

FREIE UNIVERSITÄT BOZEN FAKULTÄT FÜR BILDUNGSWISSENSCHAFTEN

Laureatsstudiengang Bildungswissenschaften für den Primarbereich

Dialektorientierung in der Lehrerinnen- und Lehrersprache

Eine Fallanalyse zu den kommunikativen Funktionen des Dialekts mit vier Grundschullehrpersonen im Raum Burggrafenamt

Betreuer

eingereicht von

Univ. – Prof. Dr. Saxalber Annemarie

Stefan Reiterer

Schlagworte: Lehrerinnen- und Lehrersprache, kommunikative Funktionen des Dialekts, Sprachvarietäten in der Schule in Südtirol

Session: I

Akademisches Jahr: 2012/2013

Danke ...

... an meine Familie, die mich zu jeder Zeit meines Studiums unterstützt hat und mir immer helfend zu Seite gestanden ist. Danke dafür, dass ihr all meine Entscheidungen während meiner Studienzeit akzeptiert und mich auf meinem Weg begleitet habt. Ein großer Dank gebührt meinem Vater, der sich bereit erklärt hat die Arbeit Schritt für Schritt Korrektur zu lesen.

... an die Lehrpersonen und Schulführungskräfte, die es mir ermöglicht haben das nötige Material für diese Arbeit aufzunehmen. Ohne ihre Hilfsbereitschaft und ihr Entgegenkommen wäre es mir nicht möglich gewesen diese Arbeit zu verfassen.

... an meine Kommilitonen Marika, Sandra, Nadia und Tobias, die in den letzten Jahren zu Freunden geworden sind. Danke für eine lustige Studienzeit und für die Anregungen hinsichtlich dieser Arbeit.

... an meine Freundin Stefanie, die mir während des Schreibens dieser Arbeit immer zur Seite gestanden ist, mich immer wieder aufgemuntert und motiviert hat. Danke auch dafür, dass du die Arbeit Korrektur gelesen und mir immer wieder Mut zugesprochen hast.

... an Univ.- Prof. Dr. Annemarie Saxalber, die mich während des gesamten Arbeitsprozesses durch zahlreiche Hilfestellungen und Anregungen unterstütze. Vielen Danke dafür, dass Sie Ihr Wissen, Ihre Erfahrung und Ihre Überlegungen in diese Arbeit miteinfließen ließen und ich stets auf Ihren Rat zählen konnte.

... Danke

Abstract

In stark dialektalgeprägten Regionen wie Südtirol stellt die Schule für die heranwachsenden Generationen oftmals die einzige Möglichkeit dar, die Standardsprache aktiv zu lernen und zu verwenden. Aus diesem Grund nehmen die Lehrpersonen eine maßgebliche Rolle als sprachliche Vorbilder und Modellsprecher ein. Der Südtiroler Lehrerschaft werden in der Öffentlichkeit in Bezug auf ihren Sprachgebrauch immer wieder übermäßiger Dialektgebrauch während des Unterrichts und mangelnde standardsprachliche Kompetenzen nachgesagt. Diese Arbeit stellt sich diesbezüglich die Frage, ob und, wenn ja, welche kommunikativen Funktionen der Dialektgebrauch seitens der Lehrperson im Unterricht erfüllt. Auf der Grundlage einer hermeneutischen Auswertung der erhobenen und aufbereiteten, authentischen Unterrichtsdaten, konnten dabei zum einen die von Ramge (1980) ermittelten kommunikativen Funktionen des Dialekts bezüglich ihrer Tauglichkeit für die sprachlichen Verhältnisse in Südtiroler Schulen überprüft werden. Zum anderen konnte die potenzielle Bedeutung des Dialekts in einem grundsätzlich standardsprachlich zu führenden Unterricht, als Instrument für die Gestaltung und Beeinflussung lernspezifischer und unterrichtsorganisatorischer Abläufe aufgezeigt werden, wobei die Ergebnisse der Untersuchung auf eine hohe Divergenz zwischen dem tatsächlichen Dialektgebrauch der untersuchten Lehrpersonen und den in der Öffentlichkeit propagierten Meinungen hinweisen.

Inhaltsverzeichnis

1.	EINLEITUNG	1
2.	DIE INSTITUTION SCHULE UND IHRE GESELLSCHAFTLICHEN FUNKTIONEN	3
	2.1. Unterricht als institutionelles und kommunikatives Ereignis	3
	2.2. Sprache: Medium und Gegenstand des Unterrichts	7
	2.3. ZUSAMMENFASSUNG	9
3.	DAS SPRACHVARIETÄTENSPEKTRUM <i>DIALEKT</i> UND <i>HOCHSPRACHE</i> AM BEISPIEL SÜDTIROL	11
	3.1. Zur Variabilität und Inhomogenität von Sprache	12
	3.2. DIE BEGRIFFLICHKEITEN DIALEKT UND STANDARDSPRACHE	15
	3.2.1. Dialekt: Verwendungsbereich und Beschreibungsmöglichkeit	15
	3.2.2. Standardsprache: Verwendungsbereich und Beschreibungsmöglichkeit	18
	3.3. Zur Sprachsituation in Südtirol	18
	3.3.1. Zweisprachigkeit – Diglossie - Mehrsprachigkeit	19
	3.3.2. Hauptvarietäten des Deutschen in Südtirol	19
	3.3.2.1. Dialekt	19
	3.3.2.2. Umgangssprache	24
	3.3.2.3. Hochsprache	26
	3.4. Spracheinstellungen zu den Varietäten Hochdeutsch und Dialekt in der deutschsprachigen Südt	ROLER
	Bevölkerung	27
	3.5. Sprachliche Bildung in der deutschsprachigen Schule in Südtirol	31
	3.5.1. Standardsprache als Ziel des schulischen Unterrichts	32
	3.5.2. Standardsprache als Ziel der deutschen Schule in Südtirol	33
	3.5.3. Spracherziehung und innere Mehrsprachigkeit	34
	3.6. Zusammenfassung	35
4.	LEHRERINNEN- UND LEHRERSPRACHE IM SPANNUNGSFELD HOCHSPRACHE UND DIALEKT	37
	4.1. FORSCHUNGSSTAND ZUR UNTERRICHTSSPRACHFORSCHUNG UND DER LEHRERINNEN- UND LEHRERSPRACHE	37
	4.1.1. Forschung zur Sprache im Unterricht	39
	4.1.2. Forschungsfeld Lehrerinnen- und Lehrersprache	41
	4.2. Anforderungen an die Lehrerinnen- und Lehrersprache	49
	4.2.1. Allgemeine Merkmale für eine gute Lehrerinnen- und Lehrersprache	52
	13 7USAMMENEASSUNG	5/

5.	HINTERGRUND ZUM VARIETÄTENWECHSEL	56
	5.1. DIALEKTALE GRUNDFORMEN IN DER LEHRER- UND LEHRERINNENSPRACHE	56
	5.2. Der Begriff der kommunikativen Funktion	58
	5.3. "SWITCHEN" – UND SEINE FUNKTIONEN	60
	5.4. ZUSAMMENFASSUNG	63
6.	UNTERSUCHUNG DER KOMMUNIKATIVEN FUNKTIONEN DES DIALEKTS IN DER LEHRERINNEN	- UND
	LEHRERSPRACHE	64
	6.1. FORSCHUNGSFRAGE UND FORSCHUNGSZIELE	64
	6.2. Methodische Vorgehensweise	66
	6.2.1. Unterrichtsbeobachtung	66
	6.2.2. Transkription	68
	6.2.2.1. Zeichenerklärung zu den Transkriptionen	69
	6.2.3. Beschreibung des Kategorienrasters: Kommunikative Funktionen nach Ramge 1980	70
	EXKURS: DIALEKTALE PARTIKEL IN LEHRERINNEN- UND LEHRERÄUßERUNGEN	72
	6.3. Durchführung und Beschreibung der Materialsammlung	75
	6.3.1. Zur Datenerhebung	75
	6.3.1.1. Durchführung der Aufnahmen	75
	6.3.1.2. Zur Aufnahmetechnik	75
	6.3.1.3. Einfluss der Ausnahmesituation auf die Sprecherinnen	76
	6.3.2. Angaben zu den aufgenommen Lehrpersonen	<i>77</i>
	6.3.2.1. Lehrperson 1	78
	6.3.2.2. Lehrperson 2	78
	6.3.2.3. Lehrperson 3	79
	6.3.2.4. Lehrperson 4	79
7.	DARSTELLUNG UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE	80
	7.1.KOMMUNIKATIVE FUNKTIONEN DES DIALEKTS IN DER LEHRERINNEN- UND LEHRERSPRACHE	81
	7.1.1 Veranschaulichungsfunktion	81
	7.1.2. Aktivierungsfunktion	84
	7.1.3. Bagatellisierungsfunktion	87
	7.1.4. Abschwächungsfunktion	90
	7.1.5. Einverständnis- und Zuwendungsfunktion	93
	7.1.6. Diskriminierungsfunktion	
	7.1.7. Verständnissicherungsfunktion	
	7.2. INTERPRETATION DER FORMULIERTEN HYPOTHESEN 1 UND 2	
	7.3. ZUSAMMENFASSUNG	109

8. DISKUSSION DER ERGEBNISSE UND SCHLUSSFOLGERUNGEN	111
LITERATURVERZEICHNIS	116
Bibliografie	116
Internetressourcen	123
VERWENDETE TAGESZEITUNGEN UND WOCHENMAGAZINE	124
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	125
ANHANG	126
Formbrief an die Direktionen	127
EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG	128

1. Einleitung

Der Dialekt stellt in der deutschsprachigen Bevölkerung Südtirols nach wie vor die primäre Alltagssprache und dementsprechend jene Sprachform dar, mit der und in welcher die deutschsprachigen Südtiroler Kinder größtenteils aufwachsen. Für die heranwachsenden Generationen ist die Institution Schule aus diesem Grund oftmals der einzige Raum, in welchem die Standardsprache aktiv verwendet und gelernt wird. Gleichzeitig kommt es in der Südtiroler Öffentlichkeit in unregelmäßigen Abständen immer wieder zu mehr oder weniger starken Klagen über die standardsprachliche Kompetenz der Südtiroler Lernenden und Lehrenden. Vor allem der Lehrerinnen- und Lehrerschaft wird diesbezüglich des Öfteren vorgeworfen, sie würde ihre Rolle als sprachliches Vorbild aufgrund ihrer eigenen niedrigen standardsprachlichen Kompetenz und ihres ausgeprägten Dialektgebrauchs während des Unterrichts nicht nachkommen und trage die Hauptschuld an den schlechten standardsprachlichen Kompetenzen der Südtiroler Schülerinnen und Schüler. Diese oft subjektiv geprägten Vorwürfe wurden seitens des Lehrpersonals und durchaus auch auf der Grundlage wissenschaftlicher Untersuchungen (vgl. Saxalber 1982, Christanell 1986, Auer & Fauster 2002) mehrfach widerlegt. Trotzdem bleibt unbestritten, dass der Dialektgebrauch durch die Lehrpersonen in der deutschsprachigen Südtiroler Schule weiterhin ein viel diskutiertes Thema darstellt.

Einen Beitrag zu dieser Diskussion möchte diese Arbeit leisten. Sie soll den Dialektgebrauch seitens der Lehrpersonen weder stigmatisieren, noch will sie ihn verteidigen. Auch liegt es nicht im Interesse dieser Arbeit ein Medium darzustellen, welches didaktische Vorschläge oder Anstöße bezüglich des Dialekts in der deutschsprachigen Südtiroler Schule gibt. All dies ist bereits in anderen Arbeiten zur Genüge getan oder versucht worden. Das erklärte Ziel dieser Arbeit ist es, die potenzielle Bedeutung des Dialekts in einem grundsätzlich standardsprachlich zu führenden Unterricht abzuschätzen, indem die kommunikativen Funktionen des Sprachvarietätenwechsels im Unterricht, vonseiten der Lehrpersonen, anhand authentischer Unterrichtsdaten aufgezeigt werden. Diesem Ziel geht die Hauptfragestellung voraus, welche kommunikativen Funktionen der Dialekt in der Lehrerinnen- und Lehrersprache von Südtiroler Lehrkräften erfüllt. Für die Beantwortung dieser Forschungsfrage und die Interpretation der beiden aufgestellten Hypo-

thesen, werden authentische sprachliche Unterrichtsdaten aufgenommen, transkribiert und vor dem Hintergrund Ramges (1980) kommunikativer Funktionen des Dialekts analysiert.

Der hermeneutischen Auswertung der erhobenen Daten geht eine eingehende Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten bezüglich des Themas Lehrerinnen- und Lehrersprache sowie dem bestehenden Spannungsfeld Dialekt und Standardsprache in der Institution Schule voraus. Das Kapitel 2 dieser Arbeit beschäftigt sich vorwiegend mit den gesellschaftlichen Funktionen, welche die Institution Schule als Subsystem der Gesellschaft übernimmt und für deren Erfüllung die Sprache, besonders die Sprache der Lehrpersonen, eine entscheidende Rolle spielt. Diesbezüglich wird versucht, die zentrale Bedeutung von Sprache für die Aktivierung und Durchführung von Lehr- und Lernprozessen sowie die Divergenzen zwischen der Kommunikation und Sprache in der Institution Schule und jener im Alltag aufzuzeigen. Daran schließt sich das breite Kapitel 3 an, in dessen erstem Teil wichtige Begrifflichkeiten in Bezug auf das Sprachvarietätenspektrum Dialekt und Standardsprache geklärt werden und welches anschließend auf die Sprachsituation und die Spracheinstellungen der deutschsprachigen Südtiroler Bevölkerung eingeht. In diesem Zusammenhang wird versucht die sprachpolitische und schulische Situation in Südtirol innerhalb des Spannungsfeldes Standardsprache und Dialekt zu beleuchten, ehe das Kapitel 4 eben dieses Spannungsfeld, bezugnehmend auf die Lehrerinnenund Lehrersprache, thematisiert. Das abschließende theoretische Kapitel 5 definiert einerseits wichtige Begrifflichkeiten hinsichtlich der späteren Datenauswertung auf der Basis Ramges (1980) und setzt sich andererseits mit den Phänomenen des Sprachvarietätenwechsels und des "Code-switchings" auseinander, welche sich in einer kurzen theoretischen Abhandlung gegenübergestellt werden. Das Kapitel 6 behandelt die zentrale Fragestellung und die beiden Hypothesen, welche sich auf der Basis des theoretischen Gerüsts der Arbeit ergeben haben und präsentiert die gewählten Erhebungs-, Aufbereitungs- und Analysemethoden der Untersuchung. In Kapitel 7 werden anschließend die Ergebnisse dargelegt und interpretiert, bevor sie in Kapitel 8 als Anstoß für die Diskussion und einen abschließenden Ausblick dienen.

2. Die Institution Schule und ihre gesellschaftlichen Funktionen

Für eine detaillierte Behandlung verschiedener Aspekte von Unterrichtssprache ist eine Auseinandersetzung mit den Zielen und Aufgaben der Institution Schule gleichermaßen unumgänglich, wie die Beschreibung institutionell- kommunikativer Besonderheiten derselben.

Die Institution Schule, als ein Subsystem der Gesellschaft, lässt sich als "historisch- gesellschaftlich bedingter Lern- und Lebensraum zur Bildung und Erziehung der Heranwachsenden durch Unterricht und Schulleben" definieren (Wiater, 2007 S. 40). Der Unterricht, als das Medium des Lehrens und Lernens, indem "Informationen angeboten, empfangen und in Interaktionen ausgetauscht werden" (Wuttke, 2005 S. 17) unterliegt dabei, wie auch die Institution Schule selbst, unterschiedlichen gesellschaftlichen Einflussfaktoren, wie etwa dem politischen System, dem Wissenschafts- und Forschungssystem oder dem kulturell- ästhetischen System. Aus dieser gegenseitigen Einflussnahme der gesellschaftlichen Subsysteme aufeinander, ergeben sich einerseits die verschiedenen Funktionen der Schule für das Gesamtsystem Gesellschaft, andererseits aber auch die institutionellen Besonderheiten der Schule und von Unterricht.

In Bezug auf die Funktionen der Schule für die moderne Gesellschaft lassen sich im Wesentlichen die Sozialisationsfunktion, die Personalisationsfunktion, die Qualifikationsfunktion, die Enkulturationsfunktion und die Selektionsfunktion zusammenfassen (vgl. Langenohl, 2008 S. 824; vgl. Wiater, 2007 S. 43f.).

2.1. Unterricht als institutionelles und kommunikatives Ereignis

In die Beschreibung der Institution Schule als eine solche, welche sich in erster Linie über die Erfüllung und Weitergabe gesellschaftlich vorgeschriebener Funktionen definiert, passt auch das Konzept Foucaults (1977), nach welchem Schulen als Disziplinaranstalten bezeichnet werden können. Solche Disziplinaranstalten charakterisieren sich durch verschiedene Eigenschaften, nämlich die Verteilung der Subjekte im Raum (Sitzordnung), die Kontrolle der Tätigkeit (Strukturierung des Unterrichts) und die Organisation von Entwicklungsprozessen (z. B. Lernerfolgskontrollen), welche ausschließlich durch hierar-

chische Überwachung und geregelte Sanktionen verwirklichbar sind (vgl. Vogt, 2011 S. 48). Auch wenn Foucaults Begriff der "Disziplinaranstalten" Raum für Diskussionen offen lässt, kommt man bei der Beschreibung institutionsspezifischer Kennzeichen der Schule nicht um verschiedene Vorstrukturierungen schulischer Abläufe und vor allem von Unterricht umher. Becker-Mrotzek & Vogt (2001) nennen diesbezüglich vor allem die vorgegebenen Richtlinien durch den Staat, wie etwa Schul- und Ferienzeiten, die Klassengröße oder teilweise auch Lerninhalte und Methoden. Dazu kommt, dass die Schule aufgrund ihrer institutionellen Vorgaben das Lernverhalten der Schüler und Schülerinnen, durch ihre Selektionsfunktion, Prüfungen und die dauernde Beobachtung, nachhaltig beeinflusst. Dies lässt bei vielen Schülerinnen und Schülern ein Gefühl des Beobachtetseins und Beobachtetwerdens entstehen, welches im Besonderen durch die ausführliche Festlegung der Verhaltens- und Benimmregeln in der Schulordnung verstärkt wird. Zusätzlich zu diesen Punkten kommt die Tatsache, dass der Schulbesuch für die Schülerinnen und Schüler eine obligatorische Pflicht darstellt. Auf der anderen Seite sind auch die Lehrpersonen, obgleich freier Entscheidung, abhängige Beschäftigte (vgl. Becker-Mrotzek & Vogt, 2001 S. 5f.), welche die vorgesehenen sozialen und formellen Rollen der Institution Schule übernehmen und sich an vorgegebene Regeln halten. In diesem Sinne sind Lehrpersonen für die Gestaltung des Unterrichts, die Organisation der Wissensinhalte und die Strukturierung der Unterrichtssituation zuständig (vgl. Schmitt, 2011 S. 15).

Die bis dato beschriebenen institutionellen Rahmenbedingungen von Schule wirken unmittelbar auf den Unterricht ein, welcher von Becker-Mrotzek und Vogt (2001) als "komplexes, institutionell organisiertes Geschehen [...], an dem kommunikative, soziale, affektive und kognitive Prozesse beteiligt sind, das dem Zweck dient, der nachfolgenden Generation das nötige fachliche, soziale und kulturelle Wissen einer Gesellschaft zu vermitteln" (Becker-Mrotzek & Vogt, 2001 S.9), definiert wird.

Vor allem kommunikativen Prozessen wird eine tragende Rolle im Unterricht und in Lehr-Lernprozessen beigemessen, da Kommunikation einerseits ein wichtiges Bindeglied zwischen Lehrenden und Lernenden darstellt und andererseits als eine Grundvoraussetzung menschlichen Zusammenlebens angesehen werden kann (vgl. Traub, 2006 S.10). Dabei unterscheidet sich Unterrichtskommunikation maßgeblich von Kommunikation, wie sie im Alltag stattfindet. Alltagskommunikation kann nach Retter (2000) als direkte,

mündliche Kommunikation, mit einer geringen Anzahl an Kommunikanten, die sich in einem gemeinsamen Erwartungshorizont der Kommunikation gegenüberstehen und verhältnismäßig hohe Erwartungsgewissheit über das allgemeine Verhaltensmuster der Beteiligten haben, beschrieben werden (vgl. Retter, 2000 S.15). Unterrichtskommunikation dagegen ist "in ihrem Wesen – und d. h. sowohl grundsätzlich als auch im Einzelnen – dadurch geprägt, dass in ihr die Zwecke der Institution umgesetzt werden." (vgl. Fienemann & von Kügelgen, 2006 S. 132). Ein wesentliches Merkmal von Unterrichtskommunikation stellt die ungleiche Verteilung von Kommunikanten im Unterricht dar. Einer Lehrperson steht meist eine Vielzahl von Schülerinnen und Schülern gegenüber. Dies führt unweigerlich dazu, dass die Äußerungen der Lehrperson im Unterrichtsgeschehen vielfach adressiert sind, wodurch eine Angleichung an die individuell unterschiedlichen Lern- und Verstehensprozesse der Schülerinnen und Schüler nur schwer realisier- und überprüfbar ist. Dieses Problem der Massenhaftigkeit in schulischen Interaktionsprozessen stellt die Lehrperson vor die Frage, zu welchem Zeitpunkt sie die Wissensvermittlung im Unterricht abschließen sollte, damit sich ein Teil der Schülerinnen und Schüler nicht langweilt und der andere Teil dem Unterricht weiter folgen kann. Auf der anderen Seite werden die Schülerinnen und Schüler durch diese ungleiche Verteilung der Kommunikanten im Unterricht verstärkt daran gehindert, sich erfolgreich und nutzbringend mit individuellen Redebeiträgen am kommunikativen Geschehen im Unterricht einzubringen (vgl. Steiner, 2008 S. 49f.). Aus beschriebener Problematik leiten sich für die schulische Kommunikation charakteristische Strukturen ab, durch die das Erreichen der institutionellen Ziele gewährleistet werden soll. Die Kommunikationsabläufe erfolgen demnach nicht direkt und spontan, sondern durch die Verteilung und Kontrolle des Rederechts seitens der Lehrperson, wobei Verweigerung oder Ablehnung des Rederechts von der Lehrperson negativ bewertet werden (vgl. Fienemann & von Kügelgen, 2006 S. 133). Zusammenfassend kann man für die Unterscheidung von Alltags- und schulischer Kommunikation festhalten, dass mithilfe der Abläufe schulischer Kommunikation vorwiegend versucht wird den Wissenserwerb der Schülerinnen und Schüler durch die Äußerungen und Ausarbeitungen der Lehrperson zu ermöglichen. Bei kommunikativen Handlungen im Alltag hingegen geht es vor allem "um die Herstellung einer gemeinsamen Situationsbewertung und die Schaffung einer gemeinsamen Gegenwelt, die die Beteiligten der möglicherweise als unbefriedigend erlebten Realität zeitweise enthebt." (Fienemann & von Kügelgen, 2006 S. 133).

Neben der Unterscheidung von Alltags- und schulischer Kommunikation hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Abläufe und Inhalte, kann eine weitere Unterscheidung zwischen alltags - und schulbezogener Sprache getroffen werden. Diese Unterscheidung wurde ursprünglich vor allem für die Beschreibung sprachlicher und schulischer Probleme von Kindern mit Migrationshintergrund getroffen. Nach Gongolin (2003) lässt sich die "Sprache der Schule" im Besonderen durch Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit¹, ihre Situationsgebundenheit und die Häufigkeit symbolischer sowie kohärenzbildender Redemittel definieren, während die alltägliche, mündliche Kommunikation überwiegend kontextabhängige und bedeutungstragende Elemente beinhaltet. Weitere Charakteristika der "Sprache der Schule" stellen nach Gongolin die mit jeder Klassenstufe komplizierter werdenden grammatischen Strukturen und das in ihr enthaltene Fachvokabular dar, was dazu führt, dass das mündliche Sprachverhalten in der Schule zunehmend der Schriftsprache gleicht (vgl. Eckhardt, 2008 S. 49f.). Einige der von Gongolin aufgezeigten schulsprachlichen Merkmale stimmen mit dem neueren Begriff der "Bildungssprache" überein, welcher im Mittelpunkt des aktuellen bildungspolitischen und pädagogischen Diskurses steht. Zwar könnte die Bildungssprache auch als Schulsprache im weiteren Sinne bezeichnet werden, im engeren Sinne unterscheiden sich die beiden Begriffe nach Feilke (2012) jedoch vor allem darin, als dass die Schulsprache auf das "Lehren bezogene

_

Nach Koch und Oesterreicher (1985) kann die mediale Realisierung von sprachlichen Äußerungen entweder über die phonische Dimension (über Schallwellen) oder über die grafische Dimension (über Schriftzeichen) erfolgen. Sprache ist gemäß dieser strikten Dichotomie entweder phonisch oder grafisch. Zusätzlich können sprachliche Äußerungen hinsichtlich ihrer "Konzeption" beschrieben werden. Mit dem Begriff der "Konzeption" ist ein Kontinuum gemeint, mithilfe dessen sprachliche Ausprägungen des Geschriebenen und Gesprochenen beschrieben werden können. Texte oder Äußerungen können auf diesem Kontinuum mehr oder weniger konzeptionell mündlich oder schriftlich sein, was primär von den sprachlichen Merkmalen der sprachlichen Äußerung und den Kommunikationsbedingungen abhängt. Mündlichkeit ist demnach u.a. durch Dialogizität, Interaktivität und weniger komplexe Satzstrukturen gekennzeichnet, während für den konzeptionell schriftlichen Sprachgebrauch eher Monologizität, komplexe Strukturen und ein hohes Maß an Informationsdichte charakteristisch sind (vgl. Koch & Oesterreicher, 1985 S. 17ff.)

und für den Unterricht zu didaktischen Zwecken gemachte Sprach- und Sprachgebrachsformen" umfasst, während die "Bildungssprache sehr viel allgemeinere Sprachhandlungsformen und grammatische Formen, die zwar nicht für den Unterricht 'gemacht',
aber epistemisch 'genutzt' werden" (Feilke, 2012 S. 5) beinhaltet. Das Verstehen und
Beherrschen von Bildungssprache, deren Hauptaufgabe laut Ortner (2009) in der Vermittlung zwischen Wissenschaft beziehungsweise speziellen Sphärenwissen und Alltag
liegt (vgl. Feilke, 2012 S. 6), wird in der Schule weitgehend vorausgesetzt, wobei ihr Erwerb aber nur in seltenen Fällen zum Gegenstand des Unterrichts gemacht wird,
wodurch sich Verständnis- und Ausdrucksprobleme ergeben können.

2.2. Sprache: Medium und Gegenstand des Unterrichts

Die bisher getätigten Aussagen über den institutionellen und kommunikativen Charakter von Schule und Unterricht legen offen, dass schulische Kommunikation zum einen eine Reihe verschiedener kommunikativer Handlungsmuster umfasst und zum anderen mithilfe dieser Handlungsmuster versucht wird, den institutionell- gesellschaftlichen Zweck von Schule zu erfüllen.

Diese kommunikativen Handlungsmuster werden großteils über die mündliche Sprache im Unterricht realisiert. Laut Ehlich und Rehbein (1986) sind es gerade die häufigen und selten abreißenden sprachlichen Äußerungen, die die Institution Schule wie kaum eine andere kennzeichnen und ein Bild des unablässigen Sprechens für die Kommunikation in der Schule entstehen lassen (vgl. Ehlich & Rehbein, 1986 S. 1). Sprache im schulischen Kontext kennzeichnet jedoch nicht nur dessen kommunikativen Abläufe, sondern stellt ein Medium für den Unterricht in allen Unterrichtsfächern sowie einen Gegenstand der Aneignung in den einzelnen Schulfächern dar.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich dabei vorwiegend mit der Sprache als Medium für den Unterricht, wobei ein weiterer zentraler Punkt der Sprache im unterrichtlichen Geschehen, jener der geschriebenen Sprache, ausgeklammert wird, da sich die Arbeit auf den mündlichen Sprachgebrauch der Lehrerin beziehungsweise des Lehrers beschränkt. Die zentrale Rolle des sprachlichen Handelns der Lehrperson im Unterricht hebt Wuttke (2005) hervor, indem er festhält, dass Lernprozesse in erster Linie durch sprachliche Äußerungen von Lehrpersonen sowie von Schülerinnen und Schülern ausgelöst und durch sprachliche Äußerungen der Lernenden sichtbar gemacht werden (vgl.

Wuttke, 2005 S. 17). Auch Spanhel hebt die zentrale Bedeutung der Sprache als Medium des Unterrichts hervor und führt eine erfolgreiche Anregung von Lernprozessen hauptsächlich auf die sprachlichen Verhaltensweisen der Lehrperson zurück. Er bezeichnet die Sprache im Unterricht als ein unersetzliches Instrument für die Lehrperson im Unterricht, denn jeder Unterricht vollziehe sich im Medium der Sprache (vgl. Spanhel, 1971 S. 18ff.).

Der grundlegende Stellenwert der mündlichen Sprache in der unterrichtlichen Interaktion zwischen Schülern, Schülerinnen und Lehrpersonen wird vor allem beim Betrachten einiger empirisch ermittelter Daten ersichtlich, welche den Anteil verbaler Verhaltensweisen an der Gesamtunterrichtszeit zu erfassen versuchen. Der Großteil solcher Untersuchungen zeigt, dass die Lehrpersonen einen durchaus höheren Redeanteil im Unterricht haben, als die Schülerinnen und Schüler. Laut Untersuchungen von Flanders (1960) und Amdion & Flanders (1963) nehmen sprachliche Prozesse nachstehende Zeitanteile des Unterrichts ein:

- 2/3 der Zeit wird durchschnittlich in einer Klasse gesprochen;
- 2/3 von dieser Zeit spricht alleine der Lehrer;
- 2/3 der sprachlichen Äußerungen des Lehrers haben eine direkte Beeinflussung der Schüler zum Ziel (Spanhel, 1971 S. 23).

Nach Tausch & Tausch (1970) ist der Redeanteil der Lehrpersonen am Unterricht anderthalb Mal so hoch wie jener aller Schülerinnen und Schüler zusammen. Summiert auf eine Klasse mit 30 bis 40 Schülerinnen und Schülern ergibt dies eine Redezeit für die Lernenden von ein bis zwei Prozent je Unterrichtsstunde. Bellack et al. (1966) ermittelten ein Verhältnis von fünf zu zwei Redeanteilen für Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler. Weitere Daten zu den Redeanteilen von Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern präsentiert Flanders (1970), der auf der Basis verschiedener Studien festhält, dass Lehrpersonen im Durchschnitt 68% und Schülerinnen und Schüler 20% der Unterrichtszeit sprechend verbringen. Die restliche Zeit beschreibt er als "Schweigen" oder "Durcheinander" (vgl. Richert, 2005 S. 33f.). Vergleichbare Ergebnisse bietet auch die "Arbeitsanalyse des Volksschullehrers" von Schultze und Schleiffer (1965) dar, welche einen Prozentanteil der Lehrersprache an der gesamten Unterrichtszeit von 61,2% ermittelten. Ähnlich wie bei Flanders zielte auch in ihrer Untersuchung mit 24,2% ein gro-

ßer Prozentsatz der Lehreräußerungen auf eine direkte Beeinflussung des Schülerinnenund Schülerverhaltens ab (vgl. Spanhel, 1971 S. 23).

Die hier angeführten Untersuchungen zum Verhältnis von Lehrerinnen- und Lehreräußerungen zu Schülerinnen- und Schüleräußerungen im Unterrichtsgeschehen unterstreichen einerseits die bedeutende Rolle des Mediums Sprache im Unterricht und legen andererseits offen, dass ein Großteil der verbalen Sprachhandlungen im Unterricht von der Lehrperson getätigt wird. Umso zweckhafter erscheint dadurch die Untersuchung der Lehrerinnen- und Lehrersprache und der Funktionen verbaler Sprachäußerungen im Unterricht.

Im Besonderen die zentrale Rolle der Sprache als Medium des Unterrichts, vor allem auch im Hinblick auf die Einleitung und Realisierung von Lehr-Lernprozessen, legt die Frage nahe, welche Varietät des Mediums Sprache als Unterrichtssprache geeignet ist. Diese Frage schöpft ihre Legitimität erstens vor allem aus der Schwierigkeit der Bestimmung von Standard- bzw. Hochsprache, die in der Praxis als Ziel sprachdidaktischer Bemühungen gilt und zweitens aus dem Faktum, dass die mündliche Sprache der Schülerinnen und Schüler großteils vor allem unter sozio- und varietätenlinguistischem Blickwinkel weit vom angestrebten Ziel der Hoch- bzw. Standardsprache entfernt ist (vgl. Felderer, 2006 S. 42f.). Diese Tatsache der Unterschiedlichkeit zwischen schulischen Sprachzielen sowie Sprachvorgaben und der Ausgangssprachvarietät der Schülerinnen und Schüler, als auch dem Großteil der Lehrpersonen, ergibt sich im Übrigen auch in Südtirol, wo das Spannungsfeld zwischen Hochsprache und Dialekt im Schulunterricht immer wieder öffentlich diskutiert wird. Auf die sprachliche und schulische Situation in Südtirol sowie die Spracheinstellung- und -verwendung der deutschsprachigen Bevölkerung Südtirols, wird jedoch zu einem späteren Zeitpunkt der Arbeit näher eingegangen.

2.3. Zusammenfassung

Die Institution Schule ist wie kaum eine andere von der Quantität sprachlichen Handelns geprägt. Kommunikationsabläufe und Sprache in der Schule unterscheiden sich jedoch teils stark von jenen, die Schülerinnen und Schüler, aber auch Lehrerinnen und Lehrer, aus dem Alltag kennen. Sowohl die kommunikativen, als auch die sprachlichen Abläufe im Unterricht haben die Erfüllung der schulischen Ziele sowie die Steigerung des Wissens der Schülerinnen und Schüler zum Ziel. Vor allem in stark dialektalgeprägten Gebie-

ten besteht eine relativ hohe Diskrepanz zwischen der Unterrichtssprache und der Alltagssprache, was einerseits zu einem starken sprachlichen Kompetenzunterschied zwischen Lehrenden und Lernenden führt und den Schülerinnen und Schülern andererseits eine Vielzahl von Handlungsmöglichkeiten mit der Lehrperson nimmt. Auf der anderen Seite der Medaille stehen schul- und sprachpolitische Vorgaben, welche neben der Erlangung weitreichender sprachlicher Kompetenzen, auch auf das Erreichen der standardsprachlichen Kompetenz durch die Schülerinnen und Schüler abzielen. Die Lehrperson als sprachliches Vorbild wird durch offizielle Weisungen zum kontinuierlichen Gebrauch der Standardsprache angehalten. Die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrpersonen in stark dialektalgeprägten gebieten bleiben dabei unberücksichtigt, was unvermeidbar zu einem Spannungsfeld zwischen der Standardsprache und dem Dialekt in der Institution Schule führt.

3. Das Sprachvarietätenspektrum *Dialekt* und *Hochsprache* am Beispiel Südtirol

Im vorhergehenden Kapitel wurden Kommunikation und Sprache an der Schule vorwiegend unter dem Blickwinkel der Schule als Institution zur Erfüllung verschiedener gesellschaftlicher Funktionen und Aufgaben erläutert, ehe schließlich die Frage zur adäquaten Sprachvarietät für die Vermittlung und Anregung von Lehr-und Lernprozessen gestellt wurde. Das Stellen dieser Frage soll keineswegs die Standardvarietät als ein Ziel sprachdidaktischer Erziehung infrage stellen, vielmehr soll sie eine Einleitung in die Problematik der Variantenvielfalt der deutschen Sprache geben und den Leser für diese sensibilisieren.

Lehrpersonen aller Schulstufen sind mehr oder weniger mit der Tatsache konfrontiert, dass die gesprochene und teilweise wohl auch die geschriebene Sprache ihrer Schülerinnen und Schüler durch nicht- standardsprachliche Varietäten geprägt sind. Demgegenüber steht die Pflicht der Lehrpersonen und der Institution Schule, ihre Schülerinnen und Schüler zur standardsprachlichen Norm hinzuführen, um ihnen die Möglichkeit der Teilhabe am sprachlichen Handeln auch außerhalb der unmittelbaren, heimatlichen Umgebung zu ermöglichen. Aus dieser Gegebenheit ergibt sich das grundlegende Spannungsfeld Dialekt und Standardsprache², welches bisher großteils nur aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler untersucht wurde (vgl. Hochholzer, 2004a S. 15f.), hier aber im Hinblick auf die Sprache der Lehrpersonen betrachtet werden soll.

