



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Wie nehmen SchülerInnen in der Deutschaneignung  
das Dialekt-Standard-Kontinuum wahr?“

verfasst von / submitted by

Mag. Sabine Pohl

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

Wien, 2019 / Vienna, 2019

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

A 190 333 350

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

Lehramtsstudium UF Deutsch UF Italienisch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim, M.A.



***„Wege entstehen dadurch,  
dass man sie geht.“***

**Franz Kafka**

## **Vorwort**

Im Rahmen dieses Vorworts möchte ich Frau Prof. İnci Dirim für ihre kompetente und inspirierende Betreuung meiner Diplomarbeit meinen Dank aussprechen. Vor allem für die fachliche Kompetenz und ihre geduldige Unterstützung in der Anfangsphase bei der Eingrenzung des Themas und der Titelfindung danke ich ihr besonders. Ich fühlte mich stets sehr gut beraten und betreut.

In weiterer Folge bin ich meinen InterviewpartnerInnen für ihre Partizipation sehr dankbar, da durch sie diese Diplomarbeit ihre Gesamtheit erlangte.

Im familiären Bereich möchte ich speziell meiner Mama danken, die mich mit liebevollen und aufbauenden Worten immer wieder dazu brachte, nicht aufzugeben. Sie war immer für mich da, glaubte an mich und unterstützte mich in schwierigen Phasen. Fortwährend wurde ich von ihr positiv bestärkt weiterzumachen und sie ermöglichte mir dadurch mein Studium. Des Weiteren gilt ein besonderer Dank meinem Freund Dominic, der mich mit seiner nichtendenden Geduld, seinem Humor und seinem herzlichen Umsorgen stets unterstützte. Er ermutigte mich immer wieder aufs Neue, mein Ziel nicht aus den Augen zu verlieren. Danke für dein Verständnis und deine Liebe.

Zusätzlicher Dank gebührt außerdem meinen lieben Freunden und Freundinnen, auf die ich immer zählen konnte. Hervorheben möchte ich Miriam, die mich während meiner Studienzeit begleitete und mir mit hilfreichen Ratschlägen und Tipps zur Seite stand und immer freundschaftliche motivierende Worte fand. Zuletzt danke ich in diesem Zusammenhang meiner Freundin Astrid, die mich immer wieder auf den Boden der Tatsachen zurückholte und mich darin bekräftigte, mein Studium abzuschließen.

Herzlichen Dank!

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>EINLEITUNG</b> .....	<b>- 5 -</b>
<b>2</b>	<b>DEUTSCH ALS SPRACHE</b> .....	<b>- 8 -</b>
<b>2.1</b>	<b>DEFINITORISCHES ZUR STANDARDSPRACHE</b> .....	<b>- 8 -</b>
<b>2.2</b>	<b>VARIABILITÄT DER SPRACHE</b> .....	<b>- 8 -</b>
<b>2.3</b>	<b>VARIETÄTEN UND VARIANTEN</b> .....	<b>- 9 -</b>
<b>3</b>	<b>SPRACHERWERB</b> .....	<b>- 12 -</b>
<b>3.1</b>	<b>ALLGEMEINES ZUM SPRACHERWERB</b> .....	<b>- 12 -</b>
3.1.1	NATÜRLICHER UND GESTEUERTER SPRACHERWERB .....	- 13 -
3.1.2	ERSTSPRACHERWERB .....	- 14 -
<b>3.2</b>	<b>BILINGUALISMUS</b> .....	<b>- 14 -</b>
<b>3.3</b>	<b>MEHRSPRACHIGKEIT</b> .....	<b>- 15 -</b>
3.3.1	INNERE MEHRSPRACHIGKEIT .....	- 18 -
3.3.2	CODESWITCHING .....	- 20 -
3.3.2.1	Geschichtlicher Abriss .....	- 20 -
3.3.2.2	Definitorische Probleme .....	- 21 -
3.3.2.3	Formen des Codeswitching.....	- 22 -
3.3.2.4	Interaktionale Funktionen des Codeswitching.....	- 23 -
3.3.2.5	Soziale Funktionen des Codeswitching.....	- 24 -
3.3.2.6	Codeswitching im Unterricht .....	- 25 -
3.3.3	DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE UND FREMDSPRACHE .....	- 27 -
3.3.3.1	Erwerb der Sprache in der Migration .....	- 28 -
<b>4</b>	<b>ÖSTERREICHS SPRACHSITUATION</b> .....	<b>- 32 -</b>
<b>4.1</b>	<b>ÖSTERREICHISCHES DEUTSCH</b> .....	<b>- 32 -</b>
4.1.1	PLURIZENTRIK .....	- 33 -
4.1.1.1	Asymmetrische Plurizentrik.....	- 35 -
4.1.2	DIALEKT .....	- 37 -
4.1.3	STANDARD .....	- 40 -
4.1.4	DIALEKT UND STANDARD.....	- 41 -
4.1.5	DIALEKT-STANDARD-KONTINUUM.....	- 43 -
4.1.5.1	Diglossie.....	- 47 -

<b>5</b>	<b>SPRACHE UND SCHULE</b> .....	<b>- 48 -</b>
<b>5.1</b>	<b>DIALEKT IM SCHULISCHEN UMFELD</b> .....	<b>- 48 -</b>
<b>5.2</b>	<b>SPRACHE DER LEHRPERSON</b> .....	<b>- 50 -</b>
5.2.1	SPRACHDIFFERENZBEWUSSTSEIN .....	- 51 -
5.2.2	SPRACHBEWUSSTHEIT .....	- 52 -
5.2.3	SPRACHHANDLUNGSFÄHIGKEIT .....	- 54 -
5.2.4	SPRACHVERGLEICH .....	- 55 -
<b>5.3</b>	<b>QUEREINSTEIGERINNEN</b> .....	<b>- 56 -</b>
<b>5.4</b>	<b>PROJEKT VON DE CILLIA ET AL.</b> .....	<b>- 57 -</b>
5.4.1	ZUSAMMENFASSUNG .....	- 59 -
<b>6</b>	<b>WAHRNEHMUNG DES DIALEKT-STANDARD-KONTINUUMS</b> .....	<b>- 61 -</b>
<b>6.1</b>	<b>METHODISCHE VORGEHENSWEISE</b> .....	<b>- 61 -</b>
<b>6.2</b>	<b>INTERVIEWDURCHFÜHRUNG</b> .....	<b>- 62 -</b>
6.2.1	LEITFADENINTERVIEW .....	- 62 -
6.2.2	LEITFADEN .....	- 64 -
<b>6.3</b>	<b>INTERVIEWPARTNERINNEN</b> .....	<b>- 65 -</b>
6.3.1	BESCHREIBUNG DER STICHPROBE .....	- 65 -
6.3.1.1	Beobachtungen .....	- 66 -
<b>6.4</b>	<b>DATENAUFBEREITUNG</b> .....	<b>- 67 -</b>
6.4.1	TRANSKRIPTION DER DATEN .....	- 67 -
<b>6.5</b>	<b>ANALYSE DER INTERVIEWS</b> .....	<b>- 68 -</b>
6.5.1	QUALITATIVE INHALTSANALYSE .....	- 68 -
6.5.1.1	Inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse .....	- 69 -
6.5.2	KATEGORIEN .....	- 71 -
6.5.2.1	In welchen Situationen wird Dialekt wahrgenommen? .....	- 71 -
6.5.2.2	Wer spricht im Dialekt? .....	- 72 -
6.5.2.3	Welche Wörter werden wahrgenommen? .....	- 73 -
6.5.2.4	Gleiten die Befragten selbst im Dialekt-Standard-Kontinuum? .....	- 74 -
6.5.3	ERGEBNISSE .....	- 75 -
6.5.3.1	Interpretationen diverser Interviewaussagen .....	- 76 -
6.5.4	GLOSSAR DER DIALEKTALEN AUSDRÜCKE .....	- 81 -
<b>7</b>	<b>SCHLUSSBEMERKUNGEN</b> .....	<b>- 83 -</b>
<b>8</b>	<b>TABELLENVERZEICHNIS</b> .....	<b>- 85 -</b>
<b>9</b>	<b>LITERATURVERZEICHNIS</b> .....	<b>- 86 -</b>
<b>10</b>	<b>ANHANG</b> .....	<b>- 101 -</b>

# 1 Einleitung

Diese vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich damit, wie SchülerInnen in der Deutschaneignung das Dialekt-Standard-Kontinuum wahrnehmen. Meine 6-jährige Berufserfahrung als Lehrerin an einer Neuen Mittelschule, mein bereits abgeschlossenes Studium der Sprachwissenschaft und eine tägliche Dialektkonfrontation im schulischen Umfeld brachten mich schließlich dazu, das sogenannte Dialekt-Standard-Kontinuum in diesem Zusammenhang genauer zu betrachten.

In den mit SchülerInnen einer HAK (Handelsakademie) und einer NMS (Neue Mittelschule) geführten Interviews geht es vor allem darum, welche Wörter und Phrasen seitens der SchülerInnen im Schulbetrieb (Unterricht und Pausen) wahrgenommen werden. Hochholzer (2004: 15) merkt an, dass im deutschsprachigen Unterricht SchülerInnen in ihrer muttersprachlichen Sozialisation durch nicht-standardsprachliche Varietäten, in besonderer Weise durch den Dialekt ihrer Herkunftsregion, geprägt sind. Dies gilt im Fall dieser Arbeit jedoch nicht nur für SchülerInnen, sondern auch für LehrerInnen. Grundsätzlich wird für die Schule bzw. den Deutschunterricht die Standardsprache erwartet, sowohl mündlich als auch schriftlich (Hochholzer, 2004: 34).

Die ausgewählten SchülerInnen sind zum Zeitpunkt der empirischen Untersuchung SchülerInnen einer HAK in Niederösterreich und einer NMS in Wien. Insgesamt wurden Interviews mit 10 Personen geführt. Analysiert soll anhand der Qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring (2010) werden, ob die SchülerInnen auf dem Dialekt-Standard-Kontinuum gleiten und was sie in ihrem schulischen Umfeld diesbezüglich wahrnehmen. Die Gruppe der ProbandInnen ist zwischen 15-19 Jahren alt. Bedingung zur Teilnahme an der Fallstudie waren folgende Kriterien:

- Nicht in Österreich geboren
- Besuch der Schule in Österreich – QuereinsteigerInnen
- DaZ – Der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache

Der Fokus der Arbeit liegt vor allem darauf, wie SchülerInnen Dialekt und Varianten des Deutschen erleben und wahrnehmen. Die daraus resultierende

Forschungsfrage lautet demnach: Wie nehmen SchülerInnen in der Deutschaneignung das Dialekt-Standard-Kontinuum wahr? Weiters sollen auch Antworten auf folgende Fragen gegeben werden können:

- Wie wird mit dem Dialekt-Standard-Kontinuum zurechtgekommen?
- Wie wird hin- und hergeglitten?
- Dialekt- und Standard-Gebrauch – wie wird dieser von SchülerInnen wahrgenommen?
- Wie stark ist der Erwerb des Deutschen von Codeswitching, Codeshifting bzw. Gleiten zwischen Dialekt und Standard beeinflusst?
- Wie wird die Sprache bzw. der Spracherwerb der SchülerInnen beeinflusst?
- Wird unbewusst möglicherweise auch seitens der SchülerInnen hin- und hergeglitten?

Mögliche Antworten dieser eben formulierten Fragen könnten folgende sein: Sprachliche Varietäten sind wichtig, um sich schneller anpassen und integrieren zu können und das Dialekt-Standard-Kontinuum kann als Teil des Spracherwerbs gesehen werden. In den Schlussbemerkungen der Arbeit, nachdem die Interviews analysiert wurden, werden sämtliche Fragen detailliert und akkurat beantwortet und das Ergebnis der Interviews besprochen.

Als Hypothese wird in der vorliegenden empirischen Diplomarbeit davon ausgegangen, dass das sprachliche Repertoire bei der Deutschaneignung durch dialektale Ausdrücke erweitert und dadurch auch bereichert wird. In den 70er Jahren noch galten Codeswitching und -shifting in der Literatur als eher negativ konnotiert, heutzutage ist die Einstellung dazu, vor allem von SprachwissenschaftlerInnen positiver geworden (Hoffmann, 1991: 109).

In Bezug auf den derzeitigen Forschungsstand kann gesagt werden, dass im Zuge eines FWF-Forschungsprojektes des Wissenschaftsfonds „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache an österreichischen Schulen“ von de Cillia et al. (2013) die Rolle der österreichischen Standardvarietät der deutschen Sprache im schulischen Kontext untersucht wurde. Diese Studie beschäftigte sich erstmals mit Material und Informationen über den Zusammenhang von Spracheinstellung, Sprachloyalität und Normtoleranz gegenüber den Varietäten des Deutschen bei LehrerInnen und SchülerInnen. Den WissenschaftlerInnen ging es

vorwiegend um Informationen seitens der interviewten Personen, inwieweit Lehrbücher, Lehr- und Studienpläne, unter der Berücksichtigung der Varietätenthematik, verbessert bzw. anders gestaltet werden können (ebenda, 2013: 44).

Der Unterschied zum erwähnten FWF-Projekt und dieser empirischen Arbeit liegt darin, dass die hier ausgewählten SchülerInnen Deutsch nicht als Erstsprache besitzen. Dies bedeutet, dass hinterfragt wird, wie die Situation des Dialekt-Standard-Kontinuums von Personen wahrgenommen wird, die nicht in Österreich aufgewachsen sind, sondern als QuereinsteigerInnen Deutsch erst später erlernten. Vorwiegend geht es bei besagter Studie um die Sprachanwendung und Spracheinstellung, verglichen zu den ProbandInnen für diese Arbeit, die in Bezug auf die Wahrnehmung sprachlicher Varietäten interviewt wurden. Da es sich bei dieser empirischen Untersuchung mit zehn Personen um ein kleines Sample handelt, sollten keine Verallgemeinerungen vorgenommen werden.

Ziel der Arbeit ist es, festzustellen, wie das Dialekt-Standard-Kontinuum den Spracherwerb des Deutschen beeinflussen kann und ob Lehrpersonen den Wortschatz der Lernenden mit dialektalen Ausdrücken bereichern können.

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wird auf sämtliche bereits erwähnte Begrifflichkeiten, wie beispielsweise Dialekt-Standard-Kontinuum oder Standardsprache, genauer eingegangen.

Im nächsten Kapitel *Deutsch als Sprache* soll genauer beschrieben werden, mit welchen Punkten sich diese Arbeit auseinandersetzt. Weiters sollen wichtige Begrifflichkeiten für ein besseres Verständnis dieser Arbeit ebenso besprochen werden. Anfangs wird eine allgemeine Einführung in die deutsche Sprache gegeben. Den Hauptschwerpunkt stellt das Kapitel Dialekt-Standard-Kontinuum dar. Anfangs sollen wichtige Unterkapitel, wie Sprache im schulischen Kontext und Spracherwerb in der Migration, besprochen werden, um schließlich die Ergebnisse der Interviews zusammenfassend darzustellen.

"Noch ist es in den Köpfen vieler Menschen verankert, dass es in der Sprache nur eine richtige Form gibt. Damit sind uns viele Grenzen gesetzt. Daher: Sensibilität für Varietäten!", sagt Rudolf de Cillia (2013) vom Institut für Sprachwissenschaft in Wien.

## **2 Deutsch als Sprache**

In vorliegendem Kapitel soll vorerst beschrieben werden, was unter dem Begriff deutsche Sprache verstanden wird, um anschließend Ausdrücke wie Varietät, Variante, Dialekt und Standard besser zu verstehen.

### **2.1 Definitorisches zur Standardsprache**

Bei der deutschen Standardsprache handelt es sich, aufgrund eines viele Jahrhunderte andauernden Entwicklungsprozesses, in Bezug auf Standardisierung und Regionalisierung (die gesprochene Sprache betreffend) um ein heterogenes Konstrukt. Von den Anfängen bis heute gab es in der gesprochenen und geschriebenen Praxis keine deutsche Einheitssprache, sondern nur regionale Varietäten bzw. Ausprägungsstrukturen. Demzufolge gelten die Regiolekte als die sowohl chronologisch wie auch funktional primären Varietäten des Deutschen. Die sogenannte Standardsprache, die schließlich nur ein theoretisches Gebilde darstellt, rückt hinter die gesprochene Sprache und wird deshalb als etwas Sekundäres ausgelegt (Polenz, 2000: 58ff). Auch bei Dittmar und Schmidt-Regener (2001: 521ff) wird festgehalten, dass Standardsprache bzw. Standardvarietät eine Bezeichnung für eine kodifizierte Sprache ist, welche als offizielle Nationalsprache eines Staates gilt und Prestige besitzt. Weiters wird ebenfalls betont, dass Standardsprache geschrieben wird, überregionale Reichweite und Gültigkeit besitzt und in institutionellen Kontexten und offiziellen Kommunikationssituationen benutzt wird.

### **2.2 Variabilität der Sprache**

Die Gegenwart des Deutschen charakterisiert eine differenzierte Vielfalt miteinander verschränkter regionaler, sozialer, funktionaler und situativer Ausprägungen. Dabei ist diese Zusammensetzung von Sprachvorkommen nicht stabil, sondern ändert sich ständig, abhängig von gesellschaftlichen, kulturellen, technischen und anderen Entwicklungen (Reichmann, 1992: 192f).

Für jede natürliche, historisch gewachsene Sprache kann eine innere Variabilität angenommen werden. Das Konzept von *Varietäten*, auf das im nächsten Kapitel genauer eingegangen wird, stellt demgemäß ein der empirischen Wirklichkeit näher stehendes Modell dar. Die Art und Weise, in der eine Sprache sich in Varietäten aufgliedert, die Anzahl, die Extension und die aktuelle Stellung sowie die

Interdependenzen dieser Varietäten machen die sogenannte Architektur einer Sprache aus. So zählt das Deutsche aus einer Reihe soziokultureller und sprachhistorischer Gründe zu den Sprachen, in denen den regionalen und lokalen Varietäten eine besondere Bedeutung zukommt. Hierbei kann von einer diatopischen Artenvielfalt des Deutschen gesprochen werden. Dies unterstreicht eine geordnete und bestimmten Regeln folgende Heterogenität des Deutschen (Berruto, 1987: 266).

### **2.3 Varietäten und Varianten**

Um in den folgenden Kapiteln genauer auf das Dialekt-Standard-Kontinuum einzugehen, ist es wichtig, vorerst einige Begrifflichkeiten in Bezug auf die deutsche Sprache zu klären. Ammon (2015: 107f) beschreibt den Ausdruck Sprache als eine Menge verschiedenster Varietäten. Eine Sprache konstituiert sich üblicherweise dann, wenn sie zu einer anderen linguistisch stark verschieden ist, das bedeutet in Aussprache, Wortschatz, Grammatik und auf anderen Systemebenen über eigene Sprachformen verfügt, die es einer Person, welche diese genannten Formen nicht erworben hat, unmöglich macht, diese zu verstehen (Muhr, 2003: 192). Die deutsche Sprache wird üblicherweise als eine an Varietäten und Varianten besonders reiche Sprache beschrieben (de Cillia, 2014: 2). Földes (2002: 215) unterstreicht diese Aussage und zählt das Deutsche aus soziokulturellen und sprachhistorischen Gründen zu jenen Sprachen, in denen den regionalen Varietäten eine spezielle Bedeutung zukommt.

Wie jede andere lebende Sprache ist das Deutsche keine homogene Einheitssprache aus starren Regeln und Gebrauchskonventionen, die für das Sprechen und Schreiben aller Menschen in den deutschsprachigen Ländern und Regionen in gleicher Weise gelten. Die Sprachwissenschaft unterscheidet eine Vielfalt miteinander verschränkter regionaler, sozialer, funktionaler und situativer Ausprägungen des Deutschen, welche mit dem Überbegriff *Varietät* zusammengefasst werden (Stickel, 1996: 1).

Der Begriff Varietät hat sich aus diachroner Sicht im Bereich der Soziolinguistik als neutraler Begriff durchgesetzt (Dittmar, 1997: 180). Bußman (2002: 730f) definiert Varietät als Terminus eines sprachlichen Verhaltens in einem mehrdimensionalen Varietätenraum. Dieser Varietätenraum kann regionaler, sozialer, situativer oder

historisch differenzierter Natur sein. Dies kann unterschiedlich viele Merkmale der Linguistik betreffen, wie beispielsweise Lexik, Morphologie, Phonetik, Phonologie, Pragmatik, Syntax oder auch Semantik. Außersprachliche Variationsparameter, wie Region, Schicht, Situation oder historische Dimension, bestimmen und definieren demnach die diversen sprachlichen Varietäten. Die Abgrenzung der einzelnen Varietäten voneinander ist jedoch aufgrund der genannten Definition von Bußmann (2002: 731) problematisch und komplex, da wissenschaftlich nicht geklärt ist, wann genau von einer eigenständigen Varietät gesprochen werden kann. Definiert ist hierbei nicht, wie viele linguistische Merkmale zur Unterscheidung von zwei Varietäten führen (Hochholzer, 2004: 25).

Als Ausschnitte des komplexen Gesamtsystems einer Einzelsprache dienen Varietäten Sprechergruppen in unterschiedlichen Situationen als Basis sprachlicher Interaktion. Varietäten weisen eigenständige prosodisch-phonologische und morphosyntaktische Strukturen auf (Schmidt und Herrgen, 2011: 68). Um regionale Spracherscheinungsweisen auch funktional, sozial und situativ, also näher an der Sprachwirklichkeit, untersuchen zu können, wurde der Varietätenbegriff als Begrifflichkeit in der deutschen Dialektologie eingeführt (Anders, 2010: 1).

Neben dem Begriff der Varietät ist die sprachliche Variante ebenso von Wichtigkeit. Eine sprachliche Varietät verfügt über spezifische Sprachformen, durch die sie sich von anderen Varietäten unterscheidet. Diese verschiedenen variablen Sprachformen zwischen Varietäten werden sprachliche Varianten genannt (Ammon, 2006: 99).

Zu unterscheiden sind nationale und regionale Varianten. Eine nationale Variante muss Bestandteil der Standardvarietät mindestens einer Nation sein und darf nicht Bestandteil der Standardvarietät aller Nationen der betreffenden Sprachgemeinschaft sein, da in diesem Fall keine Variation möglich wäre (Ammon, 1995: 70). Regionale Varianten wiederum sind in unterschiedlichen deutschen Dialekten zu finden. Variation in der Sprache ist eine unumgängliche Voraussetzung für das Funktionieren von Kommunikation. Wenn es diese Variation in der Sprache nicht gäbe, wären die sozialen Interessen von Kommunikation stark beeinträchtigt (Dittmar, 1997: 29).

Das österreichische Standarddeutsch ist beispielsweise eine Varietät der deutschen Sprache (Ammon, 1997: 5). Im Fall der deutschen Sprache beinhaltet eine nationale Varietät sowohl nationale Varianten des dazugehörenden Zentrums als auch gemeindeutsche Ausdrücke. Hierbei sollen nicht nur die Unterschiede festgemacht werden, sondern auch Gemeinsamkeiten (Hägi, 2006: 280). Unter einer nationalen Variante wird die einzelne Einheit verstanden. Ammon (1995: 111) beschreibt dies beispielsweise anhand des Wortes *Karfiol*, welches als nationale Variante eines deutschen Wortes in Österreich einzustufen ist (ebenda). Nach Ammon ist eine nationale Variante eine für eine Nation spezifisch geltende Sprachform. Der Ausdruck *Karfiol* unterscheidet sich zwar sprachlich von der deutschen und der schweizerischen Bezeichnung *Blumenkohl*, auf semantischer Ebene jedoch wird das gleiche Bild des Gemüses hervorgerufen. In der Literatur wird dies als unterschiedlich sprachlicher Ausdruck gleicher Bedeutung bezeichnet (Ammon, 1997: 5).

Foldes bestätigt Ammon, indem er schreibt, dass verschiedene Varietäten verschiedene Sprachverwendungsnormen bedeuten, denen zwar – infolge direkter oder indirekter Tradierung – oft unterschiedliche soziale Bewertungsmuster und Einstellungen entgegengebracht werden, die aber, linguistisch betrachtet, über die gleichen Wertpositionen verfügen (Foldes, 2002: 234).

Auf das österreichische Standarddeutsch wird näher im Kapitel *Österreichs Sprachsituation* eingegangen. Im Folgenden soll vorerst der Spracherwerb und seine diversen Ausprägungen näher ausgeführt werden.

### **3 Spracherwerb**

Um zu verstehen, wie sich Sprache zu verschiedenen Varianten entwickeln kann, soll in diesem Unterkapitel kurz, um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, erläutert werden, wie Sprache grundsätzlich erworben wird und welche unterschiedlichen Besonderheiten des Spracherwerbs zu erwähnen sind.

#### **3.1 Allgemeines zum Spracherwerb**

Esser (2009: 70) beschreibt den Spracherwerb allgemein als eine Folge von Motivationen, Zugängen und Lernfähigkeiten, welche mit typischen empirischen individuellen und sozialen Bedingungen verbunden sind. Sprachen werden in vielen Lebensbereichen, beispielsweise in der Arbeitswelt, in der Freizeit, in der Schule, in der Verwaltung, im Handel, im kulturellen Leben, in der politischen Auseinandersetzung, in religiösen Gemeinschaften oder in der Wissenschaft gebraucht (Christ, 2009: 37). Bei Rösler (2012: 17) werden unterschiedliche Weisen des Sprachenlernens in diversen Situationen besprochen. Einerseits erwirbt ein Kind seine erste Sprache aus der Interaktion mit seiner Umgebung. In weiterer Folge ist es bereits ein Erwachsener, der beispielsweise an einer Volkshochschule eine neue Sprache lernen möchte. Er wird von Lehrenden und Lernmaterialien unterstützt, beschäftigt sich jedoch nur einige Stunden pro Woche mit der neuen Sprache. Zuletzt spricht Rösler das Beispiel des Studierenden an, der aus dem Ausland kommt, um ein bestimmtes Fach zu studieren. Angenommen er kommt nach Österreich benötigt er dafür Deutsch, das er möglicherweise schon im Ausland gelernt hat. Nun erwirbt er im Zuge seines Studiums und Interaktion mit der deutschen Umgebung neue Wörter, neue Formulierungen und ebenfalls neue Erkenntnisse über das Land (ebenda).

Auf die interviewten Jugendlichen im Zuge dieser Arbeit trifft sicherlich die letzte Art des Erwerbens einer Sprache hinzu. Rösler (2012: 17) merkt dahingehend noch an:

Deutsch war vielleicht in der Reihenfolge der von diesem Studierenden gelernten Sprachen die vierte, aber jetzt wird sie seine zweitwichtigste, wenn nicht gar wichtigste. Vielleicht stellt er fest, dass die Deutschen in seiner Umgebung zum Teil anders sprechen, als er das in seinem Unterricht gelernt hatte, und nimmt diese andere Art zu sprechen auf, indem er mit seiner Umgebung kommuniziert (ebenda, 2012: 17).

Dies spiegelt sich auch bei einigen Interviewten wider – das Wahrnehmen eines Anderssprechens, welches möglicherweise anfangs nicht zuordenbar ist, jedoch in weiterer Folge ins eigene Sprechen aufgenommen wird. Dies wird im Kapitel *Wahrnehmung des Dialekt-Standard-Kontinuums* ausführlicher besprochen werden.

### 3.1.1 Natürlicher und gesteuerter Spracherwerb

Ziel beim Erlernen einer Sprache ist generell, sie so natürlich als möglich zu erlernen. Beim natürlichen Spracherwerb wird aus der Interaktion mit der Umwelt gelernt. Was gelernt wird, resultiert aus der kommunikativen Notwendigkeit der Lernenden und aus den in der Interaktion vorkommenden sprachlichen Mitteln (Rösler, 2012: 18). Dieser natürliche Spracherwerb stellt den Lernenden vor eine große Herausforderung in Bezug auf Analyse, Synthese und Vergleich (Klein, 1984, zitiert nach Rösler, 2012: 18).

Im Gegensatz zum natürlichen Spracherwerb werden Sprachlernende beim gesteuerten Spracherwerb von Beginn an mit Form und Inhalt konfrontiert. Das bedeutet, dass den Lernenden gleichzeitig Wortschatz und grammatikalische Strukturen präsentiert werden. Es handelt sich hierbei um eine stark formfokussierte Vorgehensweise bezüglich des Erwerbs der Sprache. Ein großer Nachteil des gesteuerten Spracherwerbs ist die nicht vorhandene inhaltliche Selbstbestimmung. Der Lernende bzw. die Lernende wird von der Lehrperson oftmals anhand eines Lehrwerkes unterrichtet und diese führt Schritt für Schritt grammatikalische Phänomene ein, welche ausreichend geübt und wiederholt werden, um die Lernenden nicht zu überfordern. Diese inhaltliche Banalität könnte anfangs oft unterfordern oder langweilen. Dem gegenüber steht die natürliche Erwerbssituation, in der der Kommunikationspartner keine Lehrperson darstellt, er könnte zwar auf den Sprachstand des Gesprächspartners eingehen, wird jedoch in einem Gespräch nicht darauf Rücksicht nehmen können, was bereits erworben wurde und was nicht. Der natürliche Erwerb der Sprache erfolgt aus der direkten Interaktion und der gesteuerte Erwerb der Sprache kann als Lernen auf Vorrat bezeichnet werden. Dieses Lernen auf Vorrat soll langfristig eine geordnete und korrekte Kommunikation in der Zielsprache ermöglichen (Rösler, 2012: 21f).

### 3.1.2 Erstspracherwerb

Der normale Verlauf eines Erstspracherwerbs setzt frühen Zugang zu sprachlichem Input voraus. Dieser Input fordert das Gehirn mit neuen Informationen immer wieder heraus (Tracy, 2009: 174). Der Erstspracherwerb kann in Stadien der Entwicklung eingeteilt und beschrieben werden. Konkrete Altersangaben sind allerdings nur Richtwerte, da der Spracherwerb von Kind zu Kind unterschiedlich vonstattengeht. Bestimmte Erwerbsphasen wiederum werden von allen Kindern in einer einheitlichen Reihenfolge durchlaufen und so kann die Wissenschaft bestimmte Meilensteine der Entwicklung beschreiben und angeben. Nach 18 Monaten beginnen zirka 90 % aller Babys zu sprechen. Erste Wörter wurden allerdings auch schon bei 3 % der Babys im Alter von 9 Monaten vernommen. Absolute Altersangaben sind demnach problematisch und dienen tatsächlich nur als Richtwert, da Kinder sich aufgrund verschiedenster Faktoren unterschiedlich schnell oder langsam entwickeln (Rösler, 2012: 23).

Kinder können bereits im Mutterleib Stimmen wahrnehmen und auch zuordnen. Vor allem reagieren sie auf die Stimme der Mutter, die sie nach der Geburt von anderen Stimmen unterscheiden können. Aufgrund rhythmischer Merkmale und der Verteilung der Vokale, können Neugeborene verschiedene Sprachen erkennen und sich daran orientieren (Falk, 2008: 15f). Weitere Aspekte des Erstspracherwerbs, wie die Phase des Lallens, Gurrens und Silbenplapperns erfolgen vor der Einwortphase, welche am Ende des ersten Lebensjahres anfängt (Falk, 2008: 19). In weiterer Folge setzt die Wortschatzexplosion ein und interessante Versuche der Kinder, Wörter miteinander zu kombinieren und Vorstadien der Grammatik zu entwickeln, setzen ebenso ein (Rösler, 2012: 24).

## 3.2 Bilingualismus

Rösler (2012: 26ff) merkt in Bezug auf die Kriterien für den Begriff Bilingualismus an, dass der Erwerbszeitpunkt, die erstsprachenähnliche Aussprache, die Kompetenzorientierung und die Erwerbssituationen als Merkmale ausschlaggebend sind. Hinzugefügt wird demnach, dass die zweite Sprache, um als bilingual zu gelten noch im Kleinkindalter erworben werden sollte. Eine eindeutige Definition des Begriffes aus linguistischer Sicht und das Vorhandensein aller oben genannten Kriterien sind jedoch nicht einfach. Rösler spricht von Bilingualismus im engeren

Sinne, der als doppelter Erstspracherwerb oder früher Zweitspracherwerb bezeichnet werden kann, hierbei spielen die Erwerbsart und das Erwerbsalter eine wesentliche Rolle. Es werden zwei Typen der Erwerbssituation vorgestellt, einerseits der Typ, der die Sprache einer Bezugsperson zuordnen kann und andererseits jener Typ, der die eine Sprache der Bezugsperson und die andere Sprache der Umgebung, in der er lebt, zuordnet (Romaine, 1997, zitiert nach Rösler, 2012: 28). Esser (2009: 70) spricht in seinen Ausführungen zum Thema Bilingualität von einem Spezialfall des Spracherwerbs. Weiters merkt er dahingehend an, dass Fertigkeiten sowohl in der Erstsprache als auch in der Zweitsprache erworben werden müssen. Dieser Vorgang unterliegt individuellen und sozialen Bedingungen (ebenda).

### **3.3 Mehrsprachigkeit**

Dieses Kapitel soll sich vorerst allgemein mit der Begrifflichkeit *Mehrsprachigkeit* beschäftigen und sich in weiterer Folge im nächsten Kapitel mit *innerer Mehrsprachigkeit* auseinandersetzen. Mehrsprachig zu sein bedeutet, in mehr als einer Sprache kommunizieren und sich ausdrücken zu können (Steinbach et al., 2007: 104). In der Literatur wird zwischen institutioneller, gesellschaftlicher und individueller Mehrsprachigkeit unterschieden. Mehrsprachigkeit kann sich demnach auf eine Institution, eine Gesellschaft oder auf eine Einzelperson beziehen (Tajmel und Hägi-Maed, 2017: 12). Rösler (2009: 29) stellt sich die Frage, ab wann eine Person mehrsprachig ist. Die Schwierigkeit stellt die Abgrenzung von Bilingualismus und Mehrsprachigkeit dar. Bilingualität und Mehrsprachigkeit werden in der Literatur oft so verwendet, dass Bilingualität bereits in die Mehrsprachigkeit eingeschlossen ist.

Hufeisen (2010: 376) merkt dazu folgendes an:

Die Begriffe Bilingualität und Mehrsprachigkeit sind definitorisch kaum einzugrenzen, weil in der Wissenschaftswelt einerseits kein Konsens darüber herrscht, welcher Grad von Beherrschung von zwei oder mehr Sprachen zugrunde liegen soll, um eine Person bilingual oder mehrsprachig zu nennen. Andererseits ist nicht gemeinschaftlich entschieden, welche Umfänge und Ausschnitte von Sprachen einbezogen werden sollen: Nationalsprachen, Dialekte, andere Varietäten von Sprachen, Register oder auch individuelle Varianten von Sprachen.

In Bezug auf das Erlernen einer Zweitsprache oder Fremdsprache fügt Christ (2009: 34) hinzu, dass andere Sprachen auch zu *meinen* werden können. Er betont dabei,

dass man sie erwirbt, lernt, in sie hineinwächst und sie durch hören, lesen, sprechen und schreiben gebraucht. Gelernt und erworben werden sie zu verschiedenen Lebenszeiten.

Mit jeder Sprache, die der Mehrsprachige oder die Mehrsprachige lernt, werden neue kulturelle Erfahrungen gesammelt. Man tritt sozusagen in eine neue Gemeinschaft ein und mit jeder neuen Sprache in eine andere, in eine neue (Christ, 2009: 38). Auer (2009: 91) erweitert das Konzept der Mehrsprachigkeit durch den Begriff der Kompetenz. Er spricht hier von kompetenter Mehrsprachigkeit, die eine eigenständige, primäre sprachliche und interaktionale Kompetenz darstellt. Wenn von Mehrsprachigkeit die Rede ist, fällt gleichzeitig auch der Begriff *Muttersprache*. Muttersprache entwickelt sich im Austausch mit anderen SprecherInnen, zunächst mit der Familie (Mutter, Vater, Geschwister) und in weiterer Folge mit einer immer größer werdenden Zahl der SprecherInnen der eigenen Sprache. Mit dieser Muttersprache wird der Mensch in eine Tradition und Initiation hineingeboren, die einem nicht alleine gehört, sondern mit anderen geteilt wird (Christ, 2009: 33). Herkunftssprache statt Muttersprache ist ebenfalls ein Begriff, der in der Wissenschaft Gebrauch findet. Dirim und Mecheril (2010a: 19) fügen jedoch an, dass die Bezeichnung Herkunftssprache zu sehr darauf abzielt, die Menschen auf eine natio-ethno-kulturelle Herkunft festzulegen. Da Personen oft schon in zweiter oder dritter Generation in einem bestimmten Land sind, ist es etwas schwierig, die sprachlichen Fähigkeiten auf die Herkunft zu reduzieren. Eine andere begriffliche Möglichkeit stellt das Wort Familiensprache dar. Jedoch sollte dies korrekterweise in der Mehrzahl gebraucht werden, da in den Familien oft mehr als nur eine Sprache gesprochen wird (ebenda). Wenn ein Kind von Beginn an mit zwei Sprachen aufwächst, weist es zwei Erstsprachen auf. Hierbei spricht Müller von bilingualem Erstspracherwerb (2011: 209). Ein Grundprinzip des Sprachenlernens in einer Bildungseinrichtung sollte das Nutzen dessen sein, was bereits in der Muttersprache oder in vorher erworbenen Sprachen schon angelegt wurde und demnach gelernt und abgespeichert wird. Weitere Sprachen werden auf der Basis der Muttersprache und anderer bereits gelernter Sprachen erworben. Hierbei wird von einer originären Sprachausstattung gesprochen, die einmalig ist und kein zweites Mal erworben werden kann (Christ, 2009: 34f).

Wenn eine zweite Sprache nach dem dritten Lebensjahr zur Erstsprache hinzukommt, spricht man von frühem Zweitspracherwerb. Zwischen Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb wird unterschieden, da das Kind beim Erwerb der zweiten Sprache bereits Sprachkenntnisse erworben und kognitiv anders ausgestattet ist als ein Neugeborenes. Auch Mehrsprachigkeit kann somit von Zweisprachigkeit abgegrenzt werden (Ahrenholz, 2008: 5f). Die Tertiärsprachforschung weist darauf hin, dass ab dem Erwerb einer dritten Sprache, welche von einer Person erworben wird, Aneignungsprozesse auf andere Art und Weise ablaufen, als dies beim Erst- und Zweitspracherwerb der Fall ist. Die Lernenden verfügen, wie bereits im oberen Abschnitt erwähnt, über eine andere Sprachausstattung bzw. ein höheres Ausmaß an Spracherwerbsstrategien, die ihnen beim Erlernen einer dritten Sprache zugutekommen. Von Sprache zu Sprache kommen Faktoren hinzu, die es beim Lernen der vorherigen Fremdsprachen noch nicht gab. Es wird angenommen, dass der größte qualitative Sprung in diesem sprachlichen Lernprozess zwischen dem Lernen der ersten und der zweiten Fremdsprache passiert (Hufeisen und Neuner, 2003: 8f). Wissenschaftler gehen davon aus, dass es eine grundlegende menschliche Sprachfähigkeit gibt und in unserem Gedächtnis eine Art Netzwerk für Sprachen existiert, welche sich im Laufe der Sprachlernprozesse immer weiter differenziert. Dieses sprachliche Netzwerk verknüpft sich mit anderen Netzwerken zu anderen Wissens- und Erfahrungsbeständen. Bereits erworbene Spracherfahrungen stehen demnach miteinander in Beziehung, interagieren und formieren sich zu einer kommunikativen Kompetenz (Hufeisen und Neuner, 2003: 17).

Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen wird von Trim et al. (2001: 17) in Bezug auf Mehrsprachigkeit folgendes vermerkt:

Mehrsprachigkeit [...] betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker, die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt.

Christ (2009: 35) fügt hinzu, dass weitere Sprachen nicht nur gesteuert, also in institutionellen Kontexten, sondern auch ungesteuert, ohne lenkende Maßnahmen durch einen Lehrer oder Lehrerin erworben werden. Die Verfügbarkeit von

Ausdrucksmöglichkeiten in mehr als einer Sprache (sowie unterschiedlichen Dialekten und Stilen) bringt auch Herausforderungen mit sich. Beispielsweise kann diese Auswahl dazu führen, kontext-angemessene Entscheidungen zu treffen und möglicherweise bei der Sprachproduktion selbst alle bis auf eine Alternative zu unterdrücken. Diese kognitiven Prozesse können für den Sprecher oder die Sprecherin durchaus herausfordernd sein (Tracy, 2009: 171).

