



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Aushandlung des fachsprachlichen Wortschatzes im Dialekt- Standard-Kontinuum

Eine Teilnehmende Beobachtung im Unterricht unter Berücksichtigung von Schüler*innen mit
Deutsch als Zweitsprache

verfasst von / submitted by
Hanna Grabenberger

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2018 / Vienna 2018

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

A 190 333 299

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

Lehramtsstudium
Deutsch, Psychologie und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. phil. İnci Dirim, M.A.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	3
1.1. Ausgangslage und Motivation.....	3
1.2. Zielsetzung und Relevanz.....	3
1.3. Aufbau der Diplomarbeit.....	5
2. Theorie.....	6
2.1. Theoretische Forschungsgrundlage.....	6
2.2. Sprache und Ausschlussmechanismen.....	7
2.3. Machtverhältnisse und Schule.....	9
2.3.1. Ansatz der Migrationspädagogik.....	13
2.3.2. Migrationsbedingte „Mehrsprachigkeit“.....	14
2.3.3. Aushandlung von Zugehörigkeitsordnungen.....	16
2.3.4. Exkurs Konstruktion als "Flüchtling".....	17
2.4. Aushandlung von Begrifflichkeiten.....	19
2.4.1. DaF/ DaZ und Erstsprache.....	19
2.4.2. Zweitspracherwerb.....	23
2.4.3. Seiteneinstieg und Schüler*innen mit ao-Status.....	24
2.5. Das Deutsche als Sprache mit vielen Varietäten.....	26
2.5.1. Standardvarietät.....	27
2.5.2. Non-Standardvarietäten.....	28
2.5.3. Einblick in die regionalen Varietäten des Deutschen in Österreich.....	31
2.5.4. Non-Standardvarietäten in Oberösterreich.....	33
2.5.5. Spracheinstellungen.....	35
2.6. Sprachanwendungen im Unterricht.....	37
2.6.1. Non-Standardvarietäten und Unterricht.....	37
2.6.2. Positionen zum Einbezug von Non-Standardvarietäten im Unterricht.....	38
2.6.2.1. Non-Standardvarietäten als Herausforderung.....	39
2.6.2.2. Non-Standard im DaZ- Unterricht.....	41
2.6.2.3. Zusammenfassende Diskussion.....	44
2.6.3. Lehrplan und Curriculum Mehrsprachigkeit.....	45
2.7. Kontaktsprachenforschung.....	49
2.7.1. Code-Wechseln.....	50
2.7.1.1. Definitionen Code-Switching und Code-Shifting.....	50
2.7.1.2. Funktionen des Code-Wechsels.....	52

2.7.2. Code-Wechseln im Unterricht.....	55
2.8. Sprachen in der Institution Schule	56
2.8.1. Auseinandersetzung mit Bildungssprache und Schulsprache.....	56
2.8.2. Aushandlung von Fachsprache.....	64
2.8.2.1. Wortschatzarbeit im Fachunterricht.....	66
2.8.2.2. Sprache im naturwissenschaftlichen Fachunterricht.....	68
2.8.2.3. Deutsch als Zweitsprache im Fachunterricht.....	70
2.8.3. Language Awareness.....	73
2.8.4. Unterrichtskommunikation.....	73
3. Untersuchung.....	75
3.1. Forschungsfrage und Annahmen.....	75
3.2. Aspekte der Forschungsmethodik im DaZ-Bereich allgemein.....	75
3.3. Untersuchungsdesign.....	76
3.3.1. Teilnehmende Beobachtung als gewählte Untersuchungsmethode.....	76
3.3.2. Schulprofile und Lehrkräfte.....	78
3.3.3. Vorgehensweise und Durchführung der Forschung.....	80
3.3.4. Forschungsethik.....	81
3.3.5. Einflüsse von anderen Studien.....	86
3.4. Datenaufbereitung und Auswertung.....	87
3.4.1. Analysemerkmale	87
3.4.2. Überblick über die Phänomene des Code-Wechsels.....	88
3.4.3. Transkription.....	89
3.4.4. Konversationsanalyse im Unterricht.....	90
3.5. Analyse und Interpretation.....	94
3.5.1. Erste Unterrichtssequenz.....	94
3.5.2. Zweite Unterrichtssequenz.....	111
3.5.3. Dritte und vierte Unterrichtssequenz.....	128
4. Fazit.....	145
4.1. Ergebnisinterpretation und Beantwortung der Forschungsfrage.....	145
4.2. Resümee und Ausblick.....	146
5. Literaturverzeichnis.....	148
6. Eidesstattliche Erklärung.....	163
7. Danke.....	163
8. Anhang.....	164

1. Einleitung

1.1. Ausgangslage und Motivation

Die vorliegende Arbeit handelt von der Anwendung des Dialekt-Standard-Kontinuums im Unterricht in Bezug auf Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Der Blick wird dabei auf den naturwissenschaftlichen Fachunterricht eingeschränkt, wobei hier die verbale Wortschatzarbeit im Vordergrund steht. Mein grundlegendes Interesse gilt dabei der Frage, welche sprachliche Varietäten im Schulsystem in Oberösterreich vorkommen und welche Implikationen diese mit sich bringen. Meine Motivation liegt darin, zu betrachten, ob verschiedene Varietäten im Deutschen, vor allem in der Sprache der Lehrkraft, zu Verständnisproblemen und Ausschlüssen führen. Die sprachliche Heterogenität der Schüler*innen soll in den Vordergrund gerückt werden und es gilt zu beleuchten, wie im derzeitigen Bildungssystem damit umgegangen wird. Eine Auseinandersetzung mit der Vormachtstellung der Bildungssprache Deutsch ist dabei unabdingbar und soll Gedanken zu einer kritischeren Bildungspraxis eröffnen.

Bereits vorliegende aktuelle Arbeiten zum Themenbereich „Varietäten im österreichischen Schulunterricht“ gehen eher von einer Perspektive aus, welche die innersprachliche Mehrsprachigkeit der Mehrheitsgesellschaft fokussiert. So spricht sich u.a. WITTIBSCHLAGER (vgl. 2016) für den Einbezug der verschiedenen Varietäten im Unterricht aus. In meiner Arbeit wird hingegen aus einer Sichtweise argumentiert, die eine Auseinandersetzung mit der Thematik forciert, welche die Situation von Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache in den Vordergrund rückt. Dabei wird Sprache einerseits so verstanden, dass sie als Instrument zur Wissensvermittlung dient, wobei hier die Verständigungsebene und Kommunikationssicherung in das Blickfeld gerückt werden und andererseits, auf sozialer Ebene betrachtet, als Differenzmerkmal fungiert, welches Zugehörigkeitsordnungen (re-)produziert.

1.2. Zielsetzung und Relevanz

Im Rahmen einer qualitativen Forschung wurden im Unterricht Teilnehmende Beobachtungen in drei verschiedenen Schulen in Oberösterreich durchgeführt. Das Gebiet wurde deshalb ausgewählt, weil ich während meiner eigenen Schullaufbahn die Erfahrung gemacht habe, dass verschiedene Varietäten im Unterricht vorgekommen sind. Dies gilt es als empirisch zu belegen.

Explizit lautet meine Fragestellung, welche sprachlichen Varietäten eine Lehrperson im Unterricht zu welchem Zeitpunkt wie einsetzt, ob dabei Verständnisprobleme bei Schüler*innen auftreten und wie dabei Zugehörigkeitsordnungen reproduziert werden.

Es wird angenommen, dass neben der Bildungssprache, die als Herausforderung für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Erstsprache gilt, die Anwendung des Dialekt-Standard-Kontinuums im Unterricht auch spezieller Betrachtung bedarf. Dies impliziert, dass ich davon ausgehe, dass verschiedene Varietäten in der Schule vorkommen. Darüber hinaus wird angenommen, dass dem Erlernen der Differenzierung der Varietäten wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird. Besonders für Kinder und Jugendliche, die mit einem Seiteneinstieg ins österreichische Schulsystem eintreten und mit unterschiedlichen Varietäten des Deutschen konfrontiert werden, könnten Schwierigkeiten entstehen. Die Arbeit soll zum aktuellen Forschungsstand beitragen und es soll betrachtet werden, inwieweit eine zusätzliche Behandlung der Thematik und eine Reflexion darüber notwendig sind.

Wie bereits erwähnt, ist meine Diplomarbeit durchzogen von einem doppelten Fokus. In der einen Fokussierung wird untersucht, wie sprachliche Handlungen als Lehr- und Lerninstrument in der Schule eingesetzt werden. Es steht dabei die Sprache als Kommunikationsmittel, durch welches Inhalte vermittelt werden, im Vordergrund. Es wird angenommen, dass es sich um einen Ausschluss handelt, wenn die Inhalte in einer sprachlichen Varietät vermittelt werden, welche manche Schüler*innen nicht verstehen, da sie sich die deutsche Sprache erst aneignen müssen. In der anderen Fokussierung gehe ich davon aus, dass es Zugehörigkeitsordnungen schafft, wenn Menschen eine gleiche Sprache und Varietät sprechen und verstehen können. Diese beiden Betrachtungsweisen sind miteinander verbunden. Ich nehme an, dass Zugehörigkeit in der Varietät oder den Varietäten reproduziert wird, die in den Schulen alltäglich und selbstverständlich vorkommen.

In dieser Arbeit werden sprachliche Varietäten als gleichwertig eingestuft, wobei jedoch der Fokus auf mögliche Herausforderungen und Schwierigkeiten gelegt wird, die durch die Verwendung des Dialekt-Standard-Kontinuums in Kombination mit dem Erlernen einer Fachsprache im naturwissenschaftlichen Unterricht entstehen könnten.

Ergebnisse von vorliegenden Studien, die sich auf Österreich beziehen, (siehe z.B.: HOCHHOLZER 2015, WITTIBSCHLAGER 2016) zeigen, dass es von Lehrkräften als eher unangebracht angesehen wird, wenn diese im Unterricht Dialekt sprechen. Trotzdem konnte in den Studien festgestellt werden, dass Lehrende in der Schule Non-Standard verwenden. Es handelt sich also um ein zweigesich-

tiges Phänomen, das hier betrachtet wird.

Zur Thematik, dass verschiedene Varietäten der deutschen Sprache in der Umgebung von Schüler*innen in einer amtlich deutschsprachigen Region vorkommen und dies beim Zweitspracherwerb berücksichtigt werden soll, gibt es auch schon Ansätze. So liegen in der Schweiz Lernmaterialien vor, um das Schweizerdeutsche neben dem Standard zu lernen (vgl. EGGER 2006). Auch in Südtirol gibt es Arbeitsmaterialien zum Südtiroler Dialekt (vgl. GURSCHLER / TSCHOLL 2015). Um Schüler*innen mit DaZ zu unterstützen, könnte der Fokus darauf gelegt werden, sprachsensibel zu unterrichten, indem auch unterschiedliche Varietäten des Deutschen bewusst thematisiert werden und eine intensive Auseinandersetzung damit in der Schule stattfindet. Der Ansatz des sprachsensiblen Unterrichts kommt auch im Theorieteil immer wieder zur Sprache.

Es sei darauf hingewiesen, dass es sich beim Begriff „Dialekt“ um einen schwer zu fassenden handelt, daher wird in dieser Arbeit methodisch der Ausdruck „Non-Standardvarietät“ genutzt. Wird in der Literatur jedoch von Dialekt gesprochen, übernehme ich den Begriff. Vor allem im Analyseteil wird die Abgrenzung von Standard zu Non-Standard herangezogen.

1.3. Aufbau der Diplomarbeit

Im Theorieteil werden Themenbereiche wie Varietäten des Deutschen, Deutsch als Zweitsprache, Bildungssprache und Fachsprache, Mehrsprachigkeit und Migrationspädagogik genauer unter die Lupe genommen, kritisch betrachtet, sowie Begrifflichkeiten definiert. Auch das Code-Wechseln stellt einen wichtigen Teil der Theoriearbeit dar. Erst in den letzten Jahrzehnten hat sich das Forschungsinteresse dem Verhältnis von Dialekt und Standard, sowie deren Zwischenstufen zugewendet (vgl. KAISER 2006: 275). Im Speziellen wird auch auf die Bildungssprache und die Fachsprache im naturwissenschaftlichen Sachunterricht eingegangen. Es wird aus praktischen Gründen der Fokus eingeschränkt.

Der empirische Teil besteht aus Teilnehmenden Beobachtungen im Unterricht. Die Erhebung wurde in zwei oberösterreichischen Neuen Mittelschulen und einem Oberstufengymnasium durchgeführt. Die sprachliche Interaktion der Lehrkraft mit den Schüler*innen wurde dabei aufgezeichnet und analysiert. Informationen über die Schule, das Umfeld und Aussagen der Lehrpersonen werden als zusätzliches Datenmaterial verwendet. Die empirische Forschung wurde anonym durchgeführt. Einverständnisklärungen der Erziehungsberechtigten wurden eingeholt. Die abgeschlossene Diplom-

arbeit wird den Personen, die an der Forschung teilgenommen haben, bei Interesse vermittelt. Nach der Darstellung der Untersuchungsergebnisse wird die Diplomarbeit mit einer Diskussion der Ergebnisse und einem kurzen Ausblick abgeschlossen.

2. Theorie

2.1. Theoretische Forschungsgrundlage

In Bezug auf die vorliegende Arbeit und Teilnehmenden Beobachtungen möchte ich erwähnen, dass es grundsätzlich als sehr wesentlich erscheint, ein breites Hintergrundwissen und Kontexte mit einfließen zu lassen. Es spielt eine Rolle, über welche Kenntnisse Forschende dabei in Bereichen der pädagogischen Professionalität, schulischen Abläufe und Lebenslagen der Schüler*innen verfügen (vgl. MECHERIL 2015: 51). Daher kann nicht vorbehaltlos beobachtet werden, weil Wissen und Erfahrungen der Forschenden immer in den Prozess mit einfließen.

Zusätzlich erachte ich es als wichtig, Intersektionalität mitzudenken. Darunter wird verstanden, dass „soziale Kategorien (...) nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren „Verwobenheiten“ oder „Überkreuzungen“ (intersections) analysiert werden müssen“ (WALGENBACH 2012: 1). Es ist mir wichtig zu bedenken, dass Theorien und Definitionen, wie die der Intersektionalität, nicht als abgeschlossen gelten, trotzdem soll das Konzept in dem Sinne mitgedacht werden, dass ein Zusammenkommen verschiedener sozialer Ungleichheiten dabei im Fokus der Perspektive stehen. In dieser Arbeit sollen vorhandene Ungleichheiten in Bezug auf „Macht- und Herrschaftsverhältnisse“ gedacht werden. Nach WALGENBACH (vgl. 2007: 56) prägen Kategorien wie Geschlecht oder Klasse strukturelle Dominanz. Diese Kategorien fungieren als Platzanweiser in der Gesellschaft und bestimmen etwa, welche Schule besucht wird (vgl. WALGENBACH 2012: 23). Die Kategorisierungen sind machtvoll aufgeladen und bestimmen auch, ob wir uns in der Repräsentation der Gesellschaft, wie der Sprache, wiederfinden (vgl. 2012: 24).

Es wird der Anspruch gestellt, kritisch zu forschen, sowie ein „Othering“ möglichst zu vermeiden und zu hinterfragen. Ich erhebe den Anspruch an die Arbeit, rassismuskritisch perspektiviert zu forschen. Leider kann jedoch nicht rassismussfrei gearbeitet werden, da ich mich in einer rassistischen Gesellschaftsordnung befinde, aus der ich mich nicht ausschließen kann (vgl. KALDRACK / PECH 2015: 231). Ich hoffe jedoch, eine selbstreflexive Position einnehmen zu können und dass ich „die

eigene Positioniertheit anerkennen und als Ausgangspunkt für das politische Handeln setzen“ kann (2015: 231).

Es zieht sich die Frage durch, welche sprachlichen Varietäten in der Schule und im Unterricht verwendet werden sollen, um ein möglichst inkludierendes und gerechtes System für alle zur Verfügung zu stellen.

Im Folgenden wird der Fokus ausgeweitet und betrachtet, wo und wie Sprache Ein- und Ausschlüsse erzeugen kann und als Stifter von Zugehörigkeitsordnungen fungiert. Der Fokus liegt dabei auf der Ebene, dass Sprache als Differenzmarker dient. Die Dimension, wie Sprache bei der Vermittlung von Inhalten vorkommt, rückt dabei eher in den Hintergrund und wird in den Kapiteln 2.6., 2.7. und 2.8. näher betrachtet.

2.2. Sprache und Ausschlussmechanismen

In diesem Kapitel wird sowohl auf gesamtgesellschaftlicher Ebene, als auch auf die Schule bezogen die Bedeutung von Sprache als Ein- und Ausschlussmechanismus thematisiert. Zunächst geht es in meiner Arbeit einmal um den Fokus, ob die verwendete Sprache von allen Personen verstanden wird. Zur Einführung ziehe ich einen Ansatz BOURDIEUS heran, wobei angemerkt werden muss, dass dieser von einer Situation ausgeht, in der alle alles verstehen können. Mit seiner Theorie können jedoch die Zusammenhänge zwischen Sprachverwendung und Chancen in der Gesellschaft aufgezeigt werden, wobei in meinem Fall die Migrationsgesellschaft mitgedacht wird. So meint BOURDIEU (vgl. DIRIM / MECHERIL 2010: 101), dass Sprecher*innen, die über keine "legitime" Sprachkompetenz verfügen, von jener sozialen Welt, in der die Kompetenz als Voraussetzung gesehen wird, ausgeschlossen sind. Inwieweit kann von einem sprachlich bedingten "Othering" gesprochen werden? Bei GOGOLIN wird die Migrationsgesellschaft thematisiert. Der "monolinguale Habitus" herrscht in der Schule immer noch vor (vgl. GOGOLIN 1994: 256).

„Im monolingualen Selbstverständnis liegt nach meiner These eines jener Momente struktureller Trägheit der Institutionen des Bildungswesens, deren Überwindung es im multilingualen Kontext bedarf.“ (GOGOLIN 1994: 30).

"Weil Gleichbehandlung bei gegebenen Unterschieden und ungleichen Startbedingungen Benachteiligungen fortschreibt und bestätigt, besteht eine der zentralen Anforderungen an das schulische Bildungssystem darin, den von den Schülerinnen und Schülern eingebrachten unterschiedlichen Dispositionen und Disponiertheiten zu entsprechen" (vgl. DIRIM, MECHERIL 2010: 130).

Auf den vorliegenden Kontext umgelegt, ist die Schule so ausgelegt, dass sie manche Schüler*innen aufgrund ihrer Ausgangspositionen benachteiligt. Die Strukturen führen zur institutionellen Diskriminierung, wobei Förderprogramme meist nur sehr einseitig angeboten werden (vgl. GOMOLLA: 2005: 11).

Wird dabei zusätzlich nur die Standardvarietät des Deutschen betrachtet, obwohl in der Umgebung viel Non-Standard vorkommt, könnte von einer weiteren Herausforderung für Lerner*innen gesprochen werden. Es soll daher in meiner Arbeit betrachtet werden, wie die sprachliche Interaktion im Unterricht verläuft und wo es Ansätze für Lösungsvorschläge geben könnte.

Nachstehend soll als Hintergrundwissen umrissen werden, auf welche weitere Weisen Sprache als Ausschlusskriterium fungieren kann. Sprache wird etwa dazu verwendet, manchen Menschen einen Aufenthalt in Österreich zu verwehren. So sind Aufenthaltsgenehmigungen und Deutschkenntnisse miteinander verknüpft (vgl. DE CILLIA 2011). Da die sogenannte "Integrationsvereinbarung" jedoch nur Drittstaatsangehörige betrifft, wird aufgezeigt, dass hier nicht die Sprache im Vordergrund steht, sondern dass diese bewusst als Ausgrenzungskriterium für bestimmte "unerwünschte" Menschen benutzt werden kann.

Gesellschaftlich, also auch im schulischen Kontext spielt das Differenzieren zwischen einem "Wir" und "die Anderen" eine Rolle dabei, wie Menschen aufgrund von gewissen Merkmalen kategorisiert und ausgeschlossen werden. Der Dialekt kann etwa als ein identitätsstiftendes Merkmal fungieren, durch welches sich bestimmte Menschen einer Gruppe zugehörig fühlen und andere ausgegrenzt werden. Die Produktion und Reproduktion von Machtkonstellationen findet auf politischer und sozialer Ebene mit Unterstützung von Sprachideologien statt (vgl. BUSCH 2013: 27). Immer wieder kommt es zu Ausschlüssen von anderen Sprachen, wie etwa in der Schule. Oft wird hier gefordert, dass die Schüler*innen in der Schule nur deutsch sprechen dürfen (vgl. DE CILLIA 2011: 9). Einzelsprachen werden politisch beeinflusst und genutzt. Die Sprachenpolitik setzt sich unter anderem mit den Funktionen und Rechten von Sprachen auseinander. Es spielt beispielsweise eine Rolle, welche Sprachen als offiziell in einem Staat anerkannt werden. Nach DE CILLIA (vgl. 2011: 7) hat die deutsche Sprache eine Bedeutung bei der Konstruktion einer österreichischen Identität und daher beim Ausschluss von Menschen, die einer Minderheit angehören und/ oder eingewandert sind. Die Konstitution von Ausschluss erzeugt eine Kategorie, wobei das "ausgeschlossene Andere" für die Kategorie konstitutiv ist (vgl. BUSCH 2013: 28). So wird die Kategorie der Mehrheitensprache als solche definiert, indem sie sich durch verschiedene Ausschlusskriterien von dem abgrenzt, was nicht dazu

gehört. "Das Vorhandensein der Kategorie Minderheitensprache ist also konstitutiv für die Kategorie Mehrheitssprache", so BUSCH (2013: 28).

Der Status der deutschen Sprache, als im Bildungssystem monolingual vorherrschend, entwickelte sich erst zwischen 1815 und 1848 (vgl. GOGOLIN / NEUMANN 1997: 16). Es sind aber die Sprachen von einigen nationalen Minderheiten örtlich anerkannt. Dazu zählen die Sprachen von Kroat*innen, Slowen*innen, Tschech*innen, Slowak*innen, Ungar*innen und Roma* und Romnija* sowie Sinti* und Sintiz* (vgl. Ammon 2004: XLIII). Jedoch wurde im Artikel 8 des Bundesverfassungsgesetzes, welches 1920 erlassen wurde, Deutsch als Staatssprache der Republik definiert. Teilweise sind Burgenland-Kroatisch und Slowenisch als Amtssprachen zugelassen¹.

Anschließend wird theoretisch betrachtet, welche Faktoren begünstigend auf den Bildungserfolg einwirken und welche Rolle die Schule dabei spielt. In dem Zuge wird auch der nationale Bildungsbericht Österreichs von 2015² eingeführt. Hier werden etwa die Gründe von frühem Bildungsabbruch beleuchtet, sowie Ungerechtigkeiten und Chancenungleichheiten im Bildungssystem thematisiert. In Bezug auf die Forschungsfrage lässt sich dann in Folge fragen, in welcher Form und wo es einen genaueren Blick auf die in der Schule vorkommende Unterrichtssprache Deutsch benötigt.

2.3. Machtverhältnisse und Schule

ARTAMONOVA geht in ihrer Dissertation davon aus, dass ausgehend von der Heterogenität in deutschen Schulklassen, die Schule eine wichtige Rolle bei der Verteilung von Chancen einnimmt (vgl. 2016: 24). Es wird darauf hingewiesen, dass der Begriff der Heterogenität im Kontext Schule meistens dann gebraucht wird, wenn es um Schulen geht, die viele Kinder mit Migrationshintergrund und einkommenschwachem Background besuchen. Nach GOMOLLA (vgl. 2009: 21) handelt es sich eher um eine homogene Gruppe, die durch hinderliche Bildungsvoraussetzungen und Mängel im Strukturellen geprägt ist. Es müssen also immer unterschiedliche Faktoren, wie auch der sozioökonomische Hintergrund der Schüler*innen, mitgedacht werden.

BOURDIEU schlägt einen Ansatz vor, der von verschiedenen Kapitalarten ausgeht, die ein Mensch

¹ vgl. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000602> (12.02.2018).

² vgl. BRUNEFORTH, MICHAEL u.a. (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 1, unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB_2015_Band1_v2_final_WEB.pdf (12.02.2018).

mit sich bringt. Nach BOURDIEU kommen drei verschiedene Kapitalarten vor, das kulturelle, soziale und ökonomische Kapital, sowie in weiterer Folge das symbolische Kapital (vgl. 1992: 52). Das Kapital kann materiell oder im Körper verinnerlicht sein (vgl. BOURDIEU 1992: 49). Es wird angenommen, dass sich gesellschaftliche Zwänge reproduzieren und diese die Chancen zum Erfolg regeln (vgl. 1992: 50). Es handelt sich also um keine Zufälle, warum Personen bessere Aussichten haben als andere. Vor allem das kulturelle Kapital, welches sich in objektiviertes (z.B.: eine Gemäldesammlung), in inkorporiertes (gemessen an Ausbildungsdauer) und in institutionalisiertes (verleihe Titel und Ausweise) zusammensetzt, spielt bei BOURDIEU eine wichtige Rolle (vgl. 1992: 55-61). Dieses symbolische Kapital ist für das gesellschaftliche Ansehen und deren Hierarchie verantwortlich. Der ungleiche Zugang zu Bildungschancen wird bei BOURDIEU als Zusammenwirkung der verschiedenen Kapitalarten gedacht (vgl. 1992: 55). Es handelt sich auch im Verschleierungsmechanismen, die im Unterrichtssystem vorkommen, bei denen das kulturelle Kapital verstärkt gesellschaftliche Strukturen reproduziert. Das kulturelle Kapital lässt sich auch anhand der Sprache einer bestimmten sozialen Schicht erkennen und funktioniert oft auf einer symbolischen Ebene (vgl. 1992: 57).

Der Ansatz BOURDIEUS kann auch für Zusammenhänge zwischen Bildungschancen und dafür begünstigende Faktoren, die sich in Österreich gezeigt haben, fruchtbar gemacht werden. Im Bildungsbericht Österreichs von 2015 liegen aktuelle Erkenntnisse vor.

In Österreich hat sich gezeigt, dass männliche Jugendliche, die eine andere Alltagssprache als Deutsch sprechen, besonders gefährdet sind, nach der Schulpflicht keine anschließende Ausbildung zu durchlaufen (vgl. 2015: 134).

Es wird als Ziel des österreichischen Bildungssystems angesehen, dass der signifikanter Zusammenhang zwischen der familiären Herkunft der Schüler*innen und dem Bildungserfolg verkleinert wird (vgl. 2015: 180). Weder zwischen sozialen Gruppen, noch zwischen Schüler*innen mit unterschiedlichen Herkunftsländern solle es systematische Unterschiede im Schulerfolg geben (vgl. 2015: 180). Im Gegenteil sollten ungleiche Ausgangsbedingungen entlastet werden.

Bei der Korrelation von Leistung und familiärem Hintergrund fließen „der sozioökonomische Status (d. h. die berufliche Stellung) und der Bildungsabschluss der Eltern, der Besitz von Kulturgütern und Bildungsressourcen im Elternhaus, der Wohlstand und der Familienstatus, der Migrationsstatus und die im Elternhaus gesprochenen Sprachen“ (2015: 180) mit ein. Österreich befindet sich im internationalen Vergleich im oberen Mittelfeld beim Zusammenhang zwischen Herkunft und Leseleistung. Es handelt sich um einen starken Zusammenhang und 25% Prozent des Unterschieds gehen auf diesen Grund zurück. Meist spielen verschiedene Faktoren zusammen,

daher gilt es als sinnvoll, verschiedene Ursachen wie Migrationshintergrund und sozioökonomischen Status zusammen zu denken (vgl. 2015: 180).

Bedeutsam ist, dass in allen Kompetenzbereichen gezeigt worden ist, dass es zwischen den unterschiedlichen Herkunftsgruppen faktische Differenzen gibt (vgl. 2015: 182). Einen noch größeren Einwirkungsfaktor hat die elterliche Bildung auf die Bildungschancen, der Migrationshintergrund bleibt aber ein eindeutiges Unterscheidungsmerkmal. Etwa bei der Hälfte ist die Quelle der Differenz auf Unterschiede des sozioökonomischen Status zu sehen. Im Fach Englisch beschränken sich die Leistungsunterschiede jedoch komplett auf die sozioökonomische Herkunft.

Wichtig ist es auch aufzuzeigen, dass eine Unterscheidungspraxis in Bezug auf den Besuch der unterschiedlichen Schultypen erfolgt (vgl. 2015: 42). Dabei ist auffallend, dass Kinder mit nichtdeutscher Alltagssprache in der „Sonderschule“ überrepräsentiert sind. Auch in der Vorschulstufe sind vergleichsweise viele Schüler*innen mit nichtdeutscher Alltagssprache. In der Sekundarstufe I kommt es zu einer weiteren Segregation, wobei genannte Kinder in der AHS unterrepräsentiert sind. Hier zeigt sich aus intersektionaler Perspektive, wie die Kategorisierungen zusammenwirken und zu Ausschlüssen und Ungleichheiten beitragen. Die eben zitierten Studienergebnisse bestärken somit meine Betrachtungsweise von Sprache als potentieller Ausschlussmechanismus. BOURDIEU hat dabei Begriffe theoretisch aufgeschlüsselt und analytisch erklärbar gemacht.

Da in meiner Arbeit der sprachliche Aspekt im Vordergrund steht, soll die Darstellung BOURDIEUS auf meine Perspektive umgelegt und diskutiert werden.

In der Einführung zu BOURDIEU „Was heißt sprechen?“ umreißt THOMPSON die Thematik zu den unterschiedlichen Verteilungen von „sprachlichem Kapital“ sehr passend. Dabei wird jedoch nicht auf den Aspekt der Migrationsgesellschaft eingegangen. Das Verstehen an sich bleibt dabei ausgespart.

„Verschiedene Sprecher besitzen nämlich verschiedene Mengen von diesem „sprachlichen Kapital“ – das heißt, von der Fähigkeit, Ausdrücke gezielt zu produzieren, für einen bestimmten Markt. Hinzu kommt, dass die Verteilung des sprachlichen Kapitals auf spezifische Art und Weise mit der Verteilung der sonstigen Arten von Kapital (dem ökonomischen, kulturellen usw. Kapital) zusammenhängt, die die Position eines Individuums im sozialen Raum bestimmen. Unterschiede des Akzents, der Grammatik und des Vokabulars (...) sind daher ein Indikator für die soziale Stellung der Sprecher und eine Manifestation der Menge des sprachlichen (und sonstigen) Kapitals, das sie besitzen“ (2005: 20f.).

Ein Beispiel untermauert diese Annahme, indem BOURDIEU die Dynamik aufzeigt (vgl. 2005: 21). Ein Bürgermeister verwendet in einer Rede den Dialekt einer bestimmten französischen Region. Die Bewohner*innen zeigten sich davon beeindruckt, da es als ungeschriebenes Gesetz galt, bei offiziellen Anlässen französisch zu sprechen. Ausschlaggebend ist aber, dass es aus einem anderen Mund mit Sicherheit anders bewertet werden würde (vgl. 2005: 22). Es geht darum, die verschiedenen „Marktwerte“ von sprachlichen Formen einschätzen und adäquat einsetzen zu können. BOURDIEU argumentiert aus einer Situation heraus, in der der Dialekt als minderwertige Ausdrucksweise verdrängt und die Standardvarietät als legitime Form des Sprechens propagiert wurde (vgl. 2005: 53).

BOURDIEUS Ansatz muss in meinem Fall auf die Migrationsgesellschaft in Österreich umgelegt werden. Bei BOURDIEU wird angenommen, dass die Varietäten unterschiedliches Prestige aufweisen und nicht gleichermaßen genutzt, jedoch von allen Personen in der Gesellschaft verstanden werden. Hier unterscheidet sich aber der Zugang und die Betrachtungsweise, da in meiner Arbeit nicht davon ausgegangen wird, dass alle alles verstehen können.

Grundsätzlich ergibt sich nach den Überlegungen die Frage, ob die Bildungssprache, welche als standardsprachliche Form angenommen wird, nicht auch im Non-Standard vorkommen kann. Dies ist insofern relevant, da Schüler*innen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, mit mehreren Ansprüchen gleichzeitig umgehen müssen, wobei sie einer strukturellen Benachteiligung gegenüberstehen. Wird in der Schule einerseits Non-Standard gesprochen, andererseits Standard gefordert, sind Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch mit zwei Herausforderungen konfrontiert. Es stellt sich die Frage, welche sprachlichen Register notwendig sind, um nicht von Beginn an benachteiligt zu werden. Die Annahme, dass nur die standardsprachliche Varietät als „legitime Sprachform“ benötigt wird und hauptsächlich gelernt werden soll, muss hier eventuell überdacht werden. So könnte in dem vorliegenden Fall die häufig als negativ assoziierte Form des Non-Standards als Zugehörigkeitsmarker fungieren, der andere von der Gruppe fernhält und zusätzlich Chancen verwehrt, da dem Unterricht überhaupt nicht erst gefolgt werden kann.

Um die Gedankenlinien nochmals in anderen Worten auszudrücken, kann gesagt werden, dass zu der sozialen Verbundenheit durch Sprache, von der angenommen wird, dass es sich in Oberösterreich um eine handelt, die im Dialekt-Standard-Kontinuum produziert wird, hinzukommt, dass die Sprache in der Schule zur Wissensvermittlung dient und sie daher grundlegend für das Verstehen von Inhalten ist. Es geht also auch darum, Sprache als ein Werkzeug zu sehen, welches zu

Lern- und Lehrzwecken eingesetzt wird. So wird nicht nur ein Zugehörigkeitsgefühl erschwert, sondern es könnte dadurch auch sein, dass das Verständnis nicht gesichert ist und die Kommunikation schlicht nicht funktioniert.

Die Aussagen von BOURDIEU können in meiner Arbeit folgend nicht gleichbedeutend übernommen werden, da die Mehrsprachigkeit der Migrationsgesellschaft nicht mitgedacht wird. Bei BOURDIEU bleibt die Ebene des Aufnehmens ausgeblendet, indem nicht erwähnt wird, dass Personen ausgeschlossen werden, indem sie an dem Erkenntnisaustausch nicht teilhaben können, da das Spektrum von vorkommenden Varietäten nicht verstanden wird.

Mit den Ausführungen sollte gezeigt werden, dass es einen starken Zusammenhang zwischen den sprachlichen Ressourcen einer Person und den Chancen in einer Gesellschaft gibt. Es scheint hier einen Aufholbedarf im Bildungssystem zu geben, indem betrachtet wird, wie Zugehörigkeitsordnungen, die durch Sprache reproduziert werden, in Frage gestellt werden können. Außerdem muss danach gefragt werden, welche sprachlichen Varietäten zu lehren und lernen notwendig sind, um dem Unterricht folgen zu können. Anders perspektiviert muss thematisiert werden, wie Sprache in der Schule so eingesetzt werden kann, dass alle Schüler*innen angemessen die Unterrichtsinhalte lernen können.

Im anschließenden Kapitel wird ein Einblick in das Konzept der Migrationspädagogik gegeben. Dies erscheint mir wichtig, um die Zugangsweise der Arbeit transparent zu machen.

2.3.1. Ansatz der Migrationspädagogik

Der hier zu Grunde liegende Ansatz der Migrationspädagogik wird von anderen pädagogischen Konzepten wie dem der „Ausländerpädagogik“ oder dem „Interkulturellen Ansatz“ unterschieden (vgl. MECHERIL 2015: 28).

MECHERIL arbeitete im Handbuch „Schule in der Migrationsgesellschaft“ die Unterschiede der Ansätze heraus und definiert sie näher. Demnach entstand in den 1970er-Jahren die sogenannte „Ausländerpädagogik“, welche sich als zielgruppenorientierte Praxis versteht. Hier werden Schwierigkeiten der Kinder und Jugendlichen vor allem als Defizite verstanden, welche ausgebessert werden sollten. Es wird Sprachfähigkeit vor allem als Sprachfähigkeit in Bezug auf die deutsche Sprache verstanden. Es handelt sich um eine starke Fokussierung auf ein „Wir“ und die „Anderen“. Die Differenz dazwischen soll von den „Anderen“ überwunden werden.

Die „Interkulturelle Pädagogik“ universalisiert, so MECHERIL (vgl. 2015: 32), die „Anderen“ und be-

zieht sich auf alle Gesellschaftsmitglieder und Handlungsbereiche. Differenzen werden als Kontext und Referenz von Bildungsprozessen verstanden. Die Anerkennung von kultureller Differenz scheint hier als das zentrale Bildungsziel zu gelten. Problematisiert wird hier ein als abgeschlossen geltender Kulturbegriff.

MECHERIL (vgl. 2015: 36) richtet mit der Migrationspädagogik den Blick auf die Zugehörigkeitsordnung der Migrationsgesellschaft. Diese findet in der Relation zwischen Individuum und Gesellschaft statt. Die Migrationspädagogik interessiert sich für die Beschreibung dominanter Schemata. Sie betrachtet institutionelle sowie diskursive Ordnungen und die Möglichkeiten ihrer Veränderung. Als Ordnung wird hier eine empfundene Zugehörigkeit verstanden. Im Beispiel der Sprachkompetenz werden Machtverhältnisse sichtbar, indem es nur um das Vermögen, die „legitime“ Sprache sprechen zu können, geht. Die Zugehörigkeitsordnung wird als strukturierter und strukturierender Zusammenhang verstanden, in dem aus Individuen Subjekte werden. Es geht hier oft um Dominanzzusammenhänge, wobei hegemoniale Ansprüche den Diskurs dominieren. Bildung wird als Ausdruck gesehen, der einen erfahrungsbegründeten und reflexiven Prozess adressiert, in dem sich Jede*r zu kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Anfragen verhält und durch das Handeln Einfluss nimmt.

Auf der Ebene der Sprachaneignung muss gefragt werden, in welcher Form und mit welchem Angebot das Erlernen unterstützt wird. Handelt es sich nicht nur um die Standardvarietät, die in der Schule vorkommt, müsste eine entsprechende Auseinandersetzung mit anderen Varietäten stattfinden, um zu gewährleisten, dass alle Schüler*innen die Inhalte in der verwendeten Sprache verstehen können. Dabei lässt sich natürlich fragen, warum nicht eine Varietät, die von allen Personen leichter zu verstehen ist, verwendet wird, um dem Unterricht besser folgen zu können und dadurch Zugehörigkeitsordnungen, zumindest auf dieser Ebene, aufgelöst werden. Hierzu muss jedoch im Analyseteil betrachtet werden, welche Varietäten wo vorkommen und ob Verständnisschwierigkeiten bemerkt werden können.

Nachstehend wird darauf eingegangen, welche sprachlichen Ressourcen Schüler*innen in die Schule mitbringen und wie mit diesen umgegangen wird.

2.3.2. Migrationsbedingte „Mehrsprachigkeit“

Dieses Kapitel setzt sich mit migrationsbedingter „Mehrsprachigkeit“ in der Schule auseinander. Es erscheint mir sinnvoll, anzuführen, welche Ansätze zur Förderung angewendet werden und was als wissenschaftlich wertvoll und fruchtbar angesehen wird. Gleich zu Beginn kann angemerkt werden, dass der Begriff „Mehrsprachigkeit“ als problematisch angesehen werden kann, da damit impliziert

wird, dass Sprachen zählbar wären, sowie die klar voneinander abgegrenzt existieren würden (Vgl. BUSCH 2013: 9). BUSCH (vgl. 2013: 7) kritisiert essenzialisierende Konzepte von Sprache und rückt das sprechende Subjekt in den Vordergrund. Die Annahme der Objektivität von Sprache wird dabei verworfen und es wird aus der Perspektive von Sprecher*innen ausgegangen (vgl. 2013: 9). Die sprachliche Vielfalt zeigt sich auch im meist selbstverständlichen Umgang mit verschiedenen Registern, Varietäten oder Stilen. BACHTIN verfolgt dabei das Konzept der Heteroglossie und stellt damit die Einheit und Geschlossenheit einer Sprache in Frage (vgl. 2013: 10). Gleichzeitig wird auch die Vielschichtigkeit lebendiger Sprachen betont. Mehrsprachigkeit bezeichnet also ein Konglomerat an Sprachen (vgl. 2013: 19). Der Begriff der „inneren Mehrsprachigkeit“ bezeichnet die Vielfältigkeit in einer Sprache, die sich unter anderem durch verschiedene Varietäten zeigt. Dabei wird unter dem sprachlichen Repertoire (vgl. 2013: 20) ein Konzept verstanden, das alle sprachlichen Mittel mit einschließt, die das Kommunizieren im Alltag umfassen. Der Ansatz versteht das sprachliche Repertoire als grundsätzlich offen und "als eine Positionierung, die Sprecher_innen in situieren Interaktionen vornehmen" (2013: 21).

Da es in dieser Arbeit darum geht, zu betrachten, welche sprachlichen Mittel wie zum Einsatz kommen, stellt dieses Konzept eine wichtige Sichtweise dar.

Nach DIRIM (vgl. 2015: 27) sind alle Menschen mehrsprachig, da sie unterschiedliche Varianten von einer oder mehreren Sprachen in verschiedenen Situationen anwenden. Eine Sprache wird funktional eingesetzt und erfährt ständige Veränderung. Ein Kennzeichen für den Sprachgebrauch von migrationsbedingt mehrsprachigen Kindern ist das funktionale Sprachenmischen.

Österreich hat ein fast ausschließlich monolinguales Schulsystem. Da es verschiedene Werthaltungen zur Mehrsprachigkeit gibt, ist eine Veränderung dieses Systems in naher Zukunft nicht absehbar. Diese gegebene Monolingualität im Bildungssystem verhindert eine Chancengerechtigkeit für alle Kinder. Bei der Unterstützung von migrationsbedingt „mehrsprachigen“ Kindern spielt im monolingualen Bildungssystem die Bildungssprache als schulspezifisches Register eine bedeutende Rolle. Sie muss in allen Fächern berücksichtigt und mit allen sprachlichen Phänomenen entsprechend vermittelt werden. Diese Besonderheit des schulspezifischen Registers soll in den Vordergrund gerückt werden, da dadurch die bedarfsorientierte Unterstützung aller Kinder im Fokus steht und die DaZ-Stigmatisierung verringert werden soll. Ein spezieller Fokus liegt auf den naturwissenschaftlichen Fachsprachen und natürlich auf den verschiedenen arealen Varietäten.

Es ist ein Anliegen meiner Arbeit, Positionen, die einen vermeintlich naturgegebenen Zusammenhang zwischen Sprache und Nation annehmen, zurückzuweisen. Annahmen von einer engeren Verbundenheit aufgrund sprachnationaler Vorstellungen, welche bei AMMON (vgl. 1995: 29) ausführlich thematisiert und auch kritisiert werden, sind als problematisch und unzweckmäßig zu betrachten.

DIRIM führt zu dem Begriff "deutschsprachige Länder" die Alternative der "amtlich deutschsprachigen Region" ein, welche in der Arbeit verwendet wird.

"Dieser Begriff wird als Ersatz für den Begriff ‚deutschsprachige Länder‘ verwendet, der zwar verbreitet, aber nicht zutreffend ist. Damit soll auf das Spannungsverhältnis zwischen amtlicher Einsprachigkeit im Deutschen und faktischer Mehrsprachigkeit des Alltags aufmerksam gemacht werden. Da allerdings die adressierten Staaten als Amtssprache nicht nur Deutsch haben, ist der Begriff ‚Land‘ durch ‚Region‘ ersetzt“ (DIRIM 2015: 26).

Die sprachliche Heterogenität in österreichischen Schulen und der Gesamtgesellschaft ist Realität und bezieht sich sowohl auf die innersprachliche "Mehrsprachigkeit", als auch auf die verschiedensten Erst- und weiteren Sprachen der Menschen. Es wird hier als grundlegend angenommen, von dieser Perspektive auszugehen. Dabei finden über Sprache Aushandlungen und Zuschreibungen statt, die im folgenden Kapitel anhand der Zugangsweise von ARTAMONOVA kurz angeschnitten werden.

2.3.3. Aushandlung von Zugehörigkeitsordnungen

Neben der Kommunikationsfunktion der Sprache, nimmt das Hervorbringen von Zugehörigkeit im Gespräch eine Rolle ein. Dazu werden im Analyseteil exemplarische Momente aufgezeigt. Es stellt sich nun die Frage, wie Zugehörigkeitsordnungen erkannt werden können. Nach ARTAMONOVA (vgl. 2016: 38f) werden soziale Identitäten gegenseitig zugeschrieben. Betont werden muss hier eine strukturelle Perspektive, welche Herrschaftsverhältnisse fokussiert und nicht auf einer individuellen Ebene verharret. Der soziale Kontext, in dem die Interaktion stattfindet, soll dabei betrachtet werden. Außerdem spielen auch die einzelnen Wörter eine Rolle, die in einem Gespräch „in einer lokalen, situativen Bedeutung verwendet und verstanden“ werden (ARTAMONOVA 2016: 39). Zugehörigkeit wird dabei durch das Markieren und Ziehen von Grenzlinien hergestellt. Bei der Zugehörigkeitshervorbringung handelt sich um einen sehr vielschichtigen Prozess (vgl. 2016: 71). HAUSENDORF (vgl. 2000: 23f) geht dabei von drei Schritten aus, um sprachliche Kategorisierungen zu analysieren. Dazu zählen das Zuordnen, Zuschreiben und Bewerten. Ein „Wir-Diskurs“ entsteht durch die Abgrenzung durch „Andere“. Es wird davon ausgegangen, dass sich die Reproduktion von Zugehörigkeit durch Sprache in den untersuchten Schulen im Dialekt-Standard-Kontinuum abspielen wird. Dies gilt es im Analyseteil zu betrachten. Dabei spielt etwa eine Rolle, ob mit Personen unterschiedlich kommuniziert wird.

Es gibt einige Arbeiten zum kommunikativen Stil in der Migrationsforschung (vgl. 2016: 60). Dabei wird oft die Sprache von Jugendlichen ins Auge gefasst.

In dieser Arbeit geht es um die Sprache, welche die Lehrerin oder der Lehrer verwendet. Es handelt sich also schon grundsätzlich um eine andere Position, in der sich die Lehrkraft befindet, als bei einer Aushandlung von Zugehörigkeit unter einer Gruppe von Jugendlichen. Die Hierarchie muss dabei deutlich ins Blickfeld gerückt werden. Anhand eines Beispiels wird im nächsten Unterpunkt dargestellt, wie Zugehörigkeitsordnungen in der Schule geschaffen werden. Es soll hier nochmal verdeutlicht werden, wie sich gesellschaftliche Diskurse in der Schule wiederfinden und wiederholt werden. Dazu wird ein kurzer Exkurs über die Konstruktion von Menschen als "Flüchtlinge" eingeschoben. Dies erscheint sinnvoll, um noch einmal zu verdeutlichen, welche Strukturen dem Bildungssystem, mit dem sich diese Arbeit beschäftigt, zugrunde liegen und wie Personen zu „Anderen“ gemacht werden. Verdeutlicht wird dadurch, dass Sprache Ordnungen konstruiert, die es laufend kritisch zu hinterfragen gilt.

2.3.4. Exkurs Konstruktion als "Flüchtling"

Wie auch mit Bourdieu ausgeführt wird, handelt es sich in Praxen der Schule um Reproduktionen von Strukturen und bestehenden Machtverhältnissen. Wie sich das auf Akteur*innen auswirkt, haben NIEDRIG und SEUKWA (2010: 181-193) in Bezug auf Menschen mit Fluchterfahrung analysiert. Für die Arbeit spielt es eine Rolle, wie manche Schüler*innen als „anders“ wahrgenommen werden und welche Erwartungshaltungen ihnen gegenüber Institutionen haben. In dieser Arbeit liegt die Konzentration vor allem auf der sprachlichen Ebene und den unterschiedlichen Erwartungen, die an Schüler*innen herangetragen werden.

Aufgrund der steigenden Anzahl von flüchtenden Menschen weltweit (vgl. DIRIM 2015: 106) wird die Situation als akut markiert und es werden dafür Verantwortliche gesucht. NIEDRIG und SEUKWA (vgl. 2010: 182) dekonstruieren die Kategorie des „Flüchtlings“. Sie fungiert als politisch-rechtliches und soziales Konstrukt. Der Begriff soll sich von der Konnotation einer Opferrolle lösen, um eine Solidarität forcieren zu können, die nicht auf eine paternalistische Wertehaltung baut. Es soll hierbei eine Entmoralisierung des Begriffs im pädagogischen und wissenschaftlichen Diskurs stattfinden. Darunter wird das Recht auf Bildung und persönliche Entfaltung unabhängig von dem Status eines Opfers verstanden. Der Flüchtlingsdiskurs wird hier unter den drei Gesichtspunkten Täter, Opfer und Retter betrachtet (Vgl. NIEDRIG / SEUKWA 2010 185). Im Alltagsverständnis, als auch gewisser Weise in den juristischen Diskursen, findet eine Zweiteilung in der Konstruktion der Flüchtlinge statt. Auf der einen Seite gibt es die legitimen „echten Flüchtlinge“, welche als Opfer gelten, da sie „wirklich Verfolgte“ sind und daher vom „rettenden“ Aufnahmeland in Schutz genommen werden. Auf der anderen Seite würden sogenannte „Scheinasylanten“ den Aufnahmestaat aus-

nutzen und werden selbst zu Tätern degradiert. Werden Flüchtlinge also nicht als Opfer gesehen, verfällt die Legitimation der Aufnahme. Diese in vielen Köpfen gebrannte moralisierte Dichotomie basiert auf einer Ablehnung von postkolonialer Verantwortlichkeit. Die Selbstimagination als Opfer hat eine entlastende Funktion. Eine postkoloniale Kritik fasst jedoch globale Migrationsbewegungen als Bestandteil postkolonial-globaler Verflechtungen auf. Dass sich ein westlicher Aufnahmestaat also als Opfer präsentiert, kann aus postkolonialer Sichtweise nicht akzeptiert werden.

Anhand einer biographischen Selbstdeutung wird von NIEDRIG und SEUKWA (vgl. 2010: 187) gezeigt, dass sich dieser Diskurs auf die Selbstwahrnehmung einer Person mit Fluchthintergrund auswirkt. Einerseits wird hier eine Erfolgsgeschichte präsentiert, da die Emigration von den Herkunftsfamilien als sozialer Aufstieg gewertet wird. Andererseits ist die Geschichte von der Selbstdeutung als Opfer geprägt. Es werden die gesellschaftlichen Machtverhältnisse repräsentiert und die Schwierigkeiten sowie Spannungsverhältnisse, in denen sich die Person befindet, dargestellt. So muss sie sich als „legitimer Flüchtling“ behaupten, sich in eine Opferrolle begeben und gleichzeitig die Anerkennung für die Behauptung als handlungsfähiges Subjekt erarbeiten. Zweiteres wird mit einer Anklage der ehemaligen Kolonialstaaten und dem angenommenen Recht auf die von Europa angeeigneten Ressourcen gezeigt. Rechtlich kann ein Aufenthalt aber nur mit dem Asylantrag legitimiert werden. In der Position eines Flüchtlings ist es schwierig und im beschriebenen Fall unmöglich, als handlungsfähige Person anerkannt zu werden. Die Person versteckt sogar Kompetenzen, um eigene Ziele verfolgen zu können. Dafür ist es nötig, eine Opferrolle anzunehmen (vgl. NIEDRIG / SEUKWA 2010: 191).

Das Wissen um die Macht der Perspektive und die Gefahr, Menschen in eine Opferrolle zu manövrieren, spielt im schulischen Kontext eine bedeutende Rolle. Lehrer und Lehrerinnen müssen hier als Vorbilder voranschreiten und den Schüler*innen jene Handlungsfähigkeit ermöglichen, die ihnen allen gleichsam zusteht. Wird hier ein Blick forciert, der komplexe Prozesse der ganzen Welt als konstituierend für „den Flüchtling“ sieht und mitverantwortlich für Migrationsbewegungen gemacht, wird die „Retterrolle“ des Ankunftslandes verringert und das Bewusstsein für eine gemeinsame Welt erweitert. Wird ein „Flüchtling“ als ein im Ankunftsland gemachtes Konstrukt gesehen, welches durch die Abgrenzung zu anderen rechtlichen und sozialen Subjekten entsteht, müssen Institutionen und gesetzliche Regelungen dafür verantwortlich gemacht werden. Bildungseinrichtungen spielen sicherlich eine wichtige Rolle. Geflüchtete Kinder und Jugendliche werden in einem monolingualen Schulsystem wie dem in Österreich schon alleine durch das Vorherrschen der deutschen Sprache zu „Anderen“ gemacht.

Wie auch in dem Beispiel werden Schüler*innen mit einem Seiteneinstieg immer wieder in eine Schulstufe eingestuft, die sie in einem anderen Land schon absolviert haben. Dadurch werden ihnen Kompetenzen abgeschrieben. Auch in einer im Zuge der Diplomarbeit untersuchten Klasse befindet sich eine Schülerin, die bereits in einem anderen Land eine höhere Schulstufe absolviert hat. Es kann davon ausgegangen werden, dass hier die Sprache eine entscheidende Rolle spielt.

Die Ausführungen spielen für die Einbettung der Arbeit eine bedeutende Rolle und angesprochene Diskurse werden auch im Analyseteil betrachtet.

2.4. Aushandlung von Begrifflichkeiten

Im Folgenden werden Begriffe genauer betrachtet und Definitionen vorgeschlagen, die in der vorliegenden Arbeit häufig Verwendung finden. Einerseits handelt es sich um Begriffe wie Deutsch als Zweitsprache oder Erstsprache, also die Einordnung von Personen zum Zugang zu einer Sprache, andererseits um Begriffe, die innerhalb einer Sprache genutzt werden, um das System beschreiben zu können. Dazu zählen etwa Begriffe der Varietät und des Dialekts.

2.4.1. DaF/ DaZ und Erstsprache

Durch die sprachlich heterogene Ausgangssituation der Schüler*innen scheint eine Definition der Kategorien sinnvoll. Eine klare Grenze zu ziehen, ist aber nicht möglich und nötig. So kann etwa zwischen DaM-, DaZ- und DaF-Sprecher*innen unterschieden werden (vgl. MICHALAK 2015: 32). Die Begriffe werden nachstehend kritisch betrachtet und reflektiert.

Es soll hier betont werden, dass diese Arbeit einen speziellen Fokus auf DaZ- Sprecher*innen legt, jedoch das Themengebiet für alle Schüler*innen relevant ist. Eine Kategorisierung, die Herrschaftsverhältnisse stützt und aufrechterhält, soll weitestgehend vermieden werden.

DaZ steht als Abkürzung für Deutsch als Zweitsprache. Als ein wichtiger Faktor, der für die Definition des Zweitsprachenerwerbes ausschlaggebend ist, kann laut AHRENHOLZ (vgl. 2014: 6) die Umgebung gelten, in welcher die Zweitsprache das hauptsächliche Kommunikationsmittel darstellt. Zu den Lerner*innen zählen etwa Kinder mit Migrationshintergrund oder Erwachsene, die in eine amtlich deutschsprachige Region ziehen. Bei Schüler*innen mit Seiteneinstieg kann auch von einem Deutsch als Zweitsprachenerwerb gesprochen werden. Anders definiert wird der Fremdsprachener-

werb, da hier von einem gesteuerten Lernen ausgegangen wird. Häufig vermischen sich aber auch Zweit- und Fremdspracherwerb. Es sei darauf hingewiesen, dass es eine diverse Debatte zum Thema "Zweitsprache" und deren Definition gibt. Genauer Ausführungen sind bei GOGOLIN (vgl. 2009: 12) zu finden. Dabei spielt es eine Rolle, dass manche Positionen davon ausgehen, dass in einem Staat in einem "Normalzustand" die Einsprachigkeit vorherrscht. GOGOLIN beschreibt dabei eine Solidarität mit dem Staat, die durch den "richtigen" Sprachgebrauch ausgedrückt werden würde. CHRIST (2009: 38) bezieht sich auf Gogolin, die gezeigt hat,

"wie diese Ideologie die staatlichen Institutionen und namentlich die Schulen veranlasst hat, den sogenannten Normalfall als Regelfall zu interpretieren und damit ihren "monolingualen Habitus" zu begründen."

Es wird hier einerseits die Möglichkeit nicht wahrgenommen, das Potential der vorhandenen Sprachen zu nutzen, andererseits auch die individuellen Ressourcenerarbeitung eingebremst.

Auch kann noch kritisiert werden, dass eine Abstufung in Erst-, Zweit-, Drittsprache et cetera gewissermaßen impliziert, dass es hier eine klare Trennung gibt und Sprachen abgeschlossene Systeme darstellen. Trotz allem werden die Begriffe vorgestellt und aus pragmatischen Gründen verwendet.

AHRENHOLZ (vgl. 2014: 3) gibt einen Überblick der Begrifflichkeiten, die sich auf Sprachkompetenzen beziehen. Er führt an, dass die Sprache, die seit der Geburt gelernt wird als Erst- oder Muttersprache verstanden wird. Der Begriff der Muttersprache muss jedoch als problematisch und nicht exakt betrachtet werden. So wird damit ein vermeintliches familiäres Umfeld angenommen, in dem sich ein Kind die Sprache aneignet, welches nicht immer vorhanden ist und als heteronormativ zu gelten hat. Der Begriff bekam aber auch eine andere Bedeutung, indem er durch die Erschaffung des "Internationalen Tages der Muttersprachen" Sprachenvielfalt anzeigen soll. Als "Muttersprachenunterricht" deklariert, wird meist recht wenig Rücksicht auf die verschiedenen sprachlichen Ausgangslagen der Schüler*innen genommen, wobei es sich bei vielen um das Erlernen des Deutschen als Zweisprache handelt. Werden in den ersten Lebensjahren zwei Sprachen erworben, kann von Bilingualismus gesprochen werden (vgl. 2014: 5). Der Begriff der Mehrsprachigkeit kann sowohl auf individueller, als auch gesellschaftlicher Ebene gesehen werden (vgl. APELTAUER 2001: 633ff).

Trotz der Schwierigkeiten, welche die genannten Begriffe mit sich bringen, soll noch genauer auf das unterschiedliche Sprachenlernen eingegangen werden. Der Erwerbszeitpunkt beim DaZ-Lernen wird bei MICHALAK (2015: 32) ab dem 4. Lebensjahr angegeben und hängt oft mit dem Eintreten in Institutionen zusammen. Davor handelt es sich um den Erwerb einer Erstsprache. Auch AHRENHOLZ

(vgl. 2014: 5) gibt an, dass meist von diesem Alter ausgegangen wird, da durch die veränderte kognitive und neuronale Entwicklung eine Sprache anders erworben wird. Der Zweitsprachenerwerb von Kindern und Erwachsenen unterscheidet sich daher voneinander. Es scheint sinnvoll zu sein, verschiedene Altersabschnitte anzunehmen und sie beim Betrachten und Erlernen der Sprache zu berücksichtigen.

Im additiven Unterricht und im alltäglichen Gebrauch wird dann die Zweitsprache erworben. Die Progression erfolgt außerhalb des zusätzlichen Unterrichts ungeplant. In der Erstsprache haben die Schüler*innen häufig einen großen Wortschatz, eine implizite Grammatik und möglicherweise literale Erfahrungen. In Bezug auf die Sprachvermittlung unterscheiden sich Deutsch als Erstsprache- und DaZ- Sprecher*innen, indem zweite Sprachen schon ab dem Schuleintritt etwas nachzuholen haben.

Dies kann als problematisch betrachtet werden, da die Schule schon Kompetenzen erfordert, die nicht von allen erfüllt werden.

Laut GOGOLIN / LANGE (vgl. GOGOLIN / LANGE 2010: 13) haben Studien zum Zweitsprachenerwerb im Englischen gezeigt, dass sich Kinder und Jugendliche die Umgangssprache beim Erlernen der Sprache schon nach einigen Monaten auch ohne explizite Förderung aneignen. Unterstützung ist jedoch bei der Bildungssprache in den Bildungseinrichtungen nötig. Nach GOGOLIN / LANGE benötigen Schüler*innen für die Aneignung der Bildungssprache eine 5- bis 8-jährige Begleitung. Außerordentliche Schüler*innen in Österreich bekommen derzeit nur maximal zwei Jahre lang ein Angebot auf Unterstützung in der Unterrichtssprache zugesprochen (vgl. DIRIM 2015: 38). Dies scheint nach der vorliegenden Studie eindeutig zu wenig zu sein.

Nach DIRIM (vgl. 2015: 49) eignet sich für mehrsprachige Kinder eine in den Fachunterricht integrierte Förderung der deutschen Sprache mehr als eine additive Förderung. Jedoch ist eine zusätzliche, aus dem Regelunterricht ausgelagerte Deutschförderung dann sinnvoll, wenn es sich um Seiteneinsteiger*innen handelt. Die additive Förderung sollte aber mit Blick auf die Unterrichtsfächer gestaltet werden.

Berücksichtigt werden muss auch der stetige Wechsel zwischen den unterschiedlichen Registern im Unterricht. Es stellt sich die Frage, ob ein zusätzlicher Blick auf die verschiedenen Varietäten der deutschen Sprache geworfen werden soll, um einen bewussten Umgang mit Sprachen in der Schule gewährleisten zu können.

Es spielt auch eine Rolle, ob und wenn ja wie und welche Sprachen zusätzlich zu deutschen Varietäten im Unterricht eingesetzt werden. Hier kann auch angemerkt werden, dass es sowohl in verschie-

denen Soziolekten einer Sprache, als auch in unterschiedlichen Sprachen zu Werturteilen kommt (vgl. LÖFFLER 2010: 114). Dies gilt auch für verschiedene Sprachen. So werden nur jene Sprachen im Bildungssystem angeboten, denen Prestige zukommt³. Sprachen erfahren wie schon zuvor erwähnt verschiedene gesellschaftliche Anerkennung.

Ob Schüler*innen in ihrer Schullaufbahn erfolgreich sind, wird oft unterschiedlich erklärt, vor allem, wenn es sich um Kinder und Jugendliche handelt, die Deutsch als Zweitsprache sprechen. Es spielt eine bedeutende Rolle, welche Kompetenzen Schüler*innen schon in der Erstsprache mitbringen (vgl. MICHALAK 2015: 39). Ein Wissen der Lehrkräfte über die Herkunftssprachen der Schüler*innen könnte ihnen helfen, den Unterricht gezielter vorzubereiten. Die Kontrastivhypothese geht davon aus, dass die Erstsprache den Zweitspracherwerb beschleunigen oder auch erschweren kann. Gibt es in der Ausgangssprache ähnliche Strukturen wie im Deutschen, könne sich dies positiv auf das Erlernen auswirken.

Auch DIRIM und KREHUT (vgl. 2014: 410) führen an, dass die Sprache bei Kindern zunächst im Rahmen ihrer unmittelbaren Umgebung erworben wird. So wird das Lernen maßgeblich von den Personen beeinflusst, die mit dem Kind im Kontakt stehen. Verschiedene Faktoren, wie etwa die Art der Beziehung, oder die Verbindung zu der Person haben große Auswirkungen auf die Sprachenentwicklung. Weiters haben auch Aktivitäten wie das Lesen und der Medienkonsum, welche förderlich wirken, Einfluss auf die Entwicklung der Sprachen. Gesellschaftliche Bedingungen müssen dabei natürlich wie oben erwähnt auch berücksichtigt werden. Der, wie oben schon erwähnt, unterschiedliche "Marktwert" der Sprachen wirkt sich auf das Lernen von Sprachen aus. So spielt es etwa eine Rolle, ob es ein breites Angebot von Druckmedien in unterschiedlichen Sprachen gibt.

Sprachliche Dispositionen werden dabei als in den Körper eingeschrieben verstanden (vgl. BUSCH 2013: 23). Der sprachliche Habitus läuft unbewusst ab und wird über Alltagspraktiken vermittelt. Wie nun die Sprachwahl ausfällt, hängt stark mit gemachten Erfahrungen und damit begleiteten Sanktionen zusammen.

In "mehrsprachig" gelebter Umgebung kommt es häufig zu Sprachmischungen und Sprachwechseln. Sprachliche Möglichkeiten werden dazu genutzt, sich in einer Gruppe zu organisieren und einen Platz zu finden. DIRIM und KREHUT (vgl. 2014: 415) geben an, dass Grundschulkindern relativ einfach zwischen der Schulsprache und anderen Registern, wie welche, die im familiären Umfeld oder in anderen Gruppen verwendet werden, wechseln können. Diese werden häufig bewusst einge-

³ vgl. <http://www.goethe.de/lhr/prj/mac/msp/de1396470.htm> (08.02.2018).

setzt. Wie Studien in mehreren europäischen Ländern zeigen konnten (vgl. DIRIM / KREHUT 2014: 417), leben Menschen in einer immer „mehrsprachigeren“ Gesellschaft. Dies kann zu mehr Sprachdifferenz- und Sprachselbstbewusstsein führen. Leider liegt der Fokus bei dem Thema noch immer auf angebliche sprachliche Defizite.

Welche Rolle nun diese Informationen für die von mir gewählte Forschungsfrage spielen, soll anschließend betrachtet werden. Einerseits soll verdeutlicht werden, dass Kinder in einem sprachlich sehr vielfältigen Umfeld aufwachsen. Trotzdem fokussiert sich die Schule in Österreich auf die deutsche Sprache. Es wäre wünschenswert, wenn die sogenannte „Mehrsprachigkeit“ als Ressource angesehen wird, die es als Potential in der Schule zu nutzen gilt. Nun geht es in dieser Arbeit jedoch vor allem um die verschiedenen Varietäten des Deutschen, die in der Schule vorkommen. Ein anderer Blickwinkel kommt hier zu Tage. Schüler*innen, die mit einem Seiteneinstieg ins österreichische Schulsystem kommen, werden mit den unterschiedlichsten deutschen Varietäten konfrontiert. Einerseits mit der Sprache in den Medien, in der unmittelbaren Umgebung und auch in der Schule. Beim bewussten Erlernen der Sprache wird meist der Fokus auf eine dominante Standardvarietät gelegt. Eine bewusstere Thematisierung davon wäre eventuell ein erster Ansatzpunkt.