Dafür soll in diesem Kapitel nun näher auf die Variantenvielfalt des Deutschen eingegangen und wichtige Begrifflichkeiten für die vorliegende Arbeit geklärt werden, ehe die sprachliche Situation in Südtirol genauer behandelt wird.

verwendet" (vgl. Dittmar, 1997 S. 201)

11

² In dieser Arbeit werden die Begriffe "Standardsprache", "Hochsprache", "Einheitssprache" und "Gemeinsprache" wie in der Literatur auch, synonym für die Benennung der "Standardvarietät"

3.1. Zur Variabilität und Inhomogenität von Sprache

Zunächst soll der Begriff der Variabilität von Sprache geklärt werden, welcher klar im Gegensatz zu der von der traditionellen Sprachdidaktik der 50er- und 60er Jahre postulierten Homogenität von Sprache und der Sprachgemeinschaft (vgl. Neuland, 2006 S. 52) steht. Stickel (1997) fasst die zentralen Faktoren der Variabilität von Sprache wie folgt zusammen:

"Wie andere `lebende' Sprachen ist das Deutsche keine homogene Einheitssprache aus starren Regeln und Gebrauchskonventionen, die für das Sprechen und Schreiben aller Menschen in den deutschsprachigen Staaten und
Regionen in gleicher Weise gelten. Die Einheitlichkeit der meist "Hochdeutsch" genannten Standardsprache wird oft überschätzt. Die Sprachwissenschaft unterscheidet eine Vielzahl miteinander verschränkter regionaler,
sozialer, funktionaler und situativer Ausprägungen des Deutschen. Sie alle
werden mit dem Begriff "Varietät" zusammengefasst. Varietäten sind z. B.
die Fachsprachen der Winzer, der Juristen und der Bauingenieure, die Gruppensprache der jugendlichen Rock- und Popszene, aber auch die herkömmlichen Dialekte³." (Stickel, 1997 S. 1)

Die Definition von Stickel revidiert die lange Zeit vorherrschende Vorstellung von Sprache als ein einheitliches System, für welches ein einheitliches Regelwerk aufgestellt werden kann. Diese Überschätzung der Homogenität der Standardsprache und der Reduzierung von Sprache auf einen uniformen Regelmechanismus stellt für Wandruszka keine neue, spezifische Erscheinung für das "Deutsche" dar, denn schließlich zeigten alle Völker durch das Aufstellen von verschiedenen Grammatiken und Regelwerken die Absicht, die Sprache auf ein möglichst konsequentes und kohärentes, uniformes System zu reduzieren. Dem Versuch ein solches standardisiertes System auch für die deutsche Sprache zu schaffen ist es wohl anzulasten, dass der Großteil der Deutschsprecher von der Existenz einer einheitlichen, mündlichen deutschen Standardsprache ausgeht. Wirft

_

³ Die beiden Begriffe Dialekt und Mundart werden hier wie beispielsweise auch bei Niebaum und Macha (2006) synonym verwendet (vgl. Niebaum & Macha, 2006 S. 5)

man jedoch einen Blick auf die Geschichte der deutschen Sprache, kommt man schnell zur Erkenntnis, dass in dieser nicht eine überregionale Einheitssprache, sondern die verschiedenen regionalen Varietäten den Sprechalltag der meisten Sprecherinnen und Sprecher bestimmen (vgl. Hochholzer, 2004a S. 18ff.). Die deutsche Sprache ist also nicht wie lange gedacht und behauptet ein einheitliches, homogenes Sprachsystem, sondern kann in "Dialekte, regionale Umgangssprachen, aber auch in nationale Varietäten (Deutschland, Österreich, Schweiz) aufgegliedert werden und ist somit als plurizentrisch oder plurinational anzusehen." (Hochholzer, 2004a S. 23). Demnach lässt sich das deutsche Sprachsystem als ein in sich differenzierbares Gebilde darstellen (siehe Abbildung 1)

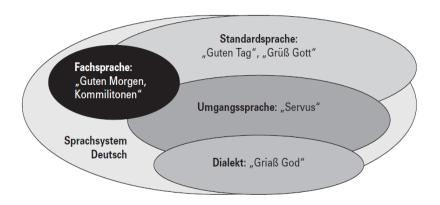


Abbildung 1: Sprachsystem Deutsch (vgl. Hochholzer, 2006 S. 62)

Diese Sprachschichten stehen sich dabei nicht wie in älteren dialektologischen Konzeptionen angenommen in einer Art hierarchischen Oben-Unten-Konstellation gegenüber, in der beispielsweise die Hochsprache als "sozial hoch" angesehen werden könnte. Vielmehr wird in neueren Überlegungen die Durchdringung und Durchmischung von ehemals als getrennt gedachten Sprachschichten eingeräumt, was im Bild eines sogenannten "Sprachvariationenraumes" gipfelt, in welchem verschiedenste Sprachformen nebeneinander, übereinander sowie ineinander existieren und sich gleichermaßen beeinflussen (vgl. Niebaum & Macha, 2006 S. 8f.).

Hochholzer (2006) schlägt für die Betrachtung der Anordnung verschiedener sprachlicher Schichten ein zusätzliches und neueres Modell von Sprache vor, das Modell des sprachlichen Kontinuums (siehe Abbildung 2). Dieses Modell hat laut Hochholzer den Vorteil, dass es Bewertungsaspekte, welche beispielsweise durch die Darstellung von

Sprache in abgestuften Modellen oder die fälschliche Übernahme des Dialektes als defizitäre Sprache nach Bernsteins Defizithypothese entstehen, größtenteils in den Hintergrund rückt.

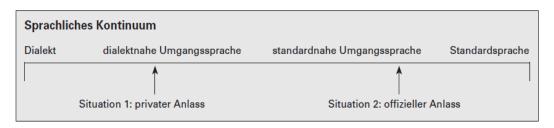


Abbildung 2: Modell des sprachlichen Kontinuums (vgl. Hochholzer, 2006 S. 64)

Der Ausdruck Kontinuum deutet bereits an, dass zwischen den Sprachausprägungen keine scharfen Trennlinien gezogen werden können, sondern die Übergänge zwischen einer Ausprägung und der nächsten weitgehend fließend ablaufen. Abbildung 2 verdeutlicht, dass sich ein Sprecher je nach Kommunikationssituation auf der Ebene zwischen Dialekt und Standardsprache bewegen kann, vorausgesetzt die beiden Varietäten werden von ihm beherrscht. Zusätzlich zu diesen beiden sprachlichen Ausprägungen des Deutschen untergliedert Hochholzer den Bereich der Umgangssprache in eine dialektnahe und eine standardnahe Umgangssprache. Je nach Anlass, ob privater oder offizieller Art, wählt der Sprecher demnach eine dialektnahe oder standardnahe Sprache (vgl. Hochholzer, 2006 S. 63f.).

Zusammenfassend kann man die Entwicklung der Dialektologie und der Sprachdidaktik als eine Entwicklung beschreiben, welche sich im Laufe der Zeit vom Bild eines starren, homogenen Sprachsystems und der hierarchischen Stufung unabhängiger Sprachvarietäten entfernt hat und Sprache nunmehr als ein "Spannungsfeld von Hochsprache, Umgangssprachen und Mundarten, von Gemeinsprache, Fachsprachen, Sondersprachen, von Soziolekten bis hin zu Idiolekten" (Meraner, 1994 S. 137), betrachtet. Eine Nationalbzw. Standardsprache wie etwa "die deutsche Sprache" an sich formiert sich demnach überhaupt erst, durch die Gesamtmenge an Sprachvarietäten (vgl. Niebaum & Macha, 2006 S. 9).

3.2. Die Begrifflichkeiten Dialekt und Standardsprache

Neuere dialektologische Konzepte wie beispielsweise jene des oben angeführten "Sprachvariantenraumes" (vgl. Niebaum & Macha, 2006 S. 9) oder des sprachlichen Kontinuums (vgl. Hochholzer, 2006 S. 63) unterstreichen die Vorstellung von Standardsprache und Dialekt als zwei Sprachvarietäten, die in bestimmten Situationen bestimmte Aufgaben und Funktionen erfüllen. Dialekte sind dabei nach wie vor die erste Sprache vieler deutscher Sprecherinnen und Sprecher und die Standardsprache ein Ziel, dessen Vermittlung die Institution Schule verfolgt. Dies führt dazu, dass Lehrpersonen in ihrer unterrichtlichen Tätigkeit zwischen den beiden Varietäten einem äußerst breiten Varietätsspektrum ausgesetzt sind, wobei Standardsprache und Dialekt nach wie vor die beiden herausragenden Varietäten des Deutschen, vor allem auch in der Institution Schule, darstellen (vgl. Hochholzer, 2004a S. 9).

3.2.1. Dialekt: Verwendungsbereich und Beschreibungsmöglichkeit

Eine Definition der beiden hier als "Hauptvarietäten" behandelten Sprachvarianten Dialekt und Hochsprache erweist sich vor allem deshalb als schwierig, da weder die Standardvarietät ein homogenes Sprachsystem darstellt, noch der Dialekt, denn auch für die Varietät Dialekt gilt, "dass sie in sich kein homogenes System darstellt, wenn auch die Vorstellung eines reinen Dialekts lange Zeit vorherrschende Annahme vieler Dialektologen war" (Hochholzer, 2004a S. 32).

Vor allem das Fehlen einer einheitlichen, allgemeingültigen Definition von Dialekt wird in der Literatur immer wieder beteuert. Ammon äußert sich in diesem Zusammenhang wie folgt: "In der sprachwissenschaftlichen Literatur herrscht wahrlich kein Mangel an Erläuterungen zum Begriff Dialekt. Gleichwohl ist der Begriff sowohl hinsichtlich seiner logischen Struktur als auch seiner empirischen Anwendbarkeit (Signifikanz) alles andere als klar." (Ammon, 1983 S. 27)

Meraner & Oberhofer (1982) verweisen ebenfalls auf das Fehlen linguistischer Kriterien zur eindeutigen Bestimmung des Begriffs Dialekt und führen dies im Besonderen auf die

Komplexität des Gegenstandes und die mannigfaltigen Verwendungsmöglichkeiten⁴ der Bezeichnung "Dialekt" zurück. Laut Meraner & Oberhofer ist der Dialekt als Sprachform am ehesten durch eine Aufzählung von Merkmalen zu bestimmen, welche der Standardsprache entgegengesetzt sind⁵. Diesbezüglich nennen Meraner & Oberhofer (1982) folgende Abgrenzungskriterien des Dialekts gegenüber der Standardsprache:

a) Kommunikationsradius

Damit ist vor allem die unterschiedliche regionale Ausdehnung der beiden Varietäten gemeint. Der Einheitssprache wird hierbei der größte (überörtliche, räumlich nicht begrenzte) Kommunikationsradius attestiert, während dem Dialekt eine begrenzte und minimale kommunikative Reichweite gegenübergestellt wird.

b) Verwendungsform

Der Dialekt ist als orale Varietät üblicherweise (eine Ausnahme bildet bspw. die Dialektliteratur) auf mündliche Kommunikationssituationen beschränkt, was unter anderem mit der lokalen Bindung und den Verwendungsbereichen des Dialekts einhergeht.

c) Sprachliche Entstehung

Hierbei wird auf das Verwandtschaftsverhältnis⁶ zwischen Dialekt und Hochsprache bezuggenommen, da die Hochsprache entwicklungshistorisch aus dem Dialekt sehr nahestehenden Vorstufen entstanden ist.

_

⁴ Im Hinblick auf die vielfältigen Verwendungsmöglichkeiten von Dialekt nennen Meraner & Oberhofer die Verwendung des Dialekts (1) als lokal gültige Sprachform, (2) als Überbegriff zur Zusammenfassung von verschiedenen Ortsdialekten, (3) als Bezeichnung für eine lokale umgangssprachliche Sprachvariante, (4) zur Bezeichnung strukturell verwandter Sprachformen (vgl. Meraner & Oberhofer, 1982 S. 16f.).

⁵ Auch Knöbel (2012) charakterisiert den Dialekt durch Merkmale, die im Kontrast zur Standardvarietät stehen. Er nennt diesbezüglich ähnlich wie Meraner & Oberhofer (1982): a) Mündlichkeit, b) areale Gebundenheit, c) fehlende Kodifizierung, d) die im Verhältnis zur Standardvarietät unterschiedliche Prestigesituation des Dialekts innerhalb der Sprechergemeinschaft (vgl. Knöbl, 2012 S. 21)

⁶ Laut Mattheier sind es vor allem die Kategorien Substandard, Regionalität und Verwandtschaft, die den Dialekt in erster Linie bestimmen (vgl. Mattheier, 1980 S. 12ff.)

d) Verhältnis zur Norm

Die Regeln und Normen des Dialektgebrauchs sind im Gegenteil zu jenen der Hochsprache nicht kodifiziert. Die Normgebundenheit des Dialekts begrenzt sich auf mündlich tradierte Gebrauchsnormen sowie das Sprachbewusstsein der Dialektsprecherin und des Dialektsprechers.

e) Linguistische Merkmale

Der Dialekt hat laut Meraner und Oberhofer einige typische Merkmale, durch welche er sich linguistisch von der Hochsprache abhebt (beispielsweise Syntax oder Tempussystem), wodurch er jedoch nicht im Sinne der bernsteinschen Defizithypothese als "minderwertige" Sprachebene eingestuft werden darf (vgl. Meraner & Oberhofer, 1982 S. 16ff.).

Zusätzlich zu den hier angeführten Merkmalen werden laut Meraner & Oberhofer oftmals die beiden weiteren Kategorien "Verwendungsbereich" und "Kreis der Dialektsprecher" in Definitionsversuchen berücksichtigt. Bei beiden ergibt sich vor allem die Problematik, dass sie nicht durchgängig für alle deutschen Dialekträume gelten. Aus diesem Grund müssen die beiden Aspekte "Verwendungsbereich" und "Kreis der Dialektsprecher" für jeden Dialektraum spezifisch festgehalten werden (vgl. Meraner & Oberhofer, 1982 S. 16ff.). Knöbl stellt diesbezüglich fest, dass der Beziehungsgrad des Dialekts zum Standard je nach Dialektraum spezifisch ist und fordert konkrete, raumbezogene Dialektdefinitionen (vgl. Knöbl, 2012 S. 21).

Meraner und Oberhofer verweisen in Bezug auf die oben aufgelisteten Merkmale des Dialekts auf die Dialektdefinition von Bernhard Sowinski, die häufig zitiert und in diesem Zusammenhang als relativ brauchbar angesehen wird.

"Mundart ist […] eine der Schriftsprache vorangehende, örtlich gebundene, auf mündliche Realisierung bedachte und vor allem die natürlichen, alltäglichen Lebensbereiche einbeziehende Redeweise, die nach eigenen, im Verlaufe der Geschichte durch nachbarmundartliche und hochsprachliche Einflüsse entwickelten Sprachnormen von einem großen heimatgebundenen Personenkreis in bestimmten Sprechsituationen gesprochen wird" (zit. n. Meraner & Oberhofer, 1982 S. 18)

3.2.2. Standardsprache: Verwendungsbereich und Beschreibungsmöglichkeit

In einem konträren Gegenpol zu den hier genannten Merkmalen des Dialekts und der Dialektdefinition von Sowinski, lassen sich der gesprochenen Standardsprache nach Niebaum und Macha (2006) folgende Merkmale zuschreiben: "mündliche Realisierung der Schriftsprache ohne Erreichung der Artikulationsnorm der Hochlautung; in phonetischer Hinsicht großräumig differenziert; öffentlicher bis offizieller Gebrauch in Schule, Kirche, und bei öffentlichen Anlässen; größte kommunikative Reichweite aller Systemschichten." (Niebaum & Macha, 2006 S. 6).

In Anlehnung an diese, der Standardsprache attribuierten Merkmale, wird im Folgenden, wissend, dass die Vorstellung einer einheitlichen Standardsprache nicht der Sprachrealität entspricht, der Versuch einer Definition nach Dittmar (1997) angestellt.

"'Standard' wird geschrieben, er ist schriftlich kodifiziert (System von Vorschriften), besitzt überregionale Reichweite und Gültigkeit, wird vorzugsweise in institutionellen Kontexten und offiziellen Kommunikationssituationen benutzt und erscheint in der Alltagssprache (=Summe der Varietäten in einem bestimmten Varietätenraum) niemals in ihrer idealtypischen kodifizierten Norm. Die 'Standardvarietät' […] dient als intersubjektive Verkehrssprache und findet ihre häufigste Anwendung im Rahmen gesellschaftlicher Institutionen, sowie in allen formalen Kontexten, die Sanktionen befürchten lassen, wenn sie nicht korrekt benutzt wird. Der Standard wird in den Schulen gelehrt, sein Gebrauch verschafft in der Regel Prestige und begünstigt den Erwerb sozialer Privilegien." (Dittmar, 1997 S. 201)

3.3. Zur Sprachsituation in Südtirol

Die Sichtweise auf die Sprachlandschaft in Südtirol hat sich vor allem seit den 70er Jahren von einer, in welcher der bilinguale Kontakt zwischen Deutsch und Italienisch kennzeichnend war, zu jener eines drei- und mehrsprachigen Landes gewandt. Für die Ziele

dieser Arbeit erscheint es angebracht die Dreisprachigkeit⁷ des Landes Südtirol, welche sich auf die Landessprachen Deutsch, Italienisch und Ladinisch bezieht, in den Hintergrund zu rücken und vor allem auf die Variantenvielfalt des gesprochenen Deutsch in Südtirol, das sich in die Hauptvarietäten Dialekt und Hochsprache sowie die dazwischen liegenden Zwischenregister gliedert, einzugehen (vgl. Egger, 2001S. 40ff.).

3.3.1. Zweisprachigkeit – Diglossie - Mehrsprachigkeit

Ging es in der Vergangenheit darum, die Sprachenverhältnisse Südtirols darzustellen, wurden hauptsächlich die Begriffe der Zweisprachigkeit für das Verhältnis deutsch – italienisch (vgl. Egger, 2001 S. 41) und "mediale Diglossie" (nach Ferguson) verwendet. Mithilfe von Letzterem wurde vor allem versucht, die Verwendung der beiden Varietäten Dialekt und Hochsprache zu beschreiben. Demnach wird in Hochdeutsch geschrieben und in Dialekt, bis auf wenige formale und offizielle Situationen, gesprochen (vgl. Lanthaler, 2001 S. 138). Heute werden dafür die laut Kurt Egger (2001) "viel aussagekräftigeren" Begriffe "innere" und "äußere" Mehrsprachigkeit verwendet. "Äußere" Mehrsprachigkeit bezeichnet den Gebrauch und die Kenntnis von zwei oder mehreren Sprachen, während der Ausdruck "innere" Mehrsprachigkeit für die Beherrschung und den Gebrauch verschiedener Varietäten einer Sprache steht (vgl. Egger, 2001 S. 41).

3.3.2. Hauptvarietäten des Deutschen in Südtirol

3.3.2.1. Dialekt

Der Dialekt ist diejenige Sprachform, die in Südtirol vom Großteil der deutschsprachigen Bevölkerung gesprochen wird und eine unbestrittene Stellung als Alltagssprache innehat. Die dialektale Gliederung im Land ist dabei sehr stark, so kommt der Dialekt unter andern in Form von Orts- und Talschaftsdialekten sowie einer Reihe von Einzeldialekten vor (Deutsches Schulamt & Pädagogisches Institut, 2007 S. 11; vgl. Saxalber Tetter & Lanthaler, 1994 S. 78). Die von den deutschsprachigen Südtirolern gesprochenen Dialekte unterliegen einer bairisch österreichischen Prägung, obgleich unterschiedlicher Dia-

⁷ Egger führt diesbezüglich hinzu, dass Südtirol durch die Einwanderung von Menschen aus verschiedensten Regionen der Erde zu einem mehr- bzw. vielsprachigen Land wird (vgl. Egger, 2001 S. 40).

Für eine umfangreiche Beschreibung des Diglossiekonzeptes vgl. Dittmar, 1997 S.139 - 152

lekte in Südtirol nicht von "einem Südtiroler Dialekt" gesprochen werden kann, der sich als Einheit beispielsweise von "einem Nordtiroler Dialekt" abhebt (vgl. Egger, 2001 S. 45ff.). In diesem Zusammenhang unterstreichen Saxalber-Tetter und Lanthaler (1994) die relativ hohe Distanz der Südtiroler Einzeldialekte zur Hochsprache, welche zwar zunehmend durch Ausgleichsdialekte kompensiert würde, dennoch aber noch recht groß sei (vgl. Saxalber Tetter & Lanthaler, 1994 S. 78)

Für die Beschreibung des Tiroler Dialektraums lassen sich nach Meraner & Oberhofer (1982) vor allem drei dialektorgrafische Probleme zusammenfassen, die sich zum einen aus den Mundartgrenzen, welche von Westen nach Osten beziehungsweise von Norden nach Süden verlaufen und zum anderen aus dem Grad der Spracherneuerung in verschiedenen territorialen Gebieten ergeben⁹ (vgl. Meraner & Oberhofer, 1982 S. 23ff.). Für die dialektorgrafische Einteilung Südtirols spielen vor allem die Ost-West-Gliederung sowie die Nord-Süd-Linie eine entscheidende Rolle. Obgleich die breite Streuung in der Siedlungslandschaft und die gesonderte geografische Lage der engen Hochtäler zur Ausbildung zahlreicher Einzeldialekte führten, lässt sich Südtirol, durch die für Jahrhunderte geltenden Verwaltungsbereiche und die Besiedlungsgesichte Gesamttirols, in drei größere Dialektregionen einteilen:

- den alemannisch beeinflusste Westen (das Vinschgau)
- eine mittlere Dialektregion, die das Wipptal, das Eisacktal, Bozen und das Bozner
 Unterland umfasst
- und das östlich gelegene Pustertal (vgl. Lanthaler, 1997 S. 371ff.; vgl. Prast, 2010
 S. 13)

Moser & Oberhofer (1982) sowie Lanthaler (1997) messen der von Norden nach Süden verlaufenden Mundartgrenze, gegenüber der entlang des Alpenhauptkammes verlaufenden Mundartgrenze von Osten nach Westen eine übergeordnete Bedeutung bei. Lanthaler (1997) hält diesbezüglich fest, dass sich die sprachlichen Merkmale der Tiroler Mundarten nördlich und südlich des Alpenhauptkammes weder strukturell noch lexikalisch stark voneinander unterscheiden. Eine Unterscheidung könnte allenfalls in der Realisierung einiger, weniger Phoneme und im prosodischen Bereich (z. B. in der Intensität des Stimmdrucks oder im Tonverlauf usw.) getroffen werden (vgl. Lanthaler, 1997 S.

-

⁹ Meraner & Oberhofer (1982) sprechen diesbezüglich vom dialektografischen Problem Zentral/Randtirol (vgl. Meraner & Oberhofer, 1982 S. 29f.).

372). Abbildung 3 zeigt einige dieser wenigen Isoglossen, welche entlang des Alpenhauptkammes verlaufen und Nord- und Südtirol trennen.

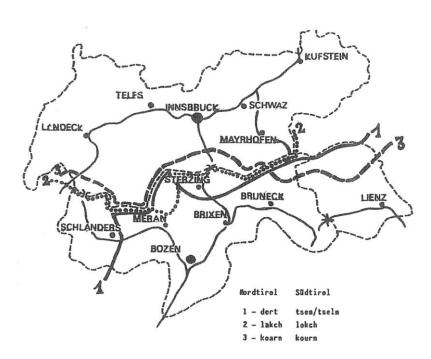


Abbildung 3: Isoglossen entlang des Alpenhauptkammes (nach Meraner & Oberhofer, 1882 S. 25)

Weitaus belangvoller und markanter sind die Grenzlinien, welche von Norden nach Süden verlaufen und somit Ost und Westtirol voneinander trennen. Abbildung 4 verdeutlicht, dass die meisten Grenzlinien bei Mühlbach und Partschins durchlaufen. Östlich dieser Linie haben sich beinahe gänzlich typisch bairische Dialektwörter durchgesetzt, während die westliche Hälfte ein Übergangsgebiet zum Alemannischen mit zahlreichen bairischen Merkmalen darstellt. Der zentrale Teil, beispielsweise weite Teile des Burggrafenamts und des Eisacktals, übernimmt einmal die Merkmale des östlichen und einmal des westlichen Teils (vgl. Lanthaler & Meraner, 1994 S. 206)

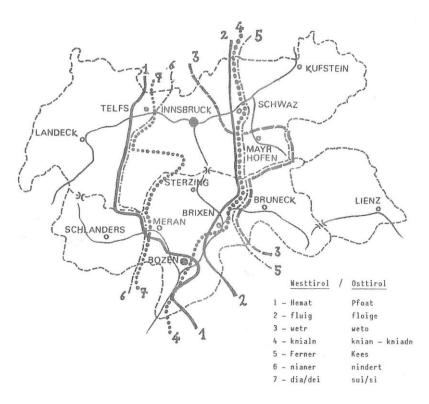


Abbildung 4: Grenzlinien, welche von Norden nach Süden verlaufen (aus Egger, 2001 S. S. 46)

Weitere Unterschiede in der Dialektrealisierung ergeben sich aus dem Grad der Aufnahme von Spracherneuerungen. Bestrebungen des Sprachausgleiches bzw. der Erneuerung und Veränderungen des eigenen Sprachsystems zugunsten besserer Verständlichkeit verliefen in den politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Zentren Tirols sowie den sich ihnen anschließenden Haupttälern um ein Vielfaches schneller als in den verkehrs- und handelsabgelegenen Hoch- und Nebentälern, welche von Tal zu Tal variierende sprachliche Merkmale aufweisen (z. B. das Passeiertal oder das Sarntal). In diesem Zusammenhang wird zwischen Zentraltirol - und Randtirol unterschieden (vgl. Meraner & Oberhofer, 1982 S. 29ff.).

Die hier angeführten Ausführungen unterstreichen die Heterogenität der einzelnen südund gesamttiroler Einzeldialekte und die Tatsache, dass man aufgrund der sprachlichenund kulturellen Ähnlichkeit zwischen beiden Regionen nicht von einem "Südtiroler Dialekt" oder einem "Nordtiroler Dialekt" sprechen kann, denn es gibt keine Merkmale, die alle in Südtirol gesprochenen Mundarten abheben (vgl. Meraner & Oberhofer, 1982 S. 26). Lanthaler & Meraner (1994) versuchen diesbezüglich einige markante Kennzeichen und Merkmale der Tiroler Dialekte im Vergleich zu anderen Sprachsystemen zusammenzufassen. Dabei halten sie fest, dass für das Tirolische, aufgrund seiner Zugehörigkeit zum oberdeutschen Dialektraum, die vollkommene Durchführung der Lautverschiebung gilt. Charakteristisch ist dabei,

- dass der stimmhafte Verschlusslaub b im Anlaut immer als stimmloser Verschlusslaut p erscheint,
- dass der stimmlose Verschlusslaut k oft zur Affrikata kx = k + ch wird,
- und dass der stimmhafte Verschlusslaut g oft stimmlos wird und als k erscheint.

Als weiteres Merkmal der Tiroler Dialekte, führen Lanthaler & Meraner die Durchführung der neuhochdeutschen Diphthongierung, bei welcher die Langvokale $\hat{\imath},\hat{u}$ und iu zu neuhochdeutsch ei, au, eu oder zu entsprechenden dialektalen Lautkombinationen diphthongiert werden (z. B. $w\hat{\imath}n$, $h\hat{u}s$, hiut zu Wein, Haus, heute/heint). Als dritten Unterscheidungspunkt der Tiroler Dialekte zu anderen Dialekten bairisch-österreichischer Prägung nennen Lanthaler & Meraner die Aussprache von sp, st, sk als /schp/, /scht/, /schk/ in An- und Inlaut. Als Beispiele für tirolerische Formen geben Lanthaler & Meraner beispielsweise /pluat/ für Blut, /kreiz/ für Kreuz, /rischtig/ für rüstig und /rischkant/ für riskant an (vgl. Lanthaler & Meraner, 1994 S. 94).

Meraner und Oberhofer (1982) haben für den Dialekt in Südtirol folgende Verwendungsbereiche festgelegt, in denen fast ausschließlich Dialekt gesprochen wird: Familie, Freundschaft/Nachbarschaft, Sport/Freizeit, Arbeit/Beruf sowie häufig auch der kulturelle und öffentliche Bereich (vor allem auf örtlicher Ebene)(vgl. Meraner & Oberhofer, 1982 S. 19f.). Diese Verwendungsbereiche des Dialekts, in nahezu allen privaten bis halböffentlichen, manchmal auch öffentlichen Situationen, führen auch Saxalber-Tetter und Lanthaler (1994) für den Dialektgebrauch in Südtirol an. Demnach deckt das Kontinuum zwischen Ortsdialekt und Ausgleichsdialekt den mündlichen Gebrauch der deutschsprachigen Bevölkerung untereinander zu mehr als 90 % (vgl. Saxalber Tetter & Lanthaler, 1994 S. 79). Die unbestrittene Stellung des Dialekts als Alltagssprache der deutschsprachigen Südtiroler Bevölkerung, wird mitunter dadurch verstärkt, als dass der Dialekt besonders in den letzten Jahren Eintritt in verschiedenste Domänen bekommen hat, in denen er vor einigen Jahren noch weitgehend ungewöhnlich war, wie beispielsweise das Radio, die Werbung oder E-Mails und Kurznachrichten. Diese Entwicklung hängt wohl unmittelbar mit der Funktion von Dialekten zusammen, ein Gefühl der Zu-

sammengehörigkeit und Gemeinschaft zu erzeugen, welches in sprachlichen Randgebieten verstärkt zum Ausdruck kommt und durchaus auch als Mittel der Abgrenzung¹⁰ gegenüber Sprechern anderer Varietäten und Sprachen verstanden werden kann (vgl. Egger, 2001 S. 49).

3.3.2.2. Umgangssprache

Die Definition von Umgangssprache erweist sich nicht weniger komplex, als jene der beiden vorangegangenen Sprachvarietäten Dialekt und Standard¹¹. In Südtirol wurde der Begriff als Element in der Variantenunterscheidung des Deutschen zwischen Dialekt, Umgangssprache und Hochsprache verwendet, wobei lange Zeit umstritten war, ob es in Südtirol ein dritte Sprachvariante des Deutschen, die Umgangssprache, überhaupt gäbe (vgl. Egger, 2001 S. 52). Auch Saxalber-Tetter (1982) weist einerseits auf die schwierige Beschreibung einer Südtiroler Umgangssprache hin, andererseits hebt sie jedoch die durchaus starken Ausgleichsprozesse zwischen Dialekt- und Standard hervor. Diesbezüglich fasst sie unter dem Begriff Umgangssprache, bezogen auf die Südtiroler Sprachlandschaft, alle Zwischenstufen variabler Nähe zu Standard und Dialekt zusammen, wobei für die Südtiroler Umgangssprache eine verstärkte Nähe zum Dialekt charakteristisch sei (vgl. Saxalber-Tetter, 1982 S. 179f.).

Kennzeichnend für die Umgangssprache als Kontinuum zwischen Mundart und Standardsprache, besonders in den letzten beiden Jahrzehnten, sind vor allem dynamische Ausgleichsprozesse¹² zwischen Dialekt und Standardsprache sowie Standardsprache und Dialekt (vgl. Dittmar, 1997 S. 96), welche zum einen zu einer Veränderung der Dialekte im gesamten deutschsprachigen Raum und zum anderen zu einer eminenten Erweite-

_

¹⁰ vgl. dazu auch: Sitta, H. (1994). Im Dialekt leben. In F. Lanthaler (Hrsg.), Dialekt und Mehrsprachigkeit: Beiträge eines internationalen Symposiums, Bozen 1993 (S. 13 -26). Meran: Alpha & Beta (Contact; 5).

¹¹ Mattheier (1994) bezeichnet die Umgangssprache im Hinblick auf die Schwierigkeit ihrer Definition, Einordnung und Abgrenzung als sprachwissenschaftliches Chamäleon, deren Annäherung man tunlichst meiden sollte (vgl. Mattheier, 1994 S. 94).

¹² Auer (2001) spricht in diesem Zusammenhang von Destandardisierung und Entdiglossierung, wobei ersteres eine Prestigeabnahme der Standardsprache und letzteres den Abbau der (Grund-) Dialekte zu Gunsten einer Bewegung zur Standardsprache hin beschreibt (Auer, 2001 S. 27-39)

rung der Umgangssprachlichkeit sowie einer leichten Herabstufung der verbindlichen Standardsprachlichkeit als Zielnorm des Sprechens führten (vgl. Macha, 2006 S. 151). Eine derartige Entwicklung ist laut Lanthaler und Saxalber (1995) auch in Südtirol zu beobachten, wo sich in der Dynamik sprachlicher Veränderung vor allem zwei Bewegungen herausschälen:

"Neben einer Entwicklung von unten nach oben, von den Einzeldialekten in Richtung auf eine dialektale Koiné, eine Bewegung von oben nach unten. Unter Hochsprache, die immer noch für weite Kreise in einer regionalen aber über die Region hinaus als Standard anerkannten Form Gültigkeit hat, nistet sich ein Substandard¹³ ein, der von einem Teil der Oberschicht gesprochen, über die Medien verbreitet wird und aufgrund des Prestiges und der starken Medienpräsenz der Sprecher auch für einen Teil der Sprecher Vorbildcharakter erhält oder zumindest eine gewisse Akzeptanz genießt" (Lanthaler & Saxalber, 1995 S. 296).

In Anlehnung an Mattheier hat Judith Bertagnolli diese Sprache, welche einerseits an eine österreichisch umgangssprachliche Tradition anknüpft, andererseits jedoch bestimmte Eigenheiten entwickelt hat, die als südtirolspezifisch bezeichnet werden können, als "unfeines Hochdeutsch"¹⁴, also einen als standardsprachlich intendierten Substandard bezeichnet. Die Kernmerkmale des "unfeinen Deutsch" sind nach Bertagnolli das verdumpfte /å/ und die Aussprache von /st/ als /scht/ (vgl. Lanthaler & Saxalber, 1995 S. 293ff.). Laut Lanthaler (2001) ist diese Varietät die der Hochsprache am nächsten stehende Sprachform im Spektrum der deutschen Sprache in Südtirol und hat sich in den letzten Jahren zur Dominanten mündlichen Sprache aller mehr oder weniger gebildeten Schichten in allen öffentlichen und halböffentlichen Situationen entwickelt (vgl. Lanthaler, 2001 S. 143).

_

Der Begriff Substandard wird in der neueren soziolinguistischen Forschung anstatt des Begriffes Umgangssprache gebraucht. Im Allgemeinen können die Begriffe Substandard, Umgangssprache, regionale Umgangssprache oder Regionalsprache weitgehend Synonym verwendet werden (vgl. Dittmar, 1997 S. 198; vgl. Mattheier, 1994 S. 94)

¹⁴ vgl. dazu auch: Egger, 2001 S. 53f. sowie Mattheier, 1994 S. 89 – 100.

3.3.2.3. Hochsprache

Durch den breiten Verwendungsbereich des Dialekts und der sich, vor allem in den letzten beiden Jahrzehnten stärker festsetzenden Zwischenregistern in der Alltagssprache der deutschsprachigen Bevölkerung, bleiben für die Verwendung der Hochsprache in Südtirol wenige Bereiche übrig (vgl. Meraner & Oberhofer, 1982 S. 19f.). Die Hochsprache wird zwar gehört und gelesen, ihre aktive Verwendung beschränkt sich jedoch auf die schriftliche Kommunikation, die Schule, öffentliche Veranstaltungen sowie den Kontakt mit deutschsprachigen Feriengästen (vgl. Saxalber-Tetter, 1982 S. 179).

Trotz der wenigen Bereiche, in welchen die Hochsprache in Südtirol Verwendung findet, hat sie in Südtirol stets ein äußerst hohes Ansehen genossen, da sie vor allem von der deutschsprachigen Bevölkerung als identitätsstiftendes Medium angesehen wird (vgl. Saxalber Tetter & Lanthaler, 1994 S. 80).

In ihrer mündlichen Realisierung ist die Hochsprache in Südtirol von einem Lokalkolorit geprägt, wobei die individuelle lautliche Realisierung eine äußerst große Spannweite aufweisen kann. Im Laufe der Zeit hat das Standarddeutsche in Südtirol eine Entwicklung durchgemacht, in der sowohl österreichische, als auch ober- und binnendeutsche Varianten integriert wurden und sich, vor allem im lexikalisch —semantischen Bereich, einige südtirolspezifische Besonderheiten herausbildeten (vgl. Lanthaler & Saxalber, 1995 S. 291f.). Diesbezüglich wurde angesichts der Plurizentrizität des Deutschen des Öfteren die Frage nach einem "Südtiroler Hochdeutsch" gestellt. Mattheier äußert sich dazu wie folgt:

"Die deutsche Standardsprache ist sowohl im Schriftlichen als besonders auch im Mündlichen eine plurizentrische Sprache. Und wir sollten uns fragen, ob hier zu den 'klassischen' Zentren der deutschen Standardnorm, dem Binnendeutsch und dem Österreichischen sowie dem Schweizer Hochdeutsch nicht auch noch ein zwar kleineres, aber sehr aktives Zentrum 'Bozen' hinzutreten sollte. Dafür müsste jedoch das 'Südtiroler Hochdeutsch' mehr als bisher und nicht nur im Wortschatz bzw. bezüglich der Italianismen beschrieben werden, damit erkennbar wird, welche regionalen Besonderheiten ein "Südtiroler Standard" des Deutschen aufweisen darf und muss." (Mattheier, 1994 S. 93f.)