Dieses Kapitel zusammenfassend, handelt es sich bei Mehrsprachigkeit um das Erlernen mehrere Sprachen, die uns aufgrund verschiedener Umstände im Leben begleiten. Oft ist es jedoch gar nicht nötig, soweit zu denken, denn jeder von uns trägt unterschiedliche Sprachen und Varietäten als sprachliches Repertoire mit sich. Dies nennt die Wissenschaft innere Mehrsprachigkeit, welche im Folgekapitel Erwähnung findet.

### 3.3.1 Innere Mehrsprachigkeit

Die Tatsachen, dass der durchschnittliche Sprecher bzw. Sprecherin einer Einzelsprache über verschiedene Varietäten verfügt, bezeichnet Stickel (1997: 1) mit dem Begriff der inneren Mehrsprachigkeit:

Die sich in Varietäten manifestierende innere Mehrsprachigkeit des Deutschen ist nicht stabil. Sie ändert sich unter anderem in Abhängigkeit von politischen, technischen und kulturellen Entwicklungen.

In der Literatur kommt sowohl der Begriff innere als auch innersprachliche Mehrsprachigkeit vor. Der Terminus innere Mehrsprachigkeit ist nicht nur aus Sicht einer deskriptiven Sprachwissenschaft von Wichtigkeit, sondern auch für die Sprachdidaktik wesentlich. Innere Mehrsprachigkeit ist hier sogar als Bildungsaufgabe zu verstehen, die bewirken soll, dass verschiedene Varietäten beherrscht werden und sich ihrer auch bewusst ist. Schülerinnen und Schüler sollen für Sprache und deren Variation und Vielfalt sensibilisiert werden (Hochholzer, 2004: 27). De Cillia (2014: 1) benennt die innere Mehrsprachigkeit mit dem Begriff der *innersprachlichen Mehrsprachigkeit*. Er beschreibt damit jene Tatsache, dass kompetente SprecherInnen einer Sprache über unterschiedliche Varietäten dieser Sprache verfügen, dies ist gerade im deutschsprachigen Raum und im schulischen Kontext von besonderer Wichtigkeit. Braun (1993: 11ff) merkt in Bezug auf die *innere Mehrsprachigkeit des Deutschen* an, dass Sprachvarietäten nicht nur

nebeneinander, sondern miteinander existieren, das heißt, dass die Varietäten in der gesellschaftlichen Praxis feldartig zusammengehören. Auch nach ihm sollte innere Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext als Bildungsauftrag gesehen werden, da sie als kommunikative Realität jedes Schülers und jeder Schülerin anzutreffen ist. Muhr (2003: 214) hält vor allem in Bezug auf Österreich fest, dass innere Mehrsprachigkeit ein zentrales Merkmal der österreichischen Sprachsituation darstellt.

De Cillia (2014: 9) unterstreicht ebenfalls, dass die Sensibilisierung für unterschiedliche Formen innersprachlicher Mehrsprachigkeit im Sprachunterricht wichtig ist, um ein sprachkritisches Bewusstsein und einen selbstbewussten Umgang mit der österreichischen Varietät zu fördern. Auch Hochholzer (2004: 48f) schließt sich dieser Aussage an, indem er davon ausgeht, dass das Konzept der inneren Mehrsprachigkeit nicht nur für die Konstellation *Dialekt und Standardsprache* gültig ist, sondern auch im Hinblick auf andere Varietäten. Den SchülerInnen soll bewusst gemacht werden, welche kommunikativen und sozialen Vorteile einer bestimmten Sprachvarietät gegeben sind. Die situationsangemessene Verwendung von Sprachvarietäten sollte demnach das Ziel eines auf innere Mehrsprachigkeit ausgelegten Sprachunterrichts sein (Hochholzer, 2004: 48f).

Sprache variiert, je nachdem wann, wo, mit wem und mit welchem Ziel sie verwendet wird. In Bezug auf die kommunikative und geografische Reichweite, die Diatopik, unterscheidet man etwa zwischen Dialekten, Regiolekten und nationalen Varietäten. Je kodifizierter die Varietät, desto größer ihre überregionale Verwendungsmöglichkeit oder umgekehrt, je dialektaler, desto enger ist der Radius innerhalb dessen sich Menschen finden, die einen verstehen. Varietäten unterscheiden sich darüber hinaus bezüglich ihrer sozialen Reichweite, auch Diastratik genannt. Gruppen werden auch dadurch formiert, dass sie sich sprachlich von anderen Gruppen absetzen, wie dies beispielsweise bei Jugendsprachen der Fall ist. Ein weiterer Unterscheidungspunkt bei Varietäten stellt die funktionale Reichweite dar, die sogenannte Diaphasik. Darunter fallen beispielsweise die Bildungssprache, Wissenschaftssprache oder Fachsprache. Hierbei geht es darum, den Alltag sprachlich zu bewältigen oder wissenschaftliche Erkenntnisse so aufzuarbeiten, dass sie über Raum und Zeit hinweg RezipientInnen zugänglich bleiben. Dafür ist die Wahl des richtigen sprachlichen Mittels von Notwendigkeit

(Riebling, 2013, zitiert nach Tajmel und Hägi-Maed, 2017: 12f). Das Beherrschen dieser beschriebenen sprachlichen Variation ermöglicht dem Sprecher bzw. der Sprecherin das flexible Auswählen stilistischer Varianten für verschiedene kommunikative Zwecke. Deshalb gilt Variation als eine notwendige Bedingung für das Funktionieren von Kommunikation (Hochholzer, 2004: 39).

Auch Codeswitching stellt eine Art Variation in der Kommunikation dar, welche unterschiedliche kommunikative Zwecke erfüllen kann. Näheres dazu folgt im anschließenden Kapitel.

### 3.3.2 Codeswitching

Auer spricht in seinen Ausführungen von kompetenter Bilingualität. Kompetente bilinguale SprecherInnen sind in allen sozialen Schichten und bei allen Formen von Mehrsprachigkeit zu finden. Ihr Kommunizieren kennzeichnet sich durch Codeswitching und Codemixing. Bei dieser Art des Sprechens handelt es sich demnach um eine Form des bilingualen Sprechens (Auer, 2009: 91f).

Im Folgenden wird zuerst ein geschichtlicher Abriss des Codeswitchings gegeben und der Begriff Codeswitching definiert. Danach werden einige andere wichtige Termini, die ebenfalls von Relevanz sind, wie beispielsweise Codemixing, beschrieben.

#### 3.3.2.1 *Geschichtlicher Abriss*

In den 60er Jahren waren die WissenschaftlerInnen eher negativ in Bezug auf Codeswitching eingestellt. Aufgrund dieser Abneigung zum Codeswitching waren nur einige wenige ForscherInnen daran interessiert und Codeswitching spielte damals eine geringe Rolle in der Linguistik (Auer, 1998: 1). Man war damals der Annahme, dass ein kompetenter Zweisprachiger bzw. eine kompetente Zweisprachige die Sprache während derselben Sprechsituation nicht wechseln sollte (Weinreich, 1968: 73).

In den 70er Jahren jedoch zog das Codeswitching immer mehr Aufmerksamkeit auf sich und somit wurde ein wichtiger Bereich der Linguistik der Wissenschaft eröffnet. Die Wissenschaft teilte das Codeswitching in drei linguistische Bereiche auf. Es wurden syntaktische, soziolinguistische und interaktionale Richtungen untersucht. Shana Poplack beschäftigte sich mit der syntaktischen Richtung, Jan-Petter Blom

und John J. Gumperz entwickelten die soziolinguistische Richtung. Die interaktionale Richtung unterlag Peter Auer. Aus wissenschaftlicher Sicht hat sich viel in diesen Bereichen getan, obwohl noch vor über 40 Jahren beim Codeswitching von einem nicht zuordenbaren Wechsel zwischen verschiedenen Sprachen gesprochen wurde (Auer, 1998: 1f).

### 3.3.2.2 Definitive Probleme

Auer (1998: 13) merkt an, dass eine definitive Frage nicht einfach zu beantworten ist:

If conversational code-switching is supposed to be the juxtaposition of two codes such that participants see it as such [...], the question of what counts as a code is not easily answered, for it must refer to participants', not to linguists' notions of 'code A' and 'code B'.

Auer beschreibt hier, dass jede Sprechsituation einzeln zu betrachten ist und dass eine pauschale linguistische Beschreibung von zwei Codes oft nicht so einfach ist und dies differenziert betrachtet werden sollte (Auer, 1998: 13).

Grosjean (1982: 145) geht davon aus, dass beim Codeswitching zwei oder mehrere Sprachen in derselben Sprechsituation verwendet werden. Bei Myers-Scotton und Ury (1977: 5) wird hingegen betont, dass es sich beim Codeswitching sowohl um unterschiedliche Sprachen als auch um Dialekte handeln kann. Hierbei wird wiederum der Aspekt der sprachlichen Variation aufgegriffen. Der Begriff *Code* steht nämlich in der Linguistik für die Auffassung einer kommunikativen Sprachvariante (Bußmann, 2002: 387). Gumperz (1982: 59) behauptet weiters, dass Codeswitching stattfindet, wenn während einer Sprechsituation zwei unterschiedliche Varianten benutzt werden, bei denen es sich entweder um unterschiedliche Sprachen oder Varianten handelt. Ist demnach von Codeswitching die Rede, versteht man darunter nicht nur unterschiedliche Sprachen, sondern auch Dialekte und andere Sprachvarianten (Romaine, 1989: 111). Dirim und Mecheril (2010b: 115) beschreiben dieses Phänomen auch als Hin- und Herschalten zwischen verschiedenen Sprachen oder Varietäten. Es werden mit dem Wechseln der Sprachen bestimmte kommunikative Funktionen erfüllt. In der Interaktion, während des stattfindenden Codeswitchings, wird zwischen der sogenannten Matrixsprache (*matrix language*) und der eingebetteten Sprache (*embedded language*)

differenziert. Die Matrixsprache ist jene Sprache, die in der Sprechsituation häufiger vorkommt und die vorherrschende Stellung einnimmt. Im Gegensatz dazu steht die eingebettete Sprache, welche sprachlich eine untergeordnete Rolle einnimmt (Myers-Scotton, 1993: 4).

### 3.3.2.3 Formen des Codeswitching

Poplack (1980: 582f) beschreibt in ihren Untersuchungen das Codeswitching zwischen Englisch und Spanisch bei zweisprachigen Personen in den Vereinigten Staaten. Aufgrund ihrer Forschungsergebnisse entwickelt sie eine syntaktische Einteilung. Das Codeswitching wird in drei verschiedene Typen unterteilt:

- satzexternes Codeswitching
- emblematisches Codeswitching
- satzinternes Codeswitching

Beim satzexternen Codeswitching findet der Wechsel zwischen den Sätzen statt (Appel und Muysken, 1987: 118). Es kann innerhalb eines Gesprächsbeitrages vorkommen, wenn der Sprecher oder die Sprecherin die Sprache an der Satzgrenze wechselt (Romaine, 1995: 122f). Als Beispiel für satzexternes Codeswitching zwischen Englisch und Spanisch kann folgender Satz aus dem Untersuchungsmaterial von Poplack angegeben werden: *Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español.* (Poplack, 1980: 594).

Emblematisches Codeswitching hingegen kann an sehr vielen Stellen innerhalb eines Satzes vorkommen, ohne dass in die grammatische Struktur eingegriffen wird. Es kann sich beispielsweise um Interjektionen, Füllwörter oder idiomatische Ausdrücke handeln. Beispiele aus Poplacks Untersuchungen sind diesbezüglich etwa *shit, you know oder no way*. Emblematisches Codeswitching kann problemlos stattfinden, auch wenn der Sprecher oder die Sprecherin nur eine geringe Grammatikkompetenz in der anderen Sprache aufweisen kann (Poplack, 1980: 600 ff).

Satzinternes Codeswitching, welches bei Auer (2009: 92) auch als Codemixing bezeichnet wird, kommt vor, wenn bilinguale SprecherInnen die Sprache innerhalb des Satzes wechseln (Appel und Muysken, 1987: 118). Ein Beispiel für satzinternes Codeswitching gibt Reinhold (2005, zitiert nach Auer, 2009: 101) in ihrer

Diplomarbeit, worin Codeswitching in der Deutschen Schule in Quito empirisch untersucht wurde: [...] *y me hizo entrar en el Klassenbuch*. Poplack (1980: 594ff) merkt an, dass es sich bei satzinternem Codeswitching häufig um Substantive handelt. Diejenigen, die innerhalb des Satzes die Sprache wechseln können, beherrschen sowohl die Grammatik der einen als auch jene der anderen Sprache und wissen genau, wie die Sprachen miteinander zu kombinieren sind. Syntaktische Regeln müssen innerhalb eines Satzes beherrscht werden, sodass die Struktur grammatisch bleibt. Aufgrund dessen setzt satzinternes Codeswitching ein besseres Sprachverständnis als bei satzexternem und emblematischem Codeswitching voraus. Satzinternes Codeswitching scheint nicht nur die anspruchsvollste Variante zu sein, sondern auch die häufigste unter zweisprachigen SprecherInnen. Mixende Bilinguale sind demzufolge auch nach (Auer, 2009: 93) kompetenter als Monolinguale, denn sie erbringen unbewusst eine sprachstrukturelle Zusatzleistung bei der Prozessierung ihrer beiden Sprachen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass bei allen drei Formen des Codeswitchings ein gleichzeitiges Auftreten innerhalb derselben Sprechsituation möglich ist (Romaine, 1995: 123). Auer (2009: 93) hebt nochmals hervor, dass Codeswitching auf (meta-)grammatische und (meta-)diskursive Kompetenzen schließen lässt und daher Ausdruck der bereits am Beginn des Kapitels erwähnten kompetenten Bilingualität ist.

#### *3.3.2.4 Interaktionale Funktionen des Codeswitching*

Von Auer wurden zwei unterschiedliche Gruppen in Bezug auf die interaktionalen Funktionen des Codeswitching entwickelt und beschrieben. Bei den beiden Gruppen, welche als Kontextualisierungshinweise in der Kommunikation dienen, handelt es sich um diskursfunktionales (discourse related) Codeswitching und um teilnehmerbezogenes (participant related) Codeswitching (ebenda, 1998: 4). Der Sprecher oder die Sprecherin wollen durch das diskursfunktionale Codeswitching zeigen, dass sich der Kontext der Konversation verändert. Diese Art des Codeswitchings wird beispielsweise dann eingesetzt, wenn das Gesprächsthema gewechselt wird. Beim diskursfunktionalen Codeswitching wird demnach der Intention des Sprechers oder der Sprecherin eine zentrale Rolle zugewiesen (Auer, 1988: 198f).

Beim teilnehmerbezogenen Codeswitching hingegen wird die sprachliche Kompetenz des Zuhörers oder der Zuhörerin in den Mittelpunkt gerückt. Weiters wird beachtet, welche der gesprochenen Sprachen die ZuhörerInnen bevorzugen. Bei dieser Art des Codeswitching wird besonders auf das zuhörende Gegenüber eingegangen (Auer, 1988: 196).

Was die beiden interaktionalen Funktionen des Codeswitchings unterscheidet, ist die Betrachtung des Objekts. Beim erstgenannten Codeswitching geht es um die Änderung, die Sprechsituation betreffend und bei der letztgenannten Funktion des Codeswitching geht es um die Rücksichtnahme in Bezug auf die GesprächsteilnehmerInnen (Auer, 1988: 199). Sowohl diskursfunktionales als auch teilnehmerbezogenes Codeswitching können im Unterricht vorkommen (Auer, 1988: 196), mehr dazu folgt im übernächsten Kapitel *Codeswitching im Unterricht*.

#### 3.3.2.5 Soziale Funktionen des Codeswitching

In diesem Kapitel sollen die wichtigsten sozialen Funktionen des Codeswitching kurz zusammengefasst und beschrieben werden. Appel und Muysken (1987: 118ff) unterscheiden beim Codeswitching sechs verschiedene soziale Funktionen.

- I. Bei der **referentiellen Funktion** (*referential function*) handelt es sich um mangelhafte Kenntnisse einer Sprache seitens des Sprechers oder der Sprecherin. Die Sprache kann komplett wechseln oder aber auch nur einzelne Wörter ausgetauscht werden.
- II. Die **direktive Funktion** (*directive function*) dient dazu, den Zuhörer bzw. die Zuhörerin entweder aufgrund der gewählten Sprache miteinzubeziehen oder aber auch bewusst auszuschließen.
- III. Im Fall der **expressiven Funktion** (*expressive function*) wechselt der Sprecher oder die Sprecherin in die eingebettete Sprache, um durch die Verwendung beider Sprachen seine gemischte Identität auszudrücken (Poplack, 1980: 594).
- IV. Bei der **phatischen Funktion** (*phatic function*) spielt der Ton in der Diskussion eine Rolle, um bestimmte Diskussionssequenzen zu betonen, beispielsweise beim Erzählen eines Witzes. Demnach wird die Sprache gewechselt oder etwas in beiden Sprachen wiederholt, um es akustisch zu unterstreichen.

- V. Als vorletzte Funktion des Codeswitchings wird die **metalinguistische Funktion** (*metalinguistic function*) beschrieben, die den Sprecher oder die Sprecherin Gesagtes direkt oder indirekt kommentieren lässt. Oft wollen SprecherInnen mit ihrem linguistischen Können brillieren. Hierbei kann es sich beispielsweise um Zitate verschiedenster Art handeln.
- VI. Die letzte Funktion, die **poetische Funktion** (*poetic function*), findet größtenteils in Witzen und Wortspielen ihren Ausdruck. Hierbei sind jedoch ausgesprochen gute Sprachkenntnisse Voraussetzung.

Im nächsten Kapitel folgt ein Einblick in die Verwendung und die Bedeutung des Codeswitchings im Unterricht. Ausführungen einiger ProbandInnen der geführten Interviews im Zuge dieser Diplomarbeit lassen auch darauf schließen, dass der Wechsel des Codes im Unterricht eine Rolle spielt.

### 3.3.2.6 Codeswitching im Unterricht

Codeswitching erfüllt in der Kommunikation, auch im Klassenraum, mehrere Funktionen, welche sowohl bewusst als auch unbewusst stattfinden können (Appel und Muysken, 1987: 120). Auer (2009: 93) fügt hinzu, dass das Wechseln zwischen Sprachen auf Diskursebene oft eingesetzt wird, um stilistische und rhetorische Effekte zu erzielen. Die Sprache im Unterricht beispielsweise wechselt, wenn es sich um verschiedene Aufgaben handelt und wenn unerwartete Situationen in der Interaktion zwischen den LehrerInnen und den SchülerInnen entstehen. Aus diesem Grund ist es oft schwierig zu bestimmen, ob die Muttersprache oder die Fremdsprache der SchülerInnen die Stellung der Matrixsprache einnimmt (Simon, 2001: 320).

Canagarajah (1995: 180ff) untersuchte Codeswitching zwischen Englisch und Tamil, einer Sprache auf Sri Lanka. Codeswitching findet statt, wenn der Lehrer oder die Lehrerin Instruktionen gibt. Es handelt sich hierbei oft um eine Wiederholung des Gesagten, jedoch in der anderen Sprache, um das Gesagte zu unterstreichen. Eine weitere Situation, in der Codeswitching stattfinden kann, ist jene der individuellen Betreuung. Der Code wechselt oft, wenn SchülerInnen Probleme haben und den Lehrer oder die Lehrerin direkt ansprechen. Auch wurde seitens des Lehrpersonals die Sprache gewechselt, wenn sichergestellt werden wollte, dass der Unterrichtsinhalt auch verstanden wurde. Der Lehrer oder die Lehrerin übersetzt die

Aussagen in die Muttersprache der SchülerInnen. Um beispielsweise die Wirkung eines Feedbacks zu verstärken, wird auch oft der Code gewechselt, um so Lob oder Kritik in der jeweiligen Muttersprache zu erhalten. Ein letzter Punkt, der bei Canagarajah vorkommt, ist jener des Schaffens von Disziplin. Die Lehrperson wechselt die Sprache, weil es nach geltenden Konventionen effektiver zu sein scheint, negative Gefühle oder Frustration in der Muttersprache zu kommunizieren (Canagarajah, 1995: 189).

Zusammenfassend und zum besseren Verständnis sind diese fünf Funktionen folgende:

- ✓ Instruktionen geben
- ✓ Individuelle Betreuung
- ✓ Verständnis des Unterrichtsinhalts
- ✓ Feedback geben
- ✓ Disziplin schaffen

Resümierend kann gesagt werden, dass Codeswitching sowohl bei LehrerInnen als auch bei SchülerInnen vorkommt (Canagarajah, 1995: 181). Einige dieser Funktionen konnten auch in den durchgeführten Interviews festgestellt werden, in denen Wechsel zwischen Standardsprache und beispielsweise Dialekt stattgefunden haben. Detaillierte Ausführungen dazu folgen im Analyseteil dieser Arbeit.

### 3.3.3 Deutsch als Zweitsprache und Fremdsprache

Vorweg soll der Begriff Zweitsprache definiert werden. Es ist wichtig zu verstehen, dass es sich dabei nicht immer um die zweite erworbene Sprache handeln muss. Die Zweitsprache kann, wenn nach der Erstsprache beispielsweise zwei weitere Schulfremdsprachen erworben wurden, durchaus die vierte Sprache sein, die jemand lernt. Die Rede ist aber trotzdem von einer Zweitsprache, wenn es sich dabei um die Sprache handelt, die für das Leben und Überleben in einem gesellschaftlichen Kontext von großer Bedeutung geworden ist. Somit fühlen sie sich als kommunikativer Teil der jeweiligen sprachlichen Gesellschaft (Rösler, 2012: 31). Wird eine neue Sprache durch gesteuerten Unterricht in einem erstsprachlichen Umfeld erlernt, spricht man von einer Fremdsprache (Bickes und Pauli, 2009: 92). Rösler (2012: 31) fügt erklärend hinzu, dass Deutsch als Zweitsprache überwiegend im deutschsprachigen Raum stattfindet und gesteuert und natürlich erworben wird, während hingegen Deutsch als Fremdsprache überwiegend gesteuert erworben wird und innerhalb und außerhalb des deutschsprachigen Raums stattfinden kann. Die Personen, die Deutsch als Zweitsprache lernen, verwenden diese Sprache auch in ihrer Lebenswelt bzw. unmittelbaren Umgebung und diese ist demnach von großer Relevanz (ebenda). Beim Lernen und Lehren von Deutsch als neuer Sprache greifen auch Gesetzmäßigkeiten, welche den meisten aus dem Erstspracherwerb bestens vertraut sind. Ein Raum, in dem Sprache so viel als möglich angewandt und ausprobiert werden kann und Fehlern ressourcenorientiert und ermutigend begegnet wird und sie als sichtbare Lernschritte gewertet werden, schafft beste Voraussetzungen für Lernwachstum (Tajmel und Hägi-Maed, 2017: 14). Der Deutschunterricht an Schulen ist demzufolge nicht nur Deutsch als Muttersprache-Unterricht, sondern Unterricht in der Bildungssprache, welcher der Entwicklung allgemeiner Sprachkompetenzen dient. Weiters ist dieser Unterricht auch Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Drittsprache-Unterricht (de Cillia, 2014: 8).

Der Spracherwerb des Deutschen braucht vor allem Zeit. Reed und Railsback (2003: 15ff) merken an, dass der Zweitspracherwerb mit einer stillen Phase beginnt, die bis zu sechs Monate anhalten kann. Die Lernenden verarbeiten zwar schon Informationen aus dem sprachlichen Input, das Verbalisieren fällt ihnen allerdings noch schwer. Sie können bereits auf Objekte und Personen zeigen. Wichtig ist in dieser Phase, dass die Lehrperson nicht forcierend eingreift und ein Sprechen

zwanghaft einfordert. Die Wissenschaft geht davon aus, dass der Erwerb der Zweitsprache, vor allem wenn er spät beginnt, auch unter schulischer Förderung fünf bis sieben Jahre bis zur muttersprachähnlichen Beherrschung dauern kann. Mögliche Einflussfaktoren können die Menge und die Beschaffenheit des Inputs, das Alter bei Erwerbsbeginn oder aber auch die Lernmotivation selbst sein (Sevinç, 2011: 248f).

Ein pädagogischer Zugang stellt für den schulischen Bereich in Bezug auf Deutsch als Zweitsprache große Wichtigkeit dar. Hierbei ist von einem Deutsch als Zweitsprache die Rede, welches einen bestmöglichen sprachlichen Umgang für SchülerInnen in einer monolingualen deutschsprachigen Schule gewährleisten soll. Deutsch als Zweitsprache wird sozusagen zu einer interdisziplinären Wissenschaft, weil sie als Reaktion auf Migration gesehen werden kann (Dirim und Pokitsch, 2017: 100). Auch bei Rösler (2012: 32) wird der Begriff Deutsch als Zweitsprache mit Migration in Verbindung gebracht. Zum einen betont er den Erwerb des Deutschen von Kindern mit Migrationshintergrund und auf der anderen Seite sind es auch Erwachsene, die Deutsch als Zweitsprache in der Migration erwerben. Die Altersunterschiede variieren natürlich beim Erwerb, weil Personen aufgrund unterschiedlicher Phänomene, Tatsachen und Vorkommnisse in ein anderes Land migrieren und schließlich mit einer komplett anderen Sprache und kulturellen Situation konfrontiert sind.

Im Folgekapitel soll speziell auf den Erwerb der Sprache in der Migration eingegangen werden, welcher auch bei den interviewten Jugendlichen eine Rolle spielt.

### *3.3.3.1 Erwerb der Sprache in der Migration*

Der Erwerb zweier oder aber auch mehrerer Sprachen ist im Zusammenhang mit Migration ein omnipräsentes Phänomen. Kinder kommen je nach Lebenssituation in unterschiedlichem Ausmaß mit unterschiedlichen Sprachen und Varietäten in Kontakt und erwerben dabei kommunikative Fähigkeiten. In den meisten Fällen erfüllen die Sprachkenntnisse, welche sich Kinder im Migrationskontext aneignen, genau die kommunikativen Funktionen, die in ihrem jeweiligen unmittelbaren Umfeld notwendig sind (Dirim und Mecheril, 2010a: 114). Sprachkonstellationen und die erreichten Sprachfähigkeiten unter Migrationsbedingungen können mannigfach

sein. Während die Familiensprachen in vielen Fällen auch in der Migration über mehrere Generationen hinweg weitergegeben werden, lernen manche Kinder der zweiten oder dritten Generation die Herkunftssprache jedoch eher wie eine Zweitsprache bzw. oft auch gar nicht mehr (Oksaar, 2003: 157ff). Diesbezüglich unterscheiden Anstatt und Dieser (2007: 141) vier unterschiedliche Typen der Sprachvermittlung:

- I. Unter **one person – one language** wird verstanden, dass jedes Elternteil mit dem Kind in seiner Muttersprache kommuniziert.
- II. Das Konzept des **home language – environment language** beschreibt, dass die Eltern mit dem Kind dieselbe Muttersprache sprechen. Die Umgebungssprache ist jedoch eine andere und die Kinder lernen die Umgebungssprache meist erst mit dem Eintritt in den Kindergarten kennen.
- III. Während des **situativen Sprachgebrauchs** sprechen die Eltern in beiden Sprachen mit dem Kind. Sie machen dies jedoch von den Umgebungsfaktoren abhängig. Hierbei werden schon früh Regeln des Codeswitchings weitergegeben.
- IV. Beim Typ **mixed languages** mischen die Eltern während der Kommunikation mit dem Kind beide Sprachen, jedoch nicht situationsabhängig, sondern gehen dabei spontan vor und verlassen sich auf ihr Gefühl. Hierbei wird auch innerhalb einer Äußerung gemischt.

Die beiden letzten erwähnten Typen sind die am weitesten verbreitetsten Typen der Sprachvermittlung. Die Wissenschaft geht davon aus, dass eine inkonsequente Trennung beider Sprachen im Input zu einer Verzögerung im Spracherwerb und im schlimmsten Fall sogar zu einem unvollkommenen Spracherwerb in beiden Sprachen führen kann (Anstatt und Dieser, 2007: 141).

Skutnabb-Kangas und Toukomaa (1976: 19) prägten in den 70er Jahren den Begriff der Halbsprachigkeit und in weiterer Folge fügte Skutnabb-Kangas jenen der doppelseitigen bzw. doppelten Halbsprachigkeit hinzu (1983: 36). Es wird weder die eine noch die andere Sprache voll entwickelt, weil die Alphabetisierung und die schulische Sozialisation in der Zweitsprache und nicht in der Sprache der Primärsozialisation erfolgen. Anstatt von Halbsprachigkeit spricht Brizić (2007: 346f) von einer sprachlichen Ausnahmesituation und beschreibt die äußeren Ursachen, für die die einzelne Person aufgrund der Umstände keine Verantwortung trägt.

De Cillia erweitert diese Aussage dadurch, dass es wichtig ist, den Spracherwerb der Muttersprache in der Schule weiterzuentwickeln, um nicht nur die Sprachbeherrschung, sondern auch die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten sicherzustellen (de Cillia, 2003: 4).

Cummins (1979: 229) spricht von sprachlichen Fähigkeiten, die in einer Zweit- oder Fremdsprache erreicht werden können, jedoch im Wesentlichen von jenem Niveau abhängig sind, welches der- oder diejenige in der Muttersprache bereits erreicht hat. Dieses auftretende Phänomen beschreibt Cummins mit der Interdependenzhypothese. Dieser Hypothese liegt eine Konzeptualisierung von Sprache als voneinander abgrenzbare Einzelsprachen zugrunde, welche keine Erklärungen für Phänomene der Sprachverwendung in Bezug auf Mehrsprachigkeit zulässt (Dirim und Knappik, 2014: 20).

Der derzeitige Forschungsstand relativiert die Vorstellung, dass eine Zweitsprache nur dann *gut* gelernt werden kann, wenn die Erstsprache *gut* und *vollständig* beherrscht wird. Kritisiert wird hierbei, dass die Vollständigkeit einer Sprache nicht genau festlegbar ist und dass in der Migrationssituation Sprachen aufgrund des sprachlichen Umfelds auf andere Art und Weise als in den Herkunftsländern gelernt und erworben werden (Dirim und Knappik, 2014: 5f). Die Vorstellung der getrennten oder aufeinander aufbauenden Aneignung von einzelnen Sprachen entspricht nicht den Tatsachen des Gebrauchs vielfältiger sprachlicher Mischungen (Dirim und Knappik, 2014: 14).

Nennenswert ist hier auch die Interferenzforschung, die schon früh davon spricht, dass eine gut ausgebaute Muttersprache durchaus zu Interferenzen bzw. Fehlern führen kann. Aus der Interferenzforschung heraus ergibt sich eine Form der

Fehleranalyse. Corder sah Parallelen zum Erwerb der Muttersprache, da auch kleine Kinder Fehler beim Erlernen ihrer eigenen Sprache machen (Corder, 1967: 166).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass migrationsbedingte Mehrsprachigkeit aus einer überwiegend nationalstaatlichen Position heraus als Abweichung betrachtet wird, welche die eigene monolinguale Gruppe, das Deutsche beispielsweise, in ihrem Gültigkeitsbereich bedroht. Um jedoch die Gültigkeit wieder herstellen zu können, wird die Mehrsprachigkeit abgewertet (Dirim und Knappik, 2014: 17). Die doppelte Halbsprachigkeit ist als populärer Mythos einzustufen, welcher auf einer Fehleinschätzung von Sprache und sprachlicher Vielfalt beruht. Die Kinder sind demnach nicht *halbsprachig*, sondern sie bedürfen, bezüglich ihrer Kompetenzen die Standardsprache betreffend, weiterer schulischer Förderungen. Diese Förderungen können jedoch nur dann erfolgreich sein, wenn die sprachlichen Kompetenzen der Kinder objektiv beurteilt und nicht als doppelte Halbsprachigkeit fehleingeschätzt werden (Wiese et al., 2010: 1f).

## 4 Österreichs Sprachsituation

Mit diesem Kapitel folgt die schrittweise Annäherung an das Dialekt-Standard-Kontinuum. Hier soll beschrieben werden, wie das österreichische Deutsch aus linguistischer Sicht einzustufen ist. Weiters soll der Begriff *Plurizentrik*, welcher in diesem Kontext eine wichtige Rolle spielt, beschrieben werden.

### 4.1 Österreichisches Deutsch

Unter dem Begriff Österreichisches Deutsch wird die Standardvarietät des Deutschen in Österreich verstanden. Dazu zählen sowohl innerösterreichische regionale Ausprägungen, als auch Ausprägungen, welche mit den Nachbarlandschaften in Deutschland, der Schweiz und Südtirol übereinstimmen (Ebner, 2008: 9).

Ein einheitliches Österreichisch gibt es demnach nicht. Was man als österreichisches Deutsch bezeichnet, ist die Gesamtheit der in Österreich oder einer österreichischen Landschaft vorkommenden sprachlichen Eigenheiten (Ebner, 1980: 215).

Zusammen mit Süddeutschland und der deutschsprachigen Schweiz ist Österreich dem Oberdeutschen zugehörig (Wiesinger, 2014: 9). Die Sprachsituation in Österreich betreffend wird meist zwischen österreichischem Standarddeutsch bzw. Hochdeutsch, einer großräumigen Umgangssprache und regionalen Dialekten unterschieden (de Cillia, 2014: 4). Der Großteil Österreichs von Tirol im Westen bis zum Burgenland im Osten gehört dem ostoberdeutschen Bairischen an. Österreichs westlichstes Bundesland Vorarlberg und ein westlicher Teil Tirols sind dem westoberdeutschen Alemannischen zuzuordnen (Ammon, 2016: XLVI).

Muhr (2003: 213) beschreibt den Sprachgebrauch in Österreich, vor allem im Osten des Landes, als ein Schwanken zwischen Formen des Innen- und Außenstandards, womit Varietäten (innen) und das Standarddeutsch (außen) gemeint sind. Gesteuert wird dieses Verhalten von inneren Kriterien, wie Emotionalität, Personenbezogenheit und sozialer Nähe, im Gegensatz zu den äußeren der Kontrolliertheit, Sachbezogenheit und sozialen Distanz. Als BewohnerIn Österreichs nimmt man unterschiedlich am Zusammenspiel der oben erwähnten sprachlichen Formen (Standarddeutsch, Umgangssprache oder Dialekt) teil. Das österreichische Deutsch lässt sich Sprachschichten zuordnen. In diesen Sprachschichten sind unterschiedliche Verwendungsbereiche vorherrschend. Die Wissenschaft geht

davon aus, dass jede Sprachform, immer abhängig von der jeweiligen Kommunikationssituation, ihren eigenen Verwendungsbereich hat. Das bedeutet, dass diese Sprachformen entweder bewusst oder unbewusst angewandt werden (Wiesinger, 1988: 20). Dies ist mit Sicherheit ein Punkt, der im Analyseteil dieser Arbeit von Bedeutung ist. Hierbei ist es nicht nur wichtig, zwischen unbewusster und bewusster Anwendung dieser Sprachnormen zu differenzieren, sondern auch zwischen der unbewussten und bewussten Wahrnehmung dieser Sprachnormen.

Anzumerken sei in diesem Kapitel abschließend und der Vollständigkeit wegen, dass Auer (1990: 10) in seinen Ausführungen statt des Begriffes der Umgangssprache die Bezeichnung Standard/Dialekt-Variation verwendet. In dieser Arbeit wird jedoch umfassend Umgangssprache verwendet, da jene Bezeichnung eine Abgrenzung zum Dialekt-Standard-Kontinuum sprachlich besser unterstützt.

In Bezug auf die Beschreibung der österreichischen Sprachsituation ist ebenso der Begriff der Plurizentrik erwähnenswert, auf welchen im Folgekapitel näher eingegangen wird.

#### 4.1.1 Plurizentrik

Unter einer plurizentrischen Sprache versteht man eine Sprache, deren Verbreitungsgebiet sich über mehrere Länder erstreckt und welche auch über mehrere Zentren der sprachlichen Entwicklung verfügt. In diesen Zentren existiert jeweils eine sogenannte nationale Varietät mit eigenen Normen und gewissem Eigenleben (de Cillia, 2014: 4). Muhr (2003: 191) fügt erklärend hinzu, dass plurizentrische Sprachen als spezieller Typ von Sprache eine Zwischenstufe zwischen einer Sprache und einem Dialekt darstellen. Bedingung ist hierbei, dass sie in zwei oder mehreren Staaten vorkommen, einen offiziellen Verwaltungs- oder Staatssprachenstatus innehaben und somit eine kommunikative Selbständigkeit entwickeln (ebenda).

Deutsch zählt zu diesen plurizentrischen Sprachen. Dabei wird davon ausgegangen, dass Deutsch nicht nur auf der dialektalen, sondern auch auf der standardsprachlichen Ebene diatopisch gegliedert ist. Über nur regionale oder dialektale Eigenheiten hinaus werden also auch national, das heißt von Staat zu Staat, unterschiedliche Standards des Deutschen vorausgesetzt. Im Rahmen dieses Denkansatzes gibt es heute drei nationale Vollzentren, nämlich Deutschland,

Österreich und die Schweiz, und somit drei nationale Standardvarietäten, nämlich Binnendeutsch, österreichisches Deutsch und Schweizerhochdeutsch. Im Sinne einer soziolinguistischen Sprachnorm-auffassung wären alle drei Varietäten als gleichwertig anzusehen (Ammon, 1995: 95). Es handelt sich demnach hierbei nicht um unterschiedliche Sprachen, sondern um nationale Varietäten der gleichen Sprache. Andere Beispiele für plurizentrische Sprachen sind unter anderen Spanisch, welches auch als südamerikanisches Spanisch realisiert werden kann oder aber auch Englisch, welches in Großbritannien, den Vereinigten Staaten oder aber auch in Australien aus linguistischer Sicht unterschiedlich ausgeführt wird (Tajmel und Hägi-Maed, 2017: 14).

De Cillia (2006: 51) merkt ebenfalls an, dass man in der Linguistik zu diesem Variantenreichtum dadurch Rechnung trägt und die deutsche Sprache als plurizentrische Sprache konzeptualisiert wird, da man zumindest von drei gleichwertigen Varietäten des Deutschen, dem deutschen bzw. deutschländischen Deutsch, dem Schweizer- und dem österreichischen Standarddeutsch auszugehen hat. Unter der plurizentrischen Auffassung der deutschen Sprache versteht man, dass sprachliche Besonderheiten der Zentren des Deutschen nicht als Abweichungen von einer übergreifenden deutschen Standardsprache gelten, sondern als gleichberechtigt nebeneinander bestehende standardsprachliche Ausprägungen des Deutschen anzusehen sind (Ammon et al., 2016: XLI). Diese Auffassung von Ammon et al. (2016) über die Gleichstellung der Varietäten einer plurizentrischen Sprache repräsentiert das gewünschte Ideal. In der Praxis angekommen und umgesetzt ist dies noch nicht, denn tendenziell korrelieren nach wie vor Größe und Dominanz eines Sprachzentrums. Vor allem Deutschland scheint dominant gegenüber den anderen deutschen Sprachzentren zu sein. Dies wirkt sich insofern aus, dass die Varianten Deutschlands in anderen Zentren besser bekannt sind als umgekehrt und sie dadurch zunehmend gemeindeutsche Geltung gewinnen (Ammon et al., 2016: XLIf).

Reiffenstein (2001: 88) beispielsweise ist für eine detailliertere Beschreibung von Plurizentrik. Das Spektrum der Sichtweisen ist also recht umfangreich. Geleugnet wird die Gliederung des Deutschen in nationale Varietäten nicht, es wird aber betont, dass diese durch eine historisch fundierte, aber nach wie vor dominante regionale Variation (vor allem in Norden und Süden) durchkreuzt und überlagert wird. In

diesem Sinne plädiert er für eine regionale Plurizentrität des Deutschen, die durch Faktoren bedingt ist, die älter sind als heutige Nationen und die die nationale Plurizentrität über-, oder besser gesagt, unterlagert.