Natürlich ist auch die Gruppe der DaZ-Lerner*innen absolut heterogen (vgl. MICHALAK 2015: 34). In Bezug auf die Alltagssprache spielt hier eine Unterscheidung der DaZ-Sprecher*innen, die schon immer mit der deutschen Sprache konfrontiert wurden und jenen, welche die Sprache erst erlernen müssen, eine Rolle. Es könnte sein, dass ein ständiges Wechseln der Varietäten und Registern bei den Schüler*innen mit Seiteneinstieg zu Unverständnis im Erwerb der Sprache und dem Bewusstsein des Deutschen führen. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es sich bei den diskutierten Begriffen um welche handelt, die nicht leicht zu definieren und voneinander abzugrenzen sind. Dennoch werden sie in dieser Arbeit verwendet, um über das Thema sprechen zu können. Auf den Erwerbsprozess wird nachstehend noch kurz eingegangen.

2.4.2. Zweitsprachenerwerb

Die hier dargestellten Punkte zum Zweitsprachenerwerb beziehen sich auf das Lernen von Kindern. Immer mitgedacht werden muss, dass es sich bei den Konzepten der Erst- sowie Zweitsprache um keine klar voneinander abzugrenzenden Sprachen handelt. Die Sprachen werden oft funktional eingesetzt, es kommt zum Sprachenwechseln oder Sprachen-Mixen.

Den Erwerb der Sprache beeinflussen verschiedene Faktoren, welche mit der Anwendung in Zusammenhang stehen. AHRENHOLZ (vgl. 2014: 65) führt dabei Punkte wie die Interaktion mit Erstsprachler*innen, das sprachliche Wissen, oder die Unterschiedlichkeit der beiden Sprachen an. Nichtsprachliche Aspekte, wie etwa die Motivation, das Alter, oder die Bildungserfahrung in der Familie spielen dabei auch eine wesentliche Rolle.

Wie genau der Zweitsprachenerwerb erfolgt und welche Gesetze abgelesen werden können, versuchen verschiedene Theorien, wie etwa die Kontrastivitätshypothese zu erklären. Letztere sieht etwa einen starken Einfluss der Erstsprache auf die Zweitsprache. Hier wird der Fokus auf "Fehler" gelegt (vgl. AHRENHOLZ 2014: 71). Eine sehr viel rezipierte Theorie, die jedoch auch Einwände nach sich gezogen hat, da es keine gesicherten empirischen Ergebnisse dazu gibt, stellt die These dar, dass sich eine gute Erstsprachenkompetenz positiv auf den Zweitsprachenerwerb auswirkt. Dies hatte auch bildungspolitische Auswirkungen, indem der Erstsprachenunterricht ausgebaut wurde. Das wird hier als sehr begrüßenswert gesehen. Es gibt einige Positionen, die dafür plädieren, die Erstsprache als Lernvoraussetzung zu sehen und diese zu fördern.

Unabhängig davon, ob sich diese positiv auf die Zweitsprache auswirkt, wird mit der Möglichkeit, die Sprache bewusst zu lernen, dieser mehr Wertschätzung entgegengebracht und der Realität der Migrationsgesellschaft in der Institution Schule mehr Raum gegeben.

AHRENHOLZ (vgl. 2014: 74) zeigt sechs Punkte auf, die als günstig für den Sprachenerwerb gelten können. Zu diesen zählen etwa ein adäquater Zugang zur zu erlernenden Sprache und passende Interaktionen und Unterstützungen. Der Erwerb ist durch Backslidings gekennzeichnet, der diskontinuierliche Verlauf ist bezüglich Merkmale auch für größere Lerngruppen gültig. Unterschiede im Erwerbsprozess zeigen sich vor allem in der Geschwindigkeit des Lernens der Sprache. Die Rolle der Erstsprache muss als unklar für den Zweitsprachenerwerb angesehen werden.

Anschließend wird noch der Begriff des Seiteneinstiegs und des außerordentlichen Status näher betrachtet.

2.4.3. Seiteneinstieg und Schüler*innen mit ao-Status

Die Begriffe „außerordentlicher Schüler/ außerordentliche Schülerin“ und „Seiteneinsteiger*innen“ sollen hier noch näher definiert werden. Unter dem Begriff „Seiteneinsteiger*innen“ werden Schüler*innen verstanden, die ihre Bildungslaufbahn in Österreich nicht in der 1. Klasse beginnen, sondern später quer in das Schulsystem einsteigen. Diese Schüler*innen werden oft als Seiten- oder Quereinsteiger*innen bezeichnet. Da viele Schüler*innen aus nicht-deutschsprachigen Systemen kommen, stehen sie beim Eintreten in das konzeptionell deutschsprachige Schulsystem häufig vor

einer Herausforderung. Jenen Schüler*innen kann von den Schulleiter*innen ein außerordentlicher Status vergeben werden⁴, wobei sie mit diesem nur in den Gegenständen benotet werden, in denen sie eine positive Leistung erbringen können. Wenn Schüler*innen beispielsweise aufgrund nicht ausreichender Deutschkenntnisse dem Unterricht nicht folgen können, werden sie nicht benotet. Diesen Status dürfen Schüler*innen für höchstens zwei Jahren haben. Diese Zuschreibung trennt die Schüler*innen in verschiedene Gruppen. Dies kann zu einem Ausschlussgefühl führen. Um einen reflektierten Umgang mit den verwendeten Begrifflichkeiten gewährleisten zu können, wird nachstehend die gemachte Zugehörigkeitsordnung der „Seiteneinsteiger*innen“ genauer betrachtet. Nach MECHERIL und SHURE (vgl. 2015: 103) werden in der Schule verschiedenste Differenzordnungen hergestellt. In Bildungsinstitutionen werden durch Wiederholungen Normalitätskonstruktionen produziert. Durch Differenzierungen werden verschiedene Gruppen gebildet, wobei implizit oft eine Norm und dazu eine Abweichung angenommen werden. Besonderheiten werden hierbei zunächst identifiziert, in eine Kategorie zusammengefasst und speziell behandelt. Es kommt klar zu Ein- und Ausschlüssen, welche zu Stigmatisierungen und Vorurteilen führen können.

Es wird davon ausgegangen, dass „es eine politische, interaktive und semantische Ordnung national-ethno-kultureller Zugehörigkeit gibt“ (MECHERIL / SHURE 2015: 105), die zu Zugehörigkeitserfahrungen führt. Die Subjektwerdung findet immer im Rahmen von bestimmten Ordnungen statt und es entstehen oft Unterschiede durch die politische oder kulturelle Privilegierung von bestimmten Menschen (vgl. MECHERIL / MELTER 2012: 263).

Bedeutend ist in dieser Arbeit vor allem, dass die Kategorisierung der Schüler*innen in „Seiteneinsteiger*innen“ prägend wirken kann. Durch die Bezeichnung kommt es zu einer Unterscheidung zwischen einem migrationsbedingten „Wir“ und „Nicht-Wir“. „Seiteneinsteiger*innen“ wird von der Schule ein Status zugewiesen, der den vorherrschenden natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitskontext repräsentiert (vgl. MECHERIL / MELTER 2015: 112).

Die Schulpraxis bestimmt so fraglos, was als „normal“ und was als anders oder besonders zu gelten habe. Durch die gesonderte Hervorhebung einer Gruppe wird gerechtfertigt, den traditionellen Schulbetrieb fortzuführen. Nicht die Schule richtet sich nach den Bedürfnissen und Kompetenzen der Schüler*innen, sondern die Schüler*innen müssen sich an das System anpassen. Im konzeptionell deutschsprachigen Bildungsraum heißt das, alle Schüler*innen müssen Deutsch lernen.

Gesellschaftliche Machtverhältnisse kommen in der Schule häufig zum Ausdruck. So sehen Bildungsinstitutionen Unterschiede der Schüler*innen oftmals als unnatürlich an und produzieren

⁴ vgl. https://ooe.arbeiterkammer.at/beratung/bildung/schule/vorundvolksschule/Ausserordentliche_Schueler_innen.html (16.10.2017).

durch die gewohnte Praxis erneut Machtverhältnisse. Es stellt sich die Frage, was passieren müsste, damit die Heterogenität der Lerner*innen nicht mehr als Belastung für das System, sondern als Norm und Potential gesehen wird. Bei Schüler*innen mit Seiteneinstieg spielt es auch eine Rolle, ob jene schon eine Schulbildung genossen haben und in einer Sprache alphabetisiert wurden (MICHALAK 2015: 34). Die unterschiedlichen sprachlichen Ausgangssituationen der Schüler*innen sollten in der Schule miteinbezogen werden. Kinder und Jugendliche mit DaZ müssen einerseits die Zweitsprache als auch die Inhalte in der Zweitsprache erlernen (vgl. MICHALAK 2015: 45).

Im Folgenden Abschnitt wird betrachtet, wie das System der deutschen Sprache beschrieben werden kann und mit welchem sprachlichen Bild Kinder und Jugendliche in ihrer Umgebung konfrontiert werden. Die Frage, welche Varietäten wie und wo im Unterricht auftreten, soll dabei nicht aus den Augen verloren werden.

2.5. Das Deutsche als Sprache mit vielen Varietäten

Die deutsche Sprache wird in Anlehnung an AMMON (2004: 31) als plurizentrisch verstanden. Damit wird eine Sprache beschrieben, die in mehreren Ländern als Amtssprache verwendet wird und es zu unterschiedlichen Standardvarietäten gekommen ist. In Österreich, Deutschland, Liechtenstein, der Schweiz, Ostbelgien, Südtirol und Luxemburg ist die deutsche Sprache eine Amtssprache. Da standardsprachliche Eigenheiten in Österreich, Deutschland und der Schweiz in Wörterbüchern niedergeschrieben und autorisiert wurden, werden diese Länder als nationale Vollzentren des Deutschen bezeichnet. Die Unterschiede bilden aber keine eigenen Sprachen heraus, daher wird auch von Varietäten gesprochen. Dieser Ansatz geht davon aus, dass sich eine Sprache aus mehreren Varietäten zusammensetzt, etwa aus Dialekten und Standardvarietäten (vgl. AMMON 1995: 1). Die Varietäten können vor allem an den Varianten im Wortschatz und der Aussprache erkannt werden. Eher selten unterscheidet sich die Grammatik in den verschiedenen Varietäten. Unterschiede in den Standardvarietäten finden sich vor allem auf der intonalen-, Aussprache- und der Wortschatzebene. Eine weitere Betrachtungsweise stellt der pluriareale Ansatz dar, welcher die Sprache noch mehr als Konstrukt sieht, welches nicht von nationalstaatlichen Grenzen abhängt, den Blick weg von Zentren und hin zu dialektalen Räumen lenkt, welche verschiedene Areale dominieren (vgl. POHL 1997: 69). DITTMAR und SCHMIDT-REGENER (vgl. 2001: 521) gehen davon aus, dass es in jeder Sprache zu den verschiedensten Verwirklichungen im Gebrauch kommt. Diese Variationen können in Varietäten zusammengefasst werden. Es handelt sich dabei um "funktional voneinander geschiedene, konstitutive

Subsysteme des Gesamtsystems einer Sprache" (DITTMAR / SCHMIDT-REGENER 2001: 521).

Es gibt verschiedene Dimensionen der Varianten, eine davon ist die räumliche Komponente, wobei eine exakte Abgrenzung als problematisch zu gelten hat.

Um die Gleichwertigkeit der verschiedenen Varietäten zu betonen, wird in der vorliegenden Arbeit, in Anlehnung an DITTMAR und SCHMIDT-REGENER (vgl. 2001: 521) von Standardvarietät, anstelle von Standardsprache gesprochen.

2.5.1. Standardvarietät

»Der so genannte Standard ist ein in hohem Maße ideologisches Konzept, doch ist es notwendig, den richtigen Gebrauch zu lehren, während man gleichzeitig seine politischen Implikationen kritisiert.« (Paulo FREIRE in SHOR / FREIRE 1987: 71, in: MECHERIL / QUEHL 2015: 151)

Es haben sich zwei Gruppen von Kriterien herausgebildet, anhand derer gesagt werden kann, dass es sich bei mehreren Varietäten um ein und dieselbe Sprache handelt. Eine Möglichkeit ist, dass eine Varietät eine andere überdacht. Zweitere Option betrachtet den Grad der linguistischen Ähnlichkeit. Die einzelnen Standardvarietäten werden als nebeneinander gleichberechtigt existierend angesehen.

Eine Standardvarietät (vgl. AMMON 1995) kann eine Non-Standardvarietät überdachen, jedoch nicht umgekehrt. Erstere zeichnet sich dadurch aus, dass sie "kodifiziert" im Sinne einer Niederschrift in einem "Sprachkodex" wie etwa Wörterbuch oder Grammatik ist (vgl. AMMON 1995: 3). Die Orthographie ist hier einheitlich fixiert worden und meistens ist sie amtlich institutionalisiert. Genauere Ausführungen zur Abgrenzung von Standard und Non-Standard folgen im nächsten Kapitel.

Nach DITTMAR und SCHMIDT-REGENER (vgl. 2001: 521) zeichnet sich die Standardvarietät durch den höchsten Verbindlichkeitsgrad für die Sprecher*innen aus.

Laut AMMON (2004: 36) wird die Standardvarietät in Österreich vor allem in formellen Situationen und als Schriftsprache verwendet. Auch eine informelle Variante, die vor allem im Dialog vorkommt und sich zum Beispiel durch den Wegfall des Endvokals bemerkbar macht, wird bei AMMON angeführt. Fernsehmoderator*innen sprechen zum Beispiel häufig diese Variante. Auch der Unterricht in der Schule ist laut AMMON von standardnahe Sprechen geprägt. Die formellere Variante kommt dabei häufig beim Vortrag zum Einsatz, wobei die informelle Version beim Gespräch zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen vermehrt zu beobachten sei. Beim Dialog werde aber auch oft Dialekt oder die sogenannte „Umgangssprache“ gesprochen. Letztere genannte Varianten prägen auch die private Kommunikation vieler Österreicher*innen.

"Für den mündlichen Sprachgebrauch stehen verschiedene Ausprägungen von Dialekt, Umgangssprache und Standardsprache zur Verfügung, die je nach Grad der Privatheit oder Förmlichkeit der Situation eingesetzt werden können, und zwar je nach Alter, Geschlecht, Herkunft oder Bildungsschicht der Gesprächspartner." (AMMON 2004: 38).

Es soll hier darauf hingewiesen werden, dass kein hierarchisches Verhältnis zwischen den Varietäten angestrebt werden soll. Es wird darauf verzichtet, eine sprachliche Varietät als "richtiger" zu bewerten als eine andere.

2.5.2. Non-Standardvarietäten

Im Folgenden werden jene Varietäten näher beleuchtet, die sich vom sogenannten Standard unterscheiden. Sie können zusammenfassend als Non-Standardvarietäten bezeichnet werden. Die Begrifflichkeit ist für diese Arbeit bedeutend, da im analytischen Teil jene Passagen aufgezeigt werden, in denen ein Wechsel zwischen einer Standard-Varietät zu einer Non-Standardvarietät vollzogen wird. AMMON (vgl. 1995: 74) nennt vor allem die Kodifizierung als wichtiges Merkmal der Standardvarietät. Zwar gibt es auch Dialektwörterbücher, wobei diese aber vor allem deskriptiv sind. Außerdem wird angenommen, dass die Standardvarietät meist Lehrgegenstand in den allgemeinbildenden Schulen ist.

Wie nachstehend aufgezeigt wird, gibt es dazu im Lehrplan der NMS und des Gymnasiums keine genauen Vorgaben. Die Lehrkräfte werden bei AMMON (vgl. 1995: 75) als Normautoritäten bezeichnet, wobei diese von anderen Autoritäten wie den Schulräten beeinflusst werden. In letzter Instanz ist es schließlich der Staat, welcher die Gültigkeit von sprachlichen Normen vorschreibt. Eine weitere wichtige Rolle bei der Abgrenzung von Standard- zu Nonstandardvarietäten haben sogenannte Sprachexpert*innen inne (vgl. 1995: 78). Dazu zählen vor allem Hochschulprofessor*innen. Als vierte Instanz können die Modellsprecher- und schreiber*innen wie beispielsweise Journalist*innen genannt werden.

Es gilt als schwierig, die Standardvarietät von Non-Standard abzugrenzen (vgl. AMMON 1995: 82). Der Standardvarietät komme die Aufgabe zu, national ein öffentliches Kommunikationsmittel zu schaffen. Die Abgrenzung wird dabei auf regionaler, sowie auf sozialer oder stilistischer Ebene gezogen (vgl. 1995: 82).

In dieser Arbeit konzentriere ich mich ausschließlich auf die regionale Dimension.

Im Metzler Lexikon Sprache wird der Begriff "Dialekt" als "standardfernste areale Varietät einer

Sprache" (2016: 144) definiert. Diese Definition impliziert jedoch auch eine Norm, von welcher Dialekte Abweichungen darstellen. Weiters wird angeführt, dass vor allem dann von Dialekt gesprochen wird, wenn es sich um eine örtlich gebundene Sprache handelt, welche in der Verwendung regional eingeschränkt ist. Neben der Standardvarietät wird hier auch die Regionalsprache bzw. regionale Varietät angeführt. Letztere zeichnet sich dadurch aus, dass sie im Gegensatz zum Standard räumlich eingeschränkt verwendet wird. Hierbei werden wieder unterschiedliche Varietäten unterschieden, wobei der Dialekt als kleinregional und vom Standard am fernsten betrachtet wird. Historisch gesehen handelt es sich um kein abgeschlossenes und statisches System, sondern um eines, das ein Gesamtsprachensystem beeinflusst und Dialekte sich verändern.

"Dialekte sind vollständige sprachliche Systeme mit Phonologie, Morphologie, Syntax und Lexik. Auf allen diesen Systemebenen können Dialekte eigenständige sprachliche Strukturen aufweisen" (2016: 145). Es wird auch angeführt, dass die Dialekte im Deutschen regional unterschiedlich stark ausgeprägt sind. So sind sie stärker im Süden und Westen, als im Norden und Osten vertreten (vgl. 2016: 145). RIEHL definiert einen Dialekt prägnant als „regional bestimmbare Varietät einer Sprache, die von einer sprachsoziologisch höherstehenden Varietät überdacht ist“ (2014: 141).

LÖFFLER (vgl. 2010: 127) beschreibt Dialekte aus einer soziolinguistischen Perspektive. Es handelt sich bei jener Herangehensweise um "areale Varietäten", die in einem "räumlich-geographischen Kontrast zueinander stehen". Bedeutend am Beitrag der Soziolinguistik an dem Thema ist vor allem, dass der Blick mehr auf die Sprecher*innen von Dialekten gelegt wurde und wird. Es geht hier weniger um das sprachliche Material, als um die Menschen, welche wann und wie oft bestimmte Dialektmerkmale verwenden.

Für die vorliegende Arbeit nimmt diese Perspektive einen wichtigen Stellenwert ein. Es geht hier vor allem um die Personen, die durch Sprache und dem monolingualen Schulsystem mit Ausschlüssen konfrontiert werden. Es spielt weniger eine Rolle, wie genau das Sprachmaterial aussieht, welches im Rahmen der Unterrichtsbeobachtungen und Aufnahmen zusammen getragen wurde, sondern welche Auswirkungen dieses für Personen hat und mit welchen Herausforderungen umgegangen werden muss.

Wird die kommunikative Funktion dialektaler Varietäten hervorgehoben, kann gesagt werden, dass sie unterschiedliche Gebrauchswerte für Sprecher*innen aufweisen (vgl. LÖFFLER 2010: 142). Sie hängen mit den kommunikativen Anforderungen der Sprecher*innen zusammen. Häufig als regelhafte Substandards gebraucht, fehlt den Dialekten jedoch die überregionale Reichweite. LÖFFLER

(vgl. 2010: 142) spricht davon, dass Dialekte ermöglichen, sich adäquater auszudrücken sowie distanzmindernd und gruppenfestigend wirken. Aus einer anderen Perspektive können Dialekte, wie es der Autor Ernst REGENER in einem Interview pointiert ausgedrückt hat, als "Mittel der Ausgrenzung" bezeichnet werden⁵.

Eine weitere wichtige Funktion erfüllt der Dialekt als sogenannte "Beziehungssprache". Es geht dabei vor allem darum, nicht thematische Sachen zu organisieren. Dies konnte auch im Unterricht beobachtet werden. Weiters wird der Dialekt dazu genutzt, Ironie anzuzeigen, oder besonders schwierige Sprechakte deuten zu können (vgl. LÖFFLER 2010: 143). Diese Funktion spielt auch in Bezug auf Unterrichtssituationen eine interessante Rolle. Hier könnte im vorhandenen Studienmaterial analysiert werden, ob mittels Dialekt, bestimmtem Tonfall und Lautfärbungen Scherze oder Verspottungen angezeigt werden. Häufig kommt es zu methodischen Schwierigkeiten bei der Erfassung von Dialektsprecher*innen, da der Begriff "Dialekt" ungeklärt und den eigenen Einschätzungen überlassen bleibt (vgl. LÖFFLER 2010: 129).

Der Terminus der "Umgangssprache" ist relativ schwierig zu fassen (vgl. DITTMAR / SCHMIDT-REGENER 2001: 522). Zur Entstehung trugen einerseits räumlich großflächigere und ausgleichende Sprachentwicklungen, andererseits die Interaktion mit der Standardvarietät bei. Nach Ammon (2004: XLV) kommt in der direkten Rede häufig die Umgangssprache vor. Dieses Register kann sich sowohl in Richtung Dialekt, als auch in Richtung Standardvarietät bewegen. Welches Register nun benutzt wird, wird durch verschiedenste Faktoren beeinflusst.

Dazu zählen, wie auch oben schon erwähnt,

"soziale und regionale Herkunft der Sprecherin oder des Sprechers, Bildungsgrad, Einschätzung der Situation (offiziell vs. privat), soziale Distanz zu den GesprächspartnerInnen, Thema, emotionale Beteiligung und stilistische Absichten" (Ammon 2004: XLVI).

Es wird bei AMMON (vgl. 2004: XLVI) darauf hingewiesen, dass die Schwankungen von "Außenstehenden" teilweise nicht bemerkt werden. Außerdem wird das Wechseln der unterschiedlichen Register von manchen Sprecher*innen besser beherrscht, als von anderen.

⁵ vgl. <http://www.nachrichten.at/nachrichten/kultur/Dialekte-haben-nichts-Niedliches-an-sich-sie-sind-Mittel-der-Ausgrenzung;art16,2658674> (09.01. 2018).

2.5.3. Einblick in die regionalen Varietäten des Deutschen in Österreich

Zunächst soll hier die Frage beantwortet werden, weshalb sich das Kapitel hauptsächlich auf Österreich bezieht und darauf aufmerksam machen, dass die nationalstaatliche Fokussierung bekräftelt werden könnte, da staatliche Grenzen nicht mit sprachlichen Grenzen einhergehen und daher eventuell irreführend sind.

Da der Fokus dieser Arbeit jedoch auf dem österreichischen Bildungssystem liegt, ist ein Blick auf die verschiedenen Dialektgebiete in Bezug auf die Rolle von Dialekt und Standard betrachtenswert. ENDER und KAISER (vgl. 2009: 268) haben sich mit dem Stellenwert des Dialekts und Standards in Österreich, sowie der Schweiz näher auseinandergesetzt.

In Österreich wird, abgesehen vom alemannisch geprägten Vorarlberg sowie einigen Dörfern in Tirol von einem Kontinuum zwischen Dialekt und Standarddeutsch gesprochen. Es handelt sich um einen fließenden Übergang zwischen den beiden sprachlichen Polen, wobei die meisten Gespräche davon geprägt sind. Dieser Zwischenraum wurde dann im Begriff der "Umgangssprache" gebündelt. Die als Register bezeichneten Formen unterscheiden sich jedoch und hängen unter anderem von der sozialen und regionalen Herkunft der Sprecher*innen ab. Diese weisen bestimmte Regelmäßigkeiten auf, wobei es aber zu den verschiedensten Abweichungen kommt.

Es wird davon ausgegangen, dass die verschiedensten Varietäten von Angehörigen aller sozialen Gruppen gesprochen werden und diese situativ einsetzen können (vgl. BASSLER / SPIEKERMANN 2001). Diese Fähigkeit, den Dialekt abhängig von unterschiedlichen Situationen gebrauchen zu können, wird bei LÖFFLER (vgl. 2010: 141) Dialektvariation genannt.

In Vorarlberg wird eher von einer Diglossie von Dialekt und Standard gesprochen. Ob es sich in Vorarlberg tatsächlich um diese Zweiteilung handelt, wurde laut ENDER und KAISER (vgl. 2009: 267) noch kaum erforscht. Ein Großteil Österreichs, zu dem auch Oberösterreich zählt, ist dem bairischen Dialektraum zuzuordnen. Der hier untersuchte Dialektraum gehört der "österreichischen Mitte", dem Mittelbairischen an. Dazu zählen in Österreich großteils Niederösterreich und Oberösterreich, Wien und das Salzburger Flachgau. Als zentrales Merkmal des Bairischen wird die *a*-Verdumpfung angeführt. Es wurden vom Mittelhochdeutschen die Vokale *a* und *â* im Bairischen zu *o* und *ɔ*, wobei der *ä*-Umlaut zu *a* gesenkt worden ist. ENDER und KAISER führen auch an, dass aus dem mittelhochdeutschen *ei* oft ein *ɔv* oder *a:* wurde.

Die Personalpronomen werden im Bairischen in der zweiten Person pluralspezifisch verwendet. So wird der Nominativ zu *e:s*, der Dativ/Akkusativ zu *ʒj* oder *ʒjk*. Das Verb wird in der zweiten Person Plural mit einem *-s* bzw. *-ts* flektiert (vgl. WIESINGER 1983: 836ff).

Der in dieser Arbeit untersuchte geographische Raum wird von einem Dialekt-Standard-Kontinuum

geprägt. Es kommt ein lebendiger Dialekt vor, wobei es aber keine klare Teilung zwischen Standard und Dialekt gibt.

Nach ENDER / KAISER (vgl. 2009: 269) blieb das Spektrum lange unerforscht. Zunächst wurde eher von einer Schichtung, als von einem Kontinuum des Deutschen gesprochen. Dieses Konzept muss aber kritisch betrachtet werden, da etwa nach REIFFENSTEIN (vgl. 1982: 14) zwischen den Sprachebenen ununterbrochene Interferenzen bestehen würden. Später wird dann das Konzept von verschiedenen Schichten des Spektrums völlig verworfen. Eine Abgrenzung zwischen den Bezeichnungen "Hochdeutsch", "Umgangssprache", "Dialekt", welche öfters im alltäglichen Gebrauch vorkommen, konnte linguistisch nicht bestätigt werden (vgl. ENDER / KAISER 2009: 270). Dieser Umstand führt in dieser Arbeit zur Herausforderung, dass das Wechseln zwischen verschiedenen Varietäten benannt werden kann, ohne auf klare Abgrenzungen zu insistieren.

Betont wird, dass die sozialen und situativen Faktoren eine bedeutende Rolle bei der Verwendung der sprachlichen Varietäten spielen (vgl. WIESINGER 1992: 290f). Der Sprachgebrauch hängt nach einer Selbsteinschätzungsstudie auch mit der Größe des Wohnorts zusammen (vgl. STEINEGGER 1998: 169). Eine bedeutende Unterscheidung ließ sich im Bereich der sogenannten "Umgangssprache" feststellen. Hier zeigte sich, dass manuell Arbeitende die "Umgangssprache" weniger oft als bevorzugte Sprache angaben, als andere Berufsgruppen. Angehörige der oberen sozialen Ebenen schätzen ihr sprachliches Spektrum als breiter ein.

Im Folgenden werden knapp Ergebnisse der 2007 durchgeführten Online-Umfrage von ENDER und KAISER dargestellt. Hierbei ging es vor allem um eine Selbsteinschätzung der sprachlichen Kompetenzen in den verschiedenen Varietäten. Ein Vergleich zwischen Schweizer*innen, Sprecher*innen aus Vorarlberg und Menschen aus dem restlichen Österreich sollte gezogen werden können. Ein Ergebnis war, dass Österreicher*innen aus dem bairischen Sprachraum die Unterschiede zwischen den von ihnen gesprochenem Dialekt und dem Standard als geringer einschätzten, als die Menschen aus dem alemannischen Sprachraum. Für die hier vorliegende Arbeit ist es auch interessant, wie die eigene "Hochdeutschkompetenz" und die von anderen eingeschätzt wird. Die Eigeneinschätzung fällt deutlich besser aus, als die Fremdeinschätzung. Im bairisch geprägten Sprachraum wurde die eigene "Dialektkompetenz" als deutlich schlechter eingeschätzt, als im alemannischen Raum. So gab nur die Hälfte der Befragten an, gut Dialekt zu sprechen. Im bairischen Dialektraum (vgl. 2009: 283) gaben 6% an, zwischen 76% und 100% im Alltag "Hochdeutsch" zu sprechen. In Vorarlberg und der Schweiz gaben die Befragten zu über 90% an, Dialekt am Arbeitsplatz zu verwenden. Mit Arbeitskolleg*innen aus anderen "deutschsprachigen Ländern" würden Personen aus dem bairischen Sprachraum nach eigenen Angaben häufig die "Umgangssprache" verwenden.

Auch mit "fremdsprachigen" Menschen wird oft eine Mischform verwendet.

Die Befragten des bairischen Dialektraums unterscheiden sich von den im alemannischen Raum lebenden Personen vor allem dadurch, dass sie häufig eine Sprache zwischen Dialekt und Standard benutzen. Der Formalitätsgrad, das Nähe-Verhältnis zum Gegenüber, das Prestige und die Einschätzung der Dialektkompetenz haben dabei einen Einfluss auf die Verwendung (vgl. ENDER / KAISER 2009: 291).

Anschließend werden die Varietäten des Deutschen im Raum Oberösterreich betrachtet, da dort für die Untersuchung in Schulen die Teilnehmenden Beobachtungen durchgeführt wurden.

2.5.4. Non-Standardvarietäten in Oberösterreich

Mit der Einteilung der Dialekte geht auch die Problematik einher, Diachronie und Synchronie in Einklang zu bringen (vgl. WIESINGER 1983: 808). WIESINGER (vgl. 1983: 810) schlägt hier einen strukturellen Zugang bei der Einteilung vor. Hierbei wird, obwohl eine sprachliche Mehrschichtigkeit angenommen wird, von einem Basisdialekt ausgegangen. Es soll an dieser Stelle auch betont werden, dass eine Sprache sich stetig verändert und wandelt. Trotzdem muss bei der Betrachtung von einem "einheitlichen statischen Sprachzustand" (WIESINGER 1983: 812) ausgegangen werden. Außerdem wird auch ein zeitlich eingeschränkter Ausschnitt betrachtet, sowie ein eher historisches Sprachdatenmaterial analysiert (vgl. WIESINGER 1983: 812).

Eine Wichtigkeit bei der Betrachtung der Dialektgeographie wird auch der landschaftlichen Gliederung Oberösterreichs zugesprochen. So führt WIESINGER (vgl. 2004: 16) an, dass im Gebiet die Donau fließt und es im Westen von Inn und Salzach begrenzt wird. Südlich der Donau ist die Landschaft flacher und zieht sich dann bis ins Bergige der Kalkalpen. Oberösterreich wird laut WIESINGER als "mittelbairischer Dialektraum mit südmittelbairischem Anteil im Süden" (2004: 17) bezeichnet. Die Grundlagen des Dialekts in Oberösterreich sind mittelbairisch und der Raum wird als "sprachlicher Beharrungsraum" (2004: 20) bezeichnet. Dies wird sichtbar durch die Entwicklung von *-en* zu *-f* bei Substantiven, Adjektiven und Verben. Außerdem zeichnet sich das Beharren auch am Sprossvokal *i* in der Position *r* und *l* vor Konsonant aus.

Als ein charakteristisches Merkmal des Dialekts in Oberösterreich, wo Ost- und Westmittelbairisch aufeinandertreffen, lässt sich die Vokalisierung von *l* vor einem Konsonanten oder Auslaut in Kombination mit den vorangehenden Lauten mhd. *i/ü*, *e/ö*, *ë* bezeichnen (vgl. WIESINGER 2004: 22). Das zeigt sich etwa in *wüd*, *vü*, *hö* (*wild*, *viel*, *hell*). Dabei lässt sich auch ein Unterschied zwischen dem

westlichen und östlichen Oberösterreich feststellen, der aber hier als nicht von großer Bedeutung ausgespart bleibt. Für die Pluralform des Hilfszeitwortes *sein* wird der Anlaut im Ost- und südmittelbairischen meist als *-s* verwirklicht, im Westmittelbairischen als *-h* (*han* bedeutet *wir sind*) (vgl. WIESINGER 2004: 24).

Allgemein ist im Mittelbairischen die Konsonantenschwächung (z.B.: *t > d*) stark anzutreffen (vgl. ZEHETNER 1985: 60). Dazu zählen Verschlusslauterweichungen und Lautverschmelzungen.

WIESINGER (1983: 840) führt als Merkmal des Mittel- und Nordbairischen an, dass sich die Opposition von Lenis und Affrikata zugunsten von *g + N ~ L* neutralisiert (z.B.: *glai* für *gleich*).

Bei HORNING und ROITINGER (vgl. 2000: 65) wird angenommen, dass "in den österreichischen Mundarten" für mhd. *ei* meist *oa* verwendet wird.

Die in der vorliegenden Arbeit untersuchten Schulen befinden sich etwa im gleichen Dialektraum.

Nachstehend werden die morphologische und syntaktische Ebene betrachtet.

Nach WEISS (vgl. 1998: 26) weicht die Syntax des Bairischen von der des "Hochdeutschen" oder hier des Standards in dem Sinne nicht ab, dass es keine Satzkonstruktionen gibt, die in der einen als ungrammatisch und in der anderen als grammatisch gelten würde. In beiden Varietäten ist die Verbendstellung im Nebensatz und die Verbzweitstellung im Hauptsatz vorhanden. In den bairischen Dialekten können nach WEISS (vgl. 1998: 28) innerhalb von eingebauten Fragesätzen Interrogativpronomen und *dass* gleichzeitig vorkommen. Als Beispiel wird angeführt: "*I woäß aa ned, wea daß kema soid*" (WEISS 1998: 28). Oft kommen zweiteilige Konjunktionen in Verbindung mit *dass* („*obwohl, dass er ...*“) vor. Im Bairischen wird nach WEISS (vgl. 1998: 44) mit Ausnahmen ausschließlich die Pluralform morphologisch angezeigt und Singular sowie Kasus ausgespart. Das Kasussystem ist zweigeteilt und spaltet sich in eine Nominativ-Akkusativ vs. Dativ-Dichotomie (Nominativ/Akkusativ: *d'Frau*, Dativ: *da Frau*) im Singular feminin, neutrum und Plural, sowie in eine Nominativ vs. Akkusativ-Dativ-Dichotomie im Singular maskulin (vgl. WEISS 1998: 48). Im Singular maskulin kann es sein, dass es keine Unterscheidung zwischen Akkusativ- und Dativformen: "*I hob an Hund an Knochn geem*" (WEISS 1998: 49) gibt. Oft kommt auch der sogenannte doppelte Perfekt als Plusquamperfekt vor (vgl. WEISS 1998: 51). Auch Aktivsätze ohne Agens sind im Bairischen präsent: "*Mi hod's higschmissn*" (WEISS 1998: 61). Es handelt sich um eine Varietät, welche auch Eigennamen mit Artikel bestückt und welche sich in mehreren Punkten der Artikelverwendung von der Standardvarietät unterscheidet (vgl. 1998: 70). Der Partikel *wo* stellt im Bairischen einen Marker für Relativsätze dar. Der Genitiv kann in bairischen Dialekten als nicht-existent angesehen werden (vgl. 1998: 75). Als typisch anzuführen ist noch die Artikelverdoppelung und doppelte Verneinung (vgl. WEISS 2004: 26).

WIESINGER (vgl. 2004: 104) führt an, dass die Flexionsmorphologie durch die Abwesenheit des Morphems *-e* geprägt ist. Der bestimmte Artikel wird im Dialekt abgeschwächt. Syntaktisch auffallend ist, dass bei Substantiven im Plural statt dem Dativ bei der Präposition *mit* häufig der Akkusativ verwendet wird. Auch interessant ist, dass "*auf dem*" zu *am* zusammen gezogen wird.

Der Präfix *ge-* fehlt vor Plosiven im Partizip II und wird zu *g-* vor Nasalen, Frikativen und Liquiden.

Im empirischen Teil der Arbeit werden nochmals einige Merkmale, die als typisch für den Non-Standard in dem Sprachraum angesehen werden, aufgelistet.

2.5.5. Spracheinstellungen

NEULAND (vgl. 1994: 727ff) geht bei sozialen Einstellungen von einer kognitiv-mentalistischen Konzeption aus, welche jene als „latente Bewusstseinszustände und interne Verhaltensbereitschaften betrachtet, die multikomponentiell strukturiert sind als Bündel von der Reizsituation ausgelösten“ kognitiven, affektiven und konativen Komponenten. Bei den Spracheinstellungen meint NEULAND (vgl. 1994: 731), dass es sich auch um einen widersprüchlichen Zusammenhang zwischen Prestige einer sprachlichen Varietät und dem Sprachverhalten handelt. So wird etwa trotz der Bewertung des Standards als angesehenere Sprachform dennoch auch stigmatisierte Sprechformen genutzt. Hier spielt etwa die affektive Komponente der Gruppenzugehörigkeit eine Rolle.

Hier wird ein allgemeiner Einblick gegeben, um dann im Speziellen den Umgang der Lehrer*innen und deren Einstellungen zu beleuchten und Rückschlüsse auf ihr Verhalten ziehen zu können.

Im Folgenden wird die Situation in Bezug auf Einstellungen zu Sprachen und Varietäten in Österreich umrissen. Auch hier soll erneut darauf hingewiesen werden, dass die Verknüpfung zwischen nationalstaatlicher Grenzen und Sprachen problematisch gesehen werden muss und nur Tendenzen der Einstellungen aufgezeigt werden können, die nicht für alle Menschen zutreffen. Tatsache ist jedoch, dass eine österreichische Standardvarietät existiert, die sich in verschiedenen Bereichen etwa von der bundesdeutschen Standardvarietät unterscheidet. Nachstehend wird zunächst auf die Einstellungen zur österreichischen Standardvarietät eingegangen.

Geschichtlich betrachtet hatte die sogenannte "kleindeutsche" Lösung im 19. Jahrhundert Einfluss auf das spannungsgeladene Verhältnis zwischen der "Zugehörigkeit zur deutschen Sprachgemeinschaft einerseits und zu einem eigenen österreichischen Staatswesen andererseits" (AMMON 2004: 35). Zunehmend in den letzten 50 Jahren hat sich ein österreichisches Nationalbewusstsein entwickelt, wodurch auch Thematisierungen eines "österreichischen Deutschen" einhergingen. Im Zuge

des EU-Beitritts wurde darüber diskutiert, ob Austriazismen als schützenswert zu gelten haben. Nach AMMON (vgl. 2004: 35) ist der sprachliche Einfluss von sprachlichen Varianten Deutschlands in Österreich höher als umgekehrt. Oft werden die österreichischen Varianten als weniger normentsprechend bewertet. Auf der anderen Seite ist ein "Nationalvarietätspurismus" sichtbar, wobei die bundesdeutsche Variante bewusst abgelehnt wird und die österreichische Version bevorzugt wird (vgl. AMMON 2004: 36).

MOOSMÜLLER führte 1991 eine empirische Studie zu den Dialekteinstellungen von Deutsch-als-Erstsprecher*innen durch. Dabei zeigte sich ein paradoxes Bild. Einerseits konnte festgestellt werden, dass viele Personen Dialekt sprechen, dies jedoch teilweise verleugnet wird. Oft wird das Dialekt-sprechen stigmatisiert und auf der anderen Seite mit einem romantischen Bild assoziiert. Dialekt-sprecher*innen werden tendenziell einer unteren sozialen Ebene zugeordnet. Bei Personen, welche die Standardvarietät sprechen, wird angenommen, dass sie sich auf einer höheren sozialen Ebene befinden. Auch zeigte sich ein Stadt-Land-Gefälle (vgl. MOOSMÜLLER 1991: 155), wobei die Bevölkerung in der Stadt jene auf dem Land aufgrund ihrer Sprachverwendung herablassend behandle. Die Standardvarietät wurde von den Befragten als ordentlicher und exakter als der Dialekt empfunden. Zusätzlich wurde von den Teilnehmer*innen die Standardvarietät mit Intelligenz assoziiert (vgl. MOOSMÜLLER 1991: 162).

In einem von PARRAGH und SCHNELL⁶ 2014 verfassten Artikel aus den Salzburger Nachrichten geht hervor, dass manche Eltern, vor allem im städtischen Raum, bewusst mit ihren Kindern standardnah sprechen, um Stigmatisierungen zu vermeiden. GLAUNINGER führt in dem Artikel an, dass es wichtig sei, Sprache als nichts Statisches zu betrachten. Außerdem sollen verschiedene Varianten anerkannt werden. So sei es auch nicht sinnvoll, bundesdeutsche Varianten amtlich verbieten zu wollen.

CLYNE (vgl. 1995: 111) führt an, dass das Dialektsprechen auch als sozialer Marker fungieren kann. Dies kann zu einem Gruppenzugehörigkeitsgefühl und zur Solidarität führen (Übersetzung aus dem Englischen).

Im Folgenden Kapitel wird der Fokus genauer auf den schulischen Kontext gerichtet.

⁶ vgl. <https://www.sn.at/panorama/kinder/wie-man-mit-kindern-g-scheit-redet-2997553> (17.10.2017).

2.6. Sprachanwendungen im Unterricht

2.6.1. Non-Standardvarietäten und Unterricht

In dieser Arbeit wird angenommen, dass viele Menschen in Oberösterreich dem Dialekt nicht negativ gegenüber eingestellt sind und dieser als Marker von Zugehörigkeit eingesetzt wird. Jedoch wird davon ausgegangen, dass ein gewisser „Common-Sense“ vorherrsche, wie in der Schule gesprochen wird. Diese Normorientierung hat sich auch in den Gesprächen mit den Lehrkräften an den Schulen gezeigt. So wird eher davon ausgegangen, dass eine "gehobene Umgangssprache" gesprochen wird.

Auch DE CILLIA meint, dass es sich beim österreichischen Deutsch um ein "wichtiges identitätsstiftendes Moment für die Konstruktion ihrer jeweiligen österreichischen Identität" (2013: 34) handle. Für die hier vorliegende Arbeit spielt diese Erkenntnis in dem Sinne eine Rolle, dass durch Sprache Ein- und Ausschlüsse produziert werden. Das Bildungsministerium für Bildung gibt an, dass über 20 % aller Schüler*innen in ihrem Alltag eine andere Sprache neben Deutsch verwenden (Stand Mai 2017)⁷. Die sprachliche Vielfalt prägt die Schule. Es stellt sich die Frage, wie auch mit den innersprachlichen Varietäten des Deutschen umgegangen wird. DE CILLIA (vgl. 2013: 35) führt auch verschiedene Studien an, die gezeigt haben, dass das österreichische Deutsch nicht als eine Standardvarietät, sondern eher als Non-Standard wahrgenommen wird.

DE CILLIA (1997: 124) stellte in seinen Untersuchungen fest, dass vielen deutschsprachigen Österreicher*innen der Dialekt wichtig sei.

Schüler*innen mit DaZ scheinen also mit einem sehr widersprüchlichen Bild konfrontiert zu sein. Mit welchen Anforderungen und Erwartungen sie bezüglich Zugehörigkeitsordnungen umgehen müssen, ist in der Betrachtung nicht zu vernachlässigen. Für die vorliegende Arbeit ist das Thema vor allem aus der Perspektive von DaZ-Lernenden relevant. Es spielt eine Rolle, wie die verschiedenen Varietäten wahrgenommen und als lernenswert betrachtet werden. Über diese Einstellungen wird eine Orientierung in der Welt möglich, wobei es dabei zu Vorurteilen und Kategorisierungen der Sprecher*innen zu einer bestimmten Klasse kommen kann. Stigmatisierungen der Sprecher*innen sind dabei oft die Folge.

In der Masterarbeit von WITTIBSCHLAGER und auch in Zeitungsinterviews mit dem Projektleiter DE CILLIA kann ein Einblick in vorläufige Ergebnisse gewonnen werden. So meint DE CILLIA zur Presse⁸, dass Lehrer*innen häufig in die Umgangssprache oder den Dialekt umschwenken, wenn es sich

⁷ vgl. https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/andere_erstsprachen.html (15.08.2017).

⁸ vgl. http://diepresse.com/home/bildung/schule/4781731/Schule_Geschimpft-wird-auch-im-Dialekt (16.08.2017).

um persönliche oder emotionale Themen wie Disziplinierungen handelt. Es gaben 85% der Lehrkräfte an, bei Vorträgen Standarddeutsch zu sprechen. DE CILLIA geht davon aus, dass Lehrer*innen noch mehr Dialekt oder Umgangssprache sprechen, als sie sagen. Dies hängt damit zusammen, dass sie eher die sozial erwünschte Antwort, also den Standard, auf die Frage, wie sie sprachlich agieren, geben.

WITTIBSCHLAGER (vgl. 2016: 68) konnte in ihrer Erhebung zum Dialektgebrauch im Volksschulunterricht in Oberösterreich feststellen, dass Lehrkräfte meinen, der Dialekt sei hauptsächlich die Sprachform für die Pause. Die befragten Lehrer*innen gaben an, dass der Dialekt im Unterricht von Schüler*innen deutlich öfter als von Lehrer*innen gesprochen werde. WITTIBSCHLAGER (vgl. 2016: 69) führt auch an, dass bei persönlichen Gesprächen zwischen Schüler*innen und Lehrkräften häufig der Dialekt verwendet werde. Interessant ist, dass 95,7% der Befragten annehmen, dass der Dialekt in der Volksschule seine Berechtigung habe, jedoch es als eher unpassend befunden wird, wenn Lehrer*innen im Unterricht Dialekt sprechen. Ob die Schüler*innen Dialekt verstehen, bejahten etwa 32% der Befragten völlig, 41,5% meinten, die meisten würden Dialekt verstehen. Nur 0,9% gingen davon aus, dass ihre Schüler*innen keinen Dialekt verstehen. Laut Standard^b verwenden eher jüngere Lehrkräfte die "Umgangssprache" im Unterricht. Außerdem würden Lehrer*innen beim Erklären des Stoffs in den Neuen Mittelschulen stärker zur Umgangssprache tendieren als Lehrer*innen in der Volksschule und der AHS. Darüber hinaus sprechen jene Lehrpersonen, die Deutsch und eine weitere Sprache unterrichten, standardnäher.

RANSMAYR und FINK geben an, dass sich in Vorstudien des Projekts "Österreichisches Deutsch als Unterricht- und Bildungssprache" gezeigt hat, dass es im Lehrmaterial und in der Ausbildung von Lehrer*innen wenig fachlich fundierte und unsystematische Inputs zu "Variation des Deutschen in Deutschlehrplänen, in Deutschlehrbüchern und in den Studienplänen geben dürfte" (2016: 167).

2.6.2. Positionen zum Einbezug von Non-Standardvarietäten im Unterricht

Ob und wenn ja warum es sinnvoll ist, unterschiedliche Varietäten des Deutschen in den Unterricht miteinzubeziehen, wird im nachstehenden Kapitel thematisiert und aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet. So wird die Annahme präsentiert, dialektsprechende Schüler*innen seien in der Schule benachteiligt. Dies wird im Rahmen der Sprachbarrierenlinguistik betrachtet. Weiters werden mögliche Herausforderungen für Schüler*innen mit DaZ fokussiert. Anschließend werden Ansätze zur sprachlichen Vielfalt beleuchtet. Es wird versucht, so zu argumentieren, dass möglichst alle

⁹ vgl. <http://derstandard.at/2000040591031/Wenig-Bewusstsein-fuer-oesterreichisches-Deutsch-an-Schulen> (16.08.2017).

Schüler*innen von einer Herangehensweise profitieren können.

2.6.2.1. Non-Standardvarietäten als Herausforderung

Eine rege Diskussion über das Thema wurde in den 1970er-Jahren beginnend innerhalb der Sprachbarrierentheorie geführt (vgl. AMMON 1978: 14). Bernstein unterschied zwischen einem restringierten und einem elaborierten Code, wobei ersterer von der „Unterschicht“ gesprochen werde, zweiterer von einer „Mittel- und Oberschicht“ (vgl. HOCHHOLZER 2015: 83). Der elaborierte Code würde korrekter und dem restringierten überlegen sein. Diese These führte zur Defizithypothese, wobei der Dialekt als mangelhafte Sprachform betrachtet wurde. Geändert hat sich der Blick weg vom Dialekt als Sprachbarriere (vgl. AMMON / KELLERMEIER 1997: 22). AMMON und KELLERMEIER meinen jedoch, dass das Thema immer noch aktuell sei, da sich das Schulsystem als nicht in der Lage erweise, Schüler*innen sprachlich und sprachdidaktisch angemessen zu behandeln (vgl. 1997: 21).

LÖFFLER (vgl. 2010: 143) eröffnet zwei Perspektiven auf die Sachlage und thematisierte unter anderem die Funktion von Dialekten, sich nach außen hin abzugrenzen. Personen, die nicht im Dialekt sprechen, erfahren dadurch Kommunikationsbarrieren. Wenn die Sprachcodes auf einer Beziehungsebene nicht gelingen, wirken sich Verständnisschwierigkeiten besonders aus.

Die Sprachbarrierenlinguistik hat nachgewiesen, dass Personen in Deutschland, welche keinen Dialekt sprechen, eine eher negative Einstellung gegenüber Dialektsprecher*innen haben (vgl. LÖFFLER 2010: 143). Es muss aber nicht der Dialekt an sich sein, der eine Kommunikationsstörung zur Folge haben kann, sondern das Urteil der Privilegierten. So werden bei LÖFFLER (vgl. 2010: 143) zwei gegenläufige Beispiele angeführt, die dies verdeutlichen. In Deutschland werden Dialektsprecher*innen in die Situation gedrängt, Schwierigkeiten in Bezug auf die Kommunikation zu erfahren. In der Schweiz dagegen, in der Dialektsprecher*innen Prestige erfahren, haben Nichtdialektsprecher*innen mit Herausforderungen umzugehen. Für die vorliegende Untersuchung spielt dies eine bedeutende Rolle. Sprechen im schulischen Kontext sowohl Lehrer*innen als auch Schüler*innen Dialekt, kann es zu sprachlichen Barrieren der nicht-privilegierten Nichtdialektsprecher*innen kommen. KAINRATH (vgl. 2010: 20) spricht von einem überholten Konzept der Sprachbarriere. Trotzdem werden Dialekte immer wieder abgewertet und erfahren weniger Prestige als eine standardnahe Varietät. Auch hier gilt es unbedingt zu vermeiden, eine sprachliche Varietät als "richtiger" oder "weniger richtig" einzustufen.

In der Schweiz zeigt sich eine andere Situation. Hier wird durch alle gesellschaftlichen Gruppen hinweg der Dialekt gesprochen (vgl. ENDER 2015: 95). Es wurde die Frage gestellt, wie mit Menschen mit Migrationshintergrund gesprochen wird. Es handelt sich dabei um eine mehrdeutige Entscheidung, ob mit Migrant*innen Dialekt gesprochen wird. Einerseits kann es Zugehörigkeit ver-

deutlichen, andererseits Ausschluss, da Personen nicht in eine verständlichere Sprachform wechseln wollen. In der Deutschschweiz ist sowohl der Dialekt, als auch der Standard stetig präsent (vgl. ENDER 2015: 96). Dies bringt Herausforderungen beim Erlernen mit sich (vgl. 2015: 97). Es gibt hier enge Verbindungen zwischen Ideologien und welche Sprachform verwendet wird. Bewertungen der Sprecher*innen gehen mit als legitim oder nicht legitim wahrgenommenen Sprache einher (vgl. 2015: 107). ENDER meint, dass es nicht nur für die Schweiz angenommen werden kann, dass Sprache für Migrant*innen mehr sei, „als nur erfolgreiche Übermittlung von Information“ (2015: 107). Ideologien wie das Hochhalten von Reinheitsansprüchen einer Sprache legitimieren hier Ungleichheiten und es kommt zu einer Abgrenzung derjenigen Sprecher*innen, die sich schon auf der Seite der legitimen Sprecher*innen befinden. ENDER (vgl. 2015: 108) plädiert daher dafür, sich die Mechanismen vor Augen zu halten und dabei die Machtverhältnisse und soziale Hierarchien zu kritisieren.

Kann das Beispiel in der Schweiz auch auf die Thematik hier umgelegt werden? In gewisser Hinsicht gibt es ähnliche Tendenzen. Es herrscht zwar keine strikte Diglossie vor, jedoch sind sprachpflegerische Vorstellungen, wie die unbedingte Erhaltung des Dialekts auch in Österreich gegeben. Das Plädoyer kann so erweitert werden, dass es wichtig ist, dass über Sprachen und Varietäten, sowie die Machtverhältnisse, die dadurch aufrecht erhalten bleiben, in der Schule nachgedacht wird, um dadurch Reflexion und kritisches Denken anzuregen. Aus dieser Perspektive erscheint es mir als sehr sinnvoll, Dialekte und andere Varietäten in den Unterricht miteinzubeziehen.

Ein anderer Zugang zum Thema und zur Positionierung wird bei KORECKY-KRÖLL und CZINGLAR (vgl. 2017) vorgestellt. Bei ihnen werden Studien erwähnt, in denen bewiesen wird, dass die Schriftsprachenkompetenz durch den frühen Kontakt mit einer standardsprachlichen Varietät positiv beeinflusst werden kann. KORECKY-KRÖLL und CZINGLAR (vgl. 2017: 8) konnten aufzeigen, dass ein Kind, welches im familiären Umfeld von einem alemannischen Dialekt umgeben war, kürzere Sätze in einer anderen sprachlichen Umgebung äußerte, als zu Hause. Die Autorinnen (vgl. 2017: 19f) tendieren dahingehend, Kinder, die in einer Situation der Diglossie aufwachsen, eher als zweisprachig zu betrachten. KAINRATH (vgl. 2010: 20) wiederum merkt an, dass die Verwendung der Schriftsprache nicht oder nicht immer den schulischen Erfolg völlig verbessert. BERTHELE (vgl. 2015: 104) hat untersucht, welche Möglichkeiten in einer Dialekt-Standard-Situation liegen. Er meint, dass hier ein Potential für Mehrsprachigkeit liegt. Der Blick soll von der Annahme, der Dialekt sei ein Problem für die Schule, abgewendet werden. Mehrsprachigkeitskompetenz kann hier in den Vordergrund gerückt werden.

2.6.2.2. Non-Standard im DaZ- Unterricht

In Bezug auf Deutsch als Zweitsprachenlerner*innen gehen DITTMAR und SCHMIDT-REGENER (vgl. 2001: 520) davon aus, dass sie die sprachlichen Varietäten ihrer Lernumgebung übernehmen. So werden "die meist im Unterricht vermittelten standardsprachliche Varietäten im zeitlichen Verlauf kommunikativer Praktiken häufig regional und sozial an die jeweils geltenden Normen angepasst." (DITTMAR /SCHMIDT-REGENER 2001: 520). Bei letzterem Zitat ist der DaZ-Unterricht gemeint. DITTMAR und SCHMIDT-REGENER (vgl. 2001: 520) weisen darauf hin, dass sich Lerner*innen auf standardsprachliche Formen stützen sollen, um Missverständnisse zu vermeiden.

Diese Annahme schafft meiner Meinung nach auch Zugehörigkeitsordnungen, wobei DaZ-Lernenden ein sozial-kognitives Wissen, welches bei der Unterscheidung von Varietäten nötig ist (vgl. DITTMAR / SCHMIDT-REGENER 2001: 521) abgesprochen wird. Ob das Argument so tragbar ist, erscheint fragwürdig. Einerseits sollte eine sprachliche Form im Schulunterricht gewählt werden, die für alle am leichtesten zu verstehen ist, andererseits darf es für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache auch nicht ausgeschlossen sein, zu den Dialektsprecher*innen zu gehören. Im derzeitigen Schulsystem ist es unausweichlich, dass Zugehörigkeitsordnungen durch Sprache geschaffen werden. Im ersten Schritt gilt es diese aufzuzeigen, zu reflektieren und kritisieren.

LÖFFLER (vgl. 2005: 18) meint, dass die sogenannte „Umgangssprache“ nur teils für den "(Ausländer-) Unterricht" geeignet sei und wenn, dann nur für die Fortgeschrittenenstufe. Auch NEULAND und PESCHEL (vgl. 2013: 209) reflektieren über sprachliche Variation in der Sprachdidaktik. Es wird hier vor allem aus einer DaF-Perspektive argumentiert. Infrage gestellt wird dabei die Nützlichkeit von sprachlichen Varietäten für DaF-Lerner*innen (vgl. 2013: 210). Außerdem werde das Erlernen der Sprache noch komplizierter gemacht. Auf der anderen Seite kann Variation als Chance (vgl. 2013: 211) gesehen werden. Folgende Argumente werden dabei angeführt:

- es kann an eigene Erfahrungen mit der Sprache angeknüpft werden und dadurch motivierend wirken
- es wird an die sprachliche Realität angeknüpft und nicht künstlich vereinfacht
- die deutsche Sprache wird als mehrdimensional in Bezug auf Normen wahrgenommen
- zusätzlich wird das Bewusstsein für Sprache und „Kultur“ gefördert und die stilistische Ebene gefördert (vgl. NEULAND und PESCHEL 2013: 211)

Es werden bei der Behandlung verschiedener Varietäten die Sprachreflexion angeregt und vor allem „rezeptive und analytische Kompetenzen“ (2013: 211) gestärkt. Im Vordergrund steht dabei das Verstehen und das „Über-Sprachen-Lernen“. Es wird hier vor allem betont, dass für einen eigenständigen stilistischen Umgang mit Sprache ein fachkundiger Umgang mit Sprachvariation

wichtig ist.

Die Zugangsweise ist hier sehr allgemein gewählt. Die angeführten Punkte sind nachvollziehbar und können auch übernommen werden. Die „Kulturbewusstheit“ wird hier unter Anführungszeichen gesetzt, da Kultur nicht näher definiert wird und daher unklar ist, was genau darunter verstanden wird.

Eine alleinige Ausrichtung der Sprachdidaktik an der Standardnorm wird von vielen Richtungen als unpassend empfunden (vgl. 2013: 214). Der sprachpflegerische Zugang bei der Behandlung von Dialekten im Unterricht war einige Zeit lang präsent und es wurden erst später linguistische Beschreibungssysteme geschaffen, um beispielsweise auch dialektbedingte Schwierigkeiten im Unterricht analysieren zu können. Eine sprachgebrauchsorientierte Didaktik des Dialekts wird erst in letzter Zeit fokussiert (vgl. 2013: 215).

Mit der sprachlichen Komplexität bezüglich der vielfältigen Varietäten sind Menschen, welche die deutsche Sprache als Zweitsprache lernen intensiver konfrontiert als DaF-Lerner*innen konfrontiert. Es wird auch erwähnt, dass es manche Lehrwerke gibt („*Überall Sprache*“), die sich mit der Sensibilisierung von dialektalen Varietäten auseinandersetzen. Es kann jedoch auch angenommen werden, dass es noch nicht zu allen dialektalen Gebieten ein erarbeitetes Material gibt.

DE CILLIA (vgl. 2006: 55) spricht die Diskrepanz zwischen der sprachlichen Varietät des Deutschen an, mit denen DaF-Lerner*innen im Lehrbuch konfrontiert werden und jener, welche tatsächlich als Standard gesprochen wird. Er geht hier von einem plurizentrischen Ansatz aus. DE CILLIA führt an, dass es sich bei dem Konzept, verschiedene Varietäten des Deutschen im DaF-Unterricht zu berücksichtigen, um ein umstrittenes handelt. Es wird hier ausgehend von einer Fremdsprachenperspektive diskutiert und er meint, dass jetzige Ansätze aus verschiedenen Gründen, wie etwa dem Verstehen, der funktionalen oder interkulturellen Zweckmäßigkeit dafür plädieren, Varietäten im Unterricht mit einzubinden (vgl. 2006: 58).

Hier wird zwar ein anderer Fokus gewählt, da es sich in dieser Arbeit um das Deutsch-als-Zweitsprachenlernen handelt, aber die Argumente können dennoch teilweise übernommen werden. Es wird zwar kein interkultureller Ansatz verfolgt, dennoch geht es auch darum, dass Schüler*innen, etwa im additiven Unterricht so die deutsche Sprache lernen, wie sie dann auch in der Umgebung brauchbar ist. Außerdem wird noch angeführt, dass durch die Behandlung sprachliche Stereotypen hinterfragt werden und ein kritischer Umgang mit Normen gefördert wird (vgl. DE CILLIA 2006: 58).

Zu der Frage, in welcher Weise es nötig und sinnvoll ist, Varietäten zu lernen, meint DE CILLIA „Varietäten verstehen – einen mehr oder minder neutralen Standard sprechen und schreiben“ zu

können, sei wichtig. Als „neutral“ wird hier jener Standard bezeichnet, der in der Realität auch gesprochen wird. MUHR geht von einem Konzept aus, welches vorschlägt, zuerst eine Varietät zu lernen, die „einen möglichst großen Kommunikationsradius zur Verfügung stelle“ (DE CILLIA 2006: 60).

Es wird bei DE CILLIA ein positiver Blick auf die verschiedenen Varietäten gelegt, welche nicht nur als Belastung gesehen werden sollen. DE CILLIA stellt sich also gegen die Linie von seinem Kollegen APELT, der die verschiedenen Varietäten des Deutschen auf einer Tagung der IDT in Luzern als Belastung bezeichnete. Er meint, es handle sich um eine leidvolle Herausforderung sowohl für Lerner*innen, als auch für Lehrer*innen.

Hier wird davon ausgegangen, dass die Schüler*innen sowieso mit verschiedenen Varietäten konfrontiert werden, deshalb wäre eine Nicht-Behandlung eventuell noch zusätzlich von Nachteil. Andererseits könnte auch die Lehrkraft bewusst eine Sprache verwenden, die großflächiger zu verstehen ist. Vor allem für Schüler*innen, welche die Sprache neu lernen, könnte dadurch eine Erleichterung einhergehen.

GADLER (Vgl. 1989: 92) kam zu dem Schluss, dass es auch in der Lehrer*innenausbildung thematisiert werden müsste, wenn es durch die verschiedenen Varietäten zu Schwierigkeiten komme. Wichtig sei es vor allem, dass Schüler*innen insofern gefördert werden, dass sie situativ und funktional Sprache einsetzen können. Dabei ist es auch notwendig, dass es Materialien gibt, die dafür mehr Bewusstsein schaffen. Auch HOCHHOLZER (vgl. 2015: 80) betont, dass Lehrer*innen ein Hintergrundwissen zum Thema „Dialekt“ benötigen.

In der Untersuchung von BASSLER und SPIEKERMANN (vgl. 2001) konnte gezeigt werden, dass für die Mehrheit aller DaZ-Lerner*innen die varietätenreiche Vielfalt des Deutschen eine Realität im Alltag darstellt. Dialektkompetenzen werden vor allem im Hörverstehen gewünscht, in der Standardvarietät steht die Schriftlichkeit im Vordergrund. BASSLER und SPIEKERMANN schlagen vor, im DaZ-Unterricht regionale Varietäten zu thematisieren, um Reflexion über die Sprache anzuregen und Stereotypen aufzuspalten.

In einem Zeitungsartikel der Presse¹⁰ (vgl. 2010) wird KRUMM zitiert, der die Herausforderung für Migrant*innen, die Deutsch lernen, beschreibt. Im Kurs wird österreichisches Standarddeutsch gelehrt, in der Umgebung sieht das Sprachverhalten jedoch anders aus. Es könne dadurch zu einem Absinken der Lernmotivation kommen, wenn der örtliche Dialekt nicht verstanden wird. Daher sei ein Einbezug im DaZ-Unterricht durchaus wichtig.

¹⁰ vgl. <http://diepresse.com/home/panorama/integration/586796/Der-Dialekt-als-Hindernis-beim-Deutschlernen> (24.10.2017).

Auch DIRIM¹¹ meint in einem Interview mit der Presse, dass es durchaus Sinn macht, Register und Varietäten in den Deutschkursen zu behandeln, da vor allem in ländlichen Gebieten viel Dialekt gesprochen werde. Ein aktives Lehren bräuchte es aber für Kinder, die in Österreich aufwachsen nicht. Bei Seiteneinsteiger*innen würde die genauere Betrachtung aber durchaus zu befürworten sein, da es wenig Möglichkeit gibt, sich bewusst mit den Unterschieden der Register auseinander zu setzen.

HOCHHOLZER (vgl. 2015: 80) spricht sich stark für einen Einbezug des Dialekts im Schulunterricht aus und meint dazu, dass es sich dabei um die Herkunftssprache vieler Kinder handeln würde und der positive Umgang mit Varietäten gefördert werden solle, sowie der Wert des Dialekts und die identitätsstiftende Rolle dessen erkannt werden sollte. Der Dialekt sollte nicht als defizitäres Sprachsystem wahrgenommen werden. Auch würden viele Erziehungsberechtigte mit den Kindern keinen Dialekt mehr sprechen, um ihnen vermeintlich bessere Chancen im Bildungssystem mitzugeben.

Einerseits kann dem zugestimmt werden, andererseits muss auch beachtet werden, dass viele Schüler*innen auch eine andere Erstsprache als Deutsch haben. Die Förderung des Dialekts aus identitätsstiftenden Gründen muss dadurch kritisch gesehen werden. Natürlich fungiert Sprache identitätsstiftend, jedoch soll dies kritisch betrachtet und bewusst thematisiert werden, welche Implikationen das mit sich bringt. Auch macht es einen Unterschied, ob aus der Position der Mehrheitsgesellschaft gesprochen wird, oder aus der Position von Personen, die von gesellschaftlichen Ausschlüssen betroffen sind.