3.4. Spracheinstellungen zu den Varietäten Hochdeutsch und Dialekt in der deutschsprachigen Südtiroler Bevölkerung

Die obigen Ausführungen zu den Hauptvarietäten des Deutschen in Südtirol legen offen, dass der Dialekt in der deutschsprachigen Südtiroler Bevölkerung die unumstrittene Alltagssprache darstellt. Während der Dialekt das nahezu ausschließliche Kommunikationsmedium im mündlichen Sprachgebrauch der deutschen Sprachgruppe ist, beschränkt sich der Gebrauch der Standardsprache auf formelle Situationen wie beispielsweise die Schule oder die Kirche sowie den Umgang mit Touristen oder italienischen Südtirolern. Der Dialekt verkörpert für viele Südtiroler einen zentralen Identifikationsmoment, aus welchem eine Identität als "Südtiroler", als Angehöriger einer Gruppe, die einen bestimmten Dialekt spricht, konstruiert wird (vgl. Riehl, 2007 S. 106ff.). Im Rahmen der Studie "Südtiroler Sprachbarometer" wurden vom Landesinstitut für Statistik (ASTAT) in Zusammenarbeit mit externen Fachleuten, im Jahr 2004 verschiedene Daten zum Sprachgebrauch und der Spracheinstellung in der Südtiroler Bevölkerung erhoben. Die Ergebnisse zum Dialektgebrauch und zu den Meinungen zum Dialekt verdeutlichen die Tatsache, dass der Dialekt die dominante Sprachvarietät der deutschen Bevölkerung ist, wobei sich sein Gebrauch quer durch alle Bildungs- und Altersschichten zieht und er somit eine beliebte und akzeptierte Kommunikationsform darstellt (vgl. Autonome Provinz Bozen-Südtirol Landesinstitut für Statistik - ASTAT, 2006 S. 107). Dies wird umso deutlicher, wenn man die Ergebnisse der Befragung bezüglich des Sprachgebrauchs der deutschen Bevölkerung im privaten Bereich betrachtet. In der Familie wird seitens der deutschen Bevölkerung fast ausschließlich Dialekt gesprochen. Sowohl im Gespräch mit den Eltern (Vater 95,4% - Mutter 95,1%), als auch mit den Geschwistern (96,6%) übertrifft der Gebrauch des deutschen Dialekts bei Weitem den Gebrauch der deutschen Hochsprache.

Dies ändert sich auch nicht im Gespräch mit dem jeweiligen Partner oder den Kindern, obwohl hier eine leichte Änderung des Sprachgebrauchs vom Dialekt (91,6% mit dem Partner bzw. 94% mit den Kindern) hin zur deutschen Standardsprache (4,7% mit dem Partner bzw. 6,4% mit den Kindern) und zur italienischen Sprache beobachtbar ist. 8% der Befragten geben an mit ihrem Partner und 4,8% mit ihren Kindern im italienischen Dialekt oder in der italienischen Hochsprache zu sprechen. (vgl. Autonome Provinz Bo-

zen-Südtirol Landesinstitut für Statistik - ASTAT, 2006 S. 107ff.). Die deutsche Hochsprache wird von der deutschen Bevölkerungsgruppe vermehrt am Arbeitsplatz benutzt. Zwar geben 95,4% der befragten deutschsprachigen Personen an, am Arbeitsplatz unter anderem den deutschen Dialekt zu sprechen, jedoch erfährt die Hochsprache (17,1%) am Arbeitsplatz im Vergleich zu ihrem Sprachgebrauch im familiären Bereich einen großen Aufschwung. Mehr als eine von drei Personen spricht zudem italienisch mit den Arbeitskolleginnen und Arbeitskollegen. Dabei ist sowohl was den Gebrauch der deutschen als auch der italienischen Hochsprache angeht, eine signifikante Zunahme des Sprachgebrauchs je nach Bildungsgrad festzustellen. Personen mit Hochschulabschluss benutzen am Arbeitsplatz häufiger Hochdeutsch (51,3%) sowie die italienische Hochsprache (71,5%) (vgl. Autonome Provinz Bozen-Südtirol Landesinstitut für Statistik - AS-TAT, 2006 S. 117). Trotz des relativ seltenen Gebrauchs der Hochsprache hat sie laut der befragten Bevölkerungsgruppe dennoch einen sehr hohen Stellenwert. Auf die Frage "Ist es Ihrer Ansicht nach für ein gutes Zusammenleben in Südtirol wichtig folgende Sprachen zu können", ergab sich für die Kategorie Hochdeutsch, bei Summierung der Antwortmöglichkeiten "ausschlaggebend", "sehr wichtig" und "ziemlich wichtig", ein Prozentwert von 93,6% unter den deutschsprachigen Untersuchungsteilnehmern. Auch der Dialekt wird hierbei vor allem von der deutschen Sprachgruppe als sehr wichtig empfunden. Insgesamt 88,7% der deutschsprachigen Befragten hielten ihn für "ausschlaggebend", "sehr wichtig" und "ziemlich wichtig" für das Zusammenleben in Südtirol (vgl. Autonome Provinz Bozen-Südtirol Landesinstitut für Statistik - ASTAT, 2006 S. 170). Die Ergebnisse der ASTAT – Studie "Südtiroler Sprachbarometer" (2006) unterstreichen einmal mehr die Rolle des Dialekts als dominierende alltagssprachliche Varietät des Deutschen in Südtirol. Der Dialekt wird demnach bevorzugt in familiären, als auch in halböffentlichen Situationen verwendet und wird als durchaus wichtig für ein gelingendes Zusammenleben in Südtirol angesehen. Die Hochsprache wird im Vergleich zum Dialekt zwar bedeutend weniger gesprochen, ihre Beherrschung wird für ein gutes Zusammenleben der Sprachgruppen in Südtirol jedoch als äußerst wichtig eingeschätzt. Das hohe Ansehen der Hochsprache seitens der deutschsprachigen Südtiroler Bevölkerung hängt unmittelbar damit zusammen, als dass neben dem Dialekt (vgl. Riehl, 2007 S. 111), auch die Standardsprache ein identitätsstiftendes Medium, im speziellen für die deutsche Sprachgruppe darstellt (vgl. Saxalber Tetter & Lanthaler, 1994 S. 80). Die Hochsprache wird in weiten Teilen der Gesellschaft weniger als kultureller, sondern vielmehr als politischer Schutz für die deutsche Sprachgruppe in Südtirol empfunden und "als Garant für das Überleben der deutschen Sprache in Südtirol hingestellt" (Egger, 2001 S. 51).

Im Besonderen die Rolle der Hochsprache als politischer und kultureller Schutzfaktor der deutschen Sprachgruppe, für die Bewahrung der eigenen kulturellen und sprachlichen Identität, führte in der Vergangenheit zu vielfältigen Diskussionen und Auseinandersetzungen über den Sprachgebrauch und die Sprachkompetenz der Südtiroler Bevölkerung. Diese zahlreichen Problematiken erlebten ihren Höhepunkt vor allem mit dem etwas verspäteten Eintritt der Sprachbarrierendiskussion in Südtirol in den 80er und 90er Jahren. Das Wissen, dass das Scheitern vieler Kinder in der Schule teilweise auf unzureichende sprachliche Fähigkeiten zurückzuführen ist, verstärkte die Diskussion um das Spannungsfeld Hochsprache und Dialekt im Südtiroler Bildungssystem, was zu zahlreichen Klagen über mangelnde Sprach- und Hochsprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler führte (vgl. Lanthaler, 2009 S. 89f.). Zur Beschreibung der Südtiroler Sprachsituation fanden im Vergleich mit anderen Sprachminderheiten oder mehrsprachigen Gebieten Begriffe wie "Verelsässerung", "Verschweizerung", "Verluxemburgerung" oder "Verwässerung" den Weg in die Südtiroler Öffentlichkeit (vgl. Daniel, Egger & Lanthaler, 2001 S. 218). Von einer Gefahr der Verwässerung der Sprache ist auch in einem Beschluss der Landesregierung die Rede, welcher verdeutlicht, dass sich auch die politische Kraft in Südtirol mit Sprachfragen auseinandersetzt und der Hochsprache eine essenzielle Bedeutung zum Schutz der deutschen Sprachgruppe beimisst.

"Der Südtiroler Landtag beschließt […] die Landesregierung zu verpflichten, im Kindergarten- und Schulwesen keine, wie immer gearteten Experimente zu beschließen, zu fördern und voranzutreiben, die darauf hinauslaufen, das Wesenselement einer Volksgruppe, die Sprache, zu verwässern und somit zur Assimilierung der Tiroler südlich des Brenners in das italienische Mehrheitsvolk beizutragen. Der Landtag beschließt weiters die Förderung der deutschen Hochsprache als vorrangiges Ziel zum Schutz der deutschen Sprachgruppe."¹⁵

_

¹⁵ Beschluss des Südtiroler Landtags Nr. 23/94 vom 13. 09.1994. (Zugriff am 14.01.2013) unter http://www.landtag-bz.org/de/datenbanken-sammlungen/legislaturperiode-11.asp?somepubl_page=8,

Ein weiteres Beispiel für die tiefe Verankerung und den hohen Stellenwert der Hochsprache liefert Landesrat Bruno Hosp beim SVP - Parteitag 1997, wo er in seiner Rede die Modernisierung der Schule als Grundlage für den Fortbestand der deutschen Sprachgruppe in Südtirol und eine bessere Förderung der Hochsprache im Unterricht, im öffentlichen Auftreten sowie im Alltag forderte (vgl. Daniel, Egger & Lanthaler, 2001 S. 219). Besonders die hier von Hosp zentrierte Förderung der Hochsprache im Unterricht, wird im Rahmen der Diskussion um den Hochsprach- und Dialektgebrauch von großen Teilen der Sprachgemeinschaft immer wieder bemängelt (vgl. Daniel, Egger & Lanthaler, 2001 S. 285; vgl. dazu auch: Egger, 1982 S. 8 - 14). Ein Paradebeispiel dafür stellt der ehemalige SVP - Politiker Franz Pahl dar, der bezüglich des Gebrauches der Hochsprache im Unterricht von einem "hochsprachlichen Notstand" und von einem anhaltenden Dialekttrend in der deutschen Schule spricht, was zu einer Vernachlässigung der Hochsprache führe, welche die Befähigung zur Hochsprache als Ziel des Unterrichts gefährde (vgl. Pichler, 2001 S. 24). 16 Den jüngsten Auslöser für eine breitgeführte Diskussion um die standardsprachlichen Sprachkompetenzen der Südtiroler Bevölkerung und den breiten Dialektgebrauch in Südtirol lieferte das Scheitern von drei Südtirolern deutscher Muttersprache bei der Deutschprüfung der Südtiroler Zweisprachigkeitsprüfung, aufgrund wiederholten Dialektgebrauchs (vgl. Zu starker Dialekt: Bei Deutschtest durchgerasselt, 2013, 08. Mai S. 14). In den öffentlichen Stellungnahmen und Internetforen¹⁷ wurde alsbald die Schule als "Schuldige" für das medial aufgerufene "Deutsch-Dilemma" (Köhl, 2013, 09. Mai S. 7) ausgemacht. In Leserbriefen wurden wiederholt mangelnde Deutschkenntnisse beklagt, für welche die Schule oder vielmehr die Lehrerschaft die Verantwortung trage. Ein Beispiel diesbezüglich liefert ein Leserbrief aus den "Dolomiten", welcher den Lehrpersonen vor allem ihren geringen Gebrauch der Hochsprache während des Unterrichts vorwirft und mahnt "solange Hochdeutsch auf die Deutschstunden und bestenfalls auf ein paar weitere Lernfächer beschränkt bleibt, wird sich an dieser 'Mangelerscheinung' nichts ändern" (Niederstätter, 2013, 10. Mai S.5). Der Herausgeber der "Die Neue Südtiroler Tageszeitung" Arnold Tribus widmete der Thematik gar einen Leitartikel und äußerte darin den Vorschlag dialektsprechende Lehrpersonen ganz einfach zu be-

¹⁶ Interview mit Franz Pahl in Forum Schule Heute (2001), 15 (4), geführt von Walter Pichler.

vgl. hierzu beispielsweise: *Der Dialekt-Lehrer* (Zugriff am 05.06.2013) unter http://www.tageszeitung.it/2013/06/04/die-dialekt-lehrer/

strafen oder gar zu entlassen (vgl. Tribus, 2013, 11./12. Mai S. 2). Bildungs- und Kulturlandesrätin Kasslatter Mur verwies in einem Interview in "Die Neue Südtiroler Tageszeitung" zwar auf die Erstverantwortung, welche den Elternhäusern bezüglich der Förderung der standardsprachlichen Kompetenzen ihrer Kinder zukommt, hielt in ihren Aussagen jedoch auch fest: "Alle Lehrpersonen in den Schulen müssen Hochdeutsch sprechen. Das gehört einfach zu ihrer Dienstpflicht" (Köhl, 2013, 09. Mai S. 7). Die wenigen hier angeführten Belege und Aussagen verdeutlichen, welchen Vorwürfen die Südtiroler Lehrerschaft hinsichtlich ihres Sprachgebrauches während des Unterrichts immer wieder ausgesetzt ist und dass sowohl von medialer, als auch von politischer Seite ein konsequenter Gebrauch der Standardsprache im Unterricht gefordert wird. Auf den Wert des Dialekts und seine Funktionen innerhalb der Institution Schule, für die Anregung von Lehr- und Lernprozessen oder der Schaffung einer alltäglichen, schulischen Lebenswelt, wird innerhalb genannter Diskussionen jedoch nur vereinzelt eingegangen. ¹⁸

3.5. Sprachliche Bildung in der deutschsprachigen Schule in Südtirol

Bisher wurde versucht, auf die Vielfältigkeit des deutschen Sprachsystems einzugehen und mithilfe der Begrifflichkeiten Dialekt, Umgangssprache und Standardsprache die Variabilität der deutschen Sprache zu beschreiben. Auch wurden der Stellenwert und der Verwendungsbereich dieser drei beschriebenen Varietäten bezogen auf die Sprachlandschaft in Südtirol dargestellt.

Für das anstehende Unterkapitel erscheint es angebracht kurz auf die schulische Situation in Südtirol einzugehen. Wie bereits erwähnt ist die Sprachlandschaft in Südtirol geprägt vom Zusammenleben der drei in Südtirol lebenden Sprachgruppen der Deutschen, der Italiener und der Ladiner, wobei sich Südtirol durch die Einwanderung von Menschen aus verschiedensten Regionen der Erde zu einem mehr- beziehungsweise vielsprachigen Land entwickelt (vgl. Egger, 2001 S. 40). Seit 1945 hat jede der drei Sprachgruppen ihre eigene Schule. Durch das Autonomiestatut aus dem Jahre 1972 ist das Recht auf den Gebrauch der Muttersprache in allen schulischen Einrichtungen als

-

¹⁸ vgl. hierzu bspw. Mair, G. (2013, 23. Mai). Das Land und seine Sprache(n). *ff - Das Südtiroler Wochenmagazin*, , S. 38-41

Grundrecht für alle drei Sprachgruppen noch einmal verankert worden, sodass heute bei struktureller Übereinstimmung faktisch drei Schulsysteme nebeneinander bestehen. (vgl. Pädagogisches Institut, 2000 S. 43). Die Ausführungen in dieser Arbeit, vor allem jene zur sprachlichen Bildung in der Schule, begrenzen sich auf Regelungen und Weisungen der deutschen Schule in Südtirol. In diesem Teil der Arbeit soll vorerst geklärt werden, aus welchen Gründen die Standardsprache als Ziel aller sprachdidaktischen Bemühungen im gesamten deutschsprachigen Raum gilt, obgleich das Prinzip der sprachlichen Heterogenität allseits bekannt ist. Anschließend werden Belege dafür angebracht, dass auch die sprachliche Bildung der deutschen Schule in Südtirol die Standardsprache als Ziel- und konsequente Unterrichtssprache anstrebt, wobei vor allem in den letzten Jahren verschiedene Gründe zu einer Erweiterung des Sprachbegriffes und der sprachlichen Bildung führten.

3.5.1. Standardsprache als Ziel des schulischen Unterrichts

Die Institution Schule nimmt seit der Ablösung des Lateinischen als Unterrichtssprache und im Besonderen seit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht als Vermittlungsinstanz eine entscheidende Rolle bei der Durchsetzung sowie der Verbreitung der Standardsprache ein. Spätestens mit Beginn der allgemeinen Schulpflicht stellt die Standardsprache die mündliche Unterrichtssprache sowie die Zielnorm muttersprachlicher Bildung dar (vgl. Hochholzer, 2004a S. 39f.). Dies ist vor allem auch in dem Zusammenhang interessant, als dass die Institution Schule und insbesondere der Deutschunterricht damit "nicht nur gegenüber Schülerinnen und Schülern mit anderer Muttersprache, sondern auch gegenüber der Masse der Dialektsprecher eine vereinheitlichende und normierende Rolle auf der Ebene der Standardsprache übernommen hat, bereits lange bevor Ende des 19. Jh.s die Standardisierung der deutschen Lautung (Siebs) und Schrift (Duden) erfolgte." (Wintersteiner, 2006 S. 603).

Hochholzer (2004a) nennt als einen Punkt des hohen Prestiges der Hochsprache in der Gesellschaft und in der Schule das durch sie vermittelte Zusammengehörigkeitsgefühl, das sich in der Vergangenheit im Wesentlichen aus dem Gedanken einer verbindenden deutschen Hochsprache als Nationalsymbol entwickelte. In diesem Zusammenhang wurden auch die Forderungen nach einer reinen und sauberen Hochsprache laut, welche sich gegen andere Varietäten des Deutschen, wie beispielsweise die Dialekte, aus-

sprachen. Mit diesen Forderungen einher geht der zweite von Hochholzer genannte Punkt zur Förderung der Standardsprache: ihre überregionale Verstehbarkeit (vgl. Hochholzer, 2006 S. 44f.). Für die Begründung des hohen Stellenwertes der Hochsprache für die Schule und die Gesellschaft sowie dem Ziel ihrer Vermittlung, wird des Öfteren auch auf die Leistungen und Funktionen der Hochsprache eingegangen. Reiffenstein (1982) hält diesbezüglich fest, dass die Hochsprache mehrere Bedürfnisse befriedigt. Erstens ermöglicht die Hochsprache eine reibungslose Verständigung in einem überregionalen geografischen Herrschafts- bzw. Wirtschaftsraum. Zweitens ist die Hochsprache jenes Medium, durch welches erweiterte Ausdrucksmöglichkeiten zur Bewältigung komplexer und abstrakter Inhalte ermöglicht werden. Drittens kann Hochsprache im Sinne von Gemeinsprache als Identifikations- und Abgrenzungsmittel für die Angehörigen einer Sprachgemeinschaft, als auch als Identifikationsinstrument und soziales Statussymbol, fungieren (vgl. Reiffenstein, 1982 S. 10f.).

3.5.2. Standardsprache als Ziel der deutschen Schule in Südtirol

Im Sprachenkonzept für die deutschen Kindergärten und Schulen in Südtirol (2007) wird darauf hingewiesen, dass die vielfältige sprachliche Realität in Südtirol hohe Ansprüche an die Sprachenförderung und das Sprachenlernen in Kindergarten und Schule stellt. Besonders im Bereich der Sprachförderung wird dem Kindergarten und der Schule eine besondere Rolle bezüglich des Aufbaus und der Weiterentwicklung von Sprachkompetenzen beigemessen. Für diesen Zweck wird Hochdeutsch als selbstverständliche Unterrichtssprache in allen schulischen Situationen gefordert und ausdrücklich darauf hingewiesen, dass das Festigen des Hochdeutschen nicht nur Aufgabe der Deutschlehrpersonen ist, sondern in allen Fächern der konsequente Gebrauch der Hochsprache vorangetrieben werden muss. Demnach wird durch den beharrlichen Gebrauch der Hochsprache die Sprachentwicklung der Schülerinnen und Schüler gefördert. Dies erscheint in Südtirol besonders wichtig, da die Schule für den Großteil der Kinder den ersten Berührungspunkt mit der Hochsprache darstellt und oftmals der einzige Raum für Kinder und Jugendliche zur Erlernung der Hochsprache ist. Durch einen solchen Umgang mit der Hochsprache in der Schule wird diese zur selbstverständlichen Sprache des Unterrichts, was für den Aufbau von Beziehungen ebenso gilt, wie für die Arbeit an inhaltlichen Fragen (vgl. Deutsches Schulamt & Pädagogisches Institut, 2007 S. 9ff.). In diesem Zusammenhang wird auch auf zwei Aspekte eingegangen, aufgrund derer die Hochsprache als Unterrichts- und Zielsprache in der Schule behandelt werden soll und muss, welche den oben nach Hochholzer (2004a) angeführten Punkten des "Zusammengehörigkeitsgefühls" und der "überregionalen Verstehbarkeit" entsprechen.

Der erste Punkt bezieht sich auf den von Hochholzer als "überregionale Verstehbarkeit" charakterisierten Aspekt, wobei neben der überregionalen Verstehbarkeit auch die Verständigung mit Anderssprachigen eine wichtige Rolle spielt. Laut diesem Punkt ermöglicht "das Hochdeutsche den Kontakt zu Menschen außerhalb des begrenzten Dialektraumes und ist Verständigungsmittel mit Anderssprachigen, was in einem mehrsprachigen Gebiet von besonderer Bedeutung ist. (Deutsches Schulamt & Pädagogisches Institut, 2007 S. 11). Der zweite Aspekt im Sprachenkonzept vereint die beiden Punkte Hochholzers und geht sowohl auf die "überregionale Verstehbarkeit", als auch auf das Gefühl der Zusammengehörigkeit ein, um die Bedeutung der Hochsprache als Zielsprache zu unterstreichen. In diesem Punkt heißt es: "Das Hochdeutsche ist für die deutsche Sprachminderheit in Südtirol die Klammer zum deutschsprachigen Raum. Es ermöglicht insbesondere als Lese- und Schreibsprache den Zugang zu Kultur, zu Wissenschaft, zu Wirtschaft und Verwaltung" (Deutsches Schulamt & Pädagogisches Institut, 2007 S. 11). Auch in den Rahmenrichtlinien für die Grund- und Mittelschule in Südtirol wird die zentrale Rolle der Schule als Trägerin der Hochsprache propagiert. Hinsichtlich der besonderen sprachlichen Situation in Südtirol kommt ihr "neben anderen sprachlichen Aufgaben [...] eine zentrale Aufgabe zu, das Hochdeutsche mit großer Sorgfalt zu pflegen und immer weiter zu entwickeln" (Deutsches Schulamt, 2009 S. 46).

3.5.3. Spracherziehung und innere Mehrsprachigkeit

Die hier aus dem Sprachenkonzept (2007) und den Rahmenrichtlinien (2009) angeführten Textstellen unterstreichen die große Bedeutung der Hochsprache für die deutsche Schule in Südtirol. Dies liegt vor allem auch darin, dass die Schule für die heranwachsende Generation den einzigen Ort darstellt, in dem die Hochsprache aktiv verwendet wird. Dies macht die deutsche Schule in Südtirol zur unmittelbaren Hochsprachenträgerin, wobei die Hochsprache nicht nur die unmittelbare Unterrichtssprache, sondern auch die Zielsprache für die fast zu 90% im Dialekt aufwachsenden Schülerinnen und Schüler darstellt (vgl. Lanthaler & Saxalber, 1995 S. 298; vgl. Saxalber-Tetter, 1982 S. 179). Dennoch

oder gerade deshalb wäre eine puristische Vermittlung der Hochsprache seitens der Schule, speziell in einem sprachlich so vielfältigen Land wie Südtirol fehl am Platz. Sprache und Sprachbeherrschung in Südtirol umfassen ein breites Spektrum, wobei der Alltag von vielfältigen Kontakten mit verschiedenen Sprachen und Sprachvarianten geprägt ist. Wie überall erfordern die sich verändernden Lebens- und Wertevorstellungen, die unterschiedlichen Lebenskonzeptionen von Familien und Gemeinschaften sowie die steigende Zahl von Kindern mit Migrationshintergrund und italienischsprachiger Kinder im deutschen Schulsystem (vgl. Autonome Provinz Bozen-Südtirol Landesinstitut für Statistik - ASTAT, 2013 S. 1f.) eine Weiterentwicklung und Anpassung des Bildungssystems, vor allem auch, was den Sprachbegriff und die Vermittlung von Sprachkompetenz in der Institution Schule angeht. Eine den komplexen sprachlichen und kulturellen Realitäten angepasste Spracherziehung erfordert einen Sprachbegriff, welcher Sprache als Instrument für die Herstellung von Gemeinschaft und die Identitätsfindung versteht, wobei die Förderung des situations-, sach-, und adressatenbezogenen Sprechens und sprachliche Erziehung Aufgabe aller Lehrpersonen ist. Im Besonderen bezüglich der oftmals diskutierten Problematik Hochsprache und Dialekt in der Schule ist es wichtig, die beiden Sprachebenen nicht als Gegenpole darzustellen, sondern ein Bewusstsein zu wecken, das beide Sprachebenen als zwei gleichrangige Alternativen an verschiedenen Orten und in verschiedenen Situationen versteht. Die Vermittlung einer hohen standardsprachlichen Kompetenz muss demnach gleichermaßen Lernziel sein, wie die Entwicklung zur "inneren Mehrsprachigkeit" bei den Schülerinnen und Schülern. Dabei müssen Kompetenzen auf allen Ebenen der Muttersprache entwickelt und der Wert anderer Sprachformen neben der Hochsprache vermittelt werden. Somit kann zum einen die Standardsprache als ein zentrales Kommunikationsmittel angenommen und beherrscht werden und zum anderen ermöglicht dies ein differenziertes und kompetentes Agieren im Dialekt und der Standardsprache sowie eine flexible und situationsgerechte Verwendung beider Varietäten (vgl. Pädagogisches Institut, 2000 S. 49ff.).

3.6. Zusammenfassung

Zusammenfassend kann für die deutsche Sprache in Südtirol festgehalten werden, dass es in den letzten Jahren vielfältige Annäherungsprozesse zwischen den sprachlichen Varietäten auf allen Ebenen gegeben hat, die sich vor allem auch in der Bildung eines

Substandards manifestieren, dessen Verwendung mittlerweile über öffentliche und halböffentliche Situationen hinausgeht (vgl. Lanthaler, 2001 S. 143 ff.). Obgleich dieser Entwicklung spielt der Dialekt im Alltag der deutschen Südtiroler Bevölkerung eine immer noch äußerst gewichtige Rolle und dringt nach und nach in neue Domänen wie beispielsweise das Radio oder die Werbung vor. Aus politischer und vor allem aus schulpolitischer Sicht gewinnt die Hochsprache in vielfacher Hinsicht an Bedeutung. Zum einen als identitätsstiftendes und vereinendes Medium zur Sicherung des Fortbestandes der deutschen Minderheitensprache in Südtirol. Zum anderen als Unterrichtssprache in allen Unterrichtsfächern sowie Schulstufen und als Zielnorm vor allem sprachdidaktischer Bemühungen, wobei den Lehrpersonen als Repräsentanten der Standardsprache eine tragende Vorbildfunktion zukommt. Die Lehrpersonen sollen die Hochsprache dabei so vermitteln, dass alle Schülerinnen und Schüler sie sowohl schriftlich und mündlich in relativ solider Form beherrschen und sie sollen selbst sprachliche Vorbilder sein (vgl. Daniel, Egger & Lanthaler, 2001 S. 225). Mattheier (1980) bringt den Gedanken der Lehrperson als standardsprachliches Vorbild auf den Punkt, indem er "den Lehrer" als Repräsentanten der Standardsprache als "sozialen Topos" bezeichnet, auf dem die Erwartungshaltungen der Schülerinnen und Schüler beruhen (vgl. Mattheier, 1980 S. 119). In Hinblick auf die immer wieder auftretenden Diskussionen in Südtirol bezüglich des Spannungsfeldes Hochsprache und Dialekt in der Institution Schule muss die Aussage Mattheiers jedoch erweitert werden. Diese legen offen, dass nicht nur die Erwartungshaltungen der Lernenden auf der Lehrperson als Repräsentant der Standardsprache liegen, sondern auch jene großer Teile der Sprachgemeinschaft, der Eltern, der Schulführungskräfte und nicht zuletzt der Politik.

4. Lehrerinnen- und Lehrersprache im Spannungsfeld Hochsprache und Dialekt

In den vorhergehenden Kapiteln wurde zum einen Unterricht als kommunikatives und institutionell geprägtes Ereignis und die dadurch resultierende Unterscheidung zwischen Alltagskommunikation und Unterrichtskommunikation beleuchtet. Zum anderen wurde, obgleich der Schwierigkeit einer eindeutigen Definition, versucht die Begrifflichkeiten Dialekt und Hochsprache, als auch die im sprachlichen Kontinuum dazwischen angesiedelte Umgangssprache, zu definieren. Des Weiteren wurden die spezifische Sprachlandschaft Südtirols in Bezug auf die genannten Varietäten des Deutschen beschrieben, die sprachpolitischen und schulischen Ziele des Landes Südtirol hinsichtlich der deutschen Sprache in der deutschen Sprachgruppe offengelegt und die Spracheinstellungen und Sprachmeinungen der deutschen Südtiroler Bevölkerung dargestellt.

Im folgenden Kapitel soll zunächst ein Forschungsüberblick über die Unterrichtssprachforschung und das Forschungsfeld Lehrersprache im Spannungsfeld zwischen Hochsprache und Dialekt gegeben werden, wobei die Arbeiten von Saxalber (1982), Christanell
(1986) und Auer & Fauster (2002) bisherige südtirolspezifische Befunde zur Einschätzung
des Dialektgebrauches und zur Verwendung des Dialekts im Unterricht liefern. Anschließend wird versucht, charakteristische Dimensionen und Anforderungen der Lehrersprache aufzuzeigen, welche das sprachliche Handeln des Lehrpersonals beeinflussen und
eine entscheidende Rolle für eine funktionierende Unterrichtskommunikation spielen.

4.1. Forschungsstand zur Unterrichtssprachforschung und der Lehrerinnen- und Lehrersprache

Die Kommunikation an der Institution Schule ist Gegenstand verschiedener Wissenschaften und wissenschaftlicher Arbeiten. Die Unterrichtssprachforschung lässt sich in diesem breiten Spektrum als jene Disziplin einordnen, welche sich mit der Analyse von Unterricht als linguistischen Prozess beschäftigt. Dabei verfolgt die Unterrichtssprachforschung die Absicht, sprachliches Handeln in der Schule mittels beschreibender und interpretativer Methoden darzustellen. Forschungsgenstände bilden unter anderen die Funktionen der Unterrichtsprache, typische Unterrichtsabläufe der Verständigungssiche-

rung und das situationsspezifische Bedeutungsverstehen im Unterrichtsgeschehen (vgl. Lüders, 2003 S. 119). Das Interesse an kommunikativen Abläufen im Unterrichtsgeschehen, der Unterrichtsprache und daraus resultierend auch an der Lehrerinnen- und Lehrersprache, stieg vor allem in den Jahrzehnten nach der kommunikativen Wende in den 1960er Jahren stark an, nachdem der Zusammenhang von Sprache und Unterricht in der Forschung lange Zeit teilweise unberücksichtigt blieb (vgl. Hochholzer, 2004b S. 15). Nach Lüders (2003) waren vor allem drei Aspekte für die Entwicklung und Akzentuierung der Unterrichtssprachforschung verantwortlich:

Zunächst einmal hatte der Aufstieg der Sprache zu einem zentralen Gegenstand der sozialwissenschaftlichen Forschung eine steigende Integration von linguistischen und fachwissenschaftlichen Forschungsansätzen zur Folge, was zur Einrichtung linguistischer Schwerpunktprogramme in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen führte. Infolgedessen widmeten sich Disziplinen wie etwa die kognitive Anthropologie oder die Sozio- und Pragmalinguistik verstärkt der Untersuchung von sprachlichen Merkmalen und Bedingungen der Unterrichtskommunikation.

Zweitens führten Ergebnisse der linguistischen Forschung selbst, welche auf die Notwendigkeit der Aneignung unterrichtstypischer Kommunikationsmuster sowie differenzierter sprachlicher Fähigkeiten zur schulischen und gesellschaftlichen Partizipation hinwiesen, zu einer Stärkung unterrichtssprachlicher Forschungsvorhaben. Im Besonderen Bernsteins (1964) Untersuchungen, welche davon ausgingen, dass das Sprechen eines restringierten Codes in der Unterschicht und jenes eines elaborierten Codes in den oberen gesellschaftlichen Schichten, als auch im Unterricht, eine Ungleichverteilung der Bildungschancen unterstützen würden, haben die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der speziellen sprachlichen und sozialen Realität von Unterricht vorangetrieben.

Als dritten Punkt für die Entwicklung der Unterrichtssprachforschung nennt Lüders (2003) schließlich die Verfeinerung und Ausdifferenzierung des methodischen Instrumentariums sowie der einfachen, experimentellen Forschungsdesigns der traditionellen Unterrichtsforschung, was einen Bedeutungszuwachs von alternativen, vor allem interaktions- und sprachtheoretischen Forschungsparadigmen nach sich zog (vgl. Lüders, 2003 S. 119ff.).

In erster Linie sind es vor allem Ergebnisse aus zahlreichen Interaktionsanalysen, welche eine detaillierte Interpretation und Analyse linguistischer Aspekte der Unterrichtsspra-

che und des Unterrichtsdiskurses, wie beispielsweise von Lob und Tadel, Sprecherwechseln oder dem Aufgreifen von Schülerinnen- und Schülergedanken durch die Lehrperson, ermöglichen (vgl. Neumann, 2003 S. 82ff.). Dennoch fand eine generelle Überwindung des interaktionsanalytischen Ansatzes durch die Unterrichtssprachforschung statt, welche Lüders (2003) speziell mit der unvollständigen Erfassung von Unterricht seitens des interaktionsanalytischen Paradigmas begründet, die zur Reduktion von Unterricht in eine ausschließlich unter zeitlichen Gesichtspunkten strukturierte Anordnung von Sprachereignissen führte (vgl. Lüders, 2003 S. 124). Nichtsdestotrotz ist es verschiedenen Forschungsarbeiten¹⁹ mittels differenzierter Unterrichtsbeobachtung und detaillierter methodischer als auch theoretischer Akzentuierung gelungen, eine Vielzahl von formgebundenen Regeln und Gesetzmäßigkeiten der Unterrichtssprache und Unterrichtsinteraktion zu erfassen. Die grundlegenden sprachlichen Äußerungen²⁰, die das interaktive und kommunikative Miteinander zwischen Lehrenden und Lernenden im Unterricht prägen, können demnach in die vier elementaren Verhaltenskategorien Strukturieren, Auffordern, Antworten und Reagieren eingeteilt werden (vgl. Richert, 2005 S. 55f.)

4.1.1. Forschung zur Sprache im Unterricht

Die Unterrichtssprachforschung hat sich mit verschiedenen Problemstellungen und Merkmalen der Unterrichtssprache befasst. Auf einen Teil der wichtigsten quantitativen Merkmale von Unterrichtssprache, die vor allem im Rahmen von Interaktionsanalysen erhoben wurden (vgl. Lüders, 2003 S. 146), ist teilweise bereits in Kapitel 2.2. eingegangen worden. Neben solchen Befunden, welche vor allem das Verhältnis der Redezeit

_

¹⁹ Einen differenzierten Überblick über die empirische Unterrichtssprachforschung und die darin entwickelten Methoden der Unterrichtsbeobachtung geben u. a. Lüders (2003) und Richert (2005).

Lüders (2005) kritisiert den interaktionsanalytischen Forschungsansatz bezüglich seiner Ergebnisse zum verbalen Verhalten der im Unterricht beteiligten Personen wie folgt: "Obwohl in den meisten Fällen verbales Verhalten beobachtet wurde, geschah die Auswahl, Zusammenstellung und Begründung der für die verschiedenen Instrumente charakteristischen Beobachtungskategorien nicht wie in der Unterrichtssprachforschung auf der Basis einer empirisch –linguisitischen Analyse typischer Formen unterrichtlichen Sprechens." (Lüders, 2003 S. 122)

zwischen Lehrpersonen und Lernenden zentrieren, liegen weitere quantitative Daten zur Lehrerfrage, zu Befehlen und zur Verwendung bestimmter Höflichkeitsformen seitens des Lehrpersonals während des Unterrichts vor. Vor allem die Häufigkeit von Fragen in der Lehrerinnen- und Lehrersprache stellte ein vielfältiges Untersuchungsobjekt dar. Aus Errechnungen von Tausch & Tausch (1970), die auf der Beobachtung von 272 Unterrichtsstunden bei 192 Lehrpersonen basieren, gehen durchschnittlich zwei Fragen pro Minute hervor. Tischer (1970) ermittelt gar einen durchschnittlichen Frageanteil in der Lehrerinnen- und Lehrersprache von zwei bis vier Lehrerfragen pro Minute. In Bezug auf die Verwendung bestimmter Höflichkeitsformen konnte Wieczerkowski (1965) auf der Grundlage von 73 Schulstunden an Grundschulen feststellen, dass in 24,7% der Fälle das Wort "bitte" und in 82,2% der Schulstunden das Wort "danke" nicht gesagt wurde. Hinsichtlich der Häufigkeit von Aufforderungen und Befehlen in der von Lehrpersonen verwendeten Sprache konnten Tausch & Tausch (1970) auf der Grundlage von sechs Studien, die insgesamt 307 Unterrichtsstunden und 212 Lehrpersonen umfassten, feststellen, dass die Lehrkräfte einen Befehl pro Minute erteilten (vgl. Richert, 2005 S. 33f.)