Weiters wird in der Literatur zwischen plurizentrisch und pluriareal unterschieden. Dabei kommt es darauf an, ob man eher die nicht mit den Staatsgrenzen kongruierenden regionalen Unterschiede (etwa Rauchfangkehrer in Österreich und in weiten Teilen Süddeutschlands) oder eher die mit den Staatsgrenzen übereinstimmenden Differenzierungen (etwa Aprikose in Deutschland vs. Marille in Österreich) stärker im Blick hat. Zudem erscheint es wichtig, festzuhalten, dass sich das Konzept der Plurizentrität bzw. der Plurinationalität in erster Linie an der geschriebenen Sprache orientiert (Ammon, 1995: 42). Für Pohl (1997) scheint der Begriff *pluriareal* jedoch passender zu sein: Einerseits, weil der Begriff plurizentrisch die Sichtweise auf die Einteilung in Areale des Sprachgebietes verändert und dadurch die Zentren überbewertet, andererseits merkt er an, dass es sich bei Österreich um kein einheitliches Sprachgebiet handelt, sondern sich auf zwei durch dialektale Großräume bestimmte Areale aufteilt, welche die Staatsgrenze überschreiten (Pohl, 1997: 69). Für die hier beschriebene Darstellung findet die Bezeichnung pluriareal zwar Erwähnung, jedoch hat sich in der Literatur der Begriff der Plurizentrik durchgesetzt und man geht eher von Zentren als von Arealen aus.

Diese Unterscheidungen führen zu diversen Anschauungsweisen in Bezug auf die unterschiedlichen Varietäten. Im nächsten Kapitel wird auf die Asymmetrien in der Plurizentrik eingegangen und welchen verschiedenen Auffassungen sie unterliegt.

#### *4.1.1.1 Asymmetrische Plurizentrik*

Obwohl alle Standardvarietäten einer plurizentrischen Sprache theoretisch gleichwertig sind und gleichberechtigt nebeneinander stehen, sind gewisse Asymmetrien zwischen ihnen wahrzunehmen. So verfügen kaum alle Varietäten über dasselbe Ansehen, egal ob im gleich- oder anderssprachigen Ausland oder im betroffenen Land selbst (Clyne, 2000: 2010). Im Österreichischen Wörterbuch, der 41. Auflage, wird dazu folgendes im Vorwort angemerkt:

[...] Es soll dem traditionsreichen österreichischen Deutsch weiterhin jenen Platz sichern helfen, der ihm innerhalb des gesamten deutschsprachigen Raums zukommt (ÖWB, 2009: 7).

Das lässt indirekt darauf schließen, dass Asymmetrien vorherrschen und es nicht so leicht ist, sich der dominanten deutschländischen Varietät gegenüber durchzusetzen. Dies beschreibt Clyne (1995) auch bezüglich des Englischen. Nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen genießen nicht zwingend den gleichen Status. Es gibt Varietäten, die einen dominanteren Status einnehmen:

[...] The national varieties of pluricentric languages do not necessarily enjoy equal status either internationally or in the individual countries, i.e. pluricentricity may be symmetrical but is usually asymmetrical. Traditionally, the national varieties of the more dominant nations, for example British (actually English), and American English, have been offered a higher status than, say, Australian, Canadian or New Zealand English, let alone the indigenized English varieties of Singapore or India (Clyne, 1995: 21).

Dieses Ungleichgewicht ist auf historische, politische, wirtschaftliche und demographische Faktoren zurückzuführen und unterscheidet dominante Varietäten bzw. Nationen von anderen Varietäten bzw. Nationen (Clyne, 2000: 2010).

Clyne (1992: 459; 1995: 8) charakterisiert, welche Merkmale in allen plurizentrischen Sprachen anzutreffen sind und zu einer asymmetrischen Plurizentrik beitragen. Dominante Nationen haben Schwierigkeiten, das Konzept der Plurizentrik zu begreifen und neigen dazu, Nationalvarietäten, beispielsweise das österreichische und das schweizerische Standarddeutsch, wegen überschneidenden Sprachmerkmalen mit Dialekten zu verwechseln. Weiters betrachten dominante Nationen ihre Varietät als Norm und die anderen Varietäten als Abweichungen von dieser. Dominante Nationen verfügen zusätzlich über eine Vielzahl von Mitteln, ihre Varietät zu exportieren. Sie besitzen die einflussreichsten Wörterbuch- und Grammatikverlage und unterhalten Forschungs- und Sprachlehrinstitute. Als letztes Charakteristikum kennen dominante Nationen die Normen der anderen Varietäten oft nicht. SprecherInnen der anderen Varietäten fühlen sich der dominanten Standardvarietät unterlegen und passen sich eher den Normen der dominanten Nation an, leiden aber gleichzeitig darunter (ebenda).

Zusammenfassend beschreibt Clyne (1992) dieses Phänomen als gleichzeitig verbindend und teilend, was die Asymmetrie in der Plurizentrik unterstreicht:

Pluricentric Languages are both unifiers and dividers of peoples. They unify people through the use of the language and separate them through the development of national norms and indices and linguistic variables the speakers identify (Clyne, 1992: 1).

Abschließend fügt Muhr (2003: 193) hinzu, dass plurizentrische Sprachen durchaus auch mit staatspolitischen Fragen verknüpft werden und oft als Politikum angesehen. Dies ist sicherlich mit einer der Gründe, warum Asymmetrien entstehen und sich eine Sprache gegenüber der anderen durchsetzt. Im deutschsprachigen Raum wird bundesdeutsches Standarddeutsch als dominante Varietät angesehen, österreichisches und schweizerisches Standarddeutsch nehmen eine untergeordnete die Stellung ein.

#### 4.1.2 Dialekt

Dialekt setzt eine Zweisprachigkeit voraus, welche entweder historisch, politisch oder linguistisch eine gemeinsame Basis aufweist. Weitere Kriterien, an denen gemessen, bestimmt und festgelegt wird, ob es sich um einen Dialekt handelt, sind folgende: räumliche Reichweite, soziale Zuordnung, sprachliche Ausstattung, pragmatischer Status oder kommunikative Leistungsfähigkeit (Löffler, 1982: 458). Dieser Versuch einer Definition von Löffler stellt keine Allgemeingültigkeit dar. Hochholzer (2004: 30) merkt an und fasst zusammen, dass in der linguistischen Literatur keine allgemeingültige und übersprachliche Definition von Dialekt vorzufinden ist. Dialekte weisen unterschiedliche linguistische, soziologische und kulturelle Merkmale auf, die es erschweren, zu einer universellen Definition zu gelangen. Dittmar (1997: 184) betont ebenfalls die Vielfalt und Vielschichtigkeit des Begriffs Dialekt, welche eine übersprachliche Definition erschweren. Eine Definition von Dialekt ist zwar schwierig, doch umso eindeutiger ist der Ursprung. Der Ausdruck Dialekt kommt aus dem Griechischen und steht für die Art des Redens, die Redensweise und das gemeinsame Unterhalten. Ins Lateinische wurde das Wort *dialectos* übernommen, um die unterschiedlich, ländlich geprägten Varianten des Griechischen zu beschreiben. Bereits seit dem 17. Jahrhundert wird der griechisch-lateinische Ausdruck im deutschsprachigen Raum gebraucht und bis heute für die Beschreibung ortsgebundener Varietäten angewendet (Löffler, 2003: 1ff).

Bei Dialekten handelt es sich nämlich nicht um Sprachen im eigentlichen Sinn. Dies liegt an der Überdachung durch eine Schriftsprache. Dialekte sind demnach durch überwiegende Mündlichkeit und das Fehlen der repräsentativen Funktion einer selbständigen Sprachgemeinschaft als Ganzes gekennzeichnet. Charakteristisch für diese Varietät ist das Fehlen der Schriftlichkeit, dies lässt in weiterer Folge keine Standardisierung mit offiziellen normierten orthographischen und grammatischen Regeln zu (Bußmann, 2002: 162). Das macht sie zum Teil einer Sprache, jedoch nicht zu einer selbständigen Sprache. LinguistInnen zitieren diesbezüglich oft den Satz, der möglicherweise Max Weinreich zugeschrieben werden kann: „Ein Dialekt ist eine Sprache ohne Armee und Marine“ (Muhr, 2003: 192). Dialekte werden als Phänomene der alltäglichen Lebenswelt wahrgenommen und sind in weiterer Folge Gegenstand von Sprachhandlungen und sozialen Bewertungen. Für die Varietät *Dialekt* gilt demnach, dass sie heterogen ist und eine räumlich begrenzte Geltung aufweist (Hochholzer, 2004: 31f). Dialekt lässt sich bestimmen, so wie andere Varietäten auch. Bestimmt wird ebenfalls von Dittmar (1997: 184), dass Dialekt nicht als eine in sich geschlossene, homogene Varietät betrachtet werden kann, sondern vielmehr ein komplexes Gefüge darstellt. Homogenität im Dialekt existiert weder innersprachlich noch im Bewusstsein der SprecherInnen selbst. Löffler (1982: 457) erwähnt diesbezüglich, dass Dialekt das sei, was die DialektsprecherInnen selbst dafür halten. Hierbei geht es um das Bewusstmachen der Varietät. Es wird weiters darauf hingewiesen, dass ein unterschiedlicher Gebrauchswert von Dialekt davon abhängig ist, welche kommunikativen Bedürfnisse und Gepflogenheiten eines Sprechers oder einer Sprecherin verfolgt werden (Löffler, 2016: 142). Bei Lanthaler (2004: 10) werden beispielsweise Diversifizierung, die Identifizierung mit einer sozialen Gruppe oder auch Abgrenzung gegenüber anderen als mögliche Funktionen des Dialekts beschrieben. Ein positives Merkmal in der Verwendung des Dialekts, ist jener Gesichtspunkt, sich im Dialekt passender und situationsadäquater auszudrücken. Zwischen SprecherInnen kann eine spontanere und engere Beziehung hergestellt werden, welche sich distanzmindernd und gruppenfestigend auf die Kommunikation und schließlich auf die Sprechenden Personen auswirkt (Löffler, 2016: 142).

Das aktive Sprechen des Dialekts beschreibt eine Seite, die Wahrnehmung des Dialekts hingegen die andere. Soukup (2009) kommt im Zuge ihrer Untersuchungen

zur Erkenntnis, dass Dialektgebrauch in Österreich, jedenfalls in bestimmten Kontexten, nicht über ein hohes gesellschaftliches Ansehen verfügt. DialektsprecherInnen wirken auf die ProbandInnen zwar auf der einen Seite natürlich, sympathisch, ehrlich, emotional und humorvoll, auf der anderen Seite auch derb, aggressiv, wenig intelligent und wenig gebildet, verglichen mit SprecherInnen des Standarddeutschen (Soukup, 2009: 220). Moosmüller (1991) untersuchte in ihrer Spracheinstellungsstudie bereits in den 90er Jahren auch die Beliebtheit bzw. Unbeliebtheit bestimmter dialektaler Sprachvarietäten Österreichs. Die beliebtesten und auch bekanntesten Dialekte, die von ProbandInnen genannt wurden, waren die Varietäten Tirols und Kärntens. Die Varietät Wiens hingegen wurde weitgehend negativ bewertet und als unbeliebt eingestuft (Moosmüller, 1991: 150). Auch Steinegger (1998: 315) kommt zu entsprechenden Ergebnissen im Rahmen seiner Umfrage. Die Varietäten Kärntens, Tirols und Salzburgs werden positiv und als angenehm gewertet. Auch bei Steinegger (ebenda) schnitt die Wiener Varietät schlecht ab, negativ und unangenehm bewertet wurden weiters noch die Varietät der Steiermark und jene Vorarlbergs aufgrund der nicht gegebenen Verständlichkeit. Soukup fasst zusammen, dass Dialekt zumeist, abgesehen vom Messen der Beliebtheit, in der österreichischen Gesellschaft zumeist kein hohes Ansehen genießt (Soukup, 2008: 5). Dieses Ergebnis findet sich teilweise auch in den geführten Interviews mit den Jugendlichen wieder. Details dazu sind dem Analyseteil dieser Arbeit zu entnehmen.

Abschließend sollen Moosmüllers (1991: 149) resümierende Worte hinzugefügt werden, um das im vorigen Absatz beschriebene zwiespältige Verhältnis zum Dialekt zusammenzufassen und zu verdeutlichen:

Die Österreicherinnen und Österreicher haben ein sehr ambivalentes Verhältnis zum Dialekt: Er wird gesprochen und gleichzeitig verleugnet, romantisiert und gleichzeitig stigmatisiert.

Im nächsten Kapitel soll hingegen der Standard bzw. die Standardvarietät detailliert ausgeführt werden, um schließlich die Wechselbeziehung zwischen den beiden im Dialekt-Standard-Kontinuum zu verdeutlichen.

### 4.1.3 Standard

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit dem Standard einer Sprache. Der Begriff wird definiert und ebenfalls werden linguistische Funktionen beschrieben. Im Österreichischen Wörterbuch wird Standard wie folgt beschrieben:

Die Standardsprache (Hochsprache, Schriftsprache) ist die in der Öffentlichkeit allgemein gültige, offiziell anerkannte und weitgehend genormte Sprachform. Sie wird im ganzen deutschen Sprachraum verstanden und angewandt. [...] Die Standardsprache wird vor allem im schriftlichen Bereich verwendet und als die mündliche Sprachform in den Medien sowie in formellen Situationen [...] angesehen (ÖWB, 2009: 803).

Dittmar (1997: 201) deutet an, dass die Vorstellung einer einheitlichen Standardsprache nicht der sprachlichen Realität in Bezug auf Plurizentrik entspricht. Unbestritten ist jedoch, dass die Standardsprache als Leitvarietät eine gewisse Vorbildfunktion besitzt (Hochholzer, 2004: 37). Der Standard, auch als Norm bezeichnet, ist schriftlich kodifiziert, besitzt überregionale Reichweite und Gültigkeit und wird vorzugsweise in institutionellen Kontexten und offiziellen Kommunikationssituationen benutzt (Dittmar, 1997: 201). Abweichungen von dieser Norm werden geahndet und als Fehler gewertet oder führen zu Nachteilen in Beruf und Gesellschaft (ÖWB, 2009: 803). Bußmann (2002: 732) fügt hinzu, dass es sich beim Standard um die Sprechform der sozialen Mittel- und Oberschicht handelt und dass die Normierung über öffentliche Medien und Institutionen und das Bildungssystem kontrolliert und vermittelt wird.

In Bezug auf Schule ist die Standardvarietät jene, die mündlich und schriftlich erwartet wird. Durch die schriftliche Kodifizierung, im Bereich der Orthographie und Orthoepie (Hochlautung), ist die Beachtung und Anwendung des Standards auch verbindlich vorgeschrieben. Bei einer Nicht-Beachtung folgen Sanktionen. Die Schule spielt in den meisten Definitionsversuchen eine große Rolle als Domäne dieser Varietät (Hochholzer, 2004: 37).

Die vorwiegende Funktion der Standardsprache ist, als überregionales Verständigungsmittel zu dienen (Hochholzer, 2004: 38). Dittmar (1997: 202) beschreibt vier Funktionen einer Standardsprache:

- I. einigende Funktion
- II. separierende Funktion – eine Abgrenzung gegenüber anderen Sprachen
- III. Prestigefunktion
- IV. Funktion als normativer Bezugsrahmen für die Orientierung ihrer SprecherInnen (Korrektheitsnormen)

Diese Funktionen beziehen sich auf die Einstellungen der Sprachgemeinschaft gegenüber der Standardsprache (Hochholzer, 2004: 38). Festzustellen ist, dass sich sowohl SprecherInnen der Standardsprache als auch SprecherInnen des Dialekts durch ihre Sprechformen voneinander abgrenzen und dies gleichzeitig verbindet. Im nächsten Kapitel liegt demnach das Hauptaugenmerk darauf, *Dialekt* und *Standard* nicht nur gegenüberzustellen, sondern auch in Verbindung zu bringen.

#### 4.1.4 Dialekt und Standard

Die markantesten, am stärksten verankerten und auch linguistisch am besten untersuchten Varietäten des Deutschen sind der Dialekt und der Standard (Hochholzer, 2004: 30). Als Unterschied zwischen Dialekt und Standard spricht Ebner (1989: 174) in Hinblick auf Dialekt von Konkretheit und Standard bringt er mit Abstraktheit in Verbindung. Er erwähnt dabei das Umsteigen von einer Sprachschicht in die andere, beispielsweise vom schulischen Werdegang bis hin zum Eintritt in die akademische Welt. Wichtig ist hierbei die Bewusstheit zwischen beiden Varietäten. Es muss gelernt sein, vom emotionalen, konkreten Dialekt zum sachlichen, abstrakten Standard zu wechseln, um an der Gesellschaft teilhaben und sich durchsetzen zu können (ebenda). Dressler (1991: 9) spricht dabei allgemein gesehen von Abgrenzungsschwierigkeiten, die nicht nur Österreich betreffen:

Die Abgrenzung von Hochsprache gegenüber Dialekten ist in Österreich – aber nicht nur in Österreich - schon lange ein allgegenwärtiges Problem.

Spiekermann (2010: 346) stellt den Standard mit der größten kommunikativen Reichweite, dem Dialekt mit der kleinsten kommunikativen Reichweite gegenüber. Die beiden Varietäten lassen sich als äußere Pole beschreiben, in deren Mitte sich

die Umgangssprache als mittlere Kommunikationsreichweite befindet. Die Umgangssprache soll in Bezug auf das Dialekt-Standard-Kontinuum zur theoretischen Vervollständigung Erwähnung finden. Bußmann (2002: 814) beschreibt die Umgangssprache als einen Begriff für den großen heterogenen Bereich von Sprachvarietäten zwischen Standardsprache und Dialekt. Sie bezeichnet die Umgangssprache als Ausgleichsvarietät, sie ist zwar regional gefärbt, weist jedoch keine extremen Dialektismen auf. Teilweise ist sie auch normiert und kodifiziert und ihre Verwendung ist eher dem Mündlichen zuzuschreiben, jedoch kann sie situationsbedingt auch verschriftlicht werden. Die Umgangssprache scheint als Sub-Standard für informellere, privatere Situationen angemessener als die formelle Hochsprache (ebenda). Bezugnehmend darauf fassen Ammon et al. (2016) und Wiesinger (2014) diese Konstellation der drei Varietäten wie folgt zusammen: Der Standard in Österreich repräsentiert vor allem die Schriftlichkeit und ist auf bestimmte formale Situationen des öffentlichen Lebens, wie beispielsweise den Rundfunk, das Fernsehen, Vorträge oder den Bildungsbereich, beschränkt. Der Großteil der privaten Kommunikation der Bevölkerung hingegen bewegt sich im sprachlichen Bereich der Umgangssprache und des Dialekts (Ammon et al., 2016: XLV und Wiesinger, 2014: 11). Reiffenstein (1977: 178) spricht bei seiner Beschreibung der Sprachsituation Österreichs ebenso von der Koexistenz mehrerer Sprachebenen und betont dabei die fließenden Übergänge zwischen dem Standard, der Umgangssprache und dem Dialekt.

Ein bemerkenswerter Punkt, den Auer (1990: 226) anführt, ist jener, dass die Standardsprache als zugrundeliegende Repräsentation für den Dialekt zu sehen ist. Er geht davon aus, dass ein Dialekt eine Menge von Abweichungen der Standardsprache repräsentiert. Das phonologische Beschreibungsmodell von Auer besagt, dass aus der Oberflächenstruktur mittels variabler phonologischer Regeln dialektale Formen deriviert werden:

Das Repertoire enthält die Standardvarietät (evtl. mit eigenen phonologischen Regeln und einer zugrundeliegenden Struktur) und die aus ihm abgeleiteten Dialektrealisationen. Der Dialekt reitet gleichsam auf dem Standard (ebenda).

Dialekte sind nach wie vor die erste Sprache vieler deutscher SprecherInnen und die Standardsprache als überregional gültige Sprachnorm die Varietät, welche von der Institution Schule vermittelt werden soll (Hochholzer, 2004: 29).

Laut Reiffenstein (1977: 178) verfügt jede Person als Teil der österreichischen Sprachgemeinschaft über mehrere Sprachformen, die je nach Situation bewusst gewählt werden können. Dies ist natürlich von der jeweiligen Kompetenz und Intention des Sprechers oder der Sprecherin abhängig.

Resümierend kann gesagt werden, dass der Dialekt vor allem für den familiären, privaten Bereich und überwiegend mündlich realisiert wird. Dies verbindet soziale Zusammengehörigkeit mit Identität. Daraus folgen eine Akzeptanz des Gegenübers und eine gleichzeitige Solidarisierung mit den SprecherInnen und den dazugehörigen kulturellen Werten (Ramge, 1978: 201). Die Standardsprache auf der anderen Seite gilt als Sprachform des öffentlichen Bereichs, sowohl für die mündliche als auch für die schriftliche Kommunikation. Sie deckt Bereiche wie jene der Kunst, der Wissenschaft, der Literatur oder auch des Schulwesens ab. Aufgrund ihrer überregionalen Gültigkeit und Norm gilt sie als prestigeträchtigere Sprachform (ebenda).

#### 4.1.5 Dialekt-Standard-Kontinuum

Um in folgendem Kapitel die Bedeutung des Dialekt-Standard-Kontinuums besser verstehen zu können, soll vorerst beschrieben werden, was unter dem Begriff Kontinuum verstanden wird und welche Bedeutung dem Ausdruck Alltagssprache in Bezug auf das Dialekt-Standard-Kontinuum zukommt.

Barbour und Stevenson (1997: 145ff) benennen die Theorie des Kontinuums als Versuch, sowohl die Dreiteilung (Dialekt-Umgangssprache-Standard) auf der einen Seite als auch die Nicht-Abgrenzbarkeit der Sprachwirklichkeit auf der anderen abzubilden. Unter dem Begriff *Kontinuum* ist demnach gemeint, dass es sich nicht um eine hierarchische Aufteilung handelt, sondern um eine Überlappung der drei genannten Sprachvarietäten (ebenda).

Unter dem Begriff *Alltagssprache* wird ein Analysegegenstand verstanden, der grundlegend als soziales Phänomen erfasst wird. Er verbindet aus soziologischer Sicht Sprache und das Konzept des Alltags und greift so gleichzeitig auf, über Sprache zu sprechen (Auer, 1990: 6). Demnach ist Alltagssprache sowohl Bestandteil des Alltags als auch wichtigste Ressource der Beschaffenheit des Alltags (ebenda, 1990: 8). Kurz zusammengefasst ist Alltagssprache die Summe der Varietäten in einem bestimmten Varietätenraum (Dittmar, 1997: 201).

Auer (1990: 7) merkt hierzu an, dass Sprache eine doppelte Rolle spielt. Sie ist Bestandteil des Alltags, gehört zu den Dingen, womit sich das handelnde Individuum konfrontiert sieht. Weiters kann sich das Individuum auf die Sprache verlassen, denn sie existiert problemlos und fraglos, wie auch gesellschaftliche Sitten und Bräuche. Wie über viele Aspekte des Alltags, so hat jeder Einzelne bzw. jede Einzelne auch über die Sprache ein mehr oder weniger deutliches und detailliertes ethno-linguistisches Wissen, das beispielsweise Bewusstsein über sprachliche Unterschiede geographischer und sozialer Art einschließt.

Sprache gehört aber nicht nur zum Alltag, sie ist außerdem das wichtigste Mittel, Alltag zu konstruieren, also jenen notwendigen und präsenten, in der Regel aber unbemerkten Hintergrund des sozialen Handelns sozusagen ‚unter der Hand‘ immer wieder zu schaffen, zu bestätigen, zu verändern, zu aktivieren. Sprache ist das ausgezeichnete System von Zeichen, das die Objektivierung des Alltags (einschließlich ihrer selbst) möglich macht (Auer, 1990: 8).

Auer (ebenda) fügt weiters kritisch hinzu, dass die Begriffe Dialekt und Standard aufgrund des bereits Erwähnten doppeldeutig zu verstehen sind. Sie können sich einerseits auf Pole innerhalb der als Alltagssprache bezeichneten Sprachformen beziehen, andererseits aber auch auf die jenseits der Alltagssprache liegenden Konstruktvarietäten.

In der Forschung wird immer wieder postuliert, dass für die meisten Regionen Österreichs ein Dialekt-Standard-Kontinuum anzunehmen sei (Lanthaler, 2004: 12). Bezugnehmend auf die Sprachsituation in Österreich merkt de Cillia (2014: 4) an, dass zwischen österreichischem Standarddeutsch bzw. Hochdeutsch, einer großräumigen Umgangssprache und regionalen Dialekten unterschieden wird, wobei in dem sogenannten Dialekt-Standard-Kontinuum ein nahtloser Übergang zwischen den verschiedenen sprachlichen Ebenen, mit Ausnahme des alemannischen Bereichs in Vorarlberg und Teilen Tirols, möglich ist. Spiekermann grenzt noch mehr ein, indem er anführt, dass ein solches Sprachkontinuum für Süddeutschland und die österreichischen Bundesländer des bairischen Sprachraums angenommen wird (ebenda, 2010: 346).

Um das Konzept des Dialekt-Standard-Kontinuums verstehen zu können, soll erwähnt sein, dass Ammon (2003: 163–171) die sprachliche Situation im

deutschsprachigen Raum in Bezug auf das Verhältnis zwischen Dialekt und Standard in drei Regionen unterteilt hat:

- I. Die **Region des Dialektschwundes** – Hierbei handelt es sich um das Gebiet des nördlichen Deutschlands. Dialekte sind in diesem Gebiet rückläufig und weitgehend verschwunden.
- II. Die **Region des Dialekt-Standard-Kontinuums** – Dieses Gebiet erstreckt sich über das Gebiet südlich des bereits erwähnten norddeutschen Gebietes und reicht bis ins Bairische. Ausgenommen sind hier die Teile des Alemannischen. Der Großteil Österreichs fällt in dieses Gebiet, in dem Dialekte noch gelebt werden. Jedoch hat auch diese Region bereits mit einem Schwund zu kämpfen.
- III. Die **Region der Diglossie** – Es wird hierbei von einer Zweisprachigkeit innerhalb einer Gesellschaft gesprochen, in der eine klare Trennung zwischen den beiden Sprachvarietäten vollzogen wird. Als Beispiel wird hier die Schweiz genannt. Genaueres folgt im Kapitel *Diglossie*.

Wichtig ist hierbei, diese Ausführung nicht als scharfe Grenzziehung zu verstehen, denn es handelt sich um fließende Übergänge und Strukturen, die nicht in jeder Region gleich stark ausgeprägt sind (Ammon, 2003: 163f). Auffällig ist, dass in der Region des Dialekt-Standard-Kontinuums, vor allem in den Städten, der Dialekt immer häufiger zugunsten der Standardvarietät aufgegeben wird. Gekennzeichnet ist diese Region vor allem dadurch, dass sämtliche Übergänge zwischen ausgeprägtem Dialekt und reinem Standarddeutsch zu hören sind. Ammon (2003) spricht hier vom Gradualismus zwischen Dialekt und Standard. Die sprachliche Variation innerhalb der Region des Dialekt-Standard-Kontinuums wechselt zwischen *sozial* und *situativ*. Das bedeutet, dass untere sprachliche Schichten der Stadt und die Landbevölkerung dazu tendieren, im Dialekt zu sprechen - und dies in privaten und informellen Sprachsituationen. Die Standardsprache hingegen wird situativ in öffentlichen und formellen Angelegenheiten verwendet (Ammon, 2003: 166ff). Innerhalb dieses sprachlichen Kontinuums gibt es eine Vielzahl an unterschiedlichen Varietäten, zu denen Dialekte, Umgangssprachen bzw. Regionalsprachen und die Standardvarietät des Landes zählen (Spiekermann, 2010: 346).

Auch Auer (1986: 97f) beschreibt das sprachliche Repertoire vieler Dialektgemeinschaften als kein Aggregat zweier in sich homogener und eindeutig gegeneinander abgrenzbarer Varietäten, nämlich nur Dialekt und Standard. Bei ihm ist die Rede von Zwischenformen, die sich zwischen dem Dialekt und den Standardformen ansiedeln. Er ordnet diese Zwischenformen auf einem Kontinuum zwischen den Polen Grunddialekt und Standard an. Diese stufenweisen Übergänge von standardnaher und dialektnaher Sprechweise, oder auch umgekehrt, nennt Auer *Codeshifting*. Dieses Codeshifting bezeichnet Auer (1986: 119) als Gleiten auf dem Dialekt-Standard-Kontinuum. Er spricht also von einem graduellen Übergang von einer Sprachform zu einer anderen im Laufe eines Diskurses:

Das einzige theoretische Konzept, das dem Phänomen des Shifting gerecht wird, ist eines, das die linguistische Varietät (Bairisch, Deutsch, Alemannisch etc.) in ihrer jeweils unterschiedlichen Normiert- und Fokussiertheit als Produkt der sprachlichen Handlungen der Teilnehmer betrachtet. So gesehen ist Shifting gerade eine Verhaltensweise, die (im Gegensatz zum Switching) scharfe Gegensätze innerhalb eines Repertoires auflöst oder verhindert und dessen polare Konzeptualisierung erfordert (ebenda: 121).

Im Gegensatz zum Codeshifting handelt es sich beim Codeswitching, wie bereits im selbigen Kapitel besprochen, um einen plötzlichen, jedoch strikten und klar abgegrenzten Wechsel des Codes. Gewechselt wird innerhalb einer Äußerung von einer (matrix language) in eine andere (embedded language) Sprache und wieder zurück (Auer, 1986: 98). Wie bereits im vorigen Kapitel dargelegt stellen Dialekt und Standard beim Gleiten die äußeren Pole dar. Sich an einen dieser beiden Pole anzunähern, kann von unterschiedlichen Faktoren, wie beispielsweise dem Thema, der sozialen Teilnahme, den GesprächspartnerInnen und allgemein von der situativen Konstellation abhängen (Ammon et al., 2016: XLVf).

Zusammengefasst ist dann die Rede von einem Dialekt-Standard-Kontinuum, wenn ein fließender Übergang zwischen dialektalen und standardsprachlichen Strukturen gegeben ist (Ammon et al., 2016: XLV).

#### 4.1.5.1 Diglossie

Im Gegensatz dazu steht der Begriff der Diglossie, der in diesem Kapitel genauer definiert werden soll. Von einer Diglossie spricht man, wenn zwei genetisch verwandte Varietäten in der gleichen Gesellschaft gebraucht werden und sich diese beiden Varietäten aufgrund funktionaler und nicht sozialer Kriterien verteilen. Das grundlegende Kriterium ist das der Formalität bzw. Informalität (Haas, 2004: 81). Sie kann auch als Zweisprachigkeit innerhalb einer Gesellschaft bzw. Sprachgemeinschaft beschrieben werden, bei der es eine klare funktionale Differenzierung zwischen eng verwandten Sprachvarietäten gibt, welche unterschiedliches Prestige aufweisen. Im deutschsprachigen Teil der Schweiz beispielsweise wird als formale Sprache das Hochdeutsch verwendet und bei Informalem in den jeweiligen Dialekt gewechselt. Die Sprachvarietäten werden getrennt, je nach Situation, gebraucht und unterscheiden sich grundlegend vom bereits beschriebenen Dialekt-Standard-Kontinuum, in dem ein fließender Übergang zwischen den beiden Varietäten stattfindet (de Cillia, 2014: 1).

Im nächsten Kapitel soll nicht nur die Existenz der Plurizentrik in der Schule genauer betrachtet werden, sondern auch festgestellt, ob im schulischen Bereich das Dialekt-Standard-Kontinuum ebenso eine Rolle spielt und thematisiert wird.

## **5 Sprache und Schule**

Sprache ist aus der Schule nicht wegzudenken. In jeder kommunikativen Situation werden Informationen vermittelt und ausgetauscht (Spanhel, 1971: 20). In diesen Kapiteln soll vor allem darauf eingegangen werden, welche Rolle Dialekt im Bildungswesen spielt und wie viel Lehrer und Lehrerinnen dazu beitragen, Plurizentrik im Unterricht zu vermitteln. In weiterer Folge ist das sprachliche Bewusstsein der Lehrperson dahingehend zu betrachten. Den Abschluss dieses Kapitels und die Überleitung zum empirischen Teil dieser Arbeit bildet die Studie von de Cillia et al. (2013), in der es um die Bewusstheit für österreichisches Deutsch an Schulen geht.

Sprache gilt als Hauptinstrument und wichtigstes Medium für den Unterricht. Schule erzeugt neben der Standardsprache auch eigene Sprachen, wie jene der LehrerInnen und SchülerInnen (Spanhel, 1971: 20ff). Darauf wird im Zuge der Analyse der Interviews noch genauer eingegangen werden. Es treffen unterschiedliche Varietäten der deutschen Sprache in der Schule aufeinander. Unterschieden muss zwischen geschriebener (Standardsprache) und gesprochener (Umgangssprache und Dialekt) Sprache werden. Abhängig von den SprecherInnen und der jeweiligen Situation wird in der Schule eine Sprachform angewandt, die sich innerhalb des Dialekt-Standard-Kontinuums bewegt (Muhr, 1987: 4ff).

### **5.1 Dialekt im schulischen Umfeld**

Im schulischen Kontext und im Kontext der Vermittlung der Bildungssprache geht es vor allem um die Vermittlung der Standardvarietät bzw. Standardsprache, auch wenn man sich dessen bewusst sein muss, dass die Grenzen zwischen den Varietäten fließend sind (de Cillia, 2014: 3).

Österreichs schulische Sprachsituation kann demnach als Spannungsfeld gesehen werden. Viele SchülerInnen sind in ihrer muttersprachlichen Sozialisation durch nicht-standardsprachliche Varietäten, oftmals durch den Dialekt der Herkunftsregion, geprägt. Zur standardsprachlichen Norm hinzuführen ist demzufolge die Aufgabe der Lehrperson (Hochholzer, 2004: 15).

Um eine Verbindung zum Spracherwerb herzustellen, soll an dieser Stelle erwähnt sein, dass DialektsprecherInnen beim Schriftspracherwerb weitgehend dieselben

Probleme aufweisen wie fremdsprachige SprecherInnen beim Erlernen einer neuen Sprache. Aufgrund der erheblichen linguistischen Distanz zur Zielsprache ist es für die Lernenden egal, ob es sich bei der jeweiligen Muttersprache um einen Dialekt der eigenen Sprache oder um eine komplett andere Sprache handelt (Muhr, 2003: 192).

Hochholzer (2004: 28) hält fest, dass SchülerInnen Varietäten gebrauchen, die von ihren LehrerInnen bewertet werden. Zunächst klingt diese Feststellung banal, doch an Brisanz hat sie seit mehreren Jahren nichts verloren.

Auch wenn man davon ausginge, dass Dialekte als regionale Varietäten verschwänden, bliebe der Grundsatz sprachlicher Heterogenität bestehen und die Schule stünde weiter vor dem Problem, wie sie ihre Schüler zur Standardsprache hinführen kann. Lediglich der Ausgangspunkt wäre ein anderer: Während bis vor kurzem fast ausschließlich der Dialekt als Hindernis für das Erlernen einer Hochsprache angesehen wurde, dürfte mit Blick auf das Prinzip der sprachlichen Heterogenität klar werden, dass fast alle Varietäten in ein sprachdidaktisches Konzept einbezogen werden müssen (ebenda).

Hochholzer betont hier, wie wichtig Dialekte und regionale Varietäten im schulischen Kontext sind. LehrerInnen haben zwar als pädagogischen Auftrag, ihre SchülerInnen zur Standardsprache hinzuführen, jedoch sollte in der heutigen Zeit auch auf die verschiedensten Varietäten Rücksicht genommen und diese auch im Unterricht thematisiert werden. Die Region und der Standort bedingen natürlich ebenfalls die sprachliche Situation an der jeweiligen Schule. An Schulen in Wien sind andere Varietäten anzutreffen als an Schulen in Tirol beispielsweise. Die Dialekte, Umgangssprachen und sprachlichen Varianten sollten von den Schulen als Kulturgut angesehen werden, welches an nachkommende Generationen weiterzugeben ist, um es zu pflegen und zu erhalten. Dialekte werden in diesem Zusammenhang als bedrohtes kulturelles Erbe gesehen (Bücherl, 1995: 85). Hochholzer (2004: 48f) betont zwar, dass ein normgerechtes Beherrschen der Standardsprache im schulischen Umfeld von großer Wichtigkeit ist, demgegenüber jedoch steht der Dialekt, der nicht tabuisiert werden sollte, um die Freude an Sprache seitens der SchülerInnen zu gewährleisten.

## 5.2 Sprache der Lehrperson

Für den Zusammenhang Dialekt und Deutschunterricht ist es nicht von Bedeutung, ob die Lehrperson Dialekt, dialektal geprägte Umgangssprache oder eine Umgangssprache mit leichten regionalen Anklängen spricht. Wichtig ist vielmehr, wie die Lehrperson sich und ihre SchülerInnen sprachlich einschätzt, denn davon ist abhängig, wie sie mit der Varietät *Dialekt* im Unterricht umgeht (Hochholzer, 2004: 36). Bezugnehmend auf die Sprache von Lehrpersonen merken Tajmel und Hägi-Maed (2017: 10) an, dass ein kritisches Sprachbewusstsein sowohl fach- als auch sprachbezogen essentiell ist, um die Spielräume einer nicht diskriminierenden Unterrichtspraxis abzuwägen und reflektieren zu können.

Die Sprache der Lehrperson ist im schulischen Umfeld omnipräsent. Wichtig dabei ist, zu erwähnen, dass die Sprache der Lehrperson nicht ausschließlich im Unterricht Verwendung findet, sondern auch im weiteren schulischen Kontext, beispielsweise während der Pausen oder bei Lehrausgängen. Dessen sollte sich die Lehrperson bewusst sein, denn die Kommunikation zwischen LehrerIn und SchülerIn stellt einen wesentlichen Faktor dar (Hochholzer, 2004: 88f). Doch auch die sprachliche Interaktion mit Eltern, KollegInnen und Vorgesetzten sollte mit der Sprache der Lehrperson in Verbindung gebracht werden. Der sprachliche Stil jeder Lehrperson setzt sich aus unterschiedlichen Kommunikationssituationen zusammen und wirkt sich so auf das sprachliche Verhalten aus. Das Sprachverhalten setzt sich folglich aus dem wechselseitigen Verhältnis des Sprachgebrauchs und der Spracheinstellung zusammen (Weiss, 1980: 4). Auch für Spanhel (1971: 93) ist es das gesamte sprachliche Repertoire, das die Sprache der Lehrperson ausmacht. Die Lehrperson hat demnach auch mit ihrem Sprachverhalten auf Beziehungsebene einen großen Einfluss auf die SchülerInnen (ebenda: 108).

Auch Hochholzer (2004: 98) nennt neben den institutionellen und gesellschaftlichen Anforderungen an die LehrerInnen in Bezug auf ihr Sprachverhalten auch jene Ansprüche, die sie an sich selbst haben. Demzufolge sind auch Spracheinstellungen der Lehrperson von großer Relevanz. Von der Lehrperson wird erwartet, dass sie sprachlich flexibel und einfühlsam mit ihren SchülerInnen umgeht und ihren eigenen Sprachgebrauch der jeweiligen Situation anpasst (ebenda: 333). Ramge (1978: 198f) erwähnt diesbezüglich den Dialekt und spricht ihm in der Sprache der

Lehrperson besondere Eigenschaften auf zwischenmenschlicher Ebene zu. Der Gebrauch des Dialekts kann demnach in kommunikativen Situationen zu einer deutlicheren Verständigung beitragen.

Ein wichtiger zu erwähnender und abschließender Aspekt bezüglich der Sprache der Lehrperson ist, dass in jedem Unterricht gewährleistet sein muss, unabhängig davon, ob Dialekt oder Standard verwendet wird, dass alle SchülerInnen sowohl die Lehrperson als auch die Unterrichtsmaterialien verstehen und sich ebenfalls auch alle SchülerInnen am Unterricht beteiligen können (Tajmel und Hägi-Maed, 2017: 18). Dies ist in der Praxis nicht immer der Fall. Klar ersichtlich wird dies in den geführten Interviews, wenn SchülerInnen nicht verstehen, was die Lehrperson beispielsweise im Dialekt vermittelt und sie auf die Hilfe anderer angewiesen sind, oder sie oft gar nicht nachfragen. In anderen Situationen wiederum entschuldigen sich Lehrkräfte für ihre Unverständlichkeit und wechseln in den Standard. Dies würde wiederum für ein Sprachdifferenzbewusstsein seitens der Lehrperson sprechen, welches sogleich im Folgekapitel erläutert wird.

#### 5.2.1 Sprachdifferenzbewusstsein

Neuland (1993: 174) beschreibt, dass ein wesentlicher Bestandteil eines aufklärenden Sprachunterrichts die Verbindung von sprachlichem Wissen und sprachlichem Können ist. Wichtig ist demnach die Förderung einer bewussten sprachlichen Handlungsfähigkeit von SchülerInnen, um so das Bewusstsein der eigenen Sprache zu betonen und zu fördern. Schließlich sollen die SchülerInnen in der Lage sein, nicht nur ihre eigene Sprache zu sprechen, sondern auch zu wissen, was sie konkret tun, wenn sie sprechen.

Hochholzer (2004: 29) merkt in Bezug auf Dialekt und Schule an, dass es um den Sprachgebrauch, das Sprachwissen und das Sprachbewusstsein von LehrerInnen hinsichtlich der Varietät *Dialekt* geht. Je besser eine Lehrperson über die erwähnten Punkte Bescheid weiß, desto besser kann sie auf ihre SchülerInnen eingehen. Bis jetzt wurde nämlich fast ausschließlich das Problem Dialekt als jenes der SchülerInnen gedeutet und aus diesem Grund ist es umso wichtiger, eine veränderte Sichtweise auf das Problem Dialekt und Schule zu erhalten. Damit Lehrpersonen ihre SchülerInnen zur Standardsprache hinführen, ohne andere Varietäten abzuwerten, ist die Sprachkompetenz seitens der Lehrperson essentiell. Die

Meinung jedenfalls, dass Dialekt nicht Gegenstand des Unterrichts sein könne, da er lediglich im privaten Bereich gebraucht würde und auch keiner Normierung unterliege, ist aus heutiger sprachdidaktischer Sicht nicht haltbar (ebenda: 33).

### 5.2.2 Sprachbewusstheit

In diesem Kapitel soll der Begriff Sprachbewusstheit genauer beschrieben werden, welcher bereits in einem der Unterkapitel Erwähnung fand. Um im schulischen Kontext mit Sprache „arbeiten“ zu können, ist eine der Voraussetzungen das Bewusstsein von Sprache als System. Diese zentrale Begrifflichkeit stammt von Hawkins (1987: 6), der dies im Englischen mit dem Begriff *Language Awareness* wie folgt darstellt:

[...] light[ing] fires of curiosity about the central human characteristic of language which will blaze throughout our pupils' lives. While combating linguistic complacency, we are seeking to arm our pupils against fear of the unknown, which breeds prejudice and antagonism.

Man geht davon aus, bezugnehmend auf ein Sprachbewusstsein im Kindesalter, dass dies das Verstehen von Sprache allgemein fördert und wie Sprache, sei es nun die Erstsprache oder auch die Zweitsprache, das menschliche Zusammensein und kulturübergreifende Phänomene beeinflusst (Tajmel und Hägi-Maed, 2017: 10). Auch Christ (2009: 34) weist darauf hin, dass sich im kommunikativen Austausch mit anderen SprecherInnen etwas anbahnt, das Sprachbewusstheit - *Language Awareness* - genannt wird. SprecherInnen jeder Kommunikation stellen sich Fragen, wie etwa: Verstehen mich die anderen? Verstehe ich die anderen? Sind meine Äußerungen angemessen? James und Garrett (1992: 12ff) unterscheiden fünf Domänen der *Language Awareness* und verstehen es als pädagogisches Konzept, welches die Sprachbewusstheit näher beschreibt:

1. Die **affektive** Domäne (The Affective Domain)  
Herausbildung von Haltungen, Aufmerksamkeit, Neugier, Interesse und ästhetischem Einfühlungsvermögen.
2. Die **soziale** Domäne (The Social Domain)  
Entwicklung von Verständnis für andere Sprachen.

3. Die Domäne der **Macht** (The Power Domain)

Das Vermögen, Sprache im Hinblick auf die ihr unterliegenden Möglichkeiten der Beeinflussung und Manipulation anderer zu durchschauen.

4. Die **kognitive** Domäne (The Cognitive Domain)

Entwicklung von Bewusstheit für Muster, Kontraste, Kategorien, Regeln und Systeme.

5. Die Domäne der **Performanz** (The Performance Domain)

Herausbildung einer Bewusstheit für die Verarbeitung von Sprache sowie einer Bewusstheit für das Lernen im Allgemeinen und das Sprachlernen im Besonderen (Wolff, 2010: 184).

Tajmel (2017: 265) geht einen Schritt weiter und erweitert die bereits bestehenden Domänen von James und Garrett (1992) um vier weitere Ebenen, um spezifischer auf eine kritisch-reflexive Sprachbewusstheit von Lehrkräften im Fachunterricht einzugehen.

1. **Affektive** Ebene: Freude an der Beschäftigung mit Sprache; sich als Lehrerin oder Lehrer mit Sprache im eigenen Fach und ihrer Bedeutung für das fachliche Lernen auseinandersetzen wollen.
2. **Kognitiv-linguistische** Ebene: Über linguistische Grundlagen Bescheid wissen; Diagnoseverfahren kennen; sprachdidaktische Ansätze kennen.
3. **Rechtlich-soziale** Ebene: Zuständig sein; sich als Lehrer oder Lehrerin der eigenen Zuständigkeit und Verantwortung für Sprachbildung bewusst sein; einen nicht diskriminierenden Zugang zu fachlicher Bildung ermöglichen.
4. **Hegemoniale Machtebene**: Wissen, dass Sprache ein Mittel zur Selektion und Exklusion darstellen kann; sich bewusst sein, dass Normen, Traditionen und fachkulturelle Merkmale des eigenen Unterrichtsfachs ebenfalls selektierende und exkludierende Wirkung haben können.

Nicht nur linguistische Aspekte werden hier unterstrichen, sondern auch soziologische und machtkritische Aspekte, die den Ort des Lehrens und Lernens, die Schule, gleichzeitig auch zu einem sozialen Raum machen. Es handelt sich

hierbei um pädagogisch-didaktische Aspekte als auch um hegemoniale Aspekte, die es gilt bewusst zu machen und welche Rollen, im Zugang zu Bildung, Diskriminierung und Benachteiligung einnehmen (Tajmel und Hägi-Maed, 2017: 11).

Um die innere Mehrsprachigkeit in der Schule zu fördern und auch auszubauen, ist es wichtig, dass LehrerInnen selbst über ein fundiertes sprachliches Wissen und Sprachbewusstsein verfügen und dieses auch situationsabhängig abrufen können (Hochholzer, 2004: 28).

Zehetner (1980: 7) betont ebenso den sprachbewussten Umgang mit Sprache seitens geschulter LehrerInnen. Er beschreibt die Wichtigkeit einer Sprachsensibilisierung. Die Aufgabe des Lehrers oder der Lehrerin soll den SchülerInnen gegenüber sein, ihren Dialekt oder umgangssprachlichen Gebrauch nicht abzuwerten, sondern sie sensibel mit dem Erwerb des Standards betraut zu machen. In weiterer Folge sollen sie den SchülerInnen deutlich machen, dass es wichtig ist, ihre Sprachform der jeweiligen Person, der Situation und dem Thema anzupassen. Wenn demnach im Dialekt sozialisierte SchülerInnen vor allem am Anfang ihrer schulischen Laufbahn Defizite in der Standardsprache aufweisen, sollten LehrerInnen sensibel darauf eingehen, um diese zu erkennen und gezielt auszugleichen. Auch Ramge (1978: 197f) betont, dass SchülerInnen vermittelt werden sollte, in welchen Situationen welche Varietät passend zu verwenden ist. Dies würde die Fähigkeit ausbauen, sich an und in Sprachhandlungen zu orientieren. LehrerInnen gelten dahingehend zweifellos als sprachliche Vorbilder für ihre Schülerinnen und Schüler.

Wichtig ist sowohl eine Sprachbewusstheit seitens des Lehrpersonals jedoch auch seitens der SchülerInnen. Das Vorhandensein einer Sprachbewusstheit soll auch in den Interviews analysiert und beschrieben werden. Näheres dazu folgt im Teil der empirischen Untersuchung der interviewten Jugendlichen.

### 5.2.3 Sprachhandlungsfähigkeit

Einen weiteren wichtigen Punkt stellt die Sprachhandlungsfähigkeit dar. Es ist nicht nur wichtig, sich seiner sprachlichen Möglichkeiten bewusst zu sein, sondern auch das sprachliche Handeln der Situation angemessen und zweckgerichtet einzusetzen. Zu den gewöhnlichen schulischen Sprachhandlungen zählen:

Berichten, Erzählen, Zusammenfassen, Instruieren, Beschreiben, Vergleichen, Erklären, Begründen und Argumentieren (Ehlich, 2007: 47).

Im Fachunterricht ist die Produktion verständlicher und präziser Texte kein Zweck an sich, sondern ein Mittel zum Zweck einer gelingenden Kommunikation über eine Sache. Für einen erfolgreichen Unterricht ist es wesentlich, über entsprechende sprachrezeptive sowie sprachproduktive Kompetenzen zu verfügen. Um Schülerinnen und Schüler zur Sprachhandlungsfähigkeit zu ermächtigen, ist es wichtig, sie darin zu unterstützen, den nötigen Wortschatz und die damit verbundenen sprachlichen Strukturen aufzubauen (Tajmel und Hägi-Maed, 2017: 16).

Sprachhandlungsfähigkeit bedeutet nicht, nur fachlich Richtiges zu sagen, sondern auch, Unklarheiten, Missverständnisse oder fachlich Falsches ausdrücken zu können. Nur wenn die Lernenden sich präzise äußern können, können Lehrkräfte entsprechend fachdidaktisch handeln. Eine umfassende Sprachhandlungsfähigkeit ist für den Fachunterricht daher von zentraler Bedeutung (ebenda: 17).

Der Punkt der Sprachhandlungsfähigkeit ist ebenfalls für die interviewten ProbandInnen von Wichtigkeit, da sie vom Beginn ihrer schulischen Karriere vor allem mit dem sprachlichen Output der Lehrkraft konfrontiert sind und folglich ihr weiterer linguistischer Erfolg und das Folgen dem Unterricht von der Produktion eines verständlichen Textes abhängig ist.

#### 5.2.4 Sprachvergleich

In diesem Kapitel soll theoretisch eine Verbindung zwischen Sprache und Sprachbewusstheit hergestellt werden, die beschreibt, wie wichtig es für den Lernprozess ist, bereits erworbene Ressourcen mit erst Gelerntem gegenüberzustellen.

Sprachvergleich bedeutet, sich mindestens zwei Sprachen oder Varietäten genau anzuschauen bzw. genau hinzuhören. Es ist ein wesentlicher Zugang zur Sprachbewusstheit. Sprachenvergleich bedeutet, bewusst Gemeinsamkeiten und Unterschiede wahrzunehmen (Tajmel und Hägi-Maed, 2017: 46).

Tajmel und Hägi-Maed (ebenda) gehen davon aus, dass Vertrautes in einer anderen Sprache oder Varietät entdeckt wird, vermeintlich Vertrautes aus der eigenen Sprache wiederum neu hinterfragt. Demnach ist es wichtig und wird von Hochholzer

(2004: 329f) zusammenfassend betont, dass Lehrerinnen und Lehrer im Zuge ihrer Ausbildung ein sehr fundiertes sprachliches Wissen rund um die Varietäten erwerben sollten. Was Dialekt betrifft, muss ihnen demzufolge bewusst gemacht werden, dass die dialektale Sozialisation eines Kindes sowohl Vor- als auch Nachteile mit sich bringen kann. Wichtig ist hierbei jedenfalls das Bewusstsein, eben auch in Bezug auf die eigene Sprache, um beispielsweise auch sensibel auf heterogene Gruppen, die Erstsprache betreffend, einzugehen.

### **5.3 QuereinsteigerInnen**

Frenzel (2016: 25f) beschreibt die Gruppe der QuereinsteigerInnen als zugewanderte Schülerinnen und Schüler, die in heterogenen Gruppen Deutsch lernen sollen. Unterschiede das Herkunftsland, die Herkunftssprache, Vorerfahrungen in Bezug auf Schulbildung sowie sprachliche und fachliche Kompetenzen betreffend, sind charakteristisch für die Gruppe des Quereinsteigers bzw. der Quereinsteigerin. Anwesenheit in einer Umgebung, deren Sprache man nicht kennt, wird oftmals zu intensiverem Spracherwerb führen, wenn man in ihr sein eigenes Überleben organisieren muss. Normalerweise ist dies in Migrationskontexten der Fall (Rösler, 2012: 19):

Wenn Personen in ein Land kommen, um in diesem für längere Zeit zu leben und zu arbeiten, dann wird sich je nach Arbeitsplatz und Lebensumständen und abhängig vom Kontakt mit der einheimischen Bevölkerung unterschiedlich erfolgreich ein natürlicher Erwerb der jeweiligen fremden Sprache vollziehen.

Einen weiteren Aspekt für zugewanderte SchülerInnen stellt die bildungssprachliche Ausprägtheit als neue Grundlage des schulischen Lernens dar. Sie sollen so schnell als möglich dem Regelunterricht folgen können, deshalb muss Bildungssprache dieser Gruppe rasch verfügbar gemacht werden. Eine weitere Schwierigkeit für LehrerInnen stellt die Unterscheidung zwischen sprachlichen und fachlichen oder allgemein-kognitiven Defiziten bei zugewanderten SchülerInnen dar. Auch hier muss ein Bewusstsein geschaffen werden, welches der Lehrperson ermöglicht, auf unterschiedliche Vermittlungsmethoden zurückzugreifen, sowohl aus der DaF-Vermittlung als auch aus der DaZ-Vermittlung, um den optimalen Unterricht zu gewährleisten (Frenzel, 2016: 26).

Im Fall der interviewten Jugendlichen, die sich zur Zeit der Interviews im sprachlichen Umfeld der Schule befanden, kann angenommen werden, dass der Kontakt zur einheimischen Bevölkerung auch ein dialektaler Kontakt ist und die Jugendlichen so auf mehr oder weniger natürliche Art dialektale Ausdrücke kennen und verarbeiten lernen. Näheres dazu im Kapitel *Wahrnehmung des Dialekt-Standard-Kontinuums*.

#### **5.4 Projekt von de Cillia et al.**

In diesem Kapitel soll das in der Einleitung angeführte FWF-Projekt „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“ von Rudolf de Cillia, Jutta Ransmayr und Elisabeth Fink (2013) der Uni Wien genauer betrachtet werden. Bei der Untersuchung stellte ein wesentlicher Punkt die Rolle des Standarddeutschen an Österreichs Schulen dar. Für dieses Projekt wurden zum einen Lehrpläne für das Fach Deutsch der Grundstufe, der Sekundarstufe I und II, die Studienpläne für das Lehramtsstudium (für Deutsch) an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, sowie die meistverwendeten Deutsch-Lehrbuchserien in Hinblick auf den Umgang mit sprachlicher Variation analysiert. Zum anderen wurden österreichweit 164 DeutschlehrerInnen aller Schultypen und Schulstufen sowie 1.253 SchülerInnen der AHS-Oberstufe mit Fragebögen zu ihren Spracheinstellungen und zur Rolle des österreichischen Deutsch im Unterrichtsalltag befragt. Weiters wurden noch Interviews mit 21 LehrerInnen geführt, Gruppendiskussionen mit LehrerInnen und SchülerInnen und teilnehmende Unterrichtsbeobachtung bei 7 Schulklassen durchgeführt. Die WissenschaftlerInnen gehen davon aus, dass ein Zusammenhang zwischen den Normvorstellungen, die in der Schule vermittelt werden, und der geringen Sprachloyalität der ÖsterreicherInnen vorherrschend ist. Die Unsicherheit des Lehrpersonals gegenüber der österreichischen Varietät ist auffällig, was zulässt, die deutsche Varietät für überlegen zu halten (de Cillia, 2014: 4).

Was unter Dialekt, Umgangssprache und Standard zu verstehen ist, wird den Befragten nicht vorgegeben. Die Antworten beziehen sich auf das Verständnis, welches LehrerInnen und SchülerInnen selbst haben und wie die ProbandInnen die Sprache, die die Mehrheit der ÖsterreicherInnen als Muttersprache spricht, nennen würde. Eine weitere Frage war jene, was unter österreichischem Deutsch

verstanden wird. So gut wie alle 160 der befragten Lehrerinnen und Lehrer geben an, dass sie in der Schule mit Dialekt oder Umgangssprache zu tun haben. Sechs Prozent geben an, überhaupt nicht mit Dialekt konfrontiert zu sein. Fast gleich viele meinen übrigens, dass sie von den SchülerInnen überhaupt kein Standarddeutsch hören. Am stärksten ist der Dialekt, den Interviews und Befragungen zufolge, im Westen vertreten. In den östlichen Bundesländern hingegen geben SchülerInnen an, in keiner Situation Dialekt zu sprechen (de Cillia, 2014: 5f). Dieser Fakt ist wiederum für die Analyse des ausgewählten Samples der vorliegenden Arbeit interessant, da Dialekt durchaus beispielsweise im Raum Wien und Niederösterreich seitens der interviewten SchülerInnen wahrgenommen wird. Mehr dazu folgt im Kapitel der Analyse.

Um wieder zur Studie von de Cillia zurückzukehren, sei erwähnt, dass sich im Zuge der Untersuchungen der Lehr- und Studienpläne Forschungslücken ausmachen ließen. Im pädagogisch wissenschaftlichen Bereich liegt keine Analyse des Aspekts der sprachlichen Variation vor. Ebenso für österreichische Lehrpläne an Schulen gibt es keine ausreichenden Untersuchungen in Hinblick auf soziolinguistische Varietäten. Weiters liegen der Forschung keine Daten zur Benutzung der Nachschlagewerke im Unterricht vor und welche Bedeutung das Österreichische Wörterbuch an den Schulen hat und wie es von Lehrkräften benutzt wird (de Cillia, 2014: 8).

Die stärksten Unterschiede seitens der Befragten in Bezug auf Dialekt wurden in den westlichen Bundesländern wahrgenommen, Umgangssprachen hingegen im Südosten und die Standardsprache wiederum eher im Osten. Die Wahrnehmung des Dialekts wird in den Hauptschulen und Allgemeinbildenden Höheren Schulen am stärksten wahrgenommen. Bezüglich der befragten LehrerInnen kann gesagt werden, dass jüngere Lehrkräfte in Kommunikationssituationen eher zur Umgangssprache tendieren, ältere wiederum tendieren zur geringsten Dialektverwendung. In Bezug auf die Selbsteinschätzung geben HauptschullehrerInnen an, öfters die Umgangssprache zu verwenden; Standard zu sprechen, geben hingegen AHS-LehrerInnen und VolksschullehrerInnen an (de Cillia, 2014: 9).

#### 5.4.1 Zusammenfassung

Zusammengefasst geht es in der Studie vorwiegend um die Sprachverwendung der einzelnen Individuen. Festgestellt wurde, dass das Thematisieren der verschiedenen Varietäten und der Plurizentrik mehr in den Sprachunterricht eingebaut werden sollte. Weiters ist ein reflexiver Umgang mit sprachlichen Unterschieden, die Schärfung der Wahrnehmung und ein bewussterer Umgang mit sprachlichen Varietäten von Wichtigkeit. SchülerInnen sollten dahingehend sensibilisiert werden, um so ein sprachkritisches Bewusstsein für die Sprachsituation Österreichs vermittelt zu bekommen. In weiterer Folge sprechen die WissenschaftlerInnen aus, dass es besonders relevant ist, ein Bewusstsein von der Gleichwertigkeit der nationalen Varietäten der deutschen Sprache, um einen selbstbewussten Umgang mit der österreichischen Varietät zu erhalten, zu schärfen (de Cillia, 2014: 10). Die Selbsteinschätzung der LehrerInnen und den beobachteten Sprachgebrauch betreffend kann gesagt werden, dass eine Diskrepanz zu beobachten ist. Die teilnehmende Beobachtung im Klassenraum und von Gruppendiskussionen bestätigt dahingehend die Existenz des Dialekt-Standard-Kontinuums. Die dialektale Varietät wird vorwiegend für Disziplinäres, Organisatorisches oder in den Pausen verwendet. Der Gebrauch der Standardsprache bzw. standardnaher Varietät kommt in Vorträgen, Erklärungen und Referaten zum Einsatz (ebenda).

Die Ergebnisse der Beobachtungen zeigen, dass in der konkreten Sprachverwendung in der Schule der Varietätenraum des österreichischen Deutsch voll ausgeschöpft wird. Auch Codeswitching-Phänomene kommen zum Vorschein, wenn die Verwendung der jeweiligen Varietät von der Inhalts- und Beziehungsebene, vom Grad der Emotionalität oder von der Nähe abhängig ist. In bestimmten Teilen der Unterrichtshandlung ist eine relativ klare und teilweise auch bewusste Trennung seitens der LehrerInnen zwischen Standard, Umgangssprache und Dialekt vorherrschend. Den SchülerInnen hingegen fällt es schwerer, diese Varietäten klar zu trennen bzw. zuzuordnen. Dies liegt daran, dass das Varietätenbewusstsein und die standardsprachliche Kompetenz kognitiv erst ausgebildet werden (de Cillia, 2014: 9). Offensichtlich spielen alle drei Varietäten, der Dialekt, die Umgangssprache und der Standard, eine Rolle bei der Wahrnehmung der sprachlichen Situation und dem Sprachgebrauch, jedenfalls

werden sie unterschiedlich gewichtet (de Cillia, 2014: 5). Ein interessanter Aspekt, der von Rudolf de Cillia am 22.07.2015 in einem Interview mit der Zeitung *Die Presse* angemerkt wird, ist jener der sozial erwünschten Antwort. In Bezug auf die Verwendung der Sprachen in der Schule geben LehrerInnen demnach eher die Standardsprache an. Es kann festgehalten werden, wie bereits bei Moosmüller (1991), dass die Aussagen der LehrerInnen ein ambivalentes sprachliches Selbstbewusstsein widerspiegeln, weil sie einerseits verneinen und andererseits die verschiedenen Varietäten doch sprechen und anwenden. Möglicherweise ist das Thematisieren des Dialekts im Unterricht aufgrund der allgegenwärtigen Frage nach dem Umgang mit SchülerInnen anderer Muttersprachen in den Hintergrund gerückt worden. De Cillia betont dahingehend, dass Dialekt in Verbindung mit SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der Deutschaneignung durchaus relevant sein könnte, da das ganze Spektrum des Dialekt-Standard-Kontinuums in der Schule zur Anwendung kommt (Bayrhammer, 2015: 1).

Die Anmerkung, dass der Dialekt bzw. das Dialekt-Standard-Kontinuum auch für SchülerInnen in der Deutschaneignung von Relevanz sein kann, soll im folgenden Kapitel, jenem der *Wahrnehmung des Dialekt-Standard-Kontinuums*, anhand von zehn Interviews empirisch betrachtet werden.

## **6 Wahrnehmung des Dialekt-Standard-Kontinuums**

Vorweg soll gesagt sein, dass die aus den geführten Interviews resultierenden Ergebnisse keineswegs verallgemeinert werden dürfen. Sie sollen lediglich einen Ausschnitt zeigen und jedenfalls eine Momentaufnahme von zehn Personen darstellen.

### **6.1 Methodische Vorgehensweise**

Qualitative Forschung eignet sich, um subjektive Sichtweisen, interaktive Herstellung sozialer Wirklichkeiten und die kulturellen Rahmungen sozialer Wirklichkeiten zu erfassen. Es soll die soziale Wirklichkeit aus dem Blickwinkel des Individuums abgebildet werden (Flick, 1999: 28ff). Die gestellten Fragen sind anfangs offen gehalten, um keine Hypothesen zu bilden und dem Interviewpartner bzw. der Interviewpartnerin nicht zu viel im Vorhinein vorzugeben (Flick, 1999: 63ff). In sogenannten qualitativen Interviews werden anhand eines Leitfadens offene Fragen gestellt, auf die die befragte Person frei antwortet. Der Auswertungsaufwand ist dementsprechend höher als bei standardisierten Fragebögen, da offen formulierte Antworten intensiverer Interpretationsarbeit bedürfen (Küsters, 2009: 18ff). Der Leitfaden soll erzählgenerierend wirken und dient der Strukturierung, Orientierung sowie der Erhaltung eines durchgängigen und konstanten Gesprächs (Meyen et al., 2011: 91ff).

Vorerst wurden für die Interviews die passenden ProbandInnen ausgewählt. Dies gestaltete sich anfangs gar nicht so leicht, da entweder ein vorgegebenes Kriterium nicht passte oder aber auch die Deutschkenntnisse bzw. das sprachliche Verständnis noch nicht so entwickelt waren, dass mit dem Output hätte qualitativ gearbeitet werden können. Schließlich entschied ich mich für 8 SchülerInnen einer HAK und für 2 SchülerInnen einer NMS. Für die Zustimmung und unkomplizierte Abwicklung danke ich sowohl der Direktorin der NMS als auch dem Direktor der HAK. Die Interviews an der HAK fanden am Mittwoch, den 12.12.2018 statt und jene an der NMS einen Tag darauf, am 13.12.2018. Pro Gespräch wurden ca. 10-15 Minuten veranschlagt, dies variierte jedoch und war abhängig von der jeweiligen Gesprächsbereitschaft der Person. Es wurden ruhige Räume gewählt, um eine gute Aufnahmequalität zu gewährleisten. Im Fall der HAK war es die Räumlichkeit der Schülerzeitung, die zur Verfügung gestellt wurde und im Fall der NMS ein

unbesetzter Klassenraum. Als Aufnahmegerät wurde ein Audio Recorder von Philips, ausgestattet mit einem 3-Mikrofone-System, verwendet, um eine optimale Aufnahmequalität zu erzielen (Küsters, 2009: 20f). Es wurden die Reihenfolge der SchülerInnen festgelegt und in ruhiger und angenehmer Umgebung die Gespräche geführt. Angehalten wurden die Interviews jedoch in den Pausen, da der Lärm in den Schulgängen gestört hätte und auch die SchülerInnen ihre wohlverdienten Pausen halten dürfen sollten.

## **6.2 Interviewdurchführung**

Merkbar war, dass die interviewten SchülerInnen am Anfang des Gesprächs sehr nervös waren. Aus diesem Grund wurde nicht sofort mit der Aufnahme begonnen, sondern es folgten vorerst beruhigende und bestärkende Worte, um die Situation zu entspannen. Auch wenn das Abfragen von Fakten am Anfang eines Interviews laut Dresing und Pehl (2018: 11) den selbstläufigen Kommunikationsprozess ruiniere, wandte ich zu Beginn die Faktenabfrage zur Auflockerung an und es funktionierte in diesem Fall der Interviewführung unproblematisch. Als SchülerIn schwebt gewissermaßen auch immer der Gedanke einer Testung im Hinterkopf. Dies musste anfangs ebenso geklärt werden, dass es nämlich keine richtigen oder falschen Antworten gab, lediglich Antworten, die nicht gewertet werden. Erklärt wurde zugleich, dass es sich um eine Diplomarbeit handelt, zu deren Abschluss sie mit ihren Antworten maßgeblich beitragen. Mit diesen positiven Worten vorbereitet und motiviert war jegliche Nervosität verflogen und ein angenehmes Interviewsetting hergestellt.

### **6.2.1 Leitfadeninterview**

Für diese Diplomarbeit eignet sich das Leitfadeninterview am besten, um Antworten auf die in der Einleitung gestellten Fragen zu erhalten. Der Forschungsgegenstand kann explorativ ermittelt werden; die InterviewpartnerInnen werden anhand qualitativer Leitfadeninterviews zum Thema befragt und die Ergebnisse anschließend untersucht. In dieser vorliegenden Arbeit liegt das Hauptaugenmerk vor allem darauf, subjektive und persönliche Erfahrungen als auch Meinungen seitens der InformantInnen einzuholen (Mayring, 2010: 20).

Die Methode des Leitfadeninterviews lässt demnach zu, dass die interviewten Personen relativ frei und persönlich über etwas sprechen können. Dies wiederum

kann dazu führen, auf neue Aspekte oder Themen zu stoßen und diese schließlich direkt im Interview oder dann in der Analyse aufzugreifen und zu verwerten. Das ist ein Spielraum, der von einem Fragebogen aufgrund der Statik beispielsweise nicht eröffnet werden könnte (Flick, 2007: 194).

Auch Dresing und Pehl (2018: 7f) merken an, dass sich durch Interviews oftmals Aspekte finden lassen, die vorher gar nicht in Betracht gezogen worden wären. Dies lässt neue Blickwinkel und Erkenntnisse entstehen, die die Analyse in eine neue Richtung lenken können. Im Interview ist ein konkreteres Nachfragen durchaus möglich, bei einem Fragebogen hingegen ist dies nicht der Fall. Die Wahl der richtigen Interviewmethode ist demnach für die Forschungsergebnisse ausschlaggebend (ebenda: 9). Durch Interviews wird ein rascher Zugang zum Forschungsfeld eröffnet, speziell zu den interessierenden Personen und dem vielfältigen Datenmaterial. Interviews geben den Befragten selbst das Wort. In weiterer Folge bietet sich ihnen die Gelegenheit über ihre Biographie, Weltanschauung, Erfahrungen und Kontexte zu berichten und diese Informationen werden somit der Forschung zugänglich gemacht (Friebertshäuser, 1997: 371).

Den Interviewenden bzw. die Interviewende interessieren Fragen, deren Beantwortung andere Strategien erfordern als eine Einordnung auf einer Skala. Für das Interview bedeutet dies, dass die Befragten sehr wahrscheinlich erst einmal ausholen müssen, überlegen, Hintergründe erläutern und selbst nach Erklärungen suchen. Viele spannende Antworten werden dabei womöglich eher beiläufig, also gar nicht direkt auf die eigentliche gestellte Frage hin, erzählt (Dresing und Pehl, 2018: 7). In mündlichen Interviews haben Fragen generell die Funktion, das Thema gegenüber der interviewten Person einzugrenzen und Erzählanreize zu setzen. Grundsätzlich sollten die Fragen verständlich und einfach gestellt sein. Hierbei ist die Unterscheidung zwischen Erwachsenen und Kindern bzw. SchülerInnen in diesem Fall zusätzlich sehr wichtig, da bei Erwachsenen ein anderes Register gewählt wird als bei Kindern. Für Kinder oder SchülerInnen sollten die Fragen altersgerecht und sprachangemessen formuliert sein, damit es zu keinen Verständnisschwierigkeiten während des Interviews kommt. In der Literatur ist von textgenerierenden, offenen, proaktiven, kurzen, zu beantwortenden Fragen die Rede. Entscheidungsfragen, Suggestivfragen und komplizierte Fragestellungen sollten vermieden werden. Den Befragten ist soweit als möglich ein monologisches

Rederecht zu gewähren (Dresing und Pehl, 2018: 9ff). Die verwendeten Fragen für diese Untersuchung sind im Folgenden als Leitfaden ersichtlich.

### 6.2.2 Leitfaden

Anhand dieses Interviewleitfadens konnte sich das jeweilige Gespräch entwickeln und je nach Antwort und Gesprächsbereitschaft in unterschiedliche Richtungen gehen. Der Leitfaden dient ebenso dazu, eine Art Vergleichbarkeit der Ergebnisse unterschiedlicher Einzelinterviews zu gewährleisten (Atteslander et al., 2000: 154). Vorerst wurden allgemeine Fragen gestellt, bis es dann mehr ins Detail ging und die interviewte Person aufgefordert war zu erzählen. Der gesprächsunterstützende Leitfaden setzte sich wie folgt zusammen:

- 1) Name
- 2) Alter
- 3) Bisherige schulische Bildung?
- 4) Wie lange bist du schon in Österreich?
- 5) Welche Sprachen werden bei dir zuhause gesprochen?
- 6) Wann kamst du zum ersten Mal mit Deutsch in Kontakt?
- 7) Wie war dieser Kontakt?
- 8) Wie sprechen deine Lehrer und Lehrerinnen? Sprechen sie Hochdeutsch? Kannst du sie verstehen?
- 9) Mit wem hast du zum ersten Mal auf Deutsch aktiv gesprochen?
- 10) Hast du deinen Gesprächspartner verstanden?
- 11) Welche Dialekte Österreichs kennst du?
- 12) Mit welchen Dialektwörtern bist du in Kontakt gekommen?
- 13) Wann hast du gemerkt, dass es kein Hochdeutsch war bzw. ist es dir überhaupt aufgefallen?
- 14) Welche Wörter oder Sätze waren für dich eindeutig dialektal? Nenne Beispiele, die dir einfallen.
- 15) Denkst du, dass dir diese Dialektwörter beim Erlernen des Deutschen weitergeholfen haben bzw. sie dir geholfen haben, um schneller zu verstehen?

- 16) Haben die Dialektwörter dir das Erlernen des Deutschen erleichtert oder eher erschwert bzw. hat es dich verwirrt, mit diesen Wörtern in Kontakt zu kommen und sie nicht im Wörterbuch zu finden?
- 17) Wie viele unterschiedliche Lehrpersonen kannst du nennen, die im Dialekt sprechen, bzw. kannst du sagen, welche Dialekte sie sprechen?

Ein zu erwähnendes Merkmal bei der Durchführung des Leitfadeninterviews ist, dass der Interviewer bzw. die Interviewerin im passenden Moment Schlüsselfragen stellen kann, um so das Interview in die gewünschte Richtung zu lenken. Die Qualität der Daten ist nämlich vorwiegend von der Kompetenz des Forschers oder der Forscherin abhängig (Atteslander et al., 2000: 154). Nach Beendigung einer freien Erzählung der befragten Person werden Rückfragen mithilfe des Leitfadens gestellt, die zu weiteren Erzählvorgängen führen sollen (Küsters, 2009: 21). Während des Erzählvorgangs liegt der Fokus am aufmerksamen Zuhören seitens der interviewenden Person (Küsters, 2009: 22). Nicken und das Halten des Blickkontaktes wirken empathisch und bestärken den Gesprächspartner oder die Gesprächspartnerin im Erzählen. Pausen in der Schilderung sollen zugelassen und vor allem ausgehalten werden, denn die interviewte Person soll nicht das Gefühl bekommen, gestresst zu werden, da dies die Qualität des Interviews beeinträchtigen könnte. Bei zu langen Pausen kann durchaus mittels Leitfaden und einer Umformulierung der Frage erneut zum Sprechen aufgefordert werden, um das Gespräch in eine andere Richtung zu lenken (Schütze, 1983: 285f).

### **6.3 InterviewpartnerInnen**

Um die Anonymität der Personen zu wahren, werden die Namen der ProbandInnen nicht genannt. Sie werden mit SchülerIn 1-10 bezeichnet, lediglich soziodemografische Daten, wie die Aufenthaltsdauer, das Alter, die Herkunft und die Familiensprache, finden Erwähnung (Küsters, 2009: 64).

#### **6.3.1 Beschreibung der Stichprobe**

Insgesamt wurden 10 SchülerInnen interviewt. Altersbezogen lagen die SchülerInnen zwischen 15 und 19 Jahren. Das Geschlecht der ProbandInnen wird in die Auswertungen nicht miteinbezogen und deshalb auch nicht genannt. Wenn in den Ergebnissen und Interpretationen Pronomen anzutreffen sind, die auf ein bestimmtes Geschlecht schließen lassen, geschah dies aufgrund der deutschen

Sprache, in der ohne Genderzuschreibung kaum zu kommunizieren ist. Bei den verwendeten Pronomen handelt es sich jedenfalls um persönliche Zuschreibungen, die aufgrund des Aussehens getroffen wurden, da nach dem Geschlecht im Vorfeld nicht gefragt wurde. Die Herkunft betreffend wiederholt sich das Land nur bei zwei InterviewpartnerInnen, nämlich Bosnien. Sonst sind die InformantInnen unterschiedlicher Herkunft, sodass während der Analyse keine Herkunfts-Generalisierungen vorgenommen werden konnten und dass die Wahrnehmung des Dialekts nicht auf eine bestimmte Herkunft zurückgeführt werden kann. Vertreten sind neben Bosnien folgenden Länder: Afghanistan, Irak, Kosovo, Montenegro, Pakistan, Rumänien, Syrien und die Türkei. Die Gespräche dauerten zwischen 08:16 und 16:32 Minuten und die Länge aller geführten Interviews betrug in Summe 123:18 Minuten.

<b>SchülerIn</b>	<b>Aufenthaltsdauer in Österreich</b>	<b>Alter</b>	<b>Herkunft</b>	<b>Familien-sprache</b>	<b>Schul-form</b>	<b>Dauer der Aufnahme</b>
1	3 Jahre	19	Afghanistan	Persisch	HAK	16:32 min
2	12 Jahre	19	Bosnien	Bosnisch	HAK	09:55 min
3	2 Jahre	17	Pakistan	Urdu	HAK	13:56 min
4	8 Jahre	16	Türkei	Türkisch	HAK	12:06 min
5	4 Jahre	15	Montenegro	Serbisch	HAK	10:58 min
6	8 Jahre	15	Bosnien	Bosnisch	HAK	10:58 min
7	3 Jahre	15	Syrien	Arabisch	HAK	10:23 min
8	3 Jahre	17	Rumänien	Rumänisch	HAK	13:30 min
9	4 Jahre	15	Kosovo	Albanisch	NMS	08:16 min
10	3 Jahre	15	Irak	Arabisch	NMS	10:82 min

Tabelle 1: Stichprobe der befragten SchülerInnen

### *6.3.1.1 Beobachtungen*

Alle 10 interviewten SchülerInnen waren motiviert und auf unterschiedlichste Weise gesprächsbereit. Sie fühlten sich auch nützlich und merkten, dass sie und ihre Antworten wichtig waren. Dieses Gefühl wurde ihnen demnach gut vermittelt. Es

konnte ebenfalls festgestellt werden, dass es für die SchülerInnen von Bedeutung war, ihre Geschichte zu erzählen und auch die Tatsachen, dass sich jemand dafür interessierte, hob ihr Selbstbewusstsein.

Bemerkenswert war der Fakt, dass zwei SchülerInnen (3 und 6) angaben, dass sie zwar in Österreich geboren sind, jedoch nach 2 und 4 Monaten das Land wieder verlassen hatten, um in das Herkunftsland der Eltern zurückzukehren. Erst Jahre später kamen sie wieder zurück nach Österreich. Es war anfangs schwierig, die SchülerInnen dazu zu bringen, Wörter im Dialekt zu sagen, weil sie sich der richtigen Aussprache nicht sicher waren und sie sich in der Situation sichtlich nicht wohlfühlten und ein gewisses Schamgefühl zu merken war. Vor allem im Bereich der Schimpfwörter und Obszönitäten, war eine Unsicherheit zu spüren, ob sie das sagen dürfen. Während der Interviews war es ihnen erlaubt, alles zu sagen, was sie mitteilen wollten.

## **6.4 Datenaufbereitung**

In diesem Kapitel soll darauf eingegangen werden, wie die Daten schließlich aufbereitet und transkribiert wurden. Im Anhang der Arbeit sind die geführten Interviews als Transkripte einzusehen. Eine einfache Niederschrift war für diese vorliegende Arbeit völlig ausreichend, da keine sprachlichen Daten ausgewertet werden sollten.

### 6.4.1 Transkription der Daten

Anhand der Anleitungen und des Regelsystems von Dresing und Pehl (2018: 1f) wurde das hier vorliegende Datenmaterial transkribiert. Jeder neue Sprechbeitrag steht in einem neuen Absatz. Weiters kann beziehend auf die Transkriptionsweise für diese Arbeit gesagt werden, dass ohne Sprachglättung im Dialekt transkribiert wurde, da herausgefunden werden sollte, ob die InformantInnen neben ihrer eigenen Wahrnehmung ebenso selbst im Dialekt-Standard-Kontinuum gleiten. Generell erfolgte eine leichte Glättung der Aussagen, insbesondere Füllwörter und Versprecher wurden zur besseren Lesbarkeit geglättet. Die Aussagen werden der interviewenden Person mit I: und der befragten Person mit B: zugeordnet. Pausen werden durch drei Punkte (...) gekennzeichnet und emotionale und nonverbale Äußerungen wie beispielsweise lachen werden in Klammer notiert, z.B. (lacht). Nichtverstandene oder undeutliche Stellen werden mit einem

unverständlich abgekürzt und ebenfalls mit einer Klammer versehen (unv.) (Dresing und Pehl, 2018: 21ff).

## **6.5 Analyse der Interviews**

In diesem Kapitel liegt das Hauptaugenmerk auf der Analyse der Interviews. Festzustellen gilt, ob aufgrund des Datenmaterials der interviewten SchülerInnen die gestellten Fragen der Einleitung zufriedenstellend beantwortet werden können. Weiters gilt es herauszufinden, ob die SchülerInnen während der Interviews auch selbst im Dialekt-Standard-Kontinuum gleiten. Vorab soll jedoch noch die angewandte Analysemethode, nämlich die Qualitative Inhaltsanalyse von Mayring (2010) beschrieben werden, um darzustellen, wie das Datenmaterial untersucht wurde.

### 6.5.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Ziel der Inhaltsanalyse ist das Analysieren von Material, welches aus irgendeiner Art von Kommunikation hervorgeht (Mayring, 2010: 11). Mittels der qualitativen Inhaltsanalyse erfolgt das Auswerten der Daten, welche anhand des Leitfadenterviews erhoben wurden.

Atteslander et al. (2000: 211) definieren die Inhaltsanalyse als Methode der Datenerhebung zur Aufdeckung sozialer Sachverhalte, bei der durch die Analyse eines vorgegebenen Inhalts Aussagen über den Zusammenhang seiner Entstehung, über die Absicht seines Senders, über die Wirkung auf den Empfänger oder auf die soziale Situation gemacht werden können. Bei der Inhaltsanalyse handelt es sich um eine Methode, bei der Daten durch Textanalyse gewonnen und im Anschluss analysiert werden. Weiters dient sie als Reduzierung der Komplexität des Materials sowie zur systematischen Interpretation der qualitativen Daten. Einer ihrer Vorteile ist ein striktes Analysemodell. Demnach will die qualitative Inhaltsanalyse:

- ✓ Kommunikation analysieren,
- ✓ Fixierte Kommunikation analysieren,
- ✓ In der Analyse systematisch und regelgeleitet vorgehen,
- ✓ Dabei auch theoriegeleitet vorgehen und
- ✓ Das Ziel verfolgen, um Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen (Mayring, 2010: 13).

In der Literatur beschreibt Mayring (2010) verschiedenste Varianten der qualitativen Inhaltsanalyse. Es wird zwischen drei Analysetechniken unterschieden. Die Rede ist von zusammenfassender, strukturierender und explikativer Inhaltsanalyse. Dabei wird die strukturierende als die zentrale Technik hervorgehoben und wird zugleich in weitere Varianten, nämlich die formale, die inhaltliche, die typisierende und die skalierende Strukturierung unterteilt. Für die vorliegende Untersuchungsarbeit wurde die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse ausgewählt (Mayring, 2010: 13). Relevante Aussagen und Inhalte des Datenmaterials wurden gefiltert, strukturiert und auf wichtige Inhalte, Besonderheiten, Häufigkeiten, Unterschiede und Zusammenhänge hin geprüft. Durch mehrmaliges Durchsehen und Bearbeiten des Materials ergaben sich schließlich Kategorien. Dieses anschließende Einteilen in Kategorien hilft dabei, die wichtigsten Inhalte herauszufiltern (Mayring, 2002: 114).

#### *6.5.1.1 Inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse*

Es lässt sich festhalten, dass die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse als die zentrale Variante qualitativer Inhaltsanalyse gelten kann (Schreier, 2014: 7). Generell kann Inhaltsanalyse als alltagsweltliche Interpretationsform, die Menschen unbewusst ständig gebrauchen, angesehen werden. Im Gegensatz zu einer Alltagsroutine bedarf eine wissenschaftliche Methode hingegen intersubjektiv nachvollziehbarer Regeln. Deswegen müssen die einzelnen Schritte einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse in Art und Reihenfolge im Vorhinein in einem Ablaufmodell der Analyse festgelegt werden (Larcher, 2010: 3). Kern der inhaltlich-strukturierenden Vorgehensweise ist es, am Material ausgewählte inhaltliche Aspekte zu identifizieren, zu konzeptualisieren und das Material hinsichtlich auf solche Aspekte systematisch zu beschreiben – beispielsweise in Hinblick darauf, was zu bestimmten Themen im Rahmen einer Interviewstudie ausgesagt wird. Diese Aspekte bilden zugleich die Struktur des Kategoriensystems. Die verschiedenen Themen werden als Kategorien des Kategoriensystems verdeutlicht (Schreier, 2014: 5). Auch Kuckartz (2012) weist darauf hin, dass sich das Grundmodell der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse für die Entwicklung unterschiedlicher Arten von Kategorien eignet. Das Spektrum reicht von Kategorien, die sich eng an das Datenmaterial und die Begrifflichkeiten im Material anlehnen, bis hin zu stark konzeptualisierend-abstrahierenden Kategorien. Er spricht hierbei von natürlichen und analytischen Kategorien (ebenda: 43f). Der Ablauf der inhaltlich-

strukturierenden Inhaltsanalyse umfasst die unterhalb angeführten Schritte. Für die Analyse des Datenmaterials im Zuge dieser Arbeit wurden relevante Schritte dieser Methode berücksichtigt und im folgenden Abschnitt erläutert (Mayring, 2010: 90ff und Schreier, 2014: 24):

- Sich-Vertraut-Machen mit dem Material
- Ableitung von Oberkategorien aus der Fragestellung & dem Interviewleitfaden
- Bestimmen von Fundstellen bzw. Kodiereinheiten (Textstellen, einzelne Wörter)
- Entwicklung von Unterkategorien und Kategoriendefinitionen
- Erprobung des Kategoriensystems  
(induktiv - Gewinnung von allgemeinen Aussagen aus der Betrachtung mehrerer Einzelfälle, Elemente von Erzählungen)
- Modifikation des Kategoriensystems (Reduktion)
- Kodieren des gesamten Materials mit dem überarbeiteten Kategoriensystem
- Ergebnisdarstellung, Interpretation, Beantwortung der Forschungsfrage  
(Anfertigen von Fallbeispielen, Beschreibende Darstellung des Kategoriensystems, Herausarbeitung von Zusammenhängen)

In der vorliegenden Diplomarbeit sollten die gewählten Analyseschritte und Methoden dazu beitragen, die Komplexität dieses Themas einzugrenzen und zu kodieren. Dieses Kategoriensystem sollte sich vor allem bei der Auswahl der Daten und anschließend in den Ergebnissen und der Herausarbeitung von Zusammenhängen förderlich erweisen. Die Aussagen der InterviewpartnerInnen wurden im Anschluss miteinander verglichen, um sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede in den Äußerungen auszumachen (Mayring, 2010: 68). Kuckartz (2012: 43f) schlägt dahingehend die Anfertigung von Fallzusammenfassungen vor, die es ermöglichen, die variablenorientierte inhaltsanalytische Kodierung mit dem Gesamt des jeweiligen Falles in Beziehung zu setzen.

## 6.5.2 Kategorien

Im Zuge des Durcharbeitens des Materials wurden Kategorien ausgemacht. Die folgenden Kategorien wurden während der Analyse herausgearbeitet und schließlich aufgrund der Reduktion, des Kodierens und der Zusammenfassung ermittelt, um so zur Beantwortung der anfänglich gestellten Forschungsfrage dieser Arbeit zu gelangen.

### 6.5.2.1 In welchen Situationen wird Dialekt wahrgenommen?

SchülerIn	In welcher Situation wird Dialekt wahrgenommen?
1	in Disziplinierungssituationen, wenn die Klasse zu laut ist, Persönliches, wenn der Lehrer oder die Lehrerin etwas erzählt
2	Im Unterricht, Persönliches und Erklärendes, beim Einkaufen, mit FreundInnen
3	In der Schule, im Unterricht – wenn die Klasse zu laut ist (Disziplinieren), in den Pausen
4	LehrerInnen, Anweisungen, nicht den Unterricht betreffend, SchülerInnen in den Pausen – Gebrauch von Schimpfwörtern, dialektale Aussprachetestung, im Privaten – Vater beim Autofahren
5	In der Schule, MitschülerInnen – sich lustig machen über den Dialekt anderer
6	Sprechen der MitschülerInnen in den Pausen und nach der Schule, Schulbuffet
7	LehrerInnen – Organisatorisches, SchülerInnen in den Pausen
8	In der Schule, im Unterricht, mit Freunden, Dialektverwendung zum Spaß mit Freunden, Scherze machen
9	In der Schule, Gespräche unter LehrerInnen, Persönliches, Arbeitsanweisungen, Disziplinierungen
10	LehrerInnen sprechen mit SchülerInnen, Disziplinierungen, Arbeitsanweisungen

Tabelle 2: situative Wahrnehmung des Dialekts

Aus dieser Tabelle wird ersichtlich, dass die situative Wahrnehmung durchaus unterschiedlich ausfällt. Jedoch merken fast alle an, dass LehrerInnen vor allem in Disziplinierungssituationen Dialekt verwenden. Besonders ist dieser dann der Fall, wenn es während des Unterrichts seitens der SchülerInnen zu laut wird. Auch wenn LehrerInnen Persönliches oder Organisatorisches mitteilen, wird meist die dialektale Varietät gewählt. Wenn SchülerInnen untereinander sprechen, dann geschieht das für gewöhnlich in der Varietät, in der sie sich wohlfühlen und in der sie sich zuhause fühlen, nämlich im Dialekt. Dieses Verhalten wird von einigen InformantInnen auch als eine Art Geheimsprache angesehen, weil sie nur von den jeweiligen SprecherInnen verstanden wird - jedoch nicht als unhöflich empfunden, da auf Fragen - das Gesagte betreffend - aufklärend geantwortet wird. Ein weiterer interessanter Punkt ist jener des Sich-Lustig-Machens über den Dialekt, einerseits versuchen sich einige ProbandInnen in der Aussprache - im nächsten Schritt werden sie auch von dialektsprechenden MitschülerInnen getestet. Diese Situationen finden vorwiegend in den Schulpausen oder auch im Privaten nach der Schule statt. Diese Auffälligkeiten finden sich auch in den Ergebnissen der Studie von de Cillia et al. (2014) wieder.

#### 6.5.2.2 Wer spricht im Dialekt?

SchülerIn	Wer spricht im Dialekt?
1	LehrerInnen
2	LehrerInnen, FreundInnen
3	LehrerInnen, SchülerInnen
4	LehrerInnen, SchülerInnen
5	LehrerInnen, SchülerInnen
6	LehrerInnen, SchülerInnen
7	LehrerInnen, SchülerInnen
8	LehrerInnen, SchülerInnen
9	LehrerInnen
10	LehrerInnen

Tabelle 3: dialektale Personenzuordnung

Alle interviewten SchülerInnen gaben einheitlich an, Lehrerinnen und Lehrer im Dialekt sprechen zu hören bzw. das Sprechen nicht der Hochsprache zuordnen zu können. Schülerinnen und Schüler wurden auch überwiegend als DialektsprecherInnen identifiziert, dies jedoch vorrangig bei SchülerInnen aus den Bundesländern, Wien ausgenommen. Die beiden SchülerInnen (9 und 10) nahmen wahr, keine KlassenkameradInnen im Dialekt aktiv sprechen zu hören, nur die sie unterrichtenden LehrerInnen.

### 6.5.2.3 Welche Wörter werden wahrgenommen?

SchülerIn	Welche Wörter werden wahrgenommen?
1	Wo samma?, Wos wüst?
2	Göd hat ka Mascherl, Oida
3	gemma
4	Jo, geh g'schwind, Holt's eure Zetteln ausse, Oida, schleich di Oaschloch, Oachkatzlschwoaf, heast, Deppater
5	mochn, gengan, wos
6	alkln, furtgehn, hackeln, i bin fett, fünf neinzig
7	hamma
8	Oida, Oachkatzlschwoaf, seid's leise, Beidl
9	Tog, vü, huach zua, ziahts eine
10	moch, vü, dua des, plogn, es

Tabelle 4: dialektale Wortwahrnehmung

Es wurden im Zuge der Untersuchungen verschiedenste Wörter und Phrasen dialektaler und dialektal gefärbter Natur wahrgenommen. Angefangen von der Aussprache der unterschiedlich konjugierten Verben und in die jeweilige Zeitform gesetzt (*samma*, *gemma*, *hamma*, *mochn*, *gengan*, *huach zua*, *moch*, *plogn*, *schleich*, *furtgehn*, *hackeln*) über Nomen mit I-Vokalisierung wie Geld-Göd bis hin zu Schimpfwörtern (*Deppater*, *Oaschloch* oder *Beidl*) (Pfandl, 1997: 296). Auch die schwa-Tilgung, wie beispielsweise bei den Wörtern *alkln*, *mochn* oder *furtgehn*, ist anzutreffen. Die Monophthongierung bei *huach* oder *neinzig* wird ebenso

wahrgenommen (Moosmüller 1991, zitiert nach de Cillia, 1998: 70) Bemerkenswert hinsichtlich der wahrgenommenen Wörter ist, dass die SchülerInnen durchaus unterscheiden konnten, bis zu welchem Grad hochsprachlich in ihrer Umgebung gesprochen wird und ab wann die dialektale Varietät zum Einsatz kommt.

#### 6.5.2.4 Gleiten die Befragten selbst im Dialekt-Standard-Kontinuum?

SchülerIn	Gleiten die Befragten selbst im Dialekt-Standard-Kontinuum?
1	ich hab
2	ich glaub, eh (Modalpartikel)
3	eigentlich ned
4	g'spielt, wollten's, fix
5	bisserl
6	a bissl, na, red
7	a (a ganz andere Sprache)
8	wegen da Schularbeit, g'schert, redn's, in, i ned, ma
9	ich sprech
10	na, ober

Tabelle 5: eigenes Gleiten im Dialekt-Standard-Kontinuum

Es bedurfte einem sehr aufmerksamen Zuhören und einer vertieften Analyse, um herauszufinden, wann und wie während der Interviews geglitten bzw. der Code gewechselt wurde - natürlich nicht so ausgeprägt, wie in den Beschreibungen im Kapitel des Codeswitching, jedoch merkbar und jedenfalls erwähnenswert. Interessant ist der Fakt, dass hin- und hergeglitten wurde. Auffällig ist das Weglassen des –e in der 1. Person Präsens, wie beispielsweise bei *ich sprech*, *ich hab*, *ich glaub*, *ich red*. Es konnte festgestellt werden, dass die verwendeten Ausdrücke während des Gesprächs ganz natürlich kamen und die InformantInnen nicht darüber nachdenken mussten. Angenommen werden kann, dass alle SchülerInnen vom dialektalen Umfeld Wiens und Niederösterreichs sprachlich beeinflusst werden, bewusst und unbewusst.

### 6.5.3 Ergebnisse

Bemerkenswert ist die Assimilation, denn die InformantInnen verwenden selbst auch Dialekt während sie gleiten, bewusst oder unbewusst. Tatsache ist, dass sie im schulischen Bereich und oft auch im Alltag damit konfrontiert sind. Der Dialekt begleitet und beeinflusst das eigene Sprechen.

Das Dialekt-Standard-Kontinuum im östlichen Bereich Österreichs ist allgegenwärtig. SchülerInnen, die Deutsch als Zweitsprache lernen, nehmen es sowohl bewusst als auch unbewusst wahr, es stellt sich jedoch die Frage, wie im schulischen Bereich damit umgegangen wird. Auch de Cillia et al. (2014) hinterfragen diese Situation in ihrer Studie.

Als eindeutiges Ergebnis der untersuchten Interviews kann hervorgehoben werden, dass LehrerInnen gegenüber SchülerInnen vor allem in persönlichen und emotionalen Situationen Dialekt verwenden. Ein weiteres verbindendes Ergebnis der zehn Interviews ist jenes des Gleitens. Alle gleiten, zwar unterschiedlich stark, im Dialekt-Standard-Kontinuum. Auffällig war diesbezüglich Schüler 8, der schon von Beginn des Gesprächs an hin- und herglitt.

Verwirrung wurde oft in Bezug auf den Dialekt genannt. Vielen war anfangs nicht bewusst, dass es sich hierbei nicht um die Standardsprache handelt. Bei allen konnte aber festgestellt werden, dass sie aufgrund ihres Sprachbewusstseins selbst feststellten, dass es sich hierbei um eine andere Varietät aufgrund der Aussprache handeln muss - vor allem, weil sie fast täglich in der Konversation mit LehrerInnen und SchülerInnen sich damit konfrontiert sahen. Auffällig war ebenso, dass alle interviewten Personen auf die Frage der wahrgenommenen Wörter im Dialekt mit Unsicherheit reagierten. Vielen war bewusst, dass es sich dabei um dialektal gefärbte Wörter handelt, sie konnten es nur nicht im Dialekt verbalisieren, was sie klarerweise verunsicherte. Nach mehrmaligem Nachfragen und Mut-Zusprechen trauten sich die InformantInnen schließlich und versuchten sich im Nachsprechen der wahrgenommenen Wörter oder Phrasen.

Zusammenfassend handelt es sich hierbei um Momentaufnahmen einzelner Personen und schließt somit Generalisierungen aufgrund des kleinen Samples aus.

### 6.5.3.1 Interpretationen diverser Interviewaussagen

**SchülerIn 1** fällt es oft nicht so leicht, alles an Dialekt zu verstehen, jedoch gewinnt man den Eindruck, dass er ihn als positiv wahrnimmt und als Teil der Sprache sieht, die ihn weiterhin begleiten wird.

**SchülerIn 2** spricht von ihrer in Bosnien lebenden und deutschlernenden Cousine, die jedenfalls das *richtige Hochdeutsch* lernt. Das war ein interessanter Punkt, der die Aussagen von de Cillia (2013) und Moosmüller (1991) bestätigt, es gebe nur ein richtiges Deutsch und das sei jenes aus Deutschland. Bei jener Schülerin ist ebenfalls interessant, dass sie auf ihre eigene Ressource der Mehrsprachigkeit zurückgreift, wenn sie sich mit einer bosnischen Freundin, aus Tirol stammend, unterhält, da sie das Tirolerische nicht beherrscht und aus diesem Grund mit ihr auf das Bosnische zurückgreift.

**SchülerIn 4** ging anfangs davon aus, dass es sich beim Dialekt um eine komplett andere Sprache handle. Das überforderte am Beginn, doch dann konnte er sich damit arrangieren und verstand, dass es ein Teil der neuen Sprache war. Sein Verständnis von Sprache und sein Sprachbewusstsein halfen zu verstehen, dass der Dialekt dazugehört. Anfangs dachte er auch, Dialekt sei eine Art *asoziales Sprechen*. Die Fähigkeit der Unterscheidung von Schriftsprache (Hochdeutsch) und Dialekt (mündlicher Gebrauch) ist hier gegeben (Dressler, 1991 und Wiesinger, 2004). SchülerIn 4 bezeichnet den Gebrauch von Dialekt in seinen Ausführungen als lässig, um Gefühle auszudrücken und gleichzeitig aber nicht unbedingt höflich. Diese Aussage spiegelt wiederum Moosmüllers (1991) Erkenntnis der ambivalenten Beziehung zum Dialekt wider. Bei **SchülerIn 5** kann von guten linguistischen Fähigkeiten ausgegangen werden, da sie nicht nur merkt, dass sich die Dialektwörter anders anhören, sondern sie stellt auch fest, dass die Wörter verkürzt werden, wie dies beispielsweise bei *mochn* mit der schwa-Tilgung der Fall ist.

**SchülerIn 6** bezeichnet den Deutschkontakt als etwas sehr Persönliches. Als Kind wollte sie kein Deutsch sprechen und fing oft an zu weinen, möglicherweise aus Unsicherheit oder aus Angst, Fehler zu machen. Interessant ist auch jener Punkt, dass besagte Schülerin beschreibt, dass sich LehrerInnen entschuldigen, wenn sie im Dialekt sprechen, weil sie in dem Moment nicht verstanden werden. Sie korrigieren dann mit der hochdeutschen Variante des Wortes oder der Phrase. Dies

würde dann demnach für eine Sprachbewusstheit zumindest seitens der hier erwähnten LehrerInnen sprechen.

**SchülerIn 8** ist in seiner schulischen Karriere schon sehr früh mit Dialekt in Kontakt gekommen, demnach fällt es ihm möglicherweise gar nicht mehr auf, wenn im Kontinuum geglitten wird, seitens der LehrerInnen, weil er es selbst unbewusst auch macht. Auffällig war seinerseits die Verwendung des Begriffes g'schert oder G'scherter, wenn er über dialektsprechende Personen oder den Dialekt an sich gesprochen hatte. Er erzählt, dass er anfangs den Dialekt auch nur auf sich wirken hat lassen und sich nicht getraut hat zu fragen, was das Gesagte bedeutet. Er ist so gebrandmarkt von seiner burgenländischen Erfahrung, dass er meint, man brauche Dialekt nur im Burgenland. Bereits in Rumänien wurde er unbewusst mit der Plurizentrik des Deutschen konfrontiert, weil er Unterschiede in der Benennung der Dinge feststellen konnte. Zusätzlich zum Wort *Hausübung* lernte er auch das Wort *Hausaufgabe* kennen, welches ihm vor dem Besuch der Schule im Burgenland gänzlich unbekannt war, obwohl er bereits Deutsch in Rumänien anfang zu lernen.

**SchülerIn 1, 5 und 6** benutzen in den jeweiligen Gesprächen das Wort *krass*, was auf einen deutschen Einfluss schließen lässt, möglicherweise durch deutsche Medien. Hierbei kann ebenso die Dominanz der deutschen Varietät unterstrichen werden. Für **SchülerIn 8** war es anfangs keine richtige Sprache, denn er war nur mit Dialekt konfrontiert, es herrschte große Verwirrung in seinem Kopf. SchülerIn 8 merkt an, dass man Dialekt nicht unbedingt braucht. Denn wenn man Hochdeutsch kann, dann kann man schon sprechen und wird vor allem in Deutschland verstanden. Anhand dieser Aussage kann bestätigt werden, dass das Deutsch aus Deutschland bereits von jungen Menschen als die dominantere Variante angesehen wird (Ammon, 2016).

**SchülerIn 6** wurde anfangs ebenfalls durch die Dialektwörter noch viel mehr verwirrt. Sie beschreibt den Dialekt als etwas Derbes und spricht von semantischen Schwierigkeiten, beispielsweise beim Wort fett (sehr dick oder eben dialektal gebraucht: betrunken). Für sie ist es eine eigene Sprache mit eigenen Vokabeln. Sie mied auch anfangs den Kontakt zu ihren dialektsprechenden MitschülerInnen, weil sie sie nicht verstehen konnte.

Anfangs sah **SchülerIn 1** den Dialekt als etwas nicht Motivierendes, da er so schnell als möglich Deutsch lernen will. Er sah ihn sogar als eine Art Blockade, weil er ihn nicht zuordnen konnte. Anfangs dachte er auch, er müsse noch mehr lernen, dabei ist Hochdeutsch schon so schwierig für ihn. Sehr positiv jedoch ist, dass er sagt, er könne sich immer auf seine MitschülerInnen verlassen, sie in Bezug auf Sprache und Verständigungsschwierigkeiten alles fragen und auch, dass sie immer für ihn da seien.

**SchülerIn 2** hingegen merkt in ihrem Interview an, dass der Gebrauch und auch das Verstehen, von dem was sie selbst als Dialekt wahrnimmt, für sie normal sind und sie genau weiß, wann sie Hochdeutsch und wann Dialekt verwenden darf. Das bedeutet, dass ihr Varietätenbewusstsein bzw. Sprachbewusstsein gut ausgeprägt ist und sie darum weiß, ihre Sprachen situationsbedingt zu verwenden (Hochholzer, 2004).

**SchülerIn 5 und 6** geben sogar an, jeweils mit ihren Vätern im Dialekt zu sprechen. Interessant hierbei ist, dass beide Väter bereits davor schon längere Zeit in Österreich gelebt haben und so wahrscheinlich mit dem Dialekt in Kontakt gekommen sind. **SchülerIn 9** traut sich nicht wirklich zu, im Dialekt zu sprechen, er würde es schon gerne lernen, jedoch denkt er, es sei noch zu früh. Er glaubt schon, dass es wichtig sei, weil er merkt, dass der Dialekt in seiner Umgebung gesprochen wird. Das realisiert er und so viel Sprachbewusstsein ist definitiv vorhanden. Er möchte gut Deutsch lernen, um sich dann auf den Dialekt zu konzentrieren.

**SchülerIn 3** sah den Dialektkontakt als eher positiv, obwohl er grundsätzlich darauf abzielt, Hochdeutsch zu lernen, verstand jedoch schnell, dass es in der Gruppe wichtig ist, auch Dialekt zu verstehen, um dazuzugehören. Bei **SchülerIn 4** kann davon ausgegangen werden, dass das Verstehen des Dialekts zur Integration und zur Anpassung definitiv beigetragen hat. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang auch das Betonen der Sprechgeschwindigkeit, **SchülerIn 4 und 6** merken an, dass die DialektsprecherInnen ihre Sprachgeschwindigkeit merklich erhöhen, im Gegensatz zum Hochdeutschen. Sie vergleichen die SprecherInnen mit der Geschwindigkeit des Rappens oder auch des Laufens eines Marathons. Hinzugefügt sollen ebenso der erste Deutschkontakt und das Wissen über österreichische Dialekte, die zur Abrundung des Kapitels beitragen.

<b>SchülerIn</b>	<b>erster Deutschkontakt</b>
1	mit einer pensionierten Lehrerin
2	mit Kindern und Lehrerin in der Volksschule
3	in der Polytechnischen Schule mit der Lehrerin
4	draußen beim Spielen mit Freunden
5	Bücher, Deutschkurs, Lehrerin
6	Lehrerin in der Volksschule
7	mit der Polizei
8	Freund im Gymnasium
9	in der Schule mit der Lehrerin
10	mit der Polizei

Tabelle 6: erster Kontakt mit der deutschen Sprache

<b>SchülerIn</b>	<b>Welche österreichischen Dialekte werden genannt?</b>
1	Tirol
2	Tirol, Vorarlberg
3	keine
4	Tirol, Steiermark, Niederösterreich
5	Tirol, Kärnten
6	Tirol, Oberösterreich
7	Tirol
8	Burgenland, Niederösterreich, Oberösterreich
9	Niederösterreich, Oberösterreich, Steiermark
10	Niederösterreich, Wien

Tabelle 7: Österreichs Dialekte

Betreffend Tabelle 6 nannten fast alle in Bezug auf den ersten Deutschkontakt die Schule bzw. den Kontakt zu einem Lehrer oder einer Lehrerin. Hervorgehoben soll hier der erste Kontakt von **SchülerIn 7 und 10** werden, welcher sich mit der Polizei zutrug. Merkwürdig war bei beiden Gesprächen, dass sich wahrscheinlich aufgrund der Emotionalität der Erinnerung die Sprechgeschwindigkeit und die Stimmlage veränderten. Bemerkenswert ist hier auch, dass es generell erzählt wurde, möglicherweise war ein kurzes Vorgespräch förderlich und schließlich ausschlaggebend, sich emotional so zu öffnen, was für eine vertraute Interviewsituation sprach - auch, dass jemand Interesse zeigte, ihre Geschichte hören zu wollen – und sich damit auseinanderzusetzen war möglicherweise ein weiterer Grund.

Bezugnehmend auf Tabelle 7 ist ersichtlich, dass **SchülerIn 3** der einzige Informant war, der keine österreichischen Dialekte nennen konnte. Möglicherweise lag es an der Fragestellung, oder aber auch am Sprachverständnis bzw. den linguistischen Fähigkeiten, oder er ist diesbezüglich auch noch nicht gesellschaftlich damit konfrontiert worden. Dies unterstreicht die Wichtigkeit der Plurizentrik im Unterricht, um dahingehend Bewusstsein zu schaffen (de Cillia et al., 2014). Beachtlich in puncto Dialektnennung war das Tirolerische, welches von der Hälfte der interviewten SchülerInnen genannt wurde. Hierbei spielten wahrscheinlich persönliche Erfahrungen eine gewichtige Rolle. Genannt wurden beispielsweise Verwandte in Tirol oder aber auch KlassenkameradInnen aus dem genannten Bundesland. **SchülerIn 7** nennt das Tirolerische als Dialekt nämlich, da er Verwandte dort hat. Möglicherweise ist es der persönliche Bezug, der ihm diese Kenntnis des Dialektes eröffnet. Er kann es als Dialekt einstufen und benennt es als ganz andere Sprache. **SchülerIn 8, 9 und 10** nannten jeweils das Bundesland Niederösterreich, offenbar aufgrund des ersten bzw. zweiten schulischen Kontaktes und der Begegnung mit der ländlichen Umgebung auf dialektaler Ebene. **SchülerIn 10** nahm als einziger Befragter den Wiener Dialekt als solchen wahr, möglicherweise aufgrund seiner Umgebung, die ihn die Varietät unmittelbar spüren lässt, sei es beim Einkaufen im Alltag oder aber auch im schulischen Umfeld.

Im Folgenden sind sämtliche dialektale Ausrücke, sowohl wahrgenommen als auch selbst verwendet, als Glossar in alphabetischer Reihenfolge aufgelistet.

#### 6.5.4 Glossar der dialektalen Ausdrücke

Begriff	Erklärung
<b>A</b>	
a	ein/eine
alkln	eine Alkoholfahne haben, nach Alkohol riechen
ausse	heraus
<b>B</b>	
Beidl	Hoden, vulgäre Bezeichnung/Schimpfwort
bisserl, a bissl	bisschen, ein bisschen
<b>D</b>	
da	der
Deppater	dummer Mensch - Schimpfwort
di	dich
dua des	Tu das
<b>E</b>	
eh	Modalpartikel, Bedeutung: sowieso
es	das
<b>F</b>	
fett	stark alkoholisiert sein
fix	ständig, dauernd
furtgehn	fortgehen
<b>G</b>	
gemma	gehen wir
gengan	gehen
g'schert	ländlich, dümmlich, ungebildet
g'schwind	geschwind, schnell
Göd	Geld
<b>H</b>	
hackeln	arbeiten
hamma	haben wir
heast	Anredeform
huach	hör
<b>I</b>	
i	ich
in	den (den Mitschüler, Akkusativ)
<b>J</b>	
jo	ja

<b>K</b>	
ka	kein
<b>M</b>	
ma	man
mochn	machen
<b>N</b>	
na	nein
ned	nicht
<b>O</b>	
ober	aber
Oachkatlschwoaf	Eichkätzchenschweif, Eichhörnchenschwanz
Oaschloch	Arschloch
Oida	Lexem aus dem emotional-expressiven Bereich – Alter, Freund
<b>P</b>	
plogn	sich plagen, abmühen
<b>R</b>	
redn's, i red	reden sie, ich rede
<b>S</b>	
samma	In der fragenden Verbindung: Wo samma? – Wo sind wir?
seids	ihr seid
sprech	spreche
stü	still
<b>T</b>	
Tog	Tag
<b>U</b>	
ume	hinüber
<b>V</b>	
vü	viel
<b>W</b>	
wollten's	wollten sie
wos	was
wüst	In der fragenden Verbindung. Wos wüst? – Was willst du?
<b>Z</b>	
zam	zusammen
ziagts eine	einziehen
zua	zu

Tabelle 8: Glossar der dialektalen Ausdrücke (Pfandl, 1997: 296)

## 7 Schlussbemerkungen

Es war nicht immer leicht, aus der Situation heraus während des Gesprächs keine Entscheidungsfragen zu stellen. Im zweiten Schritt wurde aber dann korrigiert und eine offene Frage stattdessen gestellt. In der Literatur wird oft erwähnt, dass viele spannende Antworten sich erst während des Gesprächs ergeben und oft gar nicht direkt auf die eigentliche Frage geantwortet wird (Dresing und Pehl, 2018: 7). Dies trat auch während der geführten Interviews im Rahmen der Diplomarbeit auf und führte zu interessanten und aufschlussreichen Ergebnissen.

Die SchülerInnen sahen die Wahrnehmung des Dialekts durchwegs als etwas Positives. Die erwähnten anfänglichen Erfahrungen mit dem Dialekt waren jedoch für fast alle nicht einfach und sie mussten sich erst im Dialekt-Standard-Kontinuum zurechtfinden. Nach der Frage, ob sie sich an dialektal gefärbte Phrasen oder Wörter erinnern können, verneinen anfangs alle, erst nach erneuter Frage nach einigen anderen Fragestellungen fällt ihnen dann mehr ein und sie beginnen zu erzählen. Die wahrgenommene Dialektvariation der InformantInnen bezieht sich vorwiegend auf die vorkommende Variation im Dialekt-Standard-Kontinuum.

Es ist sicherlich schwer, sich als SchülerIn in einem Land zurechtzufinden, in dem zwar von einem erwartet wird, dass man sich anpasst und integriert, das aber umso schwieriger ist, wenn die schulischen Angebote fehlen und seitens der LehrerInnen oft vorausgesetzt wird, dass man versteht, was gesagt wird und dem Unterricht folgen kann. Es sollte viel mehr Transparenz und Verständnis und vor allem auch Bewusstheit seitens der Lehrkraft vorherrschend sein, um zumindest dieses sprachliche Problem aufzugreifen und daran bzw. damit zu arbeiten. Für fast alle befragten SchülerInnen war es nämlich wie eine neue Sprache, mit der sie ab dem Schuleintritt konfrontiert waren.

Deshalb wäre es auch umso wichtiger, Dialekt in den Unterricht einzubauen, denn man kann ihn nur bewusst machen, wenn man ihn auch anwendet. **SchülerIn 9** meint, dass er es gerne können würde, aber wenn er es nicht selber ausspricht oder übt, dann vergisst er es wieder. Sprache kann nur durch Anwendung und Übung erworben werden, das trifft auch auf den Dialekt zu.

Auch aufgrund der Ergebnisse dieser Untersuchungen anhand eines kleinen Samples kann festgehalten werden, dass sowohl die Sprachbewusstheit seitens der

LehrerInnen zu schärfen wäre, als auch das plurizentrische Bewusstsein bzw. generell Plurizentrik in den Unterricht einzubauen wäre, um SchülerInnen unterschiedlichster Herkunft nicht unbewusst auszugrenzen. Dialekt, Plurizentrik und die unterschiedlichsten Varietäten des Deutschen gehören demnach definitiv in der schulischen Umgebung behandelt.

Die Forschungsfrage, wie SchülerInnen in der Deutschaneignung das Dialekt-Standard-Kontinuum wahrnehmen, kann zusammenfassend wie folgt beantwortet werden: Die interviewten SchülerInnen nehmen eindeutig Unterschiede in Bezug auf Dialekt und Standard wahr. Die Erfahrungen mit Dialekt wurden anfangs in der Deutschaneignung bei einigen ProbandInnen eher negativ bewertet und erst später im Laufe der Zeit zu einer positiven und erlernenswerten Erfahrung, was schließlich auch zum eigenen Gleiten im Dialekt-Standard-Kontinuum führte. Der Erwerb des Deutschen ist gewissermaßen vom Gleiten zwischen Dialekt und Standard beeinflusst, weil sich dadurch eine Sprachbewusstheit entwickelt und festgestellt wird, im besten Fall, wann welche Varietät mit wem zu verwenden ist. Vor allem die Aussprache bzw. phonologische Phänomene, jedoch auch dialektbedingte grammatische Veränderungen (wie die Verwendung des 3. und 4. Falls) können für eine Beeinflussung ausschlaggebend sein. Dialekt spielt sicherlich auch in puncto Anpassung eine wichtige Rolle, denn einige merkten an, dass sie schon gerne verstehen würden, was andere im Dialekt sprechen. Um demnach angepasst und integriert zu sein, ist es wichtig zu verstehen und anzuwenden.

Abschließend kann gesagt werden, dass die genannte Forschungsfrage und die daraus resultierenden Fragen mittels des zur Verfügung gestandenen Materials in diesem Rahmen ausreichend beantwortet werden konnten.

## 8 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Stichprobe der befragten SchülerInnen .....	- 66 -
Tabelle 2: situative Wahrnehmung des Dialekts .....	- 71 -
Tabelle 3: dialektale Personenzuordnung .....	- 72 -
Tabelle 4: dialektale Wortwahrnehmung .....	- 73 -
Tabelle 5: eigenes Gleiten im Dialekt-Standard-Kontinuum .....	- 74 -
Tabelle 6: erster Kontakt mit der deutschen Sprache .....	- 79 -
Tabelle 7: Österreichs Dialekte .....	- 79 -
Tabelle 8: Glossar der dialektalen Ausdrücke .....	- 82 -

## 9 Literaturverzeichnis

- Abraham, Werner (1988): Terminologie zur neueren Linguistik. Tübingen: Niemeyer.
- Ahrenholz, Bernt (2008): Erstsprache – Zweitsprache - Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt und Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. (In: Winfried, Ulrich (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Handbuch in 11 Bänden.) Band 9, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2-15.
- Ammon, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und in der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Ammon, Ulrich (1997): Nationale Varietäten des Deutschen, Band 19, Studienbibliographien Sprachwissenschaft, Heidelberg: Groos.
- Ammon, Ulrich (2000): „Sprache“ – „Nation“ und die Plurinationalität des Deutschen. In: Gardt, Andreas (Hrsg.): Nation und Sprache. Die Diskussion ihres Verhältnisses in Geschichte und Gegenwart. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 509–524.
- Ammon, Ulrich (2003): Dialektschwund, Dialekt-Standard-Kontinuum, Diglossie: Drei Typen des Verhältnisses Dialekt-Standardvarietät im deutschen Sprachgebiet. In: Androutsopoulos, Jannis K. und Ziegler, Evelyn (Hrsg.): „Standardfragen“. Soziolinguistische Perspektiven auf Sprachgeschichte, Sprachkontakt und Sprachvariation. Vario Lingua 18, Frankfurt am Main: Lang, 163-171.
- Ammon, Ulrich et al. (2004): Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland sowie Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. Berlin: Walter de Gruyter.

- Ammon, Ulrich (2006): Nationale Standardvarietäten in deutschsprachigen Ländern. In: Neuland, Eva (Hrsg.): Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang, 97–110.
- Ammon, Ulrich (2015): Die Stellung der deutschen Sprache. Berlin: Walter de Gruyter.
- Ammon, Ulrich et al. (2016): Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen. 2. Auflage, Berlin: Walter de Gruyter.
- Anders, Christina (2010): Wahrnehmungsdialektologie. Das Obersächsische im Alltagsverständnis von Laien. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Anstatt, Tanja und Dieser, Elena (2007): Sprachmischung und Sprachtrennung bei zweisprachigen Kindern (am Beispiel des russisch-deutschen Spracherwerbs). In: Anstatt, Tanja (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung. Tübingen: Attempto, 139-162.
- Appel, René und Muysken, Pieter (1987): Language contact and bilingualism. London: Arnold.
- Atteslander, Peter et al. (2000): Methoden der empirischen Sozialforschung. 9. neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Auer, Peter (1986): Konversationelle Standard/Dialekt-Kontinua (Code Shifting). In: Deutsche Sprache 14, 97-124.
- Auer, Peter (1988): A Conversation Analytic Approach to code-switching and Transfer. In: Heller, Monica (Hrsg.): Antropological and Linguistic Perspectives. Berlin: Mouton, 187-214.
- Auer, Peter (1990): Phonologie der Alltagssprache. Eine Untersuchung zur Standard/Dialekt-Variation am Beispiel der Konstanzer Stadtsprache. Berlin: Walter de Gruyter.
- Auer, Peter (1998): Code-switching in conversation: language, interaction and identity. London: Routledge.

- Auer, Peter (2004): Sprache, Grenze, Raum. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft. Band 23, Nr. 2, Berlin: Walter de Gruyter, 149-179.
- Auer, Peter (2009): Competence in performance: Code-switching und andere Formen bilingualen Sprechens. In: Gogolin, Ingrid und Neumann, Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 91-110.
- Baßler, Harald und Spiekermann, Helmut (2002): Regionale Varietäten des Deutschen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (II). In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. Nr. 39, 31-35.
- Barbour, Stephen und Stevenson, Patrick (1998): Variation im Deutschen. Soziolinguistische Perspektiven. Berlin/New York: De Gruyter.
- Bayrhammer, Bernadette (2015): Schule: Geschimpft wird (auch) im Dialekt. Wien: diepresse.com (21.Juli).  
[https://diepresse.com/home/bildung/schule/4781731/Schule\\_Geschimpft-wird-auch-im-Dialekt](https://diepresse.com/home/bildung/schule/4781731/Schule_Geschimpft-wird-auch-im-Dialekt) [letzter Zugriff: 19.03.2019].
- Berruto, Gaetano (1987): Varietät. In: Ammon, Ulrich / Dittmar, Norbert / Mattheier, Klaus J. und Trudgill, Peter (Hrsg.): Sociolinguistics. Soziolinguistik. An international Handbook of the Science of Language and Society, Teilband 2. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 263–267.
- Bickes, Hans und Pauli, Ute (2009): Erst- und Zweitspracherwerb. Paderborn: Fink.
- Braun, Peter (1993): Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache. Sprachvarietäten, 3. erweiterte Auflage, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz: Kohlhammer.
- Brizić, Katharina (2007): Das geheime Leben der Sprachen: Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration, Internationale Hochschulschriften Band 465, Münster: Waxmann.
- Bußmann, Hadumot (2002): Lexikon der Sprachwissenschaft. 3. aktualisierte und erweiterte Auflage, Stuttgart: Kröner.

- Bücherl, Rainald (1995): Dialektwandel und Sprachvariation als didaktisches Problem. Eine Bestandsaufnahme im bairisch-schwäbischen (lechrainischen) Übergangsdialekt. Theorie und Forschung: Sprachwissenschaft, Band 5, Regensburg: Roderer.
- Canagarajah, Suresh (1995): Functions of codeswitching in ESL classrooms: socialising bilingualism in Jaffna. *Journal of multilingual and multicultural development*. Vol. 16, Nr. 3, 173-195.
- Christ, Herbert (2009): Über Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, Ingrid und Neumann, Ursula (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 31-52.
- Clyne, Michael (Hrsg.) (1992): *Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Clyne, Michael (1995): *The German language in a changing Europe*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Clyne, Michael (2000): Varianten des Deutschen in Staaten mit vorwiegend deutschsprachiger Bevölkerung. In: Besch et. al. (Hrsg.): *Sprachgeschichte: ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*. 2. vollständig neu bearbeitete und vollständig erweiterte Auflage, Berlin: Walter de Gruyter.
- Corder, Pit (1967): The significance of learner's errors. In: *IRAL*, Vol. V/4. November. 161-170.
- de Cillia, Rudolf (1998): *Burenwurscht bleibt Burenwurscht. Sprachenpolitik und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in Österreich*. Klagenfurt: Drava-Verlag.
- de Cillia, Rudolf (2003): *Spracherwerb in der Migration*. In: *Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen*. Das Zukunftsministerium, bm:bwk, Nr. 3, 6. unveränderte Auflage, 1-10.
- de Cillia, Rudolf (2006): *Varietätenreiches Deutsch. Deutsch als plurizentrische Sprache und DaF-Unterricht*. In: Krumm, Hans-Jürgen und Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven*. Innsbruck: Studienverlag, 51-65.

- de Cillia, Rudolf (2014): Innersprachliche Mehrsprachigkeit, Sprachnorm und Sprachunterricht. In: Ransmayr, Jutta / Moser-Pacher, Andrea und Fink, Elisabeth (Hrsg.): Ide Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule, Nr. 3, 1-13.
- de Cillia, Rudolf, Elisabeth Fink und Jutta Ransmayr (2013): Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache an österreichischen Schulen. In: ÖDaF-Mitteilungen, Nr. 2, Horizonte, Sonderheft zur IDT, 34-47.
- de Cillia, Rudolf / Fink, Elisabeth und Ransmayr, Jutta (2015): Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache an österreichischen Schulen. [https://oesterreichischesdeutsch.bildungssprache.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/p\\_oesterr\\_dt\\_unterrichtssprache/Publikationen\\_Rudolf\\_de\\_Cillia/de\\_Cillia\\_Vortrag\\_Sprachen\\_im\\_Klassenzimmer\\_14\\_09\\_lang.pdf](https://oesterreichischesdeutsch.bildungssprache.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oesterr_dt_unterrichtssprache/Publikationen_Rudolf_de_Cillia/de_Cillia_Vortrag_Sprachen_im_Klassenzimmer_14_09_lang.pdf) [letzter Zugriff: 19.03.2019].
- Dittmar, Norbert (1997): Grundlagen der Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch mit Aufgaben. Tübingen: Niemeyer.
- Dittmar, Norbert und Schmidt-Regener, Irena (2001): Soziale Varianten und Normen. In: Helbig, Gerhard et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 520-534.
- Dirim, İnci und Knappik, Magdalena (2014): Das 'andere' Deutsch. Zur Problematik der nationalstaatlichen Situiertheit der gängigen Spracherwerbshypothesen zum bilingualen Spracherwerb. In: MitSprache: Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik Nr.2, 5–22.
- Dirim, İnci und Mecheril, Paul (2010a): Wissenschaftliche Zugänge zum Spracherwerb von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Migrationspädagogik. Materialien zum Band. Weinheim/Basel: Beltz, 16-21.
- Dirim, İnci und Mecheril, Paul (2010b): Die Sprachen der Migrationsgesellschaft. In Mecheril, Paul et al. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Bachelor/Master. Weinheim/Basel: Beltz, 99-120.

- Dirim, İnci und Pokitsch, Doris (2017): Migrationspädagogische Zugänge zu „Deutsch als Zweitsprache“. In: Becker-Mrotzek, Michael und Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster/New York: Waxmann, 95-108.
- Dresing, Thorsten und Pehl, Thorsten (2018): Praxisbuch. Interview, Transkription und Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Auflage.  
Marburg:Eigenverlag.[https://www.audiotranskription.de/download/praxisbuch\\_transkription.pdf?q=Praxisbuch-Transkription.pdf](https://www.audiotranskription.de/download/praxisbuch_transkription.pdf?q=Praxisbuch-Transkription.pdf) [letzter Zugriff: 19.03.2019].
- Dressler, Wolfgang U. (1991): Vorwort. In: Moosmüller, Sylvia (Hrsg.): Hochsprache und Dialekt in Österreich. Soziophonologische Untersuchungen zu ihrer Abgrenzung in Wien, Graz, Salzburg und Innsbruck. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag.
- Ebner, Jakob (1980): Duden. Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch der österreichischen Besonderheiten. 2. Auflage, Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Ebner, Jakob (1989): Dialekt im Deutschunterricht in Oberösterreich. In: Lachinger et al. (Hrsg.): Sprache und Dialekt in Oberösterreich: Vorträge der 1. Arbeitstagung am 13. Und 14. Mai 1988 in Schloss Zell an der Pram. Linz: Landesverlag. 166-179.
- Ebner, Jakob (2008): Österreichisches Deutsch. Mannheim: Dudenverlag.
- Ehlich, Konrad (2007): Sprache und sprachliches Handeln. Band 3. Diskurs-Narration-Text-Schrift. Berlin: Walter de Gruyter.
- Esser, Hartmut (2009): Der Streit um die Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilingualität? In: Gogolin, Ingrid und Neumann, Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Falk, Simone (2008):** Phonische Basisqualifikation. In: Ehlich Konrad / Bredel, Ursula und Reich, Hans (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen, Bildungsforschung, Band 29/II, Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 11-30.
- Flick, Uwe (2007):** Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie.
- Flick, Uwe (1999):** Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Földes, Csaba (2002):** Deutsch als Sprache mit mehrfacher Regionalität: Die diatopische Variationsbreite. In: Muttersprache 3, 225-239.
- Frenzel, Beate (2016):** „Morgen konnte ich nicht Schule zu besuchen, weil ich ein schlechtes Brief bekomm.“ Über die besonderen Herausforderungen unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge und ihrer Lehrerinnen und Lehrer. In: Benholz, Claudia / Frank, Magnus und Niederhaus, Constanze (Hrsg.): Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis. Münster: Waxmann, 19-28.
- Friebertshäuser, Barbara (1997):** Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara und Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim/München: Juventa, 371-396.
- Grosjean, François (1982):** Life with two languages: an introduction to bilingualism. Cambridge: Harvard University Press.
- Gumperz, John J. (1982):** Discourse strategies. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haas, Walter (2004):** Die Sprachsituation in der deutschen Schweiz und das Konzept der Diglossie. In: Christen, Helen (Hrsg.): Dialekt, Regiolekt und Standardsprache im sozialen und zeitlichen Raum. Wien: Verlag für Literatur- und Sprachwissenschaft, 81-110.

- Hochholzer, Rupert (2004): Konfliktfeld Dialekt. Das Verhältnis von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern zu Sprache und ihren regionalen Varietäten. Regensburg: Edition Vulpes.
- Hägi, Sara (2006): Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hägi, Sara (2007): Bitte mit Sahne/Rahm/Schlag: Plurizentrik im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. Heft 37/2007, 5-13.
- Hawkins, Eric (1987): Awareness of Language: An Introduction. Cambridge: University Press.
- Hufeisen, Britta (2010): Bilingualität und Mehrsprachigkeit. In: Hallet, Wolfgang und Königs, Frank (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer Klett.
- Hufeisen, Britta und Neuner, Gerhard (2003): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Straßburg: Council of Europe.
- James, Carl und Garrett, Peter (1992): Language Awareness in the Classroom. London: Longman.
- Klein, Wolfgang (1984): Zweitsprachenerwerb. Königstein: Athenäum.
- Kloss, Heinz (1978): Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800. 2., erweiterte Auflage, Schriften des IDS Mannheim, Band 37, Düsseldorf: Schwann.
- Kuckartz, Udo (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Küsters, Ivonne (2009): Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen, 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Lanthaler, Franz (2004): Dialekt in Schule und Gesellschaft. In: Pädaktuell. Fachzeitschrift der pädagogischen Akademie im Akademienverbund Pädagogische Hochschule Diözese Linz. Dialekt und Schule. Eine Kooperation zwischen Stifter Haus und Pädagogischer Akademie der Diözese Linz. Ausgabe 1, 4-13.
- Larcher, Manuela (2010): Zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring – Überlegungen zu einer QDA Software unterstützten Anwendung. Diskussionspapier. Universität für Bodenkultur, Institut für nachhaltige Wirtschaftsentwicklung. Ausgabe 46, Wien, 1-29.
- Löffler, Heinrich (1982): Gegenstandskonstitution in der Dialektologie: Sprache und ihre Differenzierungen. In: Besch et al. (Hrsg.): Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung. Erster Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 441-463.
- Löffler, Heinrich (2003): Dialektologie. Eine Einführung. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Löffler, Heinrich (2016): Germanistische Soziolinguistik. Grundlagen der Germanistik. 5., neu bearbeitete Auflage, Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Auflage, Weinheim/Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Auflage, Weinheim: Beltz.
- Meyen, Michael / Löblich, Maria / Pfaff-Rüdiger, Senta und Riesmeyer, Claudia (2011): Qualitative Forschung in der Kommunikationswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung. In: Bentele, Günter / Brosius, Hans-Bernd und Jarren, Otfried (Hrsg.): Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft. 2. Auflage, Wiesbaden: Springer Verlag.
- Moosmüller, Sylvia (1991): Hochsprache und Dialekt in Österreich. Soziophonologische Untersuchungen zur ihrer Abgrenzung in Wien, Graz, Salzburg und Innsbruck. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag.

- Muhr, Rudolf (1987): Deutsch in Österreich - Österreichisch: zur Begriffsbestimmung und Normfestlegung der Standardsprache in Österreich. In: Arbeitsgruppe für Deutsch als Fremdsprache (Hrsg.): GRADaF. Grazer Arbeiten zu Deutsch als Fremdsprache und Deutsch in Österreich 1. G1, Graz, 1-23.
- Muhr, Rudolf (2003): Die plurizentrischen Sprachen Europas – Ein Überblick. In: Guggenberger, Eva und Blumberg, Mechthild (Hrsg.): Vielsprachiges Europa. Zur Situation der regionalen Sprachen von der Iberischen Halbinsel bis zum Kaukasus. Band 2, Österreichisches Deutsch – Sprache der Gegenwart, Frankfurt: Peter Lang, 191-233.
- Müller, Natascha (2011): Der bilinguale Erstspracherwerb. In: Buttaroni, Susanna (Hrsg.): Wie Sprache funktioniert. Einführung in die Linguistik für Pädagoginnen und Pädagogen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Myers-Scotton, Carol und Ury, William (1977): Bilingual strategies: the social functions of code-switching. *Linguistics* 193, The Hague: Mouton, 5-20.
- Myers-Scotton, Carol (1993): Social motivations for code-switching. Evidence from Africa. Oxford: Clarendon Press.
- Neuland, Eva (1993): Sprachbewußtsein und Sprachvariation. Zur Entwicklung und Förderung eines Sprachdifferenzbewußtseins. In: Klotz, Peter und Sieber, Peter (Hrsg.): Vielerlei Deutsch. Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule. Deutsch im Gespräch. Stuttgart: Klett, 173-191.
- Oskaar, Els (2003): Zweitsprachenerwerb: Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Österreichisches Wörterbuch (2009): Herausgegeben im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur; Redaktion: Herbert Fussy und Ulrike Steiner. 41. Auflage, Wien: ÖBV.
- Pfandl, Heinrich (1997): Austriazismen bei russischen EmigrantInnen - Einstellungen und Kenntnis des Österreichischen Deutsch. Erste Ergebnisse einer Studie. In: Muhr, Rudolf und Schrod, Richard (Hrsg.): Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. Empirische Analysen. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky, 287-304.

- Pohl, Heinz Dieter (1997): Gedanken zum österreichischen Deutsch (als Teil der „pluriarealen“ deutschen Sprache). In: Muhr, Rudolf und Schrod, Richard (Hrsg.): Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. Empirische Analysen. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky, 67-87.
- Polenz, Peter von (2000): Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart. Band I: Einführung, Grundbegriffe, 14. bis 16. Jahrhundert; Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Poplack, Shana (1980): Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: towards a typology of code-switching. *Linguistics*. Vol. 18, Nr. 7/8, 581-618.
- Ramge, Hans (1978): Kommunikative Funktionen des Dialekts im Sprachgebrauch von Lehrern während des Unterrichts. In: Ammon et al. (Hrsg.): Grundlagen einer dialektororientierten Sprachdidaktik. Theoretische und empirische Beiträge zu einem vernachlässigten Schulproblem. Weinheim/Basel: Beltz, 197-227.
- Reed, Bracken und Railsback, Jennifer (2003): Strategies and Resources for Mainstream Teachers of English Language Learners, Northwest Regional Educational Laboratory. Portland: Department of Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED478291.pdf>, [letzter Zugriff: 19.03.2019].
- Reichmann, Oskar (1992): Periodisierung und Raumgliederung des Deutschen. In: Ágel, Vilmos und Hessky, Regina (Hrsg.): Offene Fragen – offene Antworten in der Sprachgermanistik. Tübingen: Niemeyer, 177–201.
- Reiffenstein, Ingo (1977): Sprachebenen und Sprachwandel im Österreichischen Deutsch der Gegenwart. In: Kolb, Herbert und Lauffer, Hartmut (Hrsg.): Sprachliche Interferenz. Festschrift für Werner Betz. Tübingen: Niemeyer, 175-183.

- Reiffenstein, Ingo (2001): Das Problem der nationalen Varietäten. Rezensionssatz zu Ammon, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. In: Zeitschrift für deutsche Philologie, CXX, Heft 1, Berlin/New York: Walter de Gruyter, 78-89.
- Romaine, Suzanne (1995): Bilingualism. Oxford: Blackwell.
- Rösler, Dietmar (2012): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Schmidt, Jürgen Erich und Herrgen, Joachim (2011): Sprachdynamik. Eine Einführung in die moderne Regionalsprachenforschung. Grundlagen der Germanistik 49, Berlin: Schmidt.
- Schreier, Margrit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research, Vol. 15, Nr. 1, Artikel 18, 1-28.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. Neue Praxis. Kritische Zeitschrift Für Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Nr. 13, 283-293.
- Sevinç, Muzeyyen (2011): Zweitspracherwerb. In: Buttaroni, Susanna (Hrsg.): Wie Sprache funktioniert. Einführung in die Linguistik für Pädagoginnen und Pädagogen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 245-278.
- Simon, Diana-Lee (2001): Toward a new understanding of codeswitching in the foreign language classroom. In: Jacobson, Roldolfo (Hrsg.): Codeswitching worldwide II. Berlin: Mouton de Gruyter, 311-342.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1983): Bilingualism or Not. The Education of Minorities. Band 7. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, Tove und Toukoma, Pertti (1976): Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family. Genf: UNESCO, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000019149>, [letzter Zugriff: 19.03.2019].

- Soukup, Barbara (2008): Zur Wechselbeziehung zwischen Sprachgebrauch und Spracheinstellung in Österreich. 36. Österreichische Linguistiktagung. 5. – 8. Dezember 2008. Wien.  
[http://homepage.univie.ac.at/barbara.soukup/%D6LT%20paper%202008\\_post.pdf](http://homepage.univie.ac.at/barbara.soukup/%D6LT%20paper%202008_post.pdf) [letzter Zugriff: 19.03.2019].
- Soukup, Barbara (2009): Dialect use as interaction strategy. A sociolinguistic study of contextualization, speech perception, and language attitudes in Austria. Dissertation. Georgetown University. Washington D.C.
- Spanhel, Dieter (1971): Die Sprache des Lehrers. Grundformen des didaktischen Sprechens. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Spiekermann, Helmut (2010): Variation in der deutschen Sprache. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin: Walter de Gruyter, 343-359.
- Stedje, Astrid (1989): Deutsche Sprache gestern und heute. Einführung in die Sprachgeschichte und Sprachkunde. München: Wilhelm Fink UTB.
- Steinbach, Markus et al. (2007): Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb. In: Steinbach, Markus et al. (Hrsg.): Schnittstellen der germanistischen Linguistik. Stuttgart: J.B. Metzler, 103-135.
- Steinegger, Guido (1998): Sprachgebrauch und Sprachbeurteilung in Österreich und Südtirol. Ergebnisse einer Umfrage. Schriften zur Deutschen Sprache in Österreich. Frankfurt am Main/Wien: Peter Lang.
- Stickel, Gerhard (1996): Varietäten des Deutschen. Regional- und Umgangssprachen. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Tajmel, Tanja (2017): Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und kritische-sprachbewussten Praxis. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Tajmel, Tanja und Sara Hägi-Mead (2017): Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung. In: Dirim et al. (Hrsg.): FörMig Material, Band 9, Münster: Waxmann.

- Tracy, Rosemarie (2009): Multitasking: Mehrsprachigkeit jenseits des „Streitfalls“. In: Gogolin, Ingrid und Neumann, Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trim, John / North, Brian / Coste, Danie und Sheils, Joseph (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit. München: Langenscheidt.
- Weiss, Andreas (1980): Spracheinstellung und Sprachgebrauch. Zur Funktion und Position von Dialekt in Österreich. In: Wiesinger, Peter (Hrsg.): Sprache und Name in Österreich. Festschrift für Walter Steinhauser zum 95. Geburtstag. Wien: Braumüller, 1-18.**
- Wiese et al. (2010): Die sogenannte „Doppelte Halbsprachigkeit“: eine sprachwissenschaftliche Stellungnahme. Universität Potsdam. [http://www.zas.gwzberlin.de/fileadmin/material/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung\\_doppelte-halbsprachigkeit\\_dez2010.pdf](http://www.zas.gwzberlin.de/fileadmin/material/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung_doppelte-halbsprachigkeit_dez2010.pdf) [letzter Zugriff: 19.03.2019].
- Wiesinger, Peter (1988): Die deutsche Sprache in Österreich. Eine Einführung. In: Wiesinger, Peter (Hrsg.): Das österreichische Deutsch. Schriften zur deutschen Sprache in Österreich. Band 12, Wien/Köln: Böhlau, 9-30.
- Wiesinger, Peter (1995): Das österreichische Deutsch in der Diskussion. In: Muhr, Rudolf et al. (Hrsg.): Österreichisches Deutsch. Linguistische, Sozialpsychologische und 118 sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky, 59-74.
- Wiesinger, Peter (2000): Zum „Österreichischen Wörterbuch“. Aus Anlass der 38. neubearbeiteten Auflage (1997). In: Zeitschrift für germanistische Linguistik, XXVIII, 41–64.
- Wiesinger, Peter (2014): Das österreichische Deutsch in Gegenwart und Geschichte. Austria: Forschung und Wissenschaft. Literatur- und Sprachwissenschaft. Band 2, 3. Auflage, Wien: LIT Verlag.

Wolff, Dieter (2010): Spracherwerb und Sprachbewusstheit: Sind mehrsprachige Menschen bessere Sprachenlerner? In: Cuadernos de Filología Alemana, Nr. 2, 177-190.

Zehetner, Ludwig (1980): Der Lehrer im Spannungsfeld zwischen Dialekt und Hochsprache. In: Schulreport. Tatsachen und Meinungen zur aktuellen Bildungspolitik in Bayern, Nr. 5, 7-9.

## 10 Anhang

### Anhang A

#### Transkribierte Interviews

##### SchülerIn 1

---

I: Was war deine bisherige Schulbildung, wo warst du in der Schule?

B: Also seitdem ich in Österreich gekommen bin, das war vierte Juni 2015, also fast, also dreieinhalb Jahre plus ein paar Tagen.

I: OK.

B: Und als erst habe ich angefangen mit HTL und da ich zwei Monate, also nach zwei Monaten als ich in Österreich war, habe ich mit HTL angefangen, und da ich nicht, also als erst war ich nicht ordentliche Schüler.

I: Hmhm

B: Dann habe ich auch für mich ein als für die Schulabschluss was gesucht, aber danach wurde ich auch als ordentliche Schüler genommen.

I: OK.

B: In zwei Monaten und obwohl ich noch Schwierigkeiten mit Sprache hatte, habe ich mich für die (...) Schulabschluss entschieden.

I: Hmhm.

B: Und dann gleich danach habe ich also, weil ich mit meinen Eltern da in der Nähe von HAK gewohnt habe, habe ich dann gleichzeitig auch Schulabschluss und HAK, also ab September 2016 habe ich HAK angefangen und ab da, ab dann bin ich, also jetzt bin ich in die Dritte HAK.

I: OK. Wo bist du geboren, also wo bist du zur Welt gekommen?

B: Ich bin in Helmand, eine Stadt in Afghanistan geboren.

I: OK. Warst du dort in der Schule?

B: Ja, ich dort.

I: Von wann bis wann oder was war das für eine?

B: Also seit acht Jahre habe ich dort Schule besucht.

I: OK.

B: Ja.

I: Ist das so ein? Also acht Jahre warst du dort in der Schule?

B: Hmhm.

I: OK.

B: Das ist auch genauso wie Volksschule und Mittelschule, aber halt nicht so genannt, aber halt zusammen.

I: OK, also es ist gemeinsam.

B: Ja.

I: OK. OK. Also das heißt, du hast es eh schon vorhin gesagt, du bist jetzt wie lange schon in Österreich?

B: Dreieinhalb Jahre.

I: OK.

B: Seit also vierte Juni 2015.

I: OK. Super. Und welche Sprachen sprichst du zu Hause?

B: Also Persisch als Muttersprache.

I: Hmhm. OK.

B: Weil meinen Eltern nicht so gut Deutsch können und so, also Deutsch auch schon, wenn, wenn, also leichte Dinge, was man braucht und so weiter.

I: Ja.

B: Wegen, nur wegen Eltern und.

I: Mit den Eltern auch?

B: Mit den Eltern, ja.

I: OK.

B: Und halt normal, wenn ich also, wenn ich nicht zu Hause bin, dann rede ich Deutsch.

I: Also mit deinen?

B: Mit Freunde und so weiter.

I: OK und in der Schule.

B: In der Schule natürlich Deutsch.

I: Natürlich Deutsch. OK. Gibt es andere Mitschüler oder Mitschülerinnen, die, mit denen du in deiner Muttersprache sprechen kannst?

B: Also als meine Muttersprache (...) gibt's nur einer in der Schule, ihm habe ich nur ein Mal gesehen.

I: OK.

B: Und das war auch zufällig in einem Fußballspiel, also ich bin, ich spiele in einem Hobby, als ein Hobbyspieler in einer Mannschaft.

I: OK.

B: Und da habe ich ihn, also zufälligerweise letzte Woche einander gesehen.

I: Hmm.

B: Und da haben wir einander gekannt, dass er auch in die HAK geht und so, ja und sonst ist niemand da.

I: OK.

B: Und ihn kenne ich auch nicht persönlich.

I: OK, nur vom Sehen?

B: Ja. Ja.

I: OK. Und wie war das für dich, wann bist du zum ersten Mal mit Deutsch in Kontakt gekommen? Wann war so das erste Mal, wo du was gehört hast, wo du wusstest, OK, das ist jetzt Deutsch?

B: Also nachdem ich hier war, habe ich nach ein paar Tagen eine österreichische Familie gekannt.

I: OK.

B: Und die mit mir Deutsch gesprochen haben und die war auch eine Lehrerin, also schon, sie ist jetzt in Pension, aber seitdem ich mit ihm, äh, mit ihr geredet hab, ab ich also verstanden, dass es, wie schwer und wie Deutsch klingt, also.

I: OK, also das heißt, wie war dann dieser Kontakt, war das für dich irgendwie?

B: Also ganz komisch, das ist natürlich so, wenn man eine neue Sprache also anhört, klingt ein bisschen komisch, ja, und ich kann es nicht sagen, wie ich mich gefühlt habe.

I: OK, aber es war einfach komisch?

B: Ja.

I: Mit einer neuen Sprache.

B: Ja. Ja.

I: Quasi konfrontiert zu sein.

B: Ja und interessant war das für mich so, dass es ein paar, also nicht ein paar, sondern viele Fremdwörter in English waren, irgendwie ähnlich zueinander, das war ein bisschen krass, interessant für mich und hat mich motiviert, den Deutsch noch schneller und zu lernen.

I: OK und kannst du sagen, was das für Wörter waren, die dich motiviert haben?

B: Also es gibt in Deutsch eh viele englische Wörter, ähnlich sozusagen, nicht gleich ausgesprochen, aber schon ähnlich, aber es sind eh viele, ja.

I: Und das hat dich?

B: Und genau an die Wörter kann ich mich nicht erinnern.

I: OK. OK. Ja, wie ist das mit deinen Lehrern hier und Lehrerinnen an der Schule, wie sprechen die, also verstehst du oder hast du alles verstanden, was die am Anfang gesagt haben oder war das sehr schwierig für dich?

B: Ah, also die Lehrer, Lehrerinnen in HAK sind alle nett, also die ich also in meine Fächer hab, besonders meine Klassenvorstand, ja, und die reden schon Dialekt und so weiter, während Lektion und so weiter, aber ich versteh's schon, aber wenn ich auch gleich wie im Dialekt reden will, das kann ich nicht natürlich und aber versteh ich schon, und ich (unv.) und dann reden wir eben ganz normal und halt, ich hab kein Problem bis jetzt. Also am Anfang war die, also als ich mit dem HTL angefangen hab, war das ein bisschen schon schwer, egal ob Dialekt oder normal, aber wenn man Hochdeutsch spricht, dann ist das, das war ja normal, das war sprachliche Problem, aber dann kann man nicht sagen, wenn man Dialekt spricht, ob man das versteht oder nicht, aber hier gibt's schon ein paar Lehrer, Lehrerinnen, die nicht ganz durch, aber schon mit ein paar Wörter oder so, sprech, ah Dialekt sprechen, aber es geht halt, ich versteh's.

I: Und kannst du sagen, was das für Wörter sind oder die dir irgendwie im Gedächtnis geblieben sind, wo du sagst, ich habe keine Ahnung, was das ist, ich schaue jetzt nach oder frage jemanden?

B: Also ich hab, ich kenne eh viele Wörter oder Sätze kann ich sagen, aber ich kann's nicht einfach sagen, dass das genau ist das, was die Lehrerin oder Lehrer sagt, weil das hört man schon oft und ja, halt versteht man auch und aber wenn man so genau reden will, kann man einfach nicht.

I: OK. Hast du ein Beispiel, (...) kannst du dich an was erinnern, was die Lehrer sagen oder, oder?

B: Zum Beispiel, wenn ich, also Klasse laut sind und sagen: Wo samma dann! Und, ah, irgendwas mit, zum Beispiel Wolgen (unv.), was wüst und so weiter, die ein bisschen anders ausgesprochen sind, ist halt ein bisschen schwer zu verstehen.

I: OK.

B: Manchmal versteht man nicht, ob das, ob sie oder er das wirklich das meint, was ich denke und weil, weil, weil man viele Wörter einfach so hört und, und wenn jemand andere das ausspricht, dann ist es ein bisschen anders.

I: Hmm.

B: Um zu verstehen, deshalb tu ich mich ein bisschen schwer, sonst versteh ich eh.

I: Ja.

B: Ja, was die meinen und so.

I: OK. Also das erste Mal Deutsch, das hast du eh vorhin gesagt, hast du gesprochen mit der Lehrerin, die schon in Pension ist.

B: Hmhm.

I: Das war wo genau, also wo warst du da?

B: Ich wurde von ihr abgeholt.

I: OK.

B: Wollen durch die Stadt einfach so hinfahren und so und.

I: Von wo wurdest du abgeholt?

B: Von zu Hause.

I: Von Zu Hause?

B: Ja.

I: OK.

B: Und sind wir ein wenig durch die Stadt gegangen, einfach so gesprochen und gequatscht und so weiter und hat, es war OK. Aber viel Deutsch haben wir eh nicht geredet.

I: OK.

B: Weil sie konnte auch, also ich konnte nicht so gut Deutsch und sie konnte nicht so gut English.

I: OK.

B: Damit wir miteinander gut, also kommunizieren können, aber ihre Mann konnte schon besser English und da haben wir irgendwie kommuniziert und so weiter.

I: OK.

B: Ja.

I: Super. Kennst du, also Dialekte aus Österreich? Also könntest du die benennen jetzt, aus welchen Bundesländern oder welche es gibt.

B: Also in Tirol zum Beispiel wie CH aussprechen.

I: Ja.

B: Das ist ein bisschen für mich, also nicht komisch, aber anders für mich und halt, bei Bundesländer oder so weiter, kenn ich nicht so viel, ja.

I: OK. Aber Tirol.

B: Ja. Ja.

I: OK.

B: Dort habe ich in Zeitungen und Fernsehen, was ich gesehen habe und gehört hab, das versteh ich halt.

I: OK. Also das heißt, du hast eh auch schon vorhin gesagt, mit welchen anderen Dialektwörtern bist du sonst noch so in Kontakt gekommen, also wie reden auch deine Klassenkameraden oder MitschülerInnen mit dir?

B: Ah MitschülerInnen, die reden alle Hochdeutsch, die ganz normal so und ich hab gar kein Problem mit denen und halt manschmal nur zum Spaß und so weiter oder wenn die Lehrer oder Lehrerin nachmachen wollen oder iwas, oder igenwer andere, und dann versteht man halt, was die meinen und was sie sagen.

I: OK. Was sagen die dann?

B: Ja, halt wen meinen Sie, die MitschülerInnen?

I: Ja, wenn sie quasi die LehrerInnen nachmachen im Dialekt?

B: Ah, das ist halt normal, was den eine Schüler so macht, das kann ich nicht direkt so sagen.

I: OK.

B: Und ja, halt das ist ganz normal, ein Schüler, der Lehrerin oder Lehrer nachmacht oder igenwas sagt, genau wie denen und so weiter, und (...) fällt, ja.

I: OK, aber kein genaues Beispiel?

B: Kein genaues Beispiel.

I: OK, dass sie sie nachmachen, wie sie reden?

B: Ja, Ja.

I: OK.

B: Ja und zum Beispiel kann ich von jemand andere, wie ich gesagt hab, zum Beispiel wie irgend eine alte Politi, äh Politiker und Politikerinnen, was ich nicht genau sagen kann, die sowas nachmachen und so weiter, das ist ganz normal.

I: OK, aber das verstehst du dann?

B: Ja, Ja.

I: Das schon?

B: Ja. Ja.

I: OK. Super. Und hat dich das irgendwie auch motiviert oder was hat das für einen Einfluss gehabt, in dein Lernen von Sprache, diese?

B: Dialekt?

I: Ja.

B: Also for mich war das gar nicht etwas Motivierendes, ah.

I: Sondern?

B: Weil, also ich möchte ganz schnell und schnell sozusagen möchte ich die Sprache lernen und weil ich noch, weil ich nicht kenn, also keine Schwierigkeiten in die Schule will und so weiter und auch meine zukünftige Leben und deshalb, als ich mit dem besonders alte Leute, alte Menschen gesprochen hab oder irgendwie kommuniziert hab, hat es mir irgendwie ganz anders geklingt und das hat, hab ich, also für mich war das ein bisschen schwer und da hab ich gefühlt, dass es ein bisschen viel ist irgendwie um zu lernen, diese Sprache zu lernen und so, deshalb war das quasi ein bisschen, ah, hat meine Motiviert, Motivation ein bisschen ah.

I: Minimiert oder?

B: Minimiert.

I: Oder gedämpft?

B: Minimiert.

I: OK.

B: Ja.

I: OK.

B: Und sonst, wenn ich was, also auf Deutsch mach und sowas und wenn jemand zu mir sagt, was ich gut gemacht haben und nicht und diesen, also demotiviert mich einfach, weil auch ich hab noch MitschülerInnen, die einfach mir immer so helfen, egal ob, wenn ich zu Hause bin, kann ich denen egal wann, kann ich schreiben, kann ich anfragen, anrufen und kann ich über alles fragen.

I: OK.

B: Und die sind immer da für mich. Und halt diese Dinge motivieren mich mehr, die Sprache zu lernen.

I: OK, also es hat dich so diese Dialektgeschichte, das hat dich eher so ein bisschen, wo du dir gedacht hast, jetzt muss ich noch mehr lernen, Deutsch ist eh schon so schwierig.

B: Ja. Ja.

I: Und jetzt sprechen die anders.

B: Sprechen noch, ja.

I: OK. Und du?

B: Jetzt muss ich noch was dasu lernen, sodass ich alles hab und so.

I: OK.

B: Das war ein bisschen ah, was meine Motiviererson minimiert hat.

I: OK. Also das war schwierig auch für dich?

B: Ja. Ja. Ja.

I: OK. Hmhm.

B: Aber nachdem, was ich mich ein bisschen auskenne und so weiter, ist das kein Problem, ich verstehe was, wer redet wie und worum es geht und so.

I: OK und wenn du was nicht verstanden hast von Dialektwörtern oder dialektalen Wörtern, hast du dann gefragt gleich, was das bedeutet?

B: Also ein Lehrerin von uns in HAK, die ein paar Mal, also offers solche Worte verwendet und so, kann ich auch gleich fragen oder sagt sie gleich, ob ich verstanden hab.

I: Wirklich?

B: Ja und dann kann ich wie aus und wenn nicht, dann frag ich meine MitschülerInnen.

I: OK.

B: Was das bedeutet und ah, was sie gemeint hat und so weiter.

I: Was sagt sie da öfters?

B: Ah, also nicht oft, das, was um unser Fach, ob das um unser Fach geht, sondern igwas, was Persönliches oder igenwas, was sie erselen will und so weiter.

I: OK.

B: Nicht während die Stunde, was wir über die, ah, über unser Thema, was wir lernen und so weiter.

I: OK.

B: Über sowas nicht, aber sonst, was sie erselen und so weiter, dann schon.

I: Also alles, was irgendwie persönlich gesprochen wird.

B: Ja.

I: Ist eher im Dialekt?

B: Ja. Ja. Ja. Ja. Sum Beispiel, es ist eine wischaftliche Schule, da man, also viele Beispiele geben kann, über unser personliche Leben, von jemand andere gehört und so weiter und wenn die sowas igenwas erselen, dann wahrscheinlich solche Worte.

I: OK. Kannst du dich noch an solche Wörter erinnern?

B: Ah.

I: Trau dich, es gibt kein Falsch oder Richtig, also es ist alles richtig.

B: Ja, ich weiß, aber, ja, aber, also ganz genau kann ich mich nicht erinnern, aber, das kann ich nicht genau ernennen, was die Sätze und Worter waren.

I: OK. OK. Aber dir ist es aufgefallen?

B: Ja. Ja.

I: OK. Und sind das viele Lehrer und Lehrerinnen, die, wo dir das aufgefallen ist oder sind das nur ein paar oder ein, zwei?

B: Das sind nur ein paar, nur ein paar.

I: OK. Also nicht?

B: Nicht alle.

I: OK. Gut. Vielen Dank.

## **SchülerIn 2**

---

I: Wo bist du geboren?

B: In Bosnien.

I: OK. Und dort warst du, warst du da in der Schule?

B: Nein, ich bin dort geboren.

I: Ja.

B: Hab zwei Jahre dort gelebt.

I: OK.

B: Und dann hab ich fünf Jahre in Serbien gelebt, weil mein Vater ist aus Serbien und meine Mutter ist aus Bosnien, aber wie ich geboren wurde, also ich konnte erst nach dem zweiten Lebensjahr nach Serbien, weil damals die Grenzen dort gesperrt waren, während, wegen dem Krieg halt.

I: Ja, Hmm.

B: Und dann, mein Vater hat halt den, die österreichische Staatsbürgerschaft schon damals gehabt, er hat halt in Österreich gearbeitet.

I: OK.

B: Und dann mussten wir halt warten, bis ich das Visum bekommen habe und meine Mama und dann sind wir hier her gezogen. Mit sieben bin ich dann nach Österreich gezogen.

I: OK, das heißt, du bist hier zur Schule gegangen?

B: Ja, vorher noch in Serbien in die Volksschule ein Jahr.

I: OK. Welche Sprachen sprichst du zu Hause?

B: Ahm, Serbokroatisch, also das ist Einheitssprache, die spricht man auch in Kroatien, in Bosnien und in Serbien.

I: OK.

B: Und halt Deutsch auch.

I: Hmm. Auch?

B: Hmm.

I: OK. Hast du Geschwister?

B: Ja, einen kleineren Bruder, der ist aber dann hier geboren.

I: OK. Das heißt, wann bist du dann zum ersten Mal mit Deutsch in Kontakt gekommen, also?

B: Ich glaube, mit sieben, wo ich dann in die Schule gegangen bin, dann erst, genau.

I: OK. Und wie war das für dich?

B: Es war ungewohnt, weil zu der Zeit konnte mein Vater halt auch nicht so gut Deutsch, jetzt kann er es halt sehr gut, und damals eher nicht so, meine Mutter konnte es gar nicht.

I: OK.

B: Sie ging halt noch zum Kurs und dann war das halt richtig ungewohnt, ich meine, da waren zwar auch Kinder, die meine Sprache gesprochen haben, aber es war trotzdem was Anderes halt.

I: OK.

B: Es hat bisschen gedauert.

I: OK. Aber es ist wahrscheinlich relativ schnell gegangen dann?

B: Eh überhaupt, weil ich halt noch klein war.

I: Genau.

B: Ich glaub, wenn man älter ist, fällt das einem dann viel schwieriger.

I: Hmm. Also das heißt, dein erster Kontakt war in der Schule. Mit wem?

B: Mit den Kindern und der Lehrerin.

I: OK. Wie ist das bei deinen Lehrern und Lehrerinnen, sprechen die Hochdeutsch oder sprechen die manchmal irgendwie anders, also im Dialekt oder?

B: Kommt darauf an. Es ist verschieden.

I: Also es gibt solche und solche. OK. Und kannst du da immer alles verstehen?

B: Ja.

I: Schon?

B: Ja.

I: Also du kannst es schon, kannst unterscheiden.

B: Ja, sicher.

I: Wann ist Hochdeutsch und wann ist Dialekt.

B: Genau.

I: Und könntest du sagen, wann sie das verwenden?

B: Eigentlich nicht, nein, also ich unterscheid nicht zwischen (...) Dialekt oder Hochdeutsch.

I: OK.

B: Vielleicht liegt's ja auch daran, dass ich halt beides verstehe.

I: Hmhm.

B: Meine Cousine, die zum Beispiel in Bosnien lebt.

I: Ja.

B: Die lernt gerade Deutsch.

I: OK.

B: Und wenn sie dann halt versucht, mit mir zu reden, und sie lernt aber das richtige Hochdeutsch und wenn ich dann manchmal Sachen so abkürze oder so, dann bleibt sie so stehen und fragt mich, was war das jetzt und dann wiederhol ich's halt in hochdeutscher Form und dann meint sie, ah, OK warum sagst du es nicht gleich so?

I: Was wäre das zum Beispiel, um so eine Idee zu bekommen, was sie, was da schwierig ist?

B: Jetzt fällt mir auf die Schnelle nichts ein, aber sie lernen halt das richtige, eher Deutschland-Deutsch, also so lernen sie es in den Schulen, in Bosnien, weil dort wird ja auch Deutsch unterrichtet an den Schulen.

I: OK.

B: Ja.

I: Und das ist manchmal schwierig, wenn du dich mit ihr?

B: Für sie dann, ja.

I: OK. Aber für dich, kein Problem?

B: Nein, nein.

I: OK. Ja, kennst du, (...) also Dialekte Österreichs? Wenn ja, welche?

B: Nein.

I: Nein?

B: Na vielleicht so in den verschiedenen Bundesländern.

I: Was wäre das zum Beispiel?

B: Tirol, Vorarlberg, sowas.

I: OK.

B: Da würde ich mir manchmal schwerer tun, sogar es zu verstehen.

I: OK. Habt ihr da irgendwie im Unterricht auch schon was, weiß ich nicht, gehört oder irgendwie?

B: Nein, nein, vielleicht so, also in Bosnien hab ich dann zum Beispiel auch Freunde, die dann aus, keine Ahnung, Österreich kommen, aber dann in irgend einem komplett anderen Bundesland leben, als ich, also ich hab halt eine Freundin, die ist dann aus Tirol und da unterhalten wir uns dann eher auf Bosnisch als auf Deutsch.

I: Wirklich?

B: Ja.

I: Weil da das vereinfacht?

B: Eh, ja.

I: OK. Könnest du so irgendwelche Dialektwörter nennen, die dir jetzt so einfallen, die zum Beispiel, weiß ich nicht, deine Professoren oder Professorinnen sagen oder im Unterricht verwenden oder irgendwelche Phrasen? Oder auch Mitschüler, Mitschülerinnen?

B: Eine Professorin hat immer gesagt, Göd hat ka Mascherl, das hat sie gern gesagt.

I: OK.

B: Ich meine, ich versteh's ja, aber es ist ja schon ein Unterschied, eben für meine Cousine, ob ich sag Geld oder Göd, also da hat sie sich dann schwer getan zum Beispiel, bei solchen Wörtern und solchen Ausdrücken.

I: Aber für dich kein Problem?

B: Nein.

I: Also du hast auch nicht nachfragen müssen, bitte was heißt das, könne Sie mir das erklären?

B: Nein, nein.

I: OK.

B: Liegt vielleicht auch daran, also ich bin erst mit elf dann nach Wiener Neustadt gezogen und davor habe ich in Waldegg gewohnt und dort spricht man halt auch nicht immer Hochdeutsch.

I: Wo ist Waldegg genau?

B: Waldegg ist Richtung Piesting, Gutenstein.

I: Hmm. OK.

B: Aber es, ich hab mir halt nie schwer getan, es kommt halt auch darauf an, manchmal bist halt auch eben einkaufen beim Billa und der Kassier redet halt auch nicht Hochdeutsch oder so, also von dem her tu ich mir auch nicht schwer.

I: Ok.

B: Ich glaube, ist auch eine Gewöhnungssache.

I: Hmhm.

B: Ich glaube, das lernt man auch nicht.

I: OK.

B: Ich glaube, es kommt darauf an, wie oft du es hörst.

I: Hmhm, aber das heißt du hast dann schon relativ schnell gemerkt, OK, das ist jetzt kein Hochdeutsch?

B: Genau.

I: OK. Und hat dir das irgendwie so, beim Erlernen, war das für dich irgendwie was Positives, dass du sagst, eigentlich würde ich gern mehr von diesen Wörtern oder, oder von Phrasen irgendwie aufnehmen, damit ich das auch in meinen (...)?

B: Eigentlich nicht, für mich war das halt dann immer so normal.

I: OK.

B: Dass man halt zum Beispiel in der Schule, du bei den Schularbeiten einfach eben Hochdeutsch schreibt oder spricht und im Privaten zum Beispiel, dann halt im Dialekt redet, beispielsweise, das war dann so normal, keine Ahnung, du gewöhnst dich dran.

I: Hmhm. Also verwendest du auch dialektale Ausdrücke oder von denen du weißt, dass es welche sind?

B: Ab und zu, aber kommt darauf an, mit wem ich halt spreche und wann das ist und, also jetzt gezielt, dass ich sage, OK, privat rede ich jetzt immer im Dialekt, das nicht.

I: Könntest du dich an irgendwelche Wörter erinnern? Die du mit deinen Freunden oder Freundinnen verwendest?

B: Na zum Beispiel das, dieses Oida.

I: OK.

B: Das ist so richtig (...) typisch in der Alltagssprache.

I: OK. Das verwendest du?

B: Auch, ja.

I: OK. Wie viele unterschiedliche Lehrkräfte könntest du sagen, wo du sagst, OK, die sprechen nicht nur Hochdeutsch? Sind das viele oder sind das, ist das einer oder sind das zwei?

B: Na eher weniger.

I: Weniger?

B: Ja, würde ich halt so empfinden, ja.

I: Hmm. Also weil's für dich auch kein, keine Schwierigkeit ist.

B: Eh.

I: Das zu verstehen? OK, aber.

B: Also man achtet eigentlich auch gar nicht darauf, du verstehst es halt und dann unterscheidest du nicht zwischen Hochdeutsch oder Dialekt, du verstehst es und du hörst einfach zu.

I: Und das ist dann für dich normal einfach.

B: Ja. Eben, also würde ich da zum Beispiel meine Cousine als Beispiel nehmen, die würd dann sicher sagen, OK, der spricht halt nicht Hochdeutsch, der schon, aber für mich ist das normal geworden.

I: OK. Also du würdest auch nicht sagen, dass das jetzt irgendwie dein Deutschlernen beeinflusst hat?

B: Nein, gar nicht, gar nicht.

I: Positiv, negativ, es ist einfach für dich.

B: Normal, ja.

I: OK.

B: Vielleicht liegt's aber auch halt daran, dass ich eben in die Schule geh, meine Mutter arbeitet in Gutenstein und dort sprechen sie halt nur im Dialekt und sie tut sich dann manchmal schwieriger, zu unterscheiden oder eben, keine Ahnung, eben bei dem Wort Göd, sie würd dann halt bisschen länger brauchen zum Überlegen und danach würd sie's halt eh verstehen, aber eben, weil alle dort einen Dialekt reden, fällt es ihr schwerer zum Beispiel, Hochdeutsch zu lernen.

I: OK. Das heißt, also redest du mit deiner Mama, sprichst du mit ihr auf Deutsch oder?

B: Ah, mit meiner Mama spreche ich eher auf Serbokroatisch und mit meinem Papa dann aber meistens auf Deutsch und mit meinem Bruder gemischt.

I: Gemischt.

B: Also es wird eigentlich gemischt bei uns im Haus.

I: OK. Ja, super. Fallen dir sonst noch irgendwelche Wörter ein, vielleicht jetzt so, zum Ende hin, irgendwas Anderes noch, wo du sagst, ah, das hat erst gestern irgendwer gesagt oder so?

B: So auf die Schnelle gar nicht, nein.

I: OK. Ja, super, vielen Dank.

### **SchülerIn 3**

---

I: Wo bist du geboren?

B: Ich bin in Österreich geboren.

I: Ja?

B: Aber ich bin jetzt seit zwei Jahren in Österreich, war vorher in Pakistan und, ja.

I: Also bist du, Moment du bist hier, also du warst vorher, du bist hier geboren?

B: Ja.

I: Dann nach Pakistan?

B: Ja.

I: Und dann wieder zurück?

B: Zurück, ja.

I: Wirklich?

B: Ja.

I: Und wie lange warst du hier, also wie du geboren wurdest, wie viele Jahre oder nur kurz?

B: Nur kurz, zwei Monaten.

I: Ok. Welche Sprachen sprichst du zu Hause?

B: Meine Muttersprache ist Urdu. Ja und, ja, zu Hause rede ich auch Urdu mit meiner Mutter und Vater.

I: OK.

B: Mit Geschwistern auch mal Deutsch.

I: OK und wo bist du so richtig das erste Mal mit Deutsch in Kontakt gekommen, dass du sagst, das war mein erster Kontakt mit Deutsch quasi?

B: Das war am Anfang, wenn ich hier her gekommen bin, war, ich war in der Polytechnische Schule im ersten Jahr.

I: Wie alt warst du da circa?

B: Ich war fünfsehn, glaube ich.

I: Also du warst 2 Monate hier, dann bist du zurück nach Pakistan. Bist du dort in die Schule gegangen?

B: Ja.

I: Wie lange?

B: Das war bis neunte Schulstufe. Ja, ich wollte eigentlich hier in die Hauptschule gehen, aber das war so spät, wenn ich hier gekommen bin, hat mein Vater gesagt, du kannst zur Polytechnischen Schule gehen und (...).

I: OK. Als du warst zu alt schon?

B: Ja, ich war zu.

I: OK.

B: Ich glaube, mit Hauptschule kann man nur ab vierzehn Jahren beginnen.

I: Ja, bis 14, genau.

B: Dann war ich fünfzehn und, ja, wollte eigentlich dann anfangen mit Deutsch zum Lernen und dann bin ich in die Polytechnische Schule gegangen, zwei Jahre war ich dort.

I: Ja.

B: Und im zweiten Jahr, ah, ist echt spannend geworden, also war echt streng und ja, stressig auch, aber ich hatte gute Lehrer, die mir alles bei-, also beigebracht haben, wirklich, ja.

I: OK. Und das heißt, in der Polytechnischen Schule war dein erster Deutschkontakt eigentlich?

B: Ja. Ja.

I: OK. Und wie war das, also warst du da irgendwie, wie war das für dich?

B: Hmm, im ersten Jahr, muss ich ganz ehrlich sagen, war stressig, alle sagen, dass es, also am Anfang ganz stressig ist, du musst dann viel lernen, es gibt Grammatik und alles musst du, also im Gehirn haben.

I: Hmhm.

B: Im Kopf.

I: Hmhm.

B: Und ja, im zweiten Jahr war das ein bisschen leicht, weil im ersten Jahr war ich außerhalb ordentliche Schule, also ich hab keine Note bekommen in die Hauptfächer und ja, und so ein zusätzliches Fach auch, das war, ich glaub, Metall oder, nein, ich glaub Elektronik war das auf der Polytechnischen Schule.

I: Ja.

B: Also elektronisches Bereich.

I: Hmhm.

B: Und im zweiten Jahr hab ich, also Wirtschaft und Handel genommen, Handel und Büro genommen.

I: Hmhm.

B: Und ja, also ich hab in alle Fächer ein Sehr Gut, außer Deutsch, (...) in Deutsch hab ich einen Zweier bekommen.

I: Super.

B: Ja.

I: OK.

B: Ja, im zweiten Jahr war das so für mich.

I: Also das heißt, wie haben deine Lehrer und Lehrerinnen gesprochen, also hast du da immer alles verstanden?

B: Ja, am Ende des ersten Jahrs hat meine, also Klassenvorstand also gefragt, ob ich jetzt, wenn sie also gerade sp-, also redet, ob ich etwas also versta- ah versteh und ich hab gesagt, ich versteh jetzt wirklich, manche Wörter, manche Wörter waren schwierig und hab ich nicht also gleich kapiert, also was sie gemeint hat, aber wenn sie nicht so schnell gesprochen hat, dann hab ich's verstanden.

I: OK, und war das immer auf Hochdeutsch oder waren da, glaubts du, auch Dialektwörter oder dialektale Ausdrücke dabei, die du nicht zuordnen konntest?

B: Hmm, also manche Begriffe hab ich wirklich nicht verstanden.

I: Ja.

B: Ah, war eigentlich, hat so, war nicht so Hochdeutsch.

I: Hmhm.

B: Hat aber gut funktioniert, finde ich.

I: OK, also (...) aktiv gesprochen hast du zum ersten Mal auf Deutsch mit, mit wem? Wo du sagst, du bist gekommen.

B: Ja.

I: Also wie du, also du 15 warst.

B: Ja.

I: Und mit wem hast du da zum ersten Mal auf Deutsch gesprochen, kannst du dich daran noch erinnern, an diesen ersten Kontakt?

B: Mit, mit meinen Lehrer.

I: Mit der Lehrerin?

B: Ja.

I: OK; da war der erste Kontakt.

B: Erste Kontakt und ich hatte Freunden, das waren auch also von Ausland und haben nur Deutsch gesprochen, also Muttersprache war Arabisch, ich kann nicht Arabisch.

I: Ja.

B: Also sprechen, aber lesen kann ich schon Arabisch.

I: OK, OK.

B: Und ich hab immer versuch, mit Deutsch also zum, also zum Reden, zum Kontaktieren.

I: Ja.

B: Und ich glaube, deswegen bin ich besser geworden in Deutsch, weil ich immer nur Deutsch gesprochen habe, mit mein Freunden und mit meinen Lehrer und manchmal, wenn ich nicht das, also die Begriffe verstanden habe, hab ich nachgefragt, wie das in English heißt, weil ich in English sehr gut bin.

I: Ja. Super, als Hilfe.

B: Ja, ja, als Hilfe.

I: Aha.

B: Und English hat auch mir sehr viel geholfen, weil ich kann das besser verstehen, wenn ich es gleich übersetz, kann ich das dann besser verstehen.

I: Hmhm. Super. Und wie ist das hier, an der Schule, also bei den Professoren, Professorinnen oder auch bei deinen Mitschülern, Mitschülerinnen?

B: Ja.

I: Verstehst du da immer alles oder sprechen die auch manchmal im Dialekt, wo du sagst, das versteh ich nicht?

B: Ja, es passiert manchmal.

I: Kannst du mir da ein Beispiel vielleicht nennen, was dir irgendwie einfällt oder vielleicht auch vor kurzem erst oder irgendwas, was die Lehrer oft sagen oder deine Schüler, ah, deine Kameraden, Kameradinnen?

B: Es gibt so viele, jetzt kann ich mich nicht erinnern.

I: Irgendwas? Nur ein Wort oder, oder, oder eine Phrase, oder im Unterricht oder wann verwenden deine Lehrer den Dialekt oder spürst du das, kannst du das unterscheiden?

B: Wenn sie manchmal also zehn in die Schule, also die ganz Zeit reden, also die Klasse stören, dann verwenden sie also solche Begriffe, dann sagen sie bisschen dass also laut.

I: Was sagen sie da?

B: Ah.

I: Trau dich, du kannst nichts falsch machen!

B: Kannst du bitte bisschen leiser sein, so, sowas.

I: OK. Aber im Dialekt.

B: Ja, ja, das ist halt.

I: Und die Mitschüler, Mitschülerinnen, sprechen die manchmal auch irgendwie nicht Hochdeutsch, wo du sagst, ah?

B: Ja, manchmal.

I: Was sagen die da?

B: Manchmal, also ich kann mich erinnern, im letzten Jahr war ein Schüler bei mir, also in meine Klasse und sie hat immer gesagt, gemma Mäcki, gemma Mäcki.

I: OK.

B: Das hat, also (...) McDonalds, gehen wir zu McDonalds.

I: Ja.

B: Das hat sie so gemeint und, ja, es gibt auch viele, aber ich kann mich jetzt wirklich nicht erinnern.

I: OK.

B: Und.

I: Aber das ist dir in Erinnerung geblieben?

B: Ja.

I: Mit dem McDonalds.

B: Ja.

I: OK. Aber wann hast du gewusst was es bedeutet, oder hast du es dir vorstellen können?

B: Eigentlich ned, ich hab, wenn sum Beispiel jemand sagt, gemma Mäcki, Mäck, MC heißt McDonalds und ich hab nicht also sofort gewusst, was das bedeutet, aber ich hab dann nachgedacht, und ich hab dann, ah, dann hab ich, ah gewusst, was das bedeutet, also gemma, gehen ma Mäcki, kann heißen, ah, gehen wir zu McDonalds, aber irgend sowas.

I: OK.

B: Und das ist oft, ah, also vorgekommen. Also meine Freunde war immer mit mir in meine Klasse, und haben immer gesagt, also wenn die Schule aus war, also fertig, wenn wir fertig waren, haben die immer gesagt, gemma Mäcki.

I: Aha.

B: Also das ist manchmal oft vorgekommen, ja, irgendwann hab ich dann das kapiert, was es bedeutet.

I: Und hat dich das irgendwie, hat dir das weitergeholfen, also dialektale Ausdrücke oder hat dich das eher so ein bisschen demotiviert, dass du dir denkst, jetzt muss ich Deutsch lernen und jetzt muss ich eigentlich noch mehr lernen als nur Hochdeutsch?

B: Ja, ich glaub, dass die Wörter werden nur also, wenn wir in eine Gruppe sind, also mit Freunden, werden nur dann verwendet, also wenn man so lang also befreundet ist, mit einen Menschen, dann reden sie solche, also führen sie solche Begriffe dann.

I: OK.

B: Also so, so, ja, halt solche Begriffe, also zum Beispiel gemma Mäcki und so halt.

I: Und das ist, erschwert das das für dich, Deutsch zu lernen, wenn die anderen so sprechen?

B: Nein, das ist so, so ein Plus für mich, also wenn jemand was sagt, dann, dann kann ich es nur von andern lernen, es gibt immer was zu lernen von andern Menschen, ja. Hochdeutsch ist anders und solche (unv.) bisschen also anders.

I: Und deine Lehrer sprechen auch manchmal im Dialekt (...) und könntest du sagen, könntest du zuordnen, woher die kommen, aus welchen Bundesländern die vielleicht kommen oder kennst du Dialekte aus Österreich?

B: Hmm. Nein kann ich ned.

I: Kannst du Dialekte aus Österreich nennen?

B: Mhmh, nein.

I: OK. Sehr gut. Danke.

## **SchülerIn 4**

---

I: Bist du hier geboren?

B: Nein, ich bin in der Türkei geboren.

I: OK. Und warst du dort in der Schule oder was war deine bisherige Schulausbildung?

B: Also Schule hab ich dort angefangen, in der Türkei.

I: OK.

B: Also bin mit acht nach Österreich gekommen.

I: OK.

B: Ja, Volksschule, Hauptschule hier.

I: Ok. Und was sprichst du zu Hause, also was sind die Sprachen, die du zu Hause sprichst, mit deiner Familie?

B: Meistens sprechen wir Deutsch-Türkisch gemischt oder Kurdisch auch.

I: OK.

B: Ja.

I: OK. Woher genau aus der Türkei bist du?

B: Aus Malatya, ist im Zentrum.

I: OK. Wann bist du zum ersten Mal mit Deutsch in Kontakt gekommen, also so wo du's auch realisiert hast, dass das jetzt eine andere Sprache ist?

B: Ahm, ja, es war, da bin ich gekommen, da hab ich, war ich draußen, ähm, so mit österreichischen Freunden halt g'spielt und hab sie halt nicht so richtig gut verstanden.

I: Hmhm.

B: Dann in der Volksschule konnte ich schon ein bisschen Deutsch, ja.

I: OK. Und wie ist das eigentlich bei deinen Lehrern und Lehrerinnen hier, sprechen die immer Hochdeutsch, oder?

B: Meistens gemischt.

I: Gemischt womit?

B: Mit Dialekt.

I: OK und kannst du dich da an Beispielwörter oder Phrasen oder Sätze erinnern, wo du sagst, puh, das war jetzt nicht Hochdeutsch?

B: Äh, darf ich auf's Klo? Ja, geh g'schwind.

I: OK:

B: Ja oder so, aber meistens sprechen sie eh eigentlich so Dialekt. (lacht kurz)

I: Fällt dir noch was Anderes ein, was die sonst noch so sagen, deine, deine Professoren, Professorinnen?

B: Holt's eure Zetteln ausse, packt's eure Hausübung aus.

I: OK.

B: Meistens im Dialekt.

I: OK.

B: Ja.

I: Und verstehst du das?

B: Ja, wenn so, in der Volksschule hatte ich halt so, hab ich viele österreichische Freunde gehabt und die haben halt dann nur Dialekt geredet und nach der Zeit hab ich die dann auch dann so verstanden, ja.

I: OK.

B: Ja, es hat sich so dann auch entwickelt, dass ich dann die besser verstanden habe, also, ja.

I: OK. Aber es war am Anfang nicht so leicht?

B: Am Anfang wusste ich nicht mal, welche Sprache das war. (lacht kurz)

I: OK, also du hast gedacht, das ist eine andere Sprache?

B: Ja. Ja. Hat sich anders angehört dann.

I: OK.

B: Weil ich hab Hochdeutsch gelernt und nicht Dings, Dialekt.

I: Ist klar.

B: Ja.

I: Und kennst du Dialekte aus Österreich, also wo du sagst, (...) OK, das kann ich da zuordnen?

B: Tirol, Tiroler haben einen Dialekt, die ist, finde ich, sehr schwer zum Verstehen.

I: Hmhm.

B: Ja, so Steiermark, das geht so, hatte einen Freund auch schon mal, den kann man verstehen.

I: OK, den kann man verstehen (lacht kurz). OK.

B: Den kann man verstehen.

I: Hmhm.

B: Halt in Niederösterreich ist das Dialekt ein bisschen leichter zu verstehen, finde ich.

I: OK.

B: Ja, weitere kenne ich nicht.

I: Und wie ist das mit deinen Mitschülern und Mitschülerinnen, sprechen die manchmal auch im Dialekt oder sagen die irgendwelche Ausdrücke, wo du sagst, OK, das ist eindeutig, das ist nicht Hochdeutsch?

B: Ja, äh, sagen meistens jo, Oida, so.

I: Hmhm.

B: Ja, verstehen tu ich die eh, passt eh eigentlich. Die reden auch halt so gemischt immer.

I: OK.

B: Ja, nur in der Hauptschule, die haben eigentlich nur Dings geredet, nur Dialekt.

I: Wirklich?

B: Ja, kam aus Miesenbach, deswegen vielleicht.

I: Wo ist das genau?

B: So, wissen Sie, wo Pernitz ist?

I: Ungefähr.

B: Ja, vor Pernitz (lacht kurz)

I: Vor Pernitz, OK.

B: Ja.

I: Gut. Also die haben, das war dort viel mehr?

B: Ja, in der Volksschule wurde fast nur Dialekt geredet.

I: OK, auch die Lehrer und Lehrerinnen?

B: Nein, die haben wenigstens, die Lehrer nicht so.

I: OK, aber die Schüler.

B: Die Schüler meistens.

I: OK. Das heißt, die hast du dann schwer verstanden?

B: Ja, aber nach der Zeit ging's, dann hab ich sie verstanden, weil die haben auch, die haben gewusst, dass ich das nicht versteh, dann haben sie auch so bissel Deutsch geredet, aber es ist eine Gewohnheit von denen, dass sie auch Dialekt.

I: Was haben die so gesagt?

B: Oida, schleich di.

I: Hmhm.

B: So Schimpfwörter meistens auch.

I: Zum Beispiel? Du darfst alles da sagen (...).

B: Du Oaschloch.(lacht kurz)

I: OK.

B: Ja, so, halt eh so normale Sachen eigentlich.

I: Hmhm.

B: Oachkatzlschwoaf.

I: OK.

B: Ja, das war das meiste eigentlich, sag einmal Oachkatzlschwoaf.

I: Der Test?

B: Ja.

I: Ob du das aussprechen kannst?

B: Ja. (lacht kurz)

I: OK.

B: Das wollten's unbedingt immer wissen.

I: OK. Hast du das dann unterscheiden können, also dass das jetzt kein Hochdeutsch ist, also wenn die mit dir so gesprochen haben?

B: Ja, früher hab ich da schon immer unterschieden, von Dialekt, so eine asoziale Sprache, aber jetzt, denke ich mir so, das ist normal, es ist einfach so normal, wenn man jetzt Dialekt redet, so.

I: OK.

B: Man lernt alles in der Schule halt Hochdeutsch und so.

I: Hmhm.

B: Aber reden tut man anders.

I: Aha, ah denkst du, dass dir das bei deinem Lernen, also bei deinem Lernen des Deutschen, dass dir das weiterhilft oder dass dich das eher blockiert, sagst du (...) oder motiviert dich das auch?

B: Man muss das irgendwie unterscheiden.

I: Hmhm.

B: Man sollte halt nicht so schreiben, wie man redet, so irgendwie.

I: OK.

B: Ja. Ja, mehr weiß ich nicht.

I: Also das heißt, es hat dich, oder es verwirrt dich jetzt nicht mehr?

B: Nein, ich sprech selber auch, mein Vater ist schon länger in Österreich und er spricht auch nur Dialekt fast.

I: OK. Wirklich?

B: Ja.

I: Er hat das angenommen?

B: Ja.

I: OK. Was sagt der so, oder was verwendet er für Wörter, wo du sagst, er spricht nur im Dialekt?

B: Meistens beim Autofahren, heast Deppater, fahr g'scheiter, (lacht kurz) oder so.

I: OK.

B: Ja, ja, ich finde, das ist normal, jetzt beim Wortschatz, einfach Dialekt zu reden.

I: Hmhm. Also das hat dir? OK.

B: Ja, früher fand ich's echt komisch, hier in Österreich sollte man Deutsch reden, ja, OK, da reden's Dialekt, ja jetzt finde ich, Dialekt ist ja nicht die Sprache hier, (lacht kurz) ja.

I: Ja.

B: Ja, ich versteh's eh, also ist für mich kein Problem, ich mag das so, ich mag Dialekt irgendwie so in einer Sprache, ist lässig irgendwie. Da kann man in einem Wort viele Gefühle ausdrücken. (lacht kurz)

I: OK.

B: Ja, schon irgendwie. Ja, Deutsch ist irgendwie eine strenge Sprache, finde ich, so, aber Dialekt ist schon ein bisschen lässiger, also höflicher nicht unbedingt.

I: Hmhm.

B: Aber so, wenn man jetzt, finde ich, wenn man mit Österreicher redet, sollte man trotz, wenn man mit einer fremden Person redet, Hochdeutsch reden.

I: OK.

B: Außer aus dem Dorf, die reden meistens immer Dialekt, ich komme selber aus dem Dorf, also bin eigentlich mit Dialekt aufgewachsen.

I: OK.

B: Ja, ja, Dialekt ist normal jetzt, in der Türkei sprechen's auch Dialekt meistens, das versteh ich gar nicht, Dialekt, ein türkisches Dialekt kann ich gar nicht.

I: OK.

B: Das versteh ich nicht so richtig, ich versteh nur die (unv.), aber nicht die Meinungen, keine Ahnung, was das bedeuten soll.

I: OK, also du sprichst Kurdisch und Türkisch?

B: Kurdisch kann ich nur verstehen, Türkisch.

I: Nur verstehen.

B: Ja.

I: OK, du verstehst es, aber sprechen nicht?

B: Ja, ja, Kurdisch ist ja verboten.

I: OK.

B: Deswegen.

I: Aber bei dir zu Hause?

B: Ja, hier in Österreich kann man eh Kurdisch reden, ist kein Problem.

I: OK.

B: In der Türkei halt nicht, weil meine Elt-, wir sind eigentlich Kurden, ja, so und verfeindet halt zu Türken, aber wir haben keine Probleme, also in Österreich gibt's keine Probleme mit Türken irgendwo.

I: OK.

B: Ja, hier ist alles friedlich so.

I: OK.

B: Ja.

I: Aber das mit dem Dialekt, also mit den österreichischen Dialekten oder das ist für dich jetzt einfach, gehört zu deiner Sprache dazu?

B: Ja, gehört dazu.

I: OK. Also du sagst nicht, dass das jetzt irgendwie negativ für dich ist oder?

B: Nein, ich würde es jetzt eigentlich echt komisch finden, wenn er irgendwie kein Dialekt kann, ich würde es wirklich wollen, außer die, was hier neu sind, hier in Österreich, dann versteh ich's, aber die lernen auch da, die lernen's dann auch immer, die werden es auch fix, irgendwann in der Zeit hier, was sie hier verbringen, auch hören.

I: Meinst du, dass man es braucht, früher oder später?

B: Nein, pfff, es ist. Ja, man kann sich besser anpassen, oder in der Stadt reden's eh alle meistens Hochdeutsch oder so am Land, da sind die meistens alle so Dialekt und so, ja, also hier in Österreich sollte man schon Dialekt irgendwie können. (lacht kurz)

I: OK.

B: Aber es reicht auch Hochdeutsch, passt so.

I: Und deine, bei deinen Lehrkräften, also bei deinen Lehrern und Lehrerinnen, die, die im Dialekt sprechen, könntest du sagen, woher die kommen, anhand des Dialektes?

B: Wenn ich es nicht verstehe, dann ist wahrscheinlich Tirol.

I: Ja.

B: Aber so die, die kommen, glaube ich, alle aus Niederösterreich.

I: OK. Also das kannst du schon?

B: Ja, die reden alle den gleichen Dialekt, außer es gibt eine andere Lehrerin, aber ich hab sie wahrscheinlich nicht, deswegen.

I: OK, aber die, die du hast.

B: Ja.

I: Verstehst du ohne Probleme?

B: Ja.

I: Und gibt's Mitschüler oder Mitschülerinnen, die dich manchmal fragen, hey, was heißt das oder?

B: (lacht kurz) Es gibt einen, in der 1DK oder so, ahm, sie redet halt in Tiroler Dialekt.

I: Wirklich?

B: Ja, ist halt schwer mitzukommen, aber so (lacht kurz), und sie redet auch noch schnell. Wenn sie Dialekt redet, dann komm ich nicht so mit, ja, weil zu schnell.

I: OK. Und schnell auch noch?

B: Ja, sehr schnell.

I: OK.

B: Hmhm. Deswegen nennt man sie auch Bushido.

I: Wirklich? Rappt sie Tirolerisch?

B: Ja (lacht kurz). Hört sich so an. (lacht kurz)

I: OK. (lacht kurz)

B: Wenn man nicht so mitkommt, dann, ja kann sie nur rappen.

I: Super. OK. Dankeschön.

## **SchülerIn 5**

---

I: OK. Wo bist du geboren?

B: In Montenegro, Podgorica.

I: OK und warst du dort in der Schule oder was war deine bisherige Schullaufbahn?

B: Ich war dort in der Volksschule und drei Jahre in der Hauptschule und jetzt bin ich hier.

I: OK. Drei Jahre Hauptschule auch?

B: Ja.

I: Also insgesamt?

B: Also vier Jahre Volksschule, meinte ich. (lacht kurz)

I: Vier Jahre Volksschule.

B: Genau und ein Jahr Hauptschule. Bin seit vier Jahren hier.

I: OK. Gut, Sehr gut. Was sprichst du denn zu Hause, also welche Sprachen sprichst du zu Hause?

B: Nur Serbisch und ein bisschen Deutsch mit meinem Vater.

I: Hmm. OK. Dein Papa, ist der schon länger in Österreich?

B: Ja.

I: OK.

B: Er ist schon zehn Jahre hier oder mehr.

I: OK. Und wie war das oder wann kamst du zum ersten Mal mit Deutsch in Kontakt und mit wem?

B: Hmm.

I: Kannst du dich daran noch erinnern?

B: Wann ich gekommen, also Juli, glaub ich, war das, und da hab ich begonnen, Bücher zu lesen.

I: OK.

B: Und.

I: Also das war dein erster Deutschkontakt?

B: Genau. Und dann bin ich zu einem Kurs gegangen.

I: Kannst du dich noch an das Buch erinnern oder das erste Buch auf Deutsch, was das war?

B: Ahm, das war so ein Klassenbuch, aber ich bin mir leider nicht mehr sicher welches.

I: OK, also ihr musstet das lesen?

B: Ja. Und dann bin ich zu einem Deutschkurs gegangen, aber nur für drei Monate.

I: OK. Über den Sommer?

B: Genau. Und dann hab ich durch die Schule Deutsch gelernt, einfach so. (lacht kurz)

I: OK. Das heißt, wo bist du zum ersten Mal dann in die Schule gegangen?

B: In die Musikhauptschule in Wr. Neustadt.

I: OK. Das heißt, mit welcher Person hast du das erste Mal so richtig aktiv Deutsch gesprochen?

B: Hmm, mit meiner Lehrerin. (lacht kurz)

I: OK und wie war das, also konntest du sie verstehen?

B: Ja, die hat eigentlich Hochdeutsch gesprochen.

I: OK.

B: Und ich hab sie nicht so wirklich verstanden, aber ich hab halt immer mehr gelernt, damit ich sie verstehen kann, naja so ein bisserl Dialekt hat sie auch gesprochen.

I: Hast du das gleich zuordnen können?

B: Es war mir halt klar, dass das so ein Dialekt, so eine Dialektart ist, aber ich konnte es schon ein bisserl verstehen.

I: Kennst du Dialekte Österreichs?

B: Den ganz normalen, glaube ich, halt in meiner Klasse, gibt es zwei Jungs, die Dialekt sprechen.

I: OK. Und was sprechen, also kannst du diesen Dialekt einem Bundesland zuordnen?

B: Puh, nein, leider nicht.

I: Nein?

B: Nein, da kenn ich mich nicht aus.

I: OK. Warst du schon mal in anderen Bundesländern auch, wo es andere Dialekte gibt?

B: Ich glaube, in Tirol sprechen die so einen Dialekt.

I: OK.

B: Und in Kärnten.

I: OK.

B: Ja, da war ich, Hmm, aber nicht wirklich verstanden.

I: (lacht kurz) OK. Und kannst du dich erinnern, mit welchen Wörtern, also mit welchen Dialektwörtern du da in Kontakt gekommen bist? Also (...) oder auch in der Schule oder auch hier, dein Mitschüler, Mitschülerinnen?

B: Hmm, meine Mitschüler, die kürzen die Wörter so ab.

I: Zum Beispiel?

B: Gengan oder zum Beispiel solche Wörter.

I: OK.

B: Hmm, mochn, oder ich weiß nicht, welcher Dialekt das genau ist.

I: OK. Trau dich ruhig. Was hörst du noch so oder was sagen die Lehrer, wenn Sie euch, weiß ich nicht, mit euch sprechen, in der Stunde oder in den Pausen?

B: Hmm (lacht kurz), die Lehrer sprechen nicht wirklich Dialekt, also bei uns.

I: Hmhm.

B: Aber halt die Wörter werden abgekürzt, so, (...) es ist halt sehr schwer zu verstehen, was sie reden und, ja.

I: Hmhm.

B: Mir fällt gerade nichts ein.

I: OK, ist es gut für dich, wenn du sagst, ich versteh, was die sagen, damit ich da mithalten kann oder ist es dir nicht so wichtig?

B: Ja, wir reden halt so zum Spaß mit denen, obwohl wir es nicht so richtig können. (lacht kurz)

I: Was sagt ihr da?

B: Halt (...) wir kommunizieren und bauen die Wörter halt so um, wie wir denken, dass es ist, es ist halt so, wie die reden.

I: OK. Also ihr macht das nach?

B: Genau. (lacht kurz)

I: OK. Fällt dir da etwas ein?

B: Hmm. (lacht kurz)

I: Welche Wörter ihr umformt oder wie ihr denkt, dass das jetzt im Dialekt klingt, oder so?

B: Hmm, so wir sprechen das länger aus, zum Beispiel was wird zu wos bei uns.

I: OK.

B: Und ja, solche Sachen.

I: Hmhm. Also und mit wem bist du da in der Gruppe, also sind das auch Mitschüler, die da im Dialekt sprechen?

B: Ja, die reden im Dialekt.

I: OK.

B: Zwei Jungs in unserer Klasse.

I: OK. Und da verstehst du alles?

B: Ist schwierig, ja. (lacht kurz)

I: OK. Erklären die euch dann auch oder dir?

B: Nicht wirklich. (lacht kurz) Ja, die reden halt nicht mit mir, die reden mit deren Freunden und dann hör ich zu und dann denke ich mir so, was reden die? (lacht kurz)

I: Also für dich ist das eine komplett andere Sprache quasi.

B: Ja. (lacht kurz)

I: OK. Oder verwirrt dich das, wenn die dann auf einmal irgendwie anders sprechen oder denkst du dir eigentlich, ich würde das schon gern verstehen, aber?

B: Ja, ich würde das schon verstehen, aber es ist halt schwer.

I: Hmhm.

B: Ich tu mich auch noch mit Deutsch schwer.

I: OK.

B: Und, ja.

I: Und die, deine Lehrer und Lehrerinnen, sprechen die auch im Dialekt?

B: So.

I: Oder sagen die irgendwas zu dir, wo du sagst, puh, das hab ich jetzt nicht verstanden?

B: Die tun es nicht so krass darstellen halt, ich kann es noch verstehen, was die sagen.

I: OK. Ja, könntest du Lehrkräfte jetzt nennen, also Lehrer oder Lehrerinnen, wo du sagst, die sprechen eindeutig diesen Dialekt oder jenen Dialekt?

B: Nur wenn ich die höre, kann ich es halt da.

I: Hmhm.

B: Das Wort (lacht kurz) fällt mir jetzt nicht ein, aber ich kann es halt bemerken, dass sie Dialekt sprechen.

I: OK.

B: Ja, aber so welchen Dialekt, das, da kenn ich mich nicht aus.

I: OK. Super. Vielen Dank.

## **SchülerIn 6**

---

I: Du bist wo geboren?

B: Ich bin in Österreich geboren.

I: OK. Und bist du dann hier gleich zur Schule gegangen oder wie ist das abgelaufen?

B: Nein, bei mir war's so, dass ich, ah, wie ich auf die Welt gekommen bin, ahm, vier Monate in Österreich war, danach bin ich nach Bosnien gezogen, und dann, wie ich sieben Jahre alt war, bin ich wieder nach Österreich gezogen und ja, ab dem Zeitpunkt bin ich dann hier in die Volksschule, Hauptschule gegangen und jetzt in die HAK.

I: Bist du auch in Bosnien in die Schule gegangen?

B: Ja, ich war ein Jahr dort in der Schule.

I: OK, und dann wieder nach Österreich. Also du bist dann in Wiener Neustadt geboren?

B: Genau. Aber lebe außerhalb von Wiener Neustadt, in Markt Piesting.

I: OK. Welche Sprachen sprichst du zu Hause?

B: Zu Hause spreche ich mit meinen Eltern Bosnisch, mit meinen Schwestern aber spreche ich ab und zu deutsch, aber sehr selten und, ja, eigentlich nur Bosnisch und mit Freunden, die kein Bosnisch sprechen können, spreche ich halt Deutsch.

I: OK. Wie war das dann für dich, wann bist du zum ersten Mal mit Deutsch in Kontakt gekommen?

B: Das erste Mal war's bei mir so, bis zu meinem siebten Lebensjahr hab ich nur Bosnisch gehört.

I: Ja.

B: Das heißt, ich hab nie so jemanden Deutsch reden gehört.

I: Hmhm.

B: Ja, klar, im Supermarkt oder so, dann in Österreich.

I: Ja.

B: Aber dann, wie ich in die Volksschule gekommen bin, hab ich mir mit meinen Freundinnen und mit meinen, die mich da halt dort beobachtet haben, hab ich immer Bosnisch geredet.

I: OK.

B: Und dann mit der Zeit hat sich das dann verändert, ich hab bisschen mehr Deutsch gelernt und, ja, also in der Volksschule war es das erste Mal.

I: Und das war mit wem?

B: Mit der Lehrerin.

I: OK. (...) War das irgendwie schwierig oder komisch für dich?

B: Ja, das war, also ich kann mich jetzt nicht so gut erinnern, aber wie meine Mutter mir so erzählt, ich wollt's nicht am Anfang, ich wollte nicht Deutsch reden.

I: OK.

B: Ich hab immer angefangen zu weinen, wenn jemand mit mir Deutsch geredet hat,

I: Wirklich?

B: Ja und dann, ja, hat sich das mit der Zeit geändert, weil ich hab dann so mehr Freunde gefunden, es waren auch so paar Freunde aus Bosnien dort und mit denen

hab ich halt Bosnisch geredet, aber dann sind sie so weggegangen, weil sie älter waren als ich und dann musste ich Deutsch reden, weil sonst hatte ich keinen und, ja, so hat sich das dann bei mir entwickelt.

I: OK. Und würdest du sagen, also bei deinen, deine Mitschüler oder Mitschülerinnen, dass wenn die sprechen, dass die manchmal vielleicht auch irgendwie anders sprechen?

B: Ja, der eine aus meiner Klasse, da gab's so einen, der hat zu komisch geredet, so Dialekt halt.

I: Ja.

B: Und wenn der so redet, dann schau ich ihn immer nur so an und denk mir so, was redest du, ich versteh null.

I: Hmhm.

B: Aber sonst versteh ich eigentlich meistens auch alles, nur halt die Fremdwörter komm ich a bissl durcheinander und beim Dialekt, das ist, das geht gar nicht bei mir.

I: Das geht gar nicht?

B: Nein. (lacht kurz)

I: OK, was wären da so Wörter?

B: Ahm, zum Beispiel, da kam so alkn.

I: Wie?

B: Alkn, irgendwie sowas?

I: OK.

B: Das sind so Wörter, wo ich mir denke, warum gibt's sowas überhaupt und generell, wie die reden, deren Aussprache und ich kann, ich versteh's nicht. Auch wenn sie so Hochdeutsch versuchen zu reden, ich versteh das dann aber trotzdem nicht.

I: OK.

B: Und ja.

I: Fallt dir noch irgendwas anderes ein oder wenn deine Lehrer und Lehrerinnen irgendwie sprechen?

B: Nein die, die Lehrerinnen sprechen alle Hochdeutsch, bis jetzt, die ich gehabt hatte.

I: OK.

B: Nur halt die paar Mitschüler, die haben ein bisserl anders gesprochen, da bin ich das erste Mal auf so Dialekt zugestoßen bin, habe, bin, keine Ahnung.

I: Hmhm, bin.

B: Da in der Volksschule und da ist einer zu mir gekommen und hat angefangen zu reden und er hat gedacht, dass ich kein Deutsch kann, weil ich nicht antworten konnte, weil er so Dialekt gesprochen hat, und dann sind die zu meiner Lehrerin hingegangen und haben gesagt, ja, sie kann kein Deutsch, was macht sie bei uns hier? Und die Lehrerin hat dann gesagt, ja, sie versteht halt keinen Dialekt, sie versteht euch nicht, und ja, das war dann auch ein bisschen komisch für die, weil ich es nicht versteh und dann, ja, war's wieder normal.

I: Und die Lehrer hier, wäre dir noch nicht aufgefallen, dass die irgendwie?

B: Nein, derweil noch kein Lehrer.

I: Noch, war noch keiner dabei.

B: Nein.

I: OK.

B: Und ich hoffe, es bleibt auch so. (beide lachen kurz)

I: Kennst du Dialekte Österreichs?

B: Ah.

I: Also, wo du sagst, es kann nur von dort kommen?

B: Aus Tirol kenn ich ein paar, also den Tirolischen Dialekt.

I: Ja.

B: Aus Oberösterreich, soweit ich weiß, Kirchberg/Wechsel reden sie auch so bisschen komisch.

I: OK.

B: Aber halt nicht so krass, wie in Tirol und sonst kenn ich keinen.

I: OK und die, ja, also die zwei Mitschüler, die du kennst, kommen aus?

B: Kirchberg/Wechsel. Nein, also ich versteh die zwei nicht. (lacht kurz)

I: OK. Ja, mit welchen Dialektwörtern bist du sonst noch so in Kontakt gekommen, wo du sagst, die hör ich oft?

B: Das Wort hackeln, das hab ich nie verstanden.

I: Hmhm.

B: Das eine Wort, was war da noch, ahm, furtgehen, wenn die so sagen, furtgehen, da denke ich mir so, was? Was wollen sie damit sagen, so die drehen einfach die Wörter komplett um.

I: Hmhm.

B: Und das ist bei mir, na.

I: Und verwendest du manchmal selber?

B: Nein, gar nicht.

I: Gar nicht, OK.

B: Weil wenn i mit meinen Eltern red, ich mein, ich versuche mit meinem, mein Vater kann Dialekt sprechen, aber meine Mutter kann's halt gar nicht, sie kann auch fast gar kein Deutsch.

I: Hmhm.

B: Und wenn mein Vater mit mir red, dann verwechselt er ab und zu Hochdeutsch und Dialekt und dann redet er mit mir auf Dialekt halt und dann muss er kurz nachdenken, warum ich ihm nicht antworte, und dann sagt er mir das halt auf Hochdeutsch.

I: OK.

B: Ja, und das ist dann auch so, mah.

I: Also das ist irgendwie?

B: Verwirrend.

I: Verwirrend?

B: Ja.

I: Also heißt das, dass das dich irgendwie motiviert hat, auf eine gewisse Art und Weise oder auch nicht motiviert hat, der Dialekt, irgendwie zu lernen oder zu verstehen oder würdest du da gern mehr können oder kennen?

B: Ich hab versucht, Dialekt zu lernen, mit meinem Vater, aber es ist gescheitert, weil ich kann's nicht, egal, wie sehr ich versuche, es zu lernen, es funktioniert nicht.

I: OK.

B: Ich meine, ich lern paar Wörter, nach zwei, drei Zeilen vergess' ich die Wörter wieder oder ich sag sie komplett falsch und das hat dann auch wieder eine andere Bedeutung.

I: OK.

B: du, ja.

I: Und die Wörter, die du kennen gelernt hast oder gelernt hast, haben dir die irgendwie geholfen?

B: Eigentlich nicht, nein, sie haben mich nur noch mehr verwirrt, weil wenn ich das Wort dann gehört hab, zum Beispiel wie beim Alkn zum Beispiel, und ich hab gesagt, warum kannst du nicht einfach nur sagen Trinken, da hab ich mir gedacht, das passt überhaupt nicht zusammen, das hat fast gar meine Ähnlichkeit mit dem anderen Wort.

I: OK. Und fallen dir noch irgendwelche anderen Phrasen oder Worte ein, die du so irgendwie aufgeschnappt hast?

B: Einmal, da hat meine Schwester, sie hat halt eine beste Freundin gehabt, und sie hat halt nur auf Dialekt gesprochen, und sie so zu meiner Schwester, du warst gestern aber voll fett. Und mein Vater, was meint sie damit so, deine Schwester ist doch nicht fett und dann lacht meine Schwester plötzlich so, bist du sicher, dass sie eine gute Freundin ist und sie so, ja warum, ich so, sie hat gesagt, dass du fett bist und sie so, nein, sie hat gemeint, dass ich betrunken war und da hab ich mir auch schon gedacht so, warum?

I: OK.

B: Und das war, an das Wort kann ich mich noch so gut erinnern.

I: OK. Und so, mit deinen Freundinnen oder so in der Schule, mit den Mitschülerinnen und Mitschülern?

B: Also mit meinen besten Freundinnen spreche ich halt, weil sie sind meistens aus Bosnien auch oder aus Serbien, und mit denen rede ich halt auf Bosnisch-Serbisch und ab und zu auf Deutsch und mit dem Mitschülern, die halt Dialekt sprechen, mit denen vermeide ich es, zu sprechen.

I: OK.

B: Oder ich nehm mir eine andere Mitschülerin und der redet mit mir und dann sag ich bitte übersetze (lacht kurz) und dann sag ich ihm die Antwort.

I: Wirklich?

B: Ja, die meisten, es ist halt so, die meisten verstehen's nicht, was der, was die reden, weil nicht jeder kann halt Dialekt und die meisten verstehen es dann und sagen auch, ja, er hat das und das gemacht, das ist schon so aus Reflex sagen die schon, was er gesagt hat.

I: OK. Und ist das, also aber bei den Lehrern wäre dir das, oder Lehrerinnen wäre dir das noch nicht aufgefallen?

B: Nein, noch nicht. Ich meine, paar sind manchmal davongekommen, vom Hochdeutsch. Aber die haben dann auch wieder gesagt, Entschuldigung, und haben dann das Wort auf Hochdeutsch gesagt.

I: Und was waren das für Wörter oder was haben die gesagt, kannst du dich da erinnern?

B: Ich meine, die haben so gesagt so, na angefangen, weil der aus meiner Klasse hat halt mit dem gesprochen und automatisch, so haben sie auch automatisch Dialekt gesprochen.

I: OK.

B: Ja.

I: Und die anderen oder du hast es nicht verstanden.

B: Nein.

I: Was sie gesagt haben?

B: Nein, null, weil die haben dann so kommuniziert und wir haben der nur zugeschaut und dann hat die Frau Professor halt gesehen, dass wir, dass die Hälfte der Klasse es nicht verstanden hat und dann hat sie halt auf Hochdeutsch sozusagen übersetzt oder hat angefangen, auf Hochdeutsch weiterzureden.

I: OK, aber du kannst dich nicht mehr erinnern, was das im Wortlaut ungefähr gewesen sein könnte?

B: Nein, nein. Für mich klingt Dialekt, ich meine übertrieben, das ist jetzt bissel übertrieben, wie Japanisch, aber das ist genauso für mich.

I: OK. Sprechen die dann auch schneller?

B: Ja, die sind, als würden sie Marathon laufen sprechen die.

I: OK.

B: Ein Mal, da hab ich beim Buffet was gekauft und die Verkäuferin hat mir dann irgend so ein Wort gesagt, ich hab's nicht verstanden und eine Freundin von mir, die ist halt neben mir gestanden und ich hab sie gefragt, was sie damit gemeint hat, und sie hat mir das dann erklärt, also sie hat gesagt, ah, sie hat gesagt 5,90 Euro, aber ich hab die Zahlen nicht verstanden, sie hat, glaub ich, fünf neunzi Euro, keine Ahnung, was sie da gesagt hat.

I: OK.

B: Ich hab das halt nicht verstanden, wenn ich zum Beispiel beim Spar einkaufen gehe oder irgendwas, manchmal sagen sie so die Zahlen so aus, dass ich es nicht verstehe dann schau ich auf die Rechnung und dann zahl ich's ihnen.

I: Mhm.

B: Ich meine, ich brauch schon ein bissel Zeit, damit ich das versteh, damit ich mitkomme, aber die reden mir zu schnell.

I: OK. Super. Ich bedanke mich.

## **SchülerIn 7**

---

I: Wo bist du geboren?

B: Ich bin in Syrien, Idlib geboren.

I: OK. Und seit wann bist du jetzt schon in Österreich.

B: Fast seit drei Jahre.

I: Und warst du in Syrien in der Schule?

B: Ja.

I: Wie lange?

B: Also ganz am Anfang Volksschule und Hauptschule.

I: Beginnt das auch mit sechs Jahren?

B: Sechs Jahre.

I: OK und wie viele Jahre warst du da in der Schule?

B: Volksschule vier Jahre, Hauptschule fünf Jahre und dann bin ich hier gekommen nach Österreich.

I: OK.

B: Und dann hab ich wieder die dritte Klasse gemacht, dann bin ich wieder umgezogen.

I: Wo warst du zuerst in Österreich?

B: Poysdorf.

I: OK.

B: Und dann ich bin Bisamberg, ich hab in Bisamberg gewohnt und vor drei Monate bin ich nach Wiener Neustadt.

I: OK. Super.

B: Also in Poysdorf die zweite, die dritte Klasse hab ich gemacht, wenn ich nach Bisamberg umgezogen bin, hab ich wieder am Ende das zweite Klasse gemacht.

I: Hmhm.

B: Und wieder die Dritte.

I: OK

B: Und dann Vierte und jetzt in die HAK.

I: Welche Sprachen sprichst du zu Hause?

B: Arabisch. Ja, manchmal mit meinen Geschwister Deutsch, ja.

I: Wie viele Geschwister hast du?

B: Zwei Geschwister, zwei Brüder.

I: OK. Und wie war das, als du das erste Mal nach Österreich gekommen bist, kannst du dich erinnern, wer dein erster Kontakt war, der mit dir Deutsch gesprochen hat?

B: Die Polizei.

I: OK und wie war das für dich?

B: Na wir haben eigentlich Englisch gesprochen, obwohl wir nicht so gut Englisch können, ja.

I: Englisch?

B: Ja, wenn wir mit die Polizei gesprochen haben, nur Englisch, und wenn sie miteinander sprechen, dann Deutsch und das war so ein gutes Gefühl, wie sie sprechen und so, also wie die Polizei spricht.

I: OK von der Sprache her?

B: Ja.

I: Wie sich's anhört?

B: Ja. War gut.

I: OK. Und hast du zu dem Zeitpunkt schon was verstanden?

B: Nein. Englisch nur wenige Worte, also nicht ein (...).

I: Wenn du jetzt an hier denkst, wie sprechen deine Lehrer und Lehrerinnen, also verstehst du alles?

B: Na ja, wenn sie im Dialekt sprechen, versteh ich nicht alle, nicht alles, was sie sprechen, sondern wenige Worte kenn ich schon im Dialekt.

I: Ja, was wär das zum Beispiel, was kennst du schon oder was verwendest du vielleicht selber?

B: Hamma schon oder na ja, wenn sie sprechen, da versteh ich das, aber ich kann das nicht so gut sprechen, also die Dialektsprache.

I: Oder auch mit den Freunden oder Freundinnen oder Schulkollegen?

B: Na ja, mit Freunde sprechen wir nur Hochdeutsch, also.

I: OK.

I: OK. Kennst du Dialekte aus Österreich?

B: Zum Beispiel Tirol, ich weiß schon, wenn die Tiroler Dialekt sprechen, dann weiß ich, dass das Dialekt ist, also Tiroler Dialekt.

I: OK. Kennst du noch andere?

B: Nein.

I: OK. Gut. Kennst du jemanden, der aus Tirol kommt?

B: Ich hab Verwandte in Tirol, also nicht Freunde, sondern nur Verwandte.

I: Wirklich?

B: Ja.

I: Die leben dort?

B: Ja.

I: Und besuchst du die auch?

B: Ja.

I: OK. Und dann, wenn die sprechen?

B: Also wenn ich im Zug einsteig und sie sprechen miteinander, dann weiß ich, dass das a ganz andere Sprache ist.

I: OK. (lacht kurz) Und was würdest du sagen, welche Dialektwörter, mit welchen Dialektwörtern bist du in Kontakt gekommen.

B: Also, ich weiß es nicht, wie man das auch sagt, also die, die Aussprache von Dialekt, also das kann ich nicht.

I: OK. Und wenn du andere so sprechen hörst, also wenn die Lehrer zum Beispiel so sprechen. Wie ist das für dich?

B: Zum Beispiel, wir haben einen Lehrer, er spricht super Dialekt, also er spricht nur Dialekt, nicht Hochdeutsch oder so.

I: Ja?

B: Ja, da hab ich Schwierigkeiten.

I: Weißt du, was das für ein Dialekt ist, den er spricht oder woher er kommt?

B: Nein, ich glaube, er kommt aus Wiener Neustadt oder.

I: OK. Und fallen dir da Wörter ein, die er verwendet oder die du oft hörst? Die der Lehrer oft verwendet.?

B: Ich weiß es nicht.

I: Oder die die Schüler auch manchmal verwenden oder?

B: Ja, hamma schon, immer hamma schon.

I: OK. Super. Hmhm. Könntest du sagen, also wie viele Lehrer quasi an der Schule im Dialekt sprechen oder die woanders herkommen oder (...) also sind das wenige oder sind das viele, die im Dialekt sprechen?

B: Na es kommt darauf an, manchmal sprechen sie Hochdeutsch und auf einmal kommt eine Dialektesatz.

I: OK.

B: Zum Beispiel Mathelehrer, er spricht Hochdeutsch und auf einmal kommt er mit einem Dialektsatz, da weiß man, dass das Dialekt ist.

I: OK, weil du's nicht mehr verstehst.

B: Ja.

I: Oder weißt du, was er da sagt?

B: Ich verstehe das schon, aber ich kann das nicht wieder sagen, also, ja.

I: Und wann verwendet er den Dialekt?

B: Mit einem Gespräch, zum Beispiel wir, er ist unser Klassenvorstand. Ja, zum Beispiel wir sprechen über Entschuldigen, Entschuldigungen und so, ja, man redet er Dialekt, manchmal redet er Dialekt. Ja, also es hat nicht mit Fach zu tun, nein.

I: Und fragst du dann jemanden, wenn du was nicht verstehst?

B: Ja.

I: OK und sie erklären das dann auch?

B: Manchmal schon.

I: Und manchmal nicht, wirklich?

B: Nein.

I: OK. Was machst du dann?

B: Dann muss ich entweder den Lehrer fragen, oder ist es so, ist so. (lacht)

I: OK. Super. Ich bedanke mich sehr bei dir.

## **SchülerIn 8**

---

B: Ich bin ein bisschen verkühlt, ich bin wegen da Schularbeit kommen.

I: OK, Wir halten's kurz.

B: Passt.

I: Wo warst du in der Schule?

B: In Rumänien.

I: Das heißt, du bist dort geboren. Wo genau?

B: Ja. Ah, neben, halt Kreis, bei Hamare.

I: (lacht kurz) OK. Wie lang warst du dort in der Schule, also von wann bis wann?

B: Bis halt von, seitdem ich born bin bis in die Vierte, ah Siebte, ah Dritte NMS halt, siebte Schulstufe.

I: OK.

B: Ja.

I: Du, genau, wie alt warst du, als du nach Österreich gekommen bist?

B: 14.

I: 14, OK, das heißt, da bist du in die Neue Mittelschule gekommen oder?

B: Gymnasium.

I: Ins Gymnasium?

B: Ja.

I: OK. Gleich hier in Wiener Neustadt oder woanders?

B: In Mattersburg, leider.

I: Mattersburg, also Burgenland.

B: Ja.

I: OK, das heißt, also du bist von Rumänien ins Burgenland.

B: Ja.

I: Und wie lang warst du dort im Gymnasium?

B: Zwei Jahre.

I: OK und dann?

B: Halt ich hab dort die Vierte wiederholt. Dann bin ich in die HAK gekommen und jetzt wiederhole ich die Erste.

I: OK, aber aus sprachlichen Gründen?

B: Nein, eigentlich wegen Lernen, ich meine, in Deutsch bin ich durchgekommen, aber, ja. (lacht kurz)

I: (lacht kurz) Ok. Welche Sprachen sprichst du zu Hause?

B: Rumänisch.

I: Nur Rumänisch?

B: Ja, ich kann aber auch noch Ungarisch.

I: Super. Aber Ungarisch sprichst du zu Hause nicht?

B: Ja, seitdem ich in Österreich bin, nicht mehr, aber vorher schon, mit meinem Bruder.

I: OK. Hast du einen Bruder oder mehrere Geschwister.

B: Zwei.

I: Zwei Brüder?

B: Ja.

I: Wie war das für dich, wann kamst du zum ersten Mal so richtig mit Deutsch in Kontakt, also wenn du dich zurückerinnerst, mit wem hast du das erste Mal auf Deutsch gesprochen oder wer hat mir dir auf Deutsch gesprochen?

B: Mein Freund, im Gymnasium. Der hat mich angeredet.

I: Hast du da schon was verstanden?

B: Eigentlich gar nichts, also er hat schon Rumänisch können und deswegen halt, er spricht auch Rumänisch und deswegen.

I: OK

B: Und wir haben so halt ab und zu Deutsch geredet.

I: OK, aber er hat dir geholfen?

B: Ja, eigentlich schon, ja und es gab halt Mitschüler, die aus Ungarn gekommen sind, mit dem Zug, jeden Tag. Und die konnten Ungarisch und ich auch und halt, das war eigentlich beides. Ja, die haben für mich alles übersetzt und so.

I: OK. Super. Und wie war das mit deinen Lehrern? Also damals im Gymnasium haben die, also Hochdeutsch gesprochen oder hatten die, haben die auch im Dialekt gesprochen?

B: Das war nur Dialekt.

I: Wirklich?

B: Im ersten halt wirklich, als ich wiederholt hab, hatte ich eine Englischlehrerin aus England, glaub ich, ja, die hat halt schon Hochdeutsch geredet, aber sonst nur geschert.

I: Und kannst du dich da an irgendwelche Sätze oder Phrasen oder Wörter erinnern?

B: Eigentlich nicht, das war für mich alles neu, also, das, weil ich hatte, ich dacht, ich bin in Tschechien, nicht in Österreich, das war kein Deutsch für mich.

I: Es war für dich wie eine neue Sprache?

B: Ja.

I: Obwohl Deutsch schon die neue Sprache war?

B: Ja.

I: OK. Und das heißt, deine Lehrer hast du nicht immer verstanden?

B: Am Anfang gar nicht. Und dann mit der Zeit halt, schon im März dann ein bisschen und langsam, langsam auch den Dialekt.

I: Und hast du fragen können, also wenn du was nicht verstanden hast?

B: Ich hab mich nicht getraut, ich mein, ich hatte so einen typischen ausländischen Akzent und ich hab kaum gefragt, halt nie gefragt.

I: OK.

B: Und mir war's auch egal, weil ich war außerordentlicher Schüler und.

I: Und wie ist das jetzt so mit dem Dialekt, sprechen hier Schüler, Mitschüler Dialekt?

B: Gar nicht, halt ich hab schon eine in der Klasse, aber die spricht alleine Dialekt.

I: Ach so.

B: Aber keiner spricht zu ihr zurück halt auf g'schert.

I: Und weißt du, kannst du das einordnen, woher sie kommt?

B: Ich glaub schon, Mattersburg Bezirk oder keine Ahnung, aber schon.

I: OK. Könntest du Dialekte Österreichs benennen? Also dass du sagst, wenn der so spricht, der kommt von dort oder kennst du andere Dialekte, außer dem aus dem Burgenland?

B: Nein, wirklich.

I: Also noch nie gehört oder warst du in anderen Bundesländern schon mal?

B: Ja, halt Wien, Niederösterreich und Oberösterreich, aber hab's nie richtig bemerkt, nur g'schert. Ja, halt das versteh ich schon und aber halt so reden kann ich selber nicht, also verstehen tu ich's schon, aber.

I: Verwendest du manchmal Wörter?

B: Ja, manchmal so zum Spaß, zum Beispiel, wenn man, halt wirklich so zum Spaß, aber nicht so reden.

I: Zum Beispiel, was, was sagst du da?

B: Zum Beispiel, geh weg, Oida, was machst du? Und so mit Freunden.

I: OK und mit deinen Lehrern?

B: Mit den Lehrern nicht, halt die sind in der Schule schon streng und man kann sich nix erlauben. Halt so vom Reden her.

I: OK, und das heißt, wenn die Lehrer im Dialekt sprechen, kannst du da dann fragen, wenn du was nicht verstehst, also hier?

B: Da redn's kein Dialekt.

I: Wäre dir nicht aufgefallen?

B: Gar nicht, wirklich.

I: OK, also das heißt, du verstehst alles?

B: Ja.

I: Was sie reden und was sie sagen?

B: Ja, schon. Ja.

I: Und auch die Mitschüler und Mitschülerinnen?

B: Ich glaub schon, ich hab, (...) ich meine ich hab in Mitschüler xy noch nicht gefragt, noch nie eigentlich, aber der versteht schon alle.

I: OK.

B: Ja.

I: Aber, dass irgendwer anderer im Dialekt spricht oder irgendwie andere Wörter verwendet, die dir nicht so bekannt sind, wäre dir auch nicht aufgefallen oder?

B: Gar nicht, ich meine, schon, am Anfang, aber jetzt nicht mehr.

I: Und was war das am Anfang?

B: Am Anfang, ja, Oachkatzlschwoaf oder wie man sagt und so.

I: Wirklich?

B: Ja, die haben so immer rumgescherzt und ich hab mal nachgefragt.

I: Irgendwas anderes noch, was dir irgendwie aufgefallen ist?

B: Na ja, die Schimpfwörter halt, Beidl, tschuldigung, zum Beispiel.

I: OK. Ja, glaubst du, dass dich allgemein Dialektwörter, bringen die dich weiter im Deutschlernen oder demotiviert dich das eher, wenn du das nicht verstehst oder glaubst du, dass du es irgendwie noch brauchen könntest in Zukunft oder?

B: Na ja, ich glaub Geschert braucht man nur im Burgenland, ich mein (...) Deutsch redet man schon in der, in Deutschland und so, aber Geschert braucht man nirgendwo, in Österreich halt, aber da redet man auch Hochdeutsch. Für mich ist es egal, wie, null, Geschert, wenn man Hochdeutsch kann, dann kann man schon reden und wenn man reden kann, dann, ich mein, mit der Zeit vielleicht, es wird schon was, aber jetzt g'rade nicht.

I.: Aber die Anfangszeit im Burgenland?

B: Das war schwer, wirklich, ja. Ich hab wirklich die Lehrer auch nicht verstanden und die Mitschüler auch nicht.

I: Und hast du, also die Wörter, die du nicht verstanden hast, hast du die dann auch irgendwo nachschauen wollen oder fragen wollen oder?

B: Nein, ich hab einen Mitschüler, der konnte auch Ungarisch und, ja, der war schon seit der Volksschule, glaube ich, in Österreich, und der hat auch den Dialekt verstanden und der hat mir manchmal übersetzt, was das heißt und so.

I: OK, also der hat geholfen?

B: Ja.

I: Aber kannst du dich da noch an irgendwelche Wörter erinnern oder Sätze?

B: Ja, zum Beispiel statt, wie war das? Also das war für mich ganz neu, weil Rumänien, in Rumänien hab ich auch ein bisschen Deutsch können.

I: Ja?

B: Ich hab's gelernt und in Österreich sagt man Hausübung statt's Hausaufgabe.

I: OK.

B: Und ja, statt seid leise sagt man immer seid's leise.

I: Hmm.

B: Ja, mir fällt jetzt nix ein, aber es waren schon viele Sätze, halt das ist auch schon seit drei Jahren her.

I: Hmm. Und hier, an der Schule auch irgendeine Besonderheit oder irgendwas, was du damals noch nicht gehört hast?

B: Eigentlich nicht, wirklich, da sind die Lehrer auch so halt, die reden gern geschert oder so. In der Schule passt eh alles für mich, ich meine, von der Sprache.

I: OK und die Lehrer hier, glaubst du, dass die oder woher glaubst du, dass die kommen, wenn die im Dialekt sprechen?

B: Halt, ich hab schon eine Lehrerin gehabt, letztes Jahr, die hat gesagt, dass sie aus der, weiß nicht, wie das heißt, wie das Wort heißt, ahm, Forchtenstein, glaub ich, das ist neben Mattersburg.

I: OK.

B: Die hat mich aber gewundert, die hat immer Hochdeutsch geredet und so. Das war i ned gewohnt?

I: OK.

B: Obwohl sie halt neben Mattersburg wohnt, sie kommt so 30, sie fährt so jeden Tag 30 Kilometer mit dem Auto.

I: Hmm.

B: Und sie redet Hochdeutsch, das war halt, die Frau Professor xy. Ja mich hat gewundert halt, was, dass sie, dass sie kein Geschert redet, obwohl sie von dort is.

I: Hmm. Fallen dir sonst noch irgendwelche Dialektwörter ein?

B: Na ja, nicht so halt, ich mein, zum Beispiel, ma redet so, zum Beispiel, der Burgenländer sagt, wenn ich sag, wann zieht's ihr ein, dann sagt der Burgenländer, wann ziagt's eine, und halt so Wörter, die, so G'schertwörter nicht, aber so halt, wie die das so formulieren, das schon, aber so halt Wörter dafür jetzt g'rade nicht.

I: OK.

B: Aber wenn ich's hören würde, dann würde ich es schon sagen können, dass es Geschert ist und nicht Hochdeutsch, ja.

I: OK. Super. Perfekt.

B: (lacht kurz)

I: Danke.

## **SchülerIn 9**

---

I: Was war deine bisherige Schulbildung, also wo warst du in der Schule?

B: In der Schule war ich in Niederösterreich.

I: Davor noch?

B: In Kosovo.

I: Und wie lange warst du dort in der Schule?

B: Fünf Jahre.

I: OK. Und dann?

B: Dann bin ich nach Österreich gekommen.

I: OK. Da warst du wie alt?

B: Ah, (...) elf, ja, dann bin ich in zweite Klasse in Niederösterreich gegangen.

I: Hmhm.

B: Und jetzt bin ich in Wien, seit zwei Jahre.

I: OK. Wo war das in Niederösterreich, wo warst du da?

B: In Schwadorf.

I: Wo ist das genau?

B: Äh bei Schwechat.

I: OK. Super. Welche Sprachen sprichst du denn zu Hause?

B: Albanisch und Deutsch.

I: OK, mit wem sprichst du Albanisch?

B: Mit meiner Mutter und meinem Vater und mit der Schwester und Bruder sprech ich Deutsch.

I: OK. Wie alt sind die, sind die jünger oder älter?

B: Die sind jünger als ich.

I: OK. Und die gehen hier auch zur Schule?

B: Ja.

I: OK. Kannst du dich noch erinnern, wann du zum ersten Mal mit wem Deutsch gesprochen hast? Also was war dein erster Kontakt, hier in Österreich oder vielleicht auch im Kosovo?

B: Ja, hier, also damals in Schwadorf in der Schule mit der Lehrerin.

I: Wie war das?

B: Nicht leicht.

I: OK. Und kannst du dich erinnern, ob die Lehrerin damals gesprochen hat?

B: Die hat Hochdeutsch gesprochen, nicht mit Dialekt mit mir.

I: Und sonst?

B: Sonst mit andere Lehrer haben die auch manchmal mit Dialekt gesprochen.

I: OK und hast du da irgendwas verstanden?

B: Nicht so ganz. Nur so Sachen wie Guten Tog oder ned vü.

I: Wie war das für ich, das zu hören?

B: Es war normal, weil in Albanien spricht man auch manchmal so, in der Eile.

I: OK. Kennst du Dialekte aus Österreich? Also könntest du da was aufzählen?

B: Ja, ich kenne andere Bundesländer, also dort ist sprechen die anders, Niederösterreich, Linz, nein, Oberösterreich. Und Steiermark war ich auch, da hab ich nicht verstanden.

I: Waren das Ausflüge?

B: Ja, das waren Ausflüge mit dem Schule einmal und mit dem Eltern.

I: OK. Kannst du dich an irgendwelche Phrasen oder Wörter erinnern, die du da gehört hast, die im Dialekt waren?

B: Ich kenne, aber ich rede nicht mit welche jetzt gerade. Schwer.

I: Wie spricht ihr in deiner Klasse?

B: Ich sprech nur Hochdeutsch eigentlich und die auch.

I: Wie ist das mit den Lehrern und Lehrerinnen hier, ist dir da schon was aufgefallen?

B: Die haben geredet, aber die haben das schon erklärt, was das bedeutet, weil ich wollte das schon wissen.

I: OK. Und kannst du dich erinnern, was das für Wörter waren oder Sätze?

B: Ich kann das ganzes Wort nicht so aussprechen.

I: Probier's, gibt kein Falsch.

B: Warten Sie, wie hat, wie sagt er immer? Ich weiß nicht, er hat im Dialekt hört zu gesagt was, aber ich weiß nicht, wie man das in Wien so sagt, huach sua oder so.

I: OK, wie hat er das erklärt und in welcher Situation?

B: Hör zu oder sowas, es war alle bisschen laut und einer hat nicht aufgepasst.

I: Fällt dir noch was, fällt dir vielleicht was anderes ein, was er noch sagt, was er sonst so sagt?

B: Moment, die eine.

B: Er hat schon gesagt, aber ich hab ihn nicht gefragt, was das bedeutet?

I: OK, hat der Lehrer zu dir einmal was gesagt?

B: Nein, bei mir nicht.

I: Nein?

B: Nein.

I: Was sagt er zu den anderen Schülern und Schülerinnen?

B: Manchmal bei andere Schüler spricht er mit Dialekt.

I: Und was sagt er da?

B: Aber nicht ganze, er sagt, hör zu und sei still und so, wenn die schlimm sind, irgendwie mit schtü oder so.

I: Ok. Wie ist das für dich?

B: Naja, ich würd gern verstehen. Ich wollte auch das lernen, aber es ist noch zu früh. Glaub ich. Und es ist besser, wenn ich auch das lerne, später. Weil dann versteh ich auch mehr.

I: Und deine Mitschülerinnen und Mitschüler, sind die, sprechen die manchmal irgendwie im Dialekt?

B: Nein, die sprechen nicht mit Dialekt, aber eine Lehrerin, hat sie uns auch manche Wörter erklärt.

I: Zum Beispiel?

B: Ja, das ist das Problem, dass ich die Wörter vergesse, schwierig. Sowas wie sam und ume sitzen, wenn wir was arbeiten zusammen. (...) Aber ich sage das Wort nicht mehr und deshalb vergesse ich dann, was sie sagt, wie es geht.

I: OK. Vielen Dank.

B: Bitte.

## **SchülerIn 10**

---

I: Wo bist du geboren?

B: Im Irak, in Bagdad.

I: Warst du dort in der Schule?

B: Ja, sechs Jahre, ja, Kindergarten drei Jahren und Schule sechs Jahren.

I: Wann bist du dann nach Österreich gekommen?

B: 2015, im September.

I: Was war das für eine Schule im Irak?

B: Das war zwischen (...) Volksschule und Mittelschule.

B: Ja, sechs Jahre und danach gehe ich wie Gymnasium da.

I: OK.

I: OK. Und kannst du dich noch erinnern, wann du zum ersten Mal mit Deutsch in Kontakt gekommen bist, also wann hast du die Sprache Deutsch als erstes gehört und mit wem hast du da oder wer hat da mit dir gesprochen, kannst du dich noch erinnern?

B: Ja, das war der erste Tag, dass ich in Österreich war. Das war schon mit Polizei und sowas, ich hab schon gehört, dass der Deutsch spricht und er hat schon mir gesprochen, paar Wörter hab ich, schon gekannt, weil mein Großvater war von circa 30 Jahre in Deutschland, er hat schon dort gearbeitet, ich hab schon ein paar Wörter gelernt.

I: OK. Und wie war dieser Kontakt.

B: Na, ich hab schon nur Angst gehabt, weil ich weiß nicht, ob ich hab ein falsch Wort gesagt und sowas, aber es waren nur drei Wörter (lacht kurz), danach ich hab schon mit English gesprochen.

I: OK. Und wo bist du dann zum ersten Mal in die Schule gegangen, hier in Österreich, wo warst du da?

B: Im Neue Mittelschule im Bur-, in Baden. Das war nur ein Jahr.

I: Und wie war das dort, wie haben da deine Lehrer und Lehrerinnen gesprochen? Hast du da alles verstanden oder?

B: Na ja, das war zuerst sehr schwer zum verstanden, weil immer English sprechen und ich hab kein Kontakt mit die andere, alles waren Österreichisch, ich bin nur alleine.

I: OK.

B: Ich hab schon auch Deutschkurs gehabt und manche Wörter hab ich schon gekannt und zwei Monaten, drei Monaten hab ich schon bisschen Kontakt mit die anderen gehabt, mit Zahlen, Buchstaben und bisschen mit Wörter.

I: Hmh.

B: Die Lehrerin war, naja, war freundlich und nicht freundlich, zwischen.

I: OK.

B: Ah, manche, es war auch, die Unterrichte war so schwer, nur sitzen und gar nicht verstehen, die Lehrerin schreit auf die Kinder und ich verstehe gar nicht (lacht kurz), sie schreit auf mir und, was hab ich gemacht?

I: OK und das hast du nicht verstanden, warum?

B: Nein. Ich hab nur English verstanden (lacht kurz), nur diese Unterricht.

I: OK. Und hat sie da möglicherweise oder haben die Lehrerinnen und Lehrer dort auch im Dialekt gesprochen?

B: Na ja, das war, dort war ich nicht ganz interessiert. Na ja, dort keine kennt mich, nur die Lehrerin und äh, wenn ich, ich hab nicht gut gesprochen, auch English, und ich hab's schon kein Kontakt mit die Lehrerin, es war schon, unsere Wohnung, es war eine österreichische Frau und wenn die Lehrerin wollte mit meine Eltern sprechen, dann sie spricht mit diese österreichische Frau. Ja und es war seine Freundin, ahm ihre Freundin war eine Dolmetscher.

I: OK. Kennst du Dialekte aus Österreich?

B: Manche ja, manche nicht.

I: Welche kennst du oder hast du schon gehört?

B: Na ja, ober, na ich kenn bisschen, bisschen (lacht kurz). In der Schule Dialekt, nur diese. In Niederösterreich, in Wien.

I: Und spricht irgendein Lehrer im Dialekt hier oder in der anderen Schule?

B: Na ja, hier gibt ein Lehrer, aber ich verstehe achtzig Prozent von was er sagt.

I: OK. Welche Wörter verstehst du?

B: Na ja, (...) er redet, wie, wie. So wie fü, tua tes, plogn, schwer, ich merke schon. Manchmal versteh auf ihn, manchmal nicht.

I: Wann sagt er das?

B: Hmhm, na ja, wenn wir müssen lernen und was arbeiten. Oder so, es Heft. Ich weiß nicht ob richtig. Na ja, Schulübung (lacht kurz) immer, immer Schulübung. Ja, (unv.), moch des, schreib diese paar Sätze, so, einfach.

I: OK. So einfach? Fragst du nach, wenn du was nicht verstehst?

B: Das eine von die beste Lehrer und Lehrerin. (lacht kurz) Na vielleicht er sagt etwas anders mehr und ich versteh das nicht, aber. Würde schon gerne. Na ich frage schon, weil wenn er sagt, dass, ich kann nicht konzertieren mit diese Worter oder versteh das nicht. Ich spreche etwas anders, weil ich versteh das nicht, was er sagt, aber ich will lernen.

I: Würdest du das gern irgendwo lernen, dass du verstehst, was dein Lehrer sagt?

B: Ich probiere schon. (...) Immer. Aber ich vergesse manchmal, das bleibt nicht in mein Kopf, nur paar.

I: OK. Super. Das heißt, irgendwelche anderen Dialektwörter oder auch so in dem Umfeld oder wenn die Schüler und Schülerinnen draußen reden? Was ist dir da aufgefallen?

B: Na weil ich höre das mit, meinen Sie mit meine Kollegen oder?

I: Ja, genau.

B: Nein, mein Kollege sprechen nicht Deutsch, alle spricht Arabisch.

I: Wirklich?

B: Es gibt keinen Österreichischen in unserer Klasse.

I: OK.

B: Nur dieser Albaner. Und zwei aus Mazedonien und die andere von arabisch Länder. Spreche ich fast Arabisch mit alle.

I: OK. Danke vielmals.

## **Anhang B**

### **Zusammenfassung**

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Frage: Wie nehmen SchülerInnen in der Deutschaneignung das Dialekt-Standard-Kontinuum wahr? Aus dieser Forschungsfrage wiederum resultieren weitere Unterfragen: Wie wird mit dem Dialekt-Standard-Kontinuum zurechtgekommen? Wie wird im Kontinuum hin- und hergeglitten? Wie wird der Spracherwerb beeinflusst?

Am Beginn der Arbeit werden zunächst theoretische Begrifflichkeiten geklärt. Es erfolgt anfangs ein Überblick hinsichtlich der Deutschen Sprache und des Spracherwerbs mit seinen unterschiedlichen Formen bezüglich Mehrsprachigkeit und Migration. In weiterer Folge wird auf Österreichs Sprachsituation in Bezug auf Plurizentrik und Dialekt im schulischen Umfeld eingegangen. In diesem Zusammenhang soll auch eine Studie von de Cillia et al. „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache an österreichischen Schulen“ Erwähnung finden. In einem empirischen Teil dieser Arbeit, wofür insgesamt 10 SchülerInnen in Hinblick auf die Beantwortung der gestellten Fragen interviewt wurden, sollen sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede aufgedeckt und besprochen werden. Die Arbeit stützt sich auf eine inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse von Philipp Mayring und die Untersuchungen sollen dazu beitragen, ein besseres Verständnis für das Dialekt-Standard-Kontinuum in Verbindung mit dem Spracherwerb zu gewinnen.

Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass die interviewten InformantInnen das Vorhandensein des Dialekt-Standard-Kontinuums auf unterschiedliche Art und Weise wahrnehmen und selbst im Kontinuum gleiten. Dahingehend ist es wichtig, sowohl ein schulisches als auch gesellschaftliches Bewusstsein mit dem Umgang der Varietäten auszubilden. Die Analysen zielen ebenfalls darauf ab, das Sprachbewusstsein bei LehrerInnen zu schärfen und dass die Plurizentrik hinsichtlich des Migrationskontextes für den Erwerb des Deutschen vor allem im schulischen Bereich von großer Bedeutung ist.

## **Anhang C**

### **Abstract**

This diploma thesis addresses the following question: How do pupils perceive the dialect-standard-continuum during the process of German language acquisition? The research question is followed by further sub questions: How do the pupils cope with the dialect-standard-continuum? How do they switch within the continuum? How does this affect the process of language acquisition? In the first part of this thesis theoretical terms and definitions are going to be explained. The next part is dedicated to the German language and language acquisition in different forms of multilingualism and migration. Furthermore, the thesis also looks at the Austrian language situation regarding pluricentricity and dialect in schools. In this correlation a study by de Cillia et al. "Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache an österreichischen Schulen" will also be mentioned.

For this thesis 10 pupils were interviewed. In the empirical part, the similarities and differences of pupils' answers will be discussed. This thesis leans on the content-structural content analysis by Philipp Mayring. The research is focused on obtaining a better comprehension of the dialect-standard-continuum in relation to language acquisition.

The results show explicitly that the interviewed pupils perceive the existence of the dialect-standard-continuum in different ways and that they all switch within the continuum. As a conclusion, it is important to raise an academic and social awareness in the usage of varieties of speech. The results show that language awareness of teachers and pluricentricity concerning the migration and language acquisition are important, especially within the academic field.