2.6.2.3. Zusammenfassende Diskussion

Es kann hier die Annahme getroffen werden, dass Schüler*innen, welche im Dialekt sozialisiert werden und es dadurch zu Schwierigkeiten in der Schule kommt, nicht sprachlich adäquat vom Schulsystem aufgefangen werden. Genauso sind Schüler*innen, welche Deutsch als Zweitsprache haben, mit Herausforderungen konfrontiert, mit denen die Schule teilweise noch nicht umgehen kann. Angenommen, es wird nur Dialekt in der Schule gesprochen ohne diesen zu thematisieren, wäre den Schüler*innen, welche Dialekt sprechen und die Standardvarietät nicht ausreichend beherrschen, nicht geholfen. Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache hätten beim Erlernen der Standardvarietät auch noch eine zusätzliche Varietät zu erfassen. Würde jedoch ausschließlich die Standardvarietät vorherrschen, würde die Rücksichtnahme auf die Dialektsprecher*innen fehlen. Da

¹¹ vgl. <http://diepresse.com/home/bildung/schule/4781728/Migranten-sollen-sich-mit-Dialekt-befassen-koennen> (24.10.2017).

es sich um eine Tatsache handelt, dass Dialekte in der Gesellschaft gesprochen werden, mutet es aber auch unpassend an, Dialekte in der Schule überhaupt nicht einzubinden. Alle, die eine Abweichung von der in der Schule geforderten, schriftsprachlich orientierten Varietät sprechen, wären demnach benachteiligt. Wiederum wird die Chance dahingehend gesehen, sprachliche Varietäten bewusst im Unterricht zu thematisieren. Ähnliches wird auch später anhand der Bildungssprache diskutiert. Zusätzlich wird hier dafür plädiert, nicht nur Varietäten des Deutschen, sondern unterschiedliche Sprachen miteinzubeziehen.

Der aus meiner Perspektive wichtigste Grund für die Auseinandersetzung ist das Verstehen aller zu ermöglichen. Die weiteren für diese Arbeit wichtigen Argumente für die Auseinandersetzung mit Varietäten im Unterricht werden hier noch zusammenfassend dargestellt:

- kritisches Nachdenken über Sprachnormen und Herrschaftsverhältnisse
- flexiblerer Umgang mit Sprache und Bewusstsein über die verschiedenen Register
- Sprache im Unterricht das Sprachverhalten in der Realität wieder
- Dialekt sprechende Schüler*innen werden nicht benachteiligt
- Sprachen und Varietäten können funktional eingesetzt werden
- es gibt ein Potential für den Ausbau der Mehrsprachigkeitskompetenz

2.6.3. Lehrplan und Curriculum Mehrsprachigkeit

In folgendem Kapitel wird beleuchtet, welche sprachlichen Vorgaben im Lehrplan zu finden sind. Es wird hier als relevant erachtet, aufzuzeigen, ob und wie die Thematik im Lehrplan aufbereitet wird, um über mögliche Lücken reflektieren zu können. Dabei wird zunächst allgemein betrachtet, welche sprachlichen Varietäten angesprochen werden. Auch werden das Curriculum Mehrsprachigkeit, sowie die Bildungsstandards erläutert.

Im Lehrplan der NMS gibt es keine konkreten Vorgaben, welches Deutsch in der Schule gesprochen werden soll¹². Der Lehrplan der AHS- Unterstufe stimmt in den meisten Bereichen mit dem der NMS überein. Jene Unterrichtsfächer, die an beiden Schultypen existieren, haben die gleichen Lehrpläne. Differenzen zeigen sich etwa im Allgemeinen Bildungsziel oder in den Allgemeinen Didaktischen Grundsätzen¹³. In beiden wird im Bildungsbereich Sprache und Kommunikation

¹² vgl. <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40181121/NOR40181121.pdf> (07.11.2017).

¹³ vgl. https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_unterstufe.html (08.11.2017).

betont, dass "Ausdrucks-, Denk-, Kommunikations- und Handlungsfähigkeit" großteils von der sprachlichen Kompetenz abhängig seien (vgl. 2016: 4, 2004: 3). Die Schüler*innen sollten in allen Gegenständen dazu hingeführt werden mit und über Sprache "kognitive, emotionale, soziale und kreative Kapazitäten zu nutzen und zu erweitern" (2016: 4). Dabei wird auch die Bildungssprache explizit erwähnt.

Die "Begegnung mit anderen Kulturen und Generationen sowie die sprachliche und kulturelle Vielfalt in unserer Gesellschaft" könne eine Grundlage dafür bieten, einander offen und mit Achtung zu begegnen (vgl. 2016: 4). Durch den Lehrplan zieht sich grundsätzlich die Betonung der Mehrsprachigkeit als Ressource durch, wobei aber ein eher interkultureller Betrachtungsstandpunkt gewählt wird. Es kann durchaus kritisiert werden, dass von "anderen Kulturen" gesprochen wird, da es sich dabei um einen essenzialistischen Blick auf Kulturen handelt. Das Prinzip der Mehrsprachigkeit soll die Wertschätzung aller Sprachen in den Vordergrund stellen (vgl. 2016: 8). Außerdem soll die Kompetenz erlangt werden, in mehreren Sprachen kommunizieren zu können. Die Stellung von Sprache habe einen Einfluss auf die individuelle Entwicklung, sowie auf "die Wahrnehmung von Bildungs- und Lebenschancen" (2016: 8). Die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit soll auch in nicht-sprachlichen Fächern ihren Platz einnehmen. Unter diesem Punkt werden lokale sprachliche Ressourcen erwähnt. Diese sollen im Rahmen von Projekten und mit außerschulischen Kooperationen behandelt werden (vgl. 2016: 9).

Vorschläge oder mögliche Herausforderungen zum Thema der verschiedenen Varietäten im Deutschen sind im Lehrplan nicht zu finden.

Nur der Volksschullehrplan beinhaltet das Ziel, dass Schüler*innen befähigt werden sollen, ihre Sprache zur Standardvarietät auszubauen (vgl. 2012: 105). Die folgende Darstellung wurde auch schon bei WITTIBSCHLAGER (vgl. 2016) präzise ausgeführt.

Unter dem Lehrstoffbereich "Sprache und Sprechen" wird die "Hinführung zur Standardsprache" (2012: 51) angeführt, wobei "mundartliche Ausdrucksformen" berücksichtigt werden sollen. Für Deutsch in der Grundstufe wird als Lehrstoff angegeben, dass Schüler*innen richtige Satzmuster üben sollen, wobei "Fehlformen, die sich aus dem Unterschied zwischen Mundart- und Standardsprache ergeben" Betrachtung finden sollten. "Die Hinführung zu den Formen der Standardsprache" soll keinesfalls unter Leistungsdruck geschehen (vgl. 2012: 57). Auch der Vergleich zwischen Standard und „Mundart“ wird als Lehrstoffpunkt angeführt. Ein bruchloser Übergang zwischen dialektalen Varietäten zur Standardvarietät soll geleistet werden (vgl. 2012: 132). Eine Abwertung irgendeiner Sprache oder sprachlichen Form ist dabei unbedingt zu vermeiden.

Es liegt auch ein Lehrplanzusatz vor, der sich mit dem "Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache" fokussiert (2012: 136). Es wird dabei davon ausgegangen, dass sich die Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache in ihrem Alltag entweder in ihrer Erstsprache, oder der deutschen Umgangssprache verständigen (vgl. 2012: 145). Hervorgehoben wird die Verknüpfung zwischen dem Lernerfolg und der sozialen Eingebundenheit.

Als Bildungsauftrag wird vor allem vom interkulturellen Lernen gesprochen (vgl. 2012: 136). Es stellt sich die Frage, warum die Verknüpfung zwischen Lernen einer Sprache und von verschiedenen sogenannten Kulturen betont wird. So soll etwa das "Anderssein des jeweiligen anderen wahrgenommen werden" (2012: 136).

Eine Sichtweise weg von der individuellen Ebene, hin zu einer kritischen Reflexion über strukturelle Bedingungen wäre meiner Meinung nach wünschenswert. Ansonsten besteht die Gefahr einer statischen Betrachtungsweise und eines ohnmächtigen Verharrens in der Differenzierung.

Es wird als Ziel des Unterrichts definiert, dass Schüler*innen mit nicht deutscher Erstsprache "Freude am Zuhören und Mitsprechen sowie am Lesen und Schreiben in der Zweitsprache entwickeln" (2012: 136). Auch geht es um das immer bessere Verständnis der deutschen Standardvarietät. Dabei soll sich zunächst auf das Gesprochene, dann auf das Geschriebene konzentriert werden. Des Weiteren wurde das Ziel vermerkt, "sich zunehmend differenziert in deutscher Standardsprache verständigen bzw. sich am Unterricht beteiligen können" (2012: 136). Zuerst wird dem mündlichen Bereich, dann erst dem Schriftlichen Wichtigkeit zugewiesen. WITTIBSCHLAGER hat sich auch genauer mit dem Curriculum Mehrsprachigkeit auseinandergesetzt (2016). In Anlehnung dessen wird auch hier ein kurzer Einblick gegeben, um den empfohlenen Umgang mit innersprachlichen Varietäten zu beleuchten.

WITTIBSCHLAGER (vgl. 2016: 27) hat herausgearbeitet, wie Dialekte in der Lehrer*innenausbildung berücksichtigt werden. An der PH in Oberösterreich kommen beispielsweise dialektale Varietäten zur Sprache (vgl. Pädagogische Hochschule OÖ 2015: 221). Auch in den anderen Curricula sind Themen zum Dialekt verankert (vgl. 2016: 28). WITTIBSCHLAGER (vgl. 2016: 28) kommt aber zu dem Schluss, dass zwar Mehrsprachigkeit viel thematisiert wird, Lehrer*innen aber nicht den Umgang mit Dialekten im Unterricht lernen. WITTIBSCHLAGER führt Bayern als das Vorbild in Bezug auf das Einbinden des Dialekts in den Lehrplan an. Alle Schultypen sind anhand des gleichen Lehrplans aufgebaut, wobei Dialekte dabei nicht nur als zu behandelndes Thema verstanden werden, sondern teilweise auch als Unterrichtssprache begriffen werden (vgl. Klett Themendienst 2014: 16). Die Handreichung „Dialekte in Bayern“ soll Lehrer*innen bei der Thematisierung als Unterstützung dienen.

Einerseits betont WITTIBSCHLAGER (vgl. 2016: 30), dass dadurch das Verständnis des Dialekts als fehlerbehaftete Abweichung des Standards abgelöst werden soll (vgl. Klett Themendienst 2014: 17; HOCHHOLZER 2015: 80), andererseits Sprachbewusstsein gefördert wird (vgl. HOCHHOLZER 2015: 82). Auch wird in der Handreichung der „Wert des Dialekts“ thematisiert (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2015). Dies muss meiner Meinung nach kritisch betrachtet werden.

Zunächst soll noch das Curriculum der Mehrsprachigkeit vorgestellt werden, da dadurch ein Einblick gegeben werden kann, wie die Vielsprachigkeit der Schüler*innen aufgefasst wird. Ob das Curriculum tatsächlich schon Einzug in den meisten Schulen gefunden hat, sei dahingestellt.

Um Sprachbildung durchgängig in den Unterricht zu verankern (vgl. KRUMM & REICH 2011a: 2) wurde 2011 das Curriculum Mehrsprachigkeit mit der Förderung des BMUKK erstellt. Es wird dabei von Vielsprachigkeit ausgegangen, welche die sprachliche Wirklichkeit an vielen Schulen wieder spiegelt (vgl. 2011a: 2). Das Konzept richtet sich dabei vorrangig an Unterrichtende, aber auch an Autor*innen von Lehrmaterialien und Lehrplänen, sowie an alle an Bildungsprozessen beteiligten Personen (vgl. 2011: 5). Sprache spielt eine wichtige Rolle bezüglich Bildungschancen und ein bewusster Umgang damit gilt als Ziel der Bildungspolitik (vgl. 2011a: 3). Für das Konzept sollen ein bis zwei Stunden pro Woche eingeplant werden (vgl. 2011a: 10). Es gilt als absolutes Anliegen, Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt zu fördern (vgl. 2011a: 4).

Das Curriculum wird in mehrere Bereiche geteilt. Diese lauten wie folgt: "Wahrnehmung und Bewältigung vielsprachiger Situationen, Wissen über Sprachen, Vergleichen von Sprachen, Erarbeiten sozialer und kultureller Bezüge von Sprachen und Sprachlernstrategien" (2011a: 6).

Es wird angenommen, dass Kinder schon vor dem Schuleintritt mit innerer Mehrsprachigkeit, teilweise mit Dialekten oder anderen Sprachen Erfahrung gemacht haben (vgl. 2011a: 6f). Beim Schuleintritt bekommt dann die standardsprachliche Varietät eine wichtigere Rolle (vgl. 2011: 7). Es stellt sich nun die Frage, welcher Zugang im Curriculum zu Non-Standardvarietäten gewählt wird. In den zu behandelnden Themen zieht sich der Dialekt über alle Schulstufen hinweg durch (vgl. Krumm & REICH: 2011a). In der Primarstufe sollen zunächst das Interesse und die Wahrnehmung für verschiedene Sprachen und Dialekte angeregt werden. Dabei ist es Ziel, dass sich Schüler*innen Elemente der vorkommenden Sprachen und Dialekte aneignen können (vgl. 2011a, Kapitel Primarstufe Schulstufe 1 und 2, 1). In der 3. und 4. Primarstufe wird das Ziel gesetzt, dass Schüler*innen die Sprachen und Dialekte in ihrer Umgebung wahrnehmen, sowie Unterschiede und Gemeinsamkeiten erkennen und einen konstruktiven Umgang mit Vielsprachigkeit pflegen (vgl.

2011a, Kapitel Primarstufe 2 und 4, 1).

Im Lehrstoff der Sekundarstufe 1 wird vorgeschlagen, Hörbeispiele zu Dialekten, Minderheitensprachen, sowie Sprachen von Migrant*innen in den Unterricht einzubauen (vgl. 2011a, Kapitel Sekundarstufe 2, 5 & 6, 2), sowie wahrgenommene Einstellungen zu Varietäten und Sprachen zu behandeln. Außerdem sollen die Schüler*innen dazu befähigt werden, Grundzüge der Einteilung der Dialekte in Österreich zu kennen und über den Status der unterschiedlichen Varietäten zu reflektieren. In der 7. und 8. Schulstufe sollten Schüler*innen die Kompetenz erlangen, das Wechseln zwischen verschiedenen Sprachen und im Dialekt-Standard-Spektrum zu erkennen und zu reflektieren (vgl. 2011a, Kapitel Sekundarstufe 1, 7 und 8, 1).

In der Sekundarstufe 2, AHS-Oberstufe, ist es Ziel, dass die Schüler*innen über die Vielschichtigkeit und Komplexität der Vielsprachigkeit Bescheid wissen, sowie strukturelle Sprachdiskriminierung wahrnehmen können (vgl. 2011a, Kapitel Sekundarstufe 2, 9 & 10, 1). In der Sekundarstufe 2 werden Dialekte nicht mehr explizit genannt, es wird aber forciert, dass Schüler*innen ein Bewusstsein für die Vielfalt der sprachlichen Mitteln haben und ihr eigenes Sprachhandeln konstruktiv und reflektiert nutzen und ausbauen können (vgl. 2011a, Kapitel Sekundarstufe 2, 11 & 12, 1).

Hier stellt sich nun die Frage, welche Implikationen dieser Ansatz für Schüler*innen mit sich bringt, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben. Im Kapitel „Auseinandersetzung mit Bildungssprache“ wird ein kritischer Blick auf diese geworfen, unter der eine standardnahe Form der Sprache in Bildungsinstitutionen verstanden wird. Hier könnte überlegt werden, ob dieser Begriff erweitert werden muss, da regionale Varietäten zusätzlich einfließen.

Zunächst wird aber noch das für die Arbeit wichtige Konzept des Code-Wechsels vorgestellt. Im folgenden Abschnitt „Kontaktsprachenforschung“ wird dieses genauer betrachtet.

2.7. Kontaktsprachenforschung

RIEHL versteht unter Sprachkontakt „die wechselseitige Beeinflussung von zwei oder mehreren Sprachen“ (2014: 12). Eine Unterscheidung in der Betrachtung kann zwischen der sogenannten „psycholinguistischen Begriffsbestimmung“ und der „soziolinguistischen Begriffsbestimmung“ gezogen werden. Erstere rückt in den Vordergrund, wie der Sprachkontakt zwischen mehreren Sprachen auf individueller Ebene abläuft, zweite fasst die Sprecher*innen verschiedener Sprachen

und Gruppen ins Auge. Für die vorliegende Arbeit ist es wichtig zu erwähnen, dass der Begriff „Sprachkontakt“ auch auf Varietäten, wie etwa dem Dialekt anzuwenden ist.

Als eine Wirkung des Sprachkontakts kann die Diglossie bezeichnet werden, wobei es sich dabei um eine Aufgabenaufteilung der Sprachvarietäten für bestimmte Situationen handelt (vgl. 2014: 16). Von einer Diglossie wird, wie schon erwähnt, etwa in der Schweiz gesprochen. Als einen anderen Effekt des Sprachkontakts kann das Code-Switching genannt werden. Nachstehend wird näher auf das Phänomen des Code-Wechsels eingegangen.

BECHERT und WILDGEN (1991: 2f) führen noch weitere Wirkungen des Sprachkontakts an. Dazu zählen etwa noch der Sprachwechsel oder Sprachverlust und die Neutralisierungsstrategie, indem eine Äußerung in der zweiten sprachlichen Form wiederholt wird.

2.7.1. Code-Wechseln

2.7.1.1. Definitionen Code-Switching und Code-Shifting

Zunächst wird angemerkt, dass in der Literatur sehr viele verschiedene Definitionen der Phänomene vorkommen. KAISER lehnt sich mit ihrer Definition von Code-Switching an HELLER / PFAFF (vgl. 1996: 594) an, wobei sie darunter ganz allgemein den „Gebrauch von mehr als einer Sprache oder Sprachvarietät durch einen Sprecher innerhalb eines Gesprächs“ (2006: 278) versteht. Andere Kontaktphänomene wie etwa Entlehnungen oder Interferenzen treten häufig gleichzeitig auf. Es wird darauf hingewiesen, dass sich die Abgrenzung von anderen Phänomenen als nicht ganz einfach erweist. Code-Shifting bezeichnet bei KAISER (2006: 278) den „allmählichen Übergang zwischen den Varietäten, im Gegensatz zu Code-Switching, das für den plötzlichen Wechsel des Codes steht“ (vgl. AUER 1986: 97f.). Nach RIEHL (vgl. 2014: 21) werden solche sprachlichen Erscheinungen als Code-Switching bezeichnet, bei denen innerhalb sprachlicher Äußerungen verschiedene Sprachen oder Varietäten vorkommen, die sich aber an sich nicht verändern. Es handelt sich um ein häufig vorkommendes Phänomen, wobei viel diskutiert wird, was darunter zu verstehen ist. So sei häufig die Trennlinie zwischen Code-Switching und lexikalischem und/ oder grammatischem Transfer nicht klar (vgl. 2014: 22). Bei der zweiten Möglichkeit kommt es zu einer Veränderung der sprachlichen Gestalt, indem ein Ausdruck in ein anderes sprachliches System eingespeist wird. Diskussion kommt beispielsweise da auf, wo nur ein Wort in einer anderen Sprache geäußert wird. Es kann zwischen einzelnen Entlehnungen und Code-Switching, welches sowohl Wörter, als auch Sätze umfassen kann, unterschieden werden (vgl. 2014: 24). Der Begriff des Code-Mixings wird bezeichnet übergreifend Erscheinungen in bilingualen Reden (vgl. 2014: 24). So kann davon

gesprochen werden, wenn in einem Satz lexikalische Einheiten und grammatische Strukturen aus zwei Sprachen auftreten. BECHERT und WILDGEN (1991: 6) bezeichnen das Sprachmischen als „eine Sprache nach dem Muster einer anderen gebrauchen“.

LÖFFLER definiert Code-Switching als "Wechsel der Varietät innerhalb einer Sprache" (2010: 126) und Code-Shifting als "Wechsel zwischen zwei Sprachen". Im Dialekt-Standard Kontinuum, wie es im untersuchten Gebiet in Oberösterreich vorherrscht, wird übergangslos "geswitcht" (vgl. 2010: 141). FASCH (vgl. 1997: 307) meint mit HUTTERER (vgl. 1978: 325), dass Sprecher*innen von "österreichischem Deutsch" eine Kommunikationsweise hätten, in der ständig zwischen verschiedenen markierten Varianten gewechselt wird.

Im Metzler Lexikon Sprache (vgl. 2016: 659) wird unter Code-Switching nicht nur der innersprachliche Wechsel, sondern auch der Wechsel zwischen zwei Sprachen im Rahmen einer Äußerung verstanden. Dies wird meist durch Kontextfaktoren beeinflusst. In dieser Arbeit wird von einer weiter gefassten Definition ausgegangen.

GUMPERZ (vgl. 1972) versteht das Code-Switchen als Ausdruck sprachlichen Handelns. Auch DIRIM und KREHUT (vgl. 2014: 409) gehen davon aus, dass die soziale Rolle maßgeblich bestimmt, wie Sprache verwendet wird. Sowohl bestimmte Normen, als auch Annahmen und Erwartungen, wie es sich zu verhalten gilt, prägen die Wahl des sprachlichen Registers. Beispielhaft führen DIRIM und AUER (vgl. 1978: 24) eine Unterrichtssituation an, in der ein Schüler mit dem Lehrer ein anderes Register verwendet, als mit seinem Mitschüler. Es wird hier gezeigt, dass das Einschätzen darüber, welches sprachliche Register in einer bestimmten Situation und mit einem bestimmten Gegenüber als passend empfunden wird, bei Kindern schon bald beginnt. In dieser Arbeit soll geschaut werden, in welchen Situationen das Wechseln der Register vor allem bei Lehrer*innen vorkommt und welche Funktionen es erfüllt. Bei nicht-monolingual sozialisierten Menschen werden die zur Verfügung stehenden Sprachen häufig sehr flexibel genutzt. Diese Ressourcen können nicht als abgegrenzte Systeme betrachtet werden (vgl. DIRIM, / KREHUT 2014: 409), sondern greifen ineinander und ergeben zusammen etwas Neues. DIRIM und KREHUT (vgl. 2014: 410) sprechen von einem identitätsstiftenden Merkmal der Mehrsprachigkeit und -kulturalität. Häufig wird jedoch das Mischen von Sprachen als fehlerbehaftet angesehen. Es gilt zu bedenken, dass die Erst- und Zweitsprachen einer Person keine genau voneinander abzugrenzenden Konzepte darstellen. In die Arbeit sollen auch diese Punkte und Einstellungen der Lehrer*innen mit einfließen, um ein gesamtheitliches Bild im Umgang mit sprachlichen Registern in den untersuchten Schulen zu erhalten.

In der Diplomarbeit sollen die Funktionen des Wechselns und die damit verbundenen Implikationen

mit den am Gespräch Beteiligten aufgezeigt werden. Wo es zu Abweichungen von einer standardnahen Version des Deutschen kommt, wird anhand von sprachlichen Merkmalen festgelegt. Da, wie ausführlich dargestellt wurde, die Abgrenzungen und Definitionen stark variieren, wird hier in Anlehnung an KAISER (vgl. 2006: 278) der übergreifende Begriff des Codewechsels für plötzliche und schleichende Übergänge im Dialekt-Standard-Spektrum verwendet.

2.7.1.2. Funktionen des Code-Wechsels

AUER (vgl. 2009: 93) spricht davon, "dass das Wechseln zwischen Sprachen auf der Ebene des Diskurses oft eingesetzt wird, um stilistische und rhetorische Effekte zu erzielen (codeswitching)".

DIRIM und AUER (vgl. 2004: 158) führen an, dass Code-Switching eine identitätsbezogene Funktion erfüllt. AUER geht davon aus, dass durch das Verändern "des Dialektalisierungsniveaus interaktive Bedeutungen konstituiert werden (1990: 204).

Code-Switching steht bei AUER und DIRIM (vgl. 2004: 158) für den funktionalen Einsatz von alternierenden Einzelfällen. Sie weisen auf eine Typologie von Funktionen hin, die das Code-Switching erfüllen kann. So kann eine Unterscheidung zwischen teilnehmer*innenbezogenem und diskursbezogenem Code-Switching getroffen werden. Ersteres kristallisiert heraus, welche sprachlichen Kompetenzen die Gesprächsteilnehmer*innen aufweisen und welche Präferenzen der*die Sprecher*in in der Sprachwahl hat. DIRIM und AUER beziehen sich bei den Beispielen auf das Code-Switchen zwischen der türkischen und deutschen Sprache. Die Informant*innen im Projekt waren Jugendliche. Da es sich dabei um einen etwas anderen Kontext handelt, muss Vorsicht geboten werden, die hier vorliegenden Daten vorbehaltlos zu vergleichen. Der teilnehmer*innenbezogene Aspekt spielt in der hier vorliegenden Arbeit eine nicht so wichtige Rolle. Nachfolgend werden thematisch Momente präsentiert, bei denen es zum Code-Wechseln gekommen ist. In dieser Arbeit steht vor allem die Sprache der Lehrperson im Fokus. Außerdem handelt es sich nicht um ein Wechseln zwischen zwei Sprachen, sondern zwischen verschiedenen Varietäten einer Sprache.

Der diskursbezogene Zugang beim Code-Wechseln zeigt den Kontext auf, wodurch die Sprechsituation neu verhandelt oder bestimmt wird. So kann beobachtet werden, welche sprachlichen Handlungen vollzogen werden, oder wie die Beziehung zwischen den Sprechenden ist. Beide Typen können auch gleichzeitig auftreten. Auch RIEHL unterscheidet beim funktionalen Wechseln den situativen (Adressat*innenwechsel) vom konversationellen (zum Beispiel beim Zitieren) und dem identitätsstiftenden Gebrauch (vgl. 2014: 25). Ein Wechsel kann nach KAISER (vgl. 2006: 279) sozialsymbolische Information transportieren. Dadurch kann ein „we-code“ und

„they-code“ vorkommen, der zur Signalisierung einer Gruppenzugehörigkeit eingesetzt wird.

Die Veränderung der Adressierung spielt in der Arbeit eine wichtige Rolle. Es gilt in der Analyse herauszufiltern, wann es beim Adressat*innenwechsel zum Code-Wechseln kommt. AUER und DIRIM (vgl. 2004: 171) zeigen beispielhaft anhand einer Unterrichtssituation, wie ein Schüler bewusst die Sprache wechselt, um eine andere Person zu adressieren. Dabei kommt es zum Ausschluss von anderen Personen, die aufgrund des Nicht-Verstehens der Sprache vom Gespräch exkludiert werden. Dadurch wird diese zur Geheimsprache.

Auch das Themenwechseln kann durch das Code-Wechseln markiert werden. Bei diesem Punkt wird angeführt, dass es sich dabei nicht nur um ein Wechseln des Themas handeln muss, sondern es auch um das Zurückkommen in das "Hier und Jetzt" gehen kann. Weiters stellt das Markieren von Zitaten eine häufige Verwendungsweise des Wechsels dar.

Es kann auch dazu eingesetzt werden, um Aussagen zu verstärken (vgl. AUER / DIRIM 2004: 176). So lässt eine Wiederholung des Gesagten in einer anderen Sprache oder Varietät die Annahme zu, dass der ersten sprachlichen Varietät, welche keinen Erfolg erzielt hatte, Nachdruck verliehen werden soll. Wenn etwa eine Aufforderung keine Reaktion nach sich zieht, kann der*die Sprecher*in das Wechseln dazu nutzen, eine Verstärkung der Wichtigkeit anzuzeigen.

Auch kann eine Aussage durch das Wechseln eine Personalisierung erfahren. Hierbei kann ein eher neutral verlaufendes Gespräch einen persönlicheren Stil durch den *turn* erfahren. Eine subjektive Färbung rückt die Beziehungsebene in den Vordergrund. Auf dieser Ebene könnten auch Disziplinierungen im Unterricht angesiedelt werden. Wie oben schon erwähnt, konnten in jenen Situationen Veränderungen in der Sprache der Lehrkraft beobachtet werden. Es gilt abzuklären, ob sich diese Entdeckung auch im vorliegenden Material bestätigen lässt.

Besonders widersprüchliche, ablehnende oder angreifende Handlungen können durch Abgrenzung zur Sprache des*der gegenüberliegenden Sprechers*Sprecherin betont werden. Als Beispiel kann eine sozusagen nicht-präferierte Handlung, wie etwa das Ablehnen eines Vorschlags, angeführt werden.

Das Wechseln als Abgrenzungsstrategie kann auch vorkommen, wenn Seitenbemerkungen von der Hauptbotschaft abgesteckt werden sollten (vgl. KAISER 2006: 280). Auch ist es möglich (vgl. AUER / DIRIM 2004), dass es dazu verwendet wird, um einer Kritik Ausdruck zu verleihen. Natürlich besteht auch die Möglichkeit, das Wechseln zu nutzen, um etwas performativ ausdrücken und damit zu handeln, das nur in einer der Sprachen möglich ist. Hier stellt sich die Frage, ob es zwischen dem Non-Standard und Standard Sprachhandlungen gibt, die entweder ausschließlich in der einen oder ausschließlich in der anderen Varietät anzutreffen sind. Wie oben schon erwähnt, könnte etwa der Dialekt zur Präzisierung eingesetzt werden. AUER und DIRIM (vgl. 2004: 188) zeigen beispielhaft

auf, dass durch Code-Wechseln einem Redebeitrag eine innere Struktur und Gliederung gegeben werden kann.

AUER (vgl. 1990: 24) interessiert sich in seiner Analyse zur Phonologie der Alltagssprache für das Sprechbewusstsein von Sprecher*innen eines Dialekts. Dabei soll betrachtet werden, welche Varietäten und Merkmale von Dialekten sie im Sprechen benutzen und welche sie als zu dem eigenen Dialekt zugehörend empfinden. Er (vgl. 1990: 214) zeigt einige Funktionen auf, die er mit konversationsanalytischen Perspektiven anhand eines Sprachkorpus zum Konstanzer Dialekt analysiert.

Hier wird angeführt, dass es in manchen Situationen, etwa bei der Redewiedergabe relativ einfach festzustellen ist. Es wird das Wiedergegebene inszeniert, um ein Bild von dem*der Sprecher*in zu erzeugen. Der*die Erzähler*in reproduziert jene Bilder, von denen er*sie ausgeht, wie die*der Sprecher*in das Erzählte sagen würde. Es kann also gesagt werden, dass hier stark mit Stereotypen gearbeitet wird. AUER (vgl. 1990: 207) führt jedoch an, dass die Veränderung der Varietät nicht immer zeitlich exakt mit der reportierten Rede einhergeht, sondern manchmal schon vorher oder verzögert beginnt und beendet. Es kann auch dazu eingesetzt werden, zu markieren, wann ein Wechsel zwischen der eigenen Stimme der erzählenden Person und der Person, über die gesprochen wird, stattfindet (vgl. AUER 2009: 102).

So wird etwa ein Sprung in Richtung Standard gezeigt, welcher bei AUER als "fremd-initiierte Reparatur" (1990: 214) bezeichnet wird und als Verdeutlichung des Gesagten interpretiert werden kann. Es wird also angenommen, dass der Standard die verständlichere Varietät ist. Beim Wechsel in Abhängigkeit von der adressierten Person kann sowohl eine soziale Distanz aufgezeigt werden, als auch eine vermeintlich regional-dialektale Zugehörigkeit zum Ausdruck gebracht werden.

Auch kann der Wechsel in eine standardnähere sprachliche Form zum Ausdruck bringen, dass zwischen dem erwarteten und realen Geschehen eine Unterscheidung liegt. Wie auch schon oben erwähnt, kann das Switchen gewisse Rollenbilder kennzeichnen, wie es ein Beispiel von einem Beamten zeigt, der durch die standardnähere Varietät seine offizielle Rolle verdeutlicht. In der umgekehrten Richtung kann eine dialektalere Färbung die Emotionalität des Gesagten auf eine andere Weise verstärken.

Welche der hier präsentierten Funktionen des Code-Wechselns im aufgenommenen Sprachmaterial der Untersuchung vorkommen und wie sich dies auf die Unterrichtssituation auswirkt, wird anhand einer Konversationsanalyse im praktischen Teil der Arbeit ausgewertet.

2.7.2. Code-Wechseln im Unterricht

STEINER (vgl. 2008: 9) hat eine Untersuchung zur Unterrichtskommunikation durchgeführt und sich dabei auf die Gesprächsorganisation und den Dialektgebrauch an deutsch-schweizer Gymnasien konzentriert. Dabei haben sich auch kommunikative Funktionen des Dialektgebrauchs gezeigt. Es kamen in allen untersuchten Unterrichtseinheiten Varietätenwechsel vor (vgl. 2008: 207). Das Wechseln erfüllt dabei verschiedene Funktionen, wobei sich die Sprecher*innen dessen meist gar nicht bewusst sind. Es handelt sich um eine exemplarische Darstellung, welche nicht verallgemeinerbar ist. Auch RAMGE (vgl. 1978: 197) hat die Funktionen des Dialekts im Sprachgebrauch von Lehrer*innen im Zuge des Unterrichts aufgezeigt. Das Material besteht aus Unterrichtsaufnahmen von 20 saarländischen Lehrer*innen (vgl. 1978: 205). Es wurde ein Thema vorgegeben, welches es im Unterricht zu behandeln gab. RAMGES Ansatz ist es, „die Förderung der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit als 'Förderung und Erweiterung der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit'“ zu begreifen (1978: 197). Schüler*innen lernen von den Sprachhandlungen der Lehrkraft und bauen dadurch potentiell ihre eigene Kompetenz aus, mit Variation umzugehen. Dem Dialekt im Unterricht wird bei RAMGE (vgl. 1978: 200) eine positive Rolle zugestanden. Der Dialekt wird als identitätsstiftender Zugehörigkeitsmarker verstanden. Problematisiert wird der sich reproduzierende Überlegenheitsanspruch der Lehrkraft, die ausschließlich die Standardvarietät spricht. Beim Einbau des Dialekts werde das Varietätenspektrum produktiver genutzt und die Lehrkraft solidarisiere sich mit den Schüler*innen. RAMGE zählt sieben kommunikative Funktionen des dialektgerichteten Sprechens in der Lehrer*innensprache auf. Er führt folgendes an:

- Veranschaulichungsfunktion (Zitat, indirekte Rede) (vgl. 1978: 213)
- Aktivierungsfunktion (Sprechhandlungen, um zu motivieren) (vgl. 214)
- Bagatellisierungsfunktion (z.B.: zur Organisation des Unterrichts) (vgl. 215)
- Abschwächungsfunktion (Variationsänderung ermöglicht andere Konnotation beim Ausdruck) (vgl. 215f.)
- Einverständnis- und Zuwendungsfunktion (vgl. 216)
- Diskriminierungsfunktion (vgl. 217)
- Verständnissicherungsfunktion (Verständigung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen wird gesichert) (vgl. 218)

RAMGE konnte zusammenfassend feststellen, dass "die Art der generellen sprachlichen Orientierung

des Lehrers im Unterricht von erheblichem Einfluß darauf ist, wann, wie und mit welchen kommunikativen Funktionen er dialektgerichtete Äußerungen im Unterricht verwendet" (1978: 224). Es unterscheiden sich die beobachteten Funktionen des Dialekts bei eher standardorientierten zu eher dialektorientierten Lehrer*innen. Erstere nutzen den Dialekt eher zu methodisch-didaktischen Gründen der Unterrichtsorganisation. Zweitere würden den Dialekt verwenden, um eine Entlastung gegenüber institutionellen Zwängen herbeizuführen.

Es wird darauf hingewiesen, dass eine Tabuisierung des Dialekts im Unterricht zerschlagen werden soll. RAMGE (vgl. 1978: 225) sieht den Gebrauch deshalb als positiv an, weil dadurch ein asymmetrisches Verhältnis gelockert wird und es zu einem besseren Kontakt zwischen Lehrkräften und Schüler*innen beitrage.

Es kommen jedoch nicht nur verschiedene areale Varietäten im Unterricht vor, sondern in der Schule nehmen auch die Fachsprachen und die Bildungssprache eine wichtige Rolle ein. Diese sollen daher anschließend näher betrachtet werden.

2.8. Sprachen in der Institution Schule

2.8.1. Auseinandersetzung mit Bildungssprache und Schulsprache

Im Folgenden werden Varietäten, welche in der Schule vorkommen, beleuchtet. Da es sich im Besonderen um den naturwissenschaftlichen Fachunterricht handelt, stellt sich die Frage, welche Spezifika es dabei gibt und wie diese gehandhabt werden.

Nach MICHALAK (vgl. 2015: 48) wird im alltäglichen Gespräch die Sprache von dialogischen und situativen Bezügen geprägt. Im Laufe der Schulzeit verändert sich die Sprache und schriftsprachliche Strukturen kommen hinzu (vgl. 2015: 49). Fachsprachliche Elemente und standardsprachliche Strukturen, die zwar auf Alltagssprache beruhen, prägen die Kommunikation in der Schule. Bildungssprachliche Kompetenzen sind hier gefordert.

Laut MICHALAK (vgl. 2015: 51) entstehen Ungleichheiten in Bezug auf die Bildungschancen auf drei verschiedene Weisen. Erstens wird häufig nicht klar gemacht, dass es sich um ein anderes Register als die Alltagssprache handelt. Zweitens kann es als problematisch betrachtet werden, wenn die Bildungssprache nicht explizit gelehrt wird. Drittens ist es unfair, wenn Bildungssprache einfach ab ovo vorausgesetzt und benotet wird.

Die Bildungssprache ist häufig kontextlos, monologisch (vgl. 2015: 52) und verändert sich im Laufe der Schulzeit (vgl. 2015: 55). Vor allem beim Beschreiben, Analysieren, Erklären, Vergleichen und Interpretieren kommt diese sprachliche Form vor. MICHALAK gibt auch an, dass die Bildungs- und Alltagssprache nicht genau getrennt werden können. So werden je nach Adressat*in und Situation verschiedene Register im Schulkontext verwendet. Es wird angeführt, dass der Unterricht sprachlich so organisiert werden soll, dass sich von der Alltagssprache zur Bildungssprache hin bewegt wird (vgl. 2015: 55). Dadurch sollten Schüler*innen die Möglichkeit haben, zunächst in dem sprachlichen Register über Sachverhalte zu sprechen, welches ihnen am vertrautesten ist.

Für Schüler*innen, die erst die deutsche Sprache und eine eher standardnahe Version davon lernen, könnte es aber auch zu Verständnisproblemen kommen, wenn einerseits die Bildungssprache verlangt wird, andererseits auch in einem dialektalen Register gesprochen wird. Dadurch kommen zwei Register zusammen, die beide ausschließend sein können.

Eine spezielle und nur in der Schule verwendete Sprache ist die sogenannte Schulsprache (vgl. 2015: 54). Wichtig ist hier, dass Lehrkräfte offenlegen, was sie von den Schüler*innen erwarten.

GOGOLIN (vgl. 2009: 263) plädiert dafür, sich mit dem Begriff der "Bildungssprache" genauer auseinander zu setzen. Die folgende Darstellung betrachtet die Situation in Deutschland.

Der Begriff der Bildungssprache ist relativ schnell in den allgemeinen Sprachgebrauch übergegangen und hat kaum zu Diskussion und Klärung geführt. Der Fokus bei der Betrachtung wird bei GOGOLIN auf Kinder und Jugendliche gelegt, die mit zwei Sprachen in ihrer Umgebung aufwachsen. Es stellt sich hier die Frage, welche Rolle die Bildungssprache für den Erfolg in der Bildungslaufbahn spielt. Von Bedeutung ist hier, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund in Deutschland schlechtere Ergebnisse bei Leistungstests erbringen als Schüler*innen ohne Migrationshintergrund. Die in der Schule verwendete Sprache spielt also eine wichtige Rolle für den Erfolg beim Lernen (vgl. GOGOLIN 2009: 264). Hier wird auch betont, dass es in vorrangig nicht sprachlichen Fächern wichtig ist, um eine gute Leistung erbringen zu können, dass Schüler*innen der Unterrichtssprache mächtig sind. GOGOLIN (vgl. 2009: 265) stellt die Frage, warum Schüler*innen der zweiten Generation schlechter bei PISA 2006 abgeschnitten haben, als jene, die selbst zugezogen sind. Studien haben gezeigt, dass es keinen wirklichen Effekt hat, ob das soziale Umfeld wie Erzieher*innen, Eltern, Familie mit den Kindern in der Sprache, oder einer der Sprachen, sprechen, die im Wohnland als amtlich gelten. Laut GOGOLIN (vgl. 2009: 267) herrscht in Deutschland kein selektives Migrationsregime vor. Menschen mit Migrationshintergrund sind in Deutschland häufig unterdurchschnittlich mit ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapital versorgt. Die Politik der Integration und Zuwanderung muss sich hier größtenteils auch

mitverantwortlich fühlen. Andere Ursachen sind eher Mutmaßungen.

Es wird nun angenommen, dass es weniger die Alltagssprache ist, die Probleme in der Schule bereitet, sondern das Register der Bildungssprache. Für das Deutsche hat HABERMAS (vgl. 1977) den Begriff geprägt. GOGOLIN schließt sich beim Begriff an die englische Tradition an und versteht darunter ein Register, welches nicht nur in Bildungsinstitutionen, sondern auch in öffentlichen, komplexeren Texten vorkomme. Eine besondere Bedeutung nehme die Bildungssprache aber im Kontext des Bildungskontextes ein. Das Register unterscheidet sich auf den verschiedenen Ebenen von anderen sprachlichen Registern. Hierzu zählen Lexik wie der Wortschatz in den verschiedenen Fachgebieten, Text- und Morphosyntaxebene (vgl. 2009: 269). Die Bildungssprache kann als eher schriftsprachlich, monologisch und formell beschrieben werden. Der Unterschied zu den einzelnen Fachsprachen besteht darin, dass die Bildungssprache übergreifende Merkmale beinhaltet. Sie ist in gesprochener und geschriebener Form anzutreffen und nicht nur dem Ort der Schule vorbehalten (vgl. GOGOLIN 2009: 270). Interessant ist, dass hier angeführt wird, dass die Bildungssprache nicht unbedingt in der "alltäglichen Unterrichtskommunikation" vorkommen muss. Relevant ist vor allem der Gesichtspunkt, inwieweit der Unterricht und die Schule dazu beitragen kann, bildungssprachliche Fähigkeiten zu fördern und zu unterstützen. Auch muss natürlich genau geklärt werden, wie die Bildungssprache angeeignet wird. Der Bildungszugang der Familien spielt eine bedeutende Rolle für positive oder negative Voraussetzungen in der Schule (vgl. GOGOLIN 2009: 272). In bildungsorientierten Familien konnte festgestellt werden, dass Praktiken beim Sprechen verwendet werden, die zum Register der Bildungssprache hinführen. Sprachliche Varianz wird dabei gefördert. Es konnte gezeigt werden (vgl. GOGOLIN 2009: 272), dass Kinder in England und Australien, welche aus unterschiedlichen sozialen Ebenen kommen, durch die explizite Thematisierung des Unterschieds zwischen Bildungs- und Alltagssprache gefördert werden. Für einen sowohl leistungsfördernden, als auch motivierenden Unterricht konnten einige Merkmale aufgezeigt werden. Dazu zählen etwa eine klare, strukturierte Unterrichtsführung, kognitive Herausforderungen, diskursive Verhandlungen von Fehlern und ein wertschätzendes soziales Klima. Auf der Basis dessen können auch Überlegungen zu bildungssprachlich förderndem Unterricht gegeben werden. GOGOLIN merkt aber an (vgl. 2009: 273), dass die Arbeit an der Sprache in deutschen Klassenzimmern noch wenig untersucht worden ist.

Nun wird jedoch in dieser Arbeit nicht die Herausforderung der Bildungssprache in den Vordergrund gerückt, sondern das Vorkommen der verschiedensten Varietäten in der Schule, wozu natürlich auch die Bildungssprache zählt. Wie unterstützend und fördernd gearbeitet werden kann, um die unterschiedlichen Register zu thematisieren und auch das ständige Wechseln dieser in der

Kommunikation in der Schule bewusst zu machen, wird hier als Frage eröffnet. Eine Antwort wird diese Arbeit nicht geben können, jedoch soll aufgezeigt werden, wie unterschiedlich die Verwendung von Sprache im Unterricht aussieht und welche Funktionen die Register erfüllen könnten. Davon ausgehend können eventuell Herausforderungen interpretiert und Denkanstöße gegeben werden.

Ausgehend von dem auf der vorliegenden Arbeit beruhenden Standpunkt der Migrationspädagogik können kritische Anmerkungen zum Vorherrschen der Bildungssprache getätigt werden. MECHERIL und QUEHL (vgl. 2015: 151) setzen sich dabei intensiv mit der Sprache der Schule auseinander. Die Gedanken sollen dann in Beziehung zu meinem Forschungsanliegen gesetzt werden.

Zunächst wird vor allem der konkrete Zusammenhang zwischen sozioökonomischen Bedingungen und kulturellem Kapital in den Familien mit dem Bildungserfolg betont. Der Blick richtet sich dabei auf das deutsche Bildungssystem, wobei auch für Österreich selbiges angenommen werden kann¹⁴.

Erfolgreiches Lernen hängt stark damit zusammen, ob es möglich gemacht wird, dass Schüler*innen ihre Disponiertheit hinzufügen können und die Schule es schafft, diese einzubeziehen (vgl. MECHERIL / QUEHL 2015: 152). Indem Sprache häufig dazu benutzt wird, sich von anderen abzugrenzen, muss einerseits betrachtet werden, wie Dominanzverhältnisse auf Bildungsinstitutionen einwirken und wie dadurch Gruppen konstituiert und wahrgenommen werden. Durch den Begriff der Bildungssprache können Bildungsungleichheitsverhältnisse thematisiert und Vorschläge zu Umänderungen gedacht werden.

In Angriff genommen wird derzeit eine sehr einseitigen Deutsch-als Zweitsprachenförderung. Dabei werden diejenigen ins Blickfeld gerückt, welche als die "Anderen" abgestempelt werden. Es wird bei MECHERIL und QUEHL darauf aufmerksam gemacht, dass aus migrationspädagogischer Perspektive der Zusammenhang von Sprache und Bildungserfolg allgemein thematisiert wird und der Fokus nicht nur auf das Erlernen der vorherrschenden Bildungssprache Deutsch gelegt wird. Dabei sollen Verbindungen zwischen Sprache und Nation angefochten werden (vgl. MECHERIL / QUEHL 2015: 152).

Durch das Modellprogramm FörMig, welches Kinder mit Migrationshintergrund förderte, ist auch das Konzept der Bildungssprache etabliert worden (vgl. MECHERIL / QUEHL 2015: 153). Wichtig dabei ist es zu bedenken, dass die Bildungssprache einerseits als Werkzeug der Schule dient, andererseits sie auch für sich als zu erlernendes Tool gilt. Jene Schüler*innen, die außerhalb der Schule nicht mit dem Register der Bildungssprache konfrontiert werden, können als strukturell benachteiligt betrachtet werden (vgl. MECHERIL / QUEHL 2015: 154). Sprache wird dabei als

¹⁴ vgl. https://media.arbeiterkammer.at/PDF/Intergenerationelle_soziale_Mobilitaet.pdf (05.10.2017).

bedeutungsherstellendes und funktionales Konstrukt gesehen, welches durch die Gesprächsteilnehmer*innen in der Interaktion geformt wird.

Im Mittelpunkt steht die Frage, wie Schüler*innen sprachliche Register bewusst erkennen und sich aneignen können. Wichtig dabei ist, dass der Blick weg von einer Defizitperspektive gelenkt wird, welche einen Bildungsmisserfolg weniger auf institutionaler Ebene, als auf individueller, persönlicher Ebene sucht. Erstere wird nun anhand von Routinen und Abläufe im Schulsystem näher betrachtet, wobei es dadurch auch möglich wird, Diskriminierungsstrukturen aufzuzeigen. Bei MECHERIL und QUEHL (vgl. 2015: 157) wird angenommen, dass die Sprache eine Voraussetzung darstellt, um sozial teilhaben zu können, aber genau so gilt, dass Sprache an der Teilhabe gelernt wird. Es wird hier Sprache als "bedeutender Weg zur Erschließung von Welt oder immer neuer Welten im Sinne von sozialen Kontexten" (2015: 157) verstanden, welche nach und nach immer formeller und öffentlicher werden. Diese entfernt sich auch von der Sprache des Alltags der Kinder und Jugendlichen.

Nicht erwähnt wird dabei, dass noch zusätzlich areale Varietäten vorkommen, welche es in vielerlei Kontexten erschwert, sozial teilzuhaben. In der hier geführten Diskussion stehen sich zwei Gedankengänge gegenüber, von denen angenommen werden könnte, dass sie einander entgegen laufen. Auf der einen Seite steht das Register der Bildungssprache, auf der anderen Seite areale Varietäten. Beide kommen in der Schule vor und können zu Ein- und Ausschlüssen führen und das Verstehen erschweren.

Die Schule als eine Zwischenfigur muss die verschiedenen Realitäten von Familien und Berufsleben miteinbeziehen und keine unüberwindbaren Hindernisse in den Weg stellen, die mit Dominanz und Zugehörigkeitsordnungen in Verbindung stehen. Es spielt eine große Rolle, dass Sprachhandeln als wirksam empfunden werden kann. Durch den Fokus auf die Bildungssprache rücken einerseits Diskriminierungsverhältnisse in den Hintergrund, es werden kapitalistische Ungleichheitsverhältnisse ausgeblendet und der Fokus auf die Sprache lässt die Inhalte in Vergessenheit geraten (vgl. 2015: 159).

Diskriminierung kann sich durch eine dichotome Unterscheidungspraxis zeigen und manifestieren, indem Kinder mit und ohne Deutsch als Erstsprache eine strukturell unterschiedliche Behandlung in der Schule erfahren. Eine vermeintlich objektive Notwendigkeit, dass Bildungssprache zu erwerben sei, um an einem Wissenserwerb teilnehmen zu können, sollte hier in Frage gestellt werden. Es muss vielmehr der Blick auf Diskriminierungsverhältnisse gelegt werden, die Kinder inner- und außerhalb des Schulkontextes erleben. Es stellt sich hier die Frage nach dem Wissen, welches als

legitim und wissenschaftlich gekennzeichnet wird und wer welche Zugänge zu Wissensbeständen ermöglicht bekommt. Dieser Punkt ist eng verknüpft mit den Möglichkeiten der Teilhabe (vgl. 2015: 160). Betont werden soll hier, dass von einer strukturell verankerten Diskriminierungspraxis ausgegangen wird. So kann eine einseitige "Sprachförderung" als rassistische Unterscheidungsfunktion betrachtet werden, wobei "Andere" in die Gesellschaft integriert werden müssen.

Das Vorkommen von arealen Varietäten in der Schule schließt an die Lebensrealität einiger Schüler*innen an, doch grenzt auch andere aus. Die Bildungssprache und das sprachliche Bewusstsein betrifft alle Schüler*innen, da es derzeit einen Common-Sense über die Wichtigkeit der Bildungssprache gibt. MECHERIL und QUEHL meinen jedoch auch, dass es wichtig ist, Bildungssprache zum Thema zu machen, um gesellschaftliche Verhältnisse ansprechen zu können (vgl. 2015: 163). Ein weiterer Punkt der Kritik stellt die kapitalistische Logik des Bildungssystems dar. Es wird erwähnt, dass eine strukturelle Diskussion der Auswertungen von PISA 2000 ausgeklammert wurde. Durch das System werden Ressourcen ungleich verteilt, Privilegien, die manchen zustehen, werden als berechtigt empfunden, wobei andere im Bildungssystem systematisch benachteiligt werden. Durch das Vorherrschen der Bildungssprache werden Macht- und Dominanzverhältnisse aufrechterhalten. Im Mittelpunkt des vorherrschenden Bildungsverständnisses steht vor allem, ökonomisch verwertbar zu werden. MECHERIL und QUEHL (vgl. 2015: 165) zeigen das widersprüchliche Bild auf, das sich auch in der Forderung nach Bildungsgerechtigkeit zeigt. Einerseits will sich das Individuum als autonomes, freies Subjekt verstehen und dadurch die Vielfalt leben. Dies wird aber gekoppelt mit einem "erweiterten Individualismus" (2015: 165), welcher vom globalisierten Markt gefördert und gewollt wird.

Handelt es sich sogar um einen doppelten Ausschluss, wenn weder Bildungssprache gelehrt wird, und auch areale Varietäten vorausgesetzt werden? Die Ansprüche nach Bildungsgerechtigkeit werden einerseits durch das Postulat nach Bildungssprache in den Vordergrund gerückt, jedoch wird Ungleichheit dadurch verstärkt.

Das System wird durch die vermeintlich autonome Gestaltung der Bildungslaufbahn des Subjekts gestützt. Die Bildungssprache sollte daher durchaus gelehrt werden, jedoch muss es einen Reflexionsraum dafür geben, die Grenzen des Konzeptes für Bildungsgerechtigkeit aufzuzeigen. Schule kann auch der Raum sein, in dem gesellschaftliche Veränderungen gedacht werden, um Ungerechtigkeit zu reduzieren (vgl. 2015: 168). Dem ökonomischen Anspruch, nutzbar zu sein, muss nicht einfach nachgegangen werden, sondern es kann sich dazu verhalten werden. Die migrationspädagogische Sichtweise als eine rassistuskritische muss Herrschaftsverhältnisse thematisieren, sich mit historischen Hintergründen auseinandersetzen und Erfahrungen

mitbetrachten. Die Beschäftigung mit Antisemitismus und Kolonialismus und deren Bekämpfung sind dabei unumgänglich.

Es handelt sich um eine widersprüchliche Situation in Bezug auf die Bildungssprache. Eine Parallele lässt sich auch zu arealen Varietäten ziehen.

Ein Ansatz wäre es, weg von sprachassimilatorischen Postulaten die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen anzuerkennen. Da es sich aber derzeit um Bedingungen handelt, die nationalstaatlich geprägt sind und Menschen, um partizipieren zu können, dazu genötigt werden, sich der hegemonialen Sprache anzugleichen, müssen Handlungsfähigkeiten auch von Lehrenden unterstützt werden (vgl. 2015: 169f). Es geht aber nicht darum, Schüler*innen für die kapitalistische Logik vorzubereiten, sondern es soll versucht werden, Ungleichheiten abzubauen und gesellschaftliche Strukturen kritisch zu betrachten, sowie Diskriminierungsverhältnisse bewusst zu thematisieren.

Es stellt sich die Frage, wie mit arealen Varietäten im Unterricht umgegangen werden soll. Einerseits sind Schüler*innen damit tagtäglich in ihrer Umgebung konfrontiert, andererseits gibt es keine gesellschaftliche Forderung wie bei der Bildungssprache, welche das Verwenden des Dialekts mit den Bildungschancen positiv in Zusammenhang bringt. Hier wird eher ein negativer Zusammenhang zwischen dem Verwenden des Dialekts und der Schulkarriere gedacht, wie es bei der Sprachbarrierendiskussion zu sehen ist. Es werden aber trotzdem Schüler*innen, welche nicht die gleiche sprachliche Varietät beherrschen, wie sie in der Schule vorkommt, zu "Anderen" gemacht. Es wird hier vermutet, dass Lehrkräfte in Oberösterreich sehr unterschiedlich mit arealen Varietäten im Unterricht umgehen. Wird nun bei einer Lehrkraft die Bildungssprache wenig thematisiert, da alltagsnaher und dialektaler gesprochen wird, könnte gesagt werden, dass Schüler*innen einerseits mit der Herausforderung verschiedener Varietäten, andererseits mit weniger Unterstützung im Bildungssprachlichen einer doppelten Benachteiligung ausgesetzt sind. Wichtig ist jedoch vor allem, dass die sprachlichen Varietäten, welche vorherrschen, reflektiert und thematisiert werden, sowie gesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse aufgezeigt und beleuchtet werden. Es handelt sich um ein schwieriges Spannungsverhältnis, in dem sich Lehrkräfte zurechtfinden müssen.

MECHERIL und QUEHL (vgl. 2015: 170) meinen, dass es in der derzeitigen Situation wichtig ist, Bildungsräume zu ermöglichen, in denen "ein respektables Deutsch" angeeignet werden kann, sowie "sprachliche Herrschaftsverhältnisse" notwendigerweise kritisiert werden. Disponiertheiten,

die als "anders" gesehen werden, müssen anerkannt werden. Anpassungsforderungen, die den Integrationskurs bestimmen, können nicht als handlungs- und partizipationsorientiert gesehen werden. Aushandlungsprozesse zwischen den Varietäten des Standards, der Bildungssprache, sowie der Anerkennung von sprachlichen Dispositionen finden im Unterricht tagtäglich statt. Als Möglichkeit, um mit der spannungsgeladenen Situation umzugehen, wird vorgeschlagen, eine skeptische Perspektive einzunehmen und verantwortungsvoll zu versuchen, linguale Herrschaft zu verringern, aber trotzdem bildungssprachliche Formen der Sprache zu lehren (vgl. 2015: 171).

Es soll nicht nur dabeibleiben, alle Sprachen anzuerkennen, sondern diese sollen auch bewusst in die Schule und das Lernen miteinbezogen werden. Dadurch können unter anderem auch sprachliche Mehrfachzugehörigkeiten oder verschiedene Sprechstile möglich gemacht werden (vgl. 2015: 172). Das Wissen über Alltagserfahrungen und soziale Positionen der Schüler*innen kann für die Herangehensweise und Auswahl der Inhalte genutzt werden und das Augenmerk auf soziale Ungleichheiten lenken. Sprache braucht Inhalte, um sie mit Bedeutung zu füllen. Die Themen im Unterricht sollen dabei auch reflektiert werden und es soll danach gefragt werden, welche Inhalte in der Schule überhaupt vermittelt werden sollten. MECHERIL und QUEHL (vgl. 2015: 172) plädieren dafür, vor allem die Inhalte in den Vordergrund zu rücken und das kritische Moment nicht in den sprachlichen Formen zu suchen.

Dies kann natürlich auf die vorliegende Arbeit auch umgelegt werden. Es stellt sich die Frage, ob, äquivalent zum Lernen von bildungssprachlichen Mitteln, auch dialektale Varietäten der Sprache vermittelt werden sollten, um Ausschlüsse zu verringern und das Verstehen zu erleichtern. Eine Thematisierung der verschiedenen Varietäten von Sprachen und ein bewusster Umgang mit Sprachen werden als sinnvoll erachtet, um sie auch als Mittel zu nutzen, Ungleichheiten und gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse ansprechen zu können. Das Spannungsverhältnis bleibt aufrechterhalten. Auch eröffnet sich die Frage, ob in dem untersuchten Gebiet dialektale Varietäten als Bildungssprache angesehen werden könnten.

Diese Auseinandersetzung ist mir wichtig, um die Vielschichtigkeit der Thematik aufzeigen zu können. Spezifischer geht es in dieser Arbeit um die naturwissenschaftlichen Fachsprachen und deren Vorkommen und Auseinandersetzung im Unterricht. Nachstehend werden daher Besonderheiten davon beschrieben.

2.8.2. Aushandlung von Fachsprache

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass fachspezifische Merkmale der Sprache in der Schule eine Herausforderung für viele Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache darstellen (vgl. OHM et al. 2007: 9). Auch wenn die mündliche Verwendung des Deutschen ohne Probleme funktioniert, werden oft abfallende Leistungen im Fachbereich erkannt, da sich die Texte als nicht zugänglich erweisen, oder die naturwissenschaftlichen Zusammenhänge nicht mit den adäquaten sprachlichen Mitteln dargestellt werden können (vgl. 2007: 9). Als Ausweg aus der Misere werden die Texte nicht behandelt oder vereinfacht bearbeitet. Dadurch werden jedoch Ungleichheiten reproduziert und die Schüler*innen verfügen schlussendlich nicht über Methoden, die Texte zu erschließen. Hierbei wird von OHM et al. (vgl. 2007: 9) geraten, Hilfen zur Verfügung zu stellen.

MICHALAK meint in Bezug auf das fachliche Lernen, Sprache sei "für das Lehren und Lernen in jedem schulischen Fach unabdingbar, denn Wissen wird in jedem Unterricht in und durch Sprache vermittelt" (2014: 1). Sprache fungiert also als Medium des Wissenstransfers.

Wie oben ausführlich beschrieben, spielt dabei die Bildungssprache eine wichtige Rolle, die sich auch von Fach zu Fach unterscheidet und im Laufe der Zeit in der Schule komplexer wird. Die Differenzen machen sich zum Beispiel in den Textsorten bemerkbar. Die Schulsprache ist für die Vermittlung konstruiert worden. Auch GOGOLIN (vgl. 2011: 15) spricht davon, dass die Bildungssprache im Verlauf der Schulkarriere komplexer wird. Schüler*innen müssen immer höhere Ansprüche erfüllen.

Es wird in dieser Arbeit von einer sehr weit gefassten Definition von Fachsprache als Medium der Vermittlung im fachsprachlichen Unterricht ausgegangen. FEILKE (vgl. 2012: 6) grenzt diese von räumlichen Varietäten wie dem Dialekt ab und beschreibt sie als sozial-funktional in dem vorkommenden Feld der Schule und Bildungseinrichtungen. Diese Abgrenzung muss hier in Frage gestellt werden. Fehlen Kenntnisse in der deutschen Sprache, die im monolingual deutschsprachigen Schulbetrieb vorherrscht, können Schwierigkeiten im fachlichen Unterricht auftreten. MICHALAK (vgl. 2014: 2) schlägt daher vor, dass Lehrer*innen sprachlich und fachlich unterstützen und einen sprachsensiblen Unterricht bereitstellen sollen. Als Herausforderung gilt es, dass sich Lehrkräfte selbst bewusst darüber sind, welche Bedeutung oder Funktion die Sprache in dem jeweiligen Fach hat. Es kann an den Texten und den fachlich spezifischen Strukturen, welche die Fachsprachen aufweisen, sowie beispielsweise an der Formelsprache gearbeitet werden.

Es stellt sich hier die Frage, wie das Fach inhaltlich gestaltet werden soll (vgl. 2014: 3) und was die Schüler*innen in der Lage sein sollten, zu formulieren. Inwiefern wird dabei auch der Wissenserwerb beeinflusst? Es wird ein interdisziplinärer Ansatz zur Förderung des fachlichen

Lernens vorgeschlagen.

Nach DORNER et al. (vgl. 2013: 11) muss, um einen Unterrichtsraum gestalten zu können, in dem Sprachlernen stattfindet, ein Bewusstsein über die verwendete Bildungs- bzw. Schulsprache bei Lehrkräften vorhanden sein. Es sei wichtig, dass Lehrende fähig sind, Sprachförderung zu gewährleisten. Doch meist werden Fachlehrer*innen bei der Ausbildung auf die Herausforderungen im sprachlichen Bereich zu wenig vorbereitet.

Es wird auch hier wieder erwähnt (vgl. 2013: 14), wie wichtig das Erlernen der Bildungssprache ist. Fachsprache und Bildungssprache sind geprägt von konzeptueller Schriftsprachlichkeit. Im Fachunterricht kommen die Register der Fachsprache(n), Bildungssprache und Schulsprache zusammen.

Weiters können natürlich verschiedene areale Varietäten angenommen werden. Hier stellt sich die Frage, welche Varietäten dominieren und welche dialektalen Sprachformen so vorkommen, dass sie verstanden werden können müssen, um am Unterricht ohne Probleme teilnehmen zu können.

MICHALAK u.a. (vgl. 2015: 9) beschreiben die Verwendung der Sprache im Fachunterricht als Werkzeugnutzung. Es bedarf einer gezielten Unterstützung beim Erlernen der fachsprachlichen Kompetenzen in der Schule. Es ist wichtig, dass von "sprachlichen" Defiziten nicht auf fachliche Probleme Rückschlüsse gezogen werden. Hier sei anzumerken und zu kritisieren, dass von Defiziten auf sprachlicher Seite gesprochen wird. Auch von den Erstsprachen kann keine fachliche Fähigkeit abgelesen werden. Es muss beachtet werden, dass es trotz des Verstehens eines Fachinhalts möglich ist, diesen nicht geeignet kommunizieren zu können.

Nach MICHALAK (vgl. 2015:10) kann es bei Mangel an Beachtung des jeweiligen Sprachstands zur institutionellen Benachteiligung vor allem von Schüler*innen mit DaZ oder/ und aus "bildungsfernen" Schichten sind, kommen.

An dieser Stelle muss vor allem an Schüler*innen gedacht werden, die erst seit kurzem ins österreichische Schulsystem eingestiegen sind und mit einem Schlag mit den Anforderungen konfrontiert sind.

Bei der Erarbeitung der Fachsprache geht es jedoch nicht nur um die Wortschatzarbeit, auf die sich in dieser Arbeit konzentriert wird, sondern auch um die fachsprachlichen Strukturen. MICHALAK (vgl. 2015:10) betont, dass in allen Fächern Sprache bewusst verwendet werden, sowie auch explizit vermittelt werden soll. Die Förderung von Sprache soll nicht nur im Deutschunterricht stattfinden. Hier ist es natürlich wichtig, dass Lehrkräfte sensibilisiert werden, um produktiv mit der Heterogenität umgehen zu können (Vgl. MICHALAK 2015: 11). Fachlehrkräfte sollen idealerweise auf den Sprachgebrauch und fachsprachliche Strukturen aufmerksam machen (können). Ob Schüler*innen an einer fachlichen oder sprachlichen Hürde scheitern, sollte von der Lehrkraft

idealerweise erkannt werden können.

Auch in dieser Arbeit stellt sich die Frage, ob es bei den Beobachtungen zu Situationen kommt, die von Unverständnis geprägt sind und je nach dem zu beurteilen sind. Während des Unterrichts wird stetig zwischen Alltags- und Fachsprache gewechselt (vgl. MICHALAK 2015: 11). Es stellt sich vor allem die Frage, welche Hilfen für Schüler*innen mit DaZ und Seiteneinstieg bereitgestellt werden sollten, um hier die größtmögliche Unterstützung anzubieten (vgl. 2015: 13).

Die verschiedenen Fachsprachen sind "durch eine besondere Distribution von Redemitteln gekennzeichnet" (MICHALAK 2015: 55). Sachverhalte kommen mithilfe von fachsprachlichen Mitteln kontextgebunden zum Einsatz. In der Schule kommen verschiedene Fachsprachen vor, die sich hinsichtlich ihrer sprachlichen Mittel unterscheiden. So werden etwa "diskontinuierliche Darstellungsformen", zum Beispiel Blütendiagramme im Biologieunterricht, sehr spezifisch eingesetzt (MICHALAK 2015: 56). Um eine Fachsprache adäquat anwenden zu können, werden Kenntnisse über die Spezifika im Bereich Wortschatz, Grammatik und auf der Textebene benötigt.

2.8.2.1. Wortschatzarbeit im Fachunterricht

In dieser Arbeit wird der Fokus auf die Wortschatzerarbeitung gelegt. Auf dieser Ebene spielen vor allem Fachtermini eine große Rolle (vgl. MICHALAK 2015: 56). Bei OHM et al. wird betont, dass es sich bei der Fachsprache nicht um die Gesamtheit der Fachwörter eines Fachgebiets handelt (vgl. 2007: 100). Es wird dabei eher von einem Werkzeugcharakter der Fachsprache ausgegangen. Begriffe müssen teilweise ganz neu erlernt werden. MICHALAK führt an, dass Wörter, die im Alltagsgebrauch etwas anderes bedeuten wie im Fachkontext, zu Herausforderungen führen können (vgl. 2015: 57). Zusätzlich müssen Wörter oft eingebunden in eine Verbindung gelernt werden. Der Inhalt und die Termini des Faches sind miteinander eng verknüpft.

Außerdem wird die Wichtigkeit der Metaphern auf der Wortebene erläutert. Die Bedeutungen werden hier in andere Verbindungen transferiert. Bildliche Vorstellungen helfen beim Erlernen komplexer Sachverhalte. Nach ROELCKE (vgl. 2010: 74) kann es aufgrund der Kontextabhängigkeit zu Irritationen und Missverständnissen kommen.

Komposita, meistens Determinativkomposita, bei denen der letzte Teil den Kern darstellt, prägen die Wortbildung von Fachsprachen. Hier spielt die Reihenfolge eine Rolle, in der die Wörter miteinander verbunden werden. Öfters kommt es vor, dass zusammengesetzte Wörter nicht aus ihrer Grundbedeutung abzuleiten sind (vgl. MICHALAK 2009: 38). Außerdem wird als typisch angeführt, dass durch Prä- und Suffixe neue Wörter gebildet werden. Bei OHM et al. (vgl. 2007: 149) werden die Merkmale auf der Wortebene sehr übersichtlich und genau dargestellt. Auf der Wortebene

können Unterschiede zur „Umgangssprache“ aufgezeigt werden. Einerseits sind es viele Begriffe, die neu gelernt werden müssen, andererseits müssen diese mit einer genauen Definition gelernt werden, um sie passend verwenden zu können. Außerdem tauchen die Wörter innerhalb eines fachlichen Systems auf, welches es als systematisch zu erlernen gilt (vgl. 2007: 149).

Als wichtige Wortarten bei der Erarbeitung des fachsprachlichen Wortschatzes gelten vor allem Nomen, Verben und Adjektive (vgl. 2007: 149f.). Wie später noch genauer ausgeführt, werden die einzelnen Fachsprachen durch verschiedene Spezifika geprägt. So kommen beispielsweise in physikalischen, chemischen und biologischen Zusammenhängen häufig Fremdwörter vor. Als hauptsächliche Aufgaben des Fachwortschatzes gelten die Benennung und Unterscheidung, sowie die Eigenschaften von Gegenständen oder Werkstoffen und die Darstellung von Vorgängen damit.

Wie schon oben erwähnt, spielen Wortzusammensetzungen bei der Bildung von Nomen eine wichtige Rolle. Adjektive können Wortfelder differenzieren, wobei etwa bei „Pinzette“ genau benannt werden kann, ob es sich um eine anatomische, oder chirurgische handelt (vgl. 2007: 152). Diese Funktion können auch Partizipien übernehmen. Durch das Präfix *-un* kann ein Gegenbegriff entstehen. Auch erwähnt werden müssen jene Begriffe, die mit einer exakten Definition, etwa mit verschiedenen Abkürzungen versehen werden (vgl. 2007: 153).

Nomen kommen oft zum Einsatz, die von Suffixen abgeleitet werden. Diese kommen oft aus dem Griechischen oder Lateinischen und sollen den Lernenden transparent gemacht werden (vgl. 2007: 154).

Adjektive dienen in Fachsprachen dazu, Eigenschaften präzise zu benennen. Es kommen dabei Adjektive vor, die auch von der Alltagssprache bekannt sind, als auch jene, die von Prä- oder Suffixen abgeleitet wurden. Als Beispiele können *-isch*, *-ig* und *-ös* angeführt werden. Auch zusammengesetzte Adjektive prägen die Fachsprachen (vgl. 2007: 160).

Vorgänge und Handlungen werden häufig durch von Verben abgeleiteten Nomen beschrieben, die als nominalisierter Infinitiv auftreten (vgl. 2007: 161). Präfixe kommen zum Einsatz, um Verben zu spezifizieren und Verb-Nomen-Zusammensetzungen grenzen sich von der alltäglichen Sprache ab.

Um die Wortschatzarbeit analysieren zu können, muss natürlich auch die Satz- und Textebene miteinbezogen werden. MICHALAK (vgl. 2015: 61) führt an, dass sich die Verwendung vor allem durch die konzeptionelle Schriftlichkeit und komplexen Satzstrukturen auszeichnet. So kommen viele Konditionalsätze, Relativsätze und Finalsätze vor. Nebensätze werden außerdem oft in Nominalisierungen umgewandelt. Auch Passivkonstruktionen, welche die adäquate Verwendung der Satzklammer im Deutschen voraussetzt, kommen in der Fachsprache oft vor. Dadurch wird die Aufmerksamkeit auf den Vorgang und weg von der ausführenden Person gelenkt (Vgl. MICHALAK

2015: 62). Auf der Textebene sind natürlich der Lehrbuchtext und die verschiedenen Darstellungsformen zu erwähnen (vgl. 2015: 64).

2.8.2.2. Sprache im naturwissenschaftlichen Fachunterricht

Bei der Kategorisierung der Schulfächer werden die naturwissenschaftlichen Fächer als MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften) bezeichnet. Sprache wird im naturwissenschaftlichen Unterricht als Lernmedium gebraucht.

PRECHTL (vgl. 2014: 91) merkt an, dass im naturwissenschaftlichen Fachunterricht Sprache einerseits als Vermittlungsmedium, andererseits als Lerngegenstand betrachtet wird und Lernfortschritte mit der Beherrschung der Fachsprache zusammenhängen. Die naturwissenschaftlichen Fachsprachen unterscheiden sich auf Wort-, Satz- und Textebene von anderen Fachsprachen. LEISEN (2003: 8) meint, "der didaktische Ort der Alltagssprache ist manchmal auch das Ende des Fachlernens, wenn es möglich ist, gelernte Sachverhalte wieder alltagssprachlich auszudrücken".

Es kann auch gesagt werden, dass die Merkmale bei Mündlichkeit oder Schriftlichkeit, oder etwa bei verschiedenen Adressierungen variieren.

Nach PRECHTL (vgl. 2014: 92) werden die Inhalte eines Faches hauptsächlich über Begriffe gelernt. Es gibt eine starke Prägung durch das immense Begriffsinventar in den naturwissenschaftlichen Fächern (Vgl. SNOW 2010: 450).

Durch die hohe Begriffsdichte kann es zu Verständnisschwierigkeiten kommen. Neu eingeführte Begriffe werden mit anderen Begriffen, die auch wieder einen Klärungsbedarf benötigen, erklärt.

Es wird auch hier angeführt, dass der unterschiedliche Gebrauch von Begriffen in der Alltags- und in der Fachsprache zu Herausforderungen führen kann.

Besonderheiten in naturwissenschaftlich-technischen Fachsprachen stellen beispielsweise die vielen Substantive und der Gebrauch des Genitivs dar (vgl. BUHLMANN / FEARNES 2000: 21). Häufig anzutreffen sind auch Passivkonstruktionen und der Indikativ (vgl. 2000: 18/ 19). Präpositionen spielen eine wichtige Rolle, um semantisch die Aussage zu präzisieren. Sie meinen, dass die Morphologie in der grammatischen Funktion im fachsprachlichen Unterricht nicht zu Problemen führt. Aufmerksamkeit sollen unter anderem die Passiv-Konstruktionen, sowie die Präpositionen bezüglich ihrer Funktion bekommen. Morpheme spielen eine große Rolle, um neue Lexeme zu bilden, etwa durch Prä- und Suffix (vgl. BUHLMANN / FEARNES 2000: 27).

PRECHTL (vgl. 2014: 94) merkt an, dass häufig komplexe Attribute statt Nebensätze verwendet werden, die Sätze oft sehr komplex und verschachtelt sind und auch Tabellen und Diagramme die Fachsprache prägen. Durch alltagssprachlich gewählte Formulierungen könne es laut PRECHTL zu Fehlvorstellungen bei Lernenden kommen. Vor allem aber die hohe Anzahl an Fachbegriffen im Unterricht bereitet Lernschwierigkeiten (vgl. 2014: 101). Bei PRECHTL werden verschiedene Autor*innen zitiert, die Lösungsvorschläge für das Erlernen der Begriffe anführen. Hierzu zählen etwa das Erklären von Fremdwörtern, das Arbeiten mit Kreuzworträtseln, das Wiederholungen von Begriffen, das Listen führen, oder verschiedene Anschauungen. Um Begriffe verständlich zu machen, soll das Vorwissen miteinbezogen werden, um an das alltagssprachliche Verständnis anzuknüpfen. MERZYN (vgl. 2008: 94) meint, dass bei der Hinführung zur Fachsprache Lehrende verschiedene Register abwechselnd verwenden sollten, um einen Sachverhalt zu erklären. Es braucht einen Wechsel zwischen anschaulich-alltagssprachlichem und abstrakt-fachsprachlichem Darstellen.

Reflexion und aktives Zuhören ist beim Lernen über den Sprachgebrauch wichtig. Bei Schüler*innen, welche Deutsch als Zweitsprache haben, spielt die wechselseitige Förderung von fachlichem und sprachlichem Lernen eine bedeutende Rolle (vgl. PRECHTL 2014: 105). Die in dieser Arbeit gewählte Betrachtungsweise steht exklusiven Fördermaßnahmen kritisch gegenüber. Statt einer ausgelagerten Unterstützung soll das System insgesamt beleuchtet werden.

Welche im NMS-Lehrplan und im AHS-Lehrplan verankerten sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen in den Fachbereichen erworben werden sollen, wird nachstehend tabellarisch dargestellt¹⁵.

Biologie	"Förderung der Sprachkompetenz im Bereich der Alltags- und Fachsprache" (2016: 66)
Physik	"Anwendung einer altersadäquaten Fachsprache; präziser Sprachgebrauch bei Beobachtung, Beschreibung und Protokollierung physikalischer Vorgänge und Planung von Schülerexperimenten" (2016: 73).
Mathematik	"Beschreiben von Objekten und Prozessen; Präzision der Sprachverwendung; Gebrauch und Bedeutung von Definitionen, Vorgänge des Klassifizierens; Umsetzen von Texten in mathematische Handlungen; Konzentrieren von Sachverhalten in mathematische Formeln; Auflösen von Formeln in sprachliche Formulierungen; Vermitteln und Verwenden einer Fachsprache mit spezifischen grammatikalischen Strukturen" (2016: 56).

¹⁵ vgl. <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40181121/NOR40181121.pdf> (08.11.2017).

2.8.2.3. Deutsch als Zweitsprache im Fachunterricht

CHLOSTA und SCHÄFER (vgl. 2014: 280) betonen die Verknüpfung von sprachlichem und fachlichem Lernen. Schüler*innen mit DaZ stehen aufgrund des monolingual ausgerichteten Schulsystems meist vor einem sprachlichen und nicht vor einem fachlichen Problem. Wichtig ist jedoch zu erwähnen, dass nicht nur mehrsprachige Schüler*innen vor einer Herausforderung in Bezug auf die Fachsprache stehen. Die Autor*innen führen an, dass zwischen unterschiedlichen Varietäten, die im Unterricht vorkommen, unterschieden werden muss. So sind einerseits alltagssprachliche Varietäten, als auch die Fachsprache und die Unterrichtssprache anzutreffen. Als notwendig zu bedenken gilt, dass es bei der sprachlichen Förderung im Bereich DaZ sehr viele Unterschiede im Fokus gibt. Schüler*innen, die als Seiteneinsteiger*innen ins schulische System eintreten, brauchen etwa eine andere Förderung, als jene, die Deutsch schon in den ersten Jahren ihres Lebens gelernt haben.

Es wird auch darauf hingewiesen, dass nicht die Kommunikationsfähigkeit in der Alltags- oder Umgangssprache in Deutsch ausschlaggebend ist, ob es in der Schule gut klappt, sondern, inwiefern die Standardvarietät und die Fachsprache erworben werden (vgl. 2014: 282). Es kann hier als Möglichkeit des Fachunterrichts gesehen werden, dass das sprachliche Handeln auf Deutsch ausgebaut wird. CHLOSTA und SCHÄFER (vgl. 2014: 284) schreiben, dass an deutschen Schulen das Thema Fachsprache beinahe nicht thematisiert wird. Es kann angenommen werden, dass vielen Schüler*innen nicht bewusst ist, welche Fachsprachen sie erworben haben und um was es sich bei diesem Begriff genau handelt. Der Deutschunterricht kann zu einer Sprachreflexion beitragen, indem auch hier klargemacht wird, dass eine Fachsprache verwendet wird (vgl. 2014: 286). In Nordrhein-Westfalen wurde ein Konzept überlegt, wie Sprachreflexion in den verschiedenen Fächern angeregt werden könnte. Es gibt hier verschiedene didaktische Empfehlungen zu den einzelnen Fächern. Lehrkräfte sollen dazu befähigt werden, das zu unterrichtende Fach auf einer sprachlichen Ebene zu thematisieren und entwickeln zu können. Im Rahmen dessen sollen vor allem auch Schüler*innen mit DaZ gefördert werden. Das Konzept scheint vor dem Hintergrund, dass es für alle Schüler*innen da ist und weniger von einer exkludierenden oder separierenden Praxis ausgeht und einen sehr inkludierenden Ansatz verfolgt. Es kommt hier aber der Begriff der "Interkulturellen Kompetenz" im didaktischen Grundlagenstudium Deutsch vor, den es als kritisch zu betrachten gilt.

CHLOSTA und SCHÄFER (vgl. 2014: 288) führen als Problembereiche des naturwissenschaftlichen Fachunterrichts an, dass häufig Monologe der Lehrkraft die Unterrichtskommunikation bestimmen. Oft richten sich die Schüler*innen an die Anforderungen und geben gelernte Begriffe in

Schlagwörtern wieder, ohne diese über die Benennung hinaus erklären zu können. So werden die Fachbegriffe zu inhaltsleeren Konstrukten. Häufig wird der Förderbedarf aufgrund der hohen mehrsprachigen Kompetenz der Schüler*innen auf mündlicher Ebene verkannt (vgl. 2014: 290).

Es geht vor allem darum, dass die Schriftlichkeit unterstützt wird. Es könnte hier angenommen werden, dass durch den Gebrauch der verschiedenen Varietäten, die von der Schriftlichkeit abweichen, jenes Erlernen erschwert wird. Schwierigkeiten zeigen sich vor allem auf der schriftlichen Ebene, etwa bei substantivierten Infinitiven, Passivformen, oder Imperfekt- und Konjunktivverwendungen. Im Bereich der Syntax kommt es unter anderem bei Nominalisierungsgruppen oder erweiterten Nominalphrasen und komplexen Attributen zu Herausforderungen.

Bei CHLOSTA und SCHÄFER (vgl. 2014: 291) wird betont, dass es vor allem bei der Texterarbeitung zu Fördermaßnahmen kommen soll. In meiner Arbeit geht es aber vor allem um den mündlichen Sprachgebrauch im Unterricht. Es soll in der Schule geschafft werden, zwischen den Bereichen der Schriftlichkeit und Mündlichkeit, sowie Alltags- und Fachsprache zu vermitteln. Postuliert wird, dass in der Alltagssprache der Schüler*innen nicht verblieben werden soll. Natürlich geht es darum, den Schüler*innen ein Stück weit entgegen zu kommen, wobei hier eher eine umgekehrte Perspektive fokussiert wird. So wird angenommen, dass es auch durch die im Alltag häufig verwendete Form des Dialekts zu zusätzlichen Herausforderungen für Schüler*innen mit DaZ kommt. Nach CHLOSTA und SCHÄFER (vgl. 2014: 294) werden die Erwartungen in Bezug auf die sprachliche Ebene der Schüler*innen größer. Die Förderung nutzt allen Schüler*innen und soll nicht als additives Konzept, sondern als integraler Bestandteil des Unterrichts gesehen werden.

Förderkonzepte, die mit den Sprachlehrer*innen abgeklärt werden, sollen stets kontrolliert und abgesprochen werden (vgl. MICHALAK 2015: 78).

Das Sprachhandlungskompetenzkonzept Cummins (vgl. 2000, zitiert nach: Michalak 2015: 78) unterscheidet zwischen den Anforderungen bei der Kommunikation in der Schule und der alltäglichen Kommunikation. Durch die BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) werden Alltagssituationen gemeistert. Die als CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) bezeichnete Sprachkompetenz wird in der Schule gefordert.

Es entwickeln sich jene sprachlichen Skills, mit denen Alltagssituationen gemeistert werden, relativ schnell (ca. 1-2 Jahre) (vgl. Apeltauer 2001: 632), bei der Sprachkompetenz, die in der Schule gefordert wird, werden in der Zweitsprache etwa vier bis sieben Jahre benötigt (vgl. SKUTNABB-KANGAS 1981: 113; zit. nach APELTAUER 2001: 632).

In dieser Arbeit wird jedoch auch mitgedacht, dass es für Schüler*innen, die Deutsch erst lernen, eventuell auch herausfordernd ist, eine standardsprachliche Varietät explizit zu lernen, die in der Umgebung so nicht vorkommt, weil die Varietät stark vom Standard abweicht. Kommen nun dialektale Formen in Kombination mit der Fachsprache zusammen, bräuchte es ein weiteres Augenmerk darauf.

DaZ-Schüler*innen benötigen meist zusätzliche Unterstützung im Bereich BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) und können sich erst dann auf den Aufbau von kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten konzentrieren (vgl. MICHALAK 2015: 79). Oft stützen sich Schüler*innen mit DaZ sowohl in der mündlichen als auch schriftlichen Kommunikation in der Schule auf konzeptionell mündliche Ausdrucksmittel. Bei MICHALAK wird ein Beispieltext einer Schülerin angeführt, die für einen Eigennamen wie teilweise in der Umgangssprache einen Artikel anführt. Es kommt hier vor, dass zwar die BICS beherrscht wird, jedoch es spezifischere Unterstützung und mehr Bewusstsein für die CALP benötigt wird.

Bei Schüler*innen mit Seiteneinstieg unterscheidet sich die Situation. Oft bringen sie schon kognitiv-akademische sprachliche Fähigkeiten aus der Erstsprache mit (vgl. MICHALAK / BACHTSEVANIDIS 2012: 4) und bekommen meist schneller eine Förderung im Deutschen. Wurden CALP-Fähigkeiten in der Erstsprache gelernt, können sie auch das Erlernen von kognitiv-akademischen Fähigkeiten in einer anderen Sprache positiv beeinflussen. Eine Förderung im CALP-Bereich ist bei Schüler*innen wichtig, die aus eher bildungsfernen Ebenen kommen und bei Seiteneinsteiger*innen in einer späteren Erwerbsphase. BICS sollen bei DaZ-Lerner*innen, die im Zweitsprachenland geboren sind stetig erweitert werden und müssen bei Schüler*innen mit Quereinstieg fokussiert werden. Nach MICHALAK (vgl. 2015: 82) tendieren Lehrer*innen dazu, eine ähnliche sprachliche Variante wie die Schüler*innen zu sprechen. Dadurch wird die Sprache oft vereinfacht, wodurch es zu Problemen kommt. Es hat sich gezeigt, dass der Lernerfolg auch von den an die Schüler*innen herangetragenen Erwartungen abhängt. Ist die Sprache der Lehrkräfte zu unterfordernd, werden die Lerner*innen demotiviert. Lehrkräfte sollten also aus dieser Perspektive als sprachliche Vorbilder gelten und den Kindern und Jugendlichen auch komplexere Strukturen zutrauen. Die Lehrkräfte sollen durch die Heterogenität im Beherrschen der deutschen Sprache ihr eigenes Sprachverhalten reflektieren und Inhalte des Faches in der Fachsprache vermitteln. Zusätzlich sollen aber Strukturen und der Wortschatz angeboten werden, um den Schüler*innen das Lernen zu erleichtern. Es gilt zu überlegen, wo und wann es angemessen ist, "schriftlich zu sprechen".

2.8.3. Language Awareness

Ein Konzept, das für die Forschungsfrage und die Arbeit interessant ist, wird als "language awareness" bezeichnet (vgl. LUCHTENBERG 2014: 107). Aus einer sprachdidaktischen Herangehensweise heraus, geht es vor allem darum, einen sensibleren und Interesse weckenden Umgang mit Sprachen anzuregen. Der Begriff ist unterschiedlich definiert worden und dadurch als Konzept sehr komplex. Bei LUCHTENBERG werden mit JAMES / GARRET (vgl. 1992, zit. nach Luchtenberg 2014: 108) verschiedene Punkte angeführt, die zum Bereich der language awareness zählen. Dazu gehören etwa die affektive Ebene, welche sich beispielsweise mit Spracheinstellungen auseinandersetzt, die soziale Ebene, die kognitive Ebene, wobei hierzu etwa der bewusste Umgang mit Strukturen, oder Regeln zählen und die Machtebene, welche thematisiert, sprachliche Macht auszuüben. Es ist ein Ziel des Ansatzes, zu mehr Toleranz im Sprachlichen beizutragen. Auch steht das interkulturelle Lernen im Vordergrund. Dieser Ansatz soll hier durch eine migrationspädagogische Sichtweise ersetzt werden.

Das Konzept wird teilweise kritisch betrachtet, da es nicht ganz klar ist, ob es tatsächlich positive Auswirkungen auf das Sprachenlernen hat, oder im Gegensatz zu einem kommunikativen Unterricht oder Grammatikunterricht gesehen wird. Ein Vorschlag für die didaktische Umsetzung ist das Einbinden aller Sprachen, welche die Unterrichtsteilnehmer*innen sprechen (vgl. 2014: 110). Es geht dabei um die sprachliche Vielfalt, die vorhanden ist. Der Sprachenvergleich stellt eine wichtige Methode für das Konzept der language awareness dar.

Es wird hier die interkulturelle Perspektive beiseitegelassen. Jedoch kann dem Konzept des Sprachenvergleichs unter anderem auch deswegen zugestimmt werden, da dadurch mehr Sprachen im Unterricht einen Platz eingeräumt bekommen und schon alleine dadurch mehr Wertschätzung erfahren.

2.8.4. Unterrichtskommunikation

In Anlehnung an STEINER (vgl. 2008: 11) wird davon ausgegangen, dass es wichtig ist, sich mit bestimmten Merkmalen von Institutionen auseinander zu setzen, um das Sprachverhalten ganzheitlich beleuchten zu können. STEINER bezieht sich dafür auf einen Ansatz von EHLICH / REHBEIN (vgl. 1977, zitiert nach: STEINER 2008: 13), welcher „aus der Sicht einer Theorie des sprachlichen Handelns Institutionen als gesellschaftliche Subsysteme, die gesellschaftlich ausgebildete Zwecke erfüllen“ (STEINER 2008: 13), versteht. Institutionen werden als abhängig von

spezifischen Gesellschaftsformen verstanden, die sie wiederum reproduzieren und weisen eine gewisse Verbindlichkeit für die darin handelnden Personen auf. Sie sind durch bestimmte Konventionen geprägt und oft gibt es ein bestimmtes Personal und Gebäude (vgl. 2008: 13). Institutionen belangen verschiedene Menschen in den verschiedensten Weisen an. Durch den unterschiedlichen Zugang entstehen auch Kommunikationsprobleme zwischen den Personen, die in der Institution agieren und welchen, die von außen an die Institutionen herantreten (vgl. 2008: 14). Um den Schwierigkeiten des Verstehens und der Verständigung auf den Grund gehen zu können, ist Institutionswissen nötig. Es gibt zwischen den verschiedenen Positionen, die Personen in einer Institution einnehmen, unterschiedliches Wissen. In der Institution Schule haben etwa Lehrer*innen ein anderes Wissen als Schüler*innen (vgl. 2008: 16). Da die Schule sprachliche Mittel nutzt, um Wissen zu vermitteln, kann sie als versprachlichte Institution bezeichnet werden (vgl. 2008: 19). Hierbei wird die Problematik angeführt, dass die Schule nur versprachlichtes Wissen bereitstellen und lehren kann (vgl. 2008: 20). Die Kommunikation in einer Institution besteht nicht aus völlig eigenen Mustern, sondern basiert auf der alltäglichen Kommunikation und wird an die Zwecke angepasst (vgl. BECKER-MROTZEK 1990: 258). Es wurden verschiedene Dimensionen und Aspekte der Kommunikation herausgearbeitet, die als typisch für Institutionen gelten. Dazu zählen zum Beispiel der geregelte Ablauf von Sprechenden, Vorschriften für das sprachliche Handeln, oder bestimmte Regeln zur Verständnissicherung (vgl. BRÜNNER 1987, zitiert nach: STEINER 2008: 25). Die Unterrichtskommunikation wurde schon viel untersucht (vgl. STEINER 2008: 27). Genauso wie in dieser Arbeit, beschäftigen sich die meisten Studien mit der Lehr- und Lernsituation. Hier wird ein sprachwissenschaftlicher Ansatz der Betrachtung gewählt. Zu den verschiedenen linguistischen Ansätzen zur Betrachtung der Unterrichtskommunikation zählt auch die ethnomethodologische Konversationsanalyse (vgl. 2008: 41). Dieser liegt ein erfahrungs- und bewusstseinsanalytischer Zugang bei der Betrachtung und Erklärung von Strukturen von Alltagssituationen zu Grunde. Durch die stetige fortwährende Praxis wird die soziale Wirklichkeit erzeugt.

Die genaue Darstellung der Konversationsanalyse folgt im Praxisteil der Arbeit.

3. Untersuchung

3.1. Forschungsfrage und Annahmen

In dieser Arbeit beinhaltet der Titel schon eine mögliche Vorannahme, nämlich, dass sich die Sprache der Lehrkräfte während des Unterrichts zwischen Non-Standard und Standard bewegt. Natürlich kann es auch sein, dass eine Lehrkraft ziemlich klar bei einem Register bleibt. Dies und die Frage wann, wie und wo zwischen Varietäten gewechselt wird, gilt es nun zu überprüfen. Es soll herausgearbeitet und analysiert werden, ob es durch die von der Lehrkraft verwendete Sprachen und Varietäten zu Verständnisschwierigkeiten bei den Schüler*innen kommt. Zuerst wird die Forschungsmethodik genauer betrachtet, um die Arbeit einbetten zu können.

3.2. Aspekte der Forschungsmethodik im DaZ-Bereich allgemein

Der DaZ/F- Bereich ist nach SETTINIERI et al. (vgl. 2014: 14) dem Fächerkanon der empirisch orientierten Geistes- und Sozialwissenschaften zuzuordnen. Durch wissenschaftlich fundierte Erfahrung und Beobachtung werden Erkenntnisse generiert. Wichtig im Forschungsprozess ist es, Vorannahmen offen zu legen und im Laufe der Forschung zu überprüfen. Diese deduktive Vorgangsweise ist aber nicht immer geeignet, vor allem dann nicht, wenn es sich um ein eher neues Forschungsgebiet handelt.

Zur Fachsprachenerarbeitung im Unterricht kann an ein theoretisches Vorwissen angeknüpft werden, zu Schüler*innen, die mit einem Seiteneinstieg ins österreichische Schulsystem gekommen sind, gibt es vergleichsweise wenig Forschung. Nach RIEMER (vgl. 2014: 16) fokussiert der DaF/DaZ-Forschungsbereich vor allem Lern- und Lehrkontexte. Es wird betont, dass es sich bei jeder Forschung um einen komplizierten Prozess handelt. Verschiedene aufeinander aufbauende Schritte müssen bewältigt werden. Wichtig ist zunächst das Lesen der Fachliteratur, Überlegungen zum Thema anzustellen, sich für ein hypothesengenerierendes oder hypothesentestendes Verfahren zu entscheiden, die Wahl des Forschungsansatzes zu vollziehen und Daten zu generieren. Von der Aufbereitung geht es dann zur Datenanalyse und zur Einbettung in die Theorie.

RIEMER (vgl. 2014: 21) versteht den qualitativen Forschungszugang als explorativ und die Untersuchungsgegenstände sollen nachvollzogen werden können. Obwohl eine qualitative Forschung meist hypothesengenerierend ist, unterscheiden sich einzelne Zugänge in ihrer Voraussetzung von theoretischem Wissen. Es spielt auch eine Rolle, ob die Daten in einem extra für die Forschung eingerichteten Rahmen gewonnen, oder im natürlichen Umfeld aufgenommen werden.

Es gilt zu bedenken, dass auch die Anwesenheit einer forschenden Person einen Einfluss auf das Geschehen haben kann (vgl. BREDE 2014: 138). Zu einer Generalisierung der erhobenen Daten kommt es meistens nicht. Häufig handelt es sich bei der DaF/DaZ-Forschung um evidenzbasierte Bildungsforschung.

„Evidenzbasierte Bildungsforschung verfolgt die Zielsetzung, die Wirksamkeit spezifischer pädagogischer Konzepte zu prüfen, wobei die Forschungsergebnisse bildungspolitische Entscheidungen (z.B. hinsichtlich der Fortführung von Sprachförderprogrammen) vorbereiten und begründen sollen.“ (RIEMER 2014: 24).

In der vorliegenden Arbeit sind auch dazu Anhaltspunkte vorhanden. So wird zwar kein pädagogisches Konzept geprüft, aber das unbewusste und bewusste Sprachhandeln der Lehrkräfte betrachtet. Die Daten sollen aufzeigen, ob eine zusätzliche Behandlung des Themas nötig und sinnvoll ist. Es stellt sich die Frage, ob dem Wechseln zwischen der Alltagssprache, die in Oberösterreich häufig dialektale Formen beinhaltet, und der Bildungs- und Fachsprache noch mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden soll.

3.3. Untersuchungsdesign

3.3.1. Teilnehmende Beobachtung als gewählte Untersuchungsmethode

Es handelt sich bei der Teilnehmenden Beobachtung um eine Methode der qualitativen Forschung. Nach MAYRING (vgl. 2002: 80) handelt es sich um eine Standardmethode der Feldforschung. Diese wurde zunächst in der Ethnographie und Kulturanthropologie mit eingesetzt (vgl. LAMNEK 2010: 499). Zu Bedenken gibt hier eine ethnozentrische Herangehensweise. Durch die Beobachtung soll es möglich werden, an der sozialen Situation selbst teilzunehmen und diese von einer Innenperspektive heraus betrachten zu können (vgl. MAYRING 2002: 80). BREDE begreift (2014:

138) in einer eng gefassten Definition jene als Beobachtungen, „die zielgerichtet, systematisch, methodisch kontrolliert und damit einhergehend auch intersubjektiv nachvollziehbar sind.“

Bezogen auf diese Arbeit wurde zunächst die Fachliteratur zu Themen wie fachsprachlicher Unterricht, Wortschatzarbeit, Sprachsensibilität, Dialekt und Schule, Schüler*innen mit außerordentlichem Status und weitere exzerpiert. Danach wurde das Themengebiet eingegrenzt. Die Forschungsfrage soll durchaus auch zur Generierung neuer Hypothesen beitragen, es handelt sich aber nicht um eine völlig unvoreingenommene Herangehensweise, da davon ausgegangen wird, dass die Lehrkräfte im Unterricht verschiedene Register ihrer Sprache verwenden. Dies muss selbstverständlich auch erneut belegt oder widerlegt werden.

Die hier durchgeführte Teilnehmende Beobachtung fand in der „natürlichen“ Umgebung der beobachteten Subjekte statt, daher handelt es sich um eine Feldbeobachtung (vgl. LAMNEK 2010: 514). Daraus sollen Wertevorstellungen und Interaktionsmuster abgelesen werden. Der Gegenstand des Interesses ist das soziale Handeln, wie auch immer das verstanden wird, wobei diesem immer eine objektive, soziale Bedeutung zukommt. Es wird subjektiv gedeutet, aber es reicht nicht einfach aus, Verhalten zu beobachten. Entscheidend ist, dass die Handlungen entsprechend verstanden und zutreffend subjektiv gedeutet werden (vgl. LAMNEK 2010: 500). Die Wahl der Teilnehmenden Beobachtung eignet sich gut zur Erforschung von sozialwissenschaftlichem Neuland. Da es in Österreich noch wenig Daten über die Situation von Seiteneinsteiger*innen im Schulsystem gibt, passt die Methode zum Erkenntnisinteresse. Die Methode kann Verhaltensweisen ermitteln, welche bei Befragungen oft nicht zum Vorschein kommen. Die Beobachtung und Befragung können sich in der Erforschung eines Gebiets ergänzen und unterliegen gewissen Anwendungsbestimmungen (vgl. LAMNEK 2010: 503). So müssen beispielsweise bestimmte zeitliche und lokale Begrenzungen vorgenommen werden. Beobachter*innen müssen einerseits objektive Forscher*innen, andererseits Personen mit subjektivem Blick auf die beobachtete Situation sein. Eine Schwierigkeit taucht bei großer Vertrautheit der Forscher*innen zur erforschenden Situation auf. Je besser diese den Kontext kennen, desto schwieriger wird es, aufmerksam zu bleiben und Eigenheiten beurteilen zu können. Beobachtete Tatbestände müssen, um wissenschaftlich zu sein, wiederholt geprüft, kontrolliert, systematisch aufgezeichnet und geplant werden sowie einem Forschungszweck dienlich sein.

Bei der hier gewählten Form der Teilnehmenden Beobachtung handelt es sich um eine offene, passiv teilnehmende und eher strukturierte Vorgangsweise. So kann sie dann als offen beschrieben werden, wenn die Teilnehmer*innen den Status der Forscher*in kennen. Im Rahmen der Beobachtung in der Klasse kannten die Schüler*innen und die Lehrkraft das Forschungsthema und

wussten verständlicherweise von der Anwesenheit der Forscher*innen. Da im Vorhinein Kategorien erarbeitet wurden, anhand deren die Teilnehmende Beobachtung protokolliert wurde, kann von einer eher strukturierten Beobachtung gesprochen werden. Um jedoch nicht zu voreingenommen in die Situation zu starten, wurden die Kategorien relativ frei gestaltet. Die Rolle der passiv teilnehmenden Beobachter*innen zeichnet sich durch wenig Partizipation am Geschehen aus (vgl. LAMNEK 2010: 514). Im Fokus der Beobachtung stehen in dieser Arbeit die Lehrkräfte und ihre sprachlichen Inputs. Um die Sprachhandlungen der Lehrkraft und auch der Schüler*innen möglichst genau analysieren zu können, wurden die Einheiten mit Audiogeräten aufgezeichnet. Der Vorteil dabei ist die Wiederholbarkeit. Im Unterricht konnte ich mich daher hauptsächlich auf andere Bereiche wie den Unterrichtsverlauf und die eingesetzten Materialien konzentrieren.

3.3.2. Schulprofile und Lehrkräfte

Die Teilnehmenden Beobachtungen wurden wie oben erwähnt in drei verschiedenen Schulen in Oberösterreich durchgeführt. Bei zwei Schulen handelt es sich um Neue Mittelschulen, die dritte ist ein Gymnasium. Zwei der Schulen befinden sich im Hausruckviertel, eine im Traunviertel. Eine Neue Mittelschule liegt in der Nähe einer Stadt, die anderen Schulen sind im ländlichen Gebiet situiert. Die Beobachtungen wurden in einer ersten, in einer vierten und im Gymnasium in einer fünften Klasse durchgeführt. Die NMS im ländlichen Raum hat einen Sportschwerpunkt. Um einen adäquaten Vergleich zwischen den einzelnen Schulen ziehen zu können, etwa zwischen jenen, die sich im ländlichen, oder jenen, die sich im städtischen Raum befinden, scheint mir die Stichprobe zu klein zu sein. Auch gehe ich davon aus, dass es zwischen den einzelnen Lehrer*innen in einer Schule große Unterschiede gibt.

Bei den Lehrkräften handelt es sich um Personen unterschiedlichen Alters und Geschlechts. So wurde der Unterricht insgesamt von fünf verschiedenen Lehrer*innen begleitet und beobachtet.

Die einzelnen Schulen und die Lehrkräfte werden im Folgenden anonymisiert genauer betrachtet.

Bei der ersten Schule (Schule A) handelt es sich um die Neue Mittelschule im stadtnahen Raum im Traunviertel. Eine männliche Lehrperson hat den Unterricht geleitet. Ein zweiter Lehrer hat den Unterricht begleitet und unterstützt. Bei der leitenden Person handelt es sich um einen Integrationslehrer. Er unterrichtet verschiedene Fächer, auch jene, für die er nicht geprüft wurde. Die Teilnehmenden Beobachtungen wurden im Biologie-Unterricht durchgeführt. Für das Fach Biologie hat der Lehrer keine spezielle Qualifikation. Die Klasse wird als Integrationsklasse geführt und es befanden sich fünf Schüler*innen mit außerordentlichem Status in der Klasse. Die L1-

Sprachen der Schüler*innen mit außerordentlichem Status sind Türkisch, Polnisch, Bosnisch und Tunesisch. Die Aufnahmen fanden am 12. Mai 2017, 17. Mai 2017 und 19. Mai 2017 statt. Die Beobachtungen fanden in einer ersten Klasse statt, in der sich einmal 20 Schüler*innen und zweimal 21 Schüler*innen befanden. Im Vorhinein wurden mir im Gespräch verschiedene Informationen und Einschätzungen über die Schule gegeben. So meinte die mir bekannte Person, durch die ich die Schule gefunden habe, da sie selbst dort unterrichtet, dass in der Schule die Schüler*innen selbst keinen Dialekt sprechen würden, da die meisten von ihnen einen Migrationshintergrund haben. Die Lehrkräfte würden in der „gehobenen Umgangssprache“ sprechen. Eventuell würde in der Pause hin und wieder von den Lehrer*innen Dialekt gesprochen werden. Die Schule befindet sich nicht im Zentrum einer Stadt, sondern eher am Stadtrand.

Bei der zweiten Schule (Schule B) handelt es sich um eine Neue Mittelschule in einem kleinen Ort mit etwa 2000 Einwohner*innen im Hausruckviertel. Die Teilnehmenden Beobachtungen fanden in einer vierten Schulstufe statt. In dieser Schule wurde der Unterricht von drei verschiedenen Lehrkräften beobachtet. Im Vorhinein wurde es jedoch nur mit einer Lehrerin abgeklärt. Da der zweite vereinbarte Tag, an dem die Beobachtung stattfinden sollte, aufgrund des BIST-Tests nicht zustande kam, wurde ein neuer Termin vereinbart, an dem eine andere Lehrerin Zeit hatte. Diese Lehrerin willigte sofort ein. Die Beobachtungen fanden am 15. Mai 2017 und am 18. Mai 2017 statt. Am ersten Tag nahm ich am Physik-Unterricht teil. Die Lehrerin unterrichtet Physik und Mathematik. Am zweiten Beobachtungstag wurde bei einer etwa 50-jährigen Lehrerin der Biologie-Unterricht protokolliert und aufgezeichnet. Diese Lehrerin meinte, dass im Unterricht sehr standardnah gesprochen werden würde. In der nächsten Einheit konnte ich noch eine Supplierstunde begleiten. Hier wurden Mathematik-Hausaufgaben erledigt. Die Lehrerin vom ersten Tag, sowie eine weitere Lehrerin befanden sich in der Klasse und unterstützen die Schüler*innen individuell. In der Klasse befanden sich 23-24 Schüler*innen und eine Schülerin mit außerordentlichem Status. Die Schülerin lebt mit ihrer Familie seit drei Jahren in Österreich. Ihre L1-Sprache ist Rumänisch und ihre Sitznachbarin spricht auch Rumänisch. Im Vorgespräch wurde mir mitgeteilt, dass diese öfters bei Übersetzungsarbeiten hilft. Im Gespräch mit den verschiedenen Lehrkräften wurde immer wieder betont, dass die Schülerin noch sehr wenig versteht. An der Schule gibt es einen additiven DaZ-Unterricht, an dem die Schülerin teilnimmt.

Die dritte Schule, das Gymnasium, (Schule C) befindet sich im Hausruckviertel an einem abgelegenen Standort in der Nähe eines Ortes mit etwa 3000 Einwohner*innen. Eine Lehrerin hat eingewilligt, dass ich die Untersuchung in ihren Biologie-Stunden durchführen kann. Die Lehrerin unterrichtet Biologie und Physik. Die Beobachtungen wurden in einer 5. Klasse Oberstufe durchgeführt. In der Klasse befanden sich in der ersten Einheit 20 Schüler*innen und zwei Schülerinnen mit

außerordentlichem Status. In der zweiten und dritten Beobachtungseinheit wurde die Gruppe aufgeteilt und es waren elf Schüler*innen anwesend. Die Schüler*innen mit Seiteneinstieg sind erst in diesem Schuljahr in das österreichische Schulsystem eingetreten, werden aber schon in fast allen Fächern benotet. Es gibt keinen organisierten additiven Unterricht an der Schule, aber unterschiedliche Lehrkräfte lernen in zusätzlichen Einheiten mit den beiden Schülerinnen. Im Gespräch mit der Lehrkraft wurde mir mitgeteilt, dass eine Schülerin im Unterricht sehr gut mitkommt, die andere mehr Probleme hat. Es wurde so berichtet, dass es hier einen Unterschied bezüglich der Länder gibt, aus denen die Schülerinnen kommen. Die Lehrerin meinte schon beim ersten Gespräch, dass sie immer Dialekt sprechen würde. Auf die Frage, ob es eine Vorgabe von der Schule gäbe, wie im Unterricht gesprochen werden sollte, meinte die Lehrerin, dass es schon eher gewollt sei, im gehobenen Standard zu sprechen, sie es aber nur bei Referaten einfordern würde.

3.3.3. Vorgehensweise und Durchführung der Forschung

Nach der Erarbeitung der Literatur und der Forschungsfrage, wurde zunächst der Landesschulrat in Oberösterreich kontaktiert. Hier wurde abgeklärt, ob und in welcher Form das Vorhaben durchgeführt werden kann. Es stellte sich als sehr unkompliziert heraus, da in Oberösterreich die Direktionen der Schulen ohne die Bestätigung des Landesschulrates angefragt werden können. Bei Freiwilligkeit dürfen die Schulen mitwirken. Ich wurde auch gefragt, ob ich selbst aus Oberösterreich komme. Dadurch wurde mir das Vorhaben leichter zugesichert. Dies muss an dieser Stelle kritisiert werden, da hier Herkunft als Differenzmerkmal verwendet wird und ein „geschlossene Kreis“ produziert wird.

Voraussetzung, um die Forschung durchführen zu dürfen, war, die Einverständniserklärungen der Eltern einzuholen. Leider war es sehr schwierig, auf diesem Weg eine Schule zu finden, die mir gewährte, an ihrem Standort die Forschung durchzuführen. Nach einiger Zeit habe ich die Suche aufgegeben und mich an Lehrkräfte gewendet, die ich persönlich kenne. Am Beginn des Forschungsprozesses wollte ich an nur einer Schule die Teilnehmende Beobachtung durchführen. Da mir aber drei Personen aus unterschiedlichen Schulen zugesichert haben, dass es an ihrem Standort möglich sei, habe ich diese Chance genutzt und jeweils drei Unterrichtseinheiten aufgezeichnet. Die mir bekannten Lehrkräfte waren sehr hilfsbereit und unkompliziert. Alle haben persönlich eine*n Kollegen/Kollegin* angefragt und mir den Kontakt zu ihnen organisiert. Die Einverständniserklärungen wurden von entweder von einer Lehrkraft, oder von dem/der Bekannten* ausgeteilt und eingesammelt. Zu Beginn wollte ich mich auf Neue Mittelschulen beschränken, doch aufgrund der Gelegenheit, habe ich auch drei Stunden an einem Gymnasium

aufgezeichnet und beobachtet. Die Beobachtungen konnten innerhalb drei Wochen abgeschlossen werden. Im Vorhinein wollte ein Direktor die Bestätigung des Landesschulrates, welche ohne Probleme ausgestellt wurde. Die Einverständniserklärungen wurden vorher ausgeteilt. Die Gruppen, in denen die Beobachtungen stattfanden, wurden so ausgewählt, dass sich Schüler*innen in der Klasse befanden, die mit einem Seiteneinstieg ins österreichische Schulsystem gekommen sind und teilweise auch einen außerordentlichen Status haben. Für die Teilnehmenden Beobachtungen wurden Protokollvorlagen angefertigt. Neben der Zeitprotokollierung wurde der Unterrichtsvorgang mitgeschrieben, aufgeteilt in die Interaktionen zwischen Lehrkraft und Schüler*innen, sowie den Schüler*innen untereinander, dem verwendeten Material und dem Einsatz der Tafel. Es sollte hier möglichst genau der Unterrichtsverlauf und auch die nonverbale Kommunikation festgehalten werden. Im Unterrichtsgeschehen wurde noch eher wenig Aufmerksamkeit auf die verwendete Sprache der Lehrkraft gelegt. Der Unterricht wurde zusätzlich mit mehreren Audio-Aufnahmegeräten aufgezeichnet. Ein Gerät wurde jeweils auf dem Tisch der Lehrkraft platziert. Zwei weitere habe ich auf Tische von Schüler*innen gestellt. Ich habe mich darüber im Vorhinein informiert, wo Schüler*innen sitzen, die einen außerordentlichen Status haben und die Aufnahmegeräte bewusst in die Nähe gestellt. Es sollte aber unbedingt vermieden werden, dass sich jene Schüler*innen hervorgehoben fühlen.

3.3.4. Forschungsethik

Einen wichtigen Stellenwert muss auch die Forschungsethik in einer guten wissenschaftlichen Praxis einnehmen (vgl. RIEMER 2014: 25). Hierzu müssen neben dem eindeutigen Kennzeichen von Zitaten auch die Auswahl von Methoden, Fragestellungen und Ziele reflektiert werden. Zusätzlich muss mit Daten, welche sich auf Personen beziehen, sehr vorsichtig umgegangen werden. Wichtig ist die Freiwilligkeit der Personen, an der Untersuchung teilzunehmen. Zu beachten gilt, dass bei Minderjährigkeit der Schüler*innen die Einverständniserklärungen der Erziehungsberechtigten eingeholt werden müssen. Im Vorhinein wurde abgeklärt, ob die Einverständniserklärungen auch in anderen Sprachen als das Deutsche ausgeteilt werden sollten. Mir wurde mitgeteilt, dass es dafür keinen Bedarf gibt. Die Einverständniserklärungen an die Erziehungsberechtigten und die Direktionen wurden wie folgt formuliert:

Bestätigung der Direktion

Die Studentin Hanna Grabenberger schreibt im Rahmen eines Lehramtsstudiums die Diplomarbeit unter dem Titel

"Aushandlung des fachsprachlichen Wortschatzes im Dialekt-Standard-Spektrum. Eine Teilnehmende Beobachtung im Unterricht unter Berücksichtigung von SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache."

an der Universität Wien, betreut von Univ.-Prof. Dr. phil. İnci Dirim, M.A.

Im Zuge dessen soll eine Teilnehmende Beobachtung im Unterricht im Ausmaß von maximal drei Stunden durchgeführt und mit einem Audio-Aufnahmegerät aufgezeichnet werden.

Forschungsziel ist es, einen Einblick in die Interaktion im fachsprachlichen Unterricht in Bezug auf die Verwendung des Dialekt-Standard-Spektrums unter Berücksichtigung von SchülerInnen mit DaZ zu bekommen. Ich, _____, bestätige hiermit, dass die Studentin befugt ist, drei Unterrichtsstunden in der Schule _____ aufzuzeichnen.

Eine Einverständniserklärung der Eltern wird eingeholt. Die Daten (Namen der SchülerInnen, LehrerInnen und der Schule) werden in der Diplomarbeit anonymisiert dargestellt.

Ort, Datum

Unterschrift

Einverständniserklärung

Ich bin damit einverstanden, dass die Studentin Hanna Grabenberger im Rahmen ihrer Diplomarbeit in der Klasse von meinem Sohn / meiner Tochter* _____ eine Teilnehmende Beobachtung im Rahmen von maximal drei Stunden durchführt und mit Audioaufnahmen aufzeichnet.

Die Daten (Namen der SchülerInnen, LehrerInnen und der Schule) werden in der Diplomarbeit anonymisiert ausgewertet.

Forschungsziel ist es, einen Einblick in die sprachliche Interaktion im fachsprachlichen Unterricht zu bekommen. Genauer wird die Verwendung von Dialekt und Standard unter Berücksichtigung von SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache betrachtet.

Ort, Datum

Unterschrift

*nicht zutreffendes bitte durchstreichen

Danke im Voraus für Ihre Bereitschaft!

Mit freundlichen Grüßen,

Hanna Grabenberger

Neben den praktischen Implikationen einer ethisch angemessenen Forschung soll auch noch eine weitere Perspektive eingebracht werden. MECHERIL und MELTER (2012) haben sich mit der Herstellung von Differenz in der qualitativen Forschung beschäftigt. Differenzordnungen strukturieren und konstituieren Erfahrungen und sind sehr machtvolle Konstruktionen. Die Subjektwerdung findet immer im Rahmen solcher Ordnungen statt und es entstehen oft Unterschiede durch die politische oder kulturelle Privilegierung von bestimmten Identitäten (vgl. 2012. 265).

Im Artikel wird vor allem die Soziale Arbeit beleuchtet, wobei sie in der Kritik steht, nur auf der Basis existieren zu können, wenn sie einen „Anderen“ hervorbringt (vgl. 2012: 264). Dieses „Andere“ gilt es zu verändern. Auch die Forschung in dem Bereich kann als Rekonstruktion und Konstruktion von Differenz aufgefasst werden. Wird Differenz als sozial hergestellt verstanden, stehen eher Aushandlungs- und Zuschreibungsprozesse zwischen Interakteur*innen und Konstruktionsprozesse/ Interaktionsprozesse der Forschenden mit der bestimmten Gruppe im Vordergrund (vgl. 2012: 271). Es kann die Feststellung gelten, dass sich Forschung zum Thema Differenz immer im Spannungsfeld zu ihrer eigenen Konstitution verhält. Ein reflexiver Zugang der Forscher*innen und das Einbinden der Selbstkritik in die Arbeit, spielen eine bedeutende Rolle in der Differenzforschung. Es gilt also, Widersprüche zu erkennen und bezüglich Machtmomente aufzudecken (vgl. 2012: 273).

Für mein eigenes Vorhaben der Teilnehmenden Beobachtung spielt diese Sichtweise eine wichtige Rolle. Einerseits wird ein Anliegen der sozialpädagogischen Forschung als Analyse distributiver Ungleichheit beschrieben (vgl. Mecheril / Melter 2012: 272). Darunter kann zum Beispiel die Analyse von Lebensverhältnissen und die Verteilung von Ressourcen verstanden werden. Ganz allgemein geht es um die distributive Gerechtigkeit. Aufgepasst werden muss jedoch, dass Differenzordnungen nicht fälschlicherweise als Erklärungsmoment dienen, anstatt als zu untersuchende Phänomene gelten.

Bei der Teilnehmenden Beobachtung muss natürlich schon im Vorhinein klar sein, auf welche Aspekte die Konzentration liegt. Würde ganz ohne Vorhaben in die Beobachtung gegangen werden, wäre die Protokollierung sicherlich sehr chaotisch und auch nicht vorbehaltlos, da Menschen immer von ihren eigenen Interessen ausgehen und von einer bestimmten Perspektive Sachverhalte betrachten (vgl. Mecheril 2015: 51). In der Erhebung geht es auch um Seiteneinsteiger*innen. Diese Gruppe kann als durch Institutionen konstituiertes Konstrukt gesehen werden, um Menschen mit einem besonderen Schulstatus zusammenzufassen.

Für die Beschreibung der Analyse der Teilnehmenden Beobachtung ist wichtig mitzudenken, dass alle Beobachtungen von einem bestimmten Standpunkt aus betrachtet werden. Es fließen immer eigene Interessen und Wissensbestände der Forscher*innen in die Erhebungen mit ein. Dahingehend muss beachtet werden, dass auch die Beobachtenden den Schüler*innen einen Stempel aufdrücken können. Werden explizit nur Schüler*innen mit außerordentlichem Status observiert, geschieht eine klare Unterscheidungspraxis. In der Teilnehmenden Beobachtung ist deshalb darauf geachtet worden, den gesamten Kontext in Bezug auf Sprache zu betrachten und den Fokus auf die Sprache der Lehrer*innen zu legen.

Eine weitere Perspektive möchte Möglichkeiten der Schwächung und Überschreitung hegemonialer Zugehörigkeitsgrenzen (Vgl. Mecheril / Melter 2012: 272) untersuchen. Die Forschung richtet sich hier gegen die Vorstellung einer klar abgrenzbaren Identität. Die Beziehung zwischen einer dekonstruktiven Haltung und den Bedingungen, an denen Handlungsfähigkeit geknüpft ist, verläuft oft spannungsreich. In der Erhebung soll auch ein Augenmerk auf die künstlich gemachte Kategorie „Seiteneinsteiger*innen“ gelegt werden und es soll Thema sein, ob hegemoniale Zugehörigkeitsordnungen auf verbaler Ebene (von der Lehrkraft, Mitschüler*innen oder Selbstdarstellung) getätigt und bestärkt werden.

Das Verfahren der Teilnehmenden Beobachtung beruht auf der ethnographischen Forschung und die Methode beinhaltet auch den Begriff „ethno“. Es gilt als Anliegen, diesen Begriff nicht unkommentiert stehen zu lassen. Mitgedacht werden muss vor allem die Entstehung dieses Forschungszuganges. Es soll darauf hingewiesen werden, dass dabei „Andere“ produziert werden und der Kolonialismus nicht ausgeblendet werden darf. Die Gefahr eines exotisierendes Blickes auf das Forschungsfeld muss stets reflektiert werden. Der Begriff „Ethnie“ kann nach Arndt (vgl. 2015: 632) als eine andere Bezeichnung für rassistische Begrifflichkeiten wie „Stamm“ oder „Rasse“ gesehen wird. Es werde dabei angenommen, dass es homogene „Kulturräume“ gibt und im Begriff sind Asymmetrien eingeschrieben. Es braucht, um Rassismen nicht zu reproduzieren eine systematische Auseinandersetzung mit „seiner Ideengeschichte und seinem Wissenssystem“ (2015: 633).

Anschließend sollen Studien umrissen werden, auf die sich die Diplomarbeit zum Teil stützt und die für die Herangehensweise bedeutend waren.

3.3.5. Einflüsse von anderen Studien

Beim Zugang stützte ich mich methodisch auf Studien zum Thema Interaktion im Unterricht in Bezug auf Deutsch als Zweitsprache. Ein Beispiel ist das Projekt der "Faber-Studie" in Hamburg. GOGOLIN und NEUMANN brachten 1997 die sogenannte „Faber-Studie“ heraus. Es ging dabei um die sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Das Projekt wurde an der Universität Hamburg von 1991 bis 1994 durchgeführt. Der Fokus lag auf der sprachlichen Bildung und Erziehung der Einwanderungsgesellschaft. Es sollte untersucht werden, welche Anforderungen durch die internationale Arbeitsmigration an Bildung und Erziehung gestellt werden und wie darauf reagiert wird. Dem Forschungsschwerpunkt lag die Annahme zugrunde, dass der Wandel der gesellschaftlichen Verhältnisse durch Migrationsbewegungen die kulturelle Lage der Gesellschaft insgesamt betrifft. Im Konkreten ging es aber darum, das sprachliche Selbstverständnis der Schule zu erhellen und zu klären, wie sich angesichts enormer sprachlicher Pluralität ein solches Selbstverständnis in der monolingual ausgerichteten Gesellschaft verfestigen konnte. Es geht hierbei um die Frage gesellschaftlich anerkannter Sprachen und Varietäten und welche Rolle das Bildungswesen dabei übernimmt. Die methodischen Grundlagen der Untersuchung sind in der schulethnographischen Forschung zu finden (vgl. 1997: 119). Es wurde eine Woche lang beobachtet, sowie Interviews mit Lehrerinnen und Schüler*innen durchgeführt und eine schriftliche Befragung der Schüler*innen zu ihrer Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit realisiert. Bei der Beobachtung trug die Lehrkraft ein Mikrofon und es wurden weitere Mikrofone an Schüler*innentische angebracht. Auf der Grundlage des Datenmaterials wurde ein Inhaltsverzeichnis erstellt. Ein Schwerpunkt der Auswertung wurde auf das Betrachten der Interaktionsgefüge und Gruppenbildungen gelegt. Es konnte herausgefunden werden, dass eine unterschiedliche Förderung der Kinder stattfand. Vermutlich unbewusst haben sich die Lehrerinnen auf dem Leistungsstand der „einsprachigen“ Kinder orientiert. Im zweiten Teil standen die Sprachen der mehrsprachigen Kinder im Vordergrund. Welche Funktionen erfüllen diese und wann werden sie eingesetzt? Die Situation der Mehrsprachigkeit trägt einen beträchtlichen Anteil zur Konstruktion des sozialen Raumes bei (Vgl. 1997: 146). Sprachalternationen tauchten in unterschiedlichen Situationen auf.

Für die hier vorliegende Forschung spielen die vorgestellten Aspekte der Faber-Studie auch eine Rolle. So muss beachtet werden, wie die Lehrkraft mit der Vielsprachigkeit in der Klasse umgeht. Wie verwendet die Lehrkraft ihre Sprache und unterrichtet sie sprachsensibel? Der Zugang zur Auswertung in Anlehnung an die Konversationsanalyse scheint hier eine geeignete Methode darzustellen.

An der Universität Hamburg werden derzeit einige Studien mit dem Forschungsschwerpunkt "Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit" durchgeführt.

Eine weitere für die Arbeit bedeutende und schon zitierte Studie stellt die Analyse zur Sprache im österreichischen Fernsehen von KAISER (vgl. 2006) dar. Anhand von drei verschiedenen Fernsehsendungen im Unterhaltungsbereich konnte festgestellt werden, dass in diesen Formaten Dialekte und dialektnahe Varietäten verwendet werden (vgl. 2006: 295). Dabei wurde gezeigt, dass die Code-Wechsel-Situationen auch eine medienspezifische Funktion erfüllen. Das Code-Wechseln lässt sich sowohl als Gesprächsstrukturierung, als auch als Ausdruck des Rollenverständnisses der moderierenden Person verstehen (vgl. 2006: 296). Interessant sind hierbei für diese Arbeit das Auswertungsverfahren und die verwendete Transkription.

Nach der Darstellung von diesen, für die Arbeit wichtigen Zugängen, wird erläutert, wie die erhobenen Daten analysiert wurden. Dazu werden vor allem eher übersichtlich einige Merkmale für die linguistische Beschreibung aufgelistet, sowie Funktionen des Code-Wechsels veranschaulicht.

3.4. Datenaufbereitung und Auswertung

3.4.1. Analysemerkmale

In der Analyse werden folgende Merkmale des Non-Standards betrachtet (vgl. KAISER 2006; KAISER / ENDER 2009; WIESINGER 2004; WEISS 1998; ZEHETNER 1985):

- A-Verdampfung
- Diphthongierungen
- L-Vokalisierung
- Enklise (*ghemma* statt *gehen wir*)
- Ö-Entrundung (*khemma* statt *können wir*)
- Assimilation (*ham* statt *haben*)
- /ei/ zu /ɔɐ/ oder /a:/
- Personalpronomen in der 2. Person Plural /e:s/, der Dativ/Akkusativ zu /ɜŋ/ oder /ɜŋk/.
- Verb wird in der zweiten Person Plural mit einem /-s/ bzw. /-ts/ flektiert
- Kasussystem
- Apokopen (*ma* statt *man*)

- Spezifische Lexeme (*net* oder *des*)
- Totalassimilation des Präfix /ge-/ im Perfekt
- Verwendung Perfekt statt Präteritum
- Diminutivendung /-l/ (*bissl*)
- Infinitivendung /-v/ (*ongfonga* bei *angefangen*)
- Lenisierungen (/k/ zu /g/)
- Einheitliche Pluralform
- u.a.

3.4.2. Überblick über die Phänomene des Code-Wechsels

Bei DIRIM (vgl. 1998: 221) werden die Diskursfunktionen der Sprachalternation prägnant aufgereiht. Diese Kategorien wurden anhand von Gesprächsdaten von Kindern im außerschulischen Kontext gewonnen. Die Darstellung soll hier in der Arbeit übernommen werden, um bei der Analyse ein übersichtliches Gerüst zur Verfügung zu haben. Auch die zuvor dargestellten Funktionen werden in der Analyse miteingebunden.

A. Deskriptive Kategorien (Veränderung der Gruppenkonstellation)

- Veränderung der Teilnehmer*innenkonstellation
 - o Adressat*innenwechsel
 - verbunden mit Themenwechsel
 - verbunden mit Wiederholung der Äußerung
 - verbunden mit Veränderung des Interaktionstyps
 - als Reaktion auf Äußerungen oder Ansprache verschiedener Sprecher*innen (im Dialog eines Sprechers, einer Sprecher*in mit mehreren Sprecher*innen)
 - verbunden mit Veränderung der Äußerungsform
 - verbunden mit dem Reden zu sich selbst bzw. Selbstbeantwortung einer Frage
 - o Adressat*inneneingrenzung (durch den Gebrauch einer nicht allen Kommunikationsteilnehmer*innen verständlichen Sprache)
 - o Adressat*innenerweiterung (durch Wahl einer allen verständlichen Sprache)
- Themenveränderung
 - o Themenwechseln

- verbunden mit Adressat*innenwechsel
 - Beenden eines Themas
 - Unterbrechungen
- Innersprachliche Auslöser der Sprachalternation
- B. Interpretative Kategorien (Switchen mit bestimmter Absicht verbunden)
- Redestrategien
 - Kommentierungen
 - Zitierungen
 - Fragen
 - Veränderungen der Äußerungsform
 - Veränderungen des Interaktionstyps
 - Überredungen
 - (Selbst-)Korrekturen bzw. Explizierung des Gesagten
 - Verneinungen
 - Wiederholungen
- Strategien zum Zwecke der Veränderung von Kommunikationskonstellationen
 - verbunden mit Themenwechsel
 - durch die Wiederholung der Äußerung des Vorsprechers
 - durch die Unterbrechung der Rede eines Sprechers, einer Sprecher*in
 - Übersetzung einer Äußerung für einen Kommunikationsteilnehmer, eine Kommunikationsteilnehmer*in, die die Sprache nicht versteht
- „Regieanweisungen“
 - Aufforderungen zu einer (Spiel-)Handlung
 - Aufforderungen, eine bestimmte Sprache zu verwenden

3.4.3. Transkription

Die Transkription nimmt einen wichtigen Teil in dieser Arbeit ein. Hier habe ich mich dafür entschieden, nicht die vollständigen Aufzeichnungen zu transkribieren, sondern nur jene Sequenzen, die eine Relevanz für die Forschungsfrage besitzen. Die Auswahl einer Sequenz hängt davon ab, ob ein fachsprachlicher Wortschatz ausgehandelt wird. Dabei steht im Fokus, welche Registerwechsel hierbei vorkommen. Dadurch wird im Material schon vorgefiltert. Für die schriftliche Darstellung

habe ich mich für eine vereinfachte Version des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems (GAT) entschieden (vgl. SELTING et al. 1998: 91-122). Als Vorlage dazu galt der SFB-Transkriptionsleitfaden für lautorientierte Umschrift, den ich von Elisabeth Buchner¹⁶ zur Verfügung gestellt bekommen habe. Dazu wird das Transkriptionsprogramm f4 verwendet. Zur Auswertung werden sowohl die Protokolle, als auch das transkribierte Material hinzugezogen.

Es wird in dieser Arbeit bei der Auswertung kein Fokus auf die phonetische Ebene gelegt. Auf eine phonetische Transkription wurde verzichtet, da es vor allem um die funktionalen Aspekte des Registerwechsels und die Verständigung zwischen den Akteur*innen geht.

3.4.4. Konversationsanalyse im Unterricht

Die von mir vorgenommene Analyse findet in Anlehnung an die Konversationsanalyse statt. Dabei wurde sie jedoch an mein Forschungsanliegen angepasst, da sich nicht alle Schritte als notwendig erwiesen. Dies wird später noch ausgeführt, zunächst werden jedoch die Grundzüge der Analyseform nachgezeichnet.

Nach STEINER (vgl. 2008: 42) gelten als Urväter der „conversation(al) analysis“ Harvey Sacks, Gail Jefferson und Emanuel A. Schegloff. Von der „Ethnomethodologie“ wurde die Frage übernommen, wie Ordnung und Sinn in Bezug auf sprachliche Interaktion hergestellt wird. Zunächst betrachteten sie alltägliche Situationen, wobei dann auch institutionelle Kontexte thematisiert wurden. Die auf Transkription basierte Analyse zeichnet sich durch die Fokussierung von „durch die in den Oberflächenphänomenen wirksam werdenden sozialen Ordnungen, wie sie von den Handelnden hergestellt werden“ (STEINER 2008: 42) aus. Dazu zählen etwa das „turn-taking-System“ oder die „adjacency pairs“. Ersteres beschreibt den Ablauf und die Organisation der sprachlichen Interaktion der am Gespräch teilnehmenden Personen (vgl. 2008: 65). Dazu werden der Redebeitrag und der Sprecher*innenwechsel betrachtet. Das Gespräch basiert auf „turns“, auf verschieden zusammengesetzte sprachliche Äußerungen. Zum Abschluss jeder Redebeitragskonstruktion kann eine andere Person den weiteren Verlauf des Gesprächs übernehmen. Im Unterricht handelt es sich um eine besondere turn-Organisation (vgl. 2008: 70). STEINER schlägt ein eigenes System der turn-Organisation im Unterricht vor. Für mein Forschungsanliegen, spielt das Wechseln der Sprecher*innen eine Rolle, der Fokus liegt jedoch auf dem Wechseln zwischen den sprachlichen Varietäten im Redebeitrag, wobei dies in Zusammenhang steht.

Bei den „adjacency pairs“ handelt es sich um Äußerungen, die als Folge eine Reaktion implizieren

¹⁶ Der Leitfaden befindet sich im Anhang.

(vgl. DEPPERMAN 2008: 68). Dazu zähle etwa eine Frage und als zu erwartende Folgehandlung eine Antwort.

Es stellt sich die Frage, wie die Konversationsanalyse für meine Arbeit passend umgelegt werden kann. Es werden vor allem die Code-Wechsel-Situationen genauer betrachtet, wobei diese in der Gesprächssituation eingebettet interpretiert werden muss.

In der Analyse wird die Aushandlung der Fachsprache mit der Aushandlung von Zugehörigkeitsordnungen verwoben. Es geht darum, diese zu identifizieren und aufzuzeigen. Anlehnung findet die Analyse sowohl an der Studie von KAISER (2006) zum Code-Wechseln im österreichischen Fernsehen, als auch ARTAMONOVA (2016) Zugang zur Konversationsanalyse.

Einerseits kann dadurch gut aufgezeigt werden, wie Zugehörigkeitsordnungen geschaffen werden (vgl. ARTAMONOVA 2016: 81). Andererseits kann ganz allgemein gesagt werden, dass sich die Konversationsanalyse mit der sozialen Interaktion so beschäftigt, dass angenommen wird, die soziale Ordnung wird beständig neu hervorgebracht und abgesichert (vgl. BERGMANN 2001: 919). Der Theoriebildung soll eher ausgewichen werden, vielmehr geht es um die Analyse der Handlungsabläufe in der Interaktion (vgl. ARTAMONOVA 2016: 81f). Welche Rolle die Kontextualisierung des Interaktionsverlaufs spielt, ist keine klar zu beantwortende Frage in der Konversationsanalyse (vgl. 2016: 82).

DEPPERMAN (2008: 9f.) umreißt einige Prinzipien der Konversationsanalyse wie folgt:

- die *Gesprächsorganisation*: die formale Abwicklung des Gesprächs, z.B. seine Eröffnung und Beendigung oder die Zuweisung der Rederechte;
- die *Darstellung von Sachverhalten* (= Gesprächsthemen und -inhalte) in Form von Argumentationen, Beschreibungen und Erzählungen;
- das *Handeln*: die Ziele und Zwecke, um derenwillen das Gespräch geführt wird (z.B. Studienberatung, Streitschlichtung oder Geselligkeit);
- die *sozialen Beziehungen* zwischen den Gesprächsbeteiligten (z.B. Macht, Vertrautheit oder Sympathie) und ihre *Identitäten* (z.B. als Frau, Deutsche oder Akademikerin);
- die *Modalität* des Gesprächs: ihren Realitätsbezug (z.B. Ernst, Spaß, Spiel) und die Art der emotionalen und stilistischen Beteiligung der Gesprächspartner (z.B. Betroffenheit, Ärger, vornehme Zurückhaltung);

- die *Herstellung von Reziprozität* (= Verständigung und Kooperation) zwischen den Gesprächsbeteiligten.“

Bei der Unterrichtskommunikation handelt es sich um institutionelle Interaktion, welche durch verschiedene Faktoren, wie etwa durch die Regelung des turn-takings durch die Lehrkraft geprägt ist (vgl. ARTAMONOVA 2016: 84).

Der Zugang der Arbeit lässt sich methodisch folgendermaßen einordnen:

- Es handelt sich eher um ein Mikrophänomen (vgl. DEPPERMAN 2008: 13) der Kommunikation, da ich mich auf die Betrachtung der fachsprachlichen Mittel in Bezug auf das Code-Wechseln beschränke.
- Die Kontextualisierung (vgl. 2008: 14) spielt in meiner Arbeit eine Rolle, da ich die spezifischen Funktionen der Sprache im Unterrichtsetting analysiere.
- Es stellt sich die Frage, wie Sinn konstruiert wird. Bei der hier vorliegenden Analyse handelt es sich um einen formbasierten Zugang, indem gefragt wird, welche Funktionen bestimmte sprachliche Formen erfüllen (vgl. 2008: 14).

Die Konversationsanalyse ist materialgebunden und es wird ein offener Zugang zur Entwicklung der Forschungsfrage empfohlen (vgl. 2008: 19). Die Transkription soll so genau sein, wie es für das Forschungsinteresse relevant ist und kann auch überarbeitet werden. Interpretierende Kommentare im Transkript sollen weitgehend vermieden werden (vgl. 2008: 48).

In der hier gewählten Analysetechnik wird mikroskopisch vorgegangen, das heißt, dass ein Gesprächsausschnitt detailliert betrachtet wird (vgl. 2008: 52).

Bei DEPPERMAN (2008: 55) stützt sich die Analyse auf nachstehendem Sequenzialitätsprinzip:

„I Paraphrase und Handlungsbeschreibung

II Äußerungsgestaltung und Formulierungsdynamik

III Timing

IV Kontextanalyse

V Folgeerwartungen

VI Interaktive Konsequenzen

VII Sequenzmuster und Makroprozesse.“

Zu I: Wer spricht und um was geht es? (allgemeine Beschreibung, ohne Interpretation)

Zu II: Welche linguistischen Merkmale kommen vor?

Zu III: Wer spricht wann und wer folgt?

Zu IV: Wie kann die Äußerung im ganzen Interaktionsprozess verortet werden?

Zu V: Welche Anschlüsse werden erwartet und ermöglicht?

Zu VI: Wie fällt die Reaktion aus?

Zu VII: Welchen Beitrag trägt wer wann bei?

Als Analyseziel gilt es auch das „Wie“ und „Wozu“ von Gesprächspraktiken zu betrachten (vgl. DEPPERMAN 2008: 79). Es ist von Interesse wie die Gesprächsteilnehmer*innen Realität schaffen und warum es sich dabei genau um die Äußerungen handelt, welche vorkommen.

Umgelegt auf meine Analyse lässt sich sagen, dass die sieben Schritte auf folgende Punkte eingeschränkt wurden: Thema und Darstellung des Unterrichtsverlaufes, Begründung der Sequenzauswahl, Paraphrase, Linguistische Beschreibung, Sprecher*innenwechsel und zusammenfassende Interpretation.

Es wurden nur vier Einheiten zu Analysezielen herangezogen. Ausgewählt wurden insgesamt 11 Sequenzen, wobei sie jeweils nach dem behandelten Wortschatz benannt wurden. Gekürzt wurde die nach DEPPERMAN vorgeschlagene Vorgehensweise deshalb, weil die exakte Analyse der Folgeerwartungen, Reaktionen weniger wichtig für die Forschungsfrage ist, als die linguistische Analyse. Die erste Sequenz wurde genauer als die anderen untersucht, wobei mir dann klar wurde, dass diese genaue Ausführung für das hier vorliegende Anliegen nicht sinnvoll ist. Zunächst wurde der gesamte Unterrichtsverlauf geschildert, wobei dann die ausgewählte Sequenz und mein Interesse daran präsentiert werden. Anschließend wird der Ausschnitt paraphrasiert, woraufhin eine linguistische Darstellung folgt. Dabei wird vor allem das Wechseln zwischen Standard- und Non-Standard fokussiert, wobei die Funktionen davon interpretiert werden. Anschließend kommt es noch zur genaueren Betrachtung, wann wer spricht.

Bei der Auswertung stehen vor allem die folgenden Fragen im Vordergrund:

- Können Schwierigkeiten in der Verständigung festgestellt werden?
- Werden Zugehörigkeitsordnungen, die im Zuge der sprachlichen Interaktion reproduziert werden, beobachtet?
- Welche Funktionen erfüllt dabei das Code-Wechseln?
- Wie schaut der allgemeine Unterrichtsverlauf aus?
- In welcher Form wird der Wortschatz erklärt?

3.5. Analyse und Interpretation

Wie bereits im Punkt „3.4.4. Konversationsanalyse im Unterricht“ genauer beschrieben, wurden vier Unterrichtseinheiten zu Analyse Zwecken herangezogen. Ausgewählt wurden insgesamt 11 Sequenzen, wobei diese jeweils nach dem behandelten Wortschatz benannt wurden.

3.5.1. Erste Unterrichtssequenz

Schule A, Biologie, 1. Klasse, 1. aufgezeichnete Einheit, 2. Stunde

Thema und knappe Darstellung des Unterrichtsverlaufes

Es handelt sich um eine Biologiestunde in der ersten Klasse NMS. Zwei Lehrer befinden sich in der Klasse. Die Lehrer kommunizieren mit mir vor der Unterrichtsstunde informell im Non-Standard. Das Thema der Unterrichtseinheit ist die Blütenpflanze und deren Aufbau. Der Stoff wurde schon in einer vorhergehenden Stunde erarbeitet und wird wiederholt und vertieft. Am Beginn der Einheit stelle ich mich kurz vor, erkläre mein Vorhaben, stelle die Aufnahmegeräte auf verschiedene Tische und setze mich im Klassenraum ganz hinten hin. Inhaltlich beginnt die Unterrichtseinheit mit einer Wiederholung der letzten Stunde, wobei es sich dabei um ein Lehrer-Schüler*innen-Gespräch handelt. Danach soll eine Skizze einer Blütenpflanze abgezeichnet werden, welche auf die Tafel projiziert wird. Anschließend werden im Plenum die Aufgaben der einzelnen Bestandteile besprochen. Diese werden dann in einer Tabelle von den Schüler*innen aufgeschrieben. Die zwei Lehrer gehen in der Klasse auf und ab und helfen bei Fragen. Darauf folgend wird im Schulbuch ein Artikel über den Blütenaufbau gelesen. Die Schüler*innen lesen nacheinander laut vor. Am Ende der Einheit stehen alle auf und bekommen vom Lehrer eine Frage gestellt. Bei einer korrekten Beantwortung dürfen sich die Schüler*innen setzen.

Analyse-Wort 1 „Zwiebel“

Lautorientierte Umschrift	Orthographische Standardtranskription
(1) L: kurz warten, kurz warten, kurz warten, okay, du sogst zwiebel. hat jede pflanze, besitzt jede pflanze eine zwiebel? #00:01:49-7#	L: Kurz warten, kurz warten, kurz warten, okay, du sagst Zwiebel. Hat jede Pflanze, besitzt jede Pflanze eine Zwiebel?
(2) S1: nein. #00:01:49-2#	S1: Nein.

(3) L: besitzt ein baum eine zwiebel? #00:01:49-1#	L: Besitzt ein Baum eine Zwiebel?
(4) S1: nein ((grinsen)). #00:01:54-0#	S1: Nein ((grinsen)).
(5) L: nein. da müss_ma/ da moch_ma an unterschied, okay? ((1s)) das war nur ein teil bei euch, nämlich die frühblüher, die frühblüher besitzen eine zwiebel. welche aufgabe hot_n ((schneller)) a zwiebel? #00:02:00-4#	L: Nein. da müssen wir/ da machen wir einen Unterschied, okay? ((1s)) Das war nur ein Teil bei euch, nämlich die Frühblüher, die Frühblüher besitzen eine Zwiebel. Welche Aufgabe hat denn ((schneller)) eine Zwiebel?
(6) S1: oiso a zwiebel, ah ((6s)) // #00:02:11-1#	S1: Also eine Zwiebel, ah ((6s)) //
(7) L: denk gaunz logisch, wenn_st amoi an die vier jahreszeiten denkst, so, wos passiert mit einer pflanze, wenn es wärmer is, wos passiert mit einer pflanze, wenn es kälter wird? #00:02:20-0#	L: Denk ganz logisch, *wennst* [SG2] einmal an die vier Jahreszeiten denkst, so, was passiert mit einer Pflanze, wenn es wärmer ist, was passiert mit einer Pflanze, wenn es kälter wird?
(8) S2: also wenn_s kälter is, dann also blüht sie nicht. #00:02:24-5#	S2: Also wenn es kälter ist, dann also blüht sie nicht.
(9) L: m_hm, genau, sie ver / wie heißt dieser begriff? #00:02:26-5#	L: Mhm ((bejahend)), genau, sie ver / wie heißt dieser Begriff?
(10) S3: ah ((zeigt auf)) #00:02:27-8#	S3: ah ((zeigt auf))
(11) L: [N]! #00:02:27-8#	L: [N]!
(12) S3: vertrocknet. #00:02:28-6#	S3: Vertrocknet.
(13) L: vertrocknet oder verwelkt, okay? wenn eine blume sich zurückzieht, beziehungsweise wenn die nährstoffe eingelagert werden, nämlich im zentrum, des zentrum is bei frühblühern eben, ah, die zwiebel, daun sogt man, sie verwelkt, sie stirbt deswegen nicht, sondern die nährstoffe wandern einfach zurück in die zwiebel. warum is das so? natürlich, damit sie daun geschützt is vor der Kälte. #00:02:55-0#	L: Vertrocknet oder verwelkt, okay? Wenn eine Blume sich zurückzieht, beziehungsweise wenn die Nährstoffe eingelagert werden, nämlich im Zentrum, das Zentrum ist bei Frühblühern eben, ah, die Zwiebel, dann sagt man, sie verwelkt, sie stirbt deswegen nicht, sondern die Nährstoffe wandern einfach zurück in die Zwiebel. Warum ist das so? Natürlich, damit sie dann geschützt ist vor der Kälte.
(14) S4: ((hust)) #00:02:54-9#	S4: ((hust))
(15) L: was passiert im frühjahr? #00:02:58-3#	L: Was passiert im Frühjahr?

Ausgewählte Passage

Die Interaktionsausschnitt wurde so gewählt, dass ein Einblick in die Erarbeitung von fachsprachlichen Begrifflichkeiten gegeben wird. Die Situation startet mit einer Unterbrechung des Schülerbeitrages durch den Lehrer, der genauer auf ein bestimmtes Thema eingehen möchte. Die Passage wird beendet mit einer Erklärung des Lehrers, wobei dann weiter im Lehrer-Schüler*innengespräch kommuniziert wird.

Paraphrase

Bei der ersten ausgewählten Sequenz handelt es sich um eine Situation am Beginn der Einheit. Zwei Personen, nämlich ein Lehrer und ein Schüler sprechen miteinander. Im Ausschnitt sprechen drei Schüler mit einem Lehrer. Das Gespräch besteht aus Fragen, die der Lehrer stellt und Antworten, die von einem Schüler gegeben werden. Es geht darum, wie die Pflanze aufgebaut ist. Der Lehrer möchte wissen, ob jede Pflanze eine Zwiebel hat. Genauer geht es um die Kategorie der Frühblüher. Es handelt sich um eine Wiederholung, wobei der Lehrer die Schüler*innen zu ihrem Wissen befragt. Der Lehrer steht vorne vor der Tafel in der Mitte des Raumes.

Zunächst handelt es sich um Entscheidungsfragen, die der Lehrer stellt. Hierbei verneint der Schüler beide Fragen. Es wird dadurch festgestellt, dass nicht jede Pflanze und dazu zählen auch Bäume, eine Zwiebel besitzt. Es wird kurz bei der Frage gelacht, ob ein Baum eine Zwiebel hat. Es wird von der Lehrkraft klargestellt, dass es Unterschiede gibt und es sich hierbei um die Kategorie der Frühblüher handelt. Danach fragt der Lehrer, welche Aufgabe die Zwiebel hat. Der Schüler beginnt mit einer Antwort, bricht den Satz aber dann mit dem Häsitationslaut "ah" ab. Daraufhin versucht ihm der Lehrer auf die Sprünge zu helfen, indem er auf die vier Jahreszeiten hinweist. Dabei soll sich der Schüler überlegen, was mit der Pflanze geschieht, wenn es wärmer ist und wenn es kälter wird. Ein anderer Schüler antwortet, dass die Pflanze nicht blüht, wenn es kälter wird. Es stimmt der Lehrer zu und fragt nach, wie das fachsprachliche Verb dazu heißt. Der Schüler überlegt laut mit einem "ah" und der Lehrer gibt das Rederecht an einen anderen Schüler, der aufzeigt, weiter. Die Antwort "vertrocknet" wiederholt der Lehrer und fügt hinzu, dass dazu auch "verwelkt" gesagt werden kann. Anschließend erklärt er noch, wie die Frühblüher, deren Zentrum die Zwiebel ist, verwelken. Ein Husten eines Schülers unterbricht die Unterhaltung kurz. Dann führt der Lehrer das Gespräch mit einer Frage weiter.

Linguistische Beschreibung

Großteils wird standardnah gesprochen, teilweise wird in einen Non-Standard gewechselt. Diese Switches stehen hier im besonderen Augenmerk der linguistischen Betrachtung.

Zu Beginn wiederholt der Lehrer dreimal "kurz warten". Danach switched er mit *sagt* in den Non-

Standard, wobei es sich hier um eine *a*-Verdampfung handelt. Das nächste Verb *hat* wird aber wiederum im Standard verwirklicht. Das *sogst* bezieht sich auf eine Aussage, die der Schüler vorher gesagt hat. Dieser hat zuvor im Standard die Bestandteile einer Pflanze aufgezählt.

Bei *müss_ma* und *moch_ma* handelt es sich um typische Merkmale des Non-Standards im bairischen Raum. Es sind sogenannte Enklisen, wobei hier das Klitikon *ma* (Pronomen *wir*) mit dem Verb als Stützwort verbunden wird. Außerdem ist bei *moch_ma* wieder die *a*-Verdampfung hörbar. Danach wird wieder in den Standard geswitcht. Im anschließenden Satz wird "hat denn" kontrahiert und das *a* verdumpft. Der Artikel *eine* wird dialektal als *a* realisiert. In der direkten Anrede eines Schülers diphthongiert der Lehrer das Wort *ganz* zu *gaunz*. *Wennst* stellt eine morphologische Auffälligkeit dar, wobei hier die zweite Person Singular ausgedrückt wird. Beim darauffolgenden Wort *amoi*, also *einmal* handelt es sich um eine Wendung im Non-Standard, wobei *ein* zu *a* wird und es bei *mal* zu einer *l*-Vokalisierung kommt. Im gleichen Satz wird das *a* im *was* verdumpft und als *o* realisiert. Bei *is* handelt es sich um eine Apokope von *ist*. Danach erklärt der Lehrer den Vorgang, wenn eine Blume verwelkt. Dabei wird teilweise auch in den Non-Standard gewechselt wie etwa bei *des* statt *das* Zentrum, Diphthongierung bei *dann* zu *daun*, Apokope bei *ist*. Nun stellt sich die Frage, welche Funktionen bei den Switches erkannt werden können. Die Funktionen der Switches, die in diesem Abschnitt vorkommen, sind ein Vorschlag meinerseits, da sie meiner Meinung nach nicht eindeutig zu interpretieren sind. Grundsätzlich schien es so, als würde sich der Lehrer bemühen, im Standard zu sprechen.

Bei der direkten Hinwendung zu einem Schüler "du sogst zwiebel" wird kurz in den Non-Standard geswitcht. Hier könnte der Switch so gedeutet werden, dass er die Funktion der Zuwendung oder Reaktion auf die vorher vom Schüler getätigte Aussage erfüllt. Hier fällt auf, dass sich der Lehrer selbst korrigiert, indem er *hat* durch *besitzt* ersetzt. Die nächste Frage des Lehrers "besitzt ein baum eine zwiebel" wird im Standard realisiert. Daraufhin folgt ein Verneinen und kurzes Auflachen eines Schülers, wobei der Lehrer nicht darauf eingeht. Er wiederholt die Verneinung und stellt eine weitere Frage, jedoch im Non-Standard. Eventuell könnte der Registerwechsel als Verständnissicherung gedeutet werden. Er bessert sich dabei selbst aus, indem er die zuerst verwendete Konstruktion *müss_ma* durch *moch_ma* ersetzt. Der Lehrer erklärt dann, dass Frühblüher eine Zwiebel haben und wechselt hier in den Standard. Anschließend richtet er sich wieder an den Schüler und stellt die Frage "welche aufgabe hot_n a zwiebel?" im Non-Standard. Gedeutet werden könnte der Switch als Redestrategie, um den Schüler zur Antwort zu motivieren. Der Schüler beginnt die Antwort mit dem Satz "oiso a zwiebel, ah ...", bricht aber dann ab. Hier kann eine *l*-Vokalisierung, *a*-Verdampfung und Verwendung des Artikels *a* (*eine*) als Non-Standard erkannt werden. Der Lehrer versucht ihm auf die Sprünge zu helfen und wendet sich mit dem Non-

Standard an ihn. Eventuell reagiert der Lehrer mit einer ähnlichen Wahl des Registers, welches der Schüler vorher gewählt hat. Dies könnte erneut als Möglichkeit der Aktivierung zu einer Antwort gesehen werden. Darauf antwortet ein weiterer Schüler, der in einem etwas anderen Register spricht, wie der Schüler zuvor. Das kann etwa durch den standardsprachlichen Gebrauch von *also* statt *oiso* festgestellt werden. Anschließend fragt der Lehrer im Standard nach dem passenden fachsprachlichen Begriff. Ein Schüler zeigt auf und wird vom Lehrer aufgerufen. Die Antwort lautet "vertrocknet", wobei der Lehrer den Begriff "verwelkt" hören wollte, da er diesen hinzufügt. Es folgt eine Erklärung, wobei hier teilweise Wörter im Non-Standard ausgesprochen werden, grundsätzlich aber eher standardnah gesprochen wird. Ein Switch kann beim Einschub "des zentrum is bei frühblühern ..." festgestellt werden. Dieser könnte hier die Funktion der präziseren Darstellung erfüllen. Allgemein spricht der Lehrer sehr ruhig, laut, langsam und deutlich.

Timing

Das Gespräch wird durch die Lehrperson organisiert. Es gibt einen klaren Ablauf des Gesprächs. Der Lehrer stellt Fragen, erklärt und gibt das Rederecht an die einzelnen Schüler*innen weiter. Jeder Beitrag des Lehrers wird mit einer Frage an die Schüler*innen beendet. Viele der Schüler*innen zeigen auf. Dadurch äußern sie ihren Willen, etwas zu sagen. In dem vorliegenden Gespräch wird kommt es zu einem Sprecher*innenwechsel, wenn eine Person keine Antwort auf die Frage des Lehrers findet.

Kontextanalyse

Die Schüler*innen zeigen auf und werben um die Gunst des Lehrers. Sie scheinen sehr motiviert zu sein und die Lehrperson gibt die Struktur des Gesprächsverlaufes klar vor. Bei den ersten zwei Fragen des Lehrers handelt es sich um Entscheidungsfragen. Bei der dritten Frage wird eine längere Beantwortung erwartet. Der Schüler wiederholt hierzu das Wort "Zwiebel", es kommt zu einer partialen Rekurrenz und es wird in der Antwort nicht pronominalisiert. Dadurch wird eine Verbindung zum vorher Gesagten aufgebaut. Durch die Wiederholung könnte der Schüler versucht haben, etwas Zeit zu gewinnen, da es dann zu einem Abbruch kommt und er die Frage nicht beantworten kann. Der Lehrer gibt ihm Zeit darüber nachzudenken und reagiert erst nach etwa sechs Sekunden. Er gibt ihm den Hinweis, er solle an die vier Jahreszeiten denken. Das Rederecht wird dann jedoch mit einer nonverbalen Geste des Lehrers an einen anderen Schüler weitergegeben. Dieser geht dann in seiner Beantwortung mit einer partialen Wiederholung (wenn es kälter is, ...) auf die Frage ein und auch durch die Pronominalisierung von "die Pflanze" (sie) entsteht eine direkte Kohäsion. Die Lehrperson reagiert mit einem bestätigenden "m_hm" auf die Antwort und schließt eine Frage an. Da diese von dem Schüler nicht beantwortet werden kann (es ist nur ein

Häsitationslaut zu hören), wird ein Schüler aufgerufen, der aufzeigt. Dieser reagiert knapp mit einem Wort. Erneut stellt der Lehrer einen Bezug zu dem vom Schüler Gesagten her, indem er die Antwort wiederholt und ergänzt.

Bei dem Gesprächsausschnitt konnten keine Missverständnisse zwischen den Gesprächspartner*innen beobachtet werden.

Folgeerwartungen

Es lässt sich erkennen, dass der Lehrer stets eine Beantwortung seiner Frage erwartet. Es handelt sich um eine Abprüfsituation. Die Schüler*innen werden zu Sprachhandlungen aufgefordert und stehen in einem Abhängigkeitsverhältnis zur Lehrperson. Die ersten beiden Fragen werden mit der präferierten Folge beantwortet, wobei sie vom Lehrer selbst ergänzt wird. Die dritte Frage kann jedoch nicht beantwortet werden, daher kann von einer dispräferierten Folge gesprochen werden. Es hat den Anschein, dass der Schüler die Frage verstanden hat und auch willig ist, eine Antwort zu geben, ihm aber nichts Passendes dazu einfällt. Der Lehrer verdeutlicht in seiner Reaktion nochmals seine Erwartung, indem er versucht, den Schüler mit einem Hinweis zur präferierten Folgeantwort zu lenken. Ein anderer Schüler gibt dann eine Antwort, die vom Lehrer akzeptiert wird. Diese Antwort wird im Non-Standard gegeben. Eventuell hat sich der Lehrer an ein ähnliches Register orientiert, welches der Schüler spricht. Es scheint jedoch so, dass er nicht ganz zufrieden damit ist und fragt noch genauer nach. Es kommt zu einer dispräferierten Folge, ein anderer Schüler gibt dann die Antwort. Es scheint so, als würde der Lehrer ein bestimmtes Wort erwarten. Er bestätigt zwar die Richtigkeit der genannten Antwort, trotzdem scheint es sich nicht um die präferierte Folge zu handeln. Am Ende der ausgewählten Sequenz scheint es noch zu keiner adäquaten Antwort der Frage, welche Aufgabe eine Zwiebel hat, gekommen zu sein, daher gibt er scheinbar in letzter Konsequenz selbst eine Antwort und erklärt nochmals den Vorgang.

Interaktive Konsequenzen

Hier soll zunächst betrachtet werden, wie die Beiträge fortgesetzt werden. Dabei stellt sich die Frage, welche Funktionen die späteren Aussagen für die früheren haben. So könnte gesagt werden, dass dem Lehrer, wenn er Entscheidungsfragen stellt, bewusst ist, dass er anschließend das Gespräch weiterführen muss, um es aufrecht zu erhalten. Da er nach den kurzen Antworten des Schülers eine eigene Erklärung hinzufügt, lässt vermuten, dass die Antworten zwar in Ordnung waren, er aber auch noch etwas anderes hören wollte. Es stellt sich die Frage, ob er tatsächlich mit einer ausführlicheren Antwort gerechnet hätte, oder ob hier das Schüler*in-Lehrer*in- Gespräch als didaktische Methode zur Erarbeitung des Stoffes herangezogen wird. Nachdem der Schüler keine passende Antwort auf die Frage nach der Aufgabe der Zwiebel gefunden hat, stellt der Lehrer

weitere Fragen, die zur Antwort hinführen sollten. Die Reaktion eines Schülers bezieht sich dann ausschließlich auf die Frage, was passiert, wenn es kälter oder wärmer ist. Hierbei stellt sich die Frage, ob die Schüler*innen die Frage im Kontext der zuvor gestellten und noch nicht beantworteten Frage sehen. Es kann nicht klar gesagt werden, ob ein Bezug zu der Frage vorher hergestellt werden konnte. Erst in der Erklärung am Schluss wird der Zusammenhang deutlich. Durch die Frage nach dem fachsprachlichen Begriff wird die Intention des Lehrers auf seine eigene Frage zuvor klarer.

Die zweite Position, welche als Reaktion auf den vorhergehenden Beitrag gesehen werden kann, soll auch noch kurz betrachtet werden. So wird beim ersten Satz "kurz warten,...du sogst zwiebel" explizit darauf eingegangen, was der Schüler vorher gesagt hat. Der Lehrer hängt zweimal ein OK an das Ende eines Satzes, wobei hier davon ausgegangen werden kann, dass er keine Antwort erwartet. Es könnte sich eher um eine Strategie handeln, dem Gegenüber das Gefühl zu geben, im Gespräch mit ihm*ihr zu sein. Vielleicht kann das OK auch als eigene Bestätigung der versuchten Verständnissicherung gedeutet werden. Nachdem der Schüler keine passende Antwort auf die dritte Frage des Lehrers gefunden hat, wird mit dem Imperativ, er solle logisch denken, reagiert. Es folgt eine andere Frage, die ein Schüler partiell beantworten kann. Der Lehrer wiederholt nochmals die Antwort und nimmt damit bewusst Bezug auf das Gesagte. Die Erwartung scheint nicht erfüllt zu sein, doch die Antwort wird trotzdem akzeptiert. Die Lehrperson bleibt im Gespräch geduldig und wenn eine Frage nicht beantwortet werden kann, kommt es zu keinen disziplinierenden Maßnahmen.

Hinzugefügt kann noch die erneute Reaktion auf die Antwort der zuvor gestellten Frage betrachtet werden. Wie zuvor schon festgestellt, handelt es sich um eine klar aufgeteilte, hierarchische Situation der Redebeitragsorganisation. Die Lehrkraft vergibt Rederechte und teilt die Räume ein, die sie sich selbst und anderen ermöglicht.

Es scheint so, als würde der Lehrer durch die zwei Entscheidungsfragen, die auch als etwas lustig aufgefasst wurden, mehr Bewusstsein und Verständnis hervorrufen wollte. Dazu wird eine überspitzte Frage, nämlich, ob ein Baum eine Zwiebel besitzt, gestellt. Auf das zweimalige Verneinen reagiert der Lehrer mit einem abschließenden Satz und kommuniziert, was er mit den Fragen bezwecken wollte. Danach folgt eine weitere Frage, wobei der Lehrer versucht, diese im nächsten Beitrag auf eine andere Art und Weise zu stellen, um die Schüler*innen zu der von ihm erwartete Antwort hinzuführen. Am Ende der ausgewählten Sequenz kommt es erneut zu einer Präzisierung der Aussage, die ein Schüler getätigt hat.

Sequenzmuster und Makroprozesse

Es handelt sich bei dem vorliegenden Ausschnitt um eine typische Interaktion im Klassenzimmer. Die Lehrkraft stellt eine Frage, der oder die Schüler*in gibt eine Antwort und die Lehrperson reagiert auf das Gesagte, etwa mit einer Bewertung. Hier reagiert der Lehrer oft mit einer Ergänzung und einer weiterführenden Frage. Am Beginn der Sequenz steht eine Grenzmarkierung, da der Lehrer den Fokus auf ein bestimmtes Thema lenken will. So macht er mit "kurz warten, kurz warten, ..." (1) klar, dass er auf den Bestandteil der Zwiebel genauer eingehen will. Im Laufe des Gespräches wird auch eine Postsequenz eingefügt, indem der Lehrer durch das bejahende "m_hm" die Aussage des Schülers bestätigt. Die Ordnung des Gespräches ist strikt geregelt und daher kommt es nur aufseiten des Lehrers zu sogenannten "repairs" des Gesagten.

Allgemein lässt sich auf der Makroebene sagen, dass die Schüler*innen zu einem Wissen, welches der Lehrer schon teilweise im Vorhinein erwartet hatte, hingeführt werden sollten. Dies geschieht durch das genaue Nachfragen der Lehrperson.

Interpretation

Die Interpretation der Sequenz soll anhand der Aushandlung der Fachsprache in Bezug auf damit verwobene Zugehörigkeitsordnungen betrachtet werden. Dazu werden „turns“ einzeln auf verschiedene Deutungsmöglichkeiten geprüft und abschließend zusammenfassend interpretiert.

Es handelt sich um eine Wiederholung des Stoffes. Es scheint so, als würde der Stoff noch nicht völlig gefestigt zu sein. Der Begriff "verwelken" wird erarbeitet, es lässt sich nicht feststellen, ob der Lehrer schon im Vorhinein dieses Wort erarbeiten wollte, oder es ihm im Moment als wichtig erschien.

Im ersten Satz der Sequenz könnte der kurze Abbruch des Satzes und das Einfügen eines anderen Wortes (*besitzen* statt *haben*) (1) eine Selbstreparatur darstellen. Eventuell wollte sich die Lehrperson gewählter ausdrücken. Hierbei könnte gesagt werden, dass es ein Bewusstsein für den Umgang mit Sprache im Unterricht gibt. Es könnte jedoch auch sein, dass es eine unbewusste lexikalische Ersetzung war, um einer Wiederholung aus dem Weg zu gehen. Im nächsten Beitrag scheint es zu einem unbewussten Switch in den Non-Standard zu kommen. Dabei wird der Artikel unterschiedlich realisiert. Zunächst sagt er *eine Zwiebel*, schon im nächsten Satz wechselt er zu *a zwiebel* (5). Das könnte auch damit zu tun haben, dass es sich bei ersterem um einen Aussage-, bei zweiterem um einen Fragesatz handelt. Es könnte aber auch sein, dass sich der Lehrer, wie schon oben erwähnt, so an ein dem Schüler oder der Schülerin angepasstes Register richtet. Es könnte natürlich auch sein, dass der Schüler mit seiner Antwort die Registerwahl des Lehrers übernommen hat. Der Schüler fängt im Non-Standard zu sprechen an (6). Dies würde auf eine

Zugehörigkeitsordnung schließen lassen, die Menschen im Klassenraum unterschiedlich miteinander kommunizieren lässt und manche Personen bewusst durch eine Sprachwahl anders behandelt und wahrgenommen werden. Diese Interpretation würde nur durch die hier vorliegende Sequenz zu weit gehen und kann hier noch nicht als haltbar gelten.

Anschließend versucht der Lehrer durch eine Hilfestellung dem Schüler weiterzuhelfen (7). Der Lehrer wirkt geduldig und gibt den Tipp, logisch nachzudenken. Diese Aussage wirkt eher wie ein gut gemeinter Rat als eine Disziplinierung. Es wird dabei wieder im Non-Standard gesprochen, wobei hier eventuell tatsächlich eine ähnliche Registerwahl gewählt wurde, oder ein emotionalerer Zugang zum Schüler gesucht wurde. Daraufhin spricht ein anderer Schüler eher standardnah. Anschließend spricht auch die Lehrkraft wieder im Standard (9). Ob das ein Zufall, bewusst oder unbewusst gewählt wurde, lässt sich hier nicht eindeutig beantworten.

Die Situation könnte so gedeutet werden, dass der Lehrer durch das Gespräch einerseits abklären wollte, welches Wissen sich die Schüler*innen bis dato angeeignet haben, andererseits auch ein fachsprachlicher Wortschatz erarbeitet werden sollte. Dabei konnte festgestellt werden, dass sowohl Standard, als auch Non-Standard in der Sprache des Lehrers vorkommt. Es macht auf mich den Eindruck, als würde sich der Lehrer bemühen, standardnah, aber vor allem sehr langsam, ruhig und deutlich zu sprechen. Es konnten hier keine Verständnisschwierigkeiten auf Seiten der Schüler*innen beobachtet werden. Inwieweit der Lehrer die Schüler*innen unterschiedlich anspricht, wäre in einer weiteren Situation interessant herauszufinden. Die Erarbeitung des Wortschatzes wurde durch die Lehrkraft gelenkt. Der Stoff wurde anhand hinführender Fragen erarbeitet. Ob den Schüler*innen bei jeder Frage bewusst war, auf welche Antwort der Lehrer hinzielt, kann nicht klar bejaht werden.

Analyse-Wort 2 "Kelch"

Lautorientierte Umschrift	Orthographische Standardtranskription
(1) L: was is_n ein kelch, wer kennt_n an kelch? ((drei Schüler*innen zeigen auf)) so kannst du dir das vielleicht merken, wer / [N], weißt du, was ein kelch ist? #00:35:03-7#	L: Was ist denn ein Kelch, wer kenn denn einen Kelch? ((drei Schüler*innen zeigen auf)) So kannst du dir das vielleicht merken, wer / [N], weißt du, was ein Kelch ist?
(2) S1: ke // #00:35:10-8#	S1: Ke //
(3)L: [N], was is ein kelch? #00:35:10-8#	L: [N], was ist ein Kelch?
(4) S2: ahm, ((4s)) ((zögernd)) von der blume?	S2: Ahm, ((4s)) ((zögernd)) von der Blume?

#00:35:20-1#	
(5) L: na, net* von der blume, wir kennen den kelch ((2s)) oder wir kennen auch noch einen anderen kelch. #00:35:28-8#	L: Nein, nicht von der Blume, wir kennen den Kelch ((2s)) oder wir kennen auch noch einen anderen Kelch.
(6) S3: ich glaub, das is so ein becher oder so? #00:35:29-8#	S3: Ich glaube, das ist so ein Becher oder so?
(7) L: sehr gut, richtig. ein becher. das is ein hochgestellter becher, das wird auch kelch genannt. du kennst das vielleicht, oder manche von euch, ah, jetzt betrifft das die christen, in der kirche der pfarrer vorne, der hot immer einen kelch, do wo der wein drinnen is. ihr kennt_s des vielleicht aus filmen, de ritter verwenden immer kelche. #00:35:49-3#	L: Sehr gut, richtig. Ein Becher. Das ist ein hochgestellter Becher, das wird auch Kelch genannt. Du kennst das vielleicht, oder manche von euch, ah, jetzt betrifft das die Christen, in der Kirche der Pfarrer vorne, der hat immer einen Kelch, da wo der Wein drinnen ist. Ihr *kennt_s* [PL2] das vielleicht aus Filmen, die Ritter verwenden immer Kelche.
(8) L2: ((zeigt Bild am PC mit Beamer))	L2: ((zeigt Bild am PC mit Beamer))
(9) SuS: [aso, ah] #00:35:50-7#	SuS: [ach so, ah]
(10) L: [wo_s anstoßen]. de hau_m an hohen griff, oben befindet so/ sich dann eben, ah, der, no, der behälter // #00:35:51-2#	L: [wo sie anstoßen]. Die haben einen hohen Griff, oben befindet so/ sich dann eben, ah, der, na, der Behälter //
(11) S4: [pokal] #00:53:35:52-4#	S4: [Pokal]
(12) L: [pokal], du kannst auch pokal sagen, danke // #00:35:53-2#	L: [Pokal], du kannst auch Pokal sagen, danke //
(13) S5: wie asterix und obelix. #00:36:01-1#	S5: Wie Asterix und Obelix.
(14) L: und eben des kaunnt da jetzt so vorstellen, beim kelch, die seitenwand von einem kelch, dort, wo jo daun des getränk drinnen is, des is sozusagen des schützende hülle von dem inneren. kelch . die kelchblätter. was befindet sich dann drüber? die sogenannten kronblätter. was sind kronblätter, wenn wir jetzt auf dieses bild schaut, welche aufgabe haben die kronblätter? was glaubst du, [N]? schau dir das bild an, seite einhundertsechs. #00:36:34-4#	L: Und eben das kannst dir jetzt so vorstellen, beim Kelch, die Seitenwand von einem Kelch, dort, wo ja dann das Getränk drinnen ist, das ist sozusagen des schützende Hülle von dem inneren Kelch. Die Kelchblätter. Was befindet sich dann darüber? Die sogenannten Kronblätter. Was sind Kronblätter, wenn wir jetzt auf dieses Bild schaut, welche Aufgabe haben die Kronblätter? Was glaubst du, [N]? Schau dir das Bild an, Seite einhundertsechs.
(15) S6: ahm #00:36:36-8#	S6: ahm

(16) L: welche farbe haum denn de kronblätter?
#00:36:40-1#

L: Welche Farbe haben denn die Kronblätter

Ausgewählte Passage

Vor der gewählten Passage wurde ein Lehrer-Schüler*innengespräch geführt. Es wurden die unterschiedlichen Blätterarten einer Blüte erarbeitet. Dabei kommt auch der Begriff der Kelchblätter vor, wobei es in dem vorliegenden Abschnitt um die Aushandlung des Begriffes "Kelch" geht. Es werden dabei zwei Bedeutungen aufgezeigt, um den Begriff "Kelchblätter" zu erarbeiten. Die Passage schließt mit dem Übergang zu dem Begriff "Kronblätter" und einer Frage dazu ab. Am Gespräch ist ein Lehrer und verschiedene Schüler*innen beteiligt.

Paraphrase

Der Ausschnitt beginnt mit einer Frage des Lehrers. Davor wurde über einen spezifischen Begriff der Botanik, nämlich den Kelchblättern, gesprochen. Nun geht der Lehrer genauer auf das Wort "Kelch" ein und möchte von den Schüler*innen wissen, wer einen Kelch kennt. Der Lehrer meint, dass dieser Zugang eine Hilfestellung für die Schüler*innen sein könnte, um sich den Begriff besser einprägen zu können. Er fragt dann einen Schüler, indem er sich mit dem Namen an ihn wendet. Der angesprochene Schüler übernimmt das Rederecht und beginnt mit den Lauten *ke*, wobei es dann zu einem Abbruch kommt und der Lehrer einen anderen Schüler fragt. Er wendet sich mit der gleichen Frage an den Schüler. Dieser zögert kurz mit einem Häsitationslaut und entgegnet dem Lehrer mit einer Frage. Er fragt nach, ob es sich dabei um die Blume handelt. Der Lehrer antwortet darauf, dass er nicht den Kelch von der Blume meint. Es gebe zwei verschiedene Kelche. Ein weiterer Schüler tritt in das Gespräch ein und gibt eine Antwort. Er vermutet, dass es sich bei einem Kelch um einen Becher handelt. Der Lehrer stimmt ihm bestärkend zu. Dabei führt er die Beschreibung noch genauer aus und gibt auch ein Beispiel, wo ein Kelch zu finden sei. Dabei werden die Kirche und Ritterfilme angeführt. Er spricht dabei einmal explizit "die Christen" an. In der Zwischenzeit zeigt der zweite Lehrer auf dem PC Beispiele von Kelchen, wobei die Bilder über den Beamer nach Vorne projiziert werden. Die Schüler*innen reagieren darauf mit Ausdruckspartikeln. Der Lehrer spricht ohne Verzögerung weiter und erklärt, wie ein Kelch aussieht. Weiters sucht er nach einem anderen Wort, wie zu dem bestimmten Behälter noch gesagt werden kann. Dabei kommen ihm Schüler*innen zu Hilfe, die den Vorschlag "Pokal" einbringen. Dafür bedankt sich der Lehrer. Ein weiterer Schüler bringt sich ein, indem er einen Vergleich zu Asterix und Obelix zieht. Darauf wird jedoch nicht eingegangen und der Lehrer fährt damit fort, mit einer Analogie zwischen Behälter-Kelch und Kelchblätter zu erklären, welche Aufgabe den Blättern dabei zukommt. Anschließend wird eine Frage zu den Kronblättern gestellt. Ein Schüler wird mit

dem Namen aufgerufen und aufgefordert zu antworten, welche Aufgabe die Kronblätter haben.

Linguistische Beschreibung

Bei dieser Stelle sind einige Code-Wechsel bemerkbar. So beginnt die Passage mit der im Non-Standard gestellten Frage des Lehrers. Hier kommt es bei *wos* zu einer *a*-Verdampfung, *is_n* ist eine Enklise zwischen *ist* und *denn*, *kennt_n* ebenso zwischen den Wörtern *kennt* und *denn*. Der erste unbestimmte neutrale Artikel wird im Standard realisiert, beim zweiten Mal wird dieser im Non-Standard als *an* umgesetzt. Daraufhin spricht er wieder im Standard weiter. Bei seiner nächsten Frage wird beim *ist* nur das *t* apokopiert. Nach der im Standard gestellten Gegenfrage des Schülers antwortet der Lehrer mit den dialektalen Wörtern *na*, statt *nein* und *net*, an Stelle von *nicht*. In der nächsten Antwort verwendet der Lehrer wieder den Non-Standard *is* statt *ist*. Bei *hat* wird das *a* verdumpft, genauso wie bei *da*. *Kennt_s* kann als morphologische Variante in der zweiten Person Plural der Standard-Verbalform *kennt* beschrieben werden. Der danach stehende Artikel *das* wurde als *des* realisiert. Auch der Artikel im Plural bei Ritter wird zu *de* gekürzt. Bei der Enklise *wo_s* wird das Adverb *wo* mit dem Pronomen *sie* in der dritten Person Plural, welches nur als angehängtes *s* angedeutet wird, zusammengezogen. Hier bleibt der Lehrer im Non-Standard und verwendet wieder das spezifische Lexem *de* für den Plural, *hau_m* stellt die diphthongierte Enklise von *haben* und *wir* dar und statt dem Artikel *einen* im Akkusativ Singular wird *an* gesagt. Bei der weiteren Erklärung wird wieder *des* verwendet, *kannst* zu *kaunnst* diphthongiert und *da* statt *dir* realisiert. Danach wird kurz um Standard weitergesprochen, bei der genaueren Beschreibung im Nebensatz kommt es wieder zum Switch. Dabei wird das Füllwort *ja* eingeschoben, *dann* zu *daun* diphthongiert, *des* statt *das* verwendet, *is* apokopiert. Im nächsten Satz wird dann nochmals *de* als Version von *die* im Akkusativ feminin realisiert.

Die Code-Wechsel finden hier eher schleichend statt. Bei der ersten Frage (1) kommt es zu einer Wiederholung, wobei auffällt, dass zunächst *ein Kelch* im Standard, danach aber *einen Kelch* als *an Kelch* im Non-Standard realisiert wird. In der direkten Anrede eines Schülers spricht der Lehrer im Standard. Bei (3) kann nicht klar gesagt werden, warum einerseits *is* im Non-Standard, gleich darauf *ein* aber im Standard verwendet wird. Meiner Meinung nach könnte die apokopierte Version häufig aus praktischen Gründen, also eher innersprachliche Auslöser, verwendet werden. Der Schüler antwortet daraufhin im Standard (4) mit einer Gegenfrage. Der Lehrer reagiert negierend auf die Frage, wobei dies auch der Grund für die Verwendung des Non-Standards (5) sein könnte. Bei (7) wiederholt der Lehrer die Antwort des Schülers. Es wird dabei nur *ist* im Non-Standard ausgesprochen. In der Ausführung kommt es auch zu Explizierungen des Gesagten und das direkte Hinwenden zu den Schüler*innen. Eventuell wurde deshalb zwischen den Varietäten gewechselt. In

(9) erklärt der Lehrer weiter, hier wieder eher im Non-Standard, wobei ihm ein Wort entfällt, ihm die Schüler*innen weiterhelfen und er dann wiederum in der direkten Anrede ("du kannst auch Pokal sagen") Standard spricht. Ein Schüler ruft etwas dazwischen (10), wobei der Lehrer weiter erklärt und vor allem bei den Fragen und direkten Anreden (11) Standard verwendet.

Timing (Sprecher*innenwechsel)

Der Lehrer wirft eine Frage auf, die er zunächst allgemein an die Klasse stellt, wobei er sich dann spezifisch an einen Schüler richtet. Dieser reagiert und versucht zu antworten, indem er das Wort, welches abgefragt wird, zu wiederholen beginnt. Der Lehrer übernimmt daher wieder die Redeorganisation und stellt erneut die Frage, wobei ein anderer Schüler den Redebeitrag übernimmt. Es handelt sich davor also um eine dispräferierte Folge auf die Frage, die der Lehrer stellte. Mindestens einem Schüler, der die nächste Frage (4) stellt, ist nicht klar, was der Lehrer gerne hören möchte. Ihm ist nicht klar, auf was sich die Frage genau bezieht. Eben diese Gegenfrage veranlasst den Lehrer zu einem repair. Er präzisiert seine Frage, indem er verdeutlicht, dass es zwei verschiedene Arten von Kelchen gibt. Daraufhin antwortet ein dritter Schüler, der die präferierte Antwort als Frage ausgedrückt, gibt. Der Lehrer reagiert mit einem Lob und führt die Antwort weiter aus. Währenddessen werden Bilder von Kelchen gezeigt. Gleichzeitig scheinen die Schüler*innen ihr Verständnis und einen aha-Effekt durch Interjektionen wie "aso" und "ah" auszudrücken. Noch immer behält der Lehrer das Rederecht, wobei es sich zu einer gemeinsamen Kommunikation entwickelt, in der die Schüler*innen auch ohne aufgerufen zu werden verbal kommunizieren. In der Situation, in welcher dem Lehrer ein Wort entfällt, mischen sich Schüler*innen ein und ergänzen ein Synonym. Dieser Vorschlag wird vom Lehrer akzeptiert, wobei er sich auch dafür bedankt. Ein Schüler wirft noch einen Beitrag ein. Dabei handelt es sich wahrscheinlich um eine Assoziation, die der Schüler zu Kelchen hat. Der Lehrer reagiert nicht auf diesen Einwurf und schließt seine Erklärung mit der Überleitung von der Erklärung des Kelches zu den Kelchblättern ab. Anschließend stellt er eine nächste Frage und bezieht sich dabei auf das Buch. Er benennt eine Schülerin, die ihm eine Antwort geben sollte.

Zusammenfassende Interpretation

Es handelt sich um die Erklärung eines ambigen Wortes, wobei die zweite Bedeutung hinzugezogen wird, um die fachsprachliche Bedeutung, die es zu erlernen gilt, zu erklären. Es sollte die bildliche Ebene miteinbezogen werden. Dabei müssen jedoch zwei Begriffe gelernt werden, da die zweite Bedeutung als Behälter von den meisten Schüler*innen nicht gekannt wurde. Es kann gesagt werden, dass hier vom Lehrer eine Eselsbrücke vorgeschlagen wurde, mit der nur wenige Schüler*innen etwas anfangen konnten. Es wurde also das neue Wort gleich mit beiden

Bedeutungen erläutert. Die dabei vorkommende Sprache ist vom ständigen Wechseln der Codes geprägt. Es macht wiederum den Anschein, als würde sich der Lehrer bemühen, Standard zu sprechen, manchmal jedoch unbewusst in den Non-Standard switchen. Es scheint in dieser Situation die Tendenz zu geben, dass sich der Lehrer an die Schüler*innen mit dem Standard zuwendet. Es wird eine Veranschaulichung verwendet, in dem der Lehrer ein Beispiel aus der religiösen Praxis von Christ*innen heranzieht, um das Wort "Kelch" zu erklären. Dabei wird erwähnt, dass dies die Schüler*innen, welche dem christlichen Glauben angehören, betreffe. Hier könnte gesagt werden, dass durch das direkte Anmerken einerseits eine Unterscheidungspraxis zwischen den Schüler*innen vorgenommen wird, andererseits durch das bewusste Ansprechen die ansonsten oft als Norm gesetzte Religion des Christentums und das Wissen darüber nicht vorbehaltlos angenommen wurden. Jene Unklarheiten, die sich hier sprachlich aufgetan haben, sind von sprachlichen Varietäten unabhängig. Es konnten keine Herausforderungen für Schüler*innen in Bezug auf das Dialekt-Standard-Kontinuum der Lehrkraft festgestellt werden.

Analyse-Wort 3 "Pollen"

Lautorientierte Umschrift	Orthographische Standardtranskription
(1) S1: ((liest vor)) ... der blütenstaub heißt auch pollen, wie er in den pollensäcken gebündelt wird, poll/ pollenkörner enthalten die männlichen geschlechtszellen. wenn du einen staubbeutel berührst, wird der der pollen / wieso der pollen ((verwundert))? das pollen. #00:41:30-7#	S1: ((liest vor)) ... der Blütenstaub heißt auch Pollen, wie er in den Pollensäcken gebündelt wird, Poll/ Pollenkörner enthalten die männlichen Geschlechtszellen. Wenn du einen Staubbeutel berührst, wird der der pollen / wieso der Pollen ((verwundert))? Das Pollen.
(2) L: wird der pollen. und weiter? #00:41:32-8#	L: Wird der Pollen. Und weiter?
(3) S2: männlich. #00:41:35-1#	S2: Männlich.
(4) S3: ((hust)) #00:41:35-1#	S3: ((hust))
(5) S1: an den fingern haften bleiben. #00:41:33-1#	S1: an den Fingern haften bleiben.
(6) L: ((zeichnet an die Tafel)) genau, richtig. also, dieses männliche blütenorgan nennen wir, ah, wos woit i jetzt song, aso, besteht aus staubfaden, okay? staubfaden, das kannst da so merken, des is so fein, so fein wie ein faden	L: ((zeichnet an die Tafel)) Genau, richtig. Also, dieses männliche Blütenorgan nennen wir, ah, was wollte ich jetzt sagen, ach so, besteht aus Staubfaden, okay? Staubfaden, das kannst dir so merken, das ist so fein, so fein wie ein Faden

<p>((2s)). oberhalb von diesem faden befindet sich dann wie so ein kleiner beutel, dieser staubbeutel und wenn eben die zeit gekommen ist, wenn die pflanze weiß, okay, jetzt ist es so weit, jetzt ist es möglich, dass ich eine andere pflanze bestäuben kann, dann öffnet sich oben dieser beutel ((3s)) und heraus kommt dann / eben dann dieser pollenstaub, der pollenstaub kann jetzt entweder durch die luft verteilt werden, oder durch insekten. ((weitere Erklärung)) #00:42:18-6#</p>	<p>((2s)). Oberhalb von diesem Faden befindet sich dann wie so ein kleiner Beutel, dieser Staubbeutel und wenn eben die Zeit gekommen ist, wenn die Pflanze weiß, okay, jetzt ist es so weit, jetzt ist es möglich, dass ich eine ander Pflanze bestäuben kann, dann öffnet sich oben dieser Beutel ((3s)) und heraus kommt dann / eben dann dieser Pollenstaub, der Pollenstaub kann jetzt entweder durch die Luft verteilt werden, oder durch Insekten. ((weitere Erklärungen))</p>
---	---

Ausgewählte Passage

Die Passage wurde wieder so gewählt, dass ein fachsprachliches Wort thematisiert wird. Da der für das hier vorliegende Interesse vorkommende Part in ein Vorlesen eingebettet ist, wurde hier mitten im Geschehen eingesetzt. Beendet wird der Teil mit einer Erklärung des Lehrers, wobei hier relativ wahllos ein Cut vorgenommen wurde. Der Umgang mit dem Begriff kann mit dem transkribierten Teil gezeigt werden.

Paraphrase

Es handelt sich um eine Situation am Ende der Unterrichtsstunde. Eine Schülerin liest aus dem Lehrbuch vor. Ich habe die kurze Sequenz ausgewählt, weil hier der Umgang mit einer sprachlichen Unklarheit gezeigt werden kann. Die Analyse beginnt mit dem Vorlesen der Schülerin, wobei davon nur ein Ausschnitt genommen wurde, da das zuvor Vorgelesene für das Forschungsanliegen weniger interessant und überflüssig erscheint. Es geht dabei um männliche und weibliche Blütenorgane. Beendet wird die Sequenz durch eine längere Ausführung des Lehrers, der nochmals mit eigenen Worten erklärt, wie die Bestäubung bei Pflanzen funktioniert. Auch hier wird wieder nur ein Teil der Erklärung analysiert.

Da der Ausschnitt sehr kurz gewählt ist, kann hier nur wenig Interaktion analysiert werden. Eine Schülerin liest laut eine Textstelle aus dem Schulbuch vor, bricht an einer Stelle das Lesen ab, stellt etwas, das sie gelesen hat, in Frage und fügt eine Antwort hinzu. Es handelt sich dabei um den Artikel für "Pollen", wobei sie im Buch "der Pollen" gelesen hat, sie dann aber "das Pollen" vorschlägt. Der Lehrer wiederholt die Version, die im Buch vorkommt und fordert die Schülerin auf, weiter zu lesen. Gleich danach wirft noch ein anderer Schüler das Wort "männlich" ein. Es wird

gehustet und die Schülerin liest den zuvor begonnenen Satz zu Ende. Anschließend übernimmt der Lehrer das Rederecht und setzt zu einer Erklärung an. Dabei verliert er kurz den Faden und fragt sich laut, was er sagen wollte, wobei er schnell wieder zum Thema findet und seine Erklärung fortsetzt. Beendet wird die Sequenz mit dem Auftrag, dass alle Schüler*innen aufstehen sollten und es kommt zur Wiederholung.

Linguistische Beschreibung

In Bezug auf das verwendete Dialekt-Standard-Spektrum lässt sich hier nur ein sehr auffälliger Switch bei der Lehrkraft feststellen. Der Lehrer wechselt in der Situation, in welcher er den Faden bei seiner Erklärung verloren hat, vom standardnahen Sprechen in den Non-Standard (6). Er bricht dabei mit dem Häsitationslaut "ah" den Satz ab und fragt sich "wos woit i jetzt song". Es kommt dabei zur *a*-Verdampfung bei *wos*, *l*-Vokalisierung und Apokope bei *woit*, Apokope bei *i* und auch wieder zu einer *a*-Verdampfung bei *sagen*. Danach wird schleichend in ein standardnäheres Register gewechselt. Der anschließende Satz beginnt mit "staubfaden, das kannst da so merken, des is so fein, so fein wie ein faden ...". Dabei sind auch Wörter im Non-Standard eingebaut. *Dir* wird durch *da* ausgetauscht und der Artikel *das* wird als *des* realisiert. Auch das *ist* wurde apokopiert. Anschließend wird die Erklärung in sehr standardnaher Sprache realisiert.

Das Wechseln könnte hier aufgetreten sein, da es sich um eine Frage an sich selbst handelt, eine veränderte Äußerungsform aufgetreten ist und eben eine Unterbrechung stattfand.

Timing (Sprecher*innenwechsel)

Die Sequenz beginnt mit dem Redebeitrag einer Schülerin, den sie selbst durch die Frage und den Einwurf beendet (1). Es kann vermutet werden, dass sie sich eine Erklärung oder Bestätigung ihrer Annahme erwartet. Natürlich könnte es auch sein, dass ihr nur ein Übermitteln der richtigen Version auch reicht. Der Lehrer übernimmt anschließend die Organisation und wiederholt die letzten drei Wörter, die die Schülerin vorgelesen hat (2). Dadurch wird auch nochmals die korrekte Version des Artikels artikuliert. Anschließend hängt er noch ein "und weiter" an, welches sich ohne die Antwort mit zu berücksichtigen darauf beziehen könnte, dass der Lehrer fragt, ob es noch eine weitere Frage gibt, oder, und diese Interpretation erscheint mir als wahrscheinlicher, dass die Schülerin aufgefordert wird, weiter zu lesen. Gleich im Moment darauf nimmt sich ein anderer Schüler das Rederecht und unterbricht somit die vom Lehrer geplante Kommunikation (3). Er wirft das Wort "männlich" in den Raum, wobei es als wahrscheinlich gelten kann, dass er sich damit auf die Frage der vorlesenden Schülerin bezog. Es kann angenommen werden, dass der Schüler der Schülerin weiterhelfen wollte, indem er analysierte, dass "Pollen" einen männlichen Artikel hat. Gleich darauf folgt ein Husten (4) und die Schülerin liest den Satz zu Ende (5). Auf den Einwurf des Schülers

wird nicht mehr reagiert. Anschließend übernimmt der Lehrer die Organisation der Kommunikation und bekräftigt das Gelesene mit einem "genau, richtig" (6). Danach erklärt der Lehrer weiter, verliert aber den Faden und wechselt in den Non-Standard. Bei der Wiederaufnahme der Erklärung spricht er wieder standardnah. Nach dem Monolog werden die Schüler*innen aufgefordert, aufzustehen und es kommt zu einer Wiederholung der Stunde.

Zusammenfassende Interpretation

In dieser kurzen Interaktion kommt eine Unklarheit bei einer Schülerin mit Deutsch als Zweitsprache in Bezug auf den fachsprachlichen Wortschatz auf. Der Lehrer geht dabei nicht weiter auf die Frage, oder Unklarheit ein und wiederholt nur die korrekte Version des Artikels. Der Lehrer könnte, um einen sprachsensiblen Unterricht zu fördern, nochmals auf die Frage eingehen. Einem anderen Schüler scheint das Problem bewusst zu sein und er fügt hinzu, dass es sich um ein Wort mit einem männlichen Artikel handeln würde. Bei dem Wechseln in eine andere Äußerungsform und formuliert als Frage an sich selbst, wechselt der Lehrer in den Non-Standard. Es kann angenommen werden, dass es sich eher um einen unbewussten Switch handelt. Der Wechsel kommt da vor, als der Lehrer den Faden verliert und eine informelle Aussage tätigt.

Durch den Ausschnitt kann einerseits gezeigt werden, dass der Lehrer in diesem Moment der Unterrichtseinheit eher wenig auf die Unklarheit Rücksicht nahm und mehr darauf Wert gelegt hat, dass die Schülerin weiterliest. Auch konnte gezeigt werden, dass der Lehrer in ein anderes Register wechselt und verschiedene Varietäten im Unterricht vorkommen.

Gesamtinterpretation

Es scheint so, als würde der Lehrer bewusst auf sein sprachliches Verhalten achten. Er spricht meistens laut, langsam und deutlich. Der fachsprachliche Wortschatz wird vor allem durch das stetige Nachfragen und durch bildliche Vorstellungen erarbeitet. Das Dialekt-Standard-Kontinuum kommt in der Sprache der Lehrkraft vor, das standardnahe Sprechen dominiert jedoch den Unterricht. In einem Moment der Irritation wurde deutlich in den Non-Standard gewechselt. Eventuell könnte dies ein Anzeichen sein, dass es sich dabei um die geläufigere Sprechvarietät des Lehrers handelt. Es sprechen die meisten Schüler*innen noch eine andere Sprache als Deutsch in ihrer Freizeit und die Schüler*innen sprechen, im Vergleich zu den anderen beiden Schulen, eher wenig Non-Standard. Eventuell passt sich dadurch auch der Lehrer in der Registerwahl an die Schüler*innen an. Es kann nicht beantwortet werden, ob die Schülerin, welche die Frage gestellt hat, mehr Klarheit erlangt hat. In dieser Situation scheint es mir jedoch als unangemessen, das Dialekt-Standard-Kontinuum für eine möglicherweise missglückte Verständnissicherung

verantwortlich zu machen. Es handelt sich hier eher um ein Ignorieren der Frage durch die Lehrkraft.

3.5.2. Zweite Unterrichtssequenz

Schule B, Physikstunde, 4. Klasse, 1. aufgezeichnete Einheit

Thema und knappe Darstellung des Unterrichtsverlaufes

Es handelt sich bei dieser Einheit um eine Physikstunde. Eine Lehrerin leitet den Unterricht. Es wird das Thema Atomphysik behandelt. Dazu wird zunächst die vorhergehende Stunde im Plenum wiederholt. Anschließend wird genauer über die radioaktive Strahlung gesprochen und ein Lerninhalt im Buch über Radioaktivität gelesen. In der Zwischenzeit schreibt die Lehrerin eine chemische Formel auf die Tafel. Danach wird kurz besprochen, was die Schüler*innen gelesen haben. Es kommt zu einer kurzen Unterbrechung, als ein anderer Lehrer die Klasse betritt und meint, er wolle mit ein paar Schüler*innen die Hausübungen besprechen. Anschließend wird weiter über die Strahlarten gesprochen und die Tafel zur Erklärung verwendet. Die Schüler*innen scheinen sehr aufgeweckt und teilweise aufmüpfig zu sein. Anschließend wird wieder eigenständig im Buch gelesen. Erneut wird das Gelesene im Plenum besprochen und anschließend kommt es zu einem Auftrag, ein Arbeitsblatt zu erledigen. Es handelt sich dabei um das Thema der Strahlenmessung. Es wird still gearbeitet, ein paar Schüler*innen ärgern sich gegenseitig. Danach wird das Arbeitsblatt im Plenum verglichen und abschließend das Arbeitsblatt bei der Lehrerin abgegeben. Am Ende wird der Test ausgeteilt.

Analyse-Wort 4 "Polonium"

Lautorientierte Umschrift	Orthographische Standardtranskription
(1) L: ... se hom im uranertz zuerst amoi geforscht und die marie curie hat zwei weitere elemente entdeckt. wer woas des nu? eines davon soit_s eich vielleicht merken, is benannt nach_n herkunftsland von der marie curie. #00:06:00-0#	L: ... Sie haben im Uranerz zuerst einmal geforscht und die Marie Curie hat zwei weitere Elemente entdeckt. Wer weiß das noch? Eines davon sollt ihr euch vielleicht merken, ist benannt nach den Herkunftsland von der Marie Curie.
(2) S1: Polen. #00:06:02-2#	S1: Polen.

(3) L: sie is aus polen. #00:06:02-9#	L: Sie ist aus Polen.
(4) SuS: polonium. ((leise)) ((murmeln)) #00:06:04-5#	SuS: Polonium. ((leise)) ((murmeln))
(5) L: polonium. oiso des kunnt ma se vielleicht merken. #00:06:09-4#	L: Polonoim. Also das könnte [KONad] man sich vielleicht merken.
(6) SuS: ((unverständlich)) #00:06:09-4#	SuS: (?)
(7) S2: i waß a nu wos, das am aufaung de ((2s)) / de, ah // #00:06:18-3#	S2: Ich weiß auch noch was, das am Anfang die / ((2s)) die, ah //
(8) SuS: ((lachen)) #00:06:18-3#	SuS: ((lachen))
(9) S2: ah, mir liegt_s auf da zung. #00:06:19-9#	S2: Ah, mir liegt es auf der Zunge.
(10) L: wos woäßt nu? #00:06:20-7#	L: Was *weiß* [SG2] noch?
(11) S2: nix ((unverständlich)). #00:06:25-2#	S2: Nichts (?).

Ausgewählte Situation

Bei der hier ausgewählten Sequenz handelt es sich um den Anfang der Stunde. Es wird die letzte Stunde wiederholt. In der 5. Minute wird nach einem fachsprachlichen Begriff gefragt, der schon einmal behandelt wurde. Um eine präferierte Antwort zu erreichen, gibt die Lehrerin den Schüler*innen einen Tipp. Der Ausschnitt beginnt mit einer kurzen Information im Redebeitrag der Lehrerin und einer darauffolgenden Frage. Die Sequenz endet dann mit Gesprächen der Schüler*innen und wird abgebrochen, da die Situation nicht mehr relevant für die vorliegende Frage erscheint.

Paraphrase

Die Lehrerin erzählt über Uranerz und dass Marie Curie darin Elemente entdeckt hat. Diese Elemente möchte die Lehrerin von den Schüler*innen hören. Es wurde schon einmal besprochen, da die Lehrerin fragt, wer die Antwort noch weiß. Sie fragt dann konkret nach einem Element, das nach dem Herkunftsland von Marie Curie benannt ist (1). Ein Schüler übernimmt das Rederecht und nennt das Land Polen (2). Daraufhin konkretisiert die Lehrerin die Antwort des Schülers und wiederholt zugleich, dass sie aus Polen ist (3). Mit dem *sie* bezieht sie sich auf die in ihrem vorhergehenden Redebeitrag vorkommenden Marie Curie. Sie wartet noch zwei Sekunden ab, wobei es in der Klasse Gemurmel gibt und auch leise die von der Lehrerin erwartete Antwort zu hören ist (4). Daraufhin wiederholt die Lehrerin die Antwort und nennt das Element Polonium (5). Sie fügt hinzu, dass sich die Schüler*innen dies merken könnten. Nach ein paar Sekunden übernimmt ein Schüler das Rederecht und sagt, dass er noch etwas weiß (7). Er beginnt einen Satz, bricht diesen jedoch wieder ab. Andere Schüler*innen lachen. Er sagt, dass es ihm auf der Zunge

liegen würde (9). Es handelt sich dabei um ein Sprichwort, um auszudrücken, dass es ihm fast einfällt. Die Lehrerin übernimmt die Organisation der Redebeiträge und fragt nach, was er wisse (10). Der Schüler antwortet jedoch nur kurz mit einem "nix" (11). Danach wird es wieder chaotischer und es wird durcheinander gesprochen. Anschließend geht das Plenumsgespräch weiter.

Linguistische Beschreibung

Es kommen bei der Sprache der Lehrerin einige Wörter im Non-Standard vor. Es kommt dabei häufig zu Switches. Das Pronomen *sie* wird als *se* abgekürzt. Bei *hom* kommt es zur *a*-Verdampfung und Assimilation von *haben*. Statt *einmal* wird *amoi* verwendet, wobei hier wieder die *l*-Vokalisierung auftritt. Im südbairischen Raum tritt oft ein Artikel vor Eigennamen auf. Dies trifft hier auch zu, wenn die Lehrerin "die Marie Curie" sagt. Als typisch für den bairischen Raum gilt, dass das *ei* wie bei *weiß* zu einem *oa* wird, *des* als spezifisches Lexem von *das* realisiert wird und *noch* wird apokopiert und zu dem spezifischen Lexem *nu*. Bei *soits* kommt es zu einer *l*-Vokalisierung, es wird mit einem *-s* am Ende flektiert, wodurch das *ihr* ersetzt wird. Das Personalpronomen in der 2. Person Plural wird als *eich* statt *euch* umgesetzt. Das *ist* wird wieder verkürzt. Danach kommt es zu einer Enklise bei *nach_n*, wobei hier eine Akkusativ-Dativ-Verwechslung auftritt. Statt einem angehängten *-m* für den Dativ kommt ein *-n* für den Akkusativ vor. In der nächsten Antwort der Lehrerin (3) kommt wieder *is* vor, *oiso* wird statt also mit einer *l*-Vokalisierung realisiert, *kunnt* kann als dialektale Konjunktiv-Form von *könnte* bezeichnet werden. Der Schüler antwortet im Dialekt, hier kommen unter anderem eine Monophthongierung, Diphthongierung und Apokopen vor. Andere Schüler*innen lachen, worauf die Lehrerin mit einer Frage im Non-Standard reagiert. Dabei wird bei *wos* das *a* verdumpft, statt dem *ei* im *weißt* wird wieder ein *oa* eingesetzt und statt *noch* wird *nu* gesagt. Der Schüler antwortet dann mit einem *nix* (*nichts*).

Hier kommt kein klarer oder sehr eindeutiger Wechsel zwischen den Registern vor. Bei (1) kann eventuell eine Veränderung im zweiten Hauptsatz festgestellt werden. Dabei fällt auf, dass bei *hom* (*haben*) das *a* verdumpft wird, danach aber *hat* im Standard vorkommt und auch das *zwei* und *weitere* in der Standardvarietät realisiert wird. Es kommt dabei zum Ende der Ausführung. Die Lehrerin verändert dabei auch die Stimmlage. Der Teil im Standard wirkt dadurch bestimmter. Anschließend wird eine an die Schüler*innen gerichtete Frage im Non-Standard gestellt. Wenn dies als Wechsel gesehen wird, kam er eventuell zum Einsatz, weil es sich um eine direkte Anrede handelt. Danach kommt es zu keinem auffälligen Wechsel mehr.

Timing (Sprecher*innenwechsel)

Es handelt sich wieder um ein Lehrer*in-Schüler*innen-Gespräch. Zunächst (1) erzählt die Lehrerin etwas über das Thema. Es handelt sich um eine Wiederholung, daher lässt sie in ihrer Ausführung Fakten weg, um diese dann abzufragen. Nach der Frage fügt sie einen mild formulierten Befehl an, wobei es sich auch um eine Aufforderung handeln könnte. Im gleichen Sprechzug gibt sie auch einen Tipp. Es soll das Element genannt werden, das nach dem Herkunftsland von Curie benannt wurde. Danach kommt es zu einem Sprecher*innenwechsel und ein Schüler nennt das Land Polen. Die Lehrerin übernimmt wieder das Rederecht und wiederholt die Antwort. Es handelt sich eher um eine dispräferierte Folge, da ihre Erwartung nicht erfüllt wird. Es sollte nicht das Land genannt werden, sondern die Bezeichnung des Elements. In der Klasse gibt es dann leise Rückmeldungen, wobei auch die präferierte Folge genannt wird. Diese wird dann von der Lehrerin laut wiederholt. Sie fügt auch noch eine Art Aufforderung hinzu, sich das Genannte zu merken. Ein Schüler meldet sich, ohne von der Lehrerin aufgefordert zu werden. Er möchte etwas sagen, findet aber entweder nicht die richtigen Worte, oder ihm ist das, was er sagen wollte, entfallen. Daraufhin beginnen andere Schüler*innen zu lachen. Er meint, dass es ihm auf der Zunge liegt, also gerade nicht einfällt. Die Lehrerin greift ein und fragt nochmals nach. Er antwortet nochmals und das Gespräch in der Klasse wird anders fortgesetzt.

Zusammenfassende Interpretation

Es handelt sich um kurze Sequenz im Lehrer*in-Schüler*innen-Gespräch. Die Stimmung bei den Schüler*innen scheint eher locker und aufgeheitert zu sein. Der fachsprachliche Wortschatz wird wiederholt und soll durch eine gezielte Frage erarbeitet werden. Dazu wird eine Assoziation, oder auch die Wortherkunft von Polonium von der Lehrerin herangezogen. Die Schülerin mit einem außerordentlichen Status meldet sich nicht zu Wort. Es wurde mir auch im Vorhinein kommuniziert, dass die Sitznachbarin für die besagte Schülerin übersetzen würde. Die Schüler*innen, die in der Sequenz sprechen, verwenden Non-Standard. Es können hier keine Herausforderungen bezüglich des Dialekt-Standard-Spektrums festgestellt werden. Die Lehrerin setzt jedoch unterschiedliche Varietäten ein. Dabei fällt vor allem auch die Akkusativ-Dativ-Verwechslung auf, die eventuell zu Verwirrung sorgen könnte. Da die Lehrerin im Vorhinein zu mir meinte, dass eine Schülerin fast nichts versteht, könnten jene Formen, die deutlich vom Standard abweichen durchaus eine Schwierigkeit darstellen. Da es jedoch keine Reaktion der Schülerin gab, kann dies nicht behauptet werden. Meiner Meinung nach ist die Kommunikationssicherung nicht gewährleistet und es kann angenommen werden, dass die unterschiedlichen Varietäten zu Schwierigkeiten im Folgen des Unterrichts führen.

Inwieweit in dieser Sequenz Zugehörigkeitsordnungen reproduziert werden, ist nicht einfach zu beantworten. Nachdem es zu einem Switch kommt, als die Schüler*innen direkt angesprochen werden, könnte gesagt werden, dass hier eher Non-Standard verwendet wurde, um die Schüler*innen so anzusprechen, wie die meisten selbst sprechen. Durch diese Annahme würde die Zugehörigkeitsordnung, welche im Dialekt-Standard-Kontinuum produziert wird, reproduziert.

Analyse-Wort 5 "Strahlen"

Lautorientierte Umschrift	Orthographische Standardtranskription
(1) SuS: ((lesen)) #00:11:21-7#	SuS: ((lesen))
(2) L: so, [N], erklär ma nu gaunz schnö, wos drinnen steht, wiederholung. #00:11:45-6#	L: So, [N], erkläre mir noch ganz schnell, was drinnen steht, Wiederholung.
(3) S1: beim zufall, beim zerfall von atomkern wird strahlung abgegeben. #00:11:50-2#	S1: Beim Zerfall, beim Zerfall von Atomkernen wird Strahlung abgegeben.
(4) L: genau. und diese strahlung lässt sich einteilen in drei verschiedene strahlarten. die einfachere und die ungefährlichere strahlung ist die alphastrahlung. obkürzt, kennt_s eh ((schreibt an die Tafel)) ((5s)). des zweite wird dann wie heißen? #00:12:16-7# ((ein zweiter L kommt in die Klasse)) #00:12:16-3#	L: Genau. Und diese Strahlung lässt sich einteilen in drei verschiedene Strahlenarten. Die einfachere und die ungefährlichere Strahlung ist die Alphastrahlung. Abgekürzt, Kennt ihr eh ((schreibt an die Tafel)) ((5s)). Das zweite wird dann wie heißen? ((ein zweiter L kommt in die Klasse))
(5) L2: hobts ihr scho test ghobt? hobts ihr test? #00:12:18-5#	L2: *Habts* [PL2] ihr schon Test gehabt? *Habts* [PL2] ihr Test?
(6) SuS: wir hom heit net. #00:12:18-7#	SuS: Wir haben heute nicht.
(7) L2: aso. #00:12:20-1#	L2: Achso.
(8) L: brauchst wos? #00:12:22-1#	L: *Brauchst* [SG2] was?
(9) L2: na, i kumm nocha nuamoi schnö weng de hausübungen, weil a poa gfrogt hom. ende der stunde ((unverständlich)). ((verlässt die Klasse)) #00:12:23-4#	L2: Nein, ich komme nachher nochmal schnell wegen den Hausübungen, weil ein paar gefragt haben. Ende der Stunde (?). ((verlässt die Klasse))
(10) L: wie wird die zweite strahlenart heißen? des san de betastrahlen ((5s)). und die dritte strahlen, [N], hoabn wie? #00:12:42-8#	L: Wie wird die zweite Strahlenart heißen? Das sind die Betastrahlen ((5s)). Und die dritte Strahlen, [N], heißen wie?
(11) S2: gamma #00:12:41-9#	S2: Gamma.

(12) L: wie kummst auf gamma? #00:12:41-6#	L: Wie kommst auf Gamma?
(13) S2: alpha, beta, gamma. #00:12:44-2#	S2: Alpha, Beta, Gamma.
(14) SuS: ((durcheinander)) #00:12:52-6#	SuS: ((durcheinander))
(15) L: so, die alphastrahlen ((3s)) mecht_s ma do nu wos erklärn dazua? #00:13:10-4#	L: So, die Alphastrahlen ((3s)) möchtet [KONad] ihr mir da noch was erklären dazu?
(16) SuS: na ((durcheinander)). #00:13:10-4#	SuS: Nein ((durcheinander))

Ausgewählte Sequenz

Es handelt sich um eine Situation, die von der Erarbeitung von fachsprachlichem Wortschatz handelt. Die Sequenz ist eher am Anfang der Einheit und die Analyse beginnt bei der Kommunikation nach dem Lesen. Beendet wird der ausgewählte Ausschnitt mit Gesprächen in der Klasse. Darauf folgend wird ein neuer Wortschatz erarbeitet, welcher in der nächsten Sequenz eingehender beleuchtet wird. Beteiligt sind die Lehrerin in der Klasse, ein Lehrer, der kurz in die Klasse kommt und verschiedene Schüler*innen.

Paraphrase

Die Schüler*innen hatten den Auftrag, im Buch über das Thema Strahlung zu lesen. Die Lehrerin eröffnet die Kommunikation im Plenum mit einem "so" und ruft einen Schüler auf, der das Gelesene wiederholen sollte. Dieser reagiert und nennt eine Antwort. Die Lehrerin stimmt mit einem "genau" zu und fügt hinzu, dass es drei verschiedene Arten von Strahlung gibt. Danach nennt sie eine davon, die Alphastrahlung. Sie dreht sich dann zur Tafel und schreibt das Alphazeichen auf. Danach stellt sie die Frage, wie die nächste Strahlenart heißt. In diesem Moment kommt ein anderer Lehrer in die Klasse und fragt, ob es schon einen Test gab. Danach fragt er noch, ob sie einen Test haben werden. Die Schüler*innen antworten, dass sie an dem Tag nicht den Test hätten. Der Lehrer reagiert mit einem "aso". Hier schaltet sich die Lehrerin ins Gespräch ein und fragt den Lehrer, ob er etwas brauche. Der Lehrer antwortet verneinend und meint, dass er nachher nochmal kommen werde. Es geht dabei um die Hausübungen, da einige Schüler*innen gefragt hätten. Der Lehrer verlässt den Klassenraum und die Lehrerin wendet sich mit der gleichen Frage wie vorher an die Klasse. Sie beantwortet ihre Frage jedoch selbst und fragt nach der dritten Strahlenart. Dazu ruft sie einen Schüler beim Namen auf. Dieser antwortet mit einem Wort auf die Frage. Die Lehrerin fragt nochmal nach, wie er zu der Antwort gekommen sei. Er zählt nochmal die drei verschiedenen Strahlenarten auf. Danach kommt es zu unverständlichen Gesprächen in der Klasse.

Linguistische Beschreibung

Die Lehrerin spricht einen Schüler im Non-Standard und in der Imperativform an (1). Dies kann an der Verwendung von *ma* statt *mir*, *nu* statt *noch*, der Diphthongierung bei *ganz*, der *l*-Vokalisierung bei *schnell* und der *a*-Verdumpfung bei *was* erkannt werden. Der Schüler antwortet daraufhin im Standard und verwendet dazu das Passiv. Auf seine Aussage antwortet die Lehrerin zunächst im Standard, switched jedoch dann, als sie sich zur Tafel dreht, schreibt und die Schüler*innen anspricht. Es wird dabei das *a* von *abgekürzt* verdumpft und es kommt zur Assimilation, wobei das *-ge* wegfällt. *Kennt_s* kann wieder als dialektale morphologische Form von *kennt* in der zweiten Person Plural gesehen werden. Statt *das* wird dann *des* gesagt, wobei sich der Artikel hier wahrscheinlich auf die Strahlung bezieht. Der Artikel wurde also nicht dem Standard entsprechend gewählt. Der Lehrer, der in die Klasse tritt, spricht die Schüler*innen im Non-Standard an. Es tritt *hobt_s* mit dem zusätzlichen Personalpronomen *ihr* auf, bei *schon* wird das *n* apokopiert, bei *gehabt* das *e* assimiliert und das *a* verdumpft. Die Schüler*innen antworten im Non-Standard. Die Lehrerin fragt ihren Kollegen im Non-Standard, ob er was benötige. Sie nennt kein Personalpronomen, es handelt sich um die zweite Person Singular. Bei *was* wird das *a* verdumpft. Der Lehrer spricht dann weiter im Dialekt (*na* statt *nein*, *i* apokopiert, *kumm* statt *komme*, *nocha* statt *nachher*, *nu amoi* statt *noch einmal*, *l*-Vokalisierung bei *schnell*, *weng* statt *wegen*, *de* apokopiert, *a* für *ein*, *paar* diphthongiert, bei *gefragt* fällt das *e* weg und das *a* wird verdumpft, *haben* wird assimiliert und das *a* verdumpft). Danach spricht die Lehrerin weiter und stellt eine Frage im Standard (*heißen*). Die Antwort, welche sie sich selbst gibt, ist im Non-Standard formuliert (*des* statt *das*, *san* statt *sind*, bei *des* wird das *s* apokopiert). In der direkten Anrede eines Schülers verwendet die Lehrerin wieder die dialektale Form von *heißen* (*hoaßn*). Die Lehrerin verwendet dann bei (12) statt einem *o* in *kommst* ein *u*. Danach spricht sie weiter im Dialekt, verwendet etwa *mecht_s*, wobei es sich um eine spezielle morphologische Form von *möchtet ihr* handelt. Es ist hier eine *ö*-Entrundung sichtbar. *Ma* kommt wieder statt *mir* vor, *da* und *was* werden verdumpft, *noch* apokopiert, bei *dazu* kommt es zur Diphthongierung.

Die Wechsel sind hier etwas auffälliger. Zunächst spricht die Lehrerin den Schüler im Non-Standard an und fordert ihn auf, das Gelesene zu wiederholen. Im nächsten Redebeitrag, bei der Erklärung, wechselt sie in den Standard. Es wird hier die Äußerungsform verändert. Dann wechselt sie wieder in den Non-Standard, da sie die Schüler*innen anspricht. Mit dem Lehrer, der in die Klasse kommt und selbst in der Kommunikation ausschließlich im Non-Standard spricht, verwendet die Lehrerin auch Non-Standard. Das Gespräch hat hier einen informellen Charakter. Das Unterrichtsgeschehen wird unterbrochen, es kommt zum Adressat*innenwechsel und zu einer Themenveränderung. In

dem Moment, als der zweite Lehrer den Klassenraum verlässt und die Lehrerin wieder das Rederecht übernimmt, wechselt sie wieder in den Standard. Sie wiederholt die Frage, die sie vor der Unterbrechung gefragt hat. Der Wechsel scheint hier genutzt zu werden, um wieder in den Unterrichtsverlauf zurückzuführen, wieder einen formelleren Ton einzubringen. Die Antwort, welche sich die Lehrerin selbst gibt, formuliert sie im Non-Standard. Die Selbstbeantwortung kann auch als Grund für den Wechsel angenommen werden. Im Gespräch danach bleibt sie dann eher im Non-Standard.

Timing (Sprecher*innenwechsel)

Zu Beginn der Sequenz hat die Lehrerin das Rederecht und organisiert mit ihren Anweisungen den Unterricht. Sie übergibt einen Redeauftrag an einen Schüler. Es könnte sein, dass der Schüler diesen nicht annimmt, beziehungsweise eine nicht-präferierte Antwort folgt. Dieser fühlt sich jedoch angesprochen und gibt eine knappe Antwort. Daraufhin bestätigt die Lehrerin seine Aussage und führt diese noch weiter aus (3). Danach verändert sich die Interaktionsart und sie spricht die Schüler*innen direkt an. Die Lehrerin geht anscheinend davon aus, dass es sich um eine logische Schlussfolgerung handelt, wie die weiteren Strahlenarten heißen. Dazu wird ein mathematisches Vorwissen vorausgesetzt. Dabei dreht sie sich zur Tafel und nachdem sie fertig geschrieben hat, stellt sie eine weitere Frage. In dem Moment kommt ein anderer Lehrer in die Klasse, der eine Frage stellt. Dadurch wird die Kommunikation unterbrochen. Die Frage, ob sie einen Test haben, könnte einerseits so gedeutet werden, dass er fragt, ob sie im Moment einen Test haben, oder generell noch einen haben werden. Die Schüler*innen antworten auf die von ihm gestellte Frage mit einer Antwort, die genauere Auskunft gibt, als die Frage vorausgesetzt hätte. Durch das "heute" wird die zuvor gestellte Frage präzise beantwortet. Es könnte so gedeutet werden, dass der Lehrer mit einem "aso" ausdrückt, dass er mit der Antwort zufrieden ist. Hier ist unklar, wie die Kommunikationssituation weitergeht. In dem Moment übernimmt aber die in der Klasse stehende Lehrerin die Organisation und wendet sich mit der Frage, ob der Kollege was brauche, an diesen. Dieser geht auf die Frage ein und verneint und gibt Informationen über seine Pläne, die sich sowohl an die Lehrerin, als auch an die Schüler*innen richten. Der Lehrer verlässt dann die Klasse und die Lehrerin übernimmt erneut die Organisation der Redebeiträge. Dabei wiederholt sie die schon vorher gestellte Frage. Nach der Selbstbeantwortung und dem Schreiben an die Tafel stellt sie eine weitere Frage und fordert einen Schüler auf, diese zu beantworten. Dieser fühlt sich angesprochen und antwortet auf die Frage mit einem Wort. Die Lehrerin reagiert darauf und fragt nach, wie er auf diese Antwort komme. Sie möchte also genauer herausfinden, was der Schüler weiß. Es ist eine aufgeweckte Stimmung in der Klasse und die Schüler*innen reden durcheinander. Mit einem "so"

steigt die Lehrerin wieder ins Gespräch ein. Es könnte sich um einen Versuch handeln, die vorherige Kommunikation und die Gespräche in der Klasse zu beenden. Die Frage, ob noch jemand etwas erklären möchte, scheint die Schüler*innen nicht zu motivieren. Einige antworten verneinend mit einem "na".

Zusammenfassende Interpretation

In der ausgewählten Sequenz wird der Wortschatz über das typische Lehrer*in-Schüler*innen-Gespräch im Plenum erarbeitet. Das zuvor Gelesene wird wiederholt. Die vorkommenden unterschiedlichen Varietätenwechsel erfüllen hier teils die Funktion, von einem eher informellen in ein formelleres Gespräch überzugehen und die Aufmerksamkeit der Schüler*innen wieder auf das Unterrichtsthema zu lenken. Dabei spielt auch die Lautstärke des Gesagten eine Rolle. Mit dem Lehrerkollegen wird im Non-Standard kommuniziert, was darauf hinweist, dass dieser im Schulalltag allgemein gebräuchlich ist. Der Lehrer, durch den es mir ermöglicht wurde, die Teilnehmenden Beobachtungen in der Schule durchzuführen, meinte, dass in jenen Situationen Dialekt mit den Schüler*innen gesprochen werde, um bei manchen Themen besser auf sie eingehen zu können.

Teilweise wirkt der Switch zum Standard auch wie eine Disziplinierungsmaßnahme. Das Gespräch ist durch ständiges Codewechseln geprägt. Von mir wurden hier keine Verständigungsschwierigkeiten beobachtet. Dennoch zeigt sich erneut, dass das Codewechseln der verschiedenen Register auch in diesem Unterricht immerzu präsent ist. Die Schülerin mit dem außerordentlichen Status hat sich nicht im Plenum geäußert, daher kann ich nicht einschätzen, ob sie alles verstanden hat. Es scheint jedoch so, als würde die Lehrerin ihre Sprache nicht verändern, um eine möglichst verständliche Sprache für alle zu sprechen. Interessant ist vor allem die Akkusativ-Dativ-Verwechslung, da es sich im Standard tatsächlich um einen Fehler handeln würde.

Analyse-Wort 6 "Ladung Atomkern"

Lautorientierte Umschrift	Orthographische Standardtranskription
(1) L: de strahlen entstehen immer dann, waun ein atomkern zerfällt, oder waun a atom instabil is und dieses atom zu zerfallen beginnt, und je nachdem welche strahlen dass/ um welche strahlen es sich handelt, schau a diese strahlen , schauen a unterschiedlich aus. alphastrahlen san	L: Die Strahlen entstehen immer dann, wenn ein Atomkern zerfällt, oder wenn ein Atom instabil ist und dieses Atom zu zerfallen beginnt, und je nachdem welche Strahlen dass/ um welche Strahlen es sich handelt, schauen auch diese Strahlen, schauen auch unterschiedlich aus.

heliumkerne, die abgespalten werden, des hoßt, wir haum ein radioaktives element ((2s)) wer woäß_n wos er a is? #00:13:43-7#	Alphastrahlen sind Heliumkerne, die abgespalten werden, das heißt, wir haben ein radioaktives Element ((2s)). Wer weiß denn was RA ist?
(2) SuS: radium, radon. #00:13:43-7#	SuS: Radium, Radon.
(3) L: pscht, radium, und er en is? #00:13:51-9#	L: Pscht, Radium, und RN ist?
(4) Sus: radon. #00:13:56-2#	SuS: Radon.
(5) L: radon, genau. des hoßt, aus diesem kern, pscht, aus dem radium entsteht, nochdem de alph / nochdem ma an alphazerfall haum, nennt ma des, entsteht a neues element plus dem helium. und wonnt_s eich jetzt die zoin so amoi onschaut_s, vergleicht_s de amoi. #00:14:17-5#	L: Radon, genau. Das heißt, aus diesem Kern, pscht, aus dem Radium entsteht, nachdem die Alph / nachdem wir einen Alphazerfall haben, nennt man das, entsteht ein neues Element plus dem Helium. Und wenn ihr euch jetzt die Zahlen so einmal *anschauts*, *vergleichts* die einmal.
(6) S1: des plus des ergibt des aundare. #00:14:20-5#	S1: Das Plus das ergibt das andere.
(7) Sus: ((durcheinander)) #00:14:22-8#	SuS: (?)
(8) L: des hoßt die zwa mitanaunda ergeben wieder [des radium]. #00:14:28-1#	L: Das heißt, die zwei miteinander ergeben wieder [das Radium].
(9) SuS: [radium] #00:14:28-1#	SuS: [Radium].
(10) L: genau, des is de kernladungszahl, wos hoßt_n kernladungszahl? #00:14:32-7#	L: Genau, das ist die Kernladungszahl, was heißt denn Kernladungszahl?
(11) SuS: wü vü kern? ((durcheinander)) #00:14:35-2#	SuS: wie viele Kerne (?)
(12) L: oder, kernladungszahl, wos is do drinnen, die // #00:14:36-9#	L: Oder, Kernladungszahl, was ist da drinnen, die //
(13) SuS: protonen. #00:14:35-1#	SuS: Protonen.
(14) L: die protonen, weil da atomkern is wie glont? #00:14:39-8#	L: Die Protonen, weil der Atomkern ist wie geladen?
(15) S2: positiv. #00:14:42-6#	S2: Positiv.
(16) L: wie is_n da atomkern glodn? #00:14:43-3#	L: Wie ist denn der Atomkern geladen?
(17) S2: positiv. #00:14:42-7#	S2: Positiv.
(18) L: positiv. Warum? #00:14:44-5#	L: Positiv. Warum?
(19) S2: wei de dings negativ, de, woat amoi ((2s)) // #00:14:48-9#	S2: Weil die Dings negativ, die, warte einmal ((2s)) //

(20) L: weil ((2s)) pscht! #00:14:49-8#	L: Weil ((2s)) pscht!
(21) SuS: ((durcheinander)) weil neta protonen und neutronen // #00:14:55-8#	SuS: ((durcheinander)) Weil nur Protonen und Neutronen //
(22) L: protonen und neutronen und die neutronen sind wie geladen? #00:14:59-3#	L: Protonen und Neutronen und die Neutronen sind wie geladen?
(23) SuS: neutral und positiv. #00:15:02-8#	SuS: Neutral und positiv .
(24) L: neutral. ((laut)) das heißt, der kern ist positiv. warum is des atom nach außen hin trotzdem neutral geladen, wenn der kern poitiv is? #00:15:07-4#	L: Neutral. ((laut)) Das heißt, der Kern ist positiv. Warum ist das Atom nach außen hin trotzdem neutral geladen, wenn der Kern positiv ist?
(25) S3: weil do in der hülle negative drinn san? #00:15:09-3#	S3: Weil da in der Hülle Negative drinnen sind?
(26) L: wie song_ma denn zur hülle nu? #00:15:13-7#	L: Wie sagen wir denn zur Hülle noch?
(27) SuS: kern ((durcheinander)) #00:15:18-3#	SuS: Kern ((durcheinander))
(28) L: seit ((unverständlich)) orbitale, oiso in den orbitalen san de elektronen, in diesen schalen, kau_ma a dazu song und elektronen sind, [N], wie geladen? #00:15:27-7#	L: seit (?) Orbitale, also in den Orbitalen sind die Elektronen, in diesen Schalen, kann man dazu sagen und Elektronen sind [N], wie geladen?

Ausgewählte Sequenz

Die Sequenz wurde ausgewählt, da hier ein fachsprachlicher Wortschatz wie etwa die Benennung von verschiedenen Elementen, die Kernladungszahl und Orbitale erarbeitet werden. Im Rahmen dessen kommt auch wieder das Dialekt-Standard-Spektrum vor. Die Situation schließt an die vorige Analyse an. Den Einstieg stellt ein kurzer Redebeitrag der Lehrerin dar. Im Plenumsgespräch wird durch Fragen der Stoff wiederholt und erarbeitet. Die Sequenz wird dann an einem eher zufällig gewählten Punkt abgeschlossen. Nachdem es sich um eine eher lange Passage handelt, wird die nächste Analyse nicht zu sehr in die Tiefe gehen und es werden nur jene Teile, die für die Forschungsfrage relevant erscheinen, näher betrachtet.

Paraphrase

Zunächst erklärt die Lehrerin, wann es dazu kommt, dass Strahlen entstehen. Auch wird erläutert, dass die Strahlenarten unterschiedlich aussehen. Es wird noch etwas zu den Alphastrahlen hinzugefügt und am Ende ihres Redebeitrags wird eine Frage an das Plenum gestellt (1). Sie fragt, wer den Namen von einem bestimmten Element wisse. Es geben einige Schüler*innen

unterschiedliche Antworten (2). Daraufhin übernimmt die Lehrerin wieder die Organisation des Gesprächs, wobei sie die Schüler*innen mit einem "pscht" darauf hinweist, dass sie leise sein sollen. Sie wiederholt dann noch die Antwort, welche sie hören wollte und stellt eine weitere Frage an das Plenum (3). Die Schüler*innen antworten (4), die Lehrerin bestätigt die Aussage und erklärt weiter (5). In der Klasse ist es eher laut und sie unterbricht ihren Vortrag erneut durch ein "pscht". Danach gibt sie noch einen Auftrag an die Schüler*innen. Sie sollen Zahlen im Buch vergleichen. Ein Schüler antwortet, danach sprechen mehrere Schüler*innen durcheinander. Die Lehrerin führt die Antwort noch weiter aus und auch Schüler*innen sprechen gleichzeitig mit. Danach stellt die Lehrerin eine Frage zur Kernladungszahl (10). Mehrere Schüler*innen geben eine Antwort (11), woraufhin die Lehrerin die Frage nochmal anders formuliert (12). Daraufhin geben die Schüler*innen eine Antwort mit einem Wort (13). Die Lehrerin wiederholt die Antwort und fragt genauer nach (14). Ein Schüler gibt eine Antwort darauf (15), wobei die Lehrerin beinahe im gleichen Moment die Frage wiederholt. Erneut gibt der Schüler die schon artikulierten Antwort (17). Wiederum wiederholt die Lehrerin seine Antwort und fragt nach, wieso das so sei (18). Der Schüler beginnt mit einer Antwort, bricht sie dann aber ab (21). Die Lehrerin nimmt die Organisation der Redebeiträge an sich und versucht mit der Konjunktion "weil" die Schüler*innen zu einer Antwort zu motivieren (22). Es melden sich einige (21), wobei die Lehrerin erneut nachfragt (22). Es wird wieder geantwortet (23), die Lehrerin wiederholt die korrekte Antwort (24). Erneut stellt sie eine Frage, wobei ein Schüler eine Gegenfrage stellt (25). Die Lehrerin geht auf einen Teil der Frage ein und hakt genauer nach. Mehrere Schüler*innen antworten. Die Lehrerin gibt dann die Antwort, die sie sich erwartet hat, selbst und stellt eine weitere Frage (28).

Linguistische Beschreibung

Der Gesprächsausschnitt ist wieder durchzogen von verschiedenen Varietäten. In der ersten Erklärung wird eher standardnah gesprochen, wobei einige Wörter (*wann* wird diphthongiert, *ist* apokopiert, *a* statt *ein*, *auch* apokopiert, *a*-Verdumpfung, *san* statt *sind*, ...) im Non-Standard artikuliert werden. Auch bei (5) wird ein Großteil im Non-Standard gesprochen. Dies betrifft sowohl die Satzstellung, als auch einzelne Wörter. Beispiele werden im Folgenden angeführt: *oa* statt *ei* bei *heißen*, Diphthongierung und Assimilierung bei *haum*, *a*-Verdumpfung bei *nachdem*, *l*-Vokalisierung bei *Zahlen*, eigene morphologische Formen wie die Enklise von *wenn* und *ihr* zu *wonnt_s*, oder Verben mit einem angehängten *-s* in der zweiten Person Plural. Interessant ist, dass hier zweimal *ma* vorkommt, wobei es sich bei ersterem um eine Variante von *wir* handelt, bei zweiterem aber um das apokopierte *man*. Die nächsten fünf Redebeiträge der Lehrerin werden auch größtenteils im Non-Standard formuliert. Bei (22) ist ein Wechsel zu bemerken. Die hier gestellte

Frage ist im Standard gestellt. Auch bei der nächsten Aussage wird zunächst noch im Standard gesprochen, dann aber wieder in den Non-Standard gewechselt. Der Unterschied ist hier deutlich bei den verschiedenen Varianten von "geladen" zu bemerken (14), (16), vs. (22), (24). Die Aussagen sind von Merkmalen des bairischen Dialekts durchzogen, welche hier nicht noch einmal wiederholt werden. Der auffällige Switch könnte die Funktion tragen, den Unterricht wieder neu zu strukturieren. Durch die Variationsänderung geht auch eine veränderte Konnotation beim Ausdruck einher und die Aussage wirkt dadurch bestimmter. Auch wird die Aussage der Schüler*innen wiederholt. Erst bei der nächsten Frage (26) switched die Lehrerin wieder eindeutig in den Non-Standard. Sie wechselt auch innerhalb eines Satzes (28) zwischen zwei Varianten eines Wortes (*sind*).

Timing (Sprecher*innenwechsel)

Die Lehrerin strukturiert und leitet das Gespräch. Durch stetiges Nachfragen führt sie die Schüler*innen zu den Antworten. In der Sequenz wird viel durcheinander gesprochen, wobei die Lehrerin auch zweimal mit einem "pscht" die Schüler*innen dazu auffordert, leiser zu sein. Zunächst erklärt die Lehrkraft etwas, dann fragt sie gezielt Wissen ab. Die Schüler*innen geben unterschiedliche Antworten, wobei die Lehrerin die korrekte Version nochmals wiederholt und nach dem anderen Element fragt, das die Schüler*innen genannt haben. Nach der von der Lehrerin präferierten Folgeerwartung bestätigt sie diese und gibt einen Auftrag an die Schüler*innen. Es wird durcheinander gesprochen, im Gespräch ergibt sich die erwartete Lösung und es wird eine neue Frage gestellt (10). Da diese nicht wirklich beantwortet werden kann, stellt die Lehrerin die Frage nochmal auf eine andere Art und Weise. Darauf wissen einige Schüler*innen eine Antwort. Diese wird von der Lehrkraft wiederholt und eine genauere Frage dazu gestellt. Ein Schüler antwortet, die Lehrerin scheint die Antwort jedoch nicht gehört zu haben, da sie gleich danach noch einmal die gleiche Frage stellt. Erneut antwortet der Schüler, nun wird die Antwort von der Lehrerin wiederholt und eine Begründung dazu gefordert. Der Schüler setzt zu einer Antwort an, bricht jedoch ab. Die Lehrerin versucht die Kommunikation aufrecht zu erhalten und wiederholt den Satzbeginn des Schülers mit einem "weil". Andere Schüler*innen steigen ins Gespräch ein und antworten. Die Lehrerin fragt wieder genau nach (22). Die Schüler*innen antworten unterschiedlich. Es scheint sich nicht um die präferierte Antwort zu handeln. Nur ein Teil davon, den die Lehrerin wiederholt, scheint richtig zu sein. Wieder fragt sie nach einer Begründung zur vorigen Frage. Ein Schüler scheint sich nicht sicher zu sein, da er selbst eine Frage dazu stellt. Die Lehrerin greift ein Wort auf, welches der Schüler verwendet hat und fragt nach dem fachsprachlichen Begriff dazu. Da die Antworten nicht so zufriedenstellend zu sein scheinen, nennt

die Lehrerin den Begriff selbst. Es geht das Gespräch im Plenum weiter.

Zusammenfassende Interpretation

Der Gesprächsverlauf wird hier durch die Lehrerin organisiert. Durch das ständige Fragenstellen wird das Wissen der Schüler*innen wiederholt oder auch abgetestet. Verschiedene fachsprachliche Begriffe werden so wiederholt. Es konnte hier wieder festgestellt werden, dass unterschiedliche Varietäten vorkommen und es häufig zu Switchings kommt. Auffallend ist der Wechsel bei (22), auch wenn dieser vielleicht unbewusst vollzogen wurde, bringt er eine andere Konnotation mit sich. Es scheint so, als wolle die Lehrerin wieder bewusst auf das Gespräch zurück führen und mehr Aufmerksamkeit auf sich ziehen, um den von ihr gewünschten Output zu hören. Die Beteiligten am Gespräch sprechen alle zum Großteil Non-Standard. Es kann in dieser Sequenz wieder gezeigt werden, dass das stetige Wechseln der Register an der Tagesordnung im Schulunterricht steht. Das Gespräch enthält auch einige dispräferierte Folgen.

Analyse-Wort 7 "abschirmen"

Lautorientierte Umschrift	Orthographische Standardtranskription
(1) L: wie kann ich die alphastrahlen abschirmen? wie kaun i mi davor schützen? [N]? #00:23:00-1#	L: Wie kann ich die Alphastrahlung abschirmen? Wie kann ich mich davor schützen? [N]?
(2) S1: mit einem blatt, blatt papier. #00:23:02-0#	S1: Mit einem Blatt, Blatt Papier.
(3) L: oiso es reicht schon ein blatt papier, do kaunst de natürlich mit allem anderen auch schützen, ower a blatt papier würde schon ausreichen. #00:23:06-7#	L: Also es reicht schon ein Blatt Papier, da kannst dich natürlich mit allem anderen auch schützen, aber ein Blatt Papier würde schon ausreichen.
(4) S2: gwaund, gwaund a? #00:23:05-1#	S2: Gewand, Gewand auch?
(5) L: [N]! ((laut)) ((3s)) betastrahlen, wie schirm i de ob? #00:23:14-8#	L: [N]! ((laut)) ((3s)) Betastrahlen, wie schirme ich die ab?
(6) S3: schirmen? #00:23:14-8#	S3: Schirmen?
(7) L: ABSchirmen. #00:23:17-8#	L: ABSchirmen.
(8) SuS: mit am schirm ((unverständlich)). sonnenschirm #00:23:26-4#	SuS: mit einem Schirm (?). Sonnenschirm.
(9) L: wie kann ich mir vor betastrahlung schützen? #00:23:29-1#	L: Wie kann ich mir vor Betastrahlung

	schützen?
(10) S4: mit ana watschn ((lachen)) #00:23:25-9#	S4: Mit einer _Watsche_ ((lachen))
(11) S5: vor ana alphastrahlung kau_ma se a mi_m sonnenschirm net schützen ((unverständlich)). #00:23:32-1#	S5: Vor einer Alphastrahlung kann man sich auch mit dem Sonnenschirm nicht schützen (?).
(12) L: ((ernster)) betastrahlung, wos brauch i? #00:23:35-7#	L: ((ernster)) Betastrahlung, was brauche ich?
(13) Sus: ((unverständlich)) #00:23:45-9#	SuS: (?)

Ausgewählte Sequenz

Die vorliegende Sequenz ist deshalb interessant, weil hier ein Begriff vorkommt, der das Gespräch für kurze Zeit in eine nicht vorgesehene Richtung lenkt. Dies könnte daran liegen, dass manche Schüler*innen den Begriff nicht verstanden haben, oder sie ihn als Anlass genommen haben, einen Scherz zu machen. Auffallend ist hier auch wieder das Code-Wechseln in den Aussagen der Lehrerin. Beteiligt sind mehrere Schüler*innen und die Lehrerin. Die Sequenz beginnt mit der Frage nach dem Schutz gegen Alphastrahlen und wird beendet durch die erneute Frage nach dem Schutz gegen Betastrahlen.

Paraphrase

Zunächst stellt die Lehrerin eine Frage. Es geht dabei um den Schutz vor Alphastrahlen. Sie wiederholt gleich darauf die Frage in einer anderen Formulierung und ruft einen Schüler auf (1). Dieser gibt eine Antwort (2), wobei die Lehrerin darauf reagiert und seine Antwort bestätigt und noch weiter ausführt (3). Ein anderer Schüler stellt eine Frage, ob auch Kleidung ausreicht (4), um sich vor Alphastrahlen zu schützen. Diese Frage scheint die Lehrerin nicht zu hören oder zu ignorieren, da sie eine weitere Frage stellt und einen anderen Schüler aufruft (5). Dieser wiederholt einen Teil des Verbs, nämlich schirmen von abschirmen, welches die Lehrerin in der Frage verwendet hat (6). Die Lehrerin wiederholt daraufhin nochmal das vollständige Verb "abschirmen" (7). Es melden sich andere Schüler*innen zu Wort und greifen das Verb auf und verwenden als Antwort das Nomen "Schirm" (8). Daraufhin wiederholt die Lehrerin die vorige Frage nochmals mit dem Verb "schützen" (9). Ein Schüler gibt darauf eine Antwort, die jedoch aus dem Kontext fällt (10). Andere Schüler*innen lachen nach der Aussage (11). Ein Schüler stellt eine weitere Frage, wobei er wiederum auf die Anfangssequenz eingeht (12). Ein drittes Mal wiederholt die Lehrerin die Frage zum Schutz vor Betastrahlung (13).

Linguistische Darstellung

Im Folgenden werden wieder jene Passagen näher betrachtet, die für mein Forschungsanliegen relevant erscheinen. Gleich in der ersten Frage (1) der Lehrerin ist ein Wechsel zwischen sehr standardnahe Sprechern und Non-Standard bemerkbar. In der ersten Frage wird *kann ich* im Standard formuliert, in der zweiten Frage wird das *kann* diphthongiert und das *ich* apokopiert. Bei (3) wechselt die Lehrerin ständig zwischen den Varietäten. So kann bei *also* eine *l*-Vokalisierung beobachtet werden, wobei das *schon* aber nicht apokopiert wird, auch das *ein* kommt im Standard vor, bei *da* wird das *a* verdumpft, *kannst* wird wiederum diphthongiert, ect. In (5) spricht die Lehrerin einen Schüler direkt an und verwendet dabei den Non-Standard (*ich* ist apokopiert, *de* statt *die*, bei *abschirmen* wird das *a* verdumpft). Da der Schüler nochmal nachfragt, wiederholt die Lehrerin nochmal das vollständige Verb, wobei dabei das *abschirmen* im Standard ausgesprochen wird. Bei (12) stellt die Lehrerin erneut die gleiche Frage, wobei hier wieder der Non-Standard verwendet wird.

Die vorkommenden Wechsel zwischen den Varietäten sind hier sehr offensichtlich. Bei (1) formuliert die Lehrerin die gleiche Frage zweimal, zunächst im Standard, dann im Non-Standard. Eventuell könnte der Switch die Funktion der Verständnissicherung haben. Durch die Wiederholung mit anderen Wörtern, die den Schüler*innen höchstwahrscheinlich geläufiger sind, sollte die erste Formulierung eventuell verständlicher werden. Es könnte sein, dass die Lehrerin schon davon ausgeht, dass die Schüler*innen das Wort "abschirmen" nicht kennen. Da sie vielleicht davon ausgeht, dass den meisten Schüler*innen auch das Sprechen im Non-Standard geläufiger ist und näher liegt, switched sie dabei die Register. Außerdem spricht sie dabei einen Schüler direkt an. Bei (3) handelt es sich um ein ständiges Wechseln zwischen der Aussprache im Non-Standard und Standard. Ein Schüler spricht dazwischen, doch die Lehrerin ruft einen anderen Schüler auf, der die nächste Frage beantworten soll. Der Switch bei (8) könnte aufgetreten sein, um das Verständnis abzusichern und zu verdeutlichen, um welches Wort es sich dabei handelt. Danach sprechen die Schüler*innen durcheinander und als die Lehrerin wieder das Rederecht übernimmt, spricht sie im Standard. Es scheint so, als wolle sie dem Gesagten Nachdruck verleihen, die Konzentration wieder zusammenführen und den Unterricht organisieren. Der Switch könnte auch als Disziplinierungsmaßnahme gesehen werden. Die Schüler*innen scherzen jedoch weiter, worauf die Lehrerin wieder die Varietät wechselt. Es scheint bei (12) ein Unterton mitzuschwingen, der das Gefühl vermittelt, dass es ihr jetzt mit den Späßen reicht und sie etwas entnervt von der Situation ist. Diese Konnotation könnte auch durch die Verwendung des Non-Standards unterstützt werden.

Timing (Sprecher*innenwechsel)

Die folgende Darstellung erfolgt eher oberflächlich und allgemein. Grundsätzlich kann gesagt werden, dass die Organisation der Gesprächssequenz wieder von der Lehrerin übernommen wird. Es kommt aber mehrmals, vor allem ab (3), zu dispräferierten Antworten und bis zum Ende des Ausschnittes wird der Lehrerin nicht die von ihr gewünschte Antwort gegeben. Der in der Fachsprache gebräuchlicher Begriff "abschirmen" wird durch eine andere Formulierung erklärt und dann nochmals wiederholt. Der Begriff wird von den Schüler*innen aufgegriffen und er wird auf ein bekanntes, ähnliches Wort übertragen. Es kann nicht klar gesagt werden, ob es sich um einen Scherz oder um ein Missverständnis handelt. Bei (6) scheint der Schüler eher verwirrt von dem Begriff zu sein. Es wird jedoch nicht mehr genauer auf den Begriff eingegangen, sondern erneut mit anderen Worten wiederholt. Die Lehrerin geht eigentlich nicht auf die Provokationen und Scherze der Schüler*innen ein.

Zusammenfassende Interpretation

Im gesamten Unterricht hat sich die Schülerin mit außerordentlichem Status kein einziges Mal im Plenum geäußert. Es kann natürlich vermutet werden, dass es sich um eine sprachliche Barriere handelt, die sie davon abgehalten hat, sich zu melden. Diese Schlussfolgerung scheint vor dem Hintergrund nicht als allzu unwahrscheinlich, da die Lehrerin im Vorhinein gemeint hat, dass die besagte Schülerin wenig auf Deutsch versteht. Der häufig vorkommende Non-Standard könnte dabei eine weitere Hürde darstellen, der Kommunikation und der Erarbeitung der Inhalte zu folgen. Auf den Wortschatz wird nicht explizit eingegangen, die gesamte Situation scheint eher wenig konzentriert. Das Interesse von den Schüler*innen, konstruktiv am Gespräch teilzunehmen, scheint wenig gegeben zu sein. Es könnte vermutet werden, dass das Dialekt-Standard-Kontinuum verwendet wird, um authentischer aufzutreten und so zu sprechen, wie die meisten der Schüler*innen. Ich könnte mir vorstellen, dass sonst das Gespräch gekünstelt gewirkt hätte. Dies würde wiederum bedeuten, dass auf der sprachlichen Ebene Zugehörigkeit durch das verwendete Spektrum reproduziert wird.

Auf die bildliche Vorstellung mit dem Sonnenschirm ist die Lehrerin nicht eingegangen. Eventuell hätte der Begriff nochmals aufgegriffen werden können.

Gesamtinterpretation

Die drei Sequenzen sind geprägt von verschiedenen Varietäten. Die Wortschatzarbeit findet in dieser Varietätenvielfalt statt. Der Wechsel tritt auch bei der Disziplinierung auf und die Lehrerin scheint auch bei der Erklärung standardnäher zu sprechen, als im informellen Gespräch. Insgesamt wirkt es so, als würde die Lehrerin das Kontinuum dazu nutzen, um auf die Schüler*innen auf

unterschiedliche Art und Weise eingehen zu können. Die einzige Schülerin mit Seiteneinstieg wird nicht explizit in den Unterricht miteinbezogen. Es kann nicht gesagt werden, ob die Inhalte verstanden wurden.

Mir wurde im Vorhinein mitgeteilt, dass die Sitznachbarin, welche auch Rumänisch spricht, die Schülerin mit dem außerordentlichen Status sprachlich unterstützt und Inhalte übersetzt. In der zweiten beobachteten Einheit in der gleichen Schule konnte ich den Physikunterricht bei einer anderen Lehrerin beobachten. Dabei hat sie die Sitznachbarin darauf hingewiesen, die andere Schülerin zu unterstützen. Hier könnte gesagt werden, dass es auf der einen Seite positiv ist, dass die L1 miteinbezogen wird und diese in der Schule Platz hat, auf der anderen Seite musste dies jedoch im Stillen geschehen. Ein Miteinbinden im Plenum fand nicht statt. Es kann so interpretiert werden, dass hier Zugehörigkeitsordnungen aufgrund der gemeinsamen L1 Rumänisch reproduziert werden. Von der einen Schülerin wird viel abverlangt, da sie für die Vermittlung der Inhalte verantwortlich gemacht wird. Die Schülerin als Vermittlungsinstanz soll also die Verständnissicherung garantieren.

3.5.3. Dritte und vierte Unterrichtssequenz

Schule C, Biologieunterricht, 1. Klasse, 2.+3. aufgezeichnete Einheit

Thema und knappe Darstellung des Unterrichtsverlaufes

Es handelt sich um den Biologieunterricht, wobei nur die Hälfte der gesamten Gruppe, nämlich elf Schüler*innen, anwesend sind. Der Unterricht handelt von den Blutgruppen. Es befinden sich zwei Schüler*innen mit außerordentlichem Status in der Klasse. Die Darstellung des Verlaufs folgt nur im Überblick, da sich das Protokoll im Anhang der Arbeit befindet.

Am Beginn der Einheit werden organisatorische Punkte besprochen. Die Stimmung ist aufgeheitert und die Atmosphäre erscheint mir als sehr locker. Danach wird mit einem Diagramm gearbeitet, um die Blutgruppen zu erklären. Es wird viel im Plenum gesprochen und die Lehrerin verwendet Analogien zum Erklären. Danach wird auch der Rhesusfaktor thematisiert und ein Experiment zur Blutgerinnung durchgeführt. Es wird dann gemeinsam im Buch gelesen. Nach der Pause wird eine Tabelle erstellt, welche Möglichkeiten es gibt, Blut zu spenden. Anschließend wird nochmal der Versuch, wobei es um Blutverklumpung geht, betrachtet. Dann wird das Thema abgeschlossen und als neue Thematik die Transplantation eingeführt. Die Lehrerin erzählt eine Anekdote über

Rückführungen und den Placebo-Effekt. Es wird dann das Herz-Kreislaufsystem behandelt. Zunächst erklärt die Lehrerin etwas dazu, danach wird ein Arbeitszettel ausgeteilt, welchen die Schüler*innen alleine oder in Gruppen ausarbeiten können. Es werden verschiedene medizinische Geräte, wie Stethoskope und Blutdruckgeräte auf einen Tisch gelegt und die Schüler*innen probieren die Messungen bei sich selbst aus. Nicht alle Schüler*innen sind in der Klasse, sondern machen die Übungen im Vorraum. Am Ende der zwei Einheiten werden die Geräte weggeräumt.

Analyse-Wort 8 „Schilling“

Lautorientierte Umschrift	Orthographische Standardtranskription
(1) L : ein exkurs in die vergangenheit. vor vielen, vielen jahren, // #00:08:32-4#	L: Ein Exkurs in die Vergangenheit. Vor vielen, vielen Jahren, //
(2) S1: schilling. #00:08:32-4#	S1: Schilling.
(3) L: kurz noch da steinzeit hot_s amoi schilling gem, genau #00:08:34-6#	L: Kurz nach der Steinzeit, hat es einmal Schilling gegeben, genau.
(4) SuS: ((lachen)) #00:08:34-6#	SuS: ((lachen))
(5) L: und ein netter, attraktiver, älterer herr // #00:08:38-1#	L: Und ein netter, attraktiver, älterer Herr //
(6) Sus: ((lachen)) #00:08:38-1#	SuS: ((lachen))
(7) L: der herr karl landsteiner, ah, woa wesentlich beteiligt an der blutgruppenerforschung ((1s)). und er woa österreichischer und zu meinen zeiten, wo i nu jugendlich und jung und attraktiv woa, do woa_ra auf da/ oiso auf_m tausendschillingschein abgebildet ((1s)). do siagt ma mit_m mikroskop // #00:08:58-6#	L: Der Herr Karl Landsteiner, ah, war wesentlich beteiligt an der Blutgruppenerforschung ((1s)). Und er war Österreicher und zu meinen Zeiten, wo ich noch jugendlich und jung und attraktiv war, da war er auf der/ also auf dem Tausendschillingschein abgebildet ((1s)). Da sieht man mit dem Mikroskop //
(8) S2: hot_s do nu schilling gem? #00:08:58-5#	S2: Hat es da noch Schilling gegeben?
(9) L: jo, do hot_s nu schilling gem #00:09:00-1#	L: Ja, da hat es noch Schilling gegeben.
(10) S3: hot_s den bis zwoatausendoans gem, oder? #00:09:02-5#	S3: Hat es den bis Zweitausendeins gegeben, oder?
(11) S3: [oder zwoatausendzwa?] #00:09:02-4#	S3: [oder Zweitausendzwei?]
(12) L: [wisst ihr] / wisst ihr, was schilling sind? früher hat es bei uns in österreich statt euros	L: [wisst ihr] / wisst ihr, was Schilling sind?

schilling gegeben, das war eine andere währung ((1s)) und dann sind wir der eu beigetreten und der währungsunion und dann ist der euro eingeführt worden. #00:09:15-5#	Früher hat es bei uns in Österreich statt Euros Schilling gegeben, das war eine andere Währung ((1s)) und dann sind wir der EU beigetreten und der Währungsunion und dann ist der Euro eingeführt [worden.
(13) S1 : [kann ma schreiben war entscheidend] // #00:09:14-8#	S1: [Kann man schreiben "war entscheidend"] //
(14) L: und] als ich noch kleiner war, und jünger, hatten wir den ((1s)) schilling ((1s)). und der mann, der bei der blutgruppieforschung mitgewirkt hat, der war auf den tauseneuro / ah tausendschillingschein ((1s)) abgebildet. #00:09:29-9#	L: und] als ich noch kleiner war und jünger, hatten wir den ((1s)) Schilling ((1s)). Und der Mann, der bei der Blutgruppenforschung mitgewirkt hat, der war auf den Tausendeuro / ah Tausendschillingschein ((1s)) abgebildet.
(15) L: ((lauter)) tausend schilling san ((1s)) wü vü euro? #00:09:32-9#	L: ((lauter)) Tausend Schilling sind ((1s)) wie viele Euro?
(16) S4: hundert? #00:09:32-9#	S4: Hundert?
(17) L: na. #00:09:33-9#	L: Nein.

Ausgewählte Sequenz

Die folgende Situation wurde weniger wegen der Wortschatzerarbeitung ausgewählt, sondern mehr wegen dem auffallenden Wechsel der Varietäten im Sprechen der Lehrerin. Grundsätzlich kann gesagt werden, dass die Lehrerin meistens im Non-Standard gesprochen hat. An dem vorliegenden Gespräch sind mehrere Schüler*innen und die Lehrerin beteiligt. Es geht dabei um die Person Karl Landsteiner, der auf dem früheren Schilling-Schein abgebildet war. In der Situation wird über den Schilling als frühere Währung in Österreich gesprochen.

Paraphrase

Die Lehrerin führt mit einleitenden Worten in die Erzählung ein. Sie spricht von einem Exkurs und berichtet über die Vergangenheit (1). Sie übersteigert dabei das Erzählte, wobei einige Schüler*innen lachen. Die Lehrerin spricht weiter und erzählt von einem Mann, der unter anderen bei der Blutgruppenerforschung beteiligt war (7). Er war Österreicher und auf dem Tausendschillingschein abgebildet. Ein Schüler fragt nach, ob es noch Schilling gegeben hat (8). Die Lehrerin bestätigt dies und eine Schülerin fragt, bis zu welchem Jahr es Schilling gegeben hat. Er fragt sich dann selbst nochmal laut, ob es diesen nicht bis 2002 gegeben hätte. Die Lehrerin reagiert jedoch nicht auf das Gesagte, sondern richtet sich an die zwei Schüler*innen mit

außerordentlichem Status (12). Sie fragt die beiden, ob sie die Währung Schilling kennen. Sie erzählt, dass es diese Währung vor dem Euro gegeben hat. Ein Schüler stellt zur gleichen Zeit eine Frage, wobei aber die Lehrerin weiter spricht und die Abbildung von Karl Landsteiner nochmals erklärt. Danach erhebt sie ihre Stimme an und sie spricht wieder zur gesamten Klasse (15). Sie fragt, wie die Umrechnung von Schilling auf Euro ist. Eine Schülerin antwortet, worauf die Lehrerin das Gesagte verneint.

Linguistische Darstellung

Der Abschnitt enthält einen sehr klaren Wechsel beim Sprechen der Lehrerin zwischen Standard und Non-Standard. Der erste Teil (1) wird im Standard gesprochen, bei (3) sind einige Elemente im Non-Standard enthalten (*a*-Verdampfung, Enklise und *a*-Verdampfung bei *hat es, amoi* statt *einmal*, Assimilation bei *geben*). Bei (5) scheint die Lehrerin wie bei (1) in den Standard zu wechseln, um eine stilistische Färbung zu bewirken. Eventuell lachen die Schüler*innen auch wegen der als witzig empfundenen Darstellung der Lehrerin. Danach spricht sie im Non-Standard weiter (7). So kommt es zu einigen *a*-Verdampfungen (*do*), Diphthongierungen (*woa*), Enklisen (*aufm, mitm*), Apokopen (*ma, i*), sowie wird der Partikel *wo* am Beginn des Relativsatzes gesetzt, was als typisch für bairische Dialekte gilt. Ein Schüler stellt dann im Non-Standard eine Frage, worauf die Lehrerin in der gleichen Varietät und Wortlaut bejahend antwortet (8, 9). Bei *ja* und *da* wird das *a* verdampft, *nu* wird statt *noch* gebraucht, und *geben* wird assimiliert. In (12) richtet sich die Lehrerin an die Schülerinnen mit außerordentlichem Status und verändert ihr Register. Sie spricht explizit die beiden an und fragt sie, ob sie den Schilling kennen. Sie spricht dabei klar im Standard. In (14) ist auffallend, dass im Präteritum spricht, wobei das für den mündlichen Gebrauch im bairischen Raum eher untypisch ist. Hier kommt es auch zur Akkusativ-Dativ-Verwechslung. Als sie sich wieder an die ganze Klasse richtet und dabei lauter spricht, switched die Lehrerin wieder in eine Non-Standard-Varietät. Statt *sind* sagt sie *san*, *wie* wird zu *wü* und bei *viel* kommt es zur *l*-Vokalisierung. Auch bei (17) verneint sie im Non-Standard mit *na*.

Meiner Interpretation nach scheint die Lehrerin die Standardvarietät am Beginn ihrer Erzählung nutzen, um mit einem anderen Stil eine witzige Konnotation des Gesagten hervorzurufen. Der Einstieg erinnert an eine Märchenerzählung und es könnte mit einer Geschichtenstunde assoziiert werden. Der auffälligere Wechsel ist jedoch da bemerkbar, als sich die Lehrerin an die Schülerinnen mit außerordentlichem Status wendet. Sie fragt bei den beiden nochmals explizit nach, ob sie die Währung kennen. Bei den anderen scheint sie davon auszugehen, dass sie das vorher Erzählte verstanden haben. Sie wechselt dabei in den Standard, wobei davon auszugehen ist, dass es sich um einen Wechsel handelt, weil sich die Adressat*innen verändert haben und um Verständnis

abzusichern. Sobald sich die Lehrerin an die gesamte Klasse richtet, verändert sie wieder die sprachliche Varietät. Es scheint sich um einen bewussten Switch zu handeln.

Timing (Sprecher*innenwechsel)

Die Wechsel der Sprecher*innen werden im Folgenden eher oberflächlich dargestellt. So leitet die Lehrerin die Gesprächssituation, wobei es sich eher um eine lockere Struktur handelt, in der auch gleichzeitig gesprochen wird. Dadurch werden jedoch nicht alle Fragen beantwortet und es kommt zu nicht-präferierten Folgeantworten. Zunächst erzählt die Lehrerin die Geschichte, wobei einige Schüler*innen mit einem Lachen auf das Gesagte reagieren. Bei (7) wird die Lehrerin unterbrochen und es wird eine Frage gestellt. Wahrscheinlich bezieht sie sich darauf, ob die Lehrerin noch die Schilling-Zeit miterlebt hat. Die Frage wird auch beantwortet, dann richtet sich die Lehrerin aber nur an zwei Schülerinnen. Die Frage, die von einer Schülerin gestellt wird, überhört die Lehrerin, oder reagiert nicht darauf. Die Lehrerin fragt zwar die beiden Schülerinnen, ob sie wissen, was Schilling sind, wartet jedoch nicht auf ihre Antwort, sondern schließt gleich mit der Erklärung an. Die Schülerinnen richten die Aufmerksamkeit auf die Lehrerin. Ein Schüler unterbricht den Redebeitrag, wobei die Lehrerin nicht darauf eingeht und weiter mit den beiden Schülerinnen spricht. Am Ende ihrer Ausführung richtet sie sich mit lauterem Ton an die Klasse und stellt an alle gerichtet eine Frage. Es wird geantwortet, wobei es sich um eine dispräferierte Folge handelt und die Lehrerin die Antwort verneint.

Zusammenfassende Interpretation

Die vorliegende Sequenz kann weniger auf die Erarbeitung eines naturwissenschaftlichen fachsprachlichen Wortschatz betrachtet werden, sondern es handelt sich eher um ein historisches Wissen. Die Lehrerin scheint zu versuchen, die Geschichte möglichst spannend und unterhaltsam zu erzählen. Dabei weist sie auch auf sich selbst hin, indem sie anmerkt, dass sie noch den Schilling erlebt hatte. Es kommen viele Übertreibungen vor, was auch zu der Erheiterung der Situation beiträgt. So spricht sie von "vielen, vielen Jahren" oder davon, als sie noch "jugendlich und jung und attraktiv" war. Dies mutet auch deshalb lustig an, da es sich um eine sehr junge Lehrerin handelt. Den Schülerinnen mit außerordentlichem Status widmet sie nochmals extra Zeit, um das Gesagte weiter auszuführen. Es kommt hier zu einer zusätzlichen Erklärung, da die Lehrerin annimmt, dass alle anderen Schüler*innen wissen, was Schillinge sind. Da sich die Lehrerin mit dem Standard an die beiden richtet, kann davon ausgegangen werden, dass die Lehrerin annimmt, dass die Schülerinnen sie in dieser Varietät besser verstehen. In Anbetracht dessen, dass die Lehrerin fast die ganze Stunde im Non-Standard gesprochen hat, kann davon ausgegangen werden, dass die Varietätenvielfalt durchaus eine Herausforderung für die Schülerinnen darstellt. Dies wird

auch nochmal in der letzten ausgewählten Sequenz gezeigt. Diese Situation scheint meine Annahme zu bestätigen, dass es einerseits zu unterschiedlichen Varietäten kommt, andererseits dies ein Hindernis darstellen könnte. Es stellt sich die Frage, warum die Lehrerin jene Varietät bevorzugt, von der sie ausgeht, dass sie nicht alle verstehen.

Auch noch kurz erwähnt werden soll die Formulierung "bei uns in Österreich". Mit dem "bei uns" wird ein „Othering“ betrieben, wobei es so interpretiert werden könnte, dass die zwei Schülerinnen von diesem "uns" ausgeschlossen sind. Da es sich aber um die nationale Währung handelt, bleibt auch nichts anderes übrig, als auf einen Nationalstaat zu verweisen. Das "bei uns" kann in diesem Kontext als überflüssig betrachtet werden und ohne diese Formulierung würden Zugehörigkeitsordnungen nicht erneut auf diese Weise reproduziert werden.

Analyse-Wort 9 „Antigen“

Lautorientierte Umschrift	Orthographische Standardtranskription
(1) L: es hot arbeitsblätter schon dazu gegeben und da ist des auch schon draufgestanden ((2s)). jeder mensch hot bestimmte antigene auf seinen blutkörperchen, auf den roten, ((1s)) und diese antigene bestimmen, welche blutgruppe der mensch hot. und i hob eich versucht zu_m erklären, dieses antigen / [N], des wirkt si negativ auf de mitarbeit aus, goi, do wiad_s vom zwoara glei a dreia #00:10:25-7#	L: Es hat Arbeitsblätter schon dazu gegeben und da ist das auch schon draufgestanden ((2s)). Jeder Mensch hat bestimmte Antigene auf seinen Blutkörperchen, auf den roten, ((1s)) und diese Antigene bestimmen, welche Blutgruppe der Mensch hat. Und ich habe euch versucht *zum* erklären, dieses Antigen / [N], das wirkt sich negativ auf die Mitarbeit aus, gell, da wird es vom Zweier gleich ein Dreier.
(2) S1: i waß #00:10:26-5#	S1: Ich weiß.
(3) SuS: ((lachen)). #00:10:26-5#	SuS: ((lachen)).
(4) L: diese antigene hab i eich versucht zu erklären, des is wie a kleidungsstück, den dieses blutkörperchen ((1s)) trägt. ist das klar? ((2s)) wenn die [N] jetzt ein rotes blutkörperchen is, würd ich die [N] erkennen, weil sie ein blaues kopftuch trägt. des is ihr antigen. oda die j[N] hot ein grünes t-shirt an, des is ihr antigen. oder i hob ein kleid an, des is mein antigen. und	L: Diese Antigene habe ich euch versucht zu erklären, das ist wie ein Kleidungsstück, den dieses Blutkörperchen ((1s)) trägt. Ist das klar? ((2s)) Wenn die [N] jetzt ein rotes Blutkörperchen ist, würde ich die [N] erkennen, weil sie ein blaues Kopftuch trägt. Das ist ihr Antigen. Oder ich habe ein Kleid an, das ist mein Antigen. Und Antigene werden wir im

<p>antigene wer_ma im nächsten joah näher besprechen, äh, san wichtige bestandteile beim immunsystem und für heuer reicht_s, wenn_s euch ihr merkt_s, dass antigene einfach bestimmte oberflächenstrukturen san. meistns san_s proteine ((2s)) und die blutkörperchen haum ebm auf ihrer oberfläche bestimmte proteine sitzen ((2s)) und diese proteine nennt ma hoit antigene ((3s)) und der herr landsteiner hot herausgefunden, durch versuche, dass do vier unterschiedliche antigene gibt, ((2s)) und durch diese antigene werden a de blutpro/ blutgruppen bestimmt. dass vier antigene gibt, is a bledsinn, des schreibt_s net auf, es gibt nur vier blutgruppen ((3s)). #00:11:34-6#</p>	<p>nächsten Jahr näher besprechen, äh, sind wichtige Bestandteile beim Immunsystem und für heuer reicht es, *wenns* [PL2] euch ihr *merkts* [PL2], dass Antigene einfach bestimmte Oberflächenstrukturen sind. Meistens sind es Proteine ((2s)) und die Blutkörperchen haben eben auf ihrer Oberfläche bestimmte Proteine sitzen ((2s)) und diese Proteine nennt man halt Antigene ((3s)) und der Herr Landsteiner hat herausgefunden, durch Versuche, *dass* [SG3n] da vier unterschiedliche Antigene gibt, ((2s)) und durch diese Antigene werden auch die Blutpro/ Blutgruppen bestimmt. *Dass* vier Antigene gibt, ist ein Blödsinn, das schreibt ihr nicht auf, es gibt nur vier Blutgruppen ((3s)).</p>
<p>(5) S2: wü vü antigene gibt_s denn? #00:11:34-5#</p>	<p>S2: Wie viele Antigene gibt es denn?</p>
<p>(6) L: glei ((2s)). zwoa eigentlich nur, a und be #00:11:37-4#</p>	<p>L: Gleich ((2s)). Zwei eigentlich nur, A und B.</p>
<p>(7) S2: ajo stimmt #00:11:39-4#</p>	<p>S2: Aja, stimmt.</p>
<p>(8) L: und die blutgruppen heißen eben a, be, a be oder null. i hob blutgruppe a ((unverständlich)). #00:11:50-5#</p>	<p>L: Und die Blutgruppen heißen eben A, B, AB oder Null. Ich habe Blutgruppe A (?)</p>

Ausgewählte Sequenz

Bei der folgenden Situation handelt es sich wieder um ein Gespräch im Plenum. Es wird erarbeitet und von der Lehrerin erklärt, was Antigene sind. Die Sequenz wurde ausgewählt, um zu zeigen, wie die Lehrerin in einem längeren Redebeitrag erklärt und welche sprachlichen Varietäten dabei vorkommen. Es handelt sich um eine Situation eher am Beginn der ersten Einheit.

Paraphrase

Zu Beginn verweist die Lehrerin darauf, dass die Schüler*innen zu dem Thema schon Arbeitszettel gemacht haben (1). Dann beginnt sie mit der Erklärung. Es handelt sich um eine Wiederholung, da sie davon spricht, dass sie versucht habe, etwas zu erklären. In dem Moment unterbricht sie sich

selbst und ermahnt einen Schüler. Dieser reagiert darauf (2) und andere Schüler*innen fangen an zu lachen (3). Gleich darauf setzt die Lehrerin ihre Ausführungen fort (4). Sie verwendet dabei einen Vergleich, indem sie Antigone mit Kleidungsstücken zu erklären versucht. Am Ende ihres Redebeitrags weist sie darauf hin, dass die Schüler*innen etwas nicht aufschreiben sollten, da es sich um eine Fehlinformation handelt. Ein Schüler fragt nach, was denn die richtige Information sei (5). Die Lehrerin antwortet ihm, wobei sie einen anderen Schüler, der sich melden wollte, mit einem "gleich" darauf hinweist, dass er später an die Reihe kommt (6). Der Schüler, der die Frage gestellt hat, reagiert nochmals und drückt damit aus, dass er verstanden habe (7). Die Lehrerin führt dann ihren Redebeitrag weiter aus (8).

Linguistische Darstellung

Die Lehrerin spricht in diesem Ausschnitt teilweise standardnah, es kommen aber auch mehrere Phänomene des Non-Standards vor. Es scheint so, als würde sie bei der Erklärung automatisch nicht völlig in dem Dialekt reden, den sie sonst benützt. Es sind hier trotz der feinen Abstufungen auch Registerwechsel zu bemerken. In (1) werden viele Wörter im Standard ausgesprochen, wobei es aber schon auch zu *a*-Verdumpfungen und Apokopen kommt. Bei "i hob eich versucht zum erklären" ist die Entfernung zur standardnahen Sprache größer. Im letzten Satz des Redebeitrags, als die Lehrerin einen Schüler direkt anspricht und ermahnt, macht es auf mich den Eindruck, als würde sie vollständig in den Non-Standard wechseln. Der Schüler antwortet darauf im Non-Standard (Apokope bei *ich, weiß* wird monophthongiert). Bei (4) kommt es auch zu einem ständigen Wechseln, es wird am Anfang eher standardnah erklärt, wobei die gleichen Wörter (zum Beispiel *ich*) in verschiedenen Varietäten vorkommen. Zum Ende hin scheint wieder schleichend mehr im Non-Standard gesprochen zu werden. Beispiele dafür sind Enklisen (*werma, reichts, merkts, sans,...*), Diphthongierungen (*haum, joah*), Assimilierungen (*haum*), Apokopen (*ma, i*), *l*-Vokalisierung (*hoit*), ... Auch danach wird das Kontinuum ausgeschöpft.

Die Wechsel kommen hier sehr schleichend vor. Das Dialekt-Standard-Spektrum wird hier im Kontinuum angewendet. Es scheint so, als würde die Lehrerin in dem Moment switchen, in dem sie den Schüler ermahnt. Auch ihre Tonlage verändert sich dabei. So scheint es sich um die Funktion der Disziplinierung zu handeln. Außerdem spricht sie nach der Ermahnung standardnäher weiter. Dies ist an der Phrase "versucht zu erklären" zu erkennen, welche beim zweiten Mal anders ausgesprochen wird. Hier könnte der Wechsel dazu dienen, auf das Thema zurückzuführen. Auch scheint es so, als würde sie das Register hin zum Standard ändern, als sie bei (3) über die Schülerin mit außerordentlichem Status spricht.

Timing (Sprecher*innenwechsel)

Der Ausschnitt wird vom Redebeitrag der Lehrkraft dominiert. Sie erklärt etwas, worauf sie einen Schüler ermahnt, der leise mit dem Nachbarn flüstert. Dies konnte während dem Unterricht nicht beobachtet werden, ist jedoch leise auf der Aufnahme zu hören. Der Schüler reagiert einsichtig und andere Schüler*innen scheinen die Situation lustig zu finden, da sie zu lachen beginnen. Gleich darauf spricht die Lehrerin weiter und wiederholt dabei nochmal die Phrase, die sie vor der Ermahnung verwendet hat. Nach dem Monolog richtet sich die Lehrerin mit einem Hinweis an die Schüler*innen. Ein Schüler tritt mit ihr in den Dialog, wobei sie bei der Antwort etwas leiser spricht. Der Schüler drückt nochmal sein Verstehen aus und die Lehrerin richtet sich wieder mit etwas erhobener Stimme an die gesamte Klasse.

Zusammenfassende Interpretation

Die Lehrerin erklärt hier den Wortschatz sehr bildlich und mit der Analogie zu Kleidungsstücken. Es konnte gezeigt werden, dass die Lehrerin viel im Non-Standard spricht, wobei es auch immer zu feinen Wechseln im Sprechen kommt. Diese Switches erfüllen meistens eine spezielle Funktion, manchmal ist diese aber nicht so klar zu erkennen. Es handelt sich um kontinuierliche Übergänge. Es ist interessant, dass die Lehrerin in der Situation, in der sie über eine Schülerin mit außerordentlichem Status spricht und auch ihr Kopftuch als "Merkmal" bezeichnet, eher standardnäher spricht.

Analyse-Wort 10 „Antiserum“

Lautorientierte Umschrift	Orthographische Standardtranskription
(1) L: ((schreibt an die Tafel)) daun hau_ma zwa anti seren, oamoi hau_ma anti a und oamoi hau_ma anti b.	L: ((schreibt an die Tafel)) Dann haben wir zwei Anti-Seren, einmal haben wir Anti-A und einmal haben wir Anti-B.
(2) S1: anti was, anti seren? #00:29:06-8#	S1: Anti-was, Anti-Seren?
(3) L: jo, serUM. #00:29:11-1#	L: Ja, SerUM.
(4) S1: aso, jo. #00:29:08-1#	S1: Achso, ja.
(5) L: seren, würd i song, oder? was is_n die männliche, ah die mehrzoi von an um wort, e en #00:29:15-4#	L: Seren, würde ich sagen, oder? Was ist denn die männliche, ah die Mehrzahl von einem Um-Wort, -en.
(6) S2 : sera. #00:29:16-7#	S2: Sera.

(7) S3: siran. #00:29:17-3#	S3: Siran.
(8) L: seri, anti seri. #00:29:15-8#	L: Seri, Anti-Seri.
(9) S2 : sera. #00:29:18-8#	S2: Sera.
(10) SuS: seran, serian ... ((unverständlich)). #00:30:45-8#	SuS: Seran, Serian ... (?).
(11) S2: ((googelt)). #00:30:52-4#	S2: ((googelt)).
(12) S3: stimmt scho, goi? #00:30:50-4#	S3: Stimmt schon, gell?

Ausgewählte Sequenz

Bei der nächsten Situation handelt es sich um einen kürzeren Ausschnitt des Unterrichts. Die Situation wurde ausgewählt, weil ein fachsprachlicher Begriff genauer thematisiert wird. Es wird eine Übung bearbeitet, die auf die Tafel aufgeschrieben wurde. Die Lehrerin schreibt und spricht dabei gleichzeitig. Das Ende der Situation konnte nicht gut transkribiert werden, da viele Schüler*innen gleichzeitig sprechen.

Paraphrase

Die Lehrerin schreibt an die Tafel und spricht mit, was sie aufschreibt. Es kommt der fachsprachliche Ausdruck "Serum" im Plural vor. Ein Schüler fragt nach und wiederholt dabei das Wort. Die Lehrerin bestätigt das Gesagte und wiederholt das Wort im Singular. Der Schüler reagiert darauf mit einem Ausdruck des Verstehens. Daraufhin fragt sich die Lehrerin nochmal selbst, oder das Plenum, ob der Begriff korrekt sei. Mehrere Schüler*innen überlegen laut, wie der Begriff im Plural richtig lauten könnte. Es ist sehr laut und die Gespräche sind teilweise unverständlich. Ein Schüler googelt den Begriff. Es ist nicht zu verstehen, ob die richtige Version nochmals für alle verständlich kommuniziert worden ist. Die Lehrerin hat das Wort korrekt verwendet.

Linguistische Darstellung

Die Lehrerin verwendet in dieser Sequenz vor allem Non-Standard. Bei (1) spricht sie mit, was sie auf die Tafel aufschreibt. Dabei kommen Diphthongierungen (*hauma*), Enklisen (*hauma*), *l*-Vokalisierung bei *oamoi*, Monophthongierung bei *zwa* und Assimilierungen (*hauma*) vor. Auch bei (3) wird das *a* bei *ja* verdumpft. Danach wird weiter im Non-Standard gesprochen. So wird *ich* und *würde* apokopiert, bei *was* wird das *a* verdumpft, *is denn* wird zusammengezogen und bei *Mehrzahl* wird das *l* vokalisiert. Außerdem kommt es bei "*merzoi von an um-wort*" zu einer Verwechslung von Akkusativ und Dativ. Hier würde im Standard der Dativ verwendet werden.

Es kommen keine auffälligen Switches vor.

Timing

Es handelt sich um ein gemeinsames Gespräch in der Klasse. Die Lehrerin gibt das Thema vor, ein Schüler nimmt sich das Rederecht und fragt nach, weil er anscheinend einen Begriff nicht verstanden hat. Die Lehrerin geht darauf ein und wiederholt das Wort im Singular. Der Schüler reagiert darauf zustimmend oder so, als würde er die Antwort verstanden haben. Die Lehrerin lenkt jedoch nochmal ein und scheint sich selbst nicht mehr sicher zu sein, ob sie das Wort richtig verwendet hat. Es stellt sich die Frage, wie das Wort Serum im Plural lautet. Dies sehen viele Schüler*innen als Anlass, laut über mögliche Versionen und Endungen nachzudenken. Es scheint eine lockere Atmosphäre vorzuherrschen. Ein Schüler schlägt am Ende der Situation vor, den Begriff zu googeln. Die korrekte Version wurde nicht nochmal laut im Plenum wiederholt, aber sie steht auf der Tafel.

Zusammenfassende Interpretation

Hier wird bewusst auf den fachsprachlichen Wortschatz eingegangen und gemeinsam darüber nachgedacht, wie eine korrekte Version im Plural lauten könnte. Es scheint hier eine Sprachreflexion angeregt worden zu sein. Die Aushandlung der Fachsprache findet hier eindeutig im Non-Standard statt, wobei es für das Wort Serum keine dialektale Form gibt. Die Lehrerin spricht ähnlich wie die meisten Schüler*innen.

Analyse-Wort 11 „Blutverklumpung“

Lautorientierte Umschrift	Orthographische Standardtranskription
(1) L: oiso des blut, des blutgruppe a, oiso des antigen a ((schreibt an die Tafel)) ((unverständlich)). Des verklumpt nämlich in dem versuch. oder mit hilfe dieses serums. #00:30:54-9#	L: Also das Blut, des Blutgruppe A, also das Antigen-A ((schreibt an die Tafel)) (?). Das verklumpt nämlich in dem Versuch. Oder mit Hilfe dieses Serums.
(2) S1: richtet sich gegen ((1s)). #00:30:57-7#	S1: Richtet sich gegen ((1s)).
(3) L : na, anti bedeutet eigentlich gegen, jo, des hobt_s scho recht, ober de hom des hoit anti a genannt, weil es anzeigt, dass des antigen a do drauf is. #00:31:03-9#	L: Nein, anti bedeutet eigentlich gegen, ja, das *habts* [PL2] schon Recht, aber die haben das halt Anti-A genannt, weil es anzeigt, dass das Antigen A da drauf ist.

(4) S2: ((unverständlich)) #00:31:10-2#	S2: (?)
(5) L: wenn i jetzt a blutgruppe hob, a unbekante, und i gib dieses serum drauf, anti-a // #00:31:17-2#	L: Wenn ich jetzt eine Blutgruppe habe, eine unbekante, und ich gebe dieses Serum drauf, Anti-a //
(6) S1: und es verklumpt, daun is_s a. #00:31:21-3#	S1: Und es verklumpt, dann ist es A.
(7) L : und es verklumpt, also es wird so fest, dann weiß ich, okay, diese blutgruppe trägt das antigen a ((2s)). und wenn die blutgruppe des antigen a obmhot, oiso des kleid anhat, weiß ich, es ist die blutgruppe a. #00:31:30-0#	L: Und es verklumpt, also es wird so fest, dann weiß ich, okay, diese Blutgruppe trägt das Antigen A ((2s)). Und wenn die Blutgruppe das Antigen A obenhat, also das Kleid anhat, weiß ich, es ist die Blutgruppe A.
(8) S3 : oder, oder a be. #00:31:35-5#	S3: Oder / oder AB.
(9) L: oder a be, jo. #00:31:35-6#	L: Oder AB, ja.
(10) S1: wie soi_ma des daun herausfinden? #00:31:35-9#	S1: Wie soll man das dann herausfinden?
(11) L: mit dem zweiten. #00:31:39-7#	L: Mit dem Zweiten.
(12) S2: ower wenn es schon verklumpt ist? #00:31:40-7#	S2: Aber wenn es schon verklumpt ist?
(13) L: und anti be bedeutet oiso des gleiche wie om, nur das de blutgruppe be vorkummt, weil des antigen be drauf is. #00:31:52-7#	L: Und Anti-B bedeutet also das gleiche wie oben, nur das die Blutgruppe B vorkommt, weil das Antigen B drauf ist.
(14) S4: ((hust)) #00:31:52-7#	S4: ((hust))
(15) L: is des kloa, oder is des zu verwirrend? #00:32:01-8#	L: Ist das klar, oder ist das zu verwirrend?
(16) SuS: nana #00:32:04-9#	SuS: Neinein.
(17) L: wirklich, [N] zu schwer, oder ((3s))? zu schwer? ja? ((richtet sich an S mit ao)) #00:32:10-3# #00:32:11-0#	L: Wirklich, [N] zu schwer, oder ((3s))? Zu schwer? Ja? ((richtet sich an S mit ao))
(18) S5: [das is fur versuche?] #00:32:11-0#	S5: [Das ist für Versuche?]
(19) L: [diese bezeichnungen], die sind ein	L: [Diese Bezeichnungen], die sind ein wenig

wenich blöd ausgewählt. [anti / anti] #00:32:16-3#	blöd ausgewählt. [anti / anti]
(20) S5: [was is /was is das sonst?]	S5: [Was ist / was ist das sonst?]
(21) L: bedeutet normalerweise immer gegen irgendwas. aber in unserem fall, heißt anti einfach, das is einfach ein name. besser wär_s, wenn das serum blutgruppe a heißen würde ((schreibt auf die Tafel)) ((4s)) und das anti weg ((3s)). #00:32:38-3#	L: bedeutet normalerweise immer gegen irgendwas. Aber in unserem Fall, heißt anti einfach, das ist einfach ein Name. Besser wäre es, wenn das Serum Blutgruppe A heißen würde ((schreibt auf die Tafel)) ((4s)) und das anti weg ((3s)).
(22) S2: aber wieso, es ist doch eh so, dass es sich gegen das a richtet, und das a verklumpt dann ((unverständlich)). #00:32:42-8#	S2: Aber wieso, es it doch eh so, dass es sich gegen das A richtet, und das A verklumpt dann (?).
(23) L: es richt sie jo net gegen des a ((2s)) #00:32:44-4#	L: Es richtet sich ja nicht gegen das A ((2s)).
(24) S2: ower warum verklumpt denn des a dann? #00:32:45-9#	S2: Aber warum verklumpt denn das A dann?
(25) SuS: ((unverständlich)) #00:32:48-3#	SuS: (?)
(26) L: ower es identifiziert jo a, oiso i find_s irreführend #00:32:58-4#	L: Aber es identifiziert ja A, also ich finde es irreführend.

Ausgewählte Sequenz

Diese Sequenz ist deshalb für mich interessant, weil hier wieder ein breites Spektrum an sprachlichen Varietäten vorkommt und ein auffälliger Switch beim Wechseln der Adressat*innen beobachtet werden konnte. Außerdem wird näher darauf eingegangen, was "anti" in dem vorliegenden Kontext bedeutet und wie das Blut zu verklumpen beginnt. Es handelt sich hier noch um die Bearbeitung einer Übung, die auf der Tafel steht.

Paraphrase

Die Sequenz beginnt damit, dass die Lehrerin an die Tafel eine Übung schreibt und dabei gleichzeitig erklärt. Das Thema der Übung ist die Blutverklumpung. Dabei taucht auch das Wort "Antigen" auf (1). Ein Schüler reagiert auf die Aussage der Lehrerin (2). Er bezieht sich dabei höchstwahrscheinlich auf das Wort "anti", denn er formuliert die Bedeutung des Begriffs mit

eigenen Worten. Die Lehrerin geht darauf ein und bestätigt, dass es diese Bedeutung von dem Wort gibt, es jedoch in diesem Kontext etwas anderes bedeutet (3). Dabei zieht sie wieder den Vergleich zu den Kleidungsstücken, wie schon in einer vorigen Sequenz beobachtet werden konnte. Ein Schüler sagt etwas Unverständliches (4) und die Lehrerin erklärt weiter (5). Ein Schüler nimmt die Antwort der Erklärung vorweg (6). Die Lehrerin spricht jedoch weiter und schließt ihren Redebeitrag (7), wobei der gleiche Schüler eine weitere Option zu dem Gesagten der Lehrerin hinzufügt (8). Die Lehrerin stimmt dem zu (9) und ein anderer Schüler fragt genauer nach (10). Es geht dabei darum, wie herausgefunden werden kann, bei welcher Option das Blut verklumpt. Die Lehrerin gibt eine knappe Antwort (11), wobei eine weitere Verständnisfrage gestellt wird (12). Diese Frage wird jedoch nicht weiter beachtet und die Lehrerin spricht weiter (13), wobei danach nochmals nachgefragt wird, ob es nun verstanden wurde (15). Es wird gefragt, ob es zu verwirrend sei. Einige Schüler*innen verneinen, wobei angenommen werden könnte, dass sie meinen, dass es nicht zu verwirrend sei (16). Daraufhin wendet sich die Lehrerin an die beiden Schülerinnen mit außerordentlichem Status und fragt eine Schülerin, da sie diese beim Namen nennt, ob es zu kompliziert sei (17). Die Schülerin antwortet mit einer Gegenfrage, wobei die beiden gleichzeitig sprechen (18+19). Die Lehrerin wiederholt nochmals das zuvor Gesagte indem sie meint, dass die Bezeichnungen nicht so passend wären. Die Schülerin scheint es nicht ganz zu verstehen, da sie nochmal fragt (20). Die Lehrerin erklärt noch weiter und schreibt wieder an die Tafel (21). Dabei verändert sie deutlich das sprachliche Register. Eine andere Schülerin klinkt sich ins Gespräch ein und erklärt, wie sie den Ablauf der Blutverklumpung verstanden hat (22). Diese Schülerin spricht eher standardnah. Die Lehrerin korrigiert sie im Non-Standard, indem sie eine Formulierung ausbessert (23). Die Schülerin fragt nochmals nach (24). Danach wird viel durcheinander gesprochen und die Lehrerin meint nochmals (25), dass sie es nicht klar verständlich findet (26).

Linguistische Beschreibung

Es fällt hier wieder ein breites Spektrum an Varietäten auf. Die Lehrerin verwendet unterschiedliche Register, wobei die Abgrenzungen nicht klar zu erkennen sind, sondern fließend verlaufen. Es konnte jedoch festgestellt werden, dass die Lehrerin anders mit den Schülerinnen mit außerordentlichem Status spricht. Dabei kann bei (17) gezeigt werden, dass wieder standardnäher gesprochen wird, wobei hier elliptische Sätze vorkommen. Bei (15), als sich die Lehrerin an die ganze Klasse richtet, stellt sie die Frage, ob es zu schwer ist, mit einem Subjekt und Prädikat. Nur an die beiden Schülerinnen gerichtet, verkürzt sie die Frage. Eventuell könnte sie unbewusst das Gesagte vereinfachen wollen. Dies fällt auch bei der Formulierung "und anti weg" in (21) auf. Außerdem wird das *ja* nicht verdumft. Interessant ist aber vor allem auch, dass bei *wenig* die

bundesdeutsche standardsprachliche Variante in der Aussprache gewählt wird und es nicht zum auslautenden *k*, sondern *ch* kommt. In einer anderen Situation konnte außerdem beobachtet werden, dass die Lehrerin im Gespräch mit den beiden Schülerinnen als Verneinung *nee* verwendet, wobei diese Version eher mit einem Non-Standard assoziiert werden könnte, der im südbairischen Dialektraum als nicht so typisch gilt. Vor allem verwendet die Lehrerin aber sonst immer *na* oder *nein*. Es könnte also angenommen werden, dass die Lehrerin diese Versionen passender empfindet, als die anderen Möglichkeiten. Die bedeutendste Feststellung ist jedoch, dass mit dem Adressat*innenwechsel deutlich das Register gewechselt wird. In dem Moment, in dem eine andere Schülerin eine Frage stellt, wobei dies standardnah geschieht, wechselt die Lehrerin wieder das Register.

Im Groben betrachtet können in der Sequenz wieder mehrere Merkmale des Non-Standards festgestellt werden: *l*-Vokalisierung (*oiso*), *a*-Verdumpfung (*jo*), Assimilierung (*hom*), Apokope (*is*), Diphthongierung (*kloa*), ...

Außerdem wird auch bei der Erklärung in (7) auch eher standardnah gesprochen. Es scheint hier so, als würde die standardnahe Variation zur Absicherung der Verständigung dienen, oder auch dem Gesagten eine andere, eventuell ernsthaftere, Konnotation zu verleihen. Der Wechsel bei der Erklärung scheint automatisch zu verlaufen.

Timing (Sprecher*innenwechsel)

Erneut handelt es sich um ein Gespräch in der Klasse, an dem mehrere Schüler*innen und die Lehrerin beteiligt sind. Die Lehrerin erklärt etwas, worauf sich ein Schüler ohne Aufforderung das Rederecht nimmt und das Besprochene kommentiert. Darauf reagiert die Lehrerin zunächst bestärkend, danach widerspricht sie dem Gesagten jedoch (3). Da etwas Unverständliches von einem Schüler gesagt wurde, kann nur die Reaktion der Lehrerin betrachtet werden, wobei diese erklärt, was der Begriff in dem vorliegenden Kontext bedeutet (7). Der Schüler kommentiert das Gesagte und die Lehrerin spricht ohne Unterbrechung weiter. Danach ergänzt der Schüler noch die Erklärung der Lehrerin und diese gibt ihm Recht. Ein anderer Schüler fragt nach, da es ihm anscheinend noch nicht klar ist, wie genau der Vorgang funktioniert. Die Lehrerin gibt eine Antwort und eine andere Schülerin fragt noch genauer nach. Es scheint also so, als würde noch Unklarheit bezüglich der Aufgabe herrschen. Darauf wird jedoch nicht reagiert und die Lehrerin erklärt weiter. Danach wird gefragt, ob dies für alle verständlich sei. Die Reaktionen fallen eher so aus, dass angenommen werden könnte, dass nun alles klar sei. Danach richtet sich die Lehrerin aber explizit an eine Schülerin mit außerordentlichem Status. Sie wird beim Namen angesprochen. Die Frage richtet sich aber an beide Schülerinnen, diese sitzen auch gemeinsam an einem Tisch. Die

angesprochene Schülerin reagiert und die Lehrerin erklärt weiter und richtet sich dann wieder in Richtung Tafel. Dann fragt die Schülerin, die schon zuvor am Gespräch beteiligt war, jedoch von der Lehrerin keine präferierte Antwort bekommen hatte, erneut nach. Die Lehrerin beginnt mit einer Antwort, woraufhin die Schülerin eine neue Frage stellt. Es könnte angenommen werden, dass die Übung nicht für alle Schüler*innen bis zum Ende der ausgewählten Sequenz verständlich war.

Zusammenfassende Interpretation

In dieser Sequenz wurde von der Lehrkraft versucht zu erklären, warum ein Begriff in dem vorliegenden Kontext eine andere Bedeutung trägt. Dies stellte eine Herausforderung dar und die Lehrerin wollte sich auch nochmal genauer versichern, ob es auch für die Schülerinnen mit Seiteneinstieg verständlich ist. Hierzu wurde dann auch noch die erste Bedeutung wiederholt (21). Die Lehrerin erklärte das Thema wieder mit der Analogie zu den Kleidungsstücken. Dabei konnte ein breites Spektrum an Varietäten festgestellt werden. Auffallend ist vor allem der Switch in die bundesdeutsche Standardvariante und die Verkürzung der Sätze. Es könnte sein, dass die Lehrerin eine bewusst einfachere Sprache benutzen wollte, um das Verstehen zu erleichtern. Auch könnte angenommen werden, dass die Lehrerin die bundesdeutsche Aussprache als allgemeine oder übergreifende Standardvarietät annimmt. Es könnte auch sein, dass sie unbewusst Wörter im Non-Standard, die nicht so typisch für den untersuchten Raum sind, eher als „richtiger“ empfindet, als die Variante, die sie im Non-Standard benutzt (statt *nein* wird *nee* verwendet, typischer wäre aber *na*). Dass ich das aufzeige, soll nicht bedeuten, dass diese sprachliche Variante weniger legitim ist. Es wird auch die Schülerin gefragt, ob sie alles verstanden hat, welche die Lehrerin zuvor als diejenigen der beiden beschrieben hat, die wenig Problem hat, dem Unterricht zu folgen. Da die Lehrerin ansonsten wenig darauf achtet, ihr Sprachverhalten so zu wählen, dass alle Schüler*innen folgen können, werden Zugehörigkeitsordnungen nochmals verdeutlicht, indem die Lehrerin die beiden Schülerinnen mit einer anderen Registerwahl direkt anspricht. Es macht den Eindruck, als hätte die Schülerin die Erklärung nicht ganz verstanden. Es kann aber nicht zweifellos festgestellt werden, ob das sprachliche Spektrum der Lehrerin die Ursache davon ist, oder ob es an der fachlichen Herausforderung liegt. In diesem Fall nehme ich aber an, dass es sich eher um ein Verständigungsproblem auf der sprachlichen Seite handelt. Es fließen hier die beiden Fokuse der Verstehensdimension und Sprachaneignung, sowie die Reproduktion der Zugehörigkeitsordnungen durch das Dialekt-Standard-Kontinuum, welches jedoch nicht thematisiert wird, zusammen. Interessant ist auch, dass die Lehrerin in den Non-Standard wechselt, als eine andere Schülerin, die selbst standardnah spricht, eine Frage stellt. Das verdeutlicht, dass die Lehrerin dann in den Standard switcht, wenn sie eine Varietät sprechen möchte, von der sie annimmt, dass sie für alle am

einfachsten zu verstehen ist. Dies macht sie jedoch nur, wenn sie sich an die zwei Schülerinnen mit Seiteneinstieg richtet. Im Plenum wird mit dem Kontinuum sprachlich gehandelt und als Lehrinstrument ausgeschöpft.

Der fachsprachliche Wortschatz hat hier bei viel Schüler*innen zu Verwirrung geführt, weil der Begriff auch eine weitere Bedeutung hat. Wie im Theorieteil beschrieben wurde, sind es oft die Alltagsbedeutungen, die bei der Erarbeitung des Fachwortschatzes zu Schwierigkeiten führen. Bildliche Vorstellungen können beim Erlernen helfen. Metaphern sind auch hier wieder bei der Erklärung zum Einsatz gekommen.

Gesamtinterpretation

Es kann gesagt werden, dass die Lehrerin im Vergleich das breiteste Spektrum an Varietäten anwendet. Die Fachsprache wird durch den Einsatz von bildlichen Vorstellungen, dem Internet und Erzählungen geprägt und wirkt daher sehr anschaulich. Es gibt jedoch auch wenig Reflexion über die verwendete Sprache als Lehr- und Lernmedium und durch den Einsatz des Non-Standards werden manche Schüler*innen tendenziell benachteiligt. Am Anfang der Unterrichtseinheit konnte eine Situation aufgezeichnet werden, bei der eine Schülerin mit deutscher Erstsprache mit den Schülerinnen mit Seiteneinstieg spricht. Dabei wechselt sie auch das Register und spricht standardnah.

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass in diesem Unterricht Situationen aufgetreten sind, die zu einem Nicht-Verstehen geführt haben. Es wird von mir angenommen, dass der funktionale Einsatz des Dialekt-Standard-Kontinuums zumindest zu einem gewissen Teil zu Störungen beigetragen hat. Natürlich kann nicht genau nachvollzogen werden, ob die Sprache oder der Inhalt an sich das Verständnis erschwert hat.

4. Fazit

Nachstehend wird eine Antwort auf die Forschungsfrage gegeben und ein Ausblick angeführt.

Die Erhebung konnte nach kurzen Startschwierigkeiten, da nicht so schnell zumindest eine Schule gefunden werden konnte, dann ohne Probleme durchgeführt werden. Die Audioaufnahmen der Unterrichtssequenzen waren für die Forschungsfrage unabdingbar. Rückblickend betrachtet, erscheint mir die Teilnehmende Beobachtung für das Forschungsanliegen als geeignete Methode.

4.1. Ergebnisinterpretation und Beantwortung der Forschungsfrage

Die Ergebnisse und Interpretationen der Unterrichtseinheiten erheben keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit und können ausschließlich als kleiner Beitrag in diesem Forschungsfeld gesehen werden.

Es kann bestätigt werden, dass im Unterricht die verschiedensten Varietäten im Sprachgebrauch der Lehrer*innen vorgekommen sind. Die drei Lehrkräfte unterscheiden sich jedoch in der Wahl des Registers. Bei allen sind auch Non-Standard-Varietäten vorgekommen. Das Wechseln zwischen den Varietäten hat verschiedene Funktionen erfüllt, die auch bereits im Theorieteil dargestellt wurden. Dazu zählen etwa Disziplinierungsmaßnahmen, Wiederholungen, Adressat*innenwechsel, oder Verständnissicherungen. Die Erarbeitung der Fachsprache und damit auch des Wortschatzes findet in diesem breit gefächerten Spektrum statt. Die Aneignung der deutschen Sprache der Schüler*innen mit DaZ muss in diesem Spektrum betrachtet werden. In den untersuchten Schulen handelt es sich bei der Sprache als ein Lehr- und Lerninstrument im Dialekt-Standard-Kontinuum.

Bei der Erarbeitung der Inhalte ist zutage getreten, dass häufig mit Metaphern, bildlichen Vorstellungen und Assoziationen gearbeitet wurde.

In Bezug auf das gleichzeitige Erlernen der Inhalte durch die im Unterricht verwendete Sprache und der Sprache selbst, muss angemerkt werden, dass hier ein Aufholbedarf besteht, wie mit dem breiten Spektrum an Varietäten umgegangen werden kann, um zusätzliche Kommunikationsschwierigkeiten zu vermeiden. Die vorkommende Bildungssprache ist durch verschiedene areale Varietäten durchzogen. Auf andere Sprachen (außer Latein), welche die Schüler*innen noch sprechen, wurde im Unterricht nicht eingegangen.

Die Lehrkraft, die im Analyseteil als dritte vorkommt, hat sich bewusst an die zwei Schüler*innen gewendet, die mit einem Seiteneinstieg ins österreichische Schulsystem gekommen sind. Daher ist aufgefallen, dass es zu Verständigungsschwierigkeiten gekommen ist und dadurch auch

Zugehörigkeitsordnungen reproduziert wurden. Die Lehrerin hat das im Non-Standard-Gesagte erneut in einer standardnahen Sprache wiederholt. Die anderen Lehrkräfte haben im Plenum nicht nachgefragt, ob alle Schüler*innen sprachlich folgen konnten.

Ich sehe es zwar einerseits als problematisch an, wenn Schüler*innen mit DaZ im Unterricht hervorgehoben werden, jedoch soll das Sujet auch nicht unthematisiert bleiben. Ideen, wie damit umgegangen werden kann, werden im Resümee und Ausblick gegeben.

4.2. Resümee und Ausblick

Da im Raum Oberösterreich dialektale Varietäten vielerorts anzutreffen sind, kommen auch Menschen mit Migrationshintergrund mit diesen sehr früh in Berührung. Die durch die verschiedenen Varietäten sehr komplexe sprachliche Landschaft spiegelt sich auch in der Kommunikation in der Schule wieder. Die Beschäftigung mit dialektalen Varietäten kann und soll deshalb mehr in den Vordergrund gerückt werden, um eine gesellschaftliche Teilhabe zu erleichtern und Menschen nicht zusätzlich institutionell zu diskriminieren. Beim Erlernen der deutschen Sprache im DaZ-Unterricht soll daher meiner Meinung nach nicht ausschließlich die Standardvarietät vorkommen, beziehungsweise diese laufend reflektiert werden.

Bezogen auf die Schule geht es darum, eine Ebene der Verständigung zu finden, wobei dies natürlich mit der Zugehörigkeit und dem Gefühl dazu zusammenhängt. Wie schon MITTERER und LANTHALER (vgl. 2015: 4) betonen, hängen „Dazugehören“ und der Schulerfolg miteinander zusammen. Das von ihnen erarbeitete Material zum Südtiroler Dialekt ermöglicht allen Schüler*innen einen sprachbewussteren Umgang mit den verschiedenen Varietäten zu erlangen. Es muss meiner Meinung nach mehr darauf geachtet werden, dass die Sprache, die in der Schule auch als Werkzeug eingesetzt wird, für alle in einer bestmöglichen Art und Weise zugänglich gemacht wird und gelernt werden kann. Einerseits könnte ein sprachsensibler Zugang (in allen Unterrichtsfächern), in dem Varietäten berücksichtigt werden, dazu beitragen, das Verstehen zu sichern, andererseits würde mit der Möglichkeit des bewussten Erlernens des vorkommenden „Dialekts“ eine Ebene der Zugehörigkeit geöffnet werden. In meinen Ausführungen habe ich versucht zu argumentieren, dass verschiedene deutsche Varietäten ihre Legitimation im Schulalltag haben, wobei mein Anliegen hauptsächlich darin begründet ist, eine Verständigungsebene zu finden, die für alle transparent zugänglich gemacht wird. Es wäre daher meinerseits wünschenswert, wenn entsprechendes Material auch für den untersuchten Raum in Oberösterreich bereitgestellt werden würde. Auch ein Fokus auf einen fachsprachensensiblen Unterricht und die Thematisierung sowie

Reflexion über unterschiedliche in der Lebensrealität der Schüler*innen vorkommende Varietäten wäre in der Ausbildung von Multiplikator*innen sehr zu empfehlen.

Die Ergebnisse meiner Diplomarbeit decken sich durchaus mit bereits vorliegenden Studien. So plädiert auch WITTIBSCHLAGER (vgl. 2016: 97) dafür, sich eingehender mit Dialekt und Unterricht zu beschäftigen. Sie argumentiert zwar aus einer anderen Intention heraus, die Forderung für mehr sprachliche Sensibilität in der Schule kann jedoch übernommen werden.

Nach der Auseinandersetzung mit dem Thema meiner Diplomarbeit und den Ergebnissen, möchte ich ganz besonders betonen, dass sich die Forschung mit dieser Thematik auch weiterhin beschäftigen sollte. Es ist wichtig, eine gleichberechtigte Kommunikation im Unterricht zu forcieren, sowie gegebenen Ungleichheiten konstruktiv entgegen zu wirken, damit Lerninhalte erfolgreich vermittelt werden können.

5. Literaturverzeichnis

AHRENHOLZ, BERNT: Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: AHRENHOLZ, BERNT / OOMEN-WELKE, INGELORE (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2014, S. 3-16.

AMMON, ULRICH: Schulschwierigkeiten von Dialektsprechern. Empirische Untersuchung sprachabhängiger Schulleistungen und des Schüler- und Lehrerbewußtseins- mit sprachdidaktischen Hinweisen. Weinheim, Basel: Beltz 1978.

AMMON, ULRICH: Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin, New York: Walter de Gruyter 1995.

AMMON, ULRICH / KELLERMEIER, BIRTE: Dialekt als Sprachbarriere passé? 25 Jahre danach: Versuch eines Diskussions- Erweckungsküsschens. In: Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation. 25/1 (1997), S. 21-38.

AMMON, ULRICH / KYVELOS, RHEA / NYFFENEGGER, REGULA: Variantenwörterbuch des Deutschen: die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland, sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. Berlin, New York: Walter de Gruyter 2004.

APELTAUER, ERNST: Bilingualismus-Mehrsprachigkeit. In: HELBIG, GERHARD (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. 1. Halbband. Berlin, New York: Walter de Gruyter 2001, 628-638.

ARNDT, SUSAN: „Ethnie“. In: ARNDT, SUSAN / OFUATEY-ALAZARD, NADJA (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: UNRAST-Verlag 2015, S. 632-633.

ARTAMONOVA, OLGA V.: „Ausländersein“ an der Hauptschule. Interaktionale Verhandlungen von Zugehörigkeit im Unterricht. Bielefeld: Transcript Verlag 2016.

AUER, PETER: Konversationelle Standard/ Dialekt-Kontinua (Code-Shifting). In: Deutsche Sprache 14, 97-124. unter: [http://paul.igl.uni-freiburg.de/auer/userfiles/downloads/\(1986\)%20Konversationelle%20Standard_Dialekt-Kontinua.pdf](http://paul.igl.uni-freiburg.de/auer/userfiles/downloads/(1986)%20Konversationelle%20Standard_Dialekt-Kontinua.pdf) (09.02.2018).

AUER, PETER: Phonologie der Alltagssprache. Eine Untersuchung zur Standard/Dialekt-Variation am Beispiel der Konstanzer Stadtsprache. Berlin, New York: Walter de Gruyter 1990.

AUER, PETER / DIRIM, INCI: Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland. Berlin, New York: Walter de Gruyter 2004.

AUER, PETER: Competence in performance: Code-Switchings und andere Formen bilingualen Sprechens. In: GOGOLIN, INGRID / NEUMANN, URSULA (Hg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009, S. 91-110.

BACHTSEVANIDIS, VASILI / MICHALAK, MAGDALENA: Zweitsprache Deutsch in Chemie, Geschichte und Co. - Sprachliche Voraussetzungen und didaktische Anforderungen im fachsprachlichen Schulunterricht. In: Deutsch als Zweitsprache, 2 (2012), S. 4-19.

BASSLER, HARALD / SPIEKERMANN HELMUT: Dialekt und Standardsprache im DaF-Unterricht. Wie Schüler urteilen – wie Lehrer urteilen. In: *Linguistik online*, 9, 2/01 unter: http://www.linguistik-online.com/9_01/BasslerSpiekermann.html; Download: 14. Oktober 2015] (26.02.2018)

BECKER-MROTZEK, MICHAEL: „Kommunikation und Sprache in Institutionen. Ein Forschungsbericht zur Analyse institutioneller Kommunikation. Teil I: Sammelbände mit Arbeiten zur Kommunikation in Institutionen und Monographien zu Beratungen in Institutionen“. In: Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation 1990, S. 241-259.

BECHERT, JOHANNES / WILDGEN, WOLFGANG: Einführung in die Sprachkontaktforschung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1991.

BERGMANN, JÖRG: Das Konzept der Konversationsanalyse. In: BRINKER, KLAUS u.a. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik / Linguistics of Text and Conversation. 2. Halbband. Berlin, New York: Walter de Gruyter 2001, S. 919-927 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft).

BERTHELE, RAPHAEL: Dialekt-Standard Situationen als embryonale Mehrsprachigkeit. Erkenntnisse zum interlingualen Potenzial des Provinzlerdaseins. In: Sociolinguistica 22/1 (2015), S. 87-107. Retrieved 10 Feb. 2018, from doi:10.1515/9783484605299.87

BOURDIEU, PIERRE: Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: Steinrück, Margareta (Hg.): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1. Hamburg: VSA-Verlag 1992, S. 49-79.

BOURDIEU, PIERRE: Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Mit einer Einführung von John B. Thompson. Wien: Wilhelm Braumüller Universitäts-Verlagsbuchhandlung Ges.m.b.H 2005.

BREDE, JULIA RICART: Beobachtung. In: SETTINIERI, JULIA u.a. (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh GmbH 2014, S. 137-146.

BRUNEFORTH, MICHAEL u.a. (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 1, unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB_2015_Band1_v2_final_WEB.pdf (12.02.2018).

BRÜNNER, GISELA: Kommunikation in institutionellen Lehr-Lern-Prozessen. Diskursanalytische Untersuchungen zu Instruktionen in der betrieblichen Ausbildung. Tübingen: Narr 1987 (Kommunikation und Institution 16: Untersuchungen). Zitiert nach: STEINER, ASTRID: Unterrichtskommunikation. Eine linguistische Untersuchung der Gesprächsorganisation des Dialektgebrauchs in Gymnasien der Deutschschweiz. Tübingen: Narr 2008.

BUHLMANN, ROSEMARIE / FEARNES, ANNELIESE: Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen. Tübingen: Narr 2000.

BUSCH, BRIGITTA: Mehrsprachigkeit. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG ²2013.

CZINGLAR, CHRISTINE / KORECKY-KRÖLL, KATHARINA: Bairisch-Allemannischer Sprachkontakt an einem Wiener Kindergarten 2017, unter: http://www.academia.edu/32337190/Bairisch-alemannischer_Sprachkontakt_in_einem_Wiener_Kindergarten_2017_submitted_version (26.02.2018).

CHLOSTA, CHRISTOPH / SCHÄFER, ANDREA: Deutsch als Zweitsprache im Fachunterricht. In: AHRENHOLZ, BERNT / OOMEN-WELKE, INGELORE (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren ³2014, S. 280-297.

CHRIST, HERBERT: Über Mehrsprachigkeit. In: GOGOLIN, INGRID / NEUMANN, URSULA (Hg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy: Les Préludes. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009, S. 31-49.

CLYNE, MICHAEL G.: The German language in a changing Europe. Cambridge: Cambridge Univ. Press 1995.

CUMMINS, JIM: Language, Power and Pedagogy. Clevedon: Multilingual Matters 2000. Zitiert nach: MICHALAK, MAGDALENA / LEMKE, VALERIE / GOEKE, MARIUS: Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG 2015.

DE CILLIA, RUDOLF: I glaub, daß es schon richtig ist, daß der österreichische Dialekt do muaß i sogn, erholt bleibt – Einstellungen der ÖsterreicherInnen zu ihrem Deutsch. In: Muhr, Rudolf / Schrodtt, Richard (Hg.): Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. Wien: Verlag Holder-Pichler-Tempsky 1997, S. 116-126.

DE CILLIA, RUDOLF: Varietätenreiches Deutsch. Deutsch als plurizentrische Sprache und DaF-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul R. (Hg.): Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien Verlag 2006, S. 51-65.

DE CILLIA, RUDOLF: Ausgrenzung durch Sprache 2011, unter: http://oesterreichisches-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oesterr_dt_unterrichtssprache/Publicationen_Rudolf_de_Cillia/de_Cillia_Ausgrenzung_durch_Sprache_schriftl._Version.pdf (12.02.2018).

DE CILLIA, RUDOLF / FINK, ELISABETH / RANSMAYR, JUTTA: Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache an österreichischen Schulen. In: ÖdaF-Mitteilungen. Horizonte. Sonderheft zur IDT 2013 2 (2013), S. 34-47.

DEPPERMAN, ARNULF: Gespräche analysieren. Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden. Opladen: Leske + Budrich 1999.

DITTMAR, NORBERT / SCHMIDT-REGENER, IRENA: Soziale Varianten und Normen. In: HELBIG, GERHARD u.a. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: Walter de Gruyter 2001, S. 520-532.

DIRIM, İNCI: "Var mı lan Marmelade?": türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschule. Münster: Waxmann 1998.

DIRIM, İNCI / MECHERIL, PAUL: Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: MECHERIL, PAUL u.a. (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 2010. (Bachelor / Master), S. 99-115.

DIRIM, İNCI / KREHUT, ANNE KRISTIN: Sprachgebrauch außerhalb der Schule. Monolinguale Normalitätserwartung und Mehrsprachigkeit. In: AHRENHOLT, BERNT / OOMEN-WELKE, INGELORE (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014.

DIRIM, İNCI: Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: LEIPRECHT, RUDOLF / ANJA STEINBACH (Hg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Sprache-Rassismus-Professionalität. Band 2. Schwalbach Ts.: Debus Pädagogik 2015, S. 25-48.

DORNER, MAGDALENA / HELTEN-PACHER, MARIE-RITA / LANGER, ELISABETH / SCHMÖLZER-EIBINGER, SABINE: Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH 2013.

EGGER, NICOLE / LIEVANO, SERGIO J.: Schweizerdeutsch leicht gemacht. Basel: Bergli Books 2006.

EHLICH, KONRAD / REHBEIN, JOCHEN: „Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule“. In: GOEPPERT, HERMA C. (Hg.): Sprachverhalten im Unterricht. Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in der Unterrichtssituation. München: Fink 1977, S. 36-114 (Uni-Taschenbücher 642). Zitiert nach: STEINER, ASTRID: Unterrichtskommunikation. Eine linguistische Untersuchung der Gesprächsorganisation des Dialektgebrauchs in Gymnasien der Deutschschweiz. Tübingen: Narr 2008.

ENDER, ANDREA / KAISER, IRMTRAUD: Zum Stellenwert von Dialekt und Standard im österreichischen und Schweizer Alltag. Ergebnisse einer Umfrage. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 37 (2009), S. 266-295.

ENDER, ANDREA: Von Schlössern und Schlüsseln in der Integration – Zum Machtgefüge von Dialekt und Standard für den Zweitsprachengebrauch in der Deutschschweiz. In: ANREITER, PETER u.a. (Hg.): Argumenta. Festschrift für Manfred Kienpointner zum 60. Geburtstag. Wien: Praesens Verlag 2015.

FASCH, CHRISTA: Österreichisches Deutsch als Exportartikel. Über die Schwierigkeiten der Vermittlung einer nicht näher definierten "Sprache". In: MUHR, RUDOLF / SCHRODT, RICHARD (Hg.): Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa: empirische Analysen. Wien: Verlag Holder-Pichler-Tempsky 1997, S. 305-313.

FEILKE, HELMUTH: Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch 233 (2012), S. 4-13.

FINK, ILONA E. / RANSMAYR, JUTTA: Das österreichische Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache. Vorläufige Ergebnisse des FWF- Projekts. In: *ide informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 3 (2014), S. 40-52.

GADLER, HANSPETER: Österreich. In: *Sociolinguistica* 3 (1989), S. 85-95.

GARRETT, PETER / JAMES, CARL: The Scope of Language Awareness. In: Dies.: *Language Awareness in the Classroom*. London, New York: Longman 1992, S. 3-20. zit. nach: LUCHTENBERG, SIGRID: *Language Awareness*. In: AHRENHOLZ, BERNT / OOMEN-WELKE, INGELORE (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren ³2014, S. 107-117.

GLÜCK, HELMUT / RÖDEL, MICHAEL (Hg.): *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: Metzler Verlag GmbH 2016⁵.

GOGOLIN, INGRID: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York: Waxmann Verlag GmbH 1994.

GOGOLIN, INGRID / URSULA NEUMANN (Hg.): *Interkulturelle Bildungsforschung. Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*. Münster: Waxmann Verlag GmbH 1997.

GOGOLIN, INGRID: Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy: Les Préludes. In: GOGOLIN, INGRID / NEUMANN, URSULA (Hg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy: Les Préludes*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009, S. 15-22.

GOGOLIN, INGRID / LANGE, IMKE: *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. Unter Mitarbeit von Dorothea Gießbach. Münster et al.: Waxmann, 2010.

GOMOLLA, MECHTILD: *Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und der Schweiz*. München/ Berlin: Waxmann Münster 2005.

GOMOLLA, MECHTILD: Heterogenität, Unterrichtsqualität und Inklusion. In: Fürstenau, Sara / Gomolla, Mechtild (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009, S. 21-44.

GURSCHLER, MICHAEL / TSCHOLL, EVI RITA: DaZUgeHÖREN. Südtiroler Dialekt von Jugendlichen für Jugendliche. Arbeitsmaterialien zum Südtiroler Dialekt. Autonome Provinz Bozen – Deutsches Bildungsressort 2015.

HABERMAS, JÜRGEN: Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften 1977, S. 36–51.

HAUSENDORF, HEIKO: Zugehörigkeit durch Sprache. Eine Linguistische Studie am Beispiel der deutschen Wiedervereinigung. Tübingen: Max Niemeyer 2000.

HELLER, MONICA / CAROL W. PFAFF: Code-Switching. In: GOEBL, HANS u. a. (Hg.): Kontaktlinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung = Contact linguistics: an international handbook of contemporary research = Linguistique de contact: manuel international des recherches contemporaines. 1. Halbbd. Berlin, New York: Walter de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. 12.1) 1996, S. 594-609.

HOCHHOLZER, RUDOLF: Dialekt und Schule. Vom Nutzen der Mehrsprachigkeit. In: Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.): Dialekte in Bayern Handreichung für den Unterricht ² 2015, S. 80-87, unter: https://www.isb.bayern.de/download/16530/00_inhalt_und_einfuehrung.pdf (26.02.2018).

HORNUNG, MARIA / ROITINGER, FRANZ: Die österreichischen Mundarten. Eine Einführung. Neu bearbeitet von Gerhard Zeillinger. Wien: öbv & hpt 2000.

HUTTERER, CLAUS JÜRGEN: Der Stadtdialekt von Graz in Vergangenheit und Gegenwart. In: STEINBÖCK, WILHELM (Hg.): 850 Jahre Graz. 1128-1978. Festschrift. Graz, Wien, Köln 1978, S. 323-354.

KAINRATH, JUDITH: „Dialektkompetenz, -wandel & attitüden in Reichenau an der Rax“. Diplomarbeit. Universität Wien 2010.

KAISER, IRMTRAUD: „Warum sagt ma des?“. Code-Switching und Code-Shifting zwischen Dialekt und Standard in Gesprächen des österreichischen Fernsehens. In: Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik LXXIII/ 3 (2006) S. 275-300.

KALDRACK, FEI / PECH, INGMAR: Antirassismus. In: ARNDT, SUSAN / OFUATEY-ALAZARD, NADJA (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: UNRAST-Verlag 2015, S. 229-231.

KLETT THEMENDIENST: Dialekt in der Schule? - Ja, unbedingt! (Bd. Nr. 63) 2014, unter: <https://www.klett.de/sixcms/media.php/321/KTD%2063%2015-16.pdf> (09.02.2018).

KRUMM, HANS-JÜRGEN / REICH, HANS H.: Curriculum Mehrsprachigkeit 2011, unter: <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> (09.02.2018).

LAMNEK, SIEGFRIED: Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim, Basel: Beltz Verlag ⁵2010.

LEISEN, JOSEF (Hg.): Methoden-Handbuch Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU). Bonn: Varus 2003.

LEVECKE, BETTINA: Die Macht der Sprache, unter: <http://www.goethe.de/lhr/prj/mac/msp/de1396470.htm> (08.02.2018).

LÖFFLER, HEINRICH: Germanistische Soziolinguistik. Grundlagen der Germanistik – 28. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG ⁴2010.

LUCHTENBERG, SIGRID: Language Awareness. In: AHRENHOLZ, BERNT / OOMEN-WELKE, INGELORE (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren ³2014, S. 107-117.

MAYRING, PHILIPP: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim, Basel: Beltz Verlag ⁵2002.

MECHERIL, PAUL / MELTER, CLAUS: Gegebene und hergestellte Unterschiede – Rekonstruktion und Konstruktion von Differenz durch (qualitative) Forschung. In: E. SCHIMPF & J. STEHR (Hg.): Kritisches Forschen in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2012, S. 263–274.

MECHERIL, PAUL: Das Anliegen der Migrationspädagogik. In: LEIPRECHT, RUDOLF / STEINBACH, ANJA (Hg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken. Schwalbach Ts.: Debus Pädagogik 2015, S. 25-53.

MECHERIL, PAUL / QUEHL, THOMAS: Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache. In: KNAPPIK, MAGDALENA / THOMA, NADJA (Hg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Bielefeld: transcript Verlag 2015, S. 151-178.

MECHERIL, PAUL / SHURE SAPHIRA: Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen – über die Unterscheidungspraxis „Seiteneinsteiger“. In: BRÄU, KARIN / SCHLICKUM, CHRISTINE (Hg.): Soziale Konstruktionen im Kontext von Schule und Unterricht. Opladen: Barbara Budrich 2015, S. 109-121.

MERZYN, GOTTFRIED: Sprache und Chemie lernen. In: Naturwissenschaften im Unterricht Chemie 19 106/107 (2008), S. 94-97.

MICHALAK, MAGDALENA: Wörter als unser Tor zur Welt. Wortschatzarbeit in mehrsprachigen Klassen. In: Deutsch als Zweitsprache 4 (2009), S. 34-43.

MICHALAK, MAGDALENA (Hg.): Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014.

MICHALAK, MAGDALENA / LEMKE, VALERIE / GOEKE, MARIUS: Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG 2015.

MOOSMÜLLER, SYLVIA: Hochsprache und Dialekt in Österreich. Soziophonologische Untersuchungen zu ihrer Abgrenzung in Wien, Graz, Salzburg und Innsbruck. Wien: Böhlau Verlag Gesellschaft m.b.H. und Co.KG 1991.

MUHR, RUDOLF: Österreichisches Sprachdiplom Deutsch: Lernzielkataloge zu Basisformulierungen, Lexik-Sprechhandlungen, Höflichkeitskonventionen, Diskurs und Diskursstrukturen, Deutsch als plurizentrische Sprache. Wien: Öbv & Hpt 2000.

NEULAND, EVA: Sprachgefühl, Spracheinstellungen, Sprachbewusstsein. Zur Relevanz „subjektiver Faktoren“ für Sprachvariation und Sprachwandel. In: Mattheier, Klaus j. u.a. (Hg.): Vielfalt des Deutschen. Festschrift für Werner Besch. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH 1993, S. 723-747.

NEULAND, EVA / PESCHEL, CORINNA: Einführung in die Sprachdidaktik. Stuttgart [u.a]: J.B. Metzler 2013.

NIEDRIG, HEIKE; SEUKWA, HENRI: Die Ordnung des Diskurses in der Flüchtlingskonstruktion: eine postkoloniale Re-Lektüre. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 5/2 (2010), S. 181-193.

OHM, UDO / KUHN, CHRISTINA / FUNK, HERMANN: Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten. Münster: Waxmann Verlag GmbH 2007.

POHL, HEINZ DIETER: Gedanken zum Österreichischen Deutsch (als Teil der "pluriarealen" deutschen Sprache). In: MUHR, RUDOLF / SCHRODT, RICHARD (Hg.): Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa: empirische Analysen. Wien: Verlag Holder-Pichler-Tempsky 1997, S. 67-87.

PRECHTL, HELMUT: Fachsprache im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Michalak, Magdalena (Hg.): Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider 2014, S. 91-112.

REIFFENSTEIN, INGO: Hochsprachliche Norm und regionale Varianten der Hochsprache. Deutsch in Österreich. In: MOSER, HANS (Hg.): Zur Situation des Deutschen in Südtirol. Innsbruck: Universität Innsbruck 1982, S. 9–18 (= Germanistische Reihe 13).

RAMGE, HANS: Kommunikative Funktionen des Dialekts im Sprachgebrauch von Lehrern während des Unterrichts. In: AMMON, ULRICH / KNOPP, ULRICH / RADTKE, INGULF (Hg.): Grundlagen einer dialektorientierten Sprachdidaktik. Theoretische und empirische Beiträge zu einem vernachlässigten Schulproblem. Weinheim, Basel: Beltz 1978, S. 197-227 (Pragmalinguistik 12).

RIEHL, CLAUDIA MARIA: Sprachkontaktforschung. Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG ³2014.

RIEMER, CLAUDIA: Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: SETTINIERI, JULIA / DEMIRKAYA, SEVILE u.a. (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh GmbH 2014, S. 15-31.

ROELCKE, THORSTEN: Fachsprachen. Berlin: Erich Schmidt ³2010.

SETTINIERI, JULIA / DEMIRKAYA, SEVILE u.a. (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh GmbH 2014.

SELTING, MARGRET u.a.: Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). <https://www.uni-potsdam.de/u/slavistik/vc/r/Imprcht/textling/comment/gat.pdf> (27.06.2017).

SNOW, CATHERINE E.: Academic Language and the Challenge of Reading for Learning About Science. In: Science 328 (2010), S. 450-452.

SKUTNABB-KANGAS, TOVE: Bilingualism or Not, The Education of Minorities. Clevedon (Multilingual Matters) 1981. Zitiert nach: APeltauer, ERNST: Bilingualismus-Mehrsprachigkeit. In: HELBIG, GERHARD (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. 1. Halbband. Berlin, New York: Walter de Gruyter 2001, S. 628-638.

STEINEGGER, GUIDO: Sprachgebrauch und Sprachbeurteilung in Österreich und Südtirol: Ergebnisse einer Umfrage. Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang 1998.

STEINER, ASTRID: Unterrichtskommunikation. Eine linguistische Untersuchung der Gesprächsorganisation des Dialektgebrauchs in Gymnasien der Deutschschweiz. Tübingen: Narr 2008.

WEISS, HELMUT: Syntax des Bairischen. Studien zur Grammatik einer natürlichen Sprache. Tübingen: Niemeyer Verlag 1998.

WEISS, HELMUT: Vom Nutzen der Dialektsyntax. In: PATOCKA, FRANZ / WIESINGER, PETER (Hg.): Morphologie und Syntax deutscher Dialekte und Historische Dialektologie des Deutschen. Beiträge zum 1. Kongress der Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen, Marburg/Lahn, 5.-8. März 2003. Wien: Edition Praesens 2004.

WARTENBURGER, ISABELL: Gehirn und Sprache – Wie wir Sprache(n) erlernen und verarbeiten. In: Clslüns, Monika / Etterich, Barbara (Hg.): Spracherwerb DaF / DaZ. Forschen – Lehren – Lernen. Akten der Dritten Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. 11. und 12. Juni 2010 – Universität Bern. Stallikon: Käser Druck 2011.

WIESINGER, PETER: Die Einteilung der deutschen Dialekte. In: Besch, Werner u.a. (Hg.): Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung. 2. Halbband. Berlin, New York: Mouton de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 1.1,2) 1983, S. 807–900.

WIESINGER, PETER: Zur Interaktion von Dialekt und Standardsprache in Österreich. In: van Leuvensteijn, J.A. / Berns, J.B. (Hg.): Dialect and Standard Language in the English, Dutch, German and Norwegian Language Areas. Amsterdam et al.: Elsevier 1992, S. 290–311.

WIESINGER, PETER: Die Dialektgeographie Oberösterreichs und ihre Geschichte. In: Gaisbauer, Stephan / Scheuringer Hermann (Hg.): Linzerschnitten. Beiträge zum 8. Bayerisch-Österreichischen Dialektologentag in Linz, zugleich 3. Arbeitstagung zu Sprache und Dialekt in Oberösterreich, in Linz, September 2001. 2004, S. 15-61. (Schriften zur Literatur und Sprache in Oberösterreich 8).

WALGENBACH, KATHARINA : Intersektionalität – Eine Einführung 2012. <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/> (05.02.2018).

WITTIBSCHLAGER, ANJA: „Im Dialekt fühlen sich meine Schülerinnen und Schüler zuhause“. Eine Untersuchung des Stellenwertes des Dialekts in österreichischen Volksschulen. Masterarbeit. Universität Wien 2016.

ZEHENTNER LUDWIG: Das bairische Dialektbuch. München: C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung 1985.

Internetquellen

Bundesgesetz über die Rechtsstellung der Volksgruppen in Österreich (Volksgruppengesetz – VoGrG), unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000602> (12.02.2018).

Österreichisches Deutsch. Unterrichtssprache Bildungssprache, unter: <http://oesterreichisches-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/home/> (30.10.2017).

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000602> (12.02.2018).

https://ooe.arbeiterkammer.at/beratung/bildung/schule/vorundvolksschule/Ausserordentliche_Schueler_-innen.html (16.10.2017).

<http://www.nachrichten.at/nachrichten/kultur/Dialekte-haben-nichts-Niedliches-an-sich-sie-sind-Mittel-der-Ausgrenzung;art16,2658674>. (09.01. 2018).

<https://www.sn.at/panorama/kinder/wie-man-mit-kindern-g-scheit-redet-2997553>. (17.10.2017).

https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/andere_erstsprachen.html (15.08.2017).

<http://derstandard.at/2000040591031/Wenig-Bewusstsein-fuer-oesterreichisches-Deutsch-an-Schulen> (16.08.2017).

http://diepresse.com/home/bildung/schule/4781731/Schule_Geschimpft-wird-auch-im-Dialekt (16.08.2017).

<http://diepresse.com/home/panorama/integration/586796/Der-Dialekt-als-Hindernis-beim-Deutschlernen> (24.10.2017).

<http://diepresse.com/home/bildung/schule/4781728/Migranten-sollen-sich-mit-Dialekt-befassen-koennen> (24.10.2017).

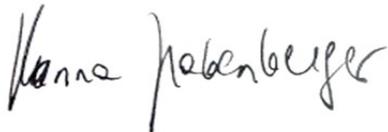
https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_unterstufe.html (08.11.2017).

https://media.arbeiterkammer.at/PDF/Intergenerationelle_soziale_Mobilitaet.pdf
(05.10.2017).

<https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40181121/NOR40181121.pdf>
(08.11.2017).

6. Eidesstattliche Erklärung

Hiermit bestätige ich durch meine Unterschrift, dass ich meine Diplomarbeit mit dem Titel "Aushandlung des fachsprachlichen Wortschatzes im Dialekt-Standard-Kontinuum - Eine Teilnehmende Beobachtung im Unterricht unter Berücksichtigung von Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache" eigenständig verfasst habe.



Unterschrift

Wien 2. April 2018

7. Danke

An dieser Stelle bedanke ich mich bei allen sehr herzlich, die mich bei der Organisation meiner Diplomarbeit unterstützt haben.

Im Besonderen richtet sich mein Dank an meine Betreuerin, Univ.-Prof. Dr. phil. İnci Dirim, M.A., die mit mir das Thema und den Titel konkretisiert und mich im Prozess der Erstellung der Diplomarbeit wesentlich geführt und begleitet hat.

Ein großer Dank gilt meiner Familie, die mir sowohl bei der inhaltlichen Auseinandersetzung hilfreich zur Seite gestanden hat, als auch viel Interesse an meiner Arbeit gezeigt hat. Besonders möchte ich mich bei meinem Papa für die viel investierte Zeit beim Korrekturlesen und intensive Beschäftigung mit der Diplomarbeit bedanken. Mein Dank gilt auch meinem Bruder Paul, der mir inhaltlich hilfreiche Tipps geben konnte.

Danke auch an die interessanten Diskussionen mit Freund*innen.

Zu guter Letzt möchte mich bei allen Personen bedanken, die ermöglicht haben, die Teilnehmende Beobachtung durchzuführen. Hierzu zählen im Besonderen die Lehrkräfte, die Schüler*innen und deren Erziehungsberechtigten, die Direktionen und der Landesschulrat.

8. Anhang

Protokolle

Protokoll Schule A, 20 Schüler*innen, Biologieunterricht

Zeit	LK	SuS	Material	Tafel
09:00	Besprechung der vorhergehenden Einheit; alle SuS zeigen auf	Wortmeldungen	Gespräch im Plenum	
9:05	viele wollen etwas sagen; LK steht vorne; der Begriff "verwelken" wird erklärt; eher standardnah/ umgangssprachlich Heft soll geöffnet werden, Farbstifte werden gebraucht; Thema der Stunde: Aufbau einer Blütenpflanze	wissen viele Antworten und sind eher ruhig; flüstern und fragen nach		An die Tafel wird eine Pflanze aufgezeichnet
9:12	eine Skizze, primitive Zeichnung der Pflanze soll aufgezeichnet werden (Erklärung von primitiv)		Overhead- Projektor mit Zeichenvorlage	
9:14	im Plenum: Frage gestellt; Aufgaben der Pflanze werden abgefragt; Vergleich bei der Erklärung: Wurzeln mit Blut im Körper; Nährstoffe gehen durch Leitungen in Zellen; Arbeiten mit Analogien; L spricht laut, langsam und deutlich; L richtet sich mit "Du" an die SuS; hin und wieder wird ein "a" statt "ein" verwendet			
9:20		Tabelle wird		

	<p>Tabelle soll aufgezeichnet werden; bei einer Wiederholung oder anderen Formulierung kommt es teils zum Registerwechsel; Lehrkräfte gehen herum und unterstützen</p>	<p>abgezeichnet und abgeschrieben</p>		
9:25	<p>beim eher informellen Gespräch oder emotionsgeladenem Sprechen (hier über die VS-Lehrerin) wird teilweise eine dialektalere Form verwendet;</p>	<p>die Sprache der meisten SuS weist wenig dialektale Formen auf;</p>		
9:28	<p>L spricht mit einer S alleine, dabei wird weniger standardnah gesprochen; es kommen dabei keine Verständnisschwierigkeiten auf;</p>			
9:30	<p>beide L sind vorne; Schulbuch soll aufgeschlagen werden; Leseauftrag: Blütenaufbau</p>	<p>SuS zeigen teilweise auf, um lesen zu dürfen; andere suchen noch das Buch;</p>	<p>Verwendung des Schulbuchs</p>	
9:35	<p>L bessert SuS aus, wenn sie Fehler beim Vorlesen machen</p> <p>L hat sich verredet und hat dann kurz bei der Wiederholung in den Dialekt gewechselt</p> <p>gemeinsame Erarbeitung von Begriffen; ein Lehrer sitzt vorne, der andere hinten ; Wort "Kelch" kennen 3-4 Personen</p>	<p>zeigen motiviert auf;</p>	<p>auf PC wird ein Kelch gezeigt</p>	

<p>9:40</p>	<p>sprachlicher Aspekt miteinbezogen; zwei Bedeutungen werden erläutert; viele wollen lesen, L wählt eine Person aus;</p>	<p>Vorlesende wundert sich, dass es "der Pollen" und nicht "das Pollen" heißt</p>		<p>auf die Tafel werden Pollen aufgezeichnet</p>
<p>9:43</p>	<p>Wiederholung der Stunde; bei richtiger Antwort dürfen sich die SuS niedersetzen; bildliche Beschreibung mit König; um die Stimmung aufzulockern, Spass zu machen, etwas emotionaler zu betonen, wird hier ein dialektaleres Register verwendet; L sagt "aus einen Faden";</p>			

Protokoll Schule B, 23 Schüler*innen, Physikunterricht

Zeit	LK	SuS	Material	Tafel
12:05	WH letzte Stunde im Plenum Thema: Atomphysik	Arbeiten mit, etwas lauter Lärmpegel; viele SuS sprechen im Dialekt		
12:10	Thema: radioaktive Strahlung	zeigen auf und arbeiten mit	Buch wird ausgeteilt	Chemische Formel wird von L aufgeschrieben
12:12	stilles Durchlesen im Buch über die Ursache von Radioaktivität			
12:15	anderer L kommt in die Klasse Erklärung von Strahlung; eine Mischung aus verschiedenen Varietäten;		Erklärung an der Tafel	
12:18	wieder Buch: stilles Lesen	S schneuzt sich und versucht Papier in den Mistkübel zu werfen; andere SuS klatschen; L beobachtet genervt die Situation	Buch	
12:25	L erklärt im Plenum und einzelne SuS werden befragt	SuS ärgern sich und sind laut; wissen nicht alles	Arbeitsblatt und Buch	

12:28	Arbeitsblatt Strahlenmessung	<p>S mit DaZ ist sehr ruhig, spricht nicht im Plenum, lacht und scherzt mit den anderen SuS</p> <p>S: "hob a Behinderung, do kaun i net schreim"</p>		
12:30	stille Arbeit	S ärgert andere		
12:32				
12:35	Erklärung im Plenum	<p>SuS arbeiten mit; SuS reden meist im Dialekt</p>		
12:40	gemeinsames Vergleichen; SuS lesen vor; WH von L eher umgangssprachlich	<p>manche sprechen miteinander;</p>		
12:45	Test wird zurück gegeben; Arbeitszettel soll abgegeben werden	SuS packen zusammen		

Protokoll Schule C, 11 Schüler*innen, Biologieunterricht

Zeit	LK	SuS	Material	Tafel
11:22 :00	Organisatorisches wird besprochen; der Beamer soll eingeschalten werden; das Thema der Stunde: Blutgruppe auffallend, dass mit Schülerinnen mit ao-Status das Register klar gewechselt wird	Sprechen miteinander, die Stimmung ist locker, ein Schüler setzt sich nach vorne	Beamer- Präsentation	Steht etwas von einer anderen Einheit
11:30	Lehrerin geht in der Klasse herum; es wird ein Diagramm gezeigt, wie die Blutgruppen zustande kommen;	SuS hören zu, fragen nach und schreiben mit	- " -	
11:35	Analogien mit Alltagsbeispielen (Kleidung- was/wer passt zusammen?);	Beispiel wird als lustig empfunden		
11:38	Bemerkung von Lehrerin: "Mädels quatschen halt immer gern"			
11:40	Analogie mit Ei; über Blutgerinnung, wenn eine falsche Blutgruppe gegeben wird; die Lehrerin geht in der Klasse umher	reden teilweise über etwas anderes		
11:43	Thema Rhesusfaktor; Analogie mit Kleidung; bei Erklärung etwas anderes Register, meist eher Dialekt; "vier Menschen, de wos" Protokoll soll angefertigt werden	SuS fragen immer wieder interessiert nach	Beamerbild mit Affen	
11:50	"Objektträger" wird erwähnt; Blutgruppe soll ausgewertet werden;	S mit ao schaut, was andere Schülerin macht und schreibt		

11:52	<p>was ist der Plural von Serum?</p> <p>Es wird gegooglet</p> <p>Nachfrage an S mit ao, diese kommt nicht dazu, eine Frage zu stellen</p> <p>Experiment</p> <p>Lehrerin: "jetzt dats es vorsichtig hin- und herschwenken"</p>	<p>SuS mit ao sind sehr ruhig und reden nicht</p> <p>SuS gehen zu einem Tisch und machen Versuch mit den Blutgruppen</p> <p>SuS mit ao sind zurückhaltend</p>	<p>Blutproben von Tieren</p>	<p>Lehrerin schreibt etwas auf die Tafel</p>
12:00				

Zeit	LK	SuS	Material	Tafel
12:05	Spezialauftrag wird aufgegeben; gemeinsames Lesen, Lehrerin sitzt	Lesen im Buch bio@school149 und hören meist konzentriert zu		
12:10	L verwendet keine geschlechtergerechte Sprache; Erkenntnis, dass Aufgabe im Schulbuch ausgebessert wurde; L meint, dass sich bei den Proben vom Exeriment "eh scho wos duat"	S mit ao fragt Sitznachbarin		
12:16	Glocke läutet L löscht die Tafel und schreibt auf: "Möglichkeiten Blutspenden"; eine Tabelle wird erstellt; nur eine Schülerin mit ao wird angesprochen, ob sie noch mitkommt: "I. Bist du noch dabei?" andere Schülerin mit ao wird angesprochen, ob sie alles verstanden hat (kein dialektaler Register); L setzt sich kurz zu ihnen und fragt was zum Thema Blutspende	SuS schreiben ab und äußern Unklarheiten SuS arbeiten mit, Plenum, L steht an der Tafel SuS kommen wieder zum Tisch mit den Blutproben und		Tabelle
			Blutproben	

12:24	Blutgruppe als Thema abgeschlossen; neues Thema: Transplantation	schaun, welche verklumpen Gespräch und Diskussion; SuS beteiligen sich		
12:25	Placebo-Effekt; Erzählung über Rückführung Lehrerin wiederholt das Beispiel in standardnahem Register; Anschein, dass SuS mit ao Lehrerin besser versteht, wenn diese standardnah spricht; Schülerin werfen sich Blicke zu: es ist nicht klar, ob sie es vorher schon verstanden haben	S erzählt aus eigener Erfahrung		
12:30	Besprechung Herz-Kreislaufsystem; Lehrerin zeigt viel nonverbal	Gruppenarbeit oder alleine	Zettel mit Aufgaben	
12:33	Stetoskope werden auf den Tisch gelegt	SuS messen den Puls, SuS mit ao nicht; manche holen sich das Handy, Treppensteigen (für die Übung)	Stetoskope	
12:35	ausprobieren und Aufgaben lösen	S hat Probleme, das Stetoskop unter Kopftuch zu		

12:38		befestigen; L hilft und sitzt bei ihnen		
	Blutdruckgeräte, Pulsgeräte und Beschreibungen werden auch auf den Tisch gelegt	ruhige Stimmung in der Klasse, es sind nicht alle da		
12:44	L erklärt zuerst I. Das Gerät, dann der zweiten S mit ao; SuS hören sich gegenseitig ab; Aussage einer Schülerin: "gib da den schmorrn"		Arbeitszettel	
12:50	L geht zu S und erklärt, dass sie Werte eintragen kann; es wird abgewaschen und zusammengepackt;	SuS gehen in der Klasse herum		

SFB-Transkriptionsleitfaden für lautorientierte Umschrift

Die nachstehend angeführten Transkriptionskonventionen beziehen sich auf:

cGAT/GAT2 Minimaltranskript,

http://agd.ids-mannheim.de/download/cgat_handbuch_version_1_0.pdf

und den Leitfaden von PP04 28.02.2017:

https://dioecloud.trans.univie.ac.at/remote.php/webdav/PP03_08/00_Leitf

[aden/Transkriptionen/Interner](https://dioecloud.trans.univie.ac.at/remote.php/webdav/PP03_08/00_Leitfaden/Transkriptionen/Interner)

[Leitfaden/PP04_Lautgetreue_Transliteration_Richtlinien_v003.pdf](https://dioecloud.trans.univie.ac.at/remote.php/webdav/PP03_08/00_Leitfaden/PP04_Lautgetreue_Transliteration_Richtlinien_v003.pdf)

Zeichen	Funktion	Vorschlag für lautorientierte Umschrift	Beispiele
. , ! ?	Reduzierte Interpunktion nach den orthographischen (Standard-)regeln	Wie in Standardtranskription	
Leerzeichen	Wortgrenze	Wie in Standardtranskription und GAT 2/PP04	
[]N []O []Z []S	Anonymisierung (Liste wird in Absprache mit PP04 erweitert)	Wie in Standardtranskription	lieber herr magister [gehrer]N ich bin in [lustenau]O geboren (Anmerkung Hanna Grabenberger: wurde bei mir völlig anonymisiert)
– (Unterstrich)	Klitika mit Standardentsprechung	Wie in GAT 2/PP04	Lautgetreue Umschrift: i gib eam_s (Standardtranskription: ich gebe ihm es)
	Flektierte Komplementierer, Morphemverbindungen oder Funktionswörter ohne Standardübertragung bzw. nicht entscheidbar	Wie in GAT 2 (leicht abgeändert gegenüber PP04): PP03: wenn_st PP04: wenn_sd	hast (Standardtranskription: *hast* ohne Personalpronomen) ane (Standardtranskription: *eine* pl. unbest. Artikel) schlaft_s (Standardtranskription: *schlafts*) wenn_st (Standardtranskription: *wennst*) Kombination mit Klitika mit Standardentsprechung: wenn st s m
	Nicht übertragbare Lexik	Keine spezielle Markierung in der lautorientierten Umschrift (wie in GAT 2/PP04)	Lautorientierte Umschrift: heidira, verwordagelt/verwordakelt (Standardtranskription: _Heidira_, _verwordakelt_)
	Direkte Rede, Zitate, Imitationen	Keine spezielle Markierung in der lautorientierten	Lautorientierte Umschrift: jetz hot sie scho des öfteren gsogt nee; und daun hot die kindergärtnerin gsogt [Clarissa]N;

		Umschrift (wie in GAT 2/PP04)	ich hab dir doch schon heute zweimal gesagt, das heißt nicht nee; bei uns sagt man nein oder na; aber nee sagt man in deutschland. (Standardtranskription: jetzt hat sie schon des Öfteren gesagt „nee“. und dann hat die Kindergärtnerin gesagt „[Clarissa]N, ich habe dir doch schon heute zweimal gesagt, das heißt nicht nee, bei uns sagt man nein oder na, aber nee sagt man in Deutschland.“)
	Unterbrechungen, Selbstkorrektur	Wie in Standardtranskription	Lautorientierte Umschrift: diese an/ diese ansicht (Standardtranskription: diese An/ diese Ansicht; PP04: diese an diese ansicht)
()	Vermuteter Wortlaut	Wie in Standardtranskription und in GAT 2/PP04	Lautorientierte Umschrift: (k)a göd Standardtranskription: (k)ein Geld
(())	Pausen, Nonverbales, Unverständliches	Pausen bzw. Nonverbales, wenn sie das Gespräch beeinflussen Pausen wie in Standardtranskription (auch wortinterne Pausen) Nonverbales wie in Standardtranskription und GAT 2/PP04 Unverständliches wie in GAT 2/PP04	((1,5s)) standard(())sprache ein(())setzbar und er hat sich ((lachen)) nur umgedreht. ich schaue mal ((umblättern)) hier nach. also abgesehen vom ((unverständlich)) eines Nachrichtensprechers
{ }	Zweifelsfälle, unklare Zuteilung	Wie in Standard- transkription	
[]	Gleichzeitiges Sprechen		Anm. Grabenberger

Überblick: Zeichensetzung

Leitfaden

INTERNE LÖSUNG	BEISPIEL		EXTERNE LEITFÄDEN
	Orthograph. Standardtranskription	Lautorient. Umschrift	
<p>1. zur Anonymitätssicherung Privates (z. B. Namen, Geburtsdatum, Firma, etc.) in der mit [] einklammern. Mit den Buchstaben <i>N, O, Z</i> und <i>S</i> wird zusätzlich signalisiert, ob es sich um einen Namen, einen Ort, eine Zahl (z.B. Geburtsdatum) oder Sonstiges handelt.</p>	<p><i>((0,8s)) lieber Herr Magister [Gehrer]N [SG_WK; 00:04]</i></p> <p><i>ich bin in [Lustenau]O geboren [SG_WK; 27:44]</i></p>	<p><i>((0,8s)) lieber herr magister [gehrer]N [SG_WK; 00:04]</i></p> <p><i>ich bin in [lustenau] O geboren [SG_WK; 27:44]</i></p>	<p>REDE-Skript: S. 40: „Alle Aufnahmen werden anonymisiert. Vornamen und Ortsnamen, ggf. auch Straßennamen werden nur dann transkribiert, sofern sie keine Rückschlüsse auf irgendwelche Personen zulassen. Nachnamen, Adressen, Telefonnummern oder eindeutige Hinweise auf diese werden nicht transkribiert und dürfen nicht Teil eines bearbeiteten phonetischen Wortes sein.“</p> <p>LEITFADEN WIENERISCH S.3: „Namen in {...}“</p> <p>IDS LEITFADEN: Erfahrungen Durchsicht Zwirner-Transkripte: Keine Informationen gefunden</p>
<p>2. nach jedem Wort – unbedingt auch nach dem letzten im Intervall! – ein Leerzeichen setzen.</p>			
<p>3. pro „Satz“ (d.h. Satzäquivalent; geschlossene Äußerungseinheit) mindestens ein Event (Orientierung an Prädikaten) setzen. Es gilt: Lieber zu viele als zu wenige Events!</p>	<p><i>sind Sie verheiratet / oder r leben Sie in einer Partnerschaft? [HS_W; 02:42]</i></p> <p><i>also ich glaube / dass es wichtig ist / sich mit der Sprache auseinanderzusetzen [SG_WK; 76:32]</i></p>	<p><i>sind sie verheiratet / oder leben sie in einer partnerschaft? [HS_W; 02:42]</i></p> <p><i>also ich glaub / dass es wichtig is / sich mit der sprache auseinande rzusetzen [SG_WK; 76:32]</i></p>	<p>REDE-Skript: Keine Informationen</p> <p>LEITFADEN WIENERISCH S.1: „Pro „Satz“ (d.h. geschlossene Äußerungseinheit) mindestens ein Event (Orientierung an Prädikaten!), lieber zu viele als zu wenige Events!“</p> <p>IDS LEITFADEN: Erfahrungen Durchsicht Zwirner-Transkripte: Keine Informationen gefunden</p>
<p>4. Überlappungen/</p>			

INTERNE LÖSUNG	BEISPIEL		EXTERNE LEITFÄDEN
	Orthograph. Standardtranskription	Lautorient. Umschrift	
<p>Überschneidungen der Sprechenden in zwei getrennten Spuren ohne Interpunktionszeichen transkribieren. Das, was sich überschneidet, möglichst in einem eigenen Event (ggf. ohne Leerzeichen) darstellen.</p> <p>Anm. Grabenberger: Überlappendes in []</p>			
<p>5. Generelle Kleinschreibung, bei dialektaler Aussprache diese möglichst lesbar wiedergeben (vgl. Leitfaden PP04): Was nicht nur in gesprochenen Dialekten, sondern auch in gesprochener standardnaher Sprache in Österreich üblich ist, wird nicht extra notiert (z. B. vokalisiertes r wie in kurz: kurz – nicht kuaz, a-Schwa am Wortende als er: wasser; Artikel da oder der, Pronomen a oder er: je nach Aussprache; Reduktionssilben: halten – nicht: haltn, aber: gem – einsilbig statt zweisilbig: geben; madl oder</p>	<p><i>mein Papa und ich</i></p> <p><i>ich habe ein Auto</i></p> <p><i>da fährt der Bus in in den Ort</i></p> <p><i>die Hose ist besonders kurz</i> <i>die Hose ist noch kürzer</i></p> <p><i>das haben wir zusammen gemacht</i></p> <p><i>der ist lustig</i></p>	<p><i>mei papa und i</i></p> <p><i>i hab a auto</i></p> <p><i>do fohrt da bus in in den ort</i> [SG_WK; 37:46]</p> <p><i>de hosen is bsunders kurz</i> <i>de hosen is no kirzer</i></p> <p><i>des ha_ma zammen gmocht</i></p> <p><i>der is lustich.</i></p>	<p>REDE-Skript: S.39: „ogT erfolgt streng orthografisch (nach Duden).“ [ogT = orthographische Transkription]</p> <p>REDE-Skript: S.40: „Bei konkurrierenden Schreibweisen wird die neuere Form (z.B. „Portmonee“) verwendet.“</p> <p>LEITFADEN WIENERISCH S.1: „Schreibe, was du hörst! - Benutze nur Grapheme des Standarddeutschen! - Soweit lautlich möglich, versuche das Wort so nah wie möglich am Standard zu schreiben (Leserlichkeit)!“</p> <p>IDS LEITFADEN: Erfahrungen Durchsicht Zwirner-Transkripte: S.7: „Bei zweifelhafter Klein- oder Großschreibung bzw. Getrennt- und Zusammenschreibung habe ich die lt. Duden präferierte Schreibweise übernommen. Das betrifft vor allem „noch mal“, „erst mal“, „zweimal“ sowie präfigierte und zusammengesetzte Verben wie „hinwollen“, „kennenlernen“ und „zurechtkommen“.“</p>

INTERNE LÖSUNG	BEISPIEL		EXTERNE LEITFÄDEN
	Orthograph. Standardtranskription	Lautorient. Umschrift	
<p>madel – je nach Aussprache, gmocht; Achtung: ei – ej: deutsch vs. dejs (das).</p> <p>Im Zweifelsfall das <i>Variantenwörterbuch</i>, das <i>Österreichische Wörterbuch</i> oder den <i>Duden</i> für die Schreibweise heranziehen (VWB > ÖWB > Duden). Bei mehreren Möglichkeiten die vom Nachschlagewerk präferierte Schreibweise bzw. die dem originalen Tonbeispiel eher entsprechende Standard(!)variante verwenden; Markierungen als <i>süddeutsch</i>, <i>bairisch</i> etc. spielen keine Rolle.</p> <p>Auffälliges aus bundesdeutscher Sprechweise (z. B. -ich oder -isch für -ig) nach tatsächlicher Aussprache.</p> <p>Allerdings:</p>		<p><i>der is lustisch.</i></p>	
<p>5.1.keine „Korrekturen“ der Wortstellung oder auf syntaktischer Ebene, die Satzstruktur aus dem Original übernehmen.</p>	<p>((0,3s)) <i>letztendlich also wir haben ein dreifaches Kontrollsystem</i> [SG_WK; 57:59] <i>weil das ist zu</i></p>	<p>((0,3s)) <i>letztendlich also wir ham ein dreifaches kontrollsystem</i> <i>em</i> <i>weil das zu</i></p>	<p>REDE-Skript: S. 39: „Generell gilt: Alles so transkribieren, wie der Informant es spricht, d.h. mehrmals wiederholte Wörter werden in ihrer tatsächlichen Anzahl orthografisch transkribiert, ungewöhnliche/nicht standardkonforme Satzstellung wird nicht abgeändert.“</p> <p>LEITFADEN WIENERISCH: Keine Informationen gefunden</p>

INTERNE LÖSUNG	BEISPIEL		EXTERNE LEITFÄDEN
	Orthograph. Standardtranskription	Lautorient. Umschrift	
	<i>niedrig</i> [SG_WK; 37:02]	<i>niedrig is</i>	IDS LEITFADEN: Erfahrungen Durchsicht Zwirner-Transkripte: Keine Informationen gefunden
5.2. Genus aus dem Original übernehmen,	<i>das Teller der Butter</i>	<i>das teller der butter</i>	
5.3. Fälle und „ Fallfehler “ übernehmen. Bei Uneindeutigkeit standardsprachlich transkribieren,	<i>von Seiten des Chef</i> [SG_WK; 58:21] <i>bei die Kinder</i>	<i>von seiten des chef bei die kinder</i>	
5.4. bei Auftauchen eines alten Dativ-e keine Änderung vornehmen, sondern Form aus dem Original übernehmen,	<i>in diesem Sinne</i> [SG_WK; 75:44] <i>dass dann Verbesserungs möglichkeiten nur in eingeschränkte m Maße möglich sind</i> [SG_WK; 13:51]	<i>in diesem sinne dass dann verbesserun gs- möglichkeit en nur in einge- schränktem maße möglich sind</i>	
5.5. Die Konjunktionen „ wie “ und „ als “ zur Zeitangabe und als Vergleichswörter im Zusammenhang mit dem Komparativ aus dem Original übernehmen,	<i>wie ich dort war, passierte es gerade</i> <i>damals, wie ich noch klein war</i> <i>ich konnte nichts Besseres tun, wie nach Hause zu gehen</i> <i>besser als wie du gleich gut als wie du</i>	<i>wie ich dort war passierte es gerade</i> <i>damals wie ich noch klein war</i> <i>ich konnt nix besseres tun wie nach haus z_gehen</i> <i>besser als wie du gleich gut als wie du</i>	

INTERNE LÖSUNG	BEISPIEL		EXTERNE LEITFÄDEN
	Orthograph. Standardtranskription	Lautorient. Umschrift	
5.6. Superlativ-Formen übernehmen,	<i>der einzigste</i>	<i>der einzigste</i>	<p>REDE-Skript: S.39: „Superlativformen wie „einzigster, ureigenster“, die im Standarddeutschen nicht vorgesehen sind, werden trotzdem als solche orthografisch transkribiert. Dies gilt allerdings nicht für Formen wie „anderst“, die nicht im superlativischen Sinne benutzt werden bzw. Formen, die keine Superlative sind.“</p> <p>LEITFADEN WIENERISCH: Keine Informationen gefunden</p> <p>IDS LEITFADEN: Erfahrungen Durchsicht Zwirner-Transkripte: Keine Informationen gefunden</p>
<p>5.7. dialektale Konjunktiv-Formen lautorientiert transkribieren und in dem Morphologie-Tier mit <i>KONad</i> kennzeichnen, dies gilt auch für schwache Verben, auch wenn die Konjunktiv-Form dem Indikativ gleicht.</p> <p>Keine stilistischen Veränderungen (z. B. <i>tun</i>-Konstruktionen) vornehmen.</p> <p>Unterscheidung Konjunktiv: <i>i waar</i> – Präteritum: <i>ich war</i></p> <p>Anm. Grabenberger: Konjunktiv-Formen im Transkript mit <i>KONad</i> vermerkt</p>	<p><i>ich wäre gern</i> <i>Kanzler</i> <i>ich wäre dein</i> <i>Bussibär</i> <i>und die täten</i> <i>das auch gerne</i> <i>können</i> [HS_W; 6:57] <i>ich tue</i> <i>deswegen die</i> <i>höchste Stufe</i> <i>ankreuzen</i> [SG_WK; 32:53]</p> <p><i>ich sagte</i> <i>ich machte</i></p>	<p><i>i warad</i> <i>gern</i> <i>kanzler</i> <i>i waar dei</i> <i>bussibär</i> <i>und de</i> <i>taten des aa</i> <i>gern</i> <i>können</i> <i>i tua</i> <i>deswegen</i> <i>die hechste</i> <i>stufen</i> <i>okreizen</i></p> <p><i>i sagad</i> <i>i mochad</i></p>	
5.8. Diminutive im Morphologie-Tier mit <i>DIM</i> kennzeichnen. Möglichst genau aus dem Original übernehmen, allerdings leicht standardisierte Schreibweise:	<p><i>ein Hundlein,</i> <i>ein Hündchen</i></p> <p><i>ein bisserl</i> <i>da komme ich</i> <i>jetzt ein bisserl</i> <i>ins Überlegen</i> [SG_WK; 33:34]</p>	<p><i>a bisserl</i> <i>da komm</i> <i>ich jetzt ein</i> <i>bissl/ein</i> <i>bissel ins</i> <i>überlegen</i></p> <p><i>kreuzerl</i></p>	<p>REDE-Skript: S.43: „Wortbildungen mit dem Diminutivsuffix <i>-lein</i> (und regionalen Allomorphen wie <i>-le</i>, <i>-e(r)l</i>) werden in der Regel mit dem Standardsuffix <i>-chen</i> orthografisch transkribiert. <i>-lein</i> wird nur dann notiert, wenn</p> <p>a) ein Bedeutungsunterschied zwischen der Form mit <i>-lein</i> und <i>-chen</i> vorliegt (z. B. <i>Frauchen</i> vs. <i>Fräulein</i>) oder</p> <p>b) es sich um eines der folgenden Wörter handelt: <i>Brünnlein</i>, <i>Mägdlein</i>, <i>Menschlein</i></p>

INTERNE LÖSUNG	BEISPIEL		EXTERNE LEITFÄDEN
	Orthograph. Standardtranskription	Lautorient. Umschrift	
<p>–lein und –chen –erl und –erln (Pl.) (nicht al oder aln) –el und –eln (Pl.) oder –l, –ln je nach Aussprache –i und –ili und –ilein; –li;</p> <p>–erle und –erlan (Pl.) (v. a. Südbairisch) –le, –ele und –len (Pl.) (v. a. Alemannisch)</p>	<p><i>Kreuzerl</i> [SG_WK; 32:39] <i>Nachkastel</i> <i>Madel</i> <i>Kasperl</i> [SG_WK; 86:44]</p> <p><i>ein Hundi, ein Hundili, ein Hundilein ein Bärli</i></p> <p><i>das Tasserle, die Tasserlan das Schätzle, Schätzele das Dirndle, die Dirndlen</i></p>	<p><i>nachkastl</i> <i>oder</i> <i>nachkastel</i> <i>madel oder</i> <i>madl</i> <i>kasperl</i></p> <p><i>hundi, hundili, hundilein, bärli</i></p> <p><i>das</i> <i>tasserle, die</i> <i>tasserlan</i> <i>das</i> <i>schätzle, schätzele</i> <i>dirndle, dirndlen</i></p>	<p>Rehlein, Rinnlein, Scherflein, Töchterlein, Verslein, Zicklein (Mater: 1970) c) des Weiteren für alle Wörter, die auf <ch>, <g> oder <ng> enden wie <i>Bächlein</i>, <i>Äuglein</i>, <i>Ringlein</i> (Fleischer, Barz: 1995).“</p> <p>LEITFADEN WIENERISCH: Keine Informationen gefunden</p> <p>IDS LEITFADEN: Erfahrungen Durchsicht Zwirner-Transkripte: Keine Informationen gefunden</p>
<p>5.9. Partizip II –ge- Tilgung in der lautorientierten Umschrift schon transkribieren, „falsche“ Partizip- Endungen mit * * ,</p>	<p><i>ich habe mir das gekauft</i></p> <p><i>ich habe *geschlaft*</i></p>	<p><i>ich hab mir das kauft</i></p> <p><i>i hob *gshloft*</i></p>	
<p>5.10. „falsches“ Perfekt mit haben/sein aus dem Original übernehmen,</p>	<p><i>ich bin geschlafen</i></p>	<p><i>ich bin geschlafen</i></p>	
<p>5.11. Morphologische Auffälligkeiten mit 5.12. * * transkribieren. Insbesondere Segmentierungsprobleme im Zusammenhang mit Verbalformen, Personalpronomen und Konjunktionen in * * setzen und im</p>	<p><i>*schlafts* gut</i> <i>*habts* einen</i> <i>Kaffee für mich</i> <i>*habts* ihr</i> <i>einen Kaffee</i> <i>für mich</i> [wenn „ihr“ eindeutig gesprochen wird] <i>*bist* ein</i> <i>Hiesiger?</i> [HS_W; 06:34] <i>da *schaust*</i></p>	<p><i>schlaft_s</i> <i>gut</i> <i>habt_s an</i> <i>kaffee für</i> <i>mi</i> <i>habt_s ihr</i> <i>an kaffee</i> <i>für mi</i></p> <p><i>bist a</i> <i>hiesiger</i></p>	<p>REDE-Skript: S.40: „von der Standardsprache abweichende Verbformen sind morphologische Varianten und werden standardsprachlich korrekt transkribiert (z.B. machts net e so blödsinn -> macht nicht so einen blödsinn; ihr seids müd -> ihr seid müde, z.B. habts kein stück seife -> habt kein stück seife).“ REDE-Skript: S.40: „Personalpronomen werden nicht transkribiert, wenn kein Segment im Signal mit dem Pronomen assoziiert werden kann. (<i>hascht mol</i> → <i>hast</i> <i>du mal</i>; <i>gebsch mir des mal?</i> → <i>gibst mir</i> <i>das mal</i>)“</p>

INTERNE LÖSUNG	BEISPIEL		EXTERNE LEITFÄDEN
	Orthograph. Standardtranskription	Lautorient. Umschrift	
<p>Morphologie-Tier mit dem jeweiligen Kürzel anmerken: PL2 und PL3 (für zweite bzw. dritte Person Plural), SG2 (für zweite Person Singular) und SG3m, SG3w, SG3n (für dritte Person Singular und Genus (männlich, weiblich, neutrum)). Dies gilt insbesondere, wenn kein Personalpronomen realisiert wird (auch bei Konjunktionen). Anm. Grabenberger: direkt im Transkript vermerkt</p>	<p><i>aus dem Fenster</i> *wennst* <i>schaust</i> *weilst* <i>und man merkt halt ((1,2s)) bei unterschiedlich e Leute, *dass* unterschiedlich bissel das interpretieren, das Hochdeutsch.</i> [msyn: „PL3“, weil „dass sie“ zusammen gesprochen wird als „dass‘s“] <i>dass es wirklich Minderheiten sind, die *was* nur in ganz wenigen Dörfern gibt.</i> [in msyn: „SG3n“, weil „was es“ zusammen gesprochen wird zu „was‘s“]</p>	<p><i>da schaut aus_m fenster wenn_st schaut weil_st und ma merkt halt bei unterschiedliche leut dass unterschiedlich bissl das interpretieren das hochdeitsch dass es wirklich minderheite n san de wos nur in ganz wenigen derfern gibt</i></p>	<p>LEITFADEN WIENERISCH: Keine Informationen gefunden</p> <p>IDS LEITFADEN: Erfahrungen Durchsicht Zwirner-Transkripte: Keine Informationen gefunden</p>
<p>5.13. Die dialektalen Personalpronomen der 2. Person Plural (eß, enk) werden lautorientiert transkribiert</p>	<p>*habts* <i>ihr einen Kaffee für mich? ich bringe es euch</i></p>	<p><i>habts eß an kaffee für mi i bring_s enk</i></p>	
<p>6. In sonstigen Fällen am Original orientieren</p>	<p><i>all diese Unterschiede</i> [SG_WK; 07:10] <i>das werden Sie selber von sich selber auch wissen</i> [SG_WK;</p>	<p><i>all diese unterschiede e</i> <i>des wern sie selber von si söber aa wissen</i></p>	

INTERNE LÖSUNG	BEISPIEL		EXTERNE LEITFÄDEN
	Orthograph. Standardtranskription	Lautorient. Umschrift	
	40:29]		
7. Dialektale/umgangs sprachliche Lexeme und Sprichwörter/Redewendungen , für die es keine naheliegende einheitliche Standardform gibt, nicht speziell kennzeichnen.	<p><i>Heidira</i> [HS_W; ca. 12:40] <i>Piefkinesisch</i> [SG_WK; ca. 11:32 <i>das sind einfach Märchen,</i> <i>_wurscht_ jetzt ob das Lillifee oder was auch immer ist</i> [SG_WK; 52:42]</p>	<p><i>heidira</i> <i>piefkinesisc</i> <i>h</i> <i>wurscht</i></p>	<p>REDE-Skript: S.41: „Bestimmte Auffälligkeiten erhalten eine besondere Kennzeichnung durch <i>Tags</i>. Diese <i>Tags</i> markieren Beginn und Ende einer Passage mit der entsprechenden Auffälligkeit. Für spätere Bearbeitungsschritte ist es wichtig, dass jedes geöffnete Tag auch wieder geschlossen wird!“ REDE-Skript: S.42: „Lexikalische Abweichungen von der Standardsprache werden folgendermaßen notiert: <u>standardform,realisierteform</u> <u>dummkopf,dilldabb</u> Innerhalb der Unterstriche steht also an erster (!) Stelle die Standardform, an zweiter (!) Stelle die tatsächlich realisierte Form; die beiden sind durch ein Komma getrennt, und es werden keinerlei Leerzeichen gesetzt“ REDE-Skript: S.40: „Kommata/Unterstriche bei der Angabe dialektaler Formen, z. B. <u>nichtwahr,gell</u>“</p> <p>LEITFADEN WIENERISCH S.1: „Sehr auffälliges wird in {} kommentiert; diese Kommentare werden später aus dem Transkript entfernt und in eine Transkriptionsspur übertragen“</p> <p>IDS LEITFADEN: Erfahrungen Durchsicht Zwirner-Transkripte: S.5: In der Kommentarspur werden standarddeutsche Entsprechungen angegeben.</p>
8. Standardorthographie: sehr auffällige Code-Wechsel so gut wie möglich in den Standard übertragen, aber in der Spur für die literarische Umschrift lautlich transkribieren	<p><i>was weiß ich?</i> [in der Spur für lit. Umschrift:] <i>wos waaß i?</i> [SG_WK; ca. 76:49] <i>_heast_ _oida_ komm her und zieh dir das Gewand an, mach weiter</i> [in der Spur für lit. Umschrift:] <i>herst oida kumm her und zieh da des</i></p>	<p><i>wos waaß i</i> <i>herst oida;</i> <i>kumm her</i> <i>und zieh da des gwond</i> <i>o- moch</i> <i>weida</i></p>	

INTERNE LÖSUNG	BEISPIEL		EXTERNE LEITFÄDEN
	Orthograph. Standardtranskription	Lautorient. Umschrift	
	<i>gwond o moch weida</i> [SG_WK; 46:27]		
9. Generelle Kleinschreibung in der lautorientierten Umschrift			REDE-Skript: S.39: „Durchgängige Groß- und Kleinschreibung“
			LEITFADEN WIENERISCH S.1: „Benutze nur Minuskeln!“
			IDS LEITFADEN: Erfahrungen Durchsicht Zwirner-Transkripte: S.7: „Bei zweifelhafter Klein- oder Großschreibung bzw. Getrennt- und Zusammenschreibung habe ich die lt. Duden präferierte Schreibweise übernommen. Das betrifft vor allem „noch mal“, „erst mal“, „zweimal“ sowie präfigierte und zusammengesetzte Verben wie „hinwollen“, „kennenlernen“ und „zurechtkommen“.“
9.1.am Satzanfang keine Großschreibung.			
9.2.Akronyme werden lautorientiert geschrieben	<i>so wie den ORF in Österreich</i> [SG_WK; 72:24]	<i>so wie den o er ef in österreich</i>	REDE-Skript: S.39: „Buchstabierungen werden als Großbuchstaben transkribiert. z. B. CDU = CDU, [est se:ha:] = SCH“
			LEITFADEN WIENERISCH S. 3: „Bekannte Akronyme können als Akronyme geschrieben werden, werden dann großgeschrieben! (BRD, ÖAW, ADAC, ÖAMTC, ...)“
			IDS LEITFADEN: Erfahrungen Durchsicht Zwirner-Transkripte: keine Informationen gefunden
9.3.Die Höflichkeitsformen <i>Sie, Ihr, Ihnen</i> etc. werden auch kleingeschrieben. Die informellen Varianten <i>du, dir, dich, ihr, euch</i> etc. bleiben kleingeschrieben.	<i>sind Sie verheiratet oder leben Sie in einer Partnerschaft?</i> [HS_W; 02:42]	<i>sind sie verheiratet oder leben sie in einer partnerschaft?</i>	REDE-Skript: S.40: „Die Höflichkeitsform „Sie“ wird in der OGT im Tier „OGT_groß“ groß geschrieben. „Du“ und „ihr“ wird gemäß der neuen Rechtschreibung kleingeschrieben.“
			LEITFADEN WIENERISCH S.1: „Benutze nur Minuskeln!“
			IDS LEITFADEN: Erfahrungen Durchsicht Zwirner-Transkripte: keine Informationen gefunden
9.4.substantivierte Verben kleinschreiben	<i>ohne inhaltliches Erfassen</i>	<i>ohne inhaltliches erfassen</i>	REDE-Skript: Keine Informationen gefunden
			LEITFADEN WIENERISCH S.1: „Benutze nur Minuskeln!“

INTERNE LÖSUNG	BEISPIEL		EXTERNE LEITFÄDEN
	Orthograph. Standardtranskription	Lautorient. Umschrift	
	[SG_WK; 01:16]		IDS LEITFADEN: Erfahrungen Durchsicht Zwirner-Transkripte: keine Informationen gefunden
9.5. Aneinanderreihungen bzw. zusammengesetzte Wortgruppen (Durchkopplung) werden Das erste Wort des Kompositums sowie substantivische Bestandteile werden kleingeschrieben.	<i>ein Sich-bewusst-Sein dessen was unsere Sprache</i> [SG_WK; ca. 53:58] <i>zum Aus-der-Haut-Fahren das Nicht-mehr-fertig-Werden</i>	<i>ein sich bewusst sein dessen was unsere sprache unsere identität ausmacht zum aus der haut fahren das nicht mehr fertig werden</i>	
9.6. am- oder beim-Progressiv kleinschreiben	<i>ich bin am Arbeiten</i> <i>ich bin gerade beim Lernen</i>	<i>ich bin am arbeiten</i> <i>ich bin gerade beim lernen</i>	
10. Getrennt- und Zusammenschreibung folgt der Standardorthographie. Im Zweifelsfall bzw. bei mehreren Möglichkeiten die vom <i>Nachschlagewerk (ÖWB > Duden)</i> präferierte Schreibweise verwenden.	<i>aufgrund mithilfe kennenlernen</i>	<i>aufgrund mithilfe kennenlernen</i>	REDE-Skript: S.39: „Getrennt- und Zusammenschreibung folgt der Dudengrammatik (z.B. <i>wie viel, heimgehen, sauber machen, fertig nähen, daherkam</i>). Die Transkription von morphosyntaktischen Synkretismen orientiert sich nicht an der Aussprache, sondern an der Vorgabe (bei standardisierten Texten) bzw. der im Standard üblichen Form“ LEITFADEN WIENERISCH S.1: „Soweit lautlich möglich, versuche das Wort so nah wie möglich am Standard zu schreiben (Leserlichkeit)!“ IDS LEITFADEN: Erfahrungen Durchsicht Zwirner-Transkripte: S.7: „Bei zweifelhafter Klein- oder Großschreibung bzw. Getrennt- und Zusammenschreibung habe ich die lt. Duden präferierte Schreibweise übernommen. Das betrifft vor allem „noch mal“, „erst mal“, „zweimal“ sowie präfigierte und zusammengesetzte Verben wie „hinwollen“, „kennenlernen“ und „zurechtkommen“.“
11. Interpunktion ist	<i>also hier wurde</i>	<i>also hier</i>	REDE-Skript: S.40: „Ohne Zeichensetzung; die einzigen erlaubten

INTERNE LÖSUNG	BEISPIEL		EXTERNE LEITFÄDEN
	Orthograph. Standardtranskription	Lautorient. Umschrift	
<p>grundsätzlich reduziert auf Punkt, Komma, Ausrufezeichen und Fragezeichen und wird nach dem amtlichen Regelwerk für die deutsche Rechtschreibung verwendet. Jede andere Zeichensetzung gilt nur in spezifischen Fällen und/oder dient der bewussten Markierung.</p>	<p><i>schon auch geschaut, dass man halt mit den Ressourcen, sprich also mit dem Geld halt, sparsam umgeht im ORF. [SG_WK; 02:12]</i></p>	<p><i>wurde schon auch geschaut, dass man halt mit den ressourcen, sprich also mit dem geld halt, sparsam umgeht im o er ef. [SG_WK; 02:12]</i></p>	<p>Satzzeichen sind (...) für unverständliche Passagen, unvollständige Morpheme und Auslassungen wegen Anonymisierung sowie Kommata/Unterstriche bei der Angabe dialektaler Formen, z. B. <i>_nichtwahr,gell_</i>, sowie <i>[]</i> für Überlappungen (auch keine Bindestriche und keine ... wenn eine Äußerung nicht vollständig gesprochen wird)“</p> <p>LEITFADEN WIENERISCH S.2: „Die Interpunktion spiegelt vor allem Tonverläufe wieder“ [...] „Punkt . – für fallende Satztonverläufe; <i>und dann war ich dahaam.</i> - Komma , - für gleichbleibenden Tonverlauf (Nebensätze etc.) <i>des wor der, der vos mir immer gsagt ghabt hat, dass i des net ko.</i> - Fragezeichen ? – für steigenden Tonverlauf <i>do hab i eam gsehn, net? hob eam gsagt, so net, net? und er nur so, jo jo, tschüü a moi.</i> - Bei Unsicherheit bezüglich der Interpunktion wiederum in () setzen.“</p> <p>IDS LEITFADEN: Erfahrungen Durchsicht Zwirner-Transkripte: keine Informationen gefunden</p>
<p>11.1.keine Bindestriche bei Komposita, sondern Zusammenschreibung.</p>	<p><i>ein großer Teil des Menschseins und der Kommunikation macht halt Sprechen aus [SG_WK; Kronenzeitung</i></p>	<p><i>ein großer teil des menschseins und der kommunika tion macht halt sprechen aus kronenzeitung</i></p>	<p>REDE-Skript: S.39: „Wörter wie „U-Bahn“ und „E-Mail“ werden der orthographischen Vorgabe entsprechend in der OGT mit Bindestrich geschrieben und in ein Intervall gesetzt.“ REDE-Skript: S.40: „Wörter mit einem orthografisch korrekten Bindestrich (wie Baden-Württemberg) werden getrennt, sodass sich zwei abgegrenzte Wörter ergeben.“</p> <p>LEITFADEN WIENERISCH: Keine Informationen gefunden</p> <p>IDS LEITFADEN: Erfahrungen Durchsicht Zwirner-Transkripte: Keine Informationen gefunden</p>
<p>11.2.Leerzeichen, kein Bindestrich bei Aneinanderreihungen bzw. zusammengesetzten Wortgruppen (Durchkopplung)</p>	<p><i>ein Sichbewusst-Sein dessen, was unsere Sprache [SG_WK; ca. 53:58]</i></p>	<p><i>ein sich bewusst sein dessen, was unsere sprache, unsere identität</i></p>	

INTERNE LÖSUNG	BEISPIEL		EXTERNE LEITFÄDEN
	Orthograph. Standardtranskription	Lautorient. Umschrift	
	<i>zum Aus-der-Haut-Fahren das Nicht-mehr-fertig-Werden</i>	<i>ausmacht zum aus der haut fahren das nicht mehr fertig werden coffee to go mentalität</i>	
11.3.Kein Bindestrich bei Aufzählungen mit Wortbestandteilen	<i>der Unterschied zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung</i> [SG_WK; 42:30]	<i>der unterschied zwischen fremd und selbstwahrnehmung</i>	REDE-Skript: S.40: „Bei Verbindungen wie „Nord - und Südkurve“ wird in der OGT „Nord“ (ohne Bindestrich) geschrieben.“ LEITFADEN WIENERISCH: Keine Informationen gefunden IDS LEITFADEN: Erfahrungen Durchsicht Zwirner-Transkripte: Keine Informationen gefunden
11.4.Keine Apostrophe, Grundstrich für Klitika mit Standardentsprechung	<i>ich gebe ihm es ich sage es dir</i>	<i>i gib eam_s I sag_s_da</i>	
11.5.Keine Diakritika transkribieren	<i>Cafe</i>	<i>cafe</i>	
12. Zahlen ausschreiben.	<i>einmal alle zwei bis drei Wochen ein bis zwei Stunden</i> [SG_WK; 03:45] <i>fünfhundertneunzig fünfhundertundneunzig</i>	<i>einmal alle zwa bis drei wochen ein bis zwa stunden</i> <i>fünfhundertneinzg</i>	REDE-Skript: S.39: „Alle Wörter werden ausgeschrieben [...], auch Zahlwörter“ LEITFADEN WIENERISCH S. 2: „Zahlen als Wörter ausschreiben“ IDS LEITFADEN: Erfahrungen Durchsicht Zwirner-Transkripte: S.5: „Größere Zahlen wurden bei der Transkription in Oldenburg mit Ziffern notiert, diese habe ich pas-send zu den cGAT-Transkriptionskonventionen ausgeschrieben (auch um Varianten, z.B. mit oder ohne „und“ bei Jahreszahlen, präziser erfassen zu können). <i>Entgegen der Konventionen im Tübinger Projekt „Sprachalltag in Nord-Baden-Württemberg II“ habe ich auch größere Zahlen (> 13) ausgeschrieben, wegen der Einheitlichkeit mit bestehenden Zwirner-Transkripten und um Wortbildungsunterschiede zu berücksichtigen (z.B. „zweihundertzwei“ vs. „zweihundertundzwei“)</i> “

INTERNE LÖSUNG	BEISPIEL		EXTERNE LEITFÄDEN
	Orthograph. Standardtranskription	Lautorient. Umschrift	
13. keine Abkürzungen („ok“ = okay, „z. B.“ = zum Beispiel, Dr. = Doktor).	<i>ja also ((1,9s)) okay [SG_WK; 48:17] zum Beispiel Magister Doktor</i>	<i>ja also ((1,9s)) okay zum beispiel magister doktor</i>	REDE-Skript: S.39: „Alle Wörter werden ausgeschrieben, d. h. keine Abkürzungen wie <i>ok, usw, st.</i> (stattdessen <i>okay, und so weiter, sankt</i>)“ LEITFADEN WIENERISCH: Keine Informationen gefunden IDS LEITFADEN: Erfahrungen Durchsicht Zwirner-Transkripte: Keine Informationen gefunden
13.1. als Abkürzung ausgesprochene Elemente lautorientiert transkribieren	<i>ZB [Buchstaben einzeln gesprochen] [SG_WK; 71:40] ORF AT [0002_PIR_jun gII_m; 35:43]</i>	<i>zet be o er ef a te</i>	
14. das Buchstabieren lautorientiert transkribieren (http://agd.ids-mannheim.de/download/cgat_handbuch_version_1_0.pdf , S. 25)	<i>Den Ort buchstabiert man LUNGAU</i>	<i>den ort buchstabier t ma el u en ge a u</i>	
14.1. einzelne Buchstaben von Verbindungen kleinschreiben ohne Bindestrich und Leertaste	<i>OTon [SG_WK; 23:25] da fährt der Bus in in den Ort XY [SG_WK; 37:46]</i>	<i>oton da fährt der bus in in den ort ix ypsilon</i>	
14.2. ausgesprochene Sonderzeichen werden als Begriffe nach der Standardorthographie transkribiert	<i>ORF Punkt AT er schreibt „Willst du das Fragezeichen“ [ausgesprochen]</i>	<i>o er ef punkt a te er schreibt willst du das, fragezeiche n?</i>	
15. reduzierte Formen, Kontraktionen und Klitika auflösen und doppelte	<i>ich habe haben wir gehen wir</i>	<i>ich hab ha_ma , ha_ma mir</i>	REDE-Skript: S. 39: „Reduzierte Formen werden ins Hochdeutsche übertragen, z.B. „,ne“ = <i>eine</i> , „,hab“ = <i>habe</i> , auch wenn die Form akustisch abweicht und anders lautet. Ausnahmen: 1. Die

INTERNE LÖSUNG	BEISPIEL		EXTERNE LEITFÄDEN
	Orthograph. Standardtranskription	Lautorient. Umschrift	
<p>Formen („hamma mia“) auch doppelt im Std. transkribieren („haben wir wir“), aber in der lit. Umschrift das Original eintragen.</p> <p>ABER: reduzierte/umgangssprachliche Formen, die im Nachschlagewerk auffindbar sind, werden übernommen. Dazu gehören vor allem:</p> <p>„am“, „ans“, „aufs“, „beim“, „durchs“, „droben“, „fürs“, „hinterm“, „hintern“, „hinters“, „im“, „ins“, „übern“, „übers“, „unterm“, „untern“, „unters“, „vom“, „vorm“, „vorn“, „vors“, „zum“ und „zur“.</p>	<p><i>so eine Sache</i></p> <p><i>ich gebe ihm es</i> <i>ich sage es dir</i></p> <p><i>du musst in die Schule</i></p> <p><i>mit dem Korken im Mund</i> [SG_WK; 03:51] <i>Württemberg ist so ein bisschen weiter droben</i> [SG_WK; 31:56]</p>	<p><i>geh_ma</i></p> <p><i>so ne sache</i></p> <p><i>i gib eam_s</i> <i>I sag_s_da</i></p> <p><i>du musst in d_schui</i></p> <p><i>mit dem korken im mund</i></p> <p><i>württemberg ist so ein bisschen weiter droben</i></p>	<p>umgangssprachliche/reduzierte Form steht im Duden Universalwörterbuch (Standort 02A12), dann wird es so transkribiert, wie es im Duden steht. 2. Häsitationslaute werden nicht transkribiert, sondern durch (...) ersetzt, obwohl sie im Duden stehen. Auch schnell hintereinander gesprochene Wörter werden einzeln geschrieben, z. B. „jaja“ = ja ja, „ging’s“ =ging es (Ausnahme: lexikalisierte Kombinationen von Präposition und Artikel wie „ins“, „durchs“, wenn sie im Duden stehen)“</p> <p>LEITFADEN WIENERISCH S.1: „Kontraktionen werden durch einen Bindestrich dargestellt: <i>hamm-ma</i>, <i>geh-ma</i> bei unsicheren Kontraktionen (man kann nicht entscheiden, ob es zum selben Wort zusammengezogen ist oder nicht) wird der Bindestrich in () gesetzt: <i>für(-)eam</i>“</p> <p>LEITFADEN WIENERISCH S.1: „Transkribiert wird alles, d.h. z.B. auch Füllwörter (<i>jo</i>, <i>mhm</i>, ...) , Geräusche (<i>[lachen]</i> etc.)“</p> <p>IDS LEITFADEN: Erfahrungen Durchsicht Zwirner-Transkripte: S.6–7: „Regel in Kap. 2.8 der „Normalisierungskonventionen und Bedienungshinweise für die orthografische Normalisierung von FOLKER-Transkripten mit Ortho-Normal“: „Kontraktionen von Präposition und Artikel, die im Duden (evtl. auch als „umgangssprachlich“) aufgeführt sind, werden bei der Normalisierung nicht aufgelöst.“ Dazu gehören „am“, „ans“, „aufs“, „beim“, „durchs“, „fürs“, „fürn“, „hinterm“, „hintern“, „hinters“, „im“, „ins“, „übern“, „übers“, „unterm“, „untern“, „unters“, „vom“, „vorm“, „vorn“, „vors“, „zum“ und „zur“.“</p>
<p>16. Gängige Partikeln, Füllwörter, Ausrufe, Rezeptionssignale, Vergewisserungsfragen mittranskribieren. Bei mehreren Realisierungsmöglichkeiten einheitlich transkribieren und</p>			

INTERNE LÖSUNG		BEISPIEL		EXTERNE LEITFÄDEN
		Orthograph. Standardtranskription	Lautorient. Umschrift	
Liste sukzessive erweitern (in Zusammenarbeit mit PP04)				
Lautor. ja ja, jo jo (PP04: jaja) nein nein, na na (PP04: nana) m_hm m_m gell, gö, ge mal, moi einmal, amoi nochmal, nomoi so was irgendwas drum herum rein herein mit wem mit jemandem ur- mega voll	Standard orthographie ja ja nein nein ((bejahen d)) mhm ((verneine nd)) mhm gell mal einmal nochmal so was irgendwas drum herum rein herein mit wem mit jemande m ur- mega voll	<i>ja es ist so was, was man nicht verlernt</i> [SG_WK; 33:16] <i>kurz mal überlegen</i> [SG_WK; 45:21] <i>man kann drum herum reden</i> [SH_WK; 20:11] <i>ein Redakteur hat mir vor Kurzem hier reingeschrieben</i> [SG_WK; 66:41] <i>urkompliziert</i> [HS_W_23; 37:57] <i>also hier wurde schon auch geschaut, dass man halt mit den Ressourcen, sprich also mit dem Geld halt, sparsam umgeht im ORF</i> [SG_WK; 02:12]	<i>ja es ist so was, was man nicht verlernt</i> [SG_WK; 33:16] <i>kurz mal überlegen</i> [SG_WK; 45:21] <i>man kann drum herum reden</i> [SH_WK; 20:11] <i>ein redakteur hat mir vor kurzem hier reingeschrieben</i> [SG_WK; 66:41] <i>urkompliziert</i> [HS_W_23; 37:57] <i>also hier wurde schon auch geschaut, dass man halt mit den ressourcen, sprich also mit dem geld halt, sparsam umgeht im o er ef</i>	REDE-Skript: S.40: „Füllwörter (wie <i>na ja, so, klar</i> etc.) und Ausrufe (wie <i>oh</i> und <i>ah</i>) werden orthografisch mit transkribiert.“ LEITFADEN WIENERISCH: Keine Informationen gefunden IDS LEITFADEN: Erfahrungen Durchsicht Zwirner-Transkripte: Keine Informationen gefunden GAT2-KONVENTION: „hm ja nein nee einsilbige Signale hm_hm ja_a zweisilbige Signale nei_ein nee_e hm hm, mit Glottalverschlüssen, meistens verneinend“

INTERNE LÖSUNG	BEISPIEL		EXTERNE LEITFÄDEN
	Orthograph. Standardtranskription	Lautorient. Umschrift	
			[SG_WK; 02:12]
17. Fremdwörter nach der deutschen Standardorthographie der Nachschlagewerke transkribieren, nur Kleinschreibung	<i>Friseur Klischee</i>	<i>friseur klischee</i>	
18. Nicht-deutsche Einschübe , die im allgemeinen Sprachgebrauch bekannt sind, nach den orthographischen Regeln der Originalsprache transkribieren. Weitestgehend unbekannte, fremdsprachliche Einschübe möglichst in der Originalschreibweise transkribieren. Bei bewusster Unterscheidung durch kontrastive Aussprache Aussprachehinweise geben durch eckige Klammern.	<i>awareness</i> [SG_WK; 77:34] <i>ist für mich ein no go</i> [SG_WK; 66:26] <i>bevor man wirklich on air geht</i> [SG_WK; 04:51] <i>common sense war der dass man gesagt hat</i> [SG_WK; 10:54] <i>beim Monitoring der sprecherausbildungsadäquaten Aussprache</i> [SG_WK; 12:21] <i>auf einem Schweizer ähm Sender ähm der auch eine live coverage hätt/hat</i> [SG_WK; 25:27] <i>Michelin und ((französisch)) Michelin</i> [SG_WK; 22:27]	<i>wie Standardorthographie, nur Kleinschreibung</i>	

INTERNE LÖSUNG	BEISPIEL		EXTERNE LEITFÄDEN
	Orthograph. Standardtranskription	Lautorient. Umschrift	
19. Direkte Rede und Zitate mit normalen Anführungszeichen kennzeichnen	<i>jetzt hat sie schon des Öfteren s/ gesagt „nee“((1,1s)) typisches Beispiel und „gucken“ oder „ciao“ [SG_WK; ca. 51:33] und dann hat die Kindergärtnerin gesagt „Clarissa, ich habe dir doch schon heute zweimal gesagt, das heißt nicht nee, bei uns sagt man nein oder na, aber nee sagt man in Deutschland“ [SG_WK; 52:08]</i>	<i>direkte Rede und Zitate nicht speziell kennzeichnen</i>	
20. Generelle Imitation und Nachmachen von Dialekten/Akzenten mit Anführungszeichen kennzeichnen. Besondere Auffälligkeiten in der literarischen Umschrift lautorientiert transkribieren, wenn dies nicht möglich ist, im Kommentar paraphrasieren (z. B. „stimmhaftes s, intendiert	<i>„das das klingt zu sehr nach Ösi das kann ich nicht nehmen und das geht gar nicht“ [SG_WK; 23:40]</i>	<i>das das klingt zu sehr nach ösi; das kann ich nicht nehmen und das geht gar nich</i>	

INTERNE LÖSUNG	BEISPIEL		EXTERNE LEITFÄDEN
	Orthograph. Standardtranskription	Lautorient. Umschrift	
bundesdeutsche Sprechweise)			
21. Besondere Betonungen nur auf Wort- oder Silbenebene in der lautorientierten Umschrift und in der Kommentarspur als kontrastiven Fokus (KF:) mit dem Wort und der betonten Silbe in Großbuchstaben darstellen (aber keinen normalen Fokusakzent für jede Intonationsphrase wie GAT 2 Basistranskript und PP04)	<i>Wenn ich jetzt Lehrerinnen sage</i> [in der Kommentarspur] <i>KF: LehrerINnen</i>	<i>wenn ich jetzt lehrerINnen sage</i> [in der Kommentarspur] <i>KF: LehrerINnen</i>	
22. Pausen sind generell ab 0,5 Sekunden mit einer Doppelklammer, der Zeitangabe (nur eine Nachkommastelle, Länge muss nicht ganz genau bestimmt werden) und einem <i>s</i> zu kennzeichnen. Generell sind Pausen immer zum nachfolgenden Intervall zu zählen.	<i>((2,0s))</i> [SG_WK; 83:00] <i>((1,5s)) wird bei der ähm Sprecherausbildung des ORF eigentlich darauf geachtet</i> [SG_WK; 13:53]	<i>wie Standardorthographie</i>	REDE-Skript: Keine Informationen gefunden LEITFADEN WIENERISCH S.3: „Pausen in [...], ab 1s (z.B. [1,5s])“ IDS LEITFADEN: Erfahrungen Durchsicht Zwirner-Transkripte: S.4.: „Als Pause werden auch Atemgeräusche (insbesondere Einatmen) gerechnet, nicht aber Nonverbales wie „((hustet))“ oder „((lacht))“.“ GAT2-KONVENTION: „(.) Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer (-) kurze geschätzte Pause von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer (--) mittlere geschätzte Pause v. ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer (---) längere geschätzte Pause von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer (0.5) gemessene Pausen von ca. 0.5 bzw. 2.0 Sek. Dauer (2.0) (Angabe mit einer Stelle hinter dem Punkt)“
22.1. Deutliche Pausen innerhalb	<i>Standard()sprache</i> [SG_WK;	<i>standard()sprache</i>	

INTERNE LÖSUNG	BEISPIEL		EXTERNE LEITFÄDEN
	Orthograph. Standardtranskription	Lautorient. Umschrift	
eines Wortes mit einer leeren Doppelklammer kennzeichnen.	10:31] <i>ein(())setzbar</i> [SG_WK; 14:04]	[SG_WK; 10:31] <i>ein(())setzbar</i> [SG_WK; 14:04]	
23. Häsitationslaute je nach Aussprache z. B. mit <i>ähm</i> , <i>ahm</i> , <i>ah</i> etc. transkribieren. Unterbrechungen im Wort durch einen Schrägstrich kennzeichnen und nach dem Häsitationslaut kleingeschrieben fortfahren. Häsitationslaute benötigen kein eigenes Intervall.	<i>wo sich dann verschiedene Sprach/ ähm /gebräuche von anderen Gebräuchen bei uns einnisten</i> [SG_WK; 52:56] <i>wo auch ein ORF Sender/ ((0,5s)) ähm /mast oben steht</i> [SG_WK; ca. 31:36]	<i>wo sich dann verschieden e sprach/ ah /gebräuche von anderen gebräuchen bei uns einnisten</i>	REDE-Skript: S.39: „Häsitationslaute werden nicht transkribiert, sondern durch (...) ersetzt, obwohl sie im Duden stehen.“ REDE-Skript: S.40: „Häsitationen wie <i>äh</i> , <i>ähm</i> etc. werden nicht mit orthografisch transkribiert, sondern mit (...) versehen. Füllwörter (wie <i>na ja</i> , <i>so</i> , <i>klar</i> etc.) und Ausrufe (wie <i>oh</i> und <i>ah</i>) werden orthografisch mit transkribiert.“ LEITFADEN WIENERISCH: Keine Informationen gefunden IDS LEITFADEN: Erfahrungen Durchsicht Zwirner-Transkripte: keine Informationen gefunden
24. Unterbrechungen und Selbstkorrektur nur direkt nach den geäußerten Lauten mit Schrägstrich kennzeichnen. Wiederholungen von gesamten Wörtern oder Teilsätzen verbleiben ohne Schrägstrich. Satzabbrüche mit / kennzeichnen.	<i>diese An/ diese Ansicht</i> [SG_WK; 36:25] <i>so wie man es gew/ so so wie man es eben seit Jahrzehnten ge/ gewohnt war</i> [SG_WK; 18:35]	<i>diese an/ diese ansicht</i> <i>so wie man es gew/ so so wie man es eben seit jahrzehnten ge/ gewohnt war</i>	REDE-Skript: S.41/42: „Auch abgebrochene Wörter werden orthografisch transkribiert, da sie für die Variablenanalyse von Interesse sein können: vollständige Morpheme werden normal orthografisch transkribiert, unvollständige Morpheme in Klammern, z. B. „gewe“ für „gewesen“ ⊆ <i>ge(we)</i> “ LEITFADEN WIENERISCH S.3: „Bei Abbruch bzw. Selbstkorrektur: „/“ am Wort (z.B. <i>in die volk/ hauptschule</i>) – auch bei Einzellauten (w/ w/ w/ wahrscheinlich)“ IDS LEITFADEN: Erfahrungen Durchsicht Zwirner-Transkripte: keine Informationen gefunden
25. Vermuteten Wortlaut mit einfacher Klammer kennzeichnen bzw., wenn völlig unverständlich, mit doppelter Klammer und Kommentar	<i>das ist (s)ein Haus</i> <i>also abgesehen vom (?) eines Nachrichtensprechers</i> [SG_WK;	<i>des is (s)ei haus</i> <i>also abgesehen vom ((unverständlich)) eines</i>	REDE-Skript: S.42: „unverständliche Sequenzen werden mit runden Klammern und drei Punkten (...) ausgezeichnet. Schwer verständliche Sequenzen werden mit Fragezeichen ausgezeichnet, z. B. ? etwas?“ LEITFADEN WIENERISCH S.1: „Unsicheres in runde Klammern setzen, völlig Unverständliches durch (?) ersetzen

INTERNE LÖSUNG	BEISPIEL		EXTERNE LEITFÄDEN
	Orthograph. Standardtranskription	Lautorient. Umschrift	
((unverständlich)) versehen	39:30]	nachrichten sprechers	(z.B.: und donn hod a (?), wuascht)“ IDS LEITFADEN: Erfahrungen Durchsicht Zwirner-Transkripte: keine Informationen gefunden GAT2-KONVENTION: „() unverständliche Passage ohne weitere Angaben (xxx), (xxx xxx) ein bzw. zwei unverständliche Silben (solche) vermuteter Wortlaut (also/alo), (solche/welche) mögliche Alternativen ((unverständlich, ca. 3 Sek))“ unverständliche Passage mit Angabe der Dauer
26. Nonverbale Handlungen und Ereignisse , die Einfluss auf das Gesprochene haben, kleingeschrieben und mit einer Doppelklammer kennzeichnen. Handlungen immer im Infinitiv transkribieren.	<i>und er hat sich ((lachen)) nur umgedreht</i> <i>ich schaue mal ((umblättern)) hier nach ((dumpfes Geräusch)) was war das?</i> <i>((niesen)) Gesundheit!</i>	<i>und er hot si ((lachen)) nur umdraht i schau moi ((umblättern)) hier nach ((dumpfes geräusch)) wos wor des? ((niesen)) gesundheit!</i>	REDE-Skript: Keine Informationen gefunden LEITFADEN WIENERISCH S.1: „Nonverbales, wichtige Geräusche, die das Gespräch beeinflussen in eckige Klammern setzen: [lachen], [Wecker klingelt]“ IDS LEITFADEN: Erfahrungen Durchsicht: Zwirner-Transkripte S.4: „Als Pause werden auch Atemgeräusche (insbesondere Einatmen) gerechnet, nicht aber Nonverbales wie „((hustet))“ oder „((lacht))“.“ GAT2-KONVENTION: „((hustet))“ bzw. „<<hustend> >“ [im Falle von Sprachbegleitenden para- und außersprachliche Handlungen und Ereignissen mit Reichweite, die auf das Gesprochene bezogen sind GAT2-KONVENTION: „°h / h° Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer °hh / hh° Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer °hhh / hhh° Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer“
27. Wortendungen , die auch im standardsprachlichen Gebrauch von -er auf Schwa verschliffen werden, werden als -er transkribiert	<i>ein ganz lieber Hund.</i>	<i>a gonz liaber hund.</i>	

Abstract

Die Diplomarbeit handelt von der Anwendung des Dialekt-Standard-Kontinuums im Unterricht in Bezug auf Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Der Blick wird dabei auf den naturwissenschaftlichen Fachunterricht eingeschränkt, wobei hier die verbale Wortschatzarbeit im Vordergrund steht. Es wurde betrachtet, ob verschiedene Varietäten im Deutschen, vor allem in der Sprache der Lehrkraft, zu Verständnisproblemen und Ausschlüssen von Schüler*innen führen. Im Rahmen einer qualitativen Forschung wurden im Unterricht Teilnehmende Beobachtungen in drei verschiedenen Schulen in Oberösterreich durchgeführt.

Es hat sich gezeigt, dass im Unterricht die verschiedensten Varietäten im Sprachgebrauch der Lehrer*innen vorkommen. In den untersuchten Schulen handelt es sich bei der Sprache als ein Lehr- und Lerninstrument im Dialekt-Standard-Kontinuum.

Die Beschäftigung mit dialektalen Varietäten kann und soll deshalb mehr in den Vordergrund gerückt werden, um eine gesellschaftliche Teilhabe zu erleichtern und Menschen nicht zusätzlich institutionell zu diskriminieren.

Es muss meiner Meinung nach mehr darauf geachtet werden, dass die Sprache in der Schule für alle in einer bestmöglichen Art und Weise zugänglich gemacht wird und somit gelernt werden kann.