Im Hinblick auf typologische Charakteristika der Lehrerinnen- und Lehrersprache leistet vor allem die Arbeit von Spanhel (1971) einen großen Beitrag. In seiner Studie "die Sprache des Lehrers" zielt Spanhel konsequent auf die Beschreibung und Analyse der Lehrersprache ab und lässt andere Faktoren der Unterrichtssprache bewusst unberücksichtigt. Dabei geht er davon aus, dass das Handeln in gesellschaftlichen Institutionen wie etwa der Schule zur Bildung rollenspezifischer Sprachstile führt. Zur Eingrenzung des Bezugsrahmens setzte Spanhel (1971) bei der zentralen Berufsaufgabe der Lehrperson, dem Unterrichten, an, wobei er primär darauf abzielte Grundformen des "didaktischen Sprechens" als typische Attribute der Lehrersprache zu ermitteln (vgl. Spanhel, 1971 S. 92ff.). In der Folge leitete Spanhel (1971) unter Berücksichtigung von Gagnés "Allgemeinen Konstituenten der Unterrichtsituation" acht Funktionen des didaktischen Sprechens ab. Aus der Analyse von 28 Unterrichtsstunden, in welchen untersucht wurde welche sprachlichen Ausdrucksmittel von Lehrpersonen eingesetzt werden, um diese Funktionen zu erfüllen, entwickelte Spanhel (1971) 25 Grundformen des didaktischen Sprechens. Diese Grundformen können folgendermaßen zusammengefasst werden (vgl. Spanhel, 1971 S. 236f.):

1) Feststellung	10) Beispiel	19) Arbeitsanweisung
2) Bezeichnung	11) Vermutung	20) Ermunterung
3) Definition	12) Erläuterung	21) Ermutigung
4) Bericht	13) Ergänzung	22) Ermahnung
5) Erzählung	14) Frage	23) Beurteilung
6) Beschreibung	15) Schilderung	24) Wiederholung
7) Erklärung	16) Aufforderung	25) Verbesserung
8) Begründung	17) Anleitung	
9) Vergleich und Unterscheidung	18) Aufgabe	

4.1.2. Forschungsfeld Lehrerinnen- und Lehrersprache

Die hier vorgebrachten Untersuchungsergebnisse legen offen, dass, obgleich dem generellen Bewusstsein über die essenzielle Bedeutung der Sprachkompetenz und des individuellen Sprachgebrauchs von Lehrpersonen für die Abwicklung von Lernprozessen sowie aller schulischen Bildungsbemühungen (vgl. Wuttke, 2005 S. 17), die Sprache von Lehrpersonen in der Forschung bisher vergleichsweise wenig berücksichtig wurde (vgl. Hochholzer, 2004b S. 14). Die oben angeführten, vorwiegend interaktionsanalytischen Befunde erlauben zwar eine differenzierte Betrachtung einzelner Faktoren des sprachlichen Handelns der Lehrpersonen im Unterrichtsgeschehen, Lüders (2003) merkt jedoch an, dass vor allem bei jenen quantitativen Angaben, welche auf die Messung der Gesamtredezeit von Lehrpersonen und Lernenden abzielen, zu bedenken sei, dass die den Untersuchungen zugrunde liegenden Beobachtungskriterien weder einheitlich noch trennscharf seien (vgl. Lüders, 2003 S. 149).

Dennoch lässt sich festhalten, dass das Thema Lehrerinnen- und Lehrersprache einerseits durch die wissenschaftliche Fokussierung des Themenbereiches Sprache und andererseits durch das gesteigerte Interesse an der schulischen und unterrichtlichen Kommunikationswirklichkeit im Rahmen der kommunikativen Wende neuen Aufschwung in der Forschung erhielt (vgl. Hochholzer, 2004a S. 88). Die Forschung zur Sprache in der Schule verlief dabei vorwiegend zweipolig. Zum einen stand die Debatte um den Dialektgebrauch in der Institution Schule, weniger im Hinblick auf die Sprache der Lehrperson, als vielmehr in Bezug auf den Dialekt als Sprachbarriere und dialektbedingte Schul-

schwierigkeiten in den siebziger Jahren im Mittelpunkt der wissenschaftlichen Diskussion (vgl. Bücherl, 1994 S. 68). Zum anderen führte die Einführung des Begriffes der kommunikativen Kompetenz zu einer Veränderung der Sicht von Sprachunterricht und Unterricht generell. Die Sprache an sich wurde von der Mannigfaltigkeit an Kommunikationssituationen und den Funktionen, welche Sprache in diesen erfüllt, im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses abgelöst (vgl. Hochholzer, 2004b S. 15). Ramge (1980)²¹ thematisierte bezugnehmend auf die kommunikativen Aspekte von Lehrerinnen- und Lehrersprache den Dialektgebrauch von Lehrpersonen im Unterricht und untersuchte anhand eines Korpus von 20 Unterrichtsstunden die Grundfunktionen dialektalen Sprechens im Sprachgebrauch von Lehrpersonen. Erklärtes Ziel seiner Untersuchung war es zu zeigen "wie und mit welchen kommunikativen Funktionen Lehrer während des Unterrichts sprachlich variieren", denn daraus ergebe sich, "die Möglichkeit einzuschätzen, welche Bedeutung dialektgerichteter Sprachgebrauch von Lehrern für gelingende Kommunikation im Unterricht und für die Erweiterung sprachlicher Variationsfähigkeit von Schülern hat" (Ramge, 1980 S. 158). Ramge gelang es durch sein Verfahren sieben wesentliche kommunikative Funktionen²² des Dialekts im Unterricht nachzuweisen, wobei jene kommunikativen Funktionen dialektgerichteten Sprechens, in welchen die solidarisierende Basisfunktion des Dialekts im Vordergrund steht, am häufigsten auftreten. Bezugnehmend auf seine Aufforderung die Förderung der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit als Förderung und Erweiterung der sprachlichen Variationsfähigkeit zu begreifen (vgl. Ramge, 1980 S. 158), formuliert Ramge folgende Konsequenz für den Unterricht im Spannungsfeld zwischen Dialekt und Hochsprache: "Wenn gegen das Lernziel der puristischen Vermittlung der Standardsprache das der Förderung der sprachlichen Variationsfähigkeit zu setzen ist, so kommt dem Lehrer die gerade in den ersten Schuljahren wichtige Aufgabe zu, diese Variationsfähigkeit auch im Unterricht, in der Sprechpraxis, den Schülern erfahrbar zu machen." (Ramge, 1980 S. 82f.).

-

²¹ Die in dieser Arbeit verwendete Untersuchung von Ramge (1980) wurde auf dem Marburger Symposium "Dialekt und Schule" (1977) vorgetragen und erschien zuerst im Band U. Ammon, U. Knopp & I. Radtke (Hrsg.). (1978). Grundlagen einer dialektorientierten Sprachdidaktik. Weinheim: Beltz-Verlag, S. 197-227.

²² Auf die kommunikativen Funktionen des Dialekts nach Ramge (1980) wird in Kapitel 6.2.3. genauer eingegangen, weshalb sie an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden.

Im Anschluss an Ramge haben aus schweizerdeutscher Sicht Kropf (1986) und Steiner (2011) die kommunikativen Funktionen des Dialekts im Unterricht untersucht, wobei sowohl der Dialektgebrauch in der Lehrerinnen- und Lehrersprache, als auch in der Schülerinnen- und Schülersprache miteinbezogen wurde. Beide stellen für die Verhältnisse in der Deutschschweiz fest, dass es entgegen lautender behördlicher Weisungen und Aufforderungen zu einem durchaus ausgeprägten Dialektgebrauch von Schülern und Schülerinnen, aber auch von Lehrpersonen während des Unterrichts kommt. Dabei messen beide der Lehrperson in der situationsspezifischen und interaktionellen Verwendung des Dialekts als Unterrichtssprache eine entscheidende Rolle bei (vgl. Kropf, 1986 S. 72; vgl. Steiner, 2011 S. 177).

Hochholzer (2004a) führt an, dass vor allem Kropfs Ausführungen "dass im Unterricht häufig auch Dialekt gesprochen wird, von den Schülern und teilweise auch von den Lehrern" (Kropf, 1986 S. 72) einen wichtigen Aspekt in der Forschung zum Dialektgebrauch im Unterricht offenbaren. Zwar wird der Dialektgebrauch von Lehrpersonen im Unterricht genannt, jedoch, in diesem Fall durch das Wort "teilweise", meist sofort wieder eingegrenzt und relativiert. Gleiches gilt laut Hochholzer auch für die zahlreichen empirischen Forschungsarbeiten, die im Rahmen der Sprachbarrierendiskussion durchgeführt wurden, um die schulischen Probleme dialektsprechender Kinder zu sammeln. Die Dialektsprachigkeit von Lehrpersonen wurde dabei allenfalls nebenbei, als Randthema behandelt oder ausgeblendet. Daraus ergibt sich ein recht einschlägiges Bild in der Forschung. Auswirkungen der Dialektsprachigkeit von Lehrpersonen sind kaum untersucht. Untersuchungen und Fakten über den Varietätengebrauch von Lehrerinnen und Lehrern sind so gut wie unbekannt (vgl. Hochholzer, 2004a S. 92f.).

Trotzdem finden sich einige Arbeiten, die das Thema Dialekt und Lehrerinnen- und Lehrersprache thematisieren und teilweise auch auf dadurch resultierende Probleme im Unterricht hinweisen. Im vorwiegenden Teil dieser Untersuchungen werden die Einstellungen und Meinungen zum Dialektgebrauch im Unterricht untersucht. Erste Befunde liefert die Befragung von Schulaufsichtsbeamten der Staatlichen Schulämter in Baden-Württemberg zum Thema "Dialektgebrauch im Unterricht" von Fischer & Feinäugle aus dem Jahre 1978. Auf die Frage, ob der Dialekt von Lehrpersonen in der Schule heute noch eine Schwierigkeit darstelle, antworteten, von insgesamt 124 Schulaufsichtsbeamten, 15,3% mit ja, 29 % mit nein und 55,6 % mit zum Teil. Die Dialektsprachigkeit der

Lehrpersonen wurde von den befragten Personen einerseits also wahrgenommen und andererseits durchaus auch als ein mögliches Problem gesehen. Zum anderen gaben 72% der Befragten an, das Dialektsprechen einer Lehrperson in einer dialektsprachigen Klasse in bestimmten Situationen²³ zu tolerieren. Auch die Rolle der Lehrperson als sprachliches Vorbild wurde in der Umfrage behandelt. Dabei antworteten auf die Frage: Welche Rolle spielt das sprachliche Vorbild des Lehrers? 93,6% mit "sehr wichtig", 6,4% mit begrenzt und 0% mit unwichtig (vgl. Fischer & Feinäugle, 1982 S. 59ff.).

Hochholzer (2004a) stellt in seiner Studie "Konfliktfeld Dialekt. Das Verhältnis von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern zu Sprache und ihren regionalen Varietäten" die Sprache der Lehrerinnen und Lehrer in das Zentrum des Interesses und zeigt dabei neue Ansatzpunkte zur Erforschung des Themas Dialekt und Schule auf. Dabei thematisiert Hochholzer unterschiedliche Aspekte des Themenfelds Dialekt und Schule in den sprachlich äußerst heterogenen deutschen Bundesländern Bayern, Nordrhein-Westfalen und Mecklenburg-Vorpommern und kommt zu folgenden Ergebnissen:

(1)Obgleich die sprachliche Selbsteinschätzung zwischen Lehrpersonen aus den südlichen und nördlichen Bundesländern variiert, kann festgehalten werden, dass sich die befragten Lehrpersonen - entgegen dem allgemeinen Rollenverständnis von Deutschlehrpersonen als Standardsprecher- nicht als solche, sondern als Dialektsprecher einschätzen. (2) Bezüglich des Dialektgebrauchs im Deutschunterricht kommt Hochholzer zum Ergebnis, dass der Dialekt eine feste Größe der sprachlichen Unterrichtsrealität darstellt. In diesem Zusammenhang stellt Hochholzer (2004a) für die Erhebungsgebiete, ähnlich wie Kropf (1986) und Steiner (2011) für die Deutschschweiz, die Prämisse auf, dass den offiziellen Forderungen nach ausschließlichem Gebrauch der Standardsprache

-

²³ Das Prinzip "Hochdeutsch als Unterrichtssprache" bedeutet also nicht zwingend den Verzicht auf situativ angemessene Variation im Sprachgebrauch. Als situativ angemessen gaben die Befragten zusammenfassend folgende Situationen an: Schulanfang/Anfangsunterricht; emotionale Situationen, Stärkung des personalen Bezugs, Kontaktverstärkung bei Aufmunterung und zur Abschwächung von Tadel; affektbetonte, gesprächsintensive Situationen; Schaffung von Sprechanreizen, Motivation, Abbau von Hemmungen; Mundart und Mundartliteratur als Unterrichtsgegenstand (vgl. Fischer & Feinäugle, 1982 S. 65).

in der Schule von den Lehrkräften nicht oder nur teilweise nachgegangen wird.²⁴ (3) Außerdem verdeutlichen die Ergebnisse Hochholzers, dass der Dialektgebrauch von Schülerinnen und Schülern, wenn auch in unterschiedlichem Maße, von den Lehrpersonen toleriert wird. Dialektalbedingte Schwierigkeiten der Lernenden werden zwar in unterschiedlichster Weise wahrgenommen, die überwiegende Mehrheit der Lehrpersonen ist jedoch ratlos, wenn nach konkreten sprachkompensatorischen Maßnahmen gefragt wird. Im Generellen stellt Hochholzer fest, dass das Meta-Wissen über den eigenen Dialekt bei den meisten befragten Lehrpersonen nur geringfügig ausgeprägt ist. (4) Im Übrigen legt die Untersuchung offen, dass trotz der hohen Toleranz des Dialekts im Unterricht seitens der Lehrpersonen, der überwiegende Teil der Befragten einer korrekten Beherrschung der Standardsprache eine durchaus hohe Bedeutung beimisst (vgl. Hochholzer, 2004a S. 326ff.).

Hinsichtlich des Dialektgebrauches von Lehrpersonen in Südtirol liefern vor allem die Arbeiten von Saxalber-Tetter (1982), Christanell (1986) und Auer & Fauster (2002) wichtige Befunde.

Saxalber-Tetter (1982) untersuchte mittels einer Fragebogenumfrage den sozialen und kommunikativen Stellenwert von Hochsprache und Dialekt bei Südtiroler Eltern und Lehrpersonen. Als Datengrundlage dienten ihr 257 Fragebögen, die Antworten von Eltern, Lehrpersonen und Direktoren enthielten. An dieser Stelle sollen nur die wichtigsten Ergebnisse in Bezug auf die Dialekthaltigkeit der Lehrersprache im Unterricht aufgezeigt werden. Auf die Frage nach der von ihnen im Unterricht am häufigsten verwendeten Sprachebene ergaben sich unter den Befragen Lehrpersonen folgende Antwortkonstellationen.

_

Hierbei erscheint es jedoch wichtig anzumerken, dass die Ergebnisse hinsichtlich des Nord-Süd- Gefälles stark variieren, was Hochholzer zum Schluss kommen lässt, dass der Sprachgebrauch von Deutschlehrpersonen allen Anschein nach stärker durch ihre geografischregionale Zugehörigkeit als durch ihren Beruf beeinflusst wird. (vgl. Hochholzer, 2004a S. 328)

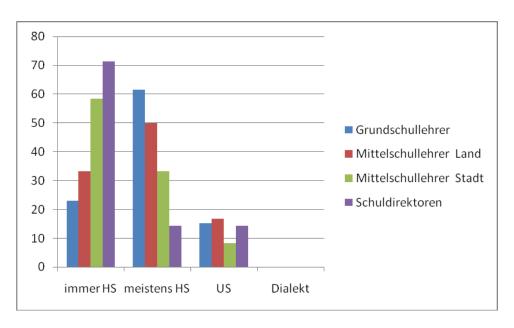


Abbildung 5: bevorzugte Sprachvariante im Unterricht in Prozent nach Saxalber – Tetter (1982)

Abbildung 3 verdeutlicht, dass der Dialekt in allen Lehrerinnen- und Lehrergruppen, als auch von den Schulführungskräften, in keinem Fall als häufigste Sprachebene verwendet wird. Dennoch fallen die prozentualen Anteile an der Kategorie "immer Hochsprache" relativ gering aus, wenn man die Weisungen zum konsequenten Gebrauch der Standardsprache in allen Unterrichtsfächern bedenkt. Die Grundschullehrpersonen betreffend fällt auf, dass sie mit 23,1 % den kleinsten Anteil an der Kategorie "immer Hochsprache" ausmachen. 61% der Grundschullehrpersonen geben an "meistens Hochsprache" zu sprechen und 15,3 % verwenden am häufigsten die Umgangssprache im Unterricht. Saxalber – Tetter fragte zudem nach Situationen, in welchen besonders der Dialekt verwendet wird. Dabei bezog sie sich in den ausgewählten Beispielen für Situationen und Sprechhandlungen in den Fragen auf die beiden grundlegenden Funktionen dialektgerichteten Sprechen nach Ramge, nämlich der Solidarisierung und Emotionalisierung. Die Ergebnisse legen offen, dass die Lehrpersonen im Unterricht zwischen mehreren Sprachebenen variieren, zu denen durchaus auch der Dialekt zählt, auch wenn er einen kleineren Teil als die Umgangssprache und die Hochsprache einnimmt. Auffallend bei diesen Ergebnissen ist vor allem, dass die Umgangssprache und der Dialekt zum Zweck der Veranschaulichung eher selten eingesetzt werden, während sie in den kommunikativen Funktionen der Zuwendung, des Tadels oder der Disziplinierung häufiger zum Einsatz kommen. In nicht formalen und nicht institutionalisierten Situationen wie beispielsweise der Pause oder außerhalb der Schule dominieren Umgangssprache und Dialekt im Sprachgebrauch der Lehrpersonen. Die Hochsprache erfährt in solchen Situationen ihre geringste Anwendung. Zusammenfassend kann für diesen Ausschnitt aus der Untersuchung Saxalber- Tetters festgehalten werden, dass Lehrpersonen im Unterricht zum größten Teil die Hochsprache verwenden, während der Dialekt und die Umgangssprache von ihnen hauptsächlich als Beziehungs- und Solidarisierungssignal verwendet werden. Außerdem messen die Lehrpersonen dem Erlernen und der Beherrschung der Hochsprache einen hohen Wert bei, wobei das Erlernen der Hochsprache laut den befragten Lehrpersonen für die Schule (82,4%), für sicheres Auftreten (81,6%), für einen besseren schriftlichen Ausdruck (99,1%) und für bessere Berufsaussichten (63,9%) eine entscheidende Rolle spielt (vgl. Saxalber-Tetter, 1982 S. 179ff.).

Christanell (1986) untersuchte im Rahmen ihrer Dissertation das Sprachvariationsverhalten von Lehrpersonen im Unterricht sowie die Bedeutung des Dialektgebrauches im Situationskontext. Für diesen Zweck erstellte sie eine relativ umfangreiche Materialgrundlage von 35 Unterrichtsstunden, welche an sechs verschiedenen Mittelschulen Südtirols aufgenommen wurden. Ihre Untersuchung ergab, dass Lehrpersonen an den untersuchten Mittelschulen den Dialekt vor allem als Mittel der spontanen Reaktion auf Schülerinnen- und Schülerhandlungen verwenden. Der Dialekt wird also eher als Ausdrucksmittel in Situationen der Spontanität und Unsicherheit genutzt, während er als didaktisches und solidarisierendes sowie emotionalisierendes Mittel äußerst selten eingesetzt wird. Auch konnte Christanell ein sehr heterogenes Sprachverhalten bei Lehrpersonen verschiedener Unterrichtsfächer feststellen. Das Sprachverhalten der Deutschlehrerinnen und Lehrer ist laut Christanell äußerst standardsprachlich orientiert. Gleiches gilt für den Mathematikunterricht, wo im Rahmen des "Fachsprache-Sprechens" kaum von der Standardsprache abgewichen wird. Während im Naturkundeunterricht das Sprachverhalten stark vom Thema und der gewählten Unterrichtsform abhängt, ergibt sich vor allem im Sachunterricht ein sehr unterschiedliches Sprachverhalten der Lehrpersonen, wobei Unterrichtsphasen unterteilt werden in die Wissensvermittlung, welche in der Standardsprache erfolgt und die praktische Arbeit, während welcher Dialekt gesprochen wird (vgl. Christanell, 1986 S. 232ff.).

Auer & Fauster (2002) verglichen in einem studentischen Projekt, das im Zuge der Lehrerausbildung an der Universität Innsbruck durchgeführt wurde, die Aussagen von Nord-

tiroler und Südtiroler Lehrpersonen bezüglich ihres eigenen Dialektgebrauchs im Unterricht. Hinsichtlich der Selbsteinschätzung des Dialektgebrauchs ergeben sich klare Unterschiede zwischen den beiden Regionen. Der Großteil der Südtiroler Lehrpersonen gibt an im Unterricht fast ausschließlich Hochsprache, allenfalls mit einem regionalen Anklang oder eine gehobene Umgangssprache zu sprechen. Als Gründe für den konsequenten Gebrauch der Hochsprache und ihre Wichtigkeit im Unterricht, werden vor allem der Bildungsauftrag der Lehrpersonen die Hochsprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler im Unterricht aufzubauen und die Funktion der Lehrperson als sprachliches Vorbild genannt. Außerdem bleibe durch den Gebrauch der Hochsprache eine gesunde Distanz zwischen Lehrenden und Lernenden erhalten. Der Dialekt wird überwiegend gebraucht, um die Schüler und Schülerinnen zu ermahnen und somit die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen. Aussagen von Schülern und Schülerinnen aus Südtirol, die sich auf der Basis von insgesamt 156 Fragebögen bilden, bestätigen die obigen Ergebnisse von Auer & Fauster teilweise. Die Frage "wie viele Lehrer sprechen im Unterricht Hochsprache?" beantworteten 52,6% der Lernenden mit "viele" und 34% mit "alle". Auch der Gebrauch der Hochsprache seitens der Schülerinnen und Schüler scheint sich zu unterscheiden, wie die Frage "bei wie vielen Lehrern sprichst du im Unterricht in der Hochsprache?" zeigt. 32,7% der Lernenden aus Südtirol entschieden sich für den Punkt "viele" und 49,4% für den Punkt "alle", während 44% der Nordtiroler Schülerinnen und Schüler den Punkt "keine" und 32% den Punkt "einige" wählten (vgl. Auer & Fauster, 2002 S. 44f.)

Zusammenfassend kann für die hier angebrachten Forschungsergebnisse von Saxalber-Tetter (1982), Christanell (1986) sowie Auer & Fauster (2002) bezüglich des Dialektgebrauchs von Lehrerinnen und Lehrern während des Unterrichts festgehalten werden, dass zwar meist die Hochsprache verwendet wird, das Sprachverhalten von Lehrenden im Unterricht jedoch in unterschiedlicher Weise variiert. Unterschiede im Gebrauch der Sprachebenen Dialekt und Hochsprache lassen sich zum einen je nach Schulstufe und zum anderen je nach Unterrichtsfach feststellen. Dem Gebrauch der Hochsprache im Unterricht wird seitens der Lehrpersonen ein hoher Stellenwert für die Ausbildung einer standardsprachlichen Kompetenz und die zukünftigen Bildungs- und Berufschancen der Schülerinnen und Schüler beigemessen. Diesbezüglich sind sich die Lehrpersonen über

ihre Vorbildfunktion als Modellsprecher und ihren Bildungsauftrag die Hochsprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler im Unterricht aufzubauen, bewusst.

4.2. Anforderungen an die Lehrerinnen- und Lehrersprache

Die Lehrperson als sprachliches Vorbild scheint besonders in Regionen wie Südtirol, in welchen sich große Teile der Alltagskommunikation sowie der Kommunikation in halböffentlichen und öffentlichen Situationen im Dialekt abspielen, von zentraler Bedeutung für die Entwicklung der Sprachkompetenzen und Spracheinstellungen der Schülerinnen und Schüler zu sein.

Die Hochsprache bildet nicht nur die "Zielsprache" für die zu 90% im Dialekt aufwachsenden Schülerinnen und Schüler deutscher Muttersprache, sondern auch für eine steigende Zahl von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und italienischer Muttersprache, welche in das deutsche Schulsystem in Südtirol integriert werden (vgl. Autonome Provinz Bozen-Südtirol Landesinstitut für Statistik - ASTAT, 2013 S. 1f.; vgl. Lanthaler & Saxalber, 1995 S. 298) Die Sprache der Lehrerinnen und Lehrer, welche großteils ebenfalls im Dialekt beheimatet sind, bildet dabei jene Sprache, die von den Lernenden am häufigsten, intensivsten und am andauerndsten gehört wird. Dabei geben Lehrpersonen durch ihre Sprache nicht nur Wissen und Erfahrungen an ihre Schülerinnen und Schüler weiter. Vielmehr werden über die Lehrersprache auch die normativen Einstellungen der Lehrperson sowie ihre kommunikativ – soziale Sensibilität weitergegeben (vgl. Lanthaler & Saxalber, 1995 S. 298f.). Häussermann (1996) fasst diesbezüglich zusammen:

"Die Lehrersprache ist ein Medium, über das ganz außerordentlich viel an bewußt und unbewußt Gesagtem und bewußt und unbewußt Gehörtem von der Lehrerpersönlichkeit zu den Lernenden fließt. Die Lehrerpersönlichkeit offenbart sich durch die Sprache, ungefiltert, ungeschützt. Die Lehrersprache kann die Lernenden sehr direkt erreichen, hat möglicherweise mehr Dimensionen als jedes andere Medium, kann Zwischentöne übermitteln, Atmosphäre herstellen, Impulse übertragen. Das ist die eine, die kommunikationspsychologische Seite. Dazu kommt die andere, rein 'stoffliche' sehr konkrete Seite: Die Lehrersprache ist die Hörquelle, die akustische Autorität,

an der die Lernenden sich und ihre Sprache orientieren, der sie im engsten, ursprünglichen Sinn des Wortes 'ge-horchen' – mehr als allen Hörtexten." (Häussermann, 1996 S. 31)

Die zentrale Bedeutung der Lehrersprache beschränkt sich jedoch nicht nur auf ihren Modellcharakter, denn Sprache ist im Unterricht immer dabei, in verschiedensten Formen und mit verschiedensten Funktionen. Sie dient der geistigen Erfassung und Bewältigung von Sachverhalten, der Objektivierung und Präzisierung, Ordnung und Verknüpfung sowie der Fixierung und Speicherung. Die Sprache im Unterricht ist Mittel zur Verhaltenssteuerung, Mittler seelischer Erlebnisse und auch Mittel zur Erziehung, denn Erziehung zu verantwortlicher Haltung erfolgt weitgehend über die Sprache. Sprache ist in all diesen Funktionen im ständigen Wechsel im Unterricht vertreten, was von der Lehrperson eine hohe Kommunikationsleistung verlangt (vgl. Glöckel, 2003 S. 51ff.). Um diese Kommunikationsleistungen erbringen zu können, benötigt die Lehrperson vielfältige kommunikative Kompetenzen und Qualifikationen. Diese erfordern sowohl das Wissen über die Charakteristika institutioneller Kommunikation, als auch die Kenntnis kommunikativer Aufgaben und Funktionen verschiedenster Formen sprachlichen Handelns (vgl. Brünner, 2007 S. 40ff.).

Gleichzeitig muss auch die Sprache beziehungsweise das Sprechen der Lehrperson verschiedene Voraussetzungen erfüllen, denn Unterrichten bedeutet physischen Stress, vor allem für die Stimme. Eine physiologisch gut sitzende Sprechstimme bildet die erste Voraussetzung, um etwaige Schwierigkeiten im Zuge der unterrichtlichen Kommunikation zu beheben oder vorzubeugen. Stimmbildnerische und sprecherzieherische Maßnahmen in der Aus- und Fortbildung sollten dabei einen zentralen Punkt für die Eigenkompetenzen der Lehrperson einnehmen, im Besonderen hinsichtlich einer angemessenen Berücksichtigung paralinguistischer Merkmale wie Sprechtempo, Sprechrythmus und Lautstärke im individuellen Sprachgebrauch (vgl. Bose & Gutenberg, 2009 S. 203ff.) Außerdem muss die Lehrer- und Lehrerinnensprache bezüglich ihrer Quantität betrachtet werden, wobei die obigen Ergebnisse zu den Sprachverhältnissen im Unterrichtsgeschehen für die Lehrpersonen Anlass sein sollten, so wenig wie möglich und nur so viel wie nötig zu sprechen (vgl. Häussermann, 1996 S. 31f).

Schließlich spielt auch die Aussprache der Lehrperson eine entscheidende Rolle, da sie am deutlichsten wahrgenommen wird. Vor allem in dialektalgeprägten Regionen, in welchen eine große Systemdistanz zwischen Haus- und Standardsprache vorherrscht, werden von verschiedenen Seiten Anforderungen an die Aussprache der Lehrpersonen gestellt. Hochholzer (2004b) unterscheidet diesbezüglich zwischen institutionellen Anforderungen, öffentlichen bzw. gesellschaftlichen Anforderungen und Erwartungen sowie Anforderungen, die Lehrpersonen selbst an sich stellen.

- (1) Die institutionellen Anforderungen an die Aussprache der Lehrpersonen werden dabei bis heute von der Prämisse des Lehrers als sprachliches Vorbild ideologisiert, unter welcher davon ausgegangen wird, dass sich die Lehrperson selbstverständlich der Standardsprache bedient und diese beherrscht (vgl. Hochholzer, 2004b S. 20). Der kompetente Gebrauch der Hochsprache durch die Lehrperson wird auch in den Südtiroler Leitbildern und Vorgaben zum Unterricht vorausgesetzt und relativ unhinterfragt als selbstverständlich erachtet. Die Hochsprache stellt demnach die Unterrichtssprache in allen schulischen Situationen dar und bildet durch ihren konsequenten Gebrauch in allen Unterrichtsfächern die selbstverständliche Sprache des Unterrichts, für den Aufbau von Beziehungen, als auch für die Arbeit an inhaltlichen Fragen (vgl. Deutsches Schulamt & Pädagogisches Institut, 2007 S. 12).
- (2) In Bezug auf die öffentlichen und gesellschaftlichen Anforderungen und Erwartungen an die Aussprache von Lehrpersonen hält Hochholzer (2004b) fest, dass man davon ausgehen könne, "dass die Akzeptanz dialektaler Aussprache bei Lehrern mit dem Grad der Dialektsprachigkeit der Region korreliert." (Hochholzer, 2004b S. 23). Südtirolspezifisch ist die Datenmenge hierzu äußert rar. Aus der Befragung von Saxalber-Tetter (1982), in welcher auch das erwartete Sprachverhalten von Lehrpersonen und Eltern in verschiedenen kommunikativen Situationen abgefragt wurde, geht hervor, dass sich der Großteil der Eltern die Standardsprache als verwendete Sprachebene im schulischen Kontext wünscht. Insgesamt 79,1% der befragten Eltern erwarten demnach im Gespräch zwischen Lehrenden und Lernenden den Gebrauch der Hochsprache, während sich 20,1% für den Gebrauch der Umgangssprache aussprechen (vgl. Saxalber-Tetter, 1982 S. 192f.). (3) Hinsichtlich der Anforderungen die Lehrpersonen an ihre eigene Aussprache stellen, sind die Ergebnisse aus der Forschung von Region zu Region äußerst heterogen, weshalb die individuellen Ansprüche der Lehrpersonen an ihre Aussprache sehr unterschiedlich

ausfallen. Eine entscheidende Rolle können dabei Aspekte wie beispielsweise Ausbildung, Schulart, die individuelle Vorstellung von Sprache sowie der Grad der persönlichen Dialektsprachigkeit spielen (vgl. Hochholzer, 2004b S. 23f.). Dazu summieren sich verschiedene weitere persönliche Aspekte, welche auf das Selbstbild und somit auch auf die persönlichen Ansprüche einwirken. Spanhel (1971) spricht diesbezüglich von Determinanten der Lehrersprache²⁵ und vermutet, dass "unter der Vielzahl unabhängiger Variablen die Persönlichkeit des Lehrers (die im Lehrer liegenden Variablen) und die Sache selbst die stärksten Einflüsse auf die Sprache des Lehrers ausüben, darüber hinaus noch das Alter der Schüler." (Spanhel, 1971 S. 106)

4.2.1. Allgemeine Merkmale für eine gute Lehrerinnen- und Lehrersprache

Das Thema Lehrerinnen- und Lehrersprache als Sonderregister in der schulischen Kommunikation, welches maßgeblich für das Gelingen von Lehr- Lernprozessen verantwortlich ist, spielte in der jüngeren Vergangenheit vor allem in den Themenbereichen des Zweitsprachen- und sprachheilpädagogischen Unterrichts eine gewichtige Rolle (vgl. Edmondson & House, 2000 S. 253; Reber & Schönauer-Schneider, 2009 S. 44f.). Demnach können die Sprache und das Kommunikationsverhalten der Lehrperson im Unterricht, unmittelbar und präventiv auf dessen erfolgreiches Gelingen einwirken. Die Voraussetzungen für gelingende sprachliche Verständigung und erfolgreichen Unterricht, bilden zum einen die Anpassung der Unterrichtsinhalte und des sprachlichen Handelns der Lehrperson an die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder. Zum anderen müssen sich Lehrpersonen immer dann, wenn sie in Interaktion mit dem Klassenverbund oder einzelnen Schülerinnen und Schülern treten, um eine verständliche Sprache bemühen (vgl. Glöckel, 2003 S. 55f.; Reber & Schönauer-Schneider, 2009 S. 53). Neben ihrem Vorbildcharakter dient die Lehrerinnen- und Lehrersprache also vor allem auch als Verständnisund Strukturierungshilfe im Unterricht. Reber & Schönauer-Schneider (2009) formulie-

_

Die Determinanten der Lehrersprache ergeben sich laut Spanhel aus denjenigen Situationen des Unterrichts, in denen der Lehrer zu einer Schülergruppe über einen bestimmten Sachverhalt spricht. Spanel fasst dabei a) die Persönlichkeit des Lehrers b) Schüler c) Sache – Unterrichtsgegenstand d) Unterrichtsverfahren und e) die sozialen Formen des Unterrichts als Determinanten der Lehrersprache zusammen (vgl. Spanhel, 1971 S. 105f.).

ren diesbezüglich spezifische Merkmale der Lehrerinnen- und Lehrersprache, durch welche sie sich von der im Alltag verwendeten Sprache abgrenzt. Solche Merkmale nach Reber & Schönauer-Schneider (2009) sind:

- eine klare, lautreine und nicht zu schnelle Artikulation;
- kurze, einfache Sätze, die im Sprachniveau nur geringfügig über jenem der Kinder liegen;
- bewusste Wiederholungen und Akzentuierung von für das Verständnis der Kinder wichtigen Wörtern und Sätzen;
- Reduzieren der Komplexität von Äußerungen und Arbeitsaufträgen;
- bewusster und konsequenter Einsatz von Sprechpausen, wodurch den Schülerinnen und Schülern Zeit zum Nachdenken und Sprechen gegen wird;
- spezifisches Loben, welches konkret und einfach formuliert und nicht in Form von globalen Aussagen erfolgen sollte; (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2009 S. 53f.)

Die angeführten Merkmale Reber & Schönauer-Schneiders (2009) weisen teilweise große inhaltliche Gemeinsamkeiten mit den von Langer u. a. (1981) erarbeiteten Dimensionen für einen verständlichen Sprachgebrauch im Unterricht auf. Verständlicher Sprachgebrauch im Unterricht wird demnach definiert durch:

- Einfachheit, gekennzeichnet durch kurze Sätze, geläufige Wörter, Erklärung von Fachbegriffen, konkrete und anschauliche Sprache;
- Gliederung und Ordnung, klarer und folgerichtiger Aufbau, gute Überschaubarkeit, deutliche Unterscheidung von Wesentlichem und Nebensächlichem;
- ein mittlerer Grad an Ausführlichkeit, nicht zu knapp und beschränkt, aber auch nicht zu weitschweifig, sich in Nebensächlichkeiten verlierend;
- sparsam verwendete zusätzliche Stimulanz, anregende und abwechslungsreiche Gestaltung, die aber nur bei gleichzeitig guter Gliederung das Verständnis fördert, sonst eher zur Verwirrung beiträgt (zit. n. Glöckel, 2003 S. 56)

Die hier dargelegten Befunde unterstreichen die zentrale Rolle, welche die Lehrersprache zur Verständlichkeit, Strukturierung und zum Gelingen von Unterricht einnehmen kann. In diesem Zusammenhang wird bei der Lehrersprache in Anlehnung an "Motherese", die Mütter mit ihren Kleinkindern sprechen, des Öfteren von "Teacherese"(Stecher, 2010 S. 126) gesprochen. Die Meinungen innerhalb der Erstsprachenerwerbsforschung, ob und inwieweit die Merkmale der Motherese eine Sprachlehrfunktion innehaben, klaffen auseinander. Unbestritten ist jedoch, dass die Qualität und die Quantität dieser Art des sprachlichen Inputs die Schnelligkeit des Muttersprachenerwerbs beeinflussen und dass tendenziell eine hohe Anzahl von Merkmalen der Motherese auch in der Leh-

rersprache nachweisbar sind (vgl. Edmondson & House, 2000 S. 252ff.). Laut Stecher (2010) weist Teacherese (Lehrersprache) als optimales Hör- und Beziehungsangebot zahlreiche Strukturen auf, welche mit jenen in der Motherese und Fatherese im Eltern-Kind- Dialog vergleichbar sind. Er definiert Teacherese als jenes variationsreiche sprachliche Angebot der Lehrperson, welches sich "durch eine sehr melodiöse, akzentuierte und Aufmerksamkeit fokussierende Sprechweise auszeichnet." (Stecher, 2010 S. 126). Charakteristisch sind auch kurze und einfache Sätze, welche sich den individuellen auditiven und sprachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler anpassen, wobei von der Lehrperson bewusst eine höhere Tonlage und eine deutlich intonierte Sprache verwendet werden. Durch eine solche Sprechart, die interessiert, fasziniert und bindet sowie Raum zum Nachdenken und Mitsprechen lässt, gibt die Lehrperson entscheidende Botschaften auf Beziehungsebene an die Schülerinnen und Schüler weiter, sodass Lehr-Lernprozesse erfolgreich und nachhaltig verwirklicht werden können (vgl. Stecher, 2010 S. 126). Neben solchen inhaltlichen und parasprachlichen Merkmalen der Lehrerinnenund Lehrersprache spielen im Besonderen auch nonverbale Verhaltensweisen der Lehrperson eine entscheidende Rolle in der unterrichtlichen Kommunikation. (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2009 S. 53ff.).

4.3. Zusammenfassung

Sprache ist nicht nur Unterrichtsgegenstand, sondern auch ein wesentliches Unterrichtsmedium sowie eines der wichtigsten, wenn nicht das wichtigste Instrument der Lehrperson zur Steuerung des Unterrichts. Die Sprachkompetenz und der individuelle Sprachgebrauch von Lehrpersonen sind von essenzieller Bedeutung für den schulischen Lehr-Lernprozess. Dennoch wurde das Themenfeld "Lehrersprache" von der Forschung bisher nur geringfügig beachtet. Durch die allmähliche Berücksichtigung des Themas im Zuge der kommunikativen Wende lieferten vor allem interaktionsanalytische Ansätze einige wichtige Befunde zur Kommunikation und zur Sprache im Unterricht, vor allem was die Häufigkeitsverteilung sprachlicher Äußerungen von Lehrenden und Lernenden im Unterricht und einzelne Sprechakte im Unterrichtsgeschehen durch die Lehrpersonen angeht. Die Befunde über die Quantität der sprachlichen Äußerungen der Lehrpersonen im Unterricht, machen ein grundlegendes Wissen der Lehrpersonen über die Gesetzund Kontrollmöglichkeiten der Unterrichtskommunikation und die Leistungen der Leh-

rersprache im Unterricht unumgänglich (vgl. Neumann, 2003 S. 81f.). Trotz umfassender Bekanntheit allgemeiner Merkmale der Lehrerinnen- und Lehrersprache werden diese im Alltag unzureichend oder teilweise gar nicht berücksichtigt. Dagegen wurden vor allem in der Sprachheilpädagogik und Zweitsprachenforschung Konzepte und Kriterien entwickelt, welche lehrersprachliche Merkmale mit solchen der Motherese verknüpfen und durch eine Bewusstmachung der Merkmale und Leistungen von Teacherese auf eine Qualitätsverbesserung der Lehrerinnen- und Lehrersprache im Unterricht und einen reflektierten Umgang mit der Sprache im Allgemeinen abzielen.

Auf der anderen Seite fehlen bis dato weitgehend Daten über die Folgen von Dialektsprachigkeit von Lehrpersonen und über ihren Varietätengebrauch im Unterricht. Dies hat vor allem den Grund, dass im Zuge der Sprachbarrierendiskussion das Augenmerk der Forschung vermehrt auf die Dialektsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern und die dadurch resultierenden Schulschwierigkeiten gelegt wurde (vgl. Hochholzer, 2004b S 16f.). Für die Sprachsituation in Südtirol lässt sich festhalten, dass Ergebnisse vorliegen, welche den Gebrauch des Dialekts im Unterricht auf Seiten der Lehrpersonen offenlegen (vgl. Christanell, 1986; vgl. Saxalber-Tetter, 1982.), nähere Ausführung für die Gründe und über die Häufigkeit des Varietätenwechsels von der Standardsprache zum Dialekt in der Lehrersprache fehlen jedoch bislang. An dieser Stelle will diese Arbeit ansetzen, indem versucht werden soll eventuellen Wechseln von der Standardsprache in den Dialekt durch die Lehrperson eine kommunikative Funktion nach Ramge (1980) zuzuordnen und Ramges kommunikative Funktionen dialektalen Sprechens in der Lehrersprache, bezogen auf die sprachliche und schulische Situation in Südtirol, überprüft werden sollen.

5. Hintergrund zum Varietätenwechsel

Nachdem in Kapitel 3 das Sprachvarietätenspektrum zwischen Standardsprache und Dialekt sowie die gesellschaftliche und schulische Situation der deutschen Sprache in Südtirol im Zentrum standen, befasste sich Kapitel 4 vorwiegend mit dem Thema der Lehrerinnen- und Lehrersprache im Spannungsfeld zwischen Hochsprache und Dialekt. Im nun folgenden Kapitel sollen zunächst einige, für die Arbeit wichtige Begriffe geklärt werden. Als Grundlage für die Klärung und Definition zentraler Begrifflichkeiten dienen dabei vor allem die Arbeiten von Ramge (1980) und Kropf (1986). Anschließend wird näher auf das Phänomen des Sprachvarietätenwechsels ("Code-switching") eingegangen, wobei in erster Linie die Schwierigkeiten einer eindeutigen Definition und Zuweisung des Phänomens auf die zu behandelnde Problematik sowie Gründe, Funktionen und Arten des Sprachvarietätenwechsels diskutiert werden.

5.1. Dialektale Grundformen in der Lehrer- und Lehrerinnensprache

In Kapitel 4.1.2. wurde bereits auf die Untersuchung Ramges (1980) hingewiesen, in welcher es ihm gelang kommunikative Funktionen des dialektgerichteten Sprechens von Lehrpersonen im standardsprachlichen Unterricht nachzuweisen. Dabei leitete Ramge basierend auf den von Löffler (1974) definierten Verwendungsbereichen des Dialekts und der Standardsprache zwei Grundfunktionen dialektalgerichteten Sprechens ab. Im Folgenden soll nun zunächst geklärt werden, ob die von Ramge für das Saarland definierten Verwendungsbereiche der beiden Sprachebenen auch die sprachliche Situation des Deutschen in Südtirol abdecken. Anschließend wird versucht die Übereinstimmung der von Ramge formulierten Grundfunktionen des Dialekts hinsichtlich der Sprachsituation in Südtirol zu überprüfen. Ramge nennt bezüglich der Sprachsituation im Saarland folgende Verwendungsbereiche der beiden Varietäten:

Dialekt: Familiär- intimer Bereich, örtlicher Bereich und Arbeitsplatz, mündliches
 Sprechen

 Standard: Öffentlicher Bereich, überörtlicher Bereich, mündliche und schriftliche Rede, Literatur, Kunst, Wissenschaft, öffentliche Rede, feierliche Anlässe, Gottesdienst, Schule (vgl. Ramge, 1980 S. 161)

Vergleicht man die von Ramge für die Verhältnisse im Saarland festgelegten Verwendungsbereiche des Dialekts und der Standardsprache mit den in Kapitel 3.3.2. formulierten Verwendungsbereichen der beiden Sprachebenen in Südtirol, wird ersichtlich, dass der Dialekt in Südtirol eine breitere Anwendung erfährt. Neben dem familiär-intimen und örtlichen Bereich spricht der deutschsprachige Südtiroler auch in halböffentlichen, überörtlichen Bereichen den Dialekt, auch wenn der im familiären Bereich verwendete Ortsdialekt im überörtlichen Bereich einem Ausgleichsdialekt weicht. Laut Saxalber & Lanthaler (1992) deckt das Kontinuum zwischen diesen beiden Varietäten den mündlichen Sprachgebrauch der deutschsprachigen Bevölkerung zu 90% ab (vgl. Saxalber & Lanthaler, 1992 S. 70f.). Diese Einschätzung wird von neueren Untersuchungen zur Spracheinschätzung und Verwendung des Dialekts in der deutschen Sprachgruppe bestätigt (vgl. Autonome Provinz Bozen-Südtirol Landesinstitut für Statistik - ASTAT, 2006), wobei darauf hingewiesen wird, dass der Dialekt vermehrt Eintritt in Domänen des öffentlichen Lebens erhält, in denen Dialektgebrauch vorher ungewöhnlich war, wie beispielsweise in Radio- und Fernsehinterviews sowie die elektronische Kommunikation (vgl. Egger, 2001 S. 49). Dennoch lässt sich für beide Regionen der Gebrauch der Hochsprache in öffentlichen Situationen festhalten, wobei die Institution Schule die primäre Hochsprachenträgerin in den jeweiligen Gebieten darstellt.

Generell kann also festgehalten werden, dass sich die formulierten Verwendungsbereiche Ramges für den Dialekt im Saarland im Vergleich mit Südtirol diesbezüglich unterscheiden, als dass der Dialekt in Südtirol die alltägliche Kommunikation fast ausschließlich deckt und vermehrt Eintritt in bis dato dialektuntypische Domänen erhält. Der Gebrauch- und Verwendungsbereich der Standardsprache in den beiden Gebieten stimmt dagegen weitgehend überein.

Auch die von Ramge (1980) für den saarländischen Untersuchungskorpus festgelegten Grundfunktionen des Dialekts scheinen sich relativ gut auf die Verhältnisse in Südtirol übertragen zu lassen. Ramges erste Grundfunktion dialektalgerichteten Sprechens in der Lehrerinnen- und Lehrersprache, die der "Solidarisierung im sprachlichen Symbol", basiert auf der Annahme, "daß man die sozial- lokale Identität des anderen akzeptiert und

daß man sich als Angehöriger der gleichen lokalen Kultur damit solidarisiert" (vgl. Ramge, 1980 S. 161). Diese erste Grundfunktion ist in diesem Sinne auf die Sprachverhältnisse des Deutschen in Südtirol übertragbar, als dass der Dialekt von vielen Südtirolern als zentrales Identifikationsmoment operationalisiert wird, durch dessen Sprechen man zum Mitglied einer Gruppe, zum Südtiroler, wird (vgl. Riehl, 2007 S. 111). Die zweite Grundfunktion dialektgerichteten Sprechens in der Lehrersprache stellt nach Ramge die Emotionalisierung im sprachlichen Symbol dar, welche sich ebenfalls aus dem Merkmal der Familiarität des Dialekts und der Bindung von Affekten und Emotionen an dialektale Sprachformen ableitet (vgl. Ramge, 1980 S. 161). In seinen weiteren Ausführungen kommt Ramge (1980) zum Schluss, dass Lehrpersonen, welche den Gebrauch der Standardsprache als Unterrichtssprache für kurze Zeit zugunsten des Dialekts aufgeben, vor allem vom Wissen Gebrauch machen, dass "die Annäherung an den üblichen Sprachgebrauch der Schüler als der Versuch einer Symmetrisierung der Interaktionsbeziehung beabsichtigt ist und so verstanden werden kann. Praktisch heißt das, daß durch den Nicht-Gebrauch der Standardsprache eine als nicht- institutionell definierte Sprechsituation hergestellt werden soll." (Ramge, 1980 S. 162). Diese Beurteilung des Dialektgebrauchs seitens der Lehrperson, in einem an sich standardsprachlichen Unterricht, kann ebenfalls auf die Verhältnisse in Südtirol generalisiert werden. Die Lehrperson kann demnach durch einen Varietätenwechsel ihrer institutionellen Rolle gegensteuern, was dazu führt, dass der Dialekt im eigentlich standardsprachlichen Kontext Unterricht solidarisierend und emotionalisierend auf die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden wirken kann (vgl. Kropf, 1986 S. 210).

5.2. Der Begriff der kommunikativen Funktion

Die Ausführungen in Kapitel 3.5.2. dieser Arbeit legen deutlich dar, dass die offiziellen Richtlinien für die Primarstufe in Südtirol die Standardsprache als Unterrichtssprache vorschreiben (vgl. dazu: Deutsches Schulamt & Pädagogisches Institut, 2007). Im Speziellen durch die Arbeiten von Saxalber (1982) und die aktuellere Arbeit von Auer & Fauster (2002) wird in Bezug auf die schulische Situation in Südtirol klar, dass im Schulalltag in unterschiedlicher Häufigkeit von dieser Norm abgewichen wird.

Ramge (1980) führt an, dass dem Dialektgebrauch im standardsprachlichen Unterricht solidarisierende und emotionalisierende Grundfunktionen zugeordnet werden können,

sich die "kommunikative Funktion" des Dialektgebrauchs in einer Sprachäußerung jedoch nicht ausschließlich mit diesen beiden Basisfunktionen fassen lässt. Vielmehr wirken bei der Bestimmung der "kommunikativen Funktion" einer sprachlichen Äußerung verschiedene Aspekte mit in den Interpretationsprozess ein. Zum einen stellt jede dialektorientierte oder dialektale Äußerung eine Sprechhandlung dar und als solche verfügt sie über eine Intentionalität, das heißt, "über einen sich durch erwartbare konventionelle wechselseitige Verstehensprozesse herstellenden Sinn" (Ramge, 1980 S. 170). Zum anderen spielen, neben dem Typ einer sprachlichen Handlung (z. B. fragen, auffordern), die Stelle im Interaktionsprozess, die Art der sprecherischen Realisierung, die grammatische Form und die sprachliche Variationsform auf der Skala Standard – Dialekt²⁶, eine entscheidende Rolle bei der Bestimmung kommunikativer Funktionen in sprachlichen Äußerungen (vgl. Ramge, 1980 S. 170f.).

Sollen den dialektalen Äußerungen von Lehrpersonen, falls vorhanden, kommunikative Funktionen zugewiesen werden, wie es in dieser Arbeit der Fall ist, muss des Weiteren geklärt werden, welche Äußerungen im Unterricht überhaupt als Gegenstand einer Analyse infrage kommen. Hinsichtlich der Richtlinien, welche die Lehrpersonen zum Gebrauch der Standardsprache als Unterrichtssprache verpflichten (vgl. Kapitel 3.5.2.), ist

_

²⁶ Ramge (1980) ermittelte für jeden Sprecher seines Untersuchungskorpus ein mittleres Sprachvariations-Niveau (MSVN). Anhand des MSVN wird die normale Sprechweise einer Person auf einer Skala mit den Endpunkten Standardsprache und Dialekt festgestellt. Abweichungen von diesem individuellen Wert in Richtung Dialekt werden als "dialektgerichtete Äußerungen" betrachtet (vgl. Ramge, 1980 S. 166ff.). Ähnlich wie Kropf (1986) für die Verhältnisse in der Schweiz festhält (vgl. Kropf, 1986 S. 81), erübrigt sich auch für die Sprachverhältnisse in Südtirol die Bestimmung eines MSVN für jeden Sprecher wie es Ramge (1980) in seinem Ansatz durchführte. Dies hat zum einen den Grund, dass sowohl die in Südtirol gesprochenen Einzeldialekte, als auch die verbreiteten Ausgleichsdialekte eine große strukturelle Systemdistanz zur Standardsprache aufweisen (vgl. Saxalber Tetter & Lanthaler, 1994 S. 78). Zum anderen ist die mündliche Hochsprache in Südtirol von einigen markanten Besonderheiten und einem starken Lokalkolorit geprägt (vgl. Lanthaler & Saxalber, 1995 S. 291f.). Diese große Distanz zwischen den gesprochenen Dialekten und der Standardsprache sowie der starke regionale Akzent bei der Realisierung der Hochsprache führen dazu, dass es hinsichtlich der verbalen Realisierung im Allgemeinen mit keinen größeren Problemen verbunden ist, eine Äußerung oder Teile davon der einen oder der anderen Varietät zuzuweisen.

jeder Dialektgebrauch als Verstoß gegen diese Weisung zu verstehen und somit grundsätzlich Objekt der Untersuchung.

5.3. "Switchen" – und seine Funktionen

Einschlägige Forschungsergebnisse zum Sprachgebrauch im Unterricht innerhalb und außerhalb Südtirols legen offen, dass in annähernd jeder Unterrichtssituation und Unterrichtslektion Wechsel von einer Sprachvarietät in die andere beobachtet werden können (vgl. Auer & Fauster, 2002; Christanell, 1986; Kropf, 1986; Saxalber-Tetter, 1982 S. 192f.; Sieber & Sitta, 1986; Steiner, 2008; Unterhuber, 1996). Sieber & Sitta (1986) bezeichnen diese Wechsel von einer Sprachform in die andere als "Code-switching"²⁷ und fügen an, dass derartige Wechsel keinesfalls zufällig erfolgen, sondern vielmehr bestimmte Funktionen erfüllen (Sieber & Sitta, 1986 S. 71). Hierbei erscheint es angebracht die von Sieber und Sitta verwendete Bezeichnung "Code – switching" für den Wechsel zwischen verschiedenen Varietäten zu hinterfragen und im Vergleich mit aktuelleren Ergebnissen aus der Sprachkontaktforschung zu diskutieren.

Beim Phänomen des "Code-switchings" handelt es sich um ein weltweit feststellbares Verhalten mehrsprachiger Personen, welches seit nunmehr fast vier Jahrzehnten intensiv erforscht wird (vgl. Krick, Reith, Behrent & Franceschini, 2003 S. 3). Laut Haust (1993) wird unter dem Begriff des "Code – switchings" im Allgemeinen das "Nebeneinanderstellen von zwei verschiedenen grammatischen Systemen innerhalb eines Gespräches verstanden, wobei die grammatischen Regeln beider Systeme nicht verletzt werden. Codeswitching ist somit sowohl zwischen verschiedenen Varietäten oder Registern einer Sprache als auch zwischen verschiedenen Sprachen möglich." (Haust, 1993 S. 93). Der Definition von Haust zufolge kann der Begriff "Code-switching", wie bei Sieber & Sitta (1986), auch für den Wechsel zwischen zwei Varietäten derselben Sprache verwendet werden. Grosjean (1982) sowie Milroy und Muysken (1995) dagegen beschränken den Gebrauch des Begriffes "Code-switching" auf die Nutzung von zwei oder mehrerer Spra-

_

²⁷ Über die Schreibweise des Begriffes "Code-switching" scheint in den hier verwendeten Arbeiten Uneinigkeit zu herrschen. Die Schreibweise reicht von "Codeswitching" (Haust, 1993; Riehl, 2002), über "code switching" (Sieber & Sitta, 1986) bis hin zu "Code – switching" (Krick, Reith, Behrent & Franceschini, 2003). In der vorliegenden Arbeit wird wie auch bei Krick, Reith, Behrent und Franceschini (2003) "Code-switching" geschrieben.

chen in derselben Sprechsituation (vgl. Munukka, 2006 S. 5). Die beiden hier angeführten Definitions- und Einschränkungsversuche von "Code-switching" von Haust (1993) beziehungsweise von Grosjean (1982) sowie Milroy und Muysken (1995) legen offen, dass die Meinung darüber, ob man beim Wechsel zwischen verschiedenen Varietäten in derselben Sprache von "Code-switching" sprechen kann, in der Forschung keineswegs einheitlich ist. Beobachten lässt sich jedoch, dass im Laufe der Sprachkontakt- und "Code – switching" - Forschung der Wechsel zwischen verschiedenen Sprachen vermehrt in den Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses gerückt ist und eine breitere Akzentuierung erfährt (vgl. Munukka, 2006 S. 6). Aus diesem Grund wird für die Zwecke dieser Arbeit beim Sprachwechsel von der Standardsprache zum Dialekt oder umgekehrt nicht von "Code-switching", sondern von Sprachvarietätenwechsel beziehungsweise von Varietätenwechsel gesprochen.

Im Folgenden wird versucht, trotz der Unterscheidung in den Begrifflichkeiten für den Wechsel im bilingualen Diskurs ("Code-switching") und dem Varietätenwechsel in einer Sprache (Sprachvarietätenwechsel), einige Parallelen bezüglich der Motivation und der Funktion dieser Wechsel zu ziehen. Der Wechsel von einer Sprache in die andere sowie der Varietätenwechsel im einsprachigen Diskurs sind im höchsten Maße von der Motivation und den Einstellungen des Sprechers abhängig (vgl. Haust, 1993 S. 125). Gerade bezüglich der Erklärung der dem "Code- switching" zugrunde liegenden Motivationen erweisen sich die zahlreichen Forschungsarbeiten zum Thema jedoch als äußerst heterogen. Riehl (2002) nennt diesbezüglich für den bilingualen Diskus zwei Unterscheidungstypen, die nebeneinander auftreten und verschieden motiviert sind. Zum einen das soziolinguistisch interpretierbare "Code-switching", bei dem der Wechsel durch situative Faktoren (wie z. B. Ort, Gesprächspartner, Thema, Redeabsicht), Domänen (wie z. B. Schule oder zu Hause), die soziale Rolle, das Medium (z. B. Face-to-Face oder Telefon) oder die Art der Interaktion (z. B. familiär oder offiziell) bestimmt wird. Zum anderen das psychologisch interpretierbare "Code-switching", wobei angenommen wird, dass der Wechsel zur anderen Sprache aufgrund bestimmter Auslöser (trigger-words) stattfindet. Bei dieser Form des Sprachenwechsels muss davon ausgegangen werden, dass er keine besondere Funktion erfüllt (vgl. Riehl, 2002 S. 63f.). Haust (1993) hält diesbezüglich fest, dass trotz erkennbarer Tendenzen eine Korrelation zwischen der Art und Weise und der Funktion des "Code-switchings" erkennbar zu machen, die "Funktion des Codeswitchings nie a priori bestimmt werden" kann, "sondern [...] aus dem Kontext einer spezifischen Instanz heraus interpretiert werden" muss (Haust, 1993 S. 125).

Die hier vorgestellten Faktoren des "Code-switchings", welche sich in den Ausführungen von Riehl (2002) und Haust (1993) auf die bilinguale Sprachverwendung beziehen, können mit ziemlich genauer Übereinstimmung auf den Sprachvarietätenwechsel übertragen werden. Dies rührt vor allem daher, dass auch beim Wechsel von der Standardsprache in den Dialekt und umgekehrt, hauptsächlich situativ-, adressaten-, domänen- und interaktionsabhängige Aspekte eine zentrale Rolle spielen. Im Sinne der inneren Mehrsprachigkeit werden nämlich auch beim Sprachvarietätenwechsel sprachliche, kognitive und soziale Kompetenzen vom Sprecher gefordert sowie ein hohes Maß an Sprachbewusstsein und Sprachdifferenzbewusstheit benötigt (vgl. Hochholzer, 2009 S. 56). Auch die von Haust genannte Funktion des "Code-switchings", die Aufmerksamkeit des Hörers durch das Umschalten zu lenken und zu bündeln (vgl. Haust, 1993 S. 125), gilt im gleichen Maße für den Sprachvarietätenwechsel. Man denke hierbei an die Feststellung Ramges (1980) bezüglich der Unterbrechung des standardsprachlichen Unterrichts zugunsten des Dialekts durch die Lehrkraft, welche bereits im obigen Unterkapitel 5.1. festgehalten wurde. Gleiches gilt für das Vorkommen und die Art der Unterscheidung von Sprachwechseln. Krik, Reith, Behrent & Franceschini (2003) unterscheiden für den bilingualen Sprachgebrauch Sprachwechsel zwischen einzelnen Sprechern, zwischen Äußerungen desselben Sprechers und innerhalb einer Äußerung²⁸ (vgl. Krick, Reith, Behrent & Franceschini, S. 3). Demgegenüber halten Sieber & Sitta (1986) für den Wechsel von der Standardsprache in den Dialekt fest, dass sich dieser "an Äußerungs-, Satz-, und Wortgrenzen, ja sogar innerhalb eines Wortes" (Sieber & Sitta, 1986 S. 71) feststellen lässt.

Kropf (1986) unterscheidet, ausgehend von der Annahme, dass im Unterricht prinzipiell die Standardsprache gesprochen werden sollte, folgende Typen des Wechsels von der Standardsprache zum Dialekt und umgekehrt:

 Nullwechsel: Der Sprecher sollte der offiziellen Norm gemäß vom Dialekt in die Standardsprache wechseln, bleibt aber im Dialekt, wodurch an sich kein Varietä-

-

²⁸ Krik, Reith, Behrent & Franceschini (2003) halten für den Sprachwechsel innerhalb einer Äußerung fest, dass dieser als spezielles Phänomen auch unter dem Begriff "code-mixing" gefasst wird.

tenwechsel stattfindet. Es ändert sich aber die soziale Bedeutung, welche der Sprachform zukommt, da der Dialekt nach Beginn des Unterrichts als Abweichung von der standardsprachlichen Unterrichtssprache zu sehen.

- Varietätenwechsel bei Sprecherwechsel
- Varietätenwechsel beim gleichen Sprecher: Der Varietätenwechsel erfolgt dabei während der Sprechdauer eins Sprechers. Von einem solchen Wechsel können sowohl (a) ganze Sinneinheiten, (b) Teile von Sinneinheiten, (c) einzelne Wörter (d) oder morphologische Bestandteile einer Äußerung betroffen sein (vgl. Kropf, 1986 S. 82f.).

5.4. Zusammenfassung

Aufgrund politischer und institutioneller Normen stellt die Standardsprache im deutschen Südtiroler Schulsystem die von den Lehrpersonen zu realisierende Unterrichtssprache dar. Mehrere Studien, welche sich in den letzten dreißig Jahren mit dem Dialektgebrauch im Unterricht auseinandersetzten, attestieren, dass es während prinzipiell jeder Unterrichtslektion zu Verletzungen dieser Norm durch den Dialektgebrauch seitens der Lehrkräfte kommt, beziehungsweise kommen kann. Die Wechsel von einer Varietät zur anderen erfolgen jedoch keineswegs zufällig, sondern sind, ähnlich wie die unter dem Begriff des "Code – switchings" gesammelten bilingualen Sprachwechsel, multikausal und stark von den Motivationen und Einstellungen des Sprechers abhängig. Dies lässt Grund zur Annahme, dass den Varietätenwechseln durch die Lehrperson im Unterricht bestimmte kommunikative Funktionen innewohnen, welche in dieser Arbeit, ähnlich wie durch Ramge (1980) und Kropf (1986) für saarländische beziehungsweise deutschschweizer Verhältnisse, für die Verhältnisse in Südtirol untersucht werden sollen.

6. Untersuchung der kommunikativen Funktionen des Dialekts in der Lehrerinnen – und Lehrersprache

Basierend auf den im theoretischen Teil der Arbeit festgehaltenen Überlegungen wird im Folgenden empirischen Abschnitt versucht, die Forschungsfragen zu beantworten. Für diesen Zweck werden eingangs die der Forschung zugrunde liegenden Forschungsfragen, Forschungshypothesen und Forschungsziele definiert, ehe die für die Beantwortung der Forschungsfragen gewählten Methoden und das erhobene Datenmaterial beschrieben werden.

6.1. Forschungsfrage und Forschungsziele

Aus den einschlägigen Forschungsergebnissen, welche sich mit der Thematik des Dialektgebrauchs seitens der Lehrkräfte im Unterricht beschäftigen sowie der sprachlichen Situation in der deutschen Schule Südtirols, in welcher nicht nur der überwiegende Teil der Schülerinnen und Schüler, sondern auch der Lehrkräfte in ihrer muttersprachlichen Sozialisation durch nicht—standardsprachliche Varietäten, im Besonderen durch vielfältige dialektale Sprachformen geprägt ist, leiten sich die folgenden Hypothesen ab:

- Hypothese 1: Bei allen Lehrkräften sind Sprachvarietätenwechsel von der standardsprachlichen Unterrichtssprache in den Dialekt nachweisbar, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß und differenter Häufigkeit.
- Hypothese 2: Jedem Sprachvarietätenwechsel von der Standardsprache in den Dialekt, das heißt, jeder dialektalen oder dialektgerichteten Äußerung, sei es an Äußerungs-, Satz- oder Wortgrenzen, lässt sich eine bestimmbare kommunikative Funktion zuordnen.

Ausgehend von diesen beiden Hypothesen soll der Frage nachgegangen werden, welche kommunikativen Funktionen der Dialekt in der Lehrerinnen- und Lehrersprache von Südtiroler Lehrkräften erfüllt. Die schmale Basis der untersuchten Lehrkräfte lässt dabei keine Verallgemeinerung auf die gesamte Südtiroler Schullandschaft zu, was auch nicht

die Absicht dieser Arbeit ist. Genauso wenig soll diese Auseinandersetzung mit dem Thema Dialektgebrauch in der Schule ein Mittel darstellen, um eventuelle didaktische Anweisungen oder Anstöße zu geben oder den Dialektgebrauch im Unterricht gar zu stigmatisieren. Vielmehr geht es darum, die potenzielle Bedeutung des Dialekts in einem grundsätzlich standardsprachlich zu führenden Unterricht abzuschätzen, indem die kommunikativen Funktionen des Sprachvarietätenwechsels im Unterricht, vonseiten der Lehrpersonen, anhand authentischer Unterrichtsdaten aufgezeigt und analysiert werden.

Für diesen Zweck werden insgesamt vier Unterrichtsstunden bei vier Südtiroler Lehrkräften im Raum Burggrafenamt aufgenommen. Die sich aus den Aufnahmen ergebenden Daten werden bezüglich der Sprachvarietätenwechsel der Lehrpersonen untersucht und die entsprechenden Stellen transkribiert. Den Transkriptionen werden anschließend die von Ramge (1980) ermittelten sieben kommunikativen Funktionen dialektgerichteten Sprechens als Raster unterlegt. Der Dialektgebrauch und die Sprachvarietätenwechsel der untersuchten Lehrpersonen werden mithilfe dieses Rasters interpretiert und analysiert, wobei überprüft werden soll:

- ob die einzelnen Kategorien auch in der Unterrichtspraxis deutscher Grundschulen in Südtirol anzutreffen sind;
- ob einige von Ramges Kategorien bei einer Übernahme auf die Südtiroler Verhältnisse wegfallen;
- ob Dialektäußerungen vorkommen, die von diesen Kategorien nicht erfasst werden können, was zur Neubildung einzelner Kategorien führen würde.

In der abschließenden Diskussion der Ergebnisse soll geklärt werden, ob der Dialektgebrauch von Lehrpersonen während des Unterrichts nach wie vor ein großes Problem in der Lehrerinnen- und Lehrersprache in Südtirol darstellt oder ob andere Aspekte im sprachlichen Handeln der untersuchten Lehrpersonen eine entscheidende Rolle spielen, welche in der Sprachforschung zur Schule in Südtirol in Zukunft vermehrter Akzentuierung bedürften.

6.2. Methodische Vorgehensweise

6.2.1. Unterrichtsbeobachtung

Die wissenschaftliche Beobachtung entwickelte sich durch ihren Gebrauch als Datenerhebungsmethode in verschiedenen Disziplinen nicht einheitlich. Vielmehr führte ihre Anwendung in unterschiedlichen wissenschaftlichen Gebieten zur Ausbildung vielfältiger und unterschiedlicher methodischer Besonderheiten (vgl. Gehrau, 2002 S. 17). Vor allem in der erziehungswissenschaftlichen Forschung hat die systematische und methodologisch überlegte Beobachtung, im Besonderen von Unterricht, eine lange Tradition. Dies hängt zum einen mit Veränderungen und methodologischen Entwicklungen in der Unterrichtsforschung (vgl. Voigt, 1997 S. 785f.) und zum anderen mit der Tatsache zusammen, dass sich andere qualitative Datenerhebungsmethoden nicht für die Erhebung sowie die anschließende Analyse und Interpretation von Verhalten oder Handlungen des Einzelnen oder der Gruppe im Interaktionsprozess eignen (vgl. Gehrau, 2002 S. 20f.). Dabei ist die wissenschaftliche Beobachtung, auch "systematische Beobachtung" genannt, klar von der Alltagsbeobachtung oder "naiven" Beobachtung zu unterscheiden. Während die Alltagsbeobachtung nämlich fallweise je nach Interesse oder Bedarf eingesetzt wird, erfolgt die wissenschaftliche Beobachtung kontrolliert und systematisch und die ermittelten Beobachtungsinhalte werden systematisiert (vgl. Schnell, Hill & Esser, 2008 S. 390).

Ziel der Beobachtung ist die unmittelbare Registrierung von Verhalten und Handlungen der Beobachteten, wobei verzerrende Einwirkungen der Datenerhebung auf ein Minimum reduziert werden müssen. Für diesen Zweck werden in der Methodenliteratur verschiedene Varianten der Beobachtung diskutiert, welche sich besonders durch den Grad ihrer Vorstrukturierung, den Grad der Involviertheit des Forschers sowie die Authentizität der Erhebungssituation, die Praktikabilität der Messung und ethische Überlegungen gegenüber den Beobachteten unterscheiden. Die unterschiedlichen Beobachtungsvarianten können verschieden kombiniert werden und ihre spezifischen Vor- und Nachteile kommen in den vielfältigen Anwendungsfeldern der Beobachtung unterschiedlich zum Tragen (vgl. Gehrau, 2002 S. 27).

Aus Gründen der Komplexität und Mehrdeutigkeit von Unterricht nutzt die neuere qualitative Unterrichtsforschung beinahe ausnahmslos Video- und Audiotechnik für die Da-

tenerhebung (vgl. Voigt, 1997 S. 787). Spezifische Vorteile der Unterrichtsbeobachtung mittels Tonbandaufnahme, wie sie in dieser Untersuchung durchgeführt wurde, liegen einerseits in der Wiederholbarkeit und Nachprüfbarkeit der Messung und andererseits in der Tatsache, dass das aufgenommene Material mehrfach und unabhängig vom Zeitpunkt der Aufnahme betrachtet werden kann, wodurch komplexe Prozesse des Unterrichts, insbesondere durch die Erstellung detaillierter Wortprotokolle, besser erfasst und unter mehreren Perspektiven analysiert werden können (vgl. Gehrau, 2002 S. 21; vgl. Voigt, 1997 S. 787). Dem gegenüber stehen neben dem hohen Arbeitsaufwand andere Nachteile bei der technischen Unterrichtsdokumentation. Zum einen bedarf es für die Durchführung von Aufnahmen jeglicher Art in der Institution Schule einer Genehmigung durch die Schuldirektionen und in der Regel der schriftlichen Projektzustimmung durch die Eltern. Zum anderen wird der Einfluss der Beobachtung auf die Beobachtete oder den Beobachteten durch ein Mikrofon oder eine Kamera verstärkt, welche die ansonsten intime Domäne des Schulunterrichts veröffentlichen. Des Weiteren kann die Wahl der Kamera- und Mikrofoneinstellungen die spätere Qualität der Aufnahmen sowie die Interpretationsmöglichkeiten in hohem Maße beeinflussen (vgl. Voigt, 1997 S. 787f.). Für die bestehende Arbeit und die Analyse der kommunikativen Funktionen des Dialekts in der Lehrerinnen- und Lehrersprache wäre es auch möglich gewesen, auf bereits bestehendes Tonbandmaterial zurückzugreifen. Auf diesen Schritt wurde jedoch bewusst verzichtet, da sich die Beobachtung von anderen Verfahren, insbesondere von der Inhaltsanalyse im Wesentlichen durch die Art der Erhebung und Analyse des Materials unterscheidet. Diese Abgrenzung ist nicht immer klar und eindeutig. Da für diese Untersuchung für die bessere Erfassung und Protokollierung des Unterrichtsgeschehens technisch unterstütze Aufzeichnungen durchgeführt wurden, handelt es sich um eine Beobachtung, während es sich bei der Verwendung von Materialien und Dokumenten aus Archiven um eine Inhaltsanalyse handeln würde (vgl. Gehrau, 2002 S. 26). Eine genauere Beschreibung der Datenerhebung sowie des Datenmaterials und den bezüglich dieser Arbeit festgestellten Vor- und Nachteilen der Aufnahmetechnik durch ein technisch hochqualifiziertes Sendermikrophon, folgt im Unterkapitel 6.2.3. dieser Arbeit.

6.2.2. Transkription

Das ILMES – Internet-Lexikon der Methoden der empirischen Sozialforschung definiert Transkription als "die Verschriftlichung menschlicher Kommunikation, meist auf der Grundlage von Tonband- oder anderen Aufzeichnungen. Je nach Untersuchungszweck kann bzw. muss die Transkription mehr oder weniger umfassend sein". (Ludwig-Maxerhofer, 2012)²⁹

In der qualitativen Forschung finden sich zahlreiche verschiedene Transkriptionsregeln und – Systeme, um aufgezeichnete gesprochene Sprache schriftlich darzustellen. Die Spannweite der Komplexität solcher Regeln und Systeme hängt dabei maßgeblich vom Zweck und der Absicht der Analyse ab und wird in der Literatur breit diskutiert (vgl. Dinkelaker & Herrle, 2009 S. 35)

Als Grundlage für die vorliegende Untersuchung dienten vier eigens aufgenommene Stunden bei vier Lehrpersonen an drei Südtiroler Grundschulen im Raum Burggrafenamt. Eine vollständige Transkription und Analyse des aufgenommenen Tonbandmaterials erschien dabei weder zielführend noch sinnhaft. Für die Zwecke der Arbeit sollte die Transkription die Sprachvariation der Lehrpersonen im Spektrum Standardsprache – Dialekt dokumentieren und gleichzeitig leicht lesbar bleiben, damit die Analyse der kommunikativen Funktionen dialektaler Äußerungen nicht unnötig erschwert wird. Für dieses Bestreben erwies sich die literarische Umschrift nach der Standardorthografie als durchaus brauchbar, wobei dialektale Abweichungen von der Standardsprache mit dem schriftsprachlichen Zeichenrepertoire wiedergegeben wurden (z. B. st als scht oder eu als ui)³⁰. Die Transkription der Dialektäußerungen beruht zum einen auf den Ausführungen von Lanthaler & Meraner (1994) zu den Merkmalen der Tiroler Dialekte und zum anderen auf dem Leitsatz " schreibe wie du sprichst, wie du es hörst und empfindest" (zit. n. Steiner, 2008 S. 63), welchen Dieth (1986) für seine "Schwyzertütsche Dialäktschrift" verwendet (vgl. Steiner, 2008 S. 63).

-

Transkription In: ILMES Internet Lexikon. (Zugriff am 09.04.2013) unter http://wlm.userweb.mwn.de/ein voll.htm.

³⁰ vgl. hierfür die Ausführungen in Kapitel 3.2.2.1. zu den Merkmalen der Tiroler Dialekte nach Lanthaler und Meraner (1994)

Für die Transkription der Audiodateien wurde das noch in der Entwicklung stehende System EXMARaLDA (Extensible Markup Language for Discourse Annotation) verwendet, welches ein System von Konzepten, Datenformaten und Werkzeugen für die Transkription gesprochener Sprache darstellt. Die Visualisierung und Eingabe der Audiodaten erfolgte über den EXMARaLDA Partitur-Editor, welcher ein Werkzeug zur Eingabe, Editierung und Ausgabe von EXMARaLDA-Transkriptionen in Partitur-Notation darstellt (vgl. EXMARaLDA, 2013; vgl. Tools: Partitur-Editor, 2013)

6.2.2.1. Zeichenerklärung zu den Transkriptionen

• sehr kurze Pause (ab 0 bis ca. 1,5 Sekunden)

•• etwas längere Pause (ab 1,5 Sekunden bis ca. 3 Sekunden)

··· lange Pause (ab ca. 3 Sekunden bis ca. 5 Sekunden

((...)) lange Pause (z. B. $((10 \text{ sek})) \rightarrow \text{ca. zehnsekündige Pause})$

(...) z. B. $(lang) \rightarrow Wort ist unverständlich$

(x) vollkommen unverständliches Wort oder Äußerung

(Schülername) Lehrperson ruft einen Schüler oder eine Schülerin auf

Äußerungen werden gleichzeitig gesprochen

Sprechsiglen:

LP1-2-3-4 [v] Kennzeichnung gesprochener Äußerungen der Lehrpersonen

SchülerIn [v] Kennzeichnung gesprochener Äußerungen eines Schülers oder einer

Schülerin

6.2.3. Beschreibung des Kategorienrasters: Kommunikative Funktionen nach Ramge 1980

Die dialektalen Grundformen in der Lehrerinnen- und Lehrersprache sowie der auch dieser Arbeit zugrunde liegende Begriff der kommunikativen Funktionen dialektalen oder dialektgerichteten Sprechens nach Ramge (1980), wurden bereits in Kapitel 5 erläutert. Im nun folgenden Kapitel sollen die sieben kommunikativen Funktionen des Dialekts nach Ramge (1980), welche in der Auswertung dem erhobenen Datenmaterial als Raster untergelegt werden, beschrieben werden.

Veranschaulichungsfunktion

Die Lehrperson möchte durch die Verwendung des Dialektes den Schülerinnen und Schülern etwas leicht verständlich veranschaulichen. Eine Einstellung oder ein Sachverhalt soll in der Regel der ganzen Klasse, manchmal jedoch auch einzelnen Schülerinnen und Schülern erläutert werden, indem eine Veranschaulichung durch den Gebrauch des Dialektes erfolgt. Die sprachliche Realisierung einer Äußerung oder eines Äußerungsteils im Dialekt, als gemeinsamer sprachlicher Erfahrungshintergrund, wirkt dabei solidarisierend (vgl. Ramge, 1980 S. 172).

Aktivierungsfunktion

Sie dient oft dazu, die Klasse oder einzelne Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme am Unterrichtsgeschehen zu aktivieren. Aktivierende und motivierende Sprechhandlungen erhalten demnach durch den Gebrauch des Dialektes eine zusätzliche Qualität. Die Abgrenzungen zwischen der Aktivierungsfunktion und der Veranschaulichungsfunktion verlaufen des Öfteren fließend (vgl. Ramge, 1980 S. 172).

Bagatellisierungsfunktion

Diese Funktion ist nach Ramge (1980) großteils an sprachliche Handlungen der Lehrperson gebunden, die sich auf die Organisation und das Gelingen des Unterrichts beziehen, deren Ausführung für den eigentlichen Unterrichtsplan jedoch nebensächlich erscheint. Durch den Sprachvarietätenwechsel von der Standardsprache in den Dialekt wird die eigentliche Unwichtigkeit der Handlung für den Unterrichtsverlauf verstärkt symbolisiert, indem der Sprecher zu verstehen gibt, dass er sich sehr wohl über die Zweitrangig-

keit einer Handlung bewusst ist, diese für die erfolgreiche Abhaltung des Unterrichts jedoch trotzdem erledigt werden muss (vgl. Ramge, 1980 S. 173f.)

Abschwächungsfunktion

Die Abschwächungsfunktion dialektalen Sprechens ist laut Ramge (1980) darauf gerichtet, dass "der Lehrer Schülerhandlungen sprachlicher oder nicht-sprachlicher Art, die er meist aus unterrichtplanbezogenen Gründen nicht akzeptieren kann, so zurückweist, daß dadurch das Image des einzelnen Schülers möglichst wenig verletzt wird" (Ramge, 1980 S. 174). Diese Äußerungen sind demnach meist an einzelne Schülerinnen und Schüler gerichtet. Durch den Gebrauch dialektaler Formen möchte die Lehrkraft signalisieren, dass sie die Handlung der Schülerin oder des Schülers nicht akzeptieren kann, dass die Zurechtweisung jedoch nichts an der bestehenden Beziehung zwischen der Lehrkraft und dem oder der Lernenden ändern soll (vgl. Ramge, 1980 S.174).

Einverständnis- und Zuwendungsfunktion

Durch die dialektale Form der sprachlichen Äußerung drückt die Lehrperson das solidarisierende Einverständnis mit einem Sachverhalt oder einer Handlung einer Schülerin beziehungsweise eines Schülers aus. Beispielsweise kann die Lehrperson die oder den Lernenden auf einen späteren Zeitpunkt vertrösten oder ihr/ihm durch den Gebrauch des Dialekts zu verstehen geben, dass sie nicht nur inhaltlich, sondern auch auf personeller Ebene dem Gesagten oder einer Handlung übereinstimmt (vgl. Ramge, 1980 S.175).

Diskriminierungsfunktion

Der Gebrauch des Dialekts durch die Lehrperson kann diskriminierend auf die Schülerinnen und Schüler wirken, im Besonderen wenn die Äußerung "ärgerlich" oder "wütend" realisiert wird. Der Dialektgebrauch als solcher ist hierbei als Verstärkung der potenziellen Diskriminierung durch die Sprechhandlung des Tadels zu verstehen, wobei vor allem die negativ emotionalisierende Basisfunktion des Dialekts akzentuiert wird. (vgl. Ramge, 1980 S. 176).

Verständnissicherungsfunktion

Nach Ramge (1980) stellt die Verständnissicherungsfunktion dialektalen Sprechens einen Spezialfall der Einverständnis- und Zuwendungsfunktion dar. Dabei geht es darum, die wechselseitige Verständigung zwischen der Lehrkraft und einer Schülerin oder einem Schüler (wieder-) herzustellen. Dies kann beispielsweise der Fall sein, wenn die Lehrperson eine Äußerung nicht richtig versteht oder einordnen kann. Die dialektale Realisierung der sprachlichen Äußerungen durch die Lehrperson, welche der Herstellung des gegenseitigen Verständnisses dienen, kann demnach demonstrieren, dass die Klärung quasi außerhalb des "normierten" Unterrichtsverlaufes abläuft (vgl. Ramge, 1980 176f.).

Exkurs: Dialektale Partikel in Lehrerinnen- und Lehreräußerungen

Der hier angeführte Exkurs geht der eigentlichen Auswertung und Beantwortung der Fragestellung im Laufe von Kapitel 7 voraus. Dies hat vor allem einen Grund. Bereits bei einer ersten Durchsicht des Datenmaterials ergab sich bei den untersuchten Lehrpersonen ein recht heterogenes Bild, sowohl bezüglich der Quantität ihres Dialektgebrauches während des Unterrichts, als auch hinsichtlich einer ersten groben Verteilung der kommunikativen Funktionen dialektaler Äußerungen bei den verschiedenen Lehrpersonen. Innerhalb dieser ersten Grobanalyse schälte sich jedoch ein Wort heraus, auf welches im Folgenden etwas genauer eingegangen werden soll, da es praktisch von allen Lehrpersonen relativ häufig verwendet wird. Die Rede ist von der sprachlichen Partikel "gell", welche im Allgemeinen nur in der gesprochenen Sprache vorkommt und aufgrund ihrer vielfältigen Verwendung oftmals nur schwer interpretierbar ist.

Ramge (1980) stellt diesbezüglich fest, dass die vorwiegende kommunikative Funktion der sprachlichen Partikeln darin besteht, erwartetes Einverständnis und unterstellte Solidarität mit einer Schülerin oder einem Schüler zu signalisieren (vgl. Ramge, 1980 S. 163). Beispiele für eine derartige Verwendung der Partikel "gell" seitens der untersuchten Sprecherinnen finden sich auch im für die Zwecke dieser Arbeit erhobenen Korpus. Dabei kann die Partikel sowohl innerhalb einer dialektalen Äußerung vorkommen oder auch isoliert von einer solchen die Information einer standardsprachlichen Äußerung verstärken, wie die folgenden Beispiele aufzeigen.

		142 [26:30.1]	
LP1 [v]	• da sehen wir • so sieht der		
		143 [26:40.0]	
LP1 [v]	Tannenzapfen au	s wenn er ihnganz abgeräumt hat •	da unten (Schülername) destou gell
SchülerIn [v]		W	vo?
	144 [26:50.0]		
LP1 [v]	ja • gell	• ja der ist • da hat er all	e Samen schon herausgeholt
SchülerIn [v]	ist des der	Fertige?	
		145 [26:59.9]	
LP1 [v]	gell • die Spechts	schmiede nennt man das gell	

Das erste Beispiel aus der GGN Stunde von Lehrperson 1 zeigt die Verwendung der Partikel "gell" am Ende einer dialektalen Äußerung der Lehrperson "(Schülername) destou gell ja gell", als auch am Ende einer standardsprachlichen Äußerung "da hat er alle Samen schon herausgeholt gell • die Spechtschmiede nennt man das gell". Während die dialektale Partikel am Ende der dialektalen Äußerung dazu dient dem Schüler das subjektive Einverständnis zu vermitteln, dient jene am Ende der beiden standardsprachlichen Äußerungen im Besonderen dazu, die gegebene Information zu verstärken und das gegenseitige Einverständnis mittels der abschießenden Aussage "gell" zu überprüfen.

	481 [40:34.9]	
LP4 [v]	wenn ein Komma istkann man einfach das weglöschen weil dann heißt das	
SchülerIn [v]	-	
LP4 [v]	wenn da mit dem Komma dann steht da drei	
SchülerIn [v]	35 Millimeter	
LP4 [v]	Zentimeter und fünf Millimeter • das ist das gleiche wie das da gell •	
LP4 [v]	das und das sind die gleichen (Schülername) gell drei Zentimeter fünf Millimeter • drei	
LP4 [v]	Zentimeter und fünf Millimeter • gell • so wer von euch hat heraus gefunden	
LP4 [v]	um welches Thema es sich handelt?	

Transkriptionsausschnitt 2

In diesem Beispiel dient das "gell" zum einen der oben angesprochenen Verständnisund Einverständnissicherung. Es verdeutlicht jedoch auch, dass durch die dialektale Partikel "gell" immer wieder die Syntax der sprachlichen Äußerung gebrochen wird. Das
"gell" stellt sozusagen eine Zäsur dar, welche die Erklärung unterbricht und immer wieder das Verständnis der Schülerin zu hinterfragen versucht. Hierbei ist es fraglich, ob
dieser Kleinstwechsel von der Standardsprache in den Dialekt unbewusst erfolgt, als
nicht viel mehr bewusst, zur Überprüfung des gegenseitigen Verständnisses. Dass die
Partikel auch als Zeichen eines für alle nachvollziehbaren Einschnittes verwendet wird,
zeigt das letzte "gell" aus diesem Beispiel. Die Lehrperson erläutert den Sachverhalt

mehrmals, wobei das "gell" die eigene Erklärung zum Zweck der Rückfrage immer wieder unterbricht. Am Ende macht die Lehrperson sowohl vor, als auch nach dem "gell" eine kurze Pause, wodurch es dreierlei Funktionen einnehmen kann. Einerseits dient es wiederum als eine Art Rückfrage, welche das Verständnis und die Zustimmung der Schülerin überprüfen will. Andererseits symbolisiert es einen Abschluss der vorangegangen Erklärung, was vor allem durch die etwas längere Pause vor dem "gell" erkennbar wird. Drittens dient es als eine Art "Pausenfüller" zwischen der realisierten Erklärung und den nun folgenden Ausführungen der Lehrperson.

Dieser kurze Exkurs zeigt die vielfältige Bedeutung, welche der dialektalen Partikel "gell" durch ihren verschiedenartigen Gebrauch seitens der Lehrperson im Unterricht zukommen kann. Innerhalb einer dialektalen oder standardsprachlichen Sprachäußerung kann diese zum einen eine Sprechhandlung verstärken, wobei ihr kommunikativer Sinn von der Adressatin oder dem Adressaten je nach dem unterschiedlich beispielsweise als auffordernd, nachfragend, Zustimmung verlangend oder zögernd interpretiert werden kann. Zum anderen dient die Partikel "gell" der Zäsur der eigenen sprachlichen Ausführungen, um das Einverständnis aller Beteiligten zu generieren, wobei diese Zäsur auch als Abschlusssignal einer Äußerung oder als eine Art "Pausenfüller" verstanden werden kann. Diese Ausführungen legen also offen, dass der dialektalen Partikel "gell" einerseits eine interpretierbare Funktion innewohnt, welche sich im Zusammenhang mit der jeweiligen dialektalen oder standardsprachlichen Äußerung ergibt. Andererseits kann sie für die Lehrpersonen ein Mittel darstellen, um ihre sprachlichen Sequenzen zu gliedern und das Verständnis aller am Unterricht Beteiligten zu hinterfragen und wieder herzustellen.

6.3. Durchführung und Beschreibung der Materialsammlung

6.3.1. Zur Datenerhebung

Die Grundlage dieser Untersuchung bilden vier Unterrichtsstunden zu je 50 beziehungsweise 60 Minuten, welche an drei Grundschulen in Südtirol, genauer im Raum Burggrafenamt, aufgenommen wurden. Die Auswahl der Orte und Schulen erfolgte weniger bewusst als die Auswahl der untersuchten Sprecherinnen. Zwar verteilen sich die Schulen relativ weitläufig im geografischen Raum Burggrafenamt, die vier untersuchten Lehrpersonen stammen jedoch alle aus dem Großraum Meran und haben in etwa gleiche Schul- beziehungsweise Hochschulabschlüsse und entweder eine relativ hohe oder geringe Berufserfahrung. Hierbei könnten sich bei der Auswertung der Daten eventuelle Gemeinsamkeiten im Sprachverhalten der jüngeren Lehrkräfte mit Hochschulabschluss und weniger Berufserfahrung und jenen Lehrkräften ohne Hochschulabschluss und einer höheren Unterrichtserfahrung ergeben, auf die, falls dies zutrifft, in einem späteren Moment nochmals eingegangen wird.

6.3.1.1. Durchführung der Aufnahmen

Die für die Untersuchung verwendeten Aufnahmen wurden im Februar beziehungsweise April 2013 an drei Grundschulen in Raum Burggrafenamt durchgeführt. Um die Aufnahmen durchführen zu können, wurde vorerst ein Brief an die Direktoren und Direktorinnen verschiedener Schulen geschickt³¹. Nachdem diese ihr Einverständnis für das Vorhaben gaben, wandte ich mich direkt an die Lehrpersonen. Sobald das Einverständnis der Eltern bezüglich der Aufnahmen erfolgte, wurden die Aufnahmen an den verschiedenen Schulen durchgeführt. Die Lehrpersonen wurden über das zentrale Untersuchungsziel nicht informiert.

6.3.1.2. Zur Aufnahmetechnik

Für die Aufnahmen wurden zwei verschiedene, technisch hochwertige und sehr sensible Funkmikrofone verwendet. Diese wurden den Lehrkräften vor der Stunde angesteckt

³¹ Die Fassung des besagten Briefes liegt im Anhang bei.

und sendeten über eine Frequenz an einen Empfänger, mit welchem ich vor der Klasse das Unterrichtsgeschehen mitverfolgen konnte.³²

6.3.1.3. Einfluss der Ausnahmesituation auf die Sprecherinnen

Wie bereits in Kapitel 6.2.1. erörtert unterliegt die technisch gestützte Unterrichtsbeobachtung einigen Einflüssen, wobei die Meinungen über die Beeinflussung der Sprecher und Sprecherinnen durch die Aufnahmesituation in der wissenschaftlichen Diskussion auseinandergehen. Während einige Autoren proklamieren, dass sich eventuelle Effekte der Beobachtung allenfalls zu Beginn der Beobachtung zeigen könnten, gehen andere davon aus, dass vor allem in Situationen, in welchen sich der oder die Beobachtete bewusst ist ein Ziel von Forschungsinteressen zu sein, mit einer mehr oder weniger starken Reaktivität des oder der Beobachteten gerechnet werden muss (vgl. Schnell, Hill & Esser, 2008 S. 403). Für die vorliegende Untersuchung kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Lehrpersonen mit fortlaufender Zeit die Aufnahmesituation nicht beachteten oder gar vergaßen. Vielmehr äußerten die Sprecherinnen nach den Aufnahmen bedenken, ob sie "nichts Falsches" gesagt hätten, oder bezeichneten die Situation, als "etwas komisch". Bezüglich der Sprachvariation der Sprecherinnen auf der Skala Standardsprache – Dialekt während der Unterrichtssituation, könnte die Beobachtung deshalb eine Verschiebung in Richtung Standardsprache zufolge haben.

Die Vor- und Nachteile des methodischen Vorgehens wurden bereits in Kapitel 6.2.1. diskutiert, dennoch soll hier kurz auf die Vor- und Nachteile der verwendeten Aufnahmetechnik eingegangen werden. Zum einen ermöglichen die, für die Aufnahmen verwendeten Geräte Aufnahmen mit sehr hoher akustischer Qualität und ermöglichen die Speicherung der Daten auch dem Computer in verschiedenen Dateiformaten, wodurch das Material beliebig oft angehört werden kann. Zum anderen erwies sich die Aufnahme durch ein Ansteckmikrofon bei der Lehrperson insofern als nachteilhaft, als dass die Lehreräußerungen zwar klar und deutlich aufgezeichnet wurden, sprachliche Äußerungen der Schülerinnen und Schüler jedoch meist nicht gut verständlich sind. Obgleich das Ziel der Untersuchung die Analyse der Sprache der Lehrkräfte ist, konnte dadurch das

^{.....}

Für die Aufnahme bei LP1 und LP2 wurde das Funkmikrofon Samson "AirLine" verwendet. Die Aufnahmen bei LP3 und LP4 erfolgten mittels des Bluetooth Mikrofons ECM - HW2 der Marke Sony. Als Empfänger diente bei allen Aufnahmen das Aufnahmegerät Zoom H1 der Marke Zoom.

Sprachverhalten der Lehrkräfte nicht immer eingebunden in die Interaktion mit den Lernenden in den Transkriptionen festgehalten werden. Kaum verständliche oder unverständliche Schülerinnen- und Schüleräußerungen, welche für die Analyse der kommunikativen Funktionen in der Lehrersprache belangvoll sind, wurden in den Transkripten dementsprechend gekennzeichnet.³³ Dieser Fall tritt jedoch relativ selten auf, da der Großteil der Stunden von sprachlichen Äußerungen der Lehrpersonen ausgefüllt wird, während sich die sprachliche Schülerinnen- und Schülerbeteiligung eher auf die kurze Beantwortung von Lehrerfragen beschränkt oder auf das unmittelbare Einzelgespräch mit der Lehrperson. Zudem konnten durch die ausschließliche Aufnahme der akustischen Abläufe im Klassenraum, weder die Bewegung im Raum der Probanden, noch die nonverbale Kommunikation zwischen den Klassenmitgliedern und den Lehrkräften mitberücksichtigt werden.

6.3.2. Angaben zu den aufgenommen Lehrpersonen

Das sprachliche Datenmaterial liegt im Form von MP3 – Audiodateien und einer mittels des Transkriptionssystems EXMARaLDA erstellten Transkription vor.

Nach der Durchführung der Aufnahmen wurden neben einigen sozialen Daten weitere Informationen eingeholt, mithilfe welcher möglicherweise ein Vergleich bezüglich des Sprachgebrauchs und der Dialektverwendung der untersuchten Lehrkräfte angestellt werden kann. Um die Anonymität der Lehrpersonen zu gewährleisten, werden weder Namen noch Aufzeichnungsort veröffentlicht. Im Folgenden werden die erhobenen Informationen zu den Lehrkräften angeführt.

_

³³ Für die Zeichenerklärung der Transkripte siehe Abschnitt 6.2.2.1.

6.3.2.1. Lehrperson 1

Geschlecht: weiblich

Alter: 54

Wohnort: Vöran

Abgeschlossene Ausbildung: Lehrerbildungsanstalt (LBA)

Akademischer Grad: /

Studienrichtung: /

Studienort oder Ort des Schulbesuches: Meran

Wohnort während der Schul- und/ oder Studienzeit: Meran

Unterrichtsfächer: Mathematik, GGN³⁴, Kunst und Technik

Unterrichtspraxis: 34 Jahre

Unterrichtsfach (Aufnahme): GGN

Klasse: 4.

Unterrichtsthema: Der Specht

6.3.2.2. Lehrperson 2

Geschlecht: weiblich

Alter: 25

Wohnort: Meran

Abgeschlossene Ausbildung: Lehranstalt für Wirtschaft und Tourismus (LeWIT)

Abgeschlossenes Studium: Bildungswissenschaften für den Primarbereich

Akademischer Grad: Dot. Mag.

Studienort oder Ort des Schulbesuches: Meran (Oberschule); Brixen (Studienort)

Wohnort während der Schul- und Studienzeit: Meran

Unterrichtsfächer: GGN, Musik, Bewegung und Sport

Unterrichtspraxis: 1 Jahr

Unterrichtsfach (Aufnahme): GGN

Klasse: 5.

Unterrichtsthema: Entstehung von Tag und Nacht und Wiederholung der Mondphasen.

³⁴ Unter dem Namen GGN werden die Fächer Geografie, Geschichte und Naturkunde zusammengefasst.

6.3.2.3. Lehrperson 3

Geschlecht: weiblich

Alter: 50 Jahre

Wohnort: Tscherms

Abgeschlossene Ausbildung: Lehrerbildungsanstalt (LBA)

Abgeschlossenes Studium: /

Akademischer Grad: /

Studienort oder Ort des Schulbesuches: Meran

Wohnort während der Schul- und Studienzeit: Lana

Unterrichtsfächer: Deutsch, Mathematik, Musik, Kunst und Technik

Unterrichtspraxis: 33 Jahre

Unterrichtsfach (Aufnahme): Mathematik

Klasse: 4.

Unterrichtsthema: Wiederholung des Zahlenraumes 100.000

6.3.2.4. Lehrperson 4

Geschlecht: weiblich

Alter: 23 Jahre Wohnort: Meran

Abgeschlossene Ausbildung: Pädagogisches Gymnasium

Abgeschlossenes Studium: Bildungswissenschaften für den Primarbereich

Akademischer Grad: Dot. Mag.

Studienort oder Ort des Schulbesuches: Meran (Oberschule); Brixen (Studienort)

Wohnort während der Schul- und Studienzeit: Meran Unterrichtsfächer: Deutsch, Mathematik, Musik, GGN

Unterrichtspraxis: 1 Jahr

Unterrichtsfach (Aufnahme): Mathematik

Klasse: 5.

Unterrichtsthema: Längenmaße

7. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit der Analyse des Dialektgebrauchs der untersuchten Lehrpersonen im Unterricht. Vordergründig soll zunächst die zentrale Forschungsfrage welche kommunikativen Funktionen der Dialekt in der Lehrerinnen- und Lehrersprache von Südtiroler Lehrkräften erfüllt, beantwortet werden, ehe die beiden in Kapitel 6.1. formulierten Hypothesen anhand der Untersuchungsergebnisse überprüft werden.

Das Kapitel 5 dieser Arbeit beschäftigte sich bereits eingehend mit den Überlegungen und der Begriffsdefinition der "kommunikativen Funktionen dialektgerichteten Sprechens" nach Ramge (1980), weshalb an dieser Stelle auf eine neuerliche Erläuterung der Begrifflichkeiten und des Vorgehens bei der Bestimmung einer kommunikativen Funktion einer dialektgerichteten beziehungsweise dialektalen Äußerung verzichtet wird. Nichtsdestotrotz sind möglicherweise einige wenige Anmerkungen bezüglich der unterschiedlichen Erhebungsgebiete angebracht, bedenkt man, dass für die folgenden Ausführungen zu den kommunikativen Funktionen des Dialekts in der Lehrerinnen- und Lehrersprache, die von Ramge ermittelten kommunikativen Funktionen dialektalen Sprechens als "Schablone" über die erhobenen und aufbereiteten Daten gelegt werden. Ähnlich wie für Kropf (1986), der Ramges Kategorien in Bezug auf deutschschweizerische Verhältnisse prüfte, veranlassten mich vor allem zwei Überlegungen für die Übernahme von Ramges Einteilung. Zum einen dürften die sprachlichen, als auch die nichtsprachlichen Handlungsabläufe während des Unterrichts in der Institution Schule in den beiden Erhebungsgebieten weitgehend übereinstimmen. Zum anderen erfahren die bereits erwähnten Grundfunktionen des Dialekts in beiden Erhebungsgebieten eine ähnliche Ausprägung und Gewichtung unter den Sprecherinnen und Sprechern.

Sowohl Ramge (1980, S. 171) als auch Kropf (1986, S. 151) bezeichneten den Status der verwendeten Kategorien als einen "heuristischen". Kropf hält zudem fest, dass es sich bei dem Interpretationsprozess um einen hermeneutischen handelt (vgl. Kropf, 1986 S. 107), was im Grunde auch für die vorliegende Arbeit gilt. Diesem hermeneutischen Pro-

zess ging dabei eine linguistische und textuelle Analyse der dialektalen Äußerungen der untersuchten Lehrpersonen voraus. Als Belegstellen für die einzelnen Funktionen werden solche verwendet, welche als repräsentativ für die beschriebene kommunikative Funktion angesehen werden und deren nicht standardsprachliche Realisierung im Allgemeinen einen Verstoß gegen die offiziellen und institutionell verankerten Normen darstellt.³⁵

7.1.Kommunikative Funktionen des Dialekts in der Lehrerinnenund Lehrersprache

7.1.1 Veranschaulichungsfunktion

Die hier ausgewählten Transkriptionsausschnitte spiegeln allesamt Unterrichtssituationen wieder, in welchen die Lehrperson versucht einen Sachverhalt zu verdeutlichen, zu erklären oder eben, um auf die Kategorienbezeichnung von Ramge (1980) zurückzukommen, zu veranschaulichen. Die Lehrperson nähert sich mithilfe des Varietätenwechsels zumindest auf varietärer Ebene an die Lernenden an, wobei sich die dialektalen Stellen auf den Lerninhalt fokussieren und assoziativ auf einen gemeinsamen Erfahrungshorizont aller Unterrichtsteilnehmerinnen und Teilnehmer anspielen können.

	95 [19:05.0]96 [19:15.097 [19:21.9]		
LP1 [v]	unsre Piese	len sir	nd ja auch
LP1 [v]	Vögel oder? aber die bleiben nicht im Nest drinnen • das sind die N	Jestfl	üchter
	98 [19:31.0] 99 [19:33.1]		
LP1 [v]	nennt man die • [gell die • jo • Nestflüchter weil sie gleich wenn s	sie ge	schlüpft
SchülerIn [v]	[schun?		
		100 [1	9:40.6]
LP1 [v]	sind schon glei herumrennen und sich das Fressen suchen	die	Nestho-
		cker	aber
LP1 [v]	bleiben im Nest drinnen gell • und lassen sich von den Elte	rn f	üttern/

Transkriptionsausschnitt 3

_

³⁵ Die gesamte Transkription des erhobenen Materials sowie die durchgeführten Aufnahmen liegen im Anhang der Arbeit als Word 97-2003 bzw. Adope PDF-Dateien und MP3-Dateien auf den entsprechenden CD-ROMs bei.

Im hier angeführten ersten Beispiel für die Veranschaulichungsfunktion dialektalen Sprechens der Lehrperson, erklärt die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern, dass es sich bei den Spechten um Nesthocker handelt und welche spezifischen Merkmale und Verhaltensweisen charakteristisch für Nesthocker sind. Um die kennzeichnenden Besonderheiten im Verhalten der Nesthocker zu unterstreichen und herauszuheben, stellt die Lehrperson einen Vergleich mit dem spezifischen Verhalten der sogenannten Nestflüchter an. Dabei greift sie einen Aspekt des Themas heraus, mithilfe dessen sie auf den gemeinsamen Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler zurückgreift. Diese Anspielung wird im Besonderen durch die Frage "unsre Pieselen sind ja auch Vögel oder?" gekennzeichnet. Durch die Verwendung des Possessivpronomens "unsre" verweist die Lehrperson auf eine Gemeinsamkeit der Beteiligten außerhalb der institutionellen Räumlichkeiten. Anschließend folgt die varietäre Realisierung "Pieselen", anstatt der standarddeutschen Bezeichnung "Küken". Hierbei greift die Lehrperson durch den Sprachvarietätenwechsel in den unmittelbaren Erfahrungsbereich der Schülerinnen und Schüler ein. Durch den Gebrauch des Dialekts signalisiert die Lehrperson "natürlich" zu sprechen, wodurch auch der genannte Sachverhalt den Anschein erhält, vertrauter und näher an der Realität zu sein. Der Vergleich bezieht sich nun vielmehr auf die den Schülerinnen und Schülern bekannten "Pieselen" und die als Nesthocker titulierten Spechtjungen, ehe die Lehrperson darauf hinweist, dass die "Pieselen" durch ihr typisches Verhalten das Nest zu verlassen, zu den Nestflüchtern zählen. Die am Ende dieser Äußerung verwendete dialektale Partikel "gell" dient in diesem Falle als Rückfrage, um erwartetes Einverständnis von den Schülerinnen und Schüler einzuholen. Auf eine Rückfrage eines Schülers greift die Lehrperson den Vergleich zwischen den "Pieselen" als Nestflüchter und den Spechten als Nesthocker nochmals auf und unterstreicht zum einen durch die Verwendung der Konjunktionen "weil" und "gleich wenn" und zum anderen durch die dialektale Äußerung "glei herumrennen" nochmals den Unterschied zwischen den Verhaltensarten der betreffenden Jungtiere. Dabei greift sie durch die Verwendung des Dialekts in der Äußerung "glei herumrennen" wiederum auf ihre persönliche Erfahrungswelt und jene der Kinder zurück, welche das Verhalten der "Pieselen" aus ihrem Alltag kennen. Durch den Übergang von der vorgeschriebenen Standardsprache zur, für den Unterricht unüblichen, "Sprache des Alltags", können also die von Ramge definierten Grundfunktionen des Dialekts aktiviert werden und sich positiv auf die Vermittlung eines lerninhaltsorientierten Sachverhalts ausnutzen, indem durch die Verwendung "der Alltagssprache" versucht wird, an die "Alltagserfahrungen" der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen.

SchülerIn [v]			Sieb • Sieb
	100 [13:28.3]		
LP3 [v]	ja logisch • Siebzehntause	end wiä viel ischn	sechzehn plus eins
SchülerIn [v]	• na Siebzehntausend		
	102 [13:	35.7] 103 [13:3	7.9] 104 [13:39.2]
LP3 [v]	sech	ehn plus eins	und
SchülerIn [v]	sechzehn plus eins (siebenundsechzig)	ah sie	bzehn
	105 [13	:42.4] 106 [13:43.7]
LP3 [v]	sechzehntausend plus tausend	es bleibt	doch immer dasselbe •
SchülerIn [v]	sieb	zehntausend	
LP3 [v]	haben wir schon lange f	estgestellt od	er? gell ·

Transkriptionsausschnitt 4

Im zweiten Beispiel für die veranschaulichende Funktion, welche der Dialekt im Unterricht einnehmen kann, versucht die Lehrperson einer Schülerin³⁶ eine Rechnung mithilfe des Dialekts noch einmal vereinfacht zu erklären. Es geht also nicht mehr darum, einen Sachverhalt oder eine Erklärung möglichst realitätsnah zu schildern. Vielmehr soll die varietätsspezifische Information die veranschaulichende und erklärende Sprechhandlung verstärken. Im Beispiel werden die tragenden Informationen, wie beispielsweise die Nennung der vereinfachten Rechnung, zwar standardsprachlich vermittelt. Der dialektale Äußerungsteil "wie viel ischn" leitet die folgende veranschaulichende Äußerung der Lehrperson jedoch ein. Der inhaltliche Impuls zur neuen Aufgabe wird im Dialekt gegeben, wodurch einerseits die Erläuterung der Lehrperson durch den Gebrauch der familiären Umgangssprache verstärkt wird. Andererseits gibt die Realisierung der Äußerung "wie viel ischn" im Dialekt der besagten Schülerin sozusagen zu verstehen, "das kannst du schon, das haben wir schon gemacht", was im zweiten Teil der Äußerung gewissermaßen im Standard wiederholt wird, indem die Lehrperson sagt " es bleibt doch immer dasselbe haben wir schon lagen festgestellt oder?". Die dialektale Partikel "gell" am

³⁶ Im Folgenden wird auf die geschlechtergerechten Formulierungen "Schülerinnen und Schüler" oder "Lehrerinnen- und Lehrer" verzichtet, um den Lesefluss nicht unnötig zu beeinflussen. In den jeweiligen Beispielen werden, je nachdem ob es sich im behandelten Transkriptionsausschnitt um ein Mädchen oder einen Jungen handelt, die Begriffe "Schülerin" oder "Schüler" zur Beschreibung des sprechenden Kindes verwendet.

Ende der Äußerung dient zum einen als rhetorische Rückfrage, um das Einverständnis der Schülerin einzuholen, suggeriert zum anderen aber auch die Solidarität der Lehrperson mit der Schülerin, indem sie ihr zu verstehen gibt, "das haben wir schon oft gemacht, du brauchst dir hier nicht mehr unsicher sein, das kannst du schon".

7.1.2. Aktivierungsfunktion

Nach Ramge zeichnet sich die Aktivierungsfunktion vor allem dadurch aus, als dass "an die solidarisierende Funktion des Dialektgebrauchs […] der Appell zu gemeinschaftlichpartnerschaftlichen Handeln gebunden" (Ramge, 1980 S. 173) ist. Beispiele für die Aktivierungsfunktion dialektalen Sprechens bei der Lehrkraft sind auch im zum Zwecke dieser Arbeit erhobenen Korpus in verschiedenster Form zu finden.

	92 [12:14.9]93 [12:28.4]94 [12:39.0]95 [12:47.0]
LP3 [v]	jetz zähl mor • in Tausenderschritten • wir beginnen bei
LP3 [v]	Fünfzehntausend • (Schlülername) fängst du an
SchülerIn [v]	

Transkriptionsausschnitt 5

Im ersten hier angeführten Beispiel hat die Klasse soeben eine Übung beendet. Die Lehrperson versucht durch ihre Äußerung die ganze Klasse zur Mitarbeit zu aktivieren. Durch die Realisierung der aktivierenden Sprachhandlung im Dialekt wird diese nochmals verstärkt. Mittels des Gebrauchs des Temporaladverbs "jetz" macht die Lehrperson den Schülerinnen und Schülern klar, dass eine neue Übung beginnt. Die dialektale Realisierung des Handlungsverbes "zählen" als "zähl" und die Verwendung des Pronomens "mor" für "wir" suggeriert zusätzlich die solidarisierende Funktion des Dialekts, da an den hier von der Lehrperson ausgesprochen Appell, der Wunsch der Lehrperson zu einem gemeinschaftlichen und partnerschaftlichen Handeln zwischen ihr und der Klasse gebunden ist.

LP4 [v]	also die Nase	ist ungefähr zwischen • w	ver hatte die kleinste Nase • wer
SchülerIn [v]			
		369 [30:38.5]	
LP4 [v]	weiß das noch?	die (Schülername) od	dor dor (Schülername)?•
SchülerIn [v]	die (Schüler	name)	ich hab vier •
			370 [30:43.6]
LP4 [v]	du hast vier und du ((Schülername) hast?	und wer hatte die größte Nase
SchülerIn [v]		dreiei	nhalb

In der betreffenden Situation, welche dem Transkriptionsausschnitt 6 vorausgeht, sollten die Schülerinnen und Schüler mithilfe ihres Lineals die Nase eines jeweils anderen Kindes abmessen. Mit den daraus gewonnenen Daten wollte die Lehrperson die Klasse in die Längenmaße einführen. In diesem Beispiel unterbricht die Lehrperson ihre Ausführungen, um eine Frage an die Klasse zu stellen. Vorerst stellt sie die Frage "wer hatte die kleinste Nase, wer weiß das noch?" in der Standardsprache. Nachdem sie mit der erhaltenen Antwort nicht ganz zufrieden zu sein scheint, stellt sie eine erneute Frage an die ganze Klasse. Hierbei greift sie auf typisch mündliche und dialektale Charakteristika zurück, in dem sie dem erwähnten Schülernamen einen Artikel vorstellt "die (Schülername) oder dor (Schülername)?" und die fragende Sprechhandlung im Dialekt realisiert. Die Schülerinnen und Schüler werden dabei in zweifacher Hinsicht aktiviert. Zum einen wirkt der Sprachvarietätenwechsel der Lehrperson in den Dialekt aktivierend auf die Lernenden. Zum anderen enthält diese dialektale Äußerung der Lehrperson eine explizite Aufforderung in Form einer Frage an die Schülerinnen und Schüler, wodurch die Aktivierung doppelt wirkt. Die Lehrperson verlässt sozusagen bei der Formulierung der dialektalen Aufforderung durch die zweite Frage ihre institutionelle Rolle und fragt noch einmal bei den Schülerinnen und Schülern nach, diesmal aber auf einer persönlicheren Ebene, im Dialekt.

	212 [26:52.8]
LP3 [v]	also verstehst du den Unterschied? gell ·schun
SchülerIn [v]	m h m
LP3 [v]	ein bissl viel Unterschied oder? • kommt dir nicht vor? • eben ich glaube auch
SchülerIn [v]	ja ja
	213 [27:00.6]
LP3 [v]	gut nor woll (Schülernamme)

Transkriptionsausschnitt 7

Auch in diesem Beispiel geht der Aktivierung eine längere Erläuterung eines Sachverhaltes seitens der Lehrperson voraus. Die Lehrperson spricht einzeln mit einer Schülerin

und versucht ihr den Unterschied zwischen einem genannten Rechnungsergebnis und dem tatsächlichen Ergebnis anhand zweier Beispiele klar zu machen. Die Erklärung endet mit der Verwendung der dialektalen Partikeln "gell", mit deren Hilfe die Lehrperson versucht das Einverständnis der Schülerin mit ihren Äußerungen zu überprüfen. Nach dem Einverständnis der Schülerin verstärkt sie abermals mithilfe des Dialekts ihre Aussage, indem sie mithilfe des dialektalen Adverbs "schun" ausdrückt, dass der Unterschied zwischen dem ursprünglichen Aussagen der Schülerin und dem tatsächlich richtigen Ergebnis beträchtlich ist. Gleichzeitig gibt die Lehrperson der Schülerin durch die Verwendung des Dialekts aber auch zu verstehen, dass dieses Missverständnis für sie jetzt geklärt ist und sie nach dem Einverständnis der Schülerin gerne weiter mit der Übung fortfahren würde. Dies gibt sich mit der Äußerung "gut" zu verstehen, an der die Schüleraktivierung "nor woll" angeführt ist. Dies soll so viel bedeuten wie "gut, die Erklärung ist beendet, (Schülername) mache jetzt bitte mit der Übung weiter, denn die Erklärung hat einige Zeit in Anspruch genommen". Zwar dürfte das Aufrufen eines Namens als Sprechhandlung ohnehin aktivierend auf diesen Schüler wirken, durch den Varietätenwechsel weg von der Standardsprache, hin zum Dialekt, kann dieser Aktivierung jedoch wiederum eine zusätzliche Qualität hinzugefügt werden.

	94 [14:10.0]
LP2 [v]	wer möcht emol herauskommen und das probieren?
LP2 [v]	suchen wir uns einmal Europa heraus • Europa ist hier • gell • die Erde dreht sich in
	94 [14:10.0]
LP2 [v]	diese Richtung gell in Eurpa ist noch Tag

Transkriptionsausschnitt 8

Gleiches gilt auch für dieses Beispiel. Zum einen beinhaltet der Fragesatz "wer möchte emol herauskommen und das probieren?" eine explizite Aktivierung der Schülerinnen und Schüler. Zum anderen suggerieren auch die beiden Handlungsverben "herauskommen" und "probieren" den Schülerinnen und Schülern, dass sie bei einer etwaigen Zustimmung auf die Aktivierung der Lehrperson eine Tätigkeit durchführen müssen. Die varietäre Komponente in der Aussage "möcht emol" tragen unmittelbar zur Verstärkung des aktivierenden Sprechhandlungstyps bei, wobei der Varietätenwechsel auch hier solidarisierend auf die Lernenden wirken kann.

7.1.3. Bagatellisierungsfunktion

Die Bagatellisierungsfunktion beschreibt solche sprachlichen Äußerungen, welche sich im weitesten Sinne weniger mit dem Lerninhalt, sondern vielmehr mit für den Unterrichtsprozess wichtigen Abläufen beschäftigen. Äußerungen, welche im Korpus vorkommen und der Bagatellisierungsfunktion zugeordnet werden konnten, unterscheiden sich vor allem bezüglich der Länge der betreffenden Dialektsequenzen. Während diese in einigen Situationen relativ lang waren, wurde in anderen der kurzfristige Dialektgebrauch der Lehrperson sehr bald wieder von der Standardsprache abgelöst. Im Sinne Kropfs (1986) soll die Bagatellisierungsfunktion in dieser Arbeit neben solchen Äußerungen, welche verlaufstechnische Angelegenheiten des Unterrichts betreffen, auch solche umfassen, die zwar unterrichts-, aber nicht lerninhaltsorientiert sind sowie jene, die nicht schulisch orientiert sind (vgl. Kropf, 1986 S. 169). Dies hat vor allem den Grund, dass all diese Äußerungen für die Erarbeitung des eigentlichen Unterrichtsthemas und das Erreichen der Lernziele oftmals zwar wenig relevant sind, für ein regelhaftes und reibungsloses Gelingen des Unterrichts jedoch einen sehr hohen Wert haben.

	77 [11:29.9] 78 [11:40.2]79 [11:46.0]80 [12:00.3]81 [12:09.9]82 [12:20.0]83 [12:30.0]
LP2 [v]	wenn ich jetzt auf den Globus
	84 [12:34.0] 85 [12:36.0]
LP2 [v]	hinaufleuchte [ist oh Entschuldigung • tuesch dor in sonst vorstellst
SchüerIn [v]	des [plendet do
	86 [12:42.0]
LP2 [v]	du dich ein bisschen wenns dich zu sehr blendet • • gell

Transkriptionsausschnitt 9

	34 [02:47.9]	35 [02:52.0]36 [02:57.0]	37 [03:01.6]
LP4 [v]		so •	na loss lei
SchülerIn [v]		äh (x) es Di	ng do
LP4 [v]	(Schülername) des	brauch mor nimmor	

Transkriptionsausschnitt 10

	83 [17:00.7]84 [17:10.0]
LP1 [v]	und so wechseln sie sich ab • und nach zwölf Tagen • na jietz hab
	85 [17:20.0]
LP1 [v]	ich dich übersehen was wolltest du noch fragen?

Transkriptionsausschnitt 11

Diese hier angebrachten ersten drei Beispiele zu dialektalen sprachlichen Äußerungen der Lehrperson, denen die Bagatellisierungsfunktion dialektalen Sprechens zukommt,

stellen Beispiele dar, in welchen es sich um relativ kurze Dialektsequenzen handelt. Gemeinsam ist den drei Beispielen, dass sie sich nicht auf den momentan behandelten Lerninhalt beziehen, sondern ausschließlich die Abwicklung und erfolgreiche Realisierung des momentanen Unterrichtsverlaufs zum Ziel haben. Der kommunikative Sinn des Dialektgebrauchs in allen drei Äußerungen hängt unmittelbar mit dem "Bagatellcharakter" der sprachlichen Äußerung in Bezug auf die eigentlichen Unterrichtziele zusammen. In allen drei Beispielen reagiert die Lehrperson auf eine Frage oder ein Verhalten eines Schülers beziehungsweise einer Schülerin. Unmittelbar nach dem Varietätenwechsel von der Standardsprache in den Dialekt fährt die Lehrperson mit ihren eigentlichen, standardsprachlichen Erklärungen fort. Der Dialektgebrauch der Lehrperson konzentriert sich demnach auf eine vorübergehende, unerwartete Situation im Unterrichtsprozess. Durch die Verwendung des Dialekts gibt die Lehrperson den Schülerinnen und Schülern zu verstehen, dass ihre momentanen Ausführungen zweitrangig sind, sie für eine erfolgreiche Abwicklung des Unterrichtsprozesses aber trotzdem kommuniziert und durchgeführt werden müssen.

In Transkriptionsausschnitt 9 reagiert die Lehrperson auf die Unterbrechung ihrer Erklärungen durch einen Schüler beispielsweise, indem sie ihm vorschlägt sich zu versetzen damit er nicht gestört wird und der Unterricht weiterlaufen kann. Auch hier wird die Partikel "gell" am Ende der Äußerung wieder benutzt, um sich das solidarische Einverständnis des Betroffenen zu sichern.

Die Aussagen der Lehrperson in Transkriptionsausschnitt 10 machen den Bagatellcharakter der dialektalen Lehrerinnenäußerung relativ gut ersichtlich. Mittels der dialektalen Antwort " na loss lei (Schülername) des brauch mor nimmor" auf eine vorangegangene Frage, gibt die Lehrperson dem Schüler zu verstehen, dass ein gewisser Gegenstand (die Äußerung des Schülers ist leider nicht klar verständlich) nicht mehr benötigt wird. Diese Tatsache wird von der Lehrperson durch ihren Dialektgebrauch verstärkt, indem sie kurzfristig ihre institutionelle Rolle verlässt und den Sachverhalt mit dem Schüler auf einer, zumindest sprachlich, persönlichen Ebene klärt.

Auch in Transkriptionsausschnitt 11 unterbricht die Lehrperson ihre Ausführungen, als sie eine übersehene Meldung wahrnimmt. Wiederum wird durch den Dialektgebrauch signalisiert, dass die dialektale Äußerung nichts mit den Zielen der vorangehenden Ausführungen zu tun hat, sondern viel mehr der vorübergehenden Ordnung und Strukturie-

rung des Unterrichts dient, indem der vergessene Schüler drangenommen wird und er seine Frage stellen darf.

	180 [23:10.5]
LP3 [v]	So • donn schaug mor weitor
	·
LP3 [v]	jetz wer mor des e so machen • ähm holsch mor bitte einen Filzstift • Achtung
· ·	
LP3 [v]	(Schülername) • isch egal welche Farbe • an d an dünnen ja zum Schreiben

Transkriptionsausschnitt 12

Transkriptionsausschnitt 12 aus der Stunde von Lehrperson 3 stellt ein etwas längeres Beispiel für die Bagatellisierungsfunktion dar, wobei die Spontanität und Relevanz der Äußerung für den Unterrichtsprozess nochmals sehr gut ersichtlich wird. Der Sprachvarietätenwechsel ergibt sich hier aus der großteils spontanen und nicht geplanten Reaktion der Lehrperson, welche gut durch die Äußerungen "donn schaug mor weitor" und "jetz wer mor des e so mochen ähm" ersichtlich werden. Die Lehrperson ist sich selbst nicht ganz sicher, wie sie mit dem Unterricht fortfahren will und äußert ihre Gedanken zum weiteren Vorgehen laut im Dialekt, sodass sie auch die Schülerinnen und Schüler hören können. Es steht jedoch fest, dass diese Äußerungen nicht im Einklang mit den Unterrichtszielen stehen, was durch die dialektale Realisierung der Äußerungen bemerkbar wird. Viel mehr drückt die Lehrperson durch die Dialektäußerungen ihre Gedanken zum weiteren Vorgehen im Unterricht aus. Abschließend erfolgt die Aktivierung eines Schülers, welcher eine Aufgabe erledigen soll, zusätzlich im Dialekt, wobei auch hier, wie bei den meisten obigen Beispielen für die Aktivierungsfunktion, die Sprechhandlung an sich bereits eine Aktivierung durch die Lehrperson beinhaltet.

	566 [49:00.0]	567 [49:08.1]	568 [49:13.0]	
LP4 [v]			ja (Schülername) du darfst aufs l	Klo•
SchülerIn [v]		darf ich bitte aufs Kl	0	darf ich (x)
	569 [49:18.0]		
LP4 [v]	j o j oerso	chtor geat dor (Schülern	ame) Händewaschen •	
SchülerIn [v]			darf ich nach dem	
		570 [49:23.0]		
LP4 [v]	jo (du geasch ausi Schuecl	n unlegen du geasch ausi Schue	ch • dor
SchülerIn [v]	(Schülerna	me)		
			571 [49:28.0]	
LP4 [v]	(Schüler	name) ist noch nicht	da • Schultasche packen •	
SchülerIn [v]				

Transkriptionsausschnitt 13

Am Ende der Stunde von Lehrperson 4 ist eine Situation beobachtbar, welche Ramges Aussage zur Bagatellisierungsfunktion, dass in dieser "durch Dialektformen die Sprachsituation plötzlich für den Augenblick als nicht- institutionell definiert wird" (Ramge, 1980 S. 174) eindeutig unterstreicht. In besagter Stelle ist gut erkennbar, wie Lehrperson 4 mit den fragenden Schülerinnen und Schülern zeitweise ausnahmslos im Dialekt verkehrt, da die organisatorischen und verhaltenstechnischen Fragen am Ende des Unterrichts nichts mehr mit dem eigentlichen Unterrichtsziel zu tun haben. Vor allem wenn sie Schülerinnen und Schüler direkt anspricht und ihnen zustimmt, benutzt sie den Dialekt. Dies hängt zum einen sicherlich mit dem Bagatellcharakter ihrer Äußerungen in Bezug auf das Unterrichtsziel zusammen. Zum anderen hat es den Anschein, als ob durch das nahende Stundenende und die direkte Ansprache der Schülerinnen und Schüler die institutionell vorgegebenen Rahmenbedingungen für die Lehrperson in den Hintergrund rücken und sie die persönliche Ebene in der Auseinandersetzung mit den Schülerinnen und Schülern vorzieht, weshalb sie auch die persönliche und familiäre Sprache der Nähe, den Dialekt, benutzt.

7.1.4. Abschwächungsfunktion

Wie bereits im Kategorienraster beschrieben, werden unter dem Begriff der Abschwächungsfunktion solche dialektale Äußerungen verstanden, in welchen zur Abschwächung von Tadel oder Zurechtweisung die solidarisierende Grundfunktion des Dialekts von der Lehrperson eingesetzt wird. Mit der Milderung des Tadels durch den Dialekt soll verhindert werden, dass dieser als zu stark oder unangemessen aufgenommen wird und dadurch die interpersonelle Beziehung zwischen der Lehrperson und dem bzw. der betroffenen Lernenden negativ beeinflusst wird (vgl. Ramge, 1980 S. 174). In den folgenden Beispielen werden solche oder ähnliche Beispiele aus dem erhobenen Korpus angeführt, wobei neben der Abschwächung von Tadel, vor allem das Hervorheben positiver Aspekte von falschen Antworten im Vordergrund steht oder auch Diskriminierungen humorvoll von der Lehrperson abgeschwächt werden.

	79 [10:44.9]	80 [10:57.0]81 [11:01.7]82 [11:04.4]
LP3 [v]		dieses Mal haben wir ein kleines bisschen mehr gebraucht
		83 [11:10.8]
LP3 [v]	• diesmal	waren es sechs Minuten • obor isch egal • passt gell •

Transkriptionsausschnitt 14

Lehrperson 3 hat ihren Schülerinnen und Schülern das Ziel gesetzt die Einmaleins- Wiederholung innerhalb einer vorgegebenen Zeit zu beenden. Die Lehrperson gibt den Kindern im ersten Teil der Äußerung ihre Unzufriedenheit über das Verfehlen dieses Ziels zu spüren, was sich nicht zuletzt auch in der Lautstärke und Intonation der Äußerung widerspiegelt. Sie schwächt ihren vorangegangenen Tadel jedoch in der zweiten Äußerungshälfte mithilfe des Dialekts ab. Die ohnehin aufmunternde und zusichernde Wortwahl der Lehrperson könnte dabei mittels ihrer Realisierung im Dialekt "doppelt" abschwächend auf die Schülerinnen und Schüler wirken. Durch die Konjunktion "obor" leitet die Lehrperson die Gegensätzlichkeit zwischen dem ersten und dem zweiten Äußerungsteil ein, in welchem sie den Schülerinnen und Schülern zu verstehen gibt, dass sie trotz Verfehlung des Ziels zufrieden mit ihnen ist: erstens durch die Äußerung "isch egal" und zweitens durch die Aussage "passt gell". Die ohnehin solidarisierende Funktion des Dialekts wird insbesondere durch die doppelte Zusicherung ihrer Zufriedenheit verstärkt, wodurch die Lehrperson ihre vorangegangene Zurechtweisung abschwächt und eine Enttäuschung etwaiger Art bei den Kindern vermeiden möchte.

	167 [30:10.0]168 [30:16.9]								
LP1 [v]	welche Höhlenbrüter könnten das sein die die Spechthöhlen hernehmen								
	169 [30:30.0]								
LP1 [v]	für ihre als ihr/ ihre Wohnung •• was könnte das sein? die Eulen ja • wer								
SchülerIn [v]	Eulen?								
	170 [30:40.0]								
LP1 [v]	noch • jo net umbeding aber ihr seid schon nahe dran								
SchülerIn [v]	das Eichkatzel								

Transkriptionsausschnitt 15

Ähnliches gilt auch für dieses Beispiel aus dem Korpus. Lehrperson 1 stellt den Schülerinnen und Schülern während ihres Lehrervortrages zum Thema Specht die Zwischenfrage, welche Tiere sich in den Höhlen der Spechte einnisten, um dort zu brüten. Auf eine erste richtige Antwort folgt eine zweite falsche Antwort, nämlich das "Eichkatzel". Die Lehrperson gibt der Schülerin in dieser Situation weder Recht, noch rügt sie sie aufgrund ihrer fälschlichen Antwort. Vielmehr signalisiert die Lehrperson durch das zustimmende "jo" die zur Kenntnisnahme der Antwort, schränkt diese aber auch gleich wieder ein, indem sie zu verstehen gibt, dass diese nicht richtig ist "net umebeding". Durch die solidarisierende Wirkung des Variantenwechsels ist es der Lehrperson möglich die Antwort zwar inhaltlich abzulehnen, die Schülerin, die die falsche Antwort gab, aber nicht unnötig zu enttäuschen oder aufgrund einer falschen Antwort zu kränken. Vielmehr wertet

die Lehrperson die Antwort im anschließenden standardsprachlichen Äußerungsteil auf, indem sie wiederum durch die Konjunktion "aber" einleitet, dass sie die Antwort gewissermaßen "nicht ganz schlecht findet" und hinzufügt, dass die Kinder auch "schon nahe" an der richtigen Antwort dran seien, was im Grunde eine Aktivierung der Schülerinnen und Schüler zum Finden einer richtigen Antwort beinhaltet.

	47 [46:20.3]548 [46:25.6]549 [46:31.1]550 [46:36.0]551 [46:41.0]								
LP4 [v]	ein Meter (Schülername) hat wie viele								
SchülerIn [v]									
		. 553 [46:51.6]							
LP4 [v]	Millimeter •	ein Meter	• na • tausend						
SchülerIn [v]	ein Meter?	ein Meter? hunderttausend							

Transkriptionsausschnitt 16

Ob eine dialektale Lehreräußerung abschwächend oder diskriminierend ist, lässt sich oftmals nur durch die Intonation der Äußerung erkennen. In diesem Falle könnte die strikte Ablehnung der Antwort auch durchaus als diskriminierende Äußerung verstanden werden, die mit dem Ziel der Verbesserung und Zurechtweisung des Schülers verbunden ist. Dass dem in dieser Situation nicht so ist, gibt die Lehrperson dem Schüler durch den gewissermaßen "gemilderten" Tadel zu verstehen. Zwar verneint sie seine Äußerung, durch den Gebrauch des Dialekts nutzt sie aber bereits dessen solidarisierende Wirkung, wodurch der Tadel für den Schüler bereits abgeschwächt wirken kann. Dies wird durch die lang gezogene Aussprache des "na" und die gleich folgende richtige standardsprachliche Antwort verstärkt. Dies kann dem Schüler zu verstehen geben, dass seine falsche Antwort keineswegs schlimm war, vor allem vor dem Hintergrund, dass das Thema erst in derselben Stunde eingeführt wurde, weshalb die Lehrperson auch ohne die Weiterführung eines eventuellen Tadels mit dem Unterricht und in der Standardsprache fortfährt.

	292 [24:09.9]		293 [24:15.1]
LP4 [v]	So mochsch dor es Leit	oele hin (Schülername) glei	nor isch koen Messi
	294 [24:20.2]	295 [24:25.2] 296 [24:29.9]	
LP4 [v]	mehr nochor		
SchülerIn [v]			

Transkriptionsausschnitt 17

In der hier ausgewählten Situation beobachtet die Lehrperson einen Schüler während eines für sie nicht akzeptierbaren Verhaltens. Im ersten Teil der Äußerung spricht die

Lehrperson den Schüler direkt im Dialekt an, wobei die Äußerung, den Tonfall und den Inhalt betreffen isoliert gesehen, als diskriminierende und tadelnde Äußerung kategorisiert werden müsste. Der zweite Äußerungsteil, der ebenfalls dialektal realisiert ist, unterscheidet sich jedoch sowohl in Tonfall, als auch inhaltsmäßig vom ersten Teil. Die Lehrperson stellt nicht mehr das Fehlverhalten des Schülers in den Mittelpunkt, sondern gibt eine witzige und humorvolle Erklärung, weshalb der Schüler sein Fehlverhalten unterlassen solle. Diese humorvolle dialektale Äußerung im zweiten Aussageabschnitt "nor isch koen Messi mehr nochhor" gibt allen Anlass dazu, eine diskriminierende Interpretation der Verhaltenszurückweisung zu vermeiden. Vielmehr schwächt die humorvolle Dialektäußerung den zuvor von der Lehrperson geäußerten Tadel ab. Der Schüler ist sich aber dennoch bewusst, dass er das Verhalten zu unterlassen hat. Durch die witzige Lehreräußerung wird er sich aber emotional von der Lehrperson nicht angegriffen fühlen, was bei einer diskriminierenden dialektalen Lehreräußerung aufgrund ihres Inhaltes und ihrer Intonation sehr wahrscheinlich der Fall wäre.

7.1.5. Einverständnis- und Zuwendungsfunktion

Im Korpus finden sich mehrere Belegstellen, welche der von Ramge als Einverständnisund Zuwendungsfunktion titulierten kommunikativen Funktion zugeordnet werden können. Das solidarische Einverständnis, welches die Lehrperson den Schülerinnen und
Schülern mittels einer dialektalen Sprachform signalisieren kann, kann je nach Sprechhandlung als Lob, Anerkennung oder Zustimmung interpretiert werden. Ramge selbst
hebt die fließende Grenze der Einverständnis- und Zuwendungsfunktion mit der zuvor
dargestellten Abschwächungsfunktion dialektalen Sprechens in seinen Ausführungen
hervor (vgl. Ramge, S. 175). Dies hängt wohl unmittelbar damit zusammen, dass bei beiden Funktionen durch den Gebrauch des Dialekts darauf abgezielt wird, die Beziehungsebene zwischen der Lehrkraft und den Lernenden positiv zu beeinflussen beziehungsweise in keinster Weise negativ zu belasten. Einen Beleg hierfür aus dem zur Verfügung
stehenden Material stellt Transkriptionsausschnitt 18 dar:

	8 [00:40.0]
LP4 [v]	na er
SchülerIn [v]	wann kommt der herein?
	9 [00:45.0] 10 [00:50.0] 11 [00:55.0] 12 [59.9] 13 [01:04.9] 14 [01:10.0]
LP4 [v]	kommt später herein gell
SchülerIn [v]	

Die Lehrperson reagiert auf die Schülerfrage zunächst zurückweisend, wobei ihre Verneinung "na" durch die Verwendung des Dialekts unmittelbar verstärkt wird. In der Folge schwächt sie durch die Verweisung auf einen späteren Moment ihre ursprüngliche Negierung und Zurückweisung der Schülerfrage jedoch ab, was eine Legitimierung der Schüleräußerung impliziert. Durch die Anfügung der dialektalen Partikel "gell" verstärkt die Lehrperson ihr personales Einverständnis mit der Schülerfrage nochmals, als wollte sie suggerieren: Jetzt ist deine Frage zwar unangemessen, aber du hast trotzdem recht. Ich gebe dir meine Zustimmung, dass er später hereinkommen wird und bin somit mit deiner Äußerung, obgleich unseres momentanen Missverständnisses, einverstanden.

	186 [34:55.0]187 [35:13.9]	
]	(x) ist das schon Vollmond? • kurz vor Vollmond • gen	au
SchüerIn [v]	na jo	
	188 [35:22.5]189 [35:40.0]190 [35:59.9]191 [36:24.1]	
LP2 [v]	g u e t	
SchüerIn [v]		

Transkriptionsausschnitt 19

Das Beispiel aus der Stunde von Lehrperson 2 bezieht sich auf eine Face-to-Face-Interaktion zwischen einem Schüler und der besagten Lehrkraft. Der Schüler antwortet korrekt auf die Fragen, welche ihm die Lehrperson in der offiziellen Unterrichtssprache stellt. Den Abschluss der Interaktion bildet die zustimmende Aussage "genau" durch die Lehrperson, wobei das Adverb "genau" die Exaktheit der Schüleraufführungen unterstreicht. Als Zusatz zur ohnehin zustimmenden Sprechhandlung fügt die Lehrperson das Adjektiv "gut" hinzu, das dem Schüler suggeriert, dass sie mit seinen Ausführungen durchaus zufrieden ist. Die dialektale Formulierung des sowieso als Lob aufzufassenden "gut" als "guet" und das vorangestellte, zustimmende "genau" verstärken dabei die lobende Sprechhandlung. Ähnlich wie bereits bei der Aktivierungsfunktion unterstützt der Dialekt also auch hier die oftmals bereits lobende Sprechhandlung der Lehrperson, durch seinen emotionalisierenden und solidarisierenden Effekt, wodurch quasi ein "doppelt – lobender" Effekt entstehen kann.

	167 [30:10.0]168 [30:16.9]									
LP1 [v]	/ welche Höhlenbrüter könnten das sein die die Spechthöhlen hernehmen									
	169 [30:30.0]									
LP1 [v]	für ihre als ihr/ ihre Wohnung •• was könnte das sein? die Eulen ja									
SchülerIn [v]	Eulen?									
	170 [30:40.0]									
LP1 [v]	wer noch • jo net umbeding aber ihr seid schon nahe dran/									
SchülerIn [v]	 das Eichkatzel 									
	173 [31:10.0]									
LP1 [v]	dor Mardor ganz richtig • jo									
SchülerIn [v]	dor Mardor? • der Luchs?									

Ein ähnliches Bild ergibt sich auch bei der hier skizzierten Äußerung von Lehrperson 1. Im oberen Teil der Arbeit wurde die dialektale Äußerung "jo net umbeding aber" der Abschwächungsfunktion zugeordnet, wobei es der Lehrperson vor allem darum ging eine Enttäuschung der Schülerin zu vermeiden und die Antwort, wenn auch inhaltlich nicht korrekt, aufzuwerten. Gleichzeitig wurde auch festgehalten, dass die Äußerung gewissermaßen eine Aktivierung beinhaltet. Dieser Aktivierung leistet der Schüler folge, der als Antwort auf die ursprüngliche standardsprachliche Frage der Lehrperson dialektal "dor Mardor" antwortet. Die Lehrperson wiederholt hierbei die Dialektäußerung des Schülers und integriert sie in ihre an sich standardsprachliche, bestätigende Antwort " dor Mardor ganz richtig". Die Lehrperson solidarisiert und identifiziert sich in dieser Situation in einem gewissen Sinne auf sprachliche Weise mit der Lebenswelt der Kinder. Zum einen bestätigt sie durch die Wiederholung der dialektalen Äußerung und die zustimmende Intonation die Richtigkeit der Schülerantwort. Zum anderen unterstützt sie ihre dialektal geäußerte Zustimmung und ihr Einverständnis wiederum zusätzlich mit der standardsprachlichen Beifügung "ganz richtig". Damit ergibt sich auch in dieser Situation eine Konstellation, in welcher das Einverständnis und Lob der Lehrperson einmal durch den reagierenden und lobenden Sprachhandlungstyp an sich realisiert wird und in einem zweiten Moment durch den solidarisierenden Dialektgebrauch verstärkt wird. Das dialektale "jo" das dieser Äußerung direkt nachsteht, kann nicht zu dieser Äußerung gezählt werden. Die Pause zwischen den Äußerungen und die auf die Aussage folgende Schülerantwort verdeutlichen, dass es sich hierbei nicht um eine zusätzliche Bestätigung der vorangegangenen Antwort handelt, sondern um die Aktivierung eines anderen Schülers. Das "jo" ist in diesem Falle also ein Zeichen der Turn-Übergabe von der Lehrperson zum Schüler und auch Aktivierungssignal für denselben.

LP1 [v]	das ist der [Buntspecht und das ist der Schwarzspecht
SchülerIn [v]	[Lehrerin erkennt man den (schon von weitem)?
	15 [05:40.0]
LP1 [v] SchülerIn [v]	jo erkennt men sicher gell • ja den Specht erkennt man schon von weitem
LP1 [v]	an seinem Trommeln •

Transkriptionsausschnitt 21

	148 [27:30	.0]									
LP1 [v]	jo	•	ohne	Federn	schauen	sie	ganz	eigenartig	aus	gell	
SchülerIn [v]	(x)										

Ein anderes Bild der Äußerung von Einverständnis durch die Lehrperson mittels des Dialekts ergibt sich bei der Betrachtung dieser beiden Ausschnitte aus der Stunde von Lehrperson 1. Die zustimmende Äußerung der Lehrperson wirkt hier nämlich weniger explizit lobend, als noch in den beiden vorangegangenen Beispielen. Vor allem die Funktion des Sprachvarietätenwechsels in Transkriptionsausschnitt 21 kann nicht als Lob gewertet werden. Die Lehrperson wird während ihrer Ausführung von der Schülerin durch eine Frage unterbrochen, was darauf schließen lässt, dass der Sprachvarietätenwechsel der Lehrperson sehr spontan erfolgt. Diese spontane Reaktion auf eine Unterbrechung kann ein Grund für den Wechsel von der offiziellen Unterrichtssprache in den Dialekt sein. Die Lehrperson weist die Äußerung nicht zurück, sondern nimmt sie auf und suggeriert der Schülerin durch den Wechsel in den Dialekt, dass sie mit ihrem Einschub durchaus einverstanden und die Frage berechtigt ist. Dies wird umso deutlicher, da die Lehrperson nach dem Wechsel und der dialektalen Äußerung "jo erkennt men sicher gell" die Frage der Schülerin aufnimmt und in der Unterrichtssprache die Frage ausführlich beantwortet. Die dialektale Partikel "gell" verstärkt das gegebene Einverständnis umso mehr und ist ein weiteres Zeichen der Solidarisierung mit der Schülerin bezüglich ihres thematischen Einwurfes.

Vergleichbar damit ist die Reaktion der Lehrperson auf eine Schülerfrage in Transkriptionsausschnitt 22. Zwar ist die Frage des Schülers in dieser Situation nicht verständlich und deshalb als solche in der Transkription markiert. Die Reaktion der Lehrperson lässt aber erahnen, dass es sich hierbei nicht um die Beurteilung eines Schülerverhaltens oder einer Schüleräußerung handelt, sondern um den Kommentar eines Unterrichtsgegenstandes. Die Schülerinnen und Schüler reagieren etwas unruhig auf die Abbildung der "nackten" Spechtjungen auf ihren Arbeitsblättern. Dies fällt der Lehrperson sicherlich

auf und auf die Schülerfrage, welche wohl auf die Abbildungen anspielt, antwortet sie " jo ohne Federn schauen sie ganz eigenartig aus gell". Der standardsprachliche Teil dieser Äußerung bezieht sich auf die Abbildungen und die Jungspechte. Mit dem dialektalen Teil der Äußerung stimmt sie jedoch klar Stellung zum belustigenden Verhalten der Schülerinnen und Schüler sowie zur formulierten Frage. Dabei verwendet sie den Dialekt als Sprache des Alltags und der Schülerinnen und Schüler, um mithilfe ihrer dialektalen Äußerung für kurze Zeit aus der Lehrerinnenrolle auszusteigen und auf die "Ebene" der Schülerinnen und Schüler zu wechseln. Sie schafft durch die Verwendung des Dialekts, welche die alltägliche Sprache der Schülerinnen und Schüler darstellt, den Eindruck, sie sei mit den Schülerinnen und Schülern bezüglich des Sachverhaltes völlig einer Meinung. Damit suggeriert sie, wiederum mithilfe des Dialektes, welcher in dieser Situation besonders solidarisierend zu wirken scheint, den Schülerinnen und Schülern ihr Einverständnis.

7.1.6. Diskriminierungsfunktion

Die Diskriminierungsfunktion steht im krassen Gegensatz zur oben behandelten Einverständnis- und Zuwendungsfunktion. Während bei dieser der Dialekt vorwiegend zur Bestätigung und aufgrund seiner solidarisierenden Wirkung eingesetzt wird, wird in der Diskriminierungsfunktion ausschließlich die negativ emotionalisierende Grundfunktion des Dialekts aktualisiert. Eine an sich diskriminierende und zurückweisende Sprechhandlung wird demnach durch den Dialektgebrauch negativ unterstützt. Eine besondere Rolle nimmt dabei neben der Art der Sprechhandlung auch die Intonation derselben durch die Lehrperson ein. Aus diesem Grund ist diese Funktion recht einfach von den anderen Funktionen, welche sich eher auf die solidarisierende Wirkung des Dialekts und somit die positive Unterstützung beziehen, zu unterscheiden (vgl. Ramge, 1980 S. 176).

	98 [07:56.5]]	99 [08:01.5]	100 [08:06.5
LP4 [v] SchülerIn [v]		[hörst du zu auch bitte? na [(x)	a (Schülername) jetz
LP4 [v]] tuesch zuelousen		
LF4[V]	tuesch zuelousen		

Transkriptionsausschnitt 23

Die in Transkriptionsausschnitt 23 dargestellte Situation verdeutlicht, wie die Lehrperson die vorher im Standard formulierte Zurechtweisung eines Schülers im Dialekt wieder-

holt, wodurch eine gesteigerte Aktivierung der Sprechhandlung vollzogen wird. Die Lehrperson wird in ihren Ausführungen von einem Schüler unterbrochen, woraufhin sie ihn, in Form eines Interrogativsatzes, vorerst bittet zuzuhören. Als dies nicht geschieht, wiederholt die Lehrperson ihre Äußerung, wobei sie ihre Aussage nicht mehr als Interrogativsatz, sondern als Imperativsatz formuliert. Der Varietätenwechsel wird dabei begleitet von einer klar als verärgert wahrzunehmende Intonation des dialektalen Äußerungsteils. Der Tadel beziehungsweise die Zurechtweisung erfolgt also im Dialekt. Die Höflichkeitsformen "bitte", welche zuvor die Aufforderung noch unterstreichen sollte, wird dabei weggelassen. Vielmehr wir das neuerliche Fehlverhalten durch den Gebrauch der Partikel "na" von der Lehrperson direkt als fehlerhaft zurückgewiesen. Der an den Schülernamen angeschlossene Äußerungsteil "jetz tusch zuelousen" gibt dem Schüler zu verstehen, dass er sein Verhalten ab dem Moment der Verhaltenszurechtweisung zu ändern hat. Wurde vorher noch versucht durch die Standardsprache und den Einbau der Höflichkeitsfloskel das Verhalten des Schülers positiv zu beeinflussen, führt die emotionalisierende Basisfunktion des Dialekts im Zusammenspiel mit der verärgerten, wiederholenden Zurechtweisung zu einer insgesamt diskriminierenden Sprachhandlung der Lehrperson gegenüber dem Schüler.

			289 [3]	7:17.9]								
LP3 [v]	u n d	dann	schreiben	wir	jetzt	ganz	schnell	auf	dass	wir	da	Test
LP3 [v]	habei	n • gell	 so und i hor 	ı gsoş	g schne	ll und 1	nicht im Ze	eitlupe	entemp	o gel l	l	

Transkriptionsausschnitt 24

Ähnliches gilt auch für dieses Beispiel. Die tadelnde Sprechhandlung ist jedoch nicht mehr nur an einen Schüler, sondern an die ganze Klasse gerichtet. Die Lehrperson gibt der Klasse einen klaren Auftrag. Die erste Äußerung der Lehrperson wird mit der dialektalen Partikel "gell" abgeschlossen, wodurch die Lehrperson der Klasse zu verstehen geben möchte, dass sie jetzt mit ihrem Auftrag beginnen sollen. Anschließend wechselt sie für den tadelnden Sprechakt "so und i hn gosog schnell" in den Dialekt. Sie möchte dadurch die Schülerinnen und Schüler nicht Zurechtweisen, wie dies beispielsweise noch im oberen Beispiel der Fall war. Vielmehr erhebt sich den Vorwurf gegen die Lernenden, sie würden ihrer Aufforderung schnell zu arbeiten nicht Folge leisten. Der dialektale Sprechteil verstärkt hier zusammen mit der tadelnden Sprechhandlung die Aussage dieser Äußerung. Die Lehrperson demonstriert ganz klar, dass sie sich nicht durch den soli-

darisierenden Dialektgebrauch an die Schülerinnen und Schüler annähern möchte. Eher distanziert sie sich durch die ohnehin negativ aktualisierte Sprechhandlung, welche durch den Dialektgebrauch verstärkt wird, von der Klasse und übt einen, in ihrer institutionellen Rolle festgelegten, Machtanspruch aus.

	304 [38:42.5]			
LP3 [v]	• oder wer bei wem fehlen die Da/ fehlt das Datum von			
	305 [38:47.5]			
LP3 [v]	der nächsten Woche? • Kinder ihr wisst schon gell dass das zur Hausaufgabe			
	306 [38:52.9]			
LP3 [v]	i m m e r g e h ö r t • wenn keinen • in der Woche danach kein Datum mehr drinnen			
	307 [38:59.1]308 [39:06.2]309 [39:08.2]310 [39:13.6]31			
LP3 [v] isch isch des sofort zu erledigen • gell				

Transkriptionsausschnitt 25

In dieser Situation ist die steigende Emotionalität in der gesamten Lehrinnenäußerung förmlich spürbar und gipfelt am Ende schließlich im Varietätenwechsel. Der Dialektgebrauch gekoppelt mit dem vorwurfsvollen, zornigen Tonfall der Lehrperson löst dabei unter Umständen eine negativ emotionalisierende Wirkung der Aussage bei den Kindern aus. Dabei richtet sich ihre Reaktion vorerst gegen jene Kinder, die sich nicht an das abgesprochene Verhalten gehalten haben, was dadurch ersichtlich wird, dass die Lehrperson fragt "bei wem?" das Datum fehlt. Je gesteigerter ihre Verärgerung, je pauschaler äußert sie ihren Tadel, den sie schließlich an alle Kinder wendet. Die dialektale Äußerung am Ende lässt den Kindern schließlich keinen Spielraum mehr, sich nicht angesprochen zu fühlen.

231 [40:44.2]

LP1 [v] na (Schülername) überleg • immer überlegen ob der Satz einen Sinn hat

Transkriptionsausschnitt 26

Transkriptionsausschnitt 26 soll die Ausführungen zur Diskriminierungsfunktion abschließen und zugleich klar machen, dass es auch in dieser Funktion, wie bei den meisten anderen, durchaus zu Überschneidungen kommen kann. Die Zurückweisung in dieser Situation soll eigentlich dazu dienen, den Schüler zu aktivieren sich mehr anzustrengen, in diesem Falle zu überlegen. Die Aktivierung erfolgt dabei jedoch nicht wie bei der Aktivierungsfunktion gesehen über eine positive Verstärkung durch die solidarisierende Funktion des Dialekts. Der gereizte, unzufriedene Tonfall sowie die strikte Verneinung und Zurückweisung des Schülerverhaltens verleihen der Äußerung einen durchwegs

negativ emotionalisierenden Charakter. Dies wird unmittelbar durch den Dialektgebrauch der Lehrperson verstärkt. Die Aktivierung soll hier auf der Basis einer negativen Beurteilung des Schülerverhaltens erfolgen. Die Lehrperson weist sein Verhalten zurück und fordert ihn auf es zu ändern. In dieser Situation kann diese Aufforderung aber kaum als Aktivierung im Sinne der zuvor behandelten Aktivierungsfunktion gelten. Vielmehr führt die Art des Sprechaktes im Zusammenhang mit der dialektalen Äußerungsrealisierung dazu, dass die Aktivierung als Vorwurf interpretiert werden muss. Ein Verhalten (das Überlegen) wurde unterlassen und soll, auf die Anweisung der Lehrperson, in Zukunft wieder durchgeführt werden.

7.1.7. Verständnissicherungsfunktion

Laut Ramge hat die Verständnissicherungsfunktion dialektalen Sprechens vordergründig die Aufgabe das wechselseitige Verständnis zwischen der Lehrperson und den Lernenden zu kontrollieren, herzustellen und in manchen Fällen auch wiederherzustellen (vgl. Ramge, 1980 S. 176). Der Lehrperson kommt also aufgrund ihrer kommunikativen Tätigkeit im Klassenverbund auch die Aufgabe zu, einen allgemeinen Verständniskonsens in der Klasse herzustellen, sei es auf inhaltlicher, als auch auf organisatorischer Ebene. Hierfür finden sich in der erhobenen Materialsammlung verschiedene Beispiele. Die ersten beiden Beispiele stellen jeweils Situationen dar, in welchen die Lehrperson das Verständnis bezüglich unterrichtsorganisatorischer Belange mit einzelnen Schülerinnen und Schülern wieder herstellen muss.

	185 [23:48.9]				
LP3 [v]	es isch gonz egal • du				
SchülerIn [v]	die Zahl (sogen)?				
LP3 [v]	schreibsch die Zahl auf liest sie laut vor und dann müssen sie können				
LP3 [v]	P3 [v] sie die anderen anschauen und zerlegen • gell •				

Transkriptionsausschnitt 27

Die Lehrperson hat gerade die Erklärung einer Übung beendet, als ein Kind noch mal nachfragt, wie genau es bei der Übung vorgehen müsse. Es liegt nun bei der Lehrperson den Konsens wiederherzustellen und durch eine erneute Erläuterung die Übung für möglichst alle verständlich zu machen. Die Lehrperson beginnt ihre Aussage gleich im Dialekt, wodurch sie unmittelbar verstärkt wird. Dabei stellt sie unmissverständlich klar,

dass das Vorgehen prinzipiell nicht so wichtig ist, das heißt, ob die Zahl von den Schülerinnen und Schülern nun zuerst aufgeschrieben und anschließend vorgelesen wird. Gleichzeitig realisiert sie den ersten Schritt der Aufgabe "du schreibsch" aber dennoch im Dialekt, wodurch sie für das Kind nochmals klarstellt, dass die Zahl zuerst geschrieben wird. Jenen Teil der Aufgabe, welchen das fragende Kind anscheinend verstanden hat, äußert die Lehrperson in der Standardsprache, wobei sie zum besseren Verständnis auch den Zweck dieses Vorgehens noch einmal nennt. Die abschließende dialektale Partikel "gell" kann zum einen als Abschluss der Äußerung seitens der Lehrkraft gesehen werden. In diesem Zusammenhang unterstützt sie zum anderen die Bemühungen der Lehrperson das Verständnis für die folgende Übung im Unterrichtsprozess wiederherzustellen und bezieht sich als abschließende, rückwirkende Verständnisfrage auf diese.

	114 [09:27.2]	118 [09:47.2]	119 [09:52.7]			
LP4 [v]			nicht alle oben? habt ihr			
SchülerIn [v]		da sind nicht alle oben				
		120 [09:56.9]	121 [10:01.5]			
LP4 [v]	nicht alle eingetragen? wellige/welche habt ihr noch?					
SchülerIn [v]			das Vinschgerjoch und das			
	122 [10:05.0]				
LP4 [v]	dann sagt ihrs uns einfach so • dann sagt ihrs uns einfach so gell					
SchülerIn [v]	Timmelsjoch					

Transkriptionsausschnitt 28

In der hier abgebildeten Situation unterbrechen die beiden Schüler ihren Vortrag, um der Lehrperson mitzuteilen, dass auf der verwendeten Karte nicht alle von ihnen behandelten Pässe Südtirols abgebildet sind. Die Lehrperson wiederholt die Schüleräußerung und stellt eine Gegenfrage, um den Grund des Fehlens einiger Pässe in Erfahrung zu bringen. Die Herstellung des gegenseitigen Verständnisses verläuft so weit in der Standardsprache. Im nächsten Äußerungsblock geht es darum, das weitere Vorgehen abzuklären. Bei der zweiten direkten Ansprache der Lehrperson wechselt diese kurz in den Dialekt, korrigiert ihre Aussage "wellige" aber gleich wieder, um in der Standardsprache fortzufahren. Dieser kurze, unauffällige Varietätenwechsel veranschaulicht einmal mehr die Tendenz bei der direkten, persönlichen und spontanen Auseinandersetzung mit den Schülerinnen und Schülern in den Dialekt zu wechseln. Zugleich scheint jedoch auch ein spezifischer institutioneller Kontrollmechanismus zu wirken, welcher die Lehrperson dazu veranlasst während der weiteren Konsensherstellung in der Standardsprache fortzufahren. Nichtsdestotrotz ist eine, wenn auch nur kurze, Annäherung an die Schülerin-

nen und Schüler auf der varietären Ebene beobachtbar. Zum Ende der Äußerung, nachdem die Lehrperson das weitere Vorgehen mit den beiden Schülern abgeklärt hat, spiegelt die Partikel "gell" wiederum eine dialektale Rückfrage an die Schüler dar, durch welche die Lehrperson auch das Einverständnis der Schüler mit ihrem Vorschlag zu überprüfen versucht.

Die folgenden beiden Beispiele für die Verständnissicherungsfunktion aus dem Korpus dienen vorrangig der Herstellung des inhaltlichen Verständnisses zwischen der Lehrperson und den betroffenen Schülerinnen und Schülern.

	12 [05:10.0] 13 [05:19.9]
LP1 [v]	das ist der Schwarzspecht gell und das ist der Buntspecht
SchülerIn [v]	Ist das hier der Grünsprecht?
	14 [05:31.4]
LP1 [v]	• das sind die Grünspechte hier unten[gell•
SchülerIn [v]	[und da ist der
LP1 [v]	ja • das ist • na des isch der Grau/ Grauspecht • das ist der [Buntspecht und das
SchülerIn [v]	Grausprecht • • • [Lehrerin

Transkriptionsausschnitt 29

Die Lehrperson zeigt einer Gruppe von Schülerinnen Bilder der verschiedenen Spechtarten. Auf die Frage "ist das der Grünspecht" einer Schülerin wiederholt sie die vorangegangenen Äußerungen und benennt die verschiedenen Spechtarten erneut. Eine Schülerin tätigt darauf die Aussage "und das ist der Grauspecht". Die Lehrperson stimmt der Schülerin vorerst zu "ja das ist", revidiert ihre Antwort jedoch gleich wieder im Dialekt in einer spontanen Sprechhandlung. Darin weist sie die Schülerin darauf hin, dass ihre vorherige Aussage falsch war "na des isch der Grau/Grauspecht". Sie versucht also das gegenseitige Verständnis wiederherzustellen, indem sie die falsche Information, die zu einem Missverständnis führen könnte, durch den Dialektgebrauch hervorhebt und die Schülerin standardsprachlich darauf hinweist, dass der von ihr als Grauspecht titulierte Specht ein Buntspecht ist.

		55 [12:19.9]	56 [12:30.0]
LP1 [v]	/ /	seht ihr • hier unten	sehen wir eine Skizze na do oben sehen
SchülerIn [v]			da oben?
LP1 [v]	wir die Z	Zunge das schauen wi	r uns nachher dann an •

Transkriptionsausschnitt 30

Auf einer ähnlichen Ebene läuft die Verständnissicherung auch in diesem Beispiel ab. Die Lehrperson erläutert der Klasse das zur Ergebnissicherung vorgesehene Arbeitsblatt. Dabei macht sie die Schülerinnen und Schüler darauf aufmerksam, dass am unteren Ende des Blattes eine Skizze abgebildet ist. Daraufhin wird sie von einem Schüler unterbrochen, der fragt "hier oben?". Die Lehrperson wechselt anschließend in den Dialekt, um das Missverständnis zu klären. Im Dialekt stellt sie klar, dass in der oberen Blatthälfte nicht die von ihr gemeinte Skizze, sondern die Zunge des Spechtes zu sehen ist. Der Wechsel in den Dialekt verstärkt ihre Erläuterung. Dieses Beispiel verdeutlicht möglicherweise am besten, dass bei der Herstellung des Konsenses, gleich ob es sich dabei um organisatorische oder inhaltsspezifische Fragen handelt, die solidarische Grundfunktion des Dialekts beim Varietätenwechsel im Vordergrund steht. Die Dialektsequenzen zeigen sozusagen an, dass das bisherige Unterrichtsgespräch für die Erreichung eines Ziels, in diesem Falle die Wiederherstellung des gegenseitigen Konsenses, kurz unterbrochen wird, um die anfallenden Missverständnisse außerhalb des eigentlichen Unterrichtsgespräches zu regeln.

Das Ziel dieses Abschnittes war es, die zentrale Forschungsfrage, welche kommunikativen Funktionen der Dialekt in der Lehrerinnen- und Lehrersprache von Südtiroler Lehrkräften erfüllt, zu beantworten. An dieser Stelle sollen die Ergebnisse nicht nochmals zusammengefasst oder diskutiert werden. Vielmehr soll darauf hingewiesen werden, dass es durch die Übernahme von Ramges (1980) "Siebener-Einteilung", welche dem zur Verfügung stehenden Unterrichtskorpus untergelegt wurde, gelungen ist, die kommunikativen Funktionen des Dialekts im Unterricht seitens der vier untersuchten Lehrpersonen aufzuzeigen. Eine Generalisierung dieser Ergebnisse auf eine breitere Südtiroler Lehrerschaft ist aufgrund des schmalen Datenmaterials nicht möglich, dennoch kann die Annahme getätigt werden, dass sich diese kommunikativen Funktionen auch in den Unterrichtsstunden anderer Südtiroler Lehrperson finden lassen würden. In diesem Sinne haben sich die von Ramge (1980) für die Überprüfung des Dialektgebrauchs im Saarland

ermittelten Kategorien, durchwegs sehr gut auf die Verhältnisse in Südtirol übertragen lassen. Dies hängt mitunter auch mit den weitgehend übereinstimmenden Verwendungsbereichen der beiden Varietäten und der Funktion des Dialekts als Sprachsymbol in den beiden Erhebungsgebieten zusammen, was jedoch bereits im Kapitel 5.1. angesprochen wurde. Von den sieben nachgewiesenen kommunikativen Funktionen dialektalen Sprechens seitens der Lehrperson konnten, bis auf die Bagatellisierungsfunktion, welche im Sinne Kropfs (1986) ausgeweitet wurde, alle Kategorien für die Verhältnisse in Südtirol übernommen und zugewiesen werden. Probleme tauchten dabei insofern auf, als dass sich verschiedene Funktionen bei einigen Sequenzen gewissermaßen überschnitten, was eine eindeutige Zuweisung einer Äußerung zu einer einzigen kommunikativen Funktion oftmals erschwerte. Auf solche Überschneidungen hat Ramge (1980) in seinen Ausführungen jedoch bereits hingewiesen. Der Grund für diese vielfachen Überschneidungen liegt zum einen möglicherweise in der Schwierigkeit der Trennung der verwendeten Kategorien sowie sicherlich auch, und dieser Grund wird als schwerwiegender eingeschätzt, in der Schwierigkeit der Systematisierung eines komplexen sprachlichen Objekts, welches aufgrund seiner Komplexität und Vielschichtigkeit eine punktuelle Zuordnung oftmals nicht zulässt.

7.2. Interpretation der formulierten Hypothesen 1 und 2

Im Kapitel 6.1. wurden auf der Basis der Ausführungen im theoretischen Teil dieser Arbeit folgende zwei Hypothesen erstellt:

- Hypothese 1: Bei allen Lehrkräften sind Sprachvarietätenwechsel von der standardsprachlichen Unterrichtssprache in den Dialekt nachweisbar, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß und differenter Häufigkeit.
- Hypothese 2: Jedem Sprachvarietätenwechsel von der Standardsprache in den Dialekt, das heißt, jeder dialektalen oder dialektgerichteten Äußerung, sei es an Äußerungs-, Satz- oder Wortgrenzen, lässt sich eine bestimmbare kommunikative Funktion zuordnen.

Für die Analyse und Interpretation der beiden obigen Hypothesen werden die erhobenen und ausgewerteten Daten zu den vier untersuchten Sprecherinnen tabellarisch dargestellt.

Lehrperson	Anzahl der dialektalen Äußerungen (n)
Lehrperson 1	18
Lehrperson 2	8
Lehrperson 3	49
Lehrperson 4	32
Durchschnittliche Häufigkeit	
dialektaler Äußerungen	26,75

Tabelle 1: Quantitative Anzahl dialektaler Äußerungen im Untersuchungskorpus

Die in Tabelle 1 festgehaltenen Ergebnisse aus dem Untersuchungskorpus bestätigen Hypothese 1 gänzlich. Keine der vier untersuchten Lehrpersonen verwendete im Unterricht durchwegs die Standardsprache noch durchwegs den Dialekt. Vielmehr kam es bei allen Lehrpersonen, wie vermutet, zu Sprachvarietätenwechseln von der offiziellen Unterrichtssprache in den Dialekt. Die festgestellten dialektalen Äußerungen verteilen sich dabei in unterschiedlichem Maße auf die vier Lehrpersonen. Während Lehrperson 2 und Lehrperson 1 die Verpflichtung zur Verwendung der Standardsprache während des Unterrichts weitgehend erfüllen, konnte in der Stunde von Lehrperson 4 und vor allem in jener von Lehrperson 3, ein vermehrter Dialektgebrauch festgestellt werden. Insgesamt liegt der Wert der festgestellten dialektalen Äußerungen in den vier aufgezeichneten Unterrichtsstunden, mit einem durchschnittlichen Wert von 26,75 dialektalen Äußerungen pro Lehrperson, jedoch weit unter dem vorher angenommenen Wert, welcher aufgrund der in der Öffentlichkeit oftmals diskutierten Dialektproblematik in der Südtiroler Schule ungleich höher eingeschätzt wurde. Der hier ermittelte Wert von 26,75 dialektalen Äußerungen je Lehrperson pro untersuchter Unterrichtsstunde, steht demnach klar im Gegensatz zu der oftmals proklamierten Meinung, die Lehrkräfte an Südtirols Schulen würden zu häufig und teils durchgängig den Dialekt während des Unterrichts verwenden. Führt man sich erneut die in Kapitel 2.2. und Kapitel 4.1.1. diskutierten Forschungsergebnisse vor Augen, welche den hohen Redeanteil von Lehrpersonen während des Unterrichts deutlich darlegen, kommt man wiederum zum Schluss, dass der hier ermittelte Dialektgebrauch der untersuchten Lehrpersonen während der Unterrichtszeit in keinster Weise anhaltend oder durchgängig ist. Vielmehr beschränkt sich dieser auf einzelne Situationen im Unterrichtsgeschehen und kann, wie in Kapitel 7.1. aufgezeigt, spezifische kommunikative Funktionen erfüllen.

Auffallend bei der Betrachtung von Tabelle 1 ist der teils durchaus große Unterschied in der Häufigkeit dialektaler Äußerungen bei den verschiedenen untersuchten Lehrpersonen. Insbesondere Lehrperson 3 weist einen etwas erhöhten Wert dialektaler Äußerungen während ihrer Unterrichtsstunde auf. Mit 49 festgestellten dialektalen Äußerungen überschreitet der Wert von Lehrperson 3 den ermittelten Mittelwert dialektaler Äußerungen pro Lehrperson beinahe um die Hälfte, während die Unterrichtsstunde von Lehrperson 2 nur acht dialektale Äußerungen aufweist.

Trotzdem lassen die Ergebnisse bezüglich der angesprochenen unterschiedlichen Ausbildungsgrade und Berufserfahrung keinerlei Rückschluss auf den Dialektgebrauch der untersuchten Lehrpersonen während des Unterrichts zu. Zwar erzielt Lehrperson 2, welche gleich wie Lehrperson 4 für die Ausübung des Lehrberufes ein vierjähriges Laureatsstudium absolviert hat, den niedrigsten Wert unter den untersuchten Lehrpersonen. Lehrperson 4 realisierte während ihrer Stunde jedoch beinahe doppelt so viele dialektale Äußerungen wie Lehrperson 1, ohne Universitätsabschluss. Auch hinsichtlich der angestellten Überlegungen, wonach Lehrperson 1 und 3 aufgrund ihrer langjährigen Berufserfahrung die solidarisierende und emotionalisierende Basisfunktion des Dialekts möglicherweise bewusster einsetzen als ihre jungen Kolleginnen, lassen die erhobenen Daten, obgleich der geringen Probandenanzahl, keine Rückschlüsse bezüglich eines Zusammenhangs zwischen der Berufserfahrung und dem Dialektgebrauch zu. Die Unterschiede zwischen den vier Lehrpersonen sollen jedoch nicht an dieser Stelle, sondern mithilfe der folgenden Tabelle 2 näher analysiert werden, welche außerdem die Interpretation der zweiten aufgestellten Hypothese unterstützt.

Funktion	LP1	LP2	LP3	LP4	Gesamtwert	%
Veranschaulichungsfunktion	4	0	1	2	10	9,30%
Aktivierungsfunktion	0	2	15	1	18	16,80%
Bagatellisierungsfunktion	1	2	7	6	16	15,00%
Abschwächungsfunktion	3	2	4	6	15	14,00%
Einverständnis- und Zuwendungsfunktion	5	2	5	4	16	15,00%
Diskriminierungsfunktion	1	0	5	8	14	13,10%
Verständnissicherungsfunktion	4	0	9	5	18	16,80%
					107	100,00%

Tabelle 2 Quantitative Verteilung der kommunikativen Funktionen dialektaler Äußerungen im Untersuchungskorpus

Tabelle 2 veranschaulicht die prozentuale Verteilung der ermittelten kommunikativen Funktionen im Untersuchungskorpus. Auf den ersten Blick erscheint die Verteilung der kommunikativen Funktionen dabei relativ ausgeglichen. Den niedrigsten Wert nimmt die Veranschaulichungsfunktion ein, welche im gesamten Korpus 9,30% der gesamten dialektalen Äußerungen ausmacht. Dies hängt wohl damit zusammen, dass erklärende Sprechhandlungen der Lehrpersonen oftmals relativ nahe an die betreffende Fachsprache des Unterrichtsfaches gebunden sind, weshalb sie großteils in der Standardsprache abgehalten werden. Ein vermehrter Gebrauch der Veranschaulichungsfunktion dialektalen Sprechens seitens der Lehrperson könnte demnach auch stark vom Unterrichtsthema und vom Unterrichtsfach abhängen. Den höchsten Wert beanspruchen mit 16,80% sowohl die Aktivierungsfunktion, als auch die Verständnissicherungsfunktion für sich. Auffallend ist dabei vor allem die hohe Realisierung, besonders der Aktivierungsfunktion, durch Lehrperson 3. Hierbei sei erneut darauf hingewiesen, dass vor allem bei der Aktivierungsfunktion oftmals bereits der Sprechhandlungstyp an sich eine aktivierende Wirkung haben kann, welche durch die varietäre Komponente der Aussage unterstützt wird. In diesen Fällen handelt es sich deshalb oftmals um sehr kurze und unauffällige Kleinstwechsel, welche ohne eine derartige Analyse möglicherweise unentdeckt bleiben würden (vgl. etwa Transkriptionsausschnitt 7). Generell kann festgestellt werden, dass jene kommunikativen Funktionen, bei welchen die solidarisierende Basisfunktion des Dialekts im Vordergrund steht, wie etwa die Abschwächungsfunktion, die Verständnissicherungsfunktion und die Einverständnis- und Zuwendungsfunktion prozentual überwiegen. Die geringste Akzentuierung erfährt nach der Veranschaulichungsfunktion die Diskriminierungsfunktion, welche als einzige der kommunikativen Funktionen negativ emotionalisierend wirkt. Auffällig bei ihr ist, dass sie bei zwei Lehrpersonen eine sehr geringe beziehungsweise gar keine Anwendung findet und ihr gesamter prozentualer Wert durch die acht Realisierungen von Lehrperson 4 verhältnismäßig stark in die Höhe gerückt wird. Dadurch kann der Anschein erweckt werden, dass jene Lehrpersonen, welche in ihren verbalen Äußerungen öfters auf den Dialekt zurückgreifen, diesen vermehrt auch für die Diskriminierung von unzulässigem Schülerinnen- und Schülerverhalten nutzen. Anhand der niedrigen Probandenanzahl in dieser Untersuchung kann dies jedoch sicherlich nicht verallgemeinert werden, sondern soll an dieser Stelle ausschließlich kurz angeführt werden. Hierbei soll jedoch beigefügt werden, dass der von Ramge (1980) für die Beschreibung dieser Funktion gewählte Terminus "Diskriminierungsfunktion" bezüglich der innerhalb dieser Funktion ablaufenden Sprechhandlungen des Tadels und der Zurechtweisung, oftmals übertrieben negative Assoziationen hervorruft.

Zwar wurde jeder von den Lehrpersonen realisierten Dialektäußerung eine kommunikative Funktion zugewiesen, eine strikte Verifizierung von Hypothese 2 erscheint dennoch nicht möglich. Dies hat vor allem zwei Gründe. Zum einen erlaubt die hier vorgenommene Kategorisierung oftmals keine scharfe Grenzziehung zwischen den beschriebenen Funktionen, was vor allem darauf zurückzuführen ist, dass die Kategorisierung und Interpretation sprachlicher Äußerungen aufgrund ihrer Komplexität mehrfach nur schwer möglich ist. Dies gilt umso mehr für "unscheinbare" und scheinbar bedeutungslose Kleinstwechsel, welche des Öfteren einem breiten Spektrum möglicher Deutung unterliegen und teilweise nur sehr schwer interpretierbar sind. Zum anderen wird der kommunikative Sinn einer ganzheitlichen verbalen Äußerung nicht nur von der varietätenspezifischen Information bestimmt, sondern setzt sich aus weiteren Faktoren zusammen, auf welche die varietäre Komponente einer Aussage entweder verstärkend oder abschwächend wirken kann. Erst durch diese, auf den Basisfunktionen des Dialekts beruhende, Verstärkung oder Abschwächung einer bestimmten Sprechhandlung ist es möglich, einer dialektalen Äußerung eine spezifische kommunikative Funktion zuzuweisen.

7.3. Zusammenfassung

Das Ziel dieses Kapitels war es die potenzielle Bedeutung des Dialekts in einem grundsätzlich standardsprachlich zu führenden Unterricht abzuschätzen, indem die kommunikativen Funktionen des Sprachvarietätenwechsels im Unterricht, vonseiten der Lehrpersonen, anhand authentischer Unterrichtsdaten aufgezeigt und analysiert wurden. Für diesen Zweck wurde zunächst Ramges (1980) Siebener-Einteilung als zu prüfende Vorlage schablonenartig über das erhobene und aufbereitete Untersuchungsmaterial gelegt. Durch dieses Vorgehen konnten die primäre Fragestellung beantwortet und die kommunikativen Funktionen des Dialektgebrauches der untersuchten Lehrpersonen ermittelt werden. An dieser Stelle sollen die in Kapitel 7.1. ermittelten und beschriebenen kommunikativen Funktionen nicht nochmals ausgeführt werden, sondern einige Leistungen zusammengefasst werden, welche dem Varietätenwechsel seitens der Lehrperson innewohnen können. Durch die ausführliche Beschreibung und Interpretation der ausgewählten dialektalen Äußerungen aus dem Untersuchungskorpus konnte nachgewiesen werden, dass der Dialektgebrauch durch die Lehrperson im an sich standardsprachlichen Unterricht mitunter sinnstiftend wirken kann. Mittels der Fähigkeit des Sprachvarietätenwechsels kann die Lehrperson, jeweils mehr oder weniger bewusst, die unterrichtlichen interaktionellen Prozesse mitgestalten, institutionelle rollentypische Verhaltensweisen unterstreichen oder ablegen sowie eine assoziative Verbindung der Schülerinnen und Schüler zwischen den Lerninhalten und der "Alltagswelt" fördern. Dabei können die dialektalen Äußerungen der Lehrperson jedoch meist nicht losgelöst vom Gesamtkontext und den standardsprachlichen Äußerungen betrachtet werden, da die varietäre Komponente einer Aussage in den überwiegenden Fällen allenfalls der Verstärkung oder Abschwächung einer spezifischen Sprechhandlung dient. Wie die Auswertung gezeigt hat, ist dies vor allem bei aktivierenden, tadelnden und abschwächenden Sprechhandlungen der Fall. Der Sprachvarietätenwechsel seitens der Lehrperson kann diesbezüglich als Instrument für die Gestaltung und Beeinflussung lernspezifischer und unterrichtsorganisatorischer Abläufe angesehen werden. Dabei weisen die vier untersuchten Lehrpersonen in ihrem Dialektgebrauch breite Divergenzen auf, nicht nur was die Häufigkeit der ermittelten dialektalen Äußerungen angeht, sondern auch die Anzahl der ermittelten kommunikativen Funktionen, welche ihren Äußerungen innewohnen. Zwar mag die Verteilung der ermittelten kommunikativen Funktionen auf den ersten Blick ausgeglichen erscheinen, bei einer differenzierten Betrachtung der einzelnen Lehrpersonen fällt jedoch auf, dass jene dialektalen Äußerungen, welche auf der solidarisierenden Basisfunktion des Dialekts beruhen, überwiegen, während die Diskriminierungsfunktion, als einzige negativ emotionalisierende Funktion, hauptsächlich einer Lehrperson zugeschrieben werden kann. Der Dialektgebrauch der Lehrpersonen zielt demnach in erster Linie auf den Aufbau einer solidarisierenden Beziehung zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern ab. Erst in einem zweiten Moment dient er der Ablehnung und Zurückweisung eines unangebrachten Verhaltens oder einer falschen Äußerung seitens der Schülerinnen und Schüler.

8. Diskussion der Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Bezüglich der öffentlichen Meinung zum Spannungsfeld Hochsprache und Dialekt in der deutschsprachigen Schule Südtirols, wurde bereits in Kapitel 3.4. darauf hingewiesen, dass große Teile der Südtiroler Bevölkerung auf Fragen der Sprachentwicklung und des Sprachgebrauchs oftmals äußerst sensibel reagieren. Jüngster Auslöser für eine vorwiegend medial geführte und auf subjektiven Meinungen beruhende Debatte war das Scheitern von drei Südtirolern deutscher Muttersprache bei der Deutschprüfung der Südtiroler Zweisprachigkeitsprüfung, aufgrund wiederholten Dialektgebrauches³⁷. Als "Schuldige" für die angeblich schlechte standardsprachliche Kompetenz der Südtirolerinnen und Südtiroler wurde in zahlreichen Berichten, Leserbriefen und Foreneinträgen alsbald die Schule oder vielmehr die Lehrerschaft ausgemacht. Bezeichnend dafür sind die Worte, die der Herausgeber der "Die Neue Südtiroler Tageszeitung", Arnold Tribus, in seinem Leitartikel "Dialekt" findet. Zwar gesteht er dem Dialekt seine Berechtigung zu, schreibt bezüglich seines Gebrauches in der Schule jedoch "es gehört deshalb zu den Pflichten der Schule, diese Sprache [Standardsprache] zu vermitteln. Es entsetzt mich schon, wenn ich höre, dass es viele LehrerInnen gibt, die in der Klasse Dialekt reden [...]. Entweder sind sie nicht in der Lage ordentlich zu sprechen oder sie wollen sich bei den Studenten anbiedern und reden wie sie, was schon sehr dumm und peinlich wäre." Des Weiteren führt er aus " es geht nicht an, dass diese Unsitte, in den Klassen Dialekt zu reden seit Jahren toleriert wird. [...] Ich würde dialektsprechende LehrerInnen ganz einfach bestrafen. Oder entlassen." (Tribus, 2013, 11./12. Mai S. 1f.)

Der Ausschnitt aus dem Leitartikel der zweitgrößten Tageszeitung Südtirols verdeutlicht einmal mehr die Vorwürfe, welchen die Südtiroler Lehrerschaft hinsichtlich ihres Sprachgebrauches ausgesetzt ist. Obgleich diese oftmals voreingenommenen Vorwürfe von der Lehrerschaft und durchaus auch auf der Grundlage wissenschaftlicher Untersuchungen (vgl. Saxalber 1982, Christanell 1986, Auer & Fauster 2002) mehrfach widerlegt wurden, legen sie offen, dass der Dialektgebrauch seitens der Lehrpersonen in der deutschsprachigen Südtiroler Schule nach wie vor ein umstrittenes Thema darstellt.

³⁷ vgl. Zu starker Dialekt: Bei Deutschtest durchgerasselt (2013, 08. Mai). *Dolomiten: Tagblatt der Südtiroler*, S. 14.

Einen Beitrag zu dieser Diskussion möchte diese Arbeit leisten. Für diesen Zweck wurden vier Unterrichtsstunden bei vier Lehrpersonen an drei Grundschulen im Raum Burggrafenamt mittels eines Funk-Mikrofonsystems aufgezeichnet und die relevanten dialektalen Äußerungen transkribiert. Aufgrund der in Kapitel 3.5.2. festgehaltenen Norm, dass in allen Unterrichtsfächern konsequent die Standardsprache seitens der Lehrperson verwendet werden soll, wurde angenommen, dass prinzipiell jeder Dialektgebrauch der Lehrperson einen Verstoß gegen diese Norm darstellen würde und im Hinblick auf die erklärten Ziele dieser Forschungsarbeit Gegenstand einer Analyse der kommunikativen Funktionen des Dialekts sein müsse. Der sich aus den Transkriptionen ergebenden Liste mit sämtlichen Sprachvarietätenwechseln der Lehrpersonen, wurden die von Ramge (1980) ermittelten sieben kommunikativen Funktionen des Dialekts als Raster unterlegt. Daraufhin wurde jeder Wechsel auf der Basis dieser "Siebener-Einteilung" interpretiert. Für die Darstellung der Ergebnisse wurden schließlich jene Äußerungen ausgewählt, die als repräsentativ für die zugewiesene Funktion angesehen wurden. Die Nutzung des bereits bestehenden Kategorienrasters von Ramge (1980) sollte zum einen die Zuweisung einer bestimmten kommunikativen Funktion zu einer dialektalen Lehrerinnenäußerung erleichtern, zum anderen sollte das Kategorienraster auf seine Tauglichkeit für die Ermittlung kommunikativer Funktionen des Dialekts in der deutschsprachigen Südtiroler Schule überprüft werden. Aus diesem Grund beschäftigte sich das Kapitel 5 eingehend mit den von Ramge dargestellten Grundfunktionen des Dialekts in der Lehrerinnen- und Lehrersprache sowie seiner Definition der kommunikativen Funktionen dialektalen Sprechens. Dabei wurde festgehalten, dass sich die kommunikative Funktion einer dialektalen Äußerung einerseits aus den beiden Grundfunktionen des Dialekts, der Emotionalisierung und der Solidarisierung und andererseits aus der Art der getätigten Sprechhandlung und deren grammatischer Struktur ergibt. Das dieser Arbeit zugrunde liegende Analyseverfahren wurde in Anlehnung an Ramge (1980) und Kropf (1986) schließlich als ein hermeneutisches beschrieben, welchem eine Analyse der textuellen und linguistischen Position der jeweiligen Äußerung im Gesamtkontext vorausgeht.

In diesem Kapitel geht es nicht darum, die Ergebnisse der Arbeit erneut zu referieren. Für eine detaillierte Beschreibung der verschiedenen kommunikativen Funktionen sei in diesem Zusammenhang auf die Ausführungen in Kapitel 7 dieser Arbeit hingewiesen. Vielmehr sollen im Folgenden einige Leistungen des Dialektgebrauchs seitens der Lehr-

person aufgezeigt werden, welche sich aus den Ergebnissen der Untersuchung ableiten lassen.

Anhand des gewählten Analyserasters konnten die zentrale Fragestellung, welche kommunikativen Funktionen der Dialekt in der Lehrerinnen- und Lehrersprache von Südtiroler Lehrkräften erfüllt, beantwortet und die kommunikativen Funktionen des Dialekts im Unterricht seitens der vier untersuchten Lehrpersonen aufgezeigt werden. Obgleich die schmale Probandengruppe keine Generalisierung der Ergebnisse auf eine breitere Südtiroler Lehrerschaft zulässt, wird es als durchwegs wahrscheinlich erachtet, dass dieselben kommunikativen Funktionen auch in den Unterrichtsstunden anderer Südtiroler Lehrperson Anwendung finden. Anhand der Untersuchungsergebnisse können öffentliche Aussagen, welche als Gründe für den Dialektgebrauch des Lehrpersonals während des Unterrichts eine geringe standardsprachliche Kompetenz der Lehrerschaft oder eine Anbiederung der Lehrpersonen an die Schülerinnen und Schüler proklamieren, entkräftet werden. Die Ergebnisse legen offen, dass die Lehrpersonen durch die Fähigkeit des Sprachvarietätenwechsels, welcher eingebettet in den unterrichtlichen Gesamtkontext je nach dem mehr oder weniger bewusst erfolgt, die unterrichtlichen interaktionellen Prozesse mitgestalten, institutionelle rollentypische Verhaltensweisen unterstreichen oder ablegen sowie assoziative Verbindungen der Schülerinnen und Schüler zwischen den Lerninhalten und der "Alltagswelt" fördern können. Der Sprachvarietätenwechsel seitens der Lehrperson kann diesbezüglich als Instrument für die Gestaltung und Beeinflussung lernspezifischer und unterrichtsorganisatorischer Abläufe angesehen werden. Dabei erscheint es wichtig, nochmals darauf hinzuweisen, dass die dialektalen Äußerungen der Lehrperson meist nicht losgelöst vom Gesamtkontext und den standardsprachlichen Äußerungen betrachtet werden können, da die varietäre Komponente einer Aussage in den überwiegenden Fällen der Verstärkung oder Abschwächung einer spezifischen Sprechhandlung dient.

Die Interpretation der beiden aufgestellten Hypothesen (siehe Kapitel 7.2.) verdeutlicht, dass es zwar in jeder der untersuchten Unterrichtsstunden zu Sprachvarietätenwechseln der Lehrpersonen kommt. Die Anzahl der dialektalen Äußerungen pro Lehrperson innerhalb einer Unterrichtsstunde jedoch weit unter dem vorerst angenommenen Wert liegt, welcher aufgrund der immer wiederkehrenden medialen Meldungen eines gehäuften Dialektgebrauchs seitens der Lehrpersonen ungleich höher eingeschätzt wurde. Die vier

untersuchten Lehrpersonen unterscheiden sich dabei sowohl bezüglich der Häufigkeit ihres Dialektgebrauches, als auch hinsichtlich der innerhalb ihrer Unterrichtsstunden auftretenden kommunikativen Funktionen. Somit können öffentliche Behauptungen, welche von einem anhaltenden oder gar durchgehenden Dialektgebrauch seitens der Lehrpersonen im Unterricht sprechen, aufgrund der Ergebnisse, zumindest in Bezug auf die untersuchten Lehrpersonen, negiert und widerlegt werden. Entgegen subjektiver Aussagen, der Dialekt werde von den Lehrpersonen aufgrund unzureichender standardsprachlicher Kompetenz verwendet³⁸, zeigt die Untersuchung auf, dass die Lehrpersonen, wie bereits von Ramge (1980) und Kropf (1986) konstatiert, vor allem durch die Akzentuierung der solidarischen Basisfunktion des Dialekts in ihren sprachlichen Äußerungen, auf den Aufbau einer solidarischen Beziehung mit den Schülerinnen und Schülern abzielen.

Die Untersuchung des Datenmaterials und die Auswertung verdeutlichen jedoch ebenso, dass die Fassung der Dialekthaftigkeit innerhalb des Unterrichtsgeschehens, hauptsächlich aufgrund der Schwierigkeit eine komplexe sprachliche Äußerung systematisch zu kategorisieren, eine diffizile Aufgabe darstellt. Die Ergebnisse veