dem emotionalen Befinden der am Gespräch beteiligten Personen zu tun, sondern betreffen Inhalte, die der aktuellen Situation fern sind, und durch Sprache behandelt werden. Daher sind spezielle Versprachlichungsstrategien notwendig, wodurch die Informationen besonders dicht und kompakt gehalten werden (vgl. Kaiser & Ender, im Ersch., o. S.).

Der Kategorie *LP verwendet im Unterricht teilweise Dialekt* kann nur eine Aussage zugeordnet werden. Person1 beantwortet die Frage, ob die Lehrperson Dialekt spräche, folgendermaßen:

„Ein bisschen schon. Sie hat immer versucht, z.B. am Anfang nur auf Hochdeutsch zu reden, aber dann später, also nach den ersten zwei Monaten, wenn sie verstanden hat, dass wir ein bisschen weiter mit der Sprache waren, sie hat schon manchmal im Dialekt geredet. Also autom-... unbewusst. Ja, weil sie kommt aus StadtD. Und hat immer also auch zuhause DialektStadtD gesprochen. Und es kommt automatisch dann.“ (Transkript Nr. 1, S. 9, Z. 296-301).

Die Lehrperson der Probandin verwendete im Deutschkurs zunächst Standardsprache. Nach den ersten Monaten sprach sie manchmal auch Dialekt. Für Person1 liegt dies daran, dass die Lehrende in ihrem eigenen Alltag Dialekt spricht und sie diesen manchmal auch im Sprachkurs automatisch übernimmt. Den Grund für die Verwendung des Dialekts im Deutschunterricht sieht Person1 also nicht darin, dass die Lehrperson den Teilnehmenden gerne Dialektverständnis vermitteln möchte, sondern darin, dass sie diesen unbewusst verwendet, da sie es selbst so gewöhnt ist.

Die Kategorie *LP spricht mit Kolleg_innen Dialekt* enthält ebenso genau eine Textstelle: „Und draußen sie hat eh immer Dialekt geredet oder so. Oder mit den Kollegen sie hat eh immer Dialekt gesprochen.“ (Transkript Nr. 2, S. 7, Z. 222-223). Person2 nimmt die Sprache der Lehrperson im Kurs anders wahr, als die Sprache, die die Lehrende mit Kolleg_innen beziehungsweise außerhalb des Sprachkurses verwendet.

Rastner (1997) fordert die „Kultivierung eines toleranten Umgangs mit Sprache“ (Rastner, 1997, S. 93, zit. nach de Cillia, 2014, S. 16), was bedeutet, dass die Auffassung von einem richtigen oder falschen Deutsch nicht mehr angebracht ist. Stattdessen sollte der Sprachgebrauch dahingehend betrachtet werden, ob er für eine Situation angemessen ist oder nicht. Für die Lehrpersonen bedeutet dies, dass sie für ihren Unterricht regelmäßig definieren müssen, welche Normen oder Varietäten für welche Gelegenheiten, Themen oder Textsorten gerade angebracht sind, da sie „als zentrale normsetzende Instanzen“ (de Cillia, 2014, S. 16) fungieren. Der Sprachenunterricht sollte die Lernenden einerseits für innersprachliche Mehrsprachigkeit und andererseits für verschiedene Normen sowie deren Akzeptanz sensibilisieren. Dazu gehört ebenso, „ein sprachkritisches Bewusstsein für die Sprachsituation in Österreich zu vermitteln“ (de Cillia, 2014, S. 16).

Erwähnen, dass es Dialekt gibt

Eine Erleichterung für die Lernenden könnte es bereits sein, im Sprachkurs zumindest von der Existenz des Dialekts gehört zu haben. Eine Person beschreibt, dass ihr nicht bewusst war, dass es in Österreich Dialekte gibt: „Also am Anfang hab ich gar nicht gewusst, dass da eine andere Sprache gibt oder Dialekt gibt auf der Straße. Ich hab ganz einfach gedacht, die Menschen reden genau wie ich jetzt im Deutschkurs lerne.“ (Transkript Nr. 2, S. 6, Z. 178-180). Dies lässt sich auch in der Literatur finden: Die nationale und regionale Vielfalt des Deutschen soll den Lernenden bewusst

gemacht werden und sie sollten weiters dafür sensibilisiert werden (vgl. Ammon & Hägi, 2005, S. 57). Auch in den anderen Interviews gibt es Stellen, an denen die Proband_innen den Wunsch äußern, dass Dialekt im Deutschkurs erwähnt werden sollte, wie die beiden Beispiele zeigen: „Vielleicht nur erwähnen oder bestimmte Wörter oder Tendenzen.“ (Transkript Nr. 1, S. 10, Z. 312), „[...] ein paar Wörter, Dialektwörter in Kurs einzugliedern und erklären, dass es gibt das.“ (Transkript Nr. 5, S. 19, Z. 627-628). Die Formulierung „dass da eine andere Sprache gibt“ ist interessant und könnte auf eine unterschiedliche Wahrnehmung der Lernenden von Dialekt und Standardsprache hindeuten. Sowohl die Aussagen aus den Interviews als auch die theoretischen Grundlagen sprechen dafür, im Deutschunterricht ein Bewusstsein für verschiedene deutsche Varietäten zu schaffen.

(Kein) Interesse der anderen TN für Dialekt

Dieser Abschnitt soll zeigen, wie die interviewten Personen das Interesse der anderen Teilnehmenden der Deutschkurse an Dialekt wahrgenommen haben.

Folgende Aussage könnte so verstanden werden, dass die befragte Person einen Zusammenhang darin sieht, welches Kursniveau Lernende besuchen und inwieweit sie sich für Dialekt interessieren:

„Interviewerin: Haben die anderen Lernenden über Dialekt gesprochen? – Person2: Na, gar nichts, weil das war wie gesagt A1 und da haben wir alle von am Anfang gelernt, also ‚ich heiße‘, ‚du heißt‘ und so weiter. [...] Ja ich glaube in einem Deutschkurs kommt da gar nichts.“ (Transkript Nr. 2, S. 6, Z. 196-202).

Wie bereits bei zuvor beschriebenen Kategorien ersichtlich wurde, liegt die Vermutung nahe, dass den Lernenden häufig zunächst besonders das Erlernen der Standardsprache wichtig ist. Nach und nach kommen sie mit verschiedenen Varietäten in Kontakt, wodurch auch das Interesse für diese geweckt wird. Hierbei spielt der Alltag eine wichtige Rolle, da die Lernenden dabei mit Dialekt in Berührung kommen. Eine Lernstrategie könnte es sein, sich bestimmte gehörte Begriffe zu merken und im Deutschkurs um eine Erklärung zu bitten. Verschiedene Stellen der Interviews weisen darauf hin: „Im Deutschkurs wurden keine Dialekte gelernt. Außer jemand hat ein bestimmtes Wort nachgefragt.“ (Transkript Nr. 4, S. 4, Z. 103-104).

„Wenn jemand ein Dialektwort fragt, dann unterrichten sie gerne und erklären gerne den Dialekt. Oft lacht die Lehrperson und fragt: ‚Wo hast du das gehört?‘. Aber nicht oft. Weil es eigentlich um das Buch und die Grammatik geht und sie Prüfungen haben und da wird nicht Dialekt gefragt (bei der Prüfung). Einen Text schreiben sie auch auf Hochdeutsch und müssen daher die ‚richtige‘ Sprache lernen.“ (Transkript Nr. 4, S. 4, Z. 123-127).

Hierbei wird deutlich, welche Sprachform wie bewertet wird. Für Person4 wird die „richtige Sprache“ wiederum mit Standarddeutsch gleichgesetzt, wobei einige der vorangegangenen Kategorien bereits zeigen konnten, dass diese Betrachtungsweise nicht mehr angemessen ist.

Nicht alle Lernenden zeigten Interesse an Dialekt: „Die anderen Kollegen im Kurs, also die Schüler, waren sie an Dialekt interessiert? – Person3: Na. Nein.“ (Transkript Nr. 3, S. 9, Z. 276-278). Dafür kann es verschiedene Ursachen geben. Person1 sieht einen Zusammenhang zwischen den individuellen Gründen für das Deutschlernen und dem Ausmaß, in dem dies erfolgen soll:

„Interviewerin: Haben sich die anderen Personen in deinem Kurs für Dialekt interessiert? – Person1: Nein, weil sie wollten einfach also einige wollten Deutsch einfach aus Spaß lernen und wenn man eine Sprache nur aus Spaß lernen will, also ... vielleicht interessiert sich nicht für den Dialekt, (so?) glaub ich.“ (Transkript Nr. 1, S. 9, Z. 285-287).

Sowohl die vorangegangenen, als auch die folgenden Aussagen machen deutlich, wie wichtig die persönliche Motivation für das Interesse der jeweiligen Lernenden ist. Wurde gerade erst mit dem Lernen des Deutschen begonnen oder bleibt man nur für eine kurze Zeit in einem deutschsprachigen Land, scheint das Interesse für Dialekt nicht oder nur kaum vorhanden zu sein. Leben Lernende dagegen schon länger in Österreich, sind im Alltag und vielleicht auch in persönlichen Beziehungen häufig mit Dialekt konfrontiert und lernen bereits seit einiger Zeit Deutsch, kann auch der Wunsch wachsen, verschiedene Varietäten zu verstehen:

„Aber ich habe eine Freundin vom Deutschkurs, also wir sehen uns noch. Also sie hat auch mit einem Österreicher geheiratet aus BundeslandE. Und sie findet das auch lustig. Also was sie sagen, wie sie sagen, die Wörter und so weiter, also sie findet das auch lustig und interessant.“ (Transkript Nr. 3, S. 9, Z. 280-283).

Wie eingangs bereits erwähnt, könnte das Sprachniveau ebenso eine Rolle spielen und damit auch, wie lange die Kolleg_innen bereits Deutsch lernen, was in folgendem Zitat durch den Verweis auf die „Erfahrung“ deutlich wird: „Nur von der Kollegin, das schon ein bisschen Erfahrung hatte, sie haben die Lehrerin gefragt ‚Was

bedeutet das?’ – dann hat sie gesagt, ‚Ah, es ist Dialekt‘. Dann alle haben gesagt, ‚Ah, ok‘.“ (Transkript Nr. 5, S. 13, Z. 421-424). Auch an einer weiteren Stelle desselben Interviews wird erwähnt, dass die anderen Lernenden im Deutschkurs, die sich für Dialekt interessierten, bereits zuvor damit in Kontakt gekommen wären: „Manche konnten schon ein bisschen Dialekt und haben manchmal eine Frage gestellt aber Interesse schon aber wir haben nicht viel darüber gesprochen.“ (Transkript Nr. 5, S. 14, Z. 474-475). Person4 hat dagegen die Erfahrung gemacht, dass Dialekt im Deutschkurs häufig thematisiert wird, da er alle Lernenden betrifft:

„Dialekt ist ein Thema, das immer im Deutschkurs besprochen wird, weil die Lernenden alle neu sind und dann im Kurs nachfragen. Sie leben hier und reden mit Leuten und hören andere Wörter. Die Österreicher reden anders, Deutsch ist schwierig. Sie gehen auf die Straße, treffen Menschen und hören eine andere Sprache und hören Dialekte.“ (Transkript Nr. 4, S. 4, Z. 115-118).

Auffällig ist dabei, dass auch hier angegeben wird, dass der Input von den Lernenden in den Kurs eingebracht werde, da sie im Alltag aufgeschnappte Vokabel im Kurs klären möchten. Weiters kann erneut herausgelesen werden, dass die interviewte Person die auf der Straße gesprochene Sprache als „anders“ wahrnimmt als die im Deutschkurs gelernte. Darauf wird der folgende Abschnitt noch näher eingehen.

Kein Dialekt im Lehrbuch;

Bücher oft aus Deutschland

Zwischen dem Deutsch, das im Lehrbuch vorkommt, und dem Deutsch, welches in der Realität verwendet wird, gibt es große Unterschiede (vgl. de Cillia, 2006, S. 55-56). Im Zusammenhang mit Dialekt im Deutschkurs berichten die Lernenden ebenso, dass in den Lehrbüchern, die sie aus den Sprachkursen kennen, kein Dialekt behandelt wird (vgl. Transkript Nr. 2, S. 6, Z. 192-193, vgl. Transkript Nr. 4, S. 4, Z. 104, Z. 112, vgl. Transkript Nr. 5, S. 13, Z. 424). Eine Person vermutet den Grund dafür darin, dass viele Lehrbücher aus Deutschland kommen, was sie an zwei Stellen deutlich macht: „Die Bücher sind auch oft aus Deutschland und nicht aus Österreich. Es gibt jetzt ein neues Buch, ‚Aspekte‘, das kommt aus Österreich. Die Lehrbücher, die in Österreich verwendet werden, sind zu 90% aus Deutschland. Daher auch nach einem deutschen Lehrplan.“ und „Ich hab mich immer gefragt, ich bin in Österreich und warum lerne ich von deutschen Büchern? Es gibt nicht so viele aus Österreich. Warum machen sie hier keine Bücher? Der ÖIF macht eventuell jetzt welche. Ja, Deutsch ist Deutsch.“ (Transkript Nr. 4, S. 4, Z. 104-107, S. 6, Z. 189-

191). Inwiefern Deutsch wirklich gleich Deutsch ist, kommt darauf an, wie sehr die nationalen Varietäten beachtet werden. Baßler & Spiekermann forderten bereits 2001, dass Dialekte und Regionalsprachen stärker in die Curricula aufgenommen werden sollten (vgl. Baßler & Spiekermann, 2001a, o. S.). Die folgende Aussage zeigt einerseits, dass das Bedürfnis nach einem Dialekt-Lehrwerk zwar vorhanden wäre, das Angebot diesem aber andererseits nicht nachkommt, beziehungsweise nicht nachkommen kann: „Lehrbuch... Nein. Hab versucht, zu finden, aber hab keins gefunden. Ich bin in die Stadtbibliothek gegangen und gefragt ob irgendein Lehrbuch gibt und es gibt keins. Der Alltag ist das Lehrbuch.“ (Transkript Nr. 1, S. 7, Z. 230-233). Dies mag daran liegen, dass bereits die Plurizentrik des Deutschen im Kontext des Deutschunterrichts als verwirrend betrachtet wird (vgl. Hägi, 2015, S. 111). Weiters wird dadurch die Frage aufgeworfen, ob Dialekt überhaupt durch Unterricht gelernt werden kann und soll oder ob dies vielmehr im alltäglichen Leben geschehen müsse.

Der Alltag ist das Lehrbuch;

Mit jemandem unterhalten, der Dialekt spricht, Freunde, Alltag;

Kontakt mit Österreicher_innen

Die Überlegung von Person1, dass Dialekt nur im Alltag und somit durch Erfahrung gelernt werden könne, führt zum nächsten Punkt, der in den Gesprächen wiederholt genannt wurde. Die Proband_innen sehen die Möglichkeit, Dialekt beziehungsweise Umgangssprache zu lernen darin, im alltäglichen Leben damit konfrontiert zu sein: „Nur der Alltag ist wirklich die Lösung gewesen.“ (Transkript Nr. 1, S. 6, Z. 200-201). Außerdem trägt das selbstständige Lernen sowie die Gewöhnung an die Sprachvariation einen Teil dazu bei. So meint eine Person in Bezug auf die Umgangssprache: „Ohne Lehrerin und durch Erfahrung. Selbst lernen. Und dann bist du ein bisschen gewohnt.“ (Transkript Nr. 5, S. 6, Z. 199-200). Ein weiterer wichtiger Aspekt, der in den Interviews erwähnt wird, ist der Kontakt mit anderen Personen, die Dialekt sprechen, wie folgende Zitate zeigen: „Man muss das immer in der Stadt lernen oder mit Freunden oder so.“ (Transkript Nr. 2, S. 6, Z. 202-203), „Weil in Kurs lernst du nicht Umgangssprache. Also man kann nur durch Erfahrungen lernen.“ (Transkript Nr. 5, S. 1, Z. 19-21), „Es geht nur durch den Kontakt mit den Menschen.“ (Transkript Nr. 4, S. 5, Z. 147). Auch bei Ender und Kaiser (im Ersch.) ist zu lesen, dass sich „individuelle Spracheinstellungen und Sprachgebrauch [...] nicht in einem

Vakuum, sondern durch die wiederholte Interaktion mit anderen, mit der Gesellschaft [entwickeln].“ (vgl. Ender & Kaiser, im Ersch., o. S.). Der Alltag wird also durch die Beziehungen der Proband_innen zu anderen sowie durch die Personen geprägt, mit denen sie täglich zu tun haben.

Die Antwort auf die Frage, was beim Lernen des Dialekts hilfreich wäre, lautet bei Person2 „Freunde und Arbeit“ (Transkript Nr. 2, S. 10, Z. 327), was kurz und bündig den zuvor näher beschriebenen Zusammenhang zwischen Alltag, aber auch den privaten und persönlichen Gesprächen mit Dialekt sprechenden Personen verdeutlicht. Person5 beantwortet die Frage ähnlich: „Durch Erfahrung. In der Firma, Studentenheim... Freunde.“ (Transkript Nr. 5, S. 10, Z. 327). Weiters erklärt sich Person4 ihr gutes Dialektverständnis eines bestimmten Bundeslandes durch die Vielzahl an Freunden, welche aus diesem Bundesland kommen: „Den Dialekt aus BundeslandB verstehe ich besser, weil fast alle Freunde aus BundeslandB kommen.“ (Transkript Nr. 4, S. 1, Z. 19-20).

Um Dialekt zu lernen, spielen der Alltag sowie Freunde und Gespräche mit jemandem, der Dialekt spricht, für die Proband_innen eine wichtige Rolle. Der Kontakt mit Österreicher_innen wird aber ebenso betont, wenn es darum geht, die Standardsprache zu lernen. Einige weitere Zitate sollen dies zeigen: „Also vor einem Jahr war es ganz schlecht eigentlich. Aber jetzt ist es viel besser, weil ... viel Kontakt mit Österreichern gehabt habe.“ (Transkript Nr. 2, S. 1, Z. 3-4). Es wird betont, dass durch die Hilfe von Österreicher_innen die Sprache leichter gelernt werden könne, wie zum Beispiel im Rahmen von Sprachcafés:

„Z.B. es gibt in der Stadt ein Café, heißt das NameSprachcafé [...]. Da treffen sich ein paar Leute aus verschiedenen Ländern und die reden miteinander einfach auf Deutsch. Also damit man besser Deutsch lernen kann. Solche Plätze glaube ich brauchen wir mehr, z.B. Und noch was wichtig, glaub ich, äh, Österreicher [...] können uns auch wirklich helfen, mit der deutschen Sprache.“ (Transkript Nr. 2, S. 12, Z. 398-404).

„Ich finde, wenn die Deutsche oder die Österreicher z.B. mehr Zeit für uns hätten, also... Ja, ich weiß nicht, wo treffen wir uns oder, wenn sie öfter mit uns reden, das kommt wie gesagt, einfach, hab ich immer alles zugehört. Hab ich das gelernt.“ (Transkript Nr. 2, S. 12-13, Z. 407-409). Das Ziel, mit Freunden in Kontakt zu kommen und sich austauschen zu können, bildet somit einen der Gründe, Dialekt zu lernen. Eine Möglichkeit dafür wären bestimmte Kurse, wie eine Person berichtet. Dazu im Folgenden mehr.

Umgangssprache-Kurse separat, teuer

Eine Person berichtet von der Möglichkeit, Umgangssprache-Kurse zu besuchen, um die Alltagssprache in Österreich besser verstehen zu können. Diese wären allerdings Einzelkurse und daher sehr teuer (vgl. Transkript Nr. 5, S. 3, Z. 74-76). Person5 würde sich Kurse in dieser Form zu einem erschwinglichen Preis wünschen (vgl. Transkript Nr. 5, S. 3, Z. 86-87). Auch in Oberösterreich wird ein Dialekt-Kurs angeboten. Der Beweggrund für die Lehrerin, diesen anzubieten war, dass einige Personen aufgrund ihres Gefühls, keine Gespräche führen zu können, an sozialen Unternehmungen nicht teilnahmen, da sie Schwierigkeiten hatten, sich zu unterhalten. Ein großes Problem stelle die Lautveränderung dar (vgl. Heute, 2018). Doch auch zwischen Personen, die Deutsch als Erstsprache sprechen, ist die Verständigung nicht immer klar, wie zwei Proband_innen im Folgenden anmerken.

Auch Österreicher_innen haben manchmal Probleme mit Dialekt;

Erklärung der Dialektwörter oft schwierig, kein Wörterbuch

Da verschiedene Regionen oft unterschiedliche Ausdrücke verwenden, kann Dialekt auch bei Personen mit deutscher Erstsprache zu Verständigungsschwierigkeiten führen. Wenige Kilometer Entfernung können bereits einen anderen Dialekt bedeuten (vgl. Heute, 2018). Auch zwei Proband_innen machten eine diesbezügliche Erfahrung. Wenn Person1 traurig war, weil sie die Kolleg_innen nicht verstehen konnte, wurde sie von ihnen damit aufgemuntert, dass ein österreichischer Kollege anfangs ebenso Schwierigkeiten mit dem Dialekt hatte, da er aus einem anderen Bundesland kam (vgl. Transkript Nr. 1, S. 13-14, Z. 437-442). Person2 wundert sich darüber, dass Menschen mit deutscher Erstsprache ebenso Probleme damit haben, deutsche Lieder verstehen zu können (vgl. Transkript Nr. 2, S. 5, Z. 146-149). Ein weiteres Problem stellt die Definition von Dialektausdrücken dar.

„Z.B. in einer Gruppe betreue ich einen Schüler. Der hat gefragt, was bedeutet ‚Schwachswoaba‘? Die Lehrerin hat gelacht: ‚das kann man nicht übersetzen‘. Der Schüler dachte, ich kann es übersetzen, weil ich auch ErstspracheB kann, aber das kann ich auch nicht übersetzen. Wahrscheinlich gibt es keine genaue Übersetzung dazu. Ich weiß, wann ich es verwenden kann, aber kenne keine Übersetzung dazu. Wahrscheinlich war er mit den Freunden trinken und hat weniger getrunken. Dann haben sie das vielleicht gesagt.“ (Transkript Nr. 4, S. 4-5, Z. 129-136).

Mit dieser Aussage beschreibt Person4, dass eine wortwörtliche Übersetzung oft nicht möglich sei, auch wenn dieselbe Erstsprache gesprochen werde, sie aber

dennoch wüsste, wie sie bestimmte Wörter einsetzen könne. Weiters finden auch Dialekt-Sprecher_innen oft nur mit Mühe eine Erklärung für Dialektausdrücke, wie eine Person berichtet: „Manchmal frage ich nach, wie heißt das Dialekt-Wort und dann überlegen die Leute selbst, was das Wort eigentlich auf Hochdeutsch bedeutet. Sie kennen also selbst oft die Bedeutung nicht genau.“ (Transkript Nr. 4, S. 3, Z. 87-90). Dazu sei die linguistische Unterscheidung innerhalb des Normbegriffs nach de Cillia (2014) angeführt. Die präskriptive Sprachnorm bezeichnet die „korrekte“ Form der Sprache oder Grammatik, welche auch in Form von Nachschlagewerken und Kodizes festgehalten ist. Diese beziehen sich auf die deutsche Standardsprache. Durch Bildungsinstitutionen und Medien wird diese vorschreibende Norm präsentiert und kontrolliert. Wird gegen diese Norm verstoßen, hat dies soziale Konsequenzen wie zum Beispiel schlechte Noten oder die Abwertung durch das Gegenüber zur Folge (vgl. de Cillia, 2014, S. 14). Dagegen umfasst der deskriptive Normbegriff den Sprachgebrauch, welcher angewendet wird. Dazu gehören ebenso Formen, die nach der präskriptiven Sprachnorm nicht gültig sind, aber dennoch häufig vorkommen. Auch das Regelsystem der Sprache beziehungsweise das von Nonstandard-varietäten, auf das die gesamte Sprachgemeinschaft zugreifen kann, kann zur Gebrauchsnorm gezählt werden. Nicht alle Sprachnormen besitzen also die gleiche Verbindlichkeit und nicht alle wurden schriftlich festgehalten. Außerdem wirkt sich auch der Wandel der Sprache und der Gesellschaft auf sprachliche Normen aus (vgl. de Cillia, 2014, S. 14).

Strategie, Dialekt zu lernen

Eine der Forschungsfragen lautet *„Wie lässt sich Dialekt in den Unterricht integrieren?“*, daher soll anhand der Aussagen der interviewten Personen gezeigt werden, was sie sich für den Deutschunterricht wünschen würden. Weiters werden Hilfsmittel und Strategien aufgegriffen, welche die Proband_innen im Umgang mit Dialekt für sich entdeckten.

Die Kategorie *Deutschkurs: Dialekt-Unterricht gewünscht* wurde aufgrund ihres Umfangs bereits ausführlich dargestellt. Nachfolgend sollen ihre Unter-Kategorien ausgearbeitet werden. In Bezug auf den Deutschkurs werden in den Interviews einige Vorschläge gemacht, in welcher Form Dialekt einbezogen werden könnte:

„Es sollte Sprachstunden geben, in denen es nur um das Sprechen geht. Ohne Bücher und ohne schreiben. Wir probieren das jetzt: Sprachstunden im Kurs, wo der Lehrer kommt und nur redet. [Die Schüler_innen] sollen einfach diskutieren. Gegenständig und mit dem Lehrer, ohne Aufgaben und ohne Buch. Einfach sitzen und reden. Es gibt auch Freiwillige, die zu uns kommen und Nachhilfe geben. Das hilft auch.“ (Transkript Nr. 4, S. 6, Z. 180-182; 185-187).

Eine Überlegung zielt also direkt auf die Verbesserung der Fertigkeit Sprechen ab. Durch Unterrichtseinheiten, in denen nur mündliche Aufgaben gestellt oder einfach Gespräche und Diskussionen geführt werden, sollen verbale Fähigkeiten verbessert werden. Auch Freiwillige, die mit den Lernenden arbeiten, werden erwähnt. Dies lässt vermuten, dass hier wiederum der Kontakt mit Personen mit Erstsprache Deutsch gemeint ist.

„Am Anfang nicht. Aber ab B2-Niveau schon. Zumindest also die Unterschiede zwischen den Hauptdialekten in Österreich. Verstehen. Oder hören zumindest einmal. Weil ihr habt viele Dialekte obwohl ihr ein kleines Land seid. Zumindest verstehen oder hören wie der Dialekt aus BundeslandG klingt und der aus StadtL und der aus BundeslandB und der aus BundeslandD. Zumindest nur die hören, also einen Vergleich haben im Kopf.“ (Transkript Nr. 1, S. 12, Z. 396-401).

Diesem Zitat lässt sich zunächst entnehmen, dass Dialekt laut dieser Probandin nicht in jeden Deutschkurs gehört, sondern erst ab einer gewissen Stufe einbezogen werden sollte. Weiters spricht sie sich dafür aus, dass im Deutschkurs ein grober Überblick über die häufigsten Dialekte in Österreich gegeben werden sollte. Dabei geht es ihr darum, dass die Lernenden den Klang verschiedener Dialekte bereits einmal gehört haben, um vielleicht auch ein Gefühl dafür entwickeln zu können. Dazu könnten zum Beispiel Hörbeispiele, „Texte oder Filme oder Dokumentationen“ (Transkript Nr. 1, S. 12, Z. 404-405) verwendet werden. An dieser Stelle erwähnt sie ebenso den Wunsch, Dialekt in den Unterricht einzubeziehen: „Einfach auch theoretisch wäre es gut gewesen, wenn im Unterricht gegeben hätte, also so einen Unterricht über den Dialekt gegeben hätte.“ (Transkript Nr. 1, S. 12, Z. 405-407).

„Also die Lehrerinnen können vielleicht kleine Spiele nur mit also Wörter mit andere mit verschiedenen Dialekten vorbereiten, also kleine Wörter, vielleicht das nur zu hören oder nicht zu sprechen oder nicht zu schreiben oder so. Aber etwas eine ‚Board Game‘ oder ‚Board-Spiele‘ oder so, die die Studentinnen spielen können. Und dort können die Studentinnen sehen, also wie viel verschiedene Wörter im Dialekt gibt oder wie man diese Wörter im Dialekt sagt, z.B. das kann interessant sein. Oder das kann lustig sein für die Studentinnen. Ja. Das denke ich. Z.B. es könnte ja eine Spiel vom z.B. vom DialektStadtD, das würde interessant. Dieser Dialekt hören wir immer im Alltag und das wäre echt interessant.“ (Transkript Nr. 3, S. 13, Z. 418-426).

Ein weiterer Vorschlag wären Spiele, wie zum Beispiel kleine Brettspiele, die verschiedene Dialekte behandeln. Gleichzeitig spricht die Probandin aber davon, die Wörter nur zu hören, diese aber nicht sprechen oder schreiben zu müssen. Die Aussage kann ebenfalls so gedeutet werden, dass die Lernenden dadurch ein Gespür für den Klang und die Vielfalt der Dialektwörter erhalten sollen. Abschließend betont sie aber, dass besonders der Dialekt, der die Lernenden umgibt und der somit jeden Tag gehört wird, für sie interessant wäre. Dieser Punkt könnte ebenso dem Subcode *Dialekt des Umfelds sollte unterrichtet werden* zugeordnet werden. Die Aussagen der Probandin sind bei näherer Betrachtung allerdings nicht ganz schlüssig, da sie auf weitere Nachfrage hin meint, Dialekt nicht unbedingt im Deutschkurs zu benötigen. Für sie wären kleine Spiele vielleicht unterhaltsam, sie sieht aber keine zwingende Notwendigkeit, Dialekt im Unterricht zu behandeln. Weiters erwähnt sie, dass Dialekt einen kleinen Teil des Kurses ausmachen könne, aber nicht der Hauptbestandteil sein solle, da dieser ebenso erst danach gelernt werden könne (vgl. Transkript Nr. 3, S. 13, Z. 429-433).

Die Proband_innen sind sich darin einig, dass Dialekt kein Bestandteil von Prüfungen sein sollte, geben dafür aber unterschiedliche Begründungen an:

„Für Pluspunkte vielleicht. Für Bonuspunkte. Weil es ist eine Fähigkeit. Einfach. Z.B. du kannst die Prüfung schaffen, aber du kannst z.B. zehn Punkte Bonus haben, wenn du auch den Dialekt verstehen kannst. Es spricht dafür, dass man eine Sprache besser lernen kann und intelligenter ist. Und wenn man sieht, dass man also den Dialekt auch verstehen kann, ist irgendetwas... also ich sehe das so.“ (Transkript Nr. 1, S. 13, Z. 418-424).

Der Vorschlag dieser Person lautet, bei Prüfungen eventuell Bonuspunkte für Dialektkenntnisse zu vergeben. Dies erklärt sie damit, dass es eine weitere Fähigkeit wäre, die man dadurch unter Beweis stellen könne. Zusätzlich bedeutet es für Person1, dass man eine Sprache bereits auf hohem Niveau sprechen könne, wenn man auch deren Dialekt versteht. Für Person3 ist Dialekt eine Sache des persönlichen Interesses und von nicht so hoher Wichtigkeit. Sie ist der Meinung, dass Dialektverständnis keine Voraussetzung wäre, um in einem Land leben zu können: „Ah, für Dialekt im Deutschkurs meinst du? Na. Warum? Na, das kommt, also das muss von einem Mensch Interesse. Ja, das ist nicht so dringend. Na. Man kann ohne Dialekt auch in einem Land z.B. mehr Jahre leben. Deswegen.“ (Transkript Nr. 3, S. 13, Z. 413-415). Eine andere Erklärung dazu, warum Dialekt nicht geprüft werden sollte, liefert Person4: „Nein, das geht nicht, das schafft niemand.“ (Transkript Nr. 4,

S. 6, Z. 176). Ihrer Meinung nach, wäre es also nicht machbar, eine Dialekt-Prüfung zu bestehen. In diese Richtung geht auch die Antwort von Person5, welche sich ebenso dagegen ausspricht, dass Dialekt geprüft werden solle:

„Nein. [...] Weil Dialekt ist ein nicht genau strukturiertes Sprache. Also, jemand kann sagen ‚eher ned‘, andere kann sagen ‚eher nöt‘. Anders. Und eine kann gemeint, ‚ich spreche DialektBundeslandC‘ und andere sagt, ‚ah, nein, ich spreche DialektBundeslandB‘ und niemand kann sagen, ‚das ist falsch‘. Also es gibt... Hochdeutsch hat Grammatik und hat Regeln und es ist strukturiert, es ist etwas, gegen was du sagen kannst, ob richtig oder schlecht oder nicht richtig ist.“ (Transkript Nr. 5, S. 19, Z. 615-622).

Begründet wird dies also mit dem nicht vorhandenen Regelwerk sowie der fehlenden Einheitlichkeit und somit Kontrollierbarkeit des Dialekts.

Die Unterkategorien „*Dialekt des Umfelds sollte unterrichtet werden*“ und „*Erwähnen, dass es Dialekt gibt*“ gehören ebenso zum Code „*Deutschkurs: Dialekt-Unterricht gewünscht*“, wurden aber aufgrund ihrer Relevanz bereits eigenständig analysiert.

Weitere Strategien im Umgang mit Dialekt, die von den Proband_innen erwähnt wurden, werden hier angeführt. Wie bereits an anderer Stelle erläutert, wird ein Nachschlagewerk für Dialekt vermisst, um unbekannte neue Wörter kennenlernen zu können:

„Einmal hat eine Person mir ein kleines Wörterbuch geschenkt, das Österreichisch und Deutsch vergleicht. Vielleicht wäre es gut, wenn eine Webseite man erstellen könnte, wo ‚nonaned‘, ‚klicksiklacksi‘, ‚eher ned‘ und solche Sachen eingetragen sind. Das wäre eine große Hilfe für alle Leute, die Deutsch lernen sollen.“ (Transkript Nr. 5, S. 13, Z. 427-431).

Die Aussage, dass man „Österreichisch“ und Deutsch vergleichen könne, legt die Vermutung nahe, dass diese wiederum als zwei verschiedene Sprachen angesehen werden und daher auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten verglichen werden könnten. Die Aussage entstand aber vielleicht auch aufgrund des Buchtitels des genannten Wörterbuchs, da mehrere verschiedene solcher Wörterbücher auf dem Markt zu finden sind. Bei der Unterscheidung, Einteilung und Definition von „Österreichisch“ und „Deutsch“ handelt es sich allerdings um ein plurizentrisches Thema, welches bereits im theoretischen Teil näher behandelt wurde.

Um im Alltag mit Situationen, in denen die Proband_innen mit Dialekt konfrontiert werden, zurechtzukommen, wenden sie verschiedene Methoden an. Eine Person gibt an, nicht verstandene Ausdrücke in Meetings zu notieren und anschließend zuhause zu recherchieren, um das Wort bei der nächsten Besprechung verstehen zu

können (vgl. Transkript Nr. 5, S. 4, Z. 119-121; 123). Person2 versucht bei Freunden, welche Dialekt und zusätzlich sehr schnell sprechen, den groben Sinn von Gesprächen zu erfassen, um zumindest das Thema der Unterhaltung verstehen zu können, was anfangs allerdings nicht sehr gut funktionierte. Mittlerweile konzentriert sie sich nicht mehr so stark auf das Verständnis, da sie der Meinung ist, dieses käme mit der Zeit von alleine. Bei Nichtverständnis frage sie nach, worüber gerade gesprochen wird (vgl. Transkript Nr. 2, S. 11, Z. 340-346). Nachfragen dient als wichtige Strategie und wird an verschiedenen Stellen (vgl. Transkript Nr. 1, S. 3, Z. 94-95) der Interviews immer wieder erwähnt, damit die Gesprächspartner_innen das Gesagte entweder noch einmal genauso wiederholen, den Inhalt auf Standardsprache wiedergeben oder etwas zusätzlich erklären (vgl. Transkript Nr. 2, S. 9, Z. 281-283 & Transkript Nr. 4, S. 2, Z. 54-56). Weiters dienen Rückfragen dazu, die Bedeutung und Aussprache unbekannter Wörter abzuklären und somit den Wortschatz zu erweitern (vgl. Transkript Nr. 3, S. 14, Z. 470-474). Außerdem dauert es bei Unterhaltungen eine Weile, um sich auf das Gegenüber einstellen zu können: „Wenn ich neue Leute treffe, die Dialekt sprechen, muss ich oft nachfragen und sie müssen es neu formulieren, bis ich mich daran gewöhnt habe. Z.B. wird es nach einer Stunde besser.“ (Transkript Nr. 4, S. 1, Z. 17-19). Ein weiterer Punkt, der beim Verständnis eine Rolle spielt, ist die Geschwindigkeit. Daher bitten die Proband_innen ihre Gesprächspartner_innen manchmal darum, langsamer zu sprechen (vgl. Transkript Nr. 1, S. 11, Z. 349-350 & Transkript Nr. 4, S. 2, Z. 55). Die interviewten Personen geben allerdings an, dass es nicht in jeder Situation möglich sei, zuzugeben, etwas nicht verstanden zu haben und nachzufragen. Dies zeigt die nachfolgende Kategorie.

Nachfragen nicht immer möglich, manchmal peinlich

Person1, die als Ärztin arbeitet, wollte anfangs bei den Oberärzten nicht nachfragen, da es ihr peinlich war (vgl. Transkript Nr. 1, S. 6-7, Z. 201-202; 222). Mittlerweile ist sie sich aber sicher, dass sie bereits gut Deutsch spricht und traut sich daher auch nachzufragen: „Jetzt zum Beispiel kann ich, also ich frag nach, weil also es ist mir sicher, dass ich kann gut Deutsch. Aber damals also ich war ein bisschen unsicherer.“ (Transkript Nr. 1, S. 7, Z. 224-226). Eine weitere Situation am Arbeitsplatz schildert Person2, deren Chef den Kollegen die Anweisung gab, mit ihr immer Standardsprache zu sprechen. Dies funktionierte für kurze Zeit, dann fielen die Mitarbeiter wieder in ihre gewohnte Sprechweise, Dialekt, zurück. Person2 fragte

daraufhin nicht mehr nach oder bat sie, auf Hochdeutsch zu sprechen (vgl. Transkript Nr. 2, S. 4, Z. 123-127). Auch an öffentlichen Orten, wie zum Beispiel in Museen wird nachfragen teilweise als lästig empfunden: „Also ich kann nicht immer nachfragen. Ich finde das ein bisschen peinlich.“ (Transkript Nr. 2, S. 9, Z. 302-303).

„Ich hab immer Angst, was ich sage, was jetzt ich. Also was muss ich jetzt sagen oder hab ich etwas falsch gesagt oder so. Und auch also das größte Problem war... Freilich, ich hab nicht so viel verstanden. Und dann wenn du das nicht so viel verstehst und du musst das immer wieder fragen. Und das ist nervig und die Leute waren ein bisschen genervt.“ (Transkript Nr. 3, S. 6, Z. 184-188).

Dies wird bei Busch (2017) als „sprachliche Macht oder Ohnmacht“ (Busch, 2017, S. 19) beschrieben: Ungleiche Machtverteilung und sprachliche Hierarchisierung können zu Unsicherheit führen, sodass betroffene Personen es bevorzugen, in bestimmten Situationen lieber zu schweigen, um eine Blamage zu vermeiden (vgl. Busch, 2017, S. 19).

Dialektsprecher_innen sollten Sprache an Gegenüber anpassen, passiert nur teilweise, deutlicher;

Wer mit mir Hochdeutsch spricht, denkt, ich verstehe keinen Dialekt

Person5 betrachtet es als Nachteil, Dialekt zu sprechen, wenn man mit einer Person spricht, welche keinen Dialekt verstehen kann. Ihrer Meinung nach solle die Sprache in so einem Fall an den/die Gesprächspartner_in angepasst werden (vgl. Transkript Nr. 5, S. 18, Z. 578-584). Wie Ender, Kasberger und Kaiser (2017) anmerken, konnten mehrere Studien zeigen, dass es tatsächlich von verschiedenen sozial-interaktionalen Bedingungen sowie von der jeweiligen Situation abhängt, welche Sprachform ein_e Sprecher_in wählt. Personen des bairisch-österreichischen Sprachgebiets verwenden des Öfteren lokale Sprachformen (vgl. Ender, Kasberger & Kaiser, 2017, S. 99). Je nach Gesprächspartner_innen wählen sie allerdings zwischen den ihnen zur Verfügung stehenden Varietäten aus. Diese Adressatenorientiertheit zeigt sich besonders im Umgang mit L2-Sprechenden. 32 % der Befragten erklären, dass sie gegenüber Personen, welche Deutsch als Zweitsprache haben, Hochdeutsch verwenden. Dagegen geben nur 4 % an, mit ihnen Dialekt zu sprechen (vgl. Ender, Kasberger & Kaiser, 2017, S. 99). Diese Anpassung an Interaktionspartner_innen ist allerdings nicht bei allen Personen mit Deutsch als Zweitsprache willkommen, wie der Standpunkt von Person1 zeigt. Sie macht von vornherein deutlich, dass sie Dialekt verstehen kann und bittet ihr

Gegenüber, nicht auf Standardsprache zu wechseln (vgl. Transkript Nr. 1, S. 4, Z. 125-126). Wird sie mit Standarddeutsch angesprochen, fühlt sie sich fast ein wenig gekränkt, da ihr dadurch vermittelt wird, sie würde den Dialekt nicht verstehen: „Im Gegenteil, ich bin beleidigt, wenn jemand mit mir auf Hochdeutsch redet. Weil das heißt, dass die anderen denken, dass ich den Dialekt nicht verstehen kann und deswegen sag ich gleich.“ (Transkript Nr. 1, S. 5, Z. 148-150). Eine ähnliche Aussage findet sich auch bei einer durch Ender, Kasberger und Kaiser (2017) durchgeführten Befragung von Jugendlichen. Ein junger Mann, der bereits seit einiger Zeit Deutsch lernt, stellt fest, dass er einerseits Hochdeutsch bevorzuge, andererseits aber das Gefühl habe, „nicht ernst genommen [zu werden], wenn man Hochdeutsch mit ihm spricht“ (Ender, Kasberger & Kaiser, 2017, S. 106). Wie mit Dialekt umgegangen wird, kann allerdings je nach Region verschieden sein. Weiters interessant ist, dass einer Umfrage von Rastner (1997) zufolge (vgl. Kaiser & Ender, im Ersch., o. S.) dabei auch innerhalb Österreichs große Unterschiede zwischen Osten und Westen erkennbar sind. In den Bundesländern Wien, Niederösterreich und auch dem Norden des Burgenlands werden der Umgangssprache sowie der Standardsprache ein hohes Prestige beigemessen, der Dialekt dagegen trägt „ein soziales Stigma.“ (Kaiser & Ender, im Ersch., o. S.). Im südlichen und westlichen Teil Österreichs hat der Dialekt aber einen höheren Stellenwert (vgl. Kaiser & Ender, im Ersch., o. S.).

Dialekt ist eine Identität, gehört zur Kultur;

Dialekt Bereicherung, da authentischer versteht – Kultur

„Weil ich glaub, dass der Dialekt wie eine Identität ist.“ (Transkript Nr. 1, S. 4, Z. 127-128), schildert Person1 die Bedeutung der Sprache für sie. Der Dialekt der Stadt, in der sie lebt, wurde zu ihrer Identität. Hört sie diesen Dialekt in einer anderen Stadt, fühlt sie sich dadurch wie zuhause: „Nur wegen der Sprache. Also nur wegen dem Dialekt.“ (Transkript Nr. 1, S. 4, Z. 129, 131-134). Kasberger, Kaiser und Kurtz kamen anhand einer Umfrage in Vorarlberg, Oberösterreich und Salzburg zu dem Ergebnis, dass Personen, die ein Lehramt studieren, den Dialekt als Varietät auch im Schulbereich als wichtig erachten. Den Studierenden ist dessen soziosymbolischer Einfluss durchaus bewusst. Indessen fühlen sie sich allerdings die eigene Standardkompetenz betreffend unsicher und stufen diese als nicht so gut wie die eigene Dialektkompetenz ein (vgl. Kaiser & Ender, im Ersch., o. S.). Die Standardsprache wirkt dabei künstlich, das Sprechen des Dialekts jedoch empfinden sie als

authentisch und verbinden es mit Identität. Die Lehrpersonen bewegen sich somit in einem Spannungsfeld. Die Standardsprache gilt als Ziel des Sprachunterrichts, aber auch als Bildungssprache, da sie überregionale Kommunikation ermöglicht (vgl. Kaiser & Ender, im Ersch., o. S.).

„Dialekt. Ahm. Ich denke, die Leute müssen das behalten. Also das ist ein Teil von Kultur, ich denke.“ (Transkript Nr. 3, S. 8, Z. 243-244). „Aber es ist auch eine wichtige Teil der Kultur.“ (Transkript Nr. 5, S. 13, Z. 417). Durch Dialektkompetenz wird auf ein besseres Verständnis der Kultur gehofft: „Das wäre gut, das wäre ein nächster Schritt, um die Kultur besser zu verstehen und die Gewohnheiten besser zu verstehen und die... die Alltagsausdrücke zu verstehen und so weiter.“ (Transkript Nr. 5, S. 16, Z. 514-516). „Aber wenn ich ein bisschen mehr Dialekt könnte, wäre auch eine Bereicherung, weil könnte die echte Ausdruck aufsagen, besser verstehen.“ (Transkript Nr. 5, S. 13, Z. 412-414). Die Wortwahl „echte Ausdruck“ lässt darauf schließen, dass die Person die Dialektausdrücke als authentischer betrachtet und daher mehr Dialektverständnis als Bereicherung sehen würde, um diese ebenso verstehen zu können.

Herkunft einer Person anhand der Sprache feststellen

Zunächst wird eine Definition dessen gegeben, was unter dem Begriff *fremdsprachiger Akzent* verstanden werden kann. Neuhauser (2012) beschreibt diesen als „Aussprachebesonderheiten eines Sprechers [...], der nicht in seiner Muttersprache (L_1), sondern in einer Fremdsprache ($L_2 - L_n$) spricht. Es handelt sich hierbei um sogenannte *Interferenzen*, die auf lautlicher Ebene stattfinden“ (Neuhauser, 2012, S. 21). Diese werden von Künzel (1977) als die „weitgehend unbewußte Übernahme von Charakteristika des muttersprachlichen Lautsystems in das zu erlernende / erlernte fremdsprachliche Lautsystem“ (Künzel, 1977a, S. 1, zit. nach Neuhauser, 2012, S. 21) bezeichnet.

Den Lernenden fällt auf, dass die Sprache je nach Herkunft einer Person variiert. Dabei verweisen sie zum Teil auf Dialekte verschiedener Bundesländer, zum Teil auf Akzente, welche auf eine andere Erstsprache als Deutsch zurückzuführen sind. Dazu stehen an dieser Stelle folgende Zitate:

„Weil z.B. jetzt wenn ich einen Flüchtling höre, wie der auf Hochdeutsch oder auf Dialekt spricht, dann weiß ich ganz genau, dass er Flüchtling ist. Auch wenn er seit, ich weiß nicht, 20 Jahren in Österreich ist. Von der Aussprache höre ich das sofort.“ (Transkript Nr. 2, S. 15, Z. 477-480).

„Zum Beispiel jetzt kann ich verstehen, wenn man nicht aus StadtK kommt. Z.B. ob irgendwer aus Deutschland kommt schon, gleich. Aber auch z.B. wenn irgendjemand aus BundeslandD kommt z.B., oder aus StadtL. Jetzt kann ich verstehen.“ (Transkript Nr. 1, S. 4, Z. 107-109). Hierbei kann „jetzt kann ich verstehen“ darauf hinweisen, dass es eine Weile dauerte, bis die Probandin von sich sagen konnte, dass sie verschiedene regionale Varietäten unterscheiden könne. Die Differenzierung zwischen verschiedenen Dialekten ist für Person5 nicht möglich: „Ich kann nicht bemerken, ob das... Ja und die Unterschiede... Für mich ist nur Hochdeutsch und die andere. Ich kann nicht die andere unterscheiden.“ (Transkript Nr. 5, S. 12, Z. 386-388). Auch Ender, Kasberger und Kaiser (2017) konnten durch Untersuchungen feststellen, dass Dialekt und Standardsprache relativ schnell unterschieden werden können, allerdings nicht unbedingt genaue Eigenschaften angegeben werden können (vgl. Ender, Kasberger & Kaiser, 2017, S. 106). Eine besondere Rolle spielt der Dialekt der Umgebung, der häufig gehört wird. Dieser kann scheinbar leichter als solcher definiert werden: „Wenn ich neue Leute treffe, kann ich aufgrund der Aussprache erkennen, ob sie aus BundeslandB kommen oder nicht.“ (Transkript Nr. 4, S. 1, Z. 22-23). Weiters wird ein Unterschied das eigene Verständnis betreffend wahrgenommen. Person5 fällt es leichter, sich mit Personen aus Österreich zu unterhalten. In Gesprächen mit Personen aus Deutschland empfindet sie es dagegen als schwieriger, sich zu verständigen (vgl. Transkript Nr. 5, S. 7, Z. 208-213).

Für Person2 stellt es eine Herausforderung dar, ihre Aussprache genau an die der Deutsch als Erstsprache sprechenden Bevölkerung anzupassen. Dies kann so gedeutet werden, dass diese Form der Aussprache für sie die Norm der Sprache darstellt, an die sie sich angleichen sollte, welche gleichzeitig aber auch unerreichbar scheint, wie die nachstehende Aussage zeigt: „Ich glaub, meine Aussprache ist auch nicht so richtig. Ich versuche das eh, wie möglich richtig zu reden, aber es ist nicht wie Österreicher. Die Sprache, die Wörter ... die Buchstaben, die kommen nicht richtig raus.“ (Transkript Nr. 2, S. 15, Z. 484-487). Mit Verweis auf Bourdieu (1978) beschreibt Dirim (2016), dass Sprecher_innen aufgrund ihrer Verwendung von spezifischen Sprachen oder Sprachregistern, wie zum Beispiel Dialekten, als zu bestimmten sozialen Gruppen zugehörig identifiziert werden können (vgl. Dirim, 2016, S.196). Der Grund dafür liegt darin, dass die Gewichtung der Sprache beziehungsweise der Sprachen im Kontext von Machtbeziehungen so stark ist, dass dadurch definiert wird, wer als überlegen und wer als unterlegen gilt. Somit werden

dadurch verschiedene Handlungsspielräume für die Mitglieder bestimmter Gruppen abgegrenzt (vgl. Dirim, 2016, S.196).

Person3 bemerkt einen Unterschied zwischen der Sprachwahrnehmung ihres Mannes, welcher in Österreich geboren wurde, und ihrer eigenen: „Ich kann das nicht unterscheiden, ob jemand z.B. Deutscher ist oder ob jemand Österreicher ist. Das verstehe ich noch nicht. Also mein Mann kann das sofort bemerken, aber ich kann das nicht machen.“ (Transkript Nr. 3, S. 10, Z. 330-332). Sie selbst kann durch das Hören der Sprache nicht zuordnen, ob jemand aus Deutschland oder Österreich kommt. Da sie den Eindruck hat, für ihren Mann stelle dies keine Schwierigkeit dar, erhebt sie auch den Anspruch an sich selbst, dies zu können. Demgegenüber spricht sie über ihren Akzent in der englischen Sprache, den sie auch gerne behalten würde. Hört sie aber eine andere Person mit derselben Erstsprache Englisch sprechen, könne sie diese aufgrund des Akzents dem eigenen Herkunftsland zuordnen (vgl. Transkript Nr. 3, S. 10-11, Z. 337-342). Ihre weitere Überlegung betrifft Personen mit anderer Erstsprache als Deutsch, welche Dialekt mit Akzent sprechen. Dazu wurde eine eigene Kategorie gebildet.

Migrant_innen werden nie richtig Dialekt sprechen können;

Kein Bedürfnis, deutschen Dialekt sprechen zu können

Die Textstellen „Und ich hab auch meinen Akzent. Aber für Deutsch ja mit wenn ich mit Dialekt spreche, ich habe meinen Akzent und auch Dialekt. Das ist dann echt komisch. Also das... Ja das wird sehr komisch, ja.“ (Transkript Nr. 3, S. 11, Z. 341-344) und „Also ein bissl Dialekt aber das schaut so komisch aus wenn ein Ausländer oder Ausländerin mit dem Dialekt spricht, das finde ich immer ein bissl komisch.“ (Transkript Nr. 3, S. 10, Z. 336-337) lassen vermuten, dass die Probandin sich unwohl fühlt, wenn sie Dialekt spricht, da ebenso der Akzent zu hören ist. Weiters klingt es für sie eigenartig, wenn Personen mit anderer Erstsprache als Deutsch Dialekt sprechen. Wie bei Busch (2017) beschrieben wird, hat Spracherleben keinen neutralen Stellenwert, sondern ist auch mit Emotionen gekoppelt. Dazu gehört zum Beispiel das Gefühl beim Sprechen einer Sprache, ob sich eine Sprecherin oder Sprecher dabei wohlfühlen kann oder ob dabei Unbehagen empfunden wird (vgl. Busch, 2017, S. 19). Ebenso finden sich bei Person1 Aussagen darüber, dass sie keinen Dialekt sprechen möchte, da es ihr aufgrund ihres Akzents nicht gefallen und sie es nicht als natürlich empfinden würde:

„Nein und ich werde auch nie sprechen. Weil ich, auch wenn ich könnte, ich will das nicht. Also es klingt einfach nicht natürlich. Also es klingt künstlich einfach. Also ich hab doch meinen Akzent, aber das wird immer so sein. Ich komm damit zurecht, aber im Dialekt ist anders. Und das würde mir nicht gefallen.“ (Transkript Nr. 1, S. 3, Z. 98-101).

Ihre Erklärung dazu lautet, dass sie erst so spät Deutsch gelernt hätte und daher keinen Dialekt mehr lernen könne:

„Bis jetzt nur die Ausländer, die hier geboren sind. Oder z.B. als Kind gekommen sind, die können schon im Dialekt sprechen. z.B. ein Kollege von mir kommt aus LandD. Und er ist mit 7 oder mit 6 Jahren gekommen. Und natürlich kann er im Dialekt reden. Aber ich nicht. Also mit 25, 26, weil ich hab Deutsch mit 26 gelernt, also medizinisch gesehen geht es nicht.“ (Transkript Nr. 1, S. 11, Z. 372-376).

Interview4 enthält eine ähnliche Aussage: „Ich glaube als Ausländer kann man nicht normal Dialekt lernen. Ich werde nie normal Dialekt reden wie du, das geht nicht. Aber verstehen kann man schon.“ (Transkript Nr. 3, S. 4, Z. 76-78). Weiters möchte Person2 Dialekt zwar verstehen können, aber nicht sprechen, da sie Angst habe, nicht verstanden zu werden (Transkript Nr. 2, S. 3-4, Z. 101-102). Die zuvor zitierten Proband_innen differenzieren also zwischen Personen, welche neben Standarddeutsch noch einen Dialekt sprechen und Personen, die einen fremdsprachigen Akzent haben, da sie erst später Deutsch gelernt haben. Ihrer Ansicht nach würde es eigenartig klingen, wenn Personen mit Akzent einen österreichischen Dialekt übernehmen würden.

These: Aussprache falsch gelernt, wenn nur mit Flüchtlingen gesprochen

Person2 ist aufgrund ihrer Erfahrungen im Umgang mit anderen Personen, welche Deutsch auf einem unterschiedlichen Niveau und mit verschiedenen Akzenten beziehungsweise Dialekten sprechen, der Meinung, dass die Aussprache durch den überwiegenden Kontakt mit Geflüchteten anders gelernt wird, als wenn die Zeit größtenteils mit Personen mit Deutsch als Erstsprache verbracht wird. Dazu seien folgende Textstellen angeführt: „Ich finde auch noch was. Also wenn man immer mit Flüchtlingen z.B. redet, lernt man die Aussprache ein bisschen falsch. Ich weiß nicht ob das wichtig ist, aber ich sag das trotzdem.“ (Transkript Nr. 2, S. 14, Z. 471-475).

„Ich weiß nicht, also als Flüchtlinge brauchen wir mehr Kontakt mehr mit Österreichern. Weil ja, es hilft nicht so viel, wenn ich irgendwas Falsches z.B. lerne, von irgendwem, der, ich weiß nicht, seit 3 oder 4 Jahren in Österreich ist. Weil er einfach nicht besser das reden oder sprechen kann. Aber dann lerne ich das falsch. Oder wie gesagt, die Aussprache wird dann falsch gelernt.“ (Transkript Nr. 2, S. 15, Z. 493-497).

Sie empfindet das Deutsch, das sie von anderen Geflüchteten lernt sogar als „falsch“ und verweist wiederum darauf, dass vor allem der Kontakt mit Österreicher_innen helfen würde. Diese Empfindung sollte kritisch betrachtet werden. Es ergibt sich die Frage, wie die Person zu dieser Einstellung gekommen ist, wodurch sich ihr der Eindruck vermittelt hat, die Aussprache von geflüchteten Personen und somit auch ihre eigene, wäre nicht richtig? Wie bei Busch (2017), wird durch „Spracherleben“ „Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit“ (Busch, 2017, S. 19) deutlich. Hierzu zählt einerseits der Wunsch, aufgrund von Sprache zu einer bestimmten Gruppe zu gehören. Andererseits kann aber auch die Erfahrung gemacht werden, dass eine Person ungefragt, bloß anhand ihrer Sprache, einer spezifischen Gruppe zugeordnet wird (vgl. Busch, 2017, S. 19).

Dialektausdrücke werden teilweise übernommen;

Möchte in öffentlichen Gebäuden keinen Dialekt verwenden

Eine Probandin erzählt, dass sie einige Dialektausdrücke mittlerweile auch selbst verwendet, da sie diese von ihrem Mann übernommen hätte. Dies zeigt beispielhaft das folgende Zitat: „Also, als DialektBundeslandF ich sage z.B. Leider ich sage jetzt nicht mehr ‚ich meine‘, sondern ich sage immer ‚i man‘. Und viele Leute verstehen das nicht.“ (Transkript Nr. 3, S. 4, Z. 116-118). Als weitere Beispiele, die sie übernommen hat, nennt sie „i mog“ statt „ich mag“ und „ich hab“ statt „ich habe“ (Transkript Nr. 3, S. 4, Z. 123-125). Die Antwort auf die Frage, wann sie diese Ausdrücke verwende, lautet:

„I man‘ immer, immer. Ich muss sagen immer. Also jetzt probiere ich das zu verändern, weil das ist echt also im Magistrat habe ich das gesagt, also bitteschön das ist na, das wenn du sprichst, ich bin jetzt hier seit 7 Jahre.“ (Transkript Nr. 3, S. 4, Z. 146-148).

Sie erhebt also einerseits den Anspruch an sich, verständlich Deutsch sprechen zu können, da sie bereits seit einigen Jahren in Österreich lebt. Andererseits nimmt sie auch an, in 20 Jahren vielleicht nur noch Dialekt zu sprechen: „Aber nicht ganze Sprache mit Dialekt, na. Vielleicht noch nicht. In 20 Jahre oder so.“ (Transkript Nr. 3,

S. 11, Z. 345-346). Die Probandin erzählt überdies, dass sie ‚i man‘ bereits so verinnerlicht hätte, dass sie immer so spräche, egal in welchem Umfeld. Sie erwähnt eine Situation, in der sie am Magistrat aufgrund einiger Dialektausdrücke teilweise nicht verstanden wurde, ihr aber nicht einmal aufgefallen war, dass sie diese verwendet hätte. Person3 kommt zu dem Schluss, dass sie in amtlichen Häusern oder in Gegenwart von Beamten aufpassen müsse, keinen Dialekt zu sprechen, da dies zu Verständnisproblemen führen könne (vgl. Transkript Nr. 3, S. 4, Z. 117-122; S. 5, Z. 148-152). Zu dieser Aussage könnte die Tatsache geführt haben, dass Standardvarietäten über Normen verfügen, welche besonders verbindlich sind, da sie in Wörterbüchern kodifiziert sind, im schulischen Kontext unterrichtet werden und teilweise auch im Gesetz zu finden sind. Außerdem werden sie kontrolliert und besitzen amtlichen Status (vgl. de Cillia, 2014, S. 14). Die Probandin stellt an sich die Anforderung, in öffentlichen Situationen, eine angemessene Sprachnorm zu verwenden.

Nach de Cillia (2014) wird die Fähigkeit, in verschiedenen Kontexten sprachlich handlungsfähig zu sein, nach dem situativen Normbegriff als kommunikative Kompetenz verstanden und Sprache bedeutet demnach Sprachhandeln. Der/die Sprecher_in verfügt über verschiedene Register, nicht nur in der Standardsprache, sondern auch in dialektalen Varietäten. Daraus wählt er/sie aus, welche für das jeweilige Umfeld, das behandelte Thema, dem Gegenüber usw. angebracht ist (vgl. de Cillia, 2014, S. 15).

Ein weiterer Grund, warum die Probandin die Situation, in öffentlichen Gebäuden Dialekt zu sprechen, in Zukunft vermeiden möchte, könnte sein, dass mit unterschiedlichen Varietäten meist auch spezielle Assoziationen mitschwingen. Mit Bezug auf Steinegger (1998, S. 129) lässt sich feststellen, dass die Verwendung der Standardsprache von Österreicher_innen im Erwachsenenalter mit großem sozialem Ansehen verknüpft wird. Weiters wird ihnen nach Soukup (2009, S. 169) ein höheres Maß an Höflichkeit, Intelligenz aber auch Arroganz zugesprochen. Dagegen werden Personen, welche Dialekt sprechen, mit mehr Natürlichkeit und Humor in Verbindung gebracht, allerdings ebenso mit mehr Aggressivität und weniger Intelligenz (vgl. Ender, Kasberger & Kaiser, 2017, S. 99-100). Darüber hinaus sprechen Ender, Kasberger und Kaiser (2017) mit Verweis auf Soukup (2009, S. 128) von einem „funktionalen Prestige“, das beide Varietäten besitzen. Demnach wird standard-sprachliches Sprechen für Situationen im Bildungskontext, die eine gewisse

Ernsthaftigkeit verlangen, als angemessen betrachtet, wohingegen sich Dialekt in Bezug auf Ehrlichkeit und Sympathie durchsetzt (vgl. Ender, Kasberger & Kaiser, 2017, S. 100).

4.8 Reflexion der Studie

Abschließend wird an dieser Stelle der Ablauf der Studie reflektiert. Dabei soll behandelt werden, welche Probleme während der Durchführung auftraten und wie damit umgegangen wurde.

Der Verlauf der Interviews war angemessen. Es entstand eine angenehme Atmosphäre und es entwickelten sich interessante Gespräche ohne besondere Zwischenfälle, wie zum Beispiel der Abbruch eines Interviews oder ähnliches. Die Befürchtung, dass die Proband_innen vielleicht keine Idee hätten, was sie sagen könnten oder noch keine Erfahrungen zu diesem Forschungsgebiet gemacht hätten, bewahrheitete sich nicht. Die Teilnehmenden konnten sich alle mit dem Thema identifizieren und erzählten angeregt von ihren Erlebnissen. Lediglich die Leitfaden-Fragen hätten vielleicht ein wenig einfacher gestellt sein können, da sie im Gespräch manchmal ein bisschen umständlich wirkten. Daher wurden sie zum Teil spontan noch einmal umformuliert. Weiters wurden die Begriffe, die in den Interviews besprochen wurden, wie zum Beispiel Dialekt oder Standardsprache, zuvor nicht definiert. Es wurde somit davon ausgegangen, dass die Proband_innen über das richtige Verständnis der genannten Wörter verfügten. Außerdem wurden die Herkunftsländer der interviewten Personen in der Auswertung nicht berücksichtigt, da dies den Rahmen gesprengt hätte. Ob die Erstsprachen einen Einfluss auf die Einstellungen der Interviewpartner_innen haben, bleibt offen.

Die Auswertung der transkribierten Interviews verlief größtenteils reibungslos, allerdings waren aufgrund der großen Menge an Datenmaterial einige Codes ähnlich. Im Zuge der Reduktion wurden diese zu einer neuen Kategorie verbunden.

Einige Schwierigkeiten, die auftraten, waren auf technische Unsicherheiten zurückzuführen, da neue Computerprogramme immer erst eine gewisse Eingewöhnungsphase verlangen, um einen adäquaten Umgang damit zu ermöglichen. Weiters spielt auch die technische Ausrüstung eine wichtige Rolle, da es zu Beginn zum Beispiel auszutesten gilt, ob Handy oder Diktiergerät die besseren Aufnahmen liefert, ob ein Mikrofon Sinn macht und mit welchen Programmen überhaupt gearbeitet werden

kann. Ein Voicetotext-Programm, das anfangs probiert wurde, funktionierte nicht. Dagegen erwiesen sich das Fußpedal und die Kopfhörer als unverzichtbar für die Transkription.

Diese verlief ohne Probleme, da bereits zuvor die Transkription eines Interviews für eine Seminararbeit durchgeführt wurde. Somit konnte von diesen Erfahrungen profitiert werden. Da der Schwerpunkt der Analyse auf dem Inhalt der Interviews lag, wurden Diskurspartikel, wie zum Beispiel „ähm“ nur zum Teil transkribiert. Diese sind einerseits nicht relevant für den Forschungsgegenstand und behindern andererseits den Lesefluss. Die Wahl der Transkriptionsregeln fiel auf die „Übertragung in normales Schriftdeutsch“ (Mayring, 2002, S. 91), um die Verständlichkeit zu verbessern. Daher wurden grammatikalische Fehler an einigen Stellen ausgebessert. Es wurde so gut wie möglich versucht, diese Änderungen nur dann vorzunehmen, wenn klar war, was der/die Sprecher_in meinte und wenn dadurch die Aussage nicht verändert wurde. Da die sprachlichen Merkmale nicht erforscht und somit nicht Teil der Analyse waren, lag der Fokus auf dem Inhalt des Gesagten. Dennoch war es teilweise schwierig, die richtige Balance zwischen Ausbessern und Vereinfachen und dem Ziel, alles möglichst originalgetreu wiederzugeben, zu finden. Es mag bei einem Blick in die Transkripte vielleicht auffallen, dass manche Fehler korrigiert wurden, andere dagegen nicht. Dies lag an der Transkribier-Geschwindigkeit. Wurde bereits weiter nach vorne gehört und war der Inhalt des Satzes somit schon bekannt, konnte mehr verbessert werden. Verlief das Transkribieren dagegen zeitgleich zum Hören, wurden keine Wörter verändert. Natürlich sollte nicht zu viel bearbeitet werden, daher wurde dies nur mit äußerster Vorsicht durchgeführt.

Während des Transkribierens fiel auf, dass manchmal sehr viel Zeit verging, bevor die darauffolgende Frage gestellt wurde (durch die verlangsamte Geschwindigkeit verstärkte sich dieser Eindruck zusätzlich). Bei näherer Betrachtung sollte dies allerdings selbstverständlich sein, um den Proband_innen auch genügend Zeit zu geben, sich überlegen zu können, was sie antworten möchten. Wenn nicht sofort die nächste Frage gestellt wird, kann die vorhergehende noch wirken und ihnen fällt vielleicht noch etwas dazu ein. Dass die Fragen eher langsam gestellt wurden, wirkt sich vermutlich ebenso positiv auf das Verständnis der L2-sprechenden Interviewpartner_innen aus. Beim Transkribieren wurde weiters klar, dass es besonders wichtig ist, dass die interviewende Person sofort schweigt, sobald das Gegenüber etwas sagt, damit nicht beide gleichzeitig sprechen und die Antwort wirklich

verstanden werden kann. Weiters sollte zwischen dem Interview und der Transkription möglichst wenig Zeit liegen. Falls ein Wort der Aufnahme schwierig zu verstehen ist, kann es vielleicht mithilfe der Erinnerung rekonstruiert werden. Die Art der Pseudonymisierung sowie die Formatierung der fertigen Transkripte sollten bereits zu Beginn der Transkription feststehen und für alle Interviews einheitlich angewendet werden. Ansonsten müssen die Interviews nachträglich überarbeitet und aneinander angepasst werden.

Da Person4 nicht aufgenommen werden wollte, wurden die Fragen zeitgleich am Computer notiert. Dies funktionierte besser als erwartet, allerdings wurde beim Auswerten der Interviews deutlich, dass bei diesem Interview nicht so häufig nachgefragt wurde, da das simultane Aufschreiben des Gesagten bereits viel Konzentration erforderte. Dadurch geht das Gespräch vielleicht nicht so sehr in die Tiefe, da die Fragen mehr im Mittelpunkt stehen und der Reihe nach behandelt werden. Der Vorteil war allerdings, dass die Sätze klarer formuliert waren und dadurch leichter verständlich wirkten. Außerdem ergab sich beim gemeinsamen nachträglichen Lesen, um den Inhalt zu kontrollieren noch einmal die Möglichkeit, bestimmte Themen aufzugreifen und weiter darüber zu sprechen. Inhaltlich ist das Interview4 aber durchwegs gleichwertig mit den anderen und lieferte ebenso viele interessante Antworten beziehungsweise Aussagen.

Eine der Erwartungen an diese Arbeit, nette Menschen kennenzulernen und neue Kontakte zu knüpfen, hat sich jedenfalls bestätigt.

5 Conclusio

Abschließend wird eine Zusammenfassung der Masterarbeit, ein Überblick über die Forschungsergebnisse und eine Darstellung der daraus resultierenden weiteren Fragestellungen gegeben.

5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Der vorliegende Forschungsbericht entstand aufgrund der Tatsache, dass Personen in Österreich, die Deutsch als Zweitsprache lernen, früher oder später mit deutschsprachiger Variation und insbesondere verschiedenen Dialekten konfrontiert sind. Die Aussage „Das Deutsche ist wahrscheinlich die vielgestaltigste Sprache Europas“ (Barbour & Stevenson, 1998, zit. nach Kaiser & Ender, im Ersch., o. S.) beschreibt treffend, dass Deutsch keine einheitliche Sprache ist. Wie aus den Interviews hervorgegangen ist, stellt dies DaZ-Lernende vor eine besondere Herausforderung, welche aber in den Deutschkursen oft zu wenig berücksichtigt wird. Die durchgeführte Untersuchung verfolgte daher das Ziel, darzustellen, welche Rolle deutschsprachige Variation beim Erlernen und Vermitteln des Deutschen spielt. Dabei lag der Fokus auf Personen, welche als Erwachsene Deutsch als Zweitsprache lernen beziehungsweise erwerben und in Österreich leben. Denn diese kommen besonders im Alltag oft mit den verschiedenen Varietäten des Deutschen in Kontakt. Daher wurde anhand von qualitativen Interviews untersucht, welche Relevanz das Thema für die Lernenden hat, indem die Erfahrungen, die sie bereits mit Dialekt gemacht haben, und die Einstellungen, die sie Dialekt gegenüber besitzen, besprochen wurden. Weiters sollte herausgefunden werden, welche Möglichkeiten sich bieten, um Dialekt lernen zu können und ob dieser in den DaZ-Unterricht einbezogen werden kann und soll.

Die Arbeit kann im Forschungsfeld zwischen der Begegnungsforschung und der Zweitspracherwerbsforschung nach Caspari (2016) verortet werden. Den theoretischen Rahmen der Studie bildete das zweite Kapitel, das die zentralen Begriffe zu den Themenfeldern Standardsprache und Dialekt sowie zur Linguizismuskritik (vgl. Dirim, 2016, S. 198) definierte. Außerdem wurden verschiedene Studien vorgestellt, die zu diesem Thema bereits existieren. Dadurch konnte aber ebenso dargestellt werden, dass es zum Thema Dialekt im Kontext des Deutsch-als-Zweitsprache-Erwerbs einige Forschungsdesiderate gibt. Es stand besonderes im Vordergrund, zu

zeigen, wie aktuell und relevant das Thema für die L2-Lernenden ist, da sie im Alltag häufig mit Dialekt konfrontiert sind. Das dritte Kapitel beschrieb die Vorgehensweise der Studie und die verwendeten Methoden. Dadurch, dass sich die Fragestellung auf das Erlernen des Deutschen bezieht, war es naheliegend, Personen, die erst seit kurzer Zeit Deutsch lernen, auf ihre Erfahrungen hin zu interviewen. Da für die Forschung besonders die persönlichen Erlebnisse der Proband_innen interessant waren, fiel die Wahl auf eine qualitative Untersuchung anhand eines Leitfaden-interviews. Dazu wurden fünf Personen befragt. Die Transkription erfolgte mithilfe des Programms easytranscript und für die Auswertung wurde die Analyse-Software MAXQDA verwendet. Im vierten Kapitel wurden die Gütekriterien und ethischen Überlegungen, sowie die Involviertheit der Autorin dargestellt. Weiters wurden die Fragestellungen und Zielformulierungen ebenso wie die Vorannahmen und Hypothesen offengelegt. Anschließend erfolgte die Datenanalyse, die Auswertung der Interviews anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring und die Reflexion der Studie. Nach Durchführung der Untersuchung kann festgehalten werden, dass die Verfahren zur Datenerhebung, -aufbereitung, und -analyse sich dem Forschungsziel als angemessen erwiesen haben und dahingehend adäquat ausgewählt wurden. Die wichtigsten Ergebnisse der Datenanalyse sollen nun überblicksmäßig anhand der Forschungsfragen zusammengefasst werden.

Welche Erfahrungen haben Deutschlernende im Alltag bereits mit Dialekt gemacht?

Die Personen, die für diese Masterarbeit befragt wurden, erwähnen an verschiedenen Textstellen dialektbedingte Verständigungsschwierigkeiten. Besonders am Anfang gäbe es Probleme, den Dialekt zu verstehen und es würde eine Weile dauern, bis mehr verstanden werden könne. Weiters wurde die Abhängigkeit von anderen be-teuert, wenn es darum geht, Erklärungen zu Dialektausdrücken zu erhalten. In unmittelbarem Zusammenhang dazu steht das Nichtvorhandensein eines Wörterbuchs für Dialekt, was das Erlernen zusätzlich erschwert. Darüber hinaus stellt es für sie eine Schwierigkeit dar, sich mit mehreren Personen, die Dialekt sprechen, gleichzeitig zu unterhalten.

Erwähnenswert ist zudem, dass bei mehreren Proband_innen der Unterschied zwischen dem im Deutschkurs gelernten Deutsch und der im Alltag gehörten Sprache genannt wurde. Im alltäglichen Leben kommen die Interviewpartner_innen zum Beispiel in der Arbeit, in Restaurants oder im Kaffeehaus mit Dialekt in Kontakt. Interessanterweise reichen die Aussagen der Personen von „kein Kontakt mit

Dialekt“ bis hin zu „überall“, was auf die jeweilige persönliche Lebenssituation zurückführen ist. Eine weitere Erfahrung, die von den Lernenden angemerkt wurde, ist die, dass es auch für Österreicher_innen oft schwierig wäre, andere Dialekte zu verstehen oder gewisse Dialekt-Ausdrücke in die Standardsprache „zu übersetzen“. Außerdem erzählt eine Person, dass sie ein paar Dialektausdrücke übernommen hätte, diese aber in manchen Situationen, wie zum Beispiel in Ämtern, als unangemessen betrachte. Damit bringt sie das Thema ein, welches Deutsch wo gesprochen werden sollte.

Welche Einstellungen haben die Lernenden zu deutschsprachiger Variation und Dialekt?

Die interviewten Personen empfinden Dialekt zum Teil als eine andere Sprache als Standarddeutsch. Die Analyse konnte zeigen, dass die Forschungspartner_innen sich für Dialekt interessieren und diesen – zumindest passiv – gerne lernen würden. Dennoch wird als oberstes Ziel des Deutschunterrichts die Standardsprache betrachtet, um eine Verständigung in einem möglichst überregionalen Gebiet zu erreichen. Das Lernen des Dialekts wird als zweitrangig bezeichnet, wäre aber im Deutschkurs durchaus gewünscht. Dialektkompetenzen werden als Vorteil betrachtet, unter anderem für die Arbeit und die Integration. Außerdem ermöglichen sie, sich mit mehreren Personen unterhalten zu können und bedeuten daher Freiheit. Weiters wurde in den Interviews betont, dass das Ausbilden einer Dialektkompetenz einige Zeit benötige. Eine Person gab an, dass Dialektsprecher_innen ihre Sprache an Personen, die Schwierigkeiten haben, diesen zu verstehen, anpassen sollten. Dagegen erzählte eine andere Person, dass sie sich beleidigt fühle, wenn mit ihr Hochdeutsch gesprochen werde, da dies bedeute, sie würde den Dialekt nicht verstehen. Darüber hinaus wird Dialekt mit Identität und Kultur in Verbindung gebracht und auch als wichtiger Teil der Integration betrachtet. Allerdings erwähnen einige Proband_innen auch, dass sie selbst aufgrund ihres Akzents nie richtig Dialekt lernen könnten, da dies nicht natürlich klingen würde.

Welche Möglichkeiten gibt es, um Dialekt zu lernen?

Die Analyse konnte zeigen, dass die Lernenden größtenteils der Meinung sind, dass Dialekt durch Erfahrungen im Alltag und durch Kontakt mit Österreicher_innen gelernt werden könne. Eine Strategie, die genannt wurde, um Dialektwörter verstehen zu können, ist das Nachfragen, was allerdings tendenziell in informellen Situationen erfolgt und in beruflichen oder anderen formellen Kontexten häufig als unangenehm

oder gar peinlich empfunden wird. Weiters wurde die Methode erwähnt, sich vor allem auf den groben Inhalt eines Gesprächs zu konzentrieren oder darauf zu vertrauen, dass sich das Dialektverständnis von alleine entwickeln würde. Als Hilfe erwies es sich ebenso, unbekannte Wörter zu notieren und anschließend zu recherchieren. Da die Geschwindigkeit häufig dazu beiträgt, ob das Gegenüber verstanden wird oder nicht, wird bei Unverständnis häufig darum gebeten, diese zu reduzieren.

Wie lässt sich Dialekt in den DaZ-Unterricht integrieren?

Vorweg sollte angemerkt werden, dass hierbei die „Lernorientierung“ (Baßler & Spiekermann, 2001a, o. S.) als Voraussetzung gelten sollte, sofern Dialekt in den Sprachunterricht integriert wird. Dies bedeutet, dass vorwiegend Ausdrücke behandelt werden sollten, welche im unmittelbaren Umfeld der Lernenden verwendet werden. Dialekte, die außerhalb des Wohnortes gesprochen werden, spielen dagegen keine oder nur eine untergeordnete Rolle im Sinne eines allgemeinen Überblicks über verschiedene Sprachvariationen. Wichtig für den DaZ-Unterricht ist in jedem Fall, dass Dialekt erwähnt wird und die Lernenden ein Gefühl dafür bekommen. Auch Ammon und Hägi (2005) beschreiben, dass die nationale und regionale Vielfalt des Deutschen den Lernenden bewusst gemacht werden soll und sie weiters dafür sensibilisiert werden sollten (vgl. Ammon & Hägi, 2005, S. 57). Ein Wunsch einer Lernenden an den Deutschunterricht wäre der, dass die Unterschiede zwischen Dialekten, die in Österreich am weitesten verbreitet sind, aufgezeigt werden. Dabei stehen die passiven Kompetenzen im Vordergrund: Die verschiedenen Sprachvarianten sollten zumindest durch Hörbeispiele bereits einmal gehört worden sein, um ein Gefühl für die Verschiedenheiten zu erhalten. Weitere Vorschläge wären, den Dialekt anhand von kleinen Spielen oder Filmen in den Unterricht einzubeziehen. Die Aussagen der Proband_innen gleichen sich in Bezug auf Prüfungen: Dialekt sollte nicht abgeprüft werden, da dies einerseits zu schwierig wäre und es andererseits kein Regelwerk dafür gibt, nach dem eine Korrektur erfolgen könnte.

Die Untersuchung hat sich der Forschungsfrage „Welche Rolle spielt deutschsprachige Variation beim Erlernen und Vermitteln des Deutschen?“ angenähert. Aus den Ergebnissen kann vorsichtig geschlussfolgert werden, dass Dialekt im Kontext des Zweitspracherwerbs durchaus eine wichtige Rolle spielt, aber nicht die wichtigste. Überdies könnte von einer verwirrenden, aber auch bereichernden Rolle

gesprochen werden, da Dialekt anfangs einige Schwierigkeiten und Verständigungsprobleme mit sich bringen kann, aber auch einen sprachlichen Austausch auf einer Ebene abseits von Normen ermöglicht und eine zusätzliche Kompetenz darstellt. Dies soll nachfolgend näher erläutert werden.

Da alle Forschungspartner_innen von vielen Ideen und Gedanken zum Thema berichten konnten, sich die Gespräche ausführlich und intensiv gestalteten und viele interessante Aussagen beinhalteten, kann eingangs davon ausgegangen werden, dass die Proband_innen bereits alltägliche und auch prägende Erfahrungen mit Dialekt gemacht haben. Insgesamt betrachtet liefern die Aussagen der Befragten ein nicht ganz klares Bild: Die Frage nach dem Bedürfnis Dialekt zu lernen, wurde in den Interviews nicht einheitlich beantwortet, da hier der Faktor des Sprachniveaus, also der Zeitraum, wie lange bereits Deutsch gelernt wurde, scheinbar eine entscheidende Rolle spielt und die Ergebnisse darauf hindeuten, dass das Interesse an Dialekt nicht bei allen Lernenden von Beginn an vorhanden ist. Ebenso gingen die Meinungen der Proband_innen dahingehend auseinander, ob Dialekt im Deutschunterricht behandelt werden sollte, da hier die Bedürfnisse der Lernenden unterschiedlich sind. Im Hinblick auf die verschiedenen Äußerungen, die von Problemen mit Dialekt berichten, wird allerdings deutlich, dass die Lernenden anfangs überfordert waren und gerne Hilfe gehabt hätten. Für den Deutschunterricht in Österreich bedeutet dies, dass es besonders wichtig wäre, ein Bewusstsein für das Vorhandensein verschiedener Dialekte beziehungsweise eines Dialekt-Standard-Kontinuums in Österreich zu schaffen. Dabei ist es nicht einfach, eine einheitliche Antwort oder Lösungsstrategie zu geben, da die Dialekte ebenso vielfältig wie die Lebenssituationen der Lernenden zu sein scheinen. Die Vielfalt der deutschsprachigen Variation stellt nicht nur die Lernenden, sondern auch die Lehrpersonen vor eine Herausforderung: Es erweist sich als schwierig, zu definieren, welche Dialekte in den Unterricht einbezogen werden sollen, da sich diese nicht voneinander abgrenzen lassen, sondern wie der Begriff „Kontinuum“ treffend ausdrückt, ineinander übergehen und sich überlappen. Weiters gibt es bisher nur wenig Unterrichtsmaterial dazu und das Lernziel des Sprachunterrichts ist meist ein ganz anderes, nämlich die Standardsprache. Dennoch kam in den Interviews mehrere Male der Wunsch der Lernenden, im Sprachkurs besser auf die „echte Welt“ (Transkript Nr. 5, S. 6, Z. 198) außerhalb des Kurses vorbereitet zu werden. Selbstverständlich können dazu nicht alle Dialekte des Deutschen im Unterricht behandelt werden, dies wäre auch nicht

das Ziel. Vielmehr sollte aber das intrinsische Interesse der Lernenden aufgegriffen und dazu genutzt werden, sie auf die alltägliche Sprachsituation in Österreich vorzubereiten. Dadurch kann der Kontakt und Umgang mit Dialekt erleichtert werden, doch der eigentliche Erwerb kann nicht allein im Sprachkurs erfolgen. Oder, wie eine Forschungspartnerin sehr treffend formuliert hat: „Der Alltag ist das Lehrbuch.“ (Transkript Nr. 1, S. 7, Z. 232-233).

5.2 Offene Fragen und Ausblick

Da „der Stellenwert und die Ausprägung soziolinguistischer Standard-Dialekt-Variation innerhalb des deutschsprachigen Gebiets ein sehr unterschiedlicher ist“ (Kaiser & Ender, im Ersch., o. S.), wird dieser folglich im Deutschunterricht an den verschiedenen Orten ebenso anders sein (vgl. Kaiser & Ender, im Ersch., o. S.). Dies beschreibt prägnant, als wie facettenreich sich das Thema Dialekt erweist, weshalb keine einheitlichen Aussagen getroffen werden konnten. Dagegen wurden aber verschiedene Lösungsansätze dargelegt, die an die jeweilige Situation angepasst werden müssen. Da das Thema die meisten Lernenden in Österreich betrifft, sind viele auch daran interessiert, Dialekt zu lernen. Dabei kommt es aber immer auch auf die persönliche Motivation an, warum Deutsch gelernt wird. Daher lag im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit der Fokus bewusst auf der Sicht der einzelnen Lernenden, die für die Studie befragt wurden. Die Perspektive der Proband_innen konnte umfassend dargelegt und mit theoretischen Grundlagen verknüpft werden. Das qualitative Datenmaterial, das nun vorliegt, könnte durch eine quantitative Befragung mit mehreren Teilnehmer_innen noch ergänzt werden. Dabei könnten Erfahrungen und Einstellungen der Lernenden systematisch erfasst werden, um repräsentative Aussagen treffen zu können. Weiters würde es sich anbieten, sich dabei auf kleinere Regionen zu konzentrieren und vielleicht auch den Einfluss der Erstsprachen zu berücksichtigen. Außerdem wäre es interessant, die den Lernenden zugrunde liegenden Auffassungen der erforschten Begriffe (wie zum Beispiel Dialekt, Hochsprache, usw.) zu Beginn zu klären. Ergänzend zur Befragung der Deutschlernenden könnten auch Lehrende in die Forschung einbezogen und der Vollständigkeit halber ebenso der entsprechende Unterricht beziehungsweise Sprachkurs beobachtet werden, um so ein umfassendes Bild über die Situation der Proband_innen zu erhalten. Diese Vorschläge konnten bei der aktuellen

Untersuchung aufgrund des Umstandes, dass die befragten Personen keine Deutschkurse mehr besuchten sowie aus dem Grund, dass die vorhandenen Ressourcen für eine Masterarbeit begrenzt sind, nicht umgesetzt werden. Zusätzlich wäre es wünschenswert, die Möglichkeiten, regionale Varietäten in den Deutschunterricht zu integrieren, zu erforschen. Darüber hinaus wäre es dringend notwendig, konkrete Methoden und Unterrichtsmaterialien zu entwickeln, auf die Deutschlehrende zurückgreifen können.

Dennoch sei die Frage aufgeworfen, ob der Deutschunterricht etwas versäumt hat, wenn dieser den Dialekt nicht behandelt? Ist der Sprachkurs dafür zuständig? Das oberste Ziel sollten natürlich die entsprechenden Lehrpläne sein. Inwieweit diese Dialekt beinhalten könnte ebenso noch untersucht werden. Da Unterricht immer an die Lebenswelt der Lernenden anknüpfen sollte, könnte Dialekt hier durchaus eine Rolle spielen. Zumindest dessen Existenz sollte erwähnt werden, um die Lernenden auf das Deutsch außerhalb des Kurses vorzubereiten.

Alles in allem sollte nicht vergessen werden, welchen Schatz Mehrsprachigkeit darstellt. Auch eine der befragten Personen erkennt treffend den Wert, mehrere Sprachen sprechen zu können: „Und ich bin dreisprachiger Mensch, das finde ich auch wunderbar in dieser Welt. Ich finde das auch als Freiheit.“ (Transkript Nr. 3, S. 6, Z. 177-179).

Quellenverzeichnis

- Arbeitsmarktservice Österreich (2016). „Mitgemeintsein“ ist zu wenig! 65% der AMS-Bediensteten sind weiblich. Ein Leitfaden zur sprachlichen Gleichstellung. Wien.
- 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. (1997). Nationale Varietäten des Deutschen. In M.W. Hellmann (Hrsg.), *Studienbibliographien Sprachwissenschaft* (Band 19). Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Ammon, U. (1998). Plurilingualität oder Pluriarealität? Begriffliche und terminologische Präzisierungsvorschläge zur Plurizentrität des Deutschen – mit einem Ausblick auf ein Wörterbuchprojekt. In P. Ernst & F. Patocka (Hrsg.), *Deutsche Sprache in Raum und Zeit: Festschrift für Peter Wiesinger zum 60. Geburtstag* (S. 313–322). Wien: Verlag Edition Praesens.
- Ammon, U. (2003). Dialektchwund, Dialekt-Standard-Kontinuum, Diglossie: Drei Typen des Verhältnisses Dialekt – Standardvarietät im deutschen Sprachgebiet. In J.K. Androutsopoulos & E. Ziegler (Hrsg.), „Standardfragen“. *Soziolinguistische Perspektiven auf Sprachgeschichte, Sprachkontakt und Sprachvariation* (S. 163–171). Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang.
- Ammon, U. & Hägi, S. (2005): Nationale und regionale Unterschiede im Standarddeutschen und ihre Bedeutung für Deutsch als Fremdsprache. In E. Butulussi, E. Karagiannidou & K. Zachu (Hrsg.), *Sprache und Multikulturalität: Festschrift für Professor Käthi Dorfmueller-Karpusa = Glössa kai poly-politismikotēta* (S. 45–85). Thessaloniki: University Studio Press.
- Ammon, U., Bickel, H. & Lenz, A.N. (2016). *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen* (2., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH.
- Bach, G. & Viebrock, B. (2012). Was ist erlaubt? Ethik in der Fremdsprachenforschung. In S. Doff (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen: Grundlagen – Methoden – Anwendung* (S. 17–33). Tübingen: Narr.
- Baßler, H. & Spiekermann, H. (2001a). Dialekt und Standardsprache im DaF-Unterricht. Wie Schüler urteilen – wie Lehrer urteilen. In *Linguistik Online*, Bd. 9, Nr. 2, (18 Seiten), Freiburg. i. Br. Zugriff am 13.02.2018. Verfügbar unter <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/966/1622>
- Baßler, H. & Spiekermann, H. (2001b). Regionale Varietäten des Deutschen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (I). In *Zeitschrift „Deutsch als Fremdsprache“*, Heft 4 (S. 205–213).
- Berthele, R. (2008). Dialekt-Standard Situationen als embryonale Mehrsprachigkeit. Erkenntnisse zum interlingualen Potenzial des Provinzlerdaseins. In *Sociolinguistica*, Band 22, Heft 1 (S. 87–107).
- Bibliographisches Institut GmbH (2018a). Duden. Berlin: Dudenverlag. Zugriff am 06.04.2018. Verfügbar unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Dialekt>.
- Bibliographisches Institut GmbH (2018b). Duden. Berlin: Dudenverlag. Zugriff am 30.07.2018. Verfügbar unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Diglossie>.
- Bourdieu, P. (1978). *Was heißt Sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tauschs*. Wien: Braumüller.
- Busch, B. (2017). *Mehrsprachigkeit* (2. Auflage), Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Caspari, D. (2016). Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In D. Caspari, F. Klippel, M.K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 7–20). Tübingen: Narr.
- Castro Varela, M.d.M. & Mecheril, P. (2010). Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In P. Mecheril et al. (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 23–53). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Clyne, M. (1995). *The German Language in a Changing Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- de Cillia, R. (2006). Varietätenreiches Deutsch. Deutsch als plurizentrische Sprache und DaF-Unterricht. In H.J. Krumm & P.R. Portmann-Tselikas (Hrsg.), *Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven* (S. 51–65). Innsbruck/Wien/Bozen: Studien Verlag.
- de Cillia, R. (2014). Innersprachliche Mehrsprachigkeit, Sprachnorm und Sprachunterricht. In J. Ransmayr, A. Moser-Pacher, I.E. Fink, (Hrsg.), *Österreichisches Deutsch und Plurizentrik*. ide. Informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. 38. Jahrgang, Heft 3/2014 (S. 9–19), Studienverlag Innsbruck.
- de Cillia, R. & Ransmayr, J. (2014). Das österreichische Deutsch und seine Rolle als Unterrichts- und Bildungssprache. In A. Lenz, T. Ahlers & M. Glaninger (Hrsg.), *Dimensionen des Deutschen in Österreich – Variation und Varietäten im sozialen Kontext. Reihe „Schriften zur deutschen Sprache in Österreich“*, Bd. 42 (S. 57–70). Frankfurt am Main, Wien [u.a.]: Peter Lang Edition.

- Dirim, İ. (2010). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, İ. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg & K. Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91-111). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Dirim, İ. & Mecheril, P. (2010). Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril et al. (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 99-120). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Dirim, İ. (2016). „Ich wollte nie, dass die anderen merken, dass wir zu Hause Arabisch sprechen“. Perspektiven einer linguizismuskritischen pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Hummrich, N. Pfaff, İ. Dirim & C. Freitag (Hrsg.), *Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen* (S. 191-207). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Dorostkar, N. (2011). *Mehrdeutige Mehrsprachigkeit. Der österreichische Diskurs über Sprache im sprachenpolitischen Diskurs*. Schulheft 143.
- Durrell, M. (2006). Deutsche Standardsprache und Registervielfalt im DaF-Unterricht. In E. Neuland, *Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht* (S. 111-122). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Elspaß, S. (2010). Alltagsdeutsch. In H.J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (2., neu bearb. Aufl.). Bd. 1 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35.1) (S. 418–424). Berlin, New York: de Gruyter.
- Elspaß, S. & Maitz, P. (2011). Sprache und Diskriminierung. Einführung in das Themenheft. In *Der Deutschunterricht* 6/2011 (S. 1–6).
- Ender, A., Kaiser, I. (2009). Zum Stellenwert von Dialekt und Standard im österreichischen und Schweizer Alltag. Ergebnisse einer Umfrage. In *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 37 (S. 266-295).
- Ender, A., Kasberger, G. & Kaiser, I. (2017). Wahrnehmung und Bewertung von Dialekt und Standard durch Jugendliche mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. In *ÖDaF-Mitteilungen*, 1, 33 (S. 97-110).
- Ender, A., Li, W., Straßl, K. (2007). Das Projekt „Deutsch als Zweitsprache in Dialektumgebung“. In *Linguistik Online*, Bd. 32, Nr. 3 (S. 25-36). Bern. Zugriff am 05.04.2018. Verfügbar unter <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/535/899>.
- Fink, I.E., Ransmayr, J. & de Cillia, R. (2017). „Also grammatisch würd ich fast sagen, dass die Österreicher inkorrekt sind, aber sonst eigentlich gar nicht.“ Wahrnehmung von und Einstellungen gegenüber Varietäten des Deutschen bei österreichischen LehrerInnen und SchülerInnen. In *ÖDaF-Mitteilungen*, 1/2017 (S. 79-96).
- Glaboniat, M. et al. (2002). Profile Deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel. Niveau A1-A2, B1-B2, C1-C2. Berlin: Langenscheidt.
- Gogolin, I. (2015). *Wie wird Deutsch gelernt? Mehrsprachigkeit. Mehrsprachigkeit als Start und Ziel*. Zugriff am 11.05.2018. Verfügbar unter <https://www.goethe.de/de/spr/mag/sta/20494340.html>
- Gogolin, I. & Lüdi, G. (2015). *Mehrsprachigkeit: Was ist Mehrsprachigkeit? In vielen Sprachen sprechen*. Zugriff am 11.05.2018. Verfügbar unter <https://www.goethe.de/de/spr/mag/sta/20492171.html>
- Gumperz, J.J. (1964). Linguistic and Social Interaction in Two Communities. *American Anthropologist* 66 (S. 137–153).
- Günthner, S. (2002). Konnektoren im gesprochenen Deutsch. Normverstoß oder funktionale Differenzierung? In *Deutsch als Fremdsprache*, 9 (S. 67-74).
- Hägi, S. (2006). *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang.
- Hägi, S. (2007). Bitte mit Sahne/Rahm/Schlag: Plurizentrik im Deutschunterricht. In *Fremdsprache Deutsch*, Heft 37 (S. 5-13).
- Hägi, S. (2015). Die standardsprachliche Variation des Deutschen als sprachenpolitisch-didaktisches Problem. In A.N. Lenz, & M.M. Glauninger (Hrsg.), *Standarddeutsch im 21. Jahrhundert. Theoretische und empirische Ansätze mit einem Fokus auf Österreich* (Wiener Arbeiten zur Linguistik Bd. 1) (S. 111-135). Göttingen: V&R Unipress GmbH. Vienna University Press.
- Heinemann, A.M.B. (2015). Risiken und reflexive Anforderungen des sogenannten „kulturellen Lernens“ im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht. In *ÖDaF-Mitteilungen* 2/2015 (S. 75-83).

- Heinemann, A.M.B. & Dirim, İ. (2016). „Die sprechen bestimmt (schlecht) über mich“. Sprache als ordnendes Prinzip im Bildungssystem. In E. Arslan & K. Bozay (Hrsg.), *Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft* (S. 199-214). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Helfferich, C. (2009). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (3., überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hernig, M. (2005). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.
- Heute (2018). „Heute“ beim ersten Dialekt-Kurs für Migranten. Zugriff am 27.03.2019. Verfügbar unter <https://www.heute.at/oesterreich/oberoesterreich/story/-Heute--beim-ersten-Dialekt-Kurs-fuer-Migranten-46195817>
- Holliday, A. (2007). *Doing and Writing Qualitative Research* (2. Auflage) [Kap. 7: Writing about Relations] (S. 137–163). Los Angeles, CA: Sage.
- Jaeggi, E., Faas, A. & Mruck, K. (1998). Denkverbote gibt es nicht! Vorschlag zur interpretativen Auswertung kommunikativ gewonnener Daten (2. überarb. Fassung). In *Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin*, Nr. 98-2.
- Kaiser, I. (2006). „Warum sagt ma des?“. Code-Switching und Code-Shifting zwischen Dialekt und Standard in Gesprächen des österreichischen Fernsehens. In *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*. Bd. 73, Heft 3 (S. 275-300), Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Kaiser, I. & Ender, A. (im Ersch.). Innere Mehrsprachigkeit als Potenzial für den Deutschunterricht. In M. Langlotz (Hrsg.), *Grammatikdidaktik – theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kleemann, F., Krähnke, U. & Matuschek, I. (2013). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Knappik, M. & Dirim, İ. (2013). „Native Speakerism“ in der Lehrerbildung. In *Journal für LehrerInnenbildung*, 3/2013 (S. 20-23).
- König, W. (2011). In Norddeutschland spricht man besseres Hochdeutsch. In O. Ernst, J.C. Freenstein, L. Schaipp (Hrsg.), *Populäre Irrtümer über Sprache* (S. 21-37). Stuttgart: Reclam.
- Lamnek, S. (1989). *Qualitative Sozialforschung* (Band 2: Methoden und Techniken). München: Psychologie Verlags Union.
- Langer, J. (1985). Das persönliche Gespräch als Weg in der psychologischen Forschung. In *Zeitschrift für personenzentrierte Psychologie und Psychotherapie*, 4 (S. 447–457).
- Legutke, M.K. & Schramm, K. (2016). Forschungsethik. In D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik* (S. 108-117). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG.
- Löffler, H. (2005). Wie viel Variation trägt die deutsche Standardsprache? Begriffserklärung: Standard und Gegenbegriffe. In L.M. Eichinger & W. Kallmayr (Hrsg.), *Standardvariation. Wie viel Variation trägt die deutsche Sprache?* (S. 7-28). Berlin, New York: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG.
- Mattheier, K.J. (1998). Dialektsprechen in Deutschland. Überlegungen zu einem deutschen Dialektzensus. In P. Ernst & F. Patocka (Hrsg.), *Deutsche Sprache in Raum und Zeit: Festschrift für Peter Wiesinger zum 60. Geburtstag* (S. 95-104). Wien: Verlag Edition Paesens.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundfragen und Techniken*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktualisierte und überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P. & Quehl, T. (2006). Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations-)pädagogischen Zusammenhangs. In P. Mecheril & T. Quehl (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen: Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule* (S. 355-381). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Meinefeld, W. (2000). Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 265-275). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Muhr, R. (1993a). Pragmatische Unterschiede in der deutschsprachigen Interaktion Österreichisch – Bundesdeutsch. In R. Muhr (Hrsg.), *Internationale Arbeiten zum österreichischen Deutsch und seinen nachbarsprachlichen Bezügen* (S. 26–38). Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Muhr, R. (1997). Welche Sprache wird an österreichischen Schulen unterrichtet? Sprachnormen, Spracheinstellungen und Sprachwirklichkeit im Deutschunterricht. In *ide. informationen zum deutschunterricht*, 21. Jg., H. 3 („Fremde Muttersprache Deutsch“) (S. 32-46).

- Neuhauser, S. (2012). *Phonetische und linguistische Aspekte der Akzentimitation im forensischen Kontext: Produktion und Perzeption*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.
- Neumann, U. (1995). Zweitsprachenunterricht Deutsch. In K.R. Bausch, H. Christ & H.J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 95-99). Marburg: Francke.
- Rastner, E.M. (1997). Sprachvarietäten im Unterricht. Eine Umfrage unter Österreichs LehrerInnen zu Standardsprache – Umgangssprache – Dialekt. In *Informationen zur Deutschdidaktik* 3/97 (S. 80-91).
- Regan, V. (2010). Sociolinguistic competence, variation patterns and identity construction in L2 and multilingual speakers. In *EUROSLA Yearbook* 10 (S. 21-37).
- Reichmann, O. (2000). Nationalsprache als Konzept der Sprachwissenschaft. In A. Gardt (Hrsg.), *Nation und Sprache. Die Diskussion ihres Verhältnisses in Geschichte und Gegenwart* (S. 419–470). Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Schmidlin, R. (2011). *Die Vielfalt des Deutschen. Standard und Variation. Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG.
- Soukup, B. (2009). *Dialect Use as Interaction Strategy: A Sociolinguistic Study of Contextualization, Speech Perception, and Language Attitudes in Austria*. Wien: Braumüller.
- Spiekermann, H. (2007). Standardsprache im DaF-Unterricht: Normstandard – nationale Standardvarietäten – regionale Standardvarietäten. In *Linguistik Online*, Bd. 32, Nr. 3 (S. 119-137). Freiburg i. Br. Zugriff am 10.05.2018. Verfügbar unter <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/541/911>.
- Spiekermann, H. (2010). Variation in der deutschen Sprache. In H.J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (2., neu bearb. Auflage, Band 1) (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35.1) (S. 343–359). Berlin, New York: de Gruyter.
- Springsits, B. (2015). „Nein, das kann nur die Muttersprache sein.“. In M. Knappik & N. Thoma (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis* (1. Auflage). Bielefeld: transcript Verlag.
- Steinegger, G. (1998). *Sprachgebrauch und Sprachbeurteilung in Österreich und Südtirol, Ergebnisse einer Umfrage*. Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang.
- Studer, T. (2002). Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber... Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz. In *Linguistik Online*, Bd. 10, Nr. 1 (S. 113-131). Freiburg. Zugriff am 05.04.2018. Verfügbar unter <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/927/1619>.
- Trim, J., North, B., Coste, D. & Sheils, J. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Europarat: Straßburg.
- Wandruszka, M. (1975). Mehrsprachigkeit. In H. Moser (Hrsg.), *Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik: Jahrbuch 1974 des Instituts für deutsche Sprache* (S. 321-350). Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Wiesinger, P. (2001). Das Deutsche in Österreich. In G. Helbig et al. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 481–491). Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Wittkowski, J. (1994). *Das Interview in der Psychologie. Interviewtechnik und Codierung von Interviewmaterial*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Wolf, N.R. (1994). Österreichisches zum österreichischen Deutsch. Aus Anlaß des Erscheinens von Wolfgang Pollack: Was halten die Österreicher von ihrem Deutsch? In *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*, 61 (S. 66-76).

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kommunikative Reichweite von Hochsprache und Dialekten am Beispiel Österreichs (Löffler, 2005, S. 12; nach König, Werner, dtv-Atlas zur deutschen Sprache, München 1978, (1994), S. 132).....	21
Abbildung 2: Übersicht Standard – Dialekt (Baßler & Spiekermann, 2001a, o. S.)...	22

Anhang

A) Interviewleitfaden

Allgemeines:

Erzählen Sie mir bitte, wie es Ihnen im Alltag mit dem Deutsch Sprechen geht?
Was ist anders als im Deutschkurs?
Welchen Deutschkurs haben Sie besucht? Wie lange?
Gibt es in Ihrer Erstsprache einen oder mehrere Dialekte?
Sprechen Sie selbst einen Dialekt in der Erstsprache und wenn ja, in welchen Situationen nutz(t)en Sie diesen?
Sprechen Sie selbst einen deutschen Dialekt und wenn ja, wann nutzen Sie diesen?
Verstehen Sie deutschen Dialekt?

Grundeinstellung:

Erzählen Sie doch einmal, welche Erfahrungen Sie bisher mit Dialekt gemacht haben?
Positive, negative?
Welche Rolle spielt Dialekt in Ihrem Alltag?
In welchen Situationen kommen Sie mit Dialekt in Kontakt?
Wie stehen Sie zum Thema Dialekt?
Finden Sie das Thema interessant?
Empfinden Sie Dialekt eher als Hindernis oder als Bereicherung?
Wie wichtig ist Ihnen Standardsprache?
Wie wichtig ist Ihnen Dialekt?

Unterrichtserfahrungen:

Wie kommt/kam Dialekt in Ihrem Deutschunterricht vor? Erzählen Sie bitte von Ihren Erfahrungen im Kurs.
Wie geht/ging die Lehrperson im Unterricht damit um, wenn etwas nicht verstanden wird/wurde?
Wird Dialekt im Lehrbuch behandelt?
Wie äußer(te)n sich die anderen Lernenden im Unterricht zum Thema Dialekt?
Zeig(t)en sie Interesse daran?
In welchen Situationen spricht/sprach Ihre Lehrperson Dialekt?

Interesse:

Finden Sie es wichtig, dass Sie Dialekt verstehen können? Warum (nicht)?
Möchten Sie Dialekt lernen?
Ist es ein Vor- oder ein Nachteil, wenn man Dialekt sprechen kann?
Ist es ein Vor- oder ein Nachteil, wenn man Dialekt verstehen kann?
Soll Dialekt im Unterricht behandelt werden? Warum/warum nicht?
Wie intensiv soll Dialekt vermittelt werden?
Soll Dialekt zur Prüfung kommen?
Was wünschen Sie sich für den Unterricht in Bezug auf Dialekt?

Möchten Sie sonst noch etwas zu dem Thema sagen?

Fragebogen nach dem Interview

- Wie viele Lernende gibt es in Ihrem Kurs?

- Bleibt die Anzahl der Lernenden gleich oder verändert sie sich?

- Was ist Ihre Erstsprache?

- Welche Sprachen sprechen Sie noch?

- Welche Erstsprachen sprechen die anderen Teilnehmer_innen in Ihrem Kurs?

- Seit wann Sind Sie in Österreich?

- Beruf:
- Alter:

B) Transkripte der Interviews

Die Transkripte der fünf für die vorliegende Masterarbeit durchgeführten Interviews befinden sich auf dem beiliegenden digitalen Datenträger.

Abstract Deutsch

Das Thema der Masterarbeit ist deutschsprachige Variation, insbesondere liegt der Fokus auf Dialekt in Österreich. Die Forschungsfrage lautet: „Welche Rolle spielt deutschsprachige Variation beim Erlernen und Vermitteln des Deutschen?“. Die Forschungsarbeit setzt sich aus einem theoretischen und einem empirischen Teil zusammen. Zu Beginn beschreibt der Theorieteil die aktuelle Relevanz des Themas und die theoretischen Grundlagen werden aufbereitet. Weiters erfolgen die Definition der wichtigsten Begriffe sowie die Beschreibung vorangegangener Forschungsarbeiten zu diesem Thema. In Kapitel drei werden der Forschungsprozess und die verwendeten Methoden vorgestellt und das vierte Kapitel beinhaltet die eigentliche Studie. Diese bildet den Hauptteil der Arbeit. Das letzte Kapitel fasst die Arbeit zusammen und gibt einen Ausblick auf mögliche anschließende Forschungsthemen. Die empirische Untersuchung basiert auf leitfadengestützten Interviews mit fünf Personen, die im Erwachsenenalter Deutsch gelernt haben. Das Datenmaterial wurde anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass die interviewten Deutschlernenden anfangs häufig Verständigungsschwierigkeiten aufgrund von Dialekt haben und diesen gerne lernen würden. Dennoch wird im Deutschunterricht kaum darauf eingegangen. Ein Grund dafür könnte die Vielfalt der regionalen Varietäten sowie das fehlende Unterrichtsmaterial sein. Die befragten Personen sind sich einig, dass ein Großteil der Dialektkompetenz im Alltag gelernt werden müsse, wünschen sich aber dennoch, dass im Deutschkurs zumindest ein Bewusstsein dafür ausgebildet wird.

Abstract Englisch

The topic of the master's thesis is German-speaking variation, in particular the focus is on dialect in Austria. The research question is: "What role does German-speaking variation play in learning and teaching German?". The research work is composed of a theoretical and an empirical part. At the beginning the theoretical part describes the current relevance of the topic. Also the theoretical basics are presented. Furthermore, the definition of the most important terms as well as the description of previous research on this topic are given. Chapter three introduces the research process and the methods used. The fourth chapter contains the actual study. This forms the main part of the thesis. The last chapter summarizes the thesis and gives a forecast on possible following research topics. The empirical study is based on guided interviews with five individuals who have learned German as adults. The data was evaluated using the qualitative content analysis according to Mayring. The results show that at the beginning the interviewees often have difficulties of understanding due to dialect, but would like to learn it. However, it is hardly discussed in German classes. One reason for this could be the multitude of regional varieties as well as the lack of teaching material. The interviewed persons agree that a large part of the dialectal competence has to be learned in everyday life, but nevertheless wish that the German language course at least provides an awareness of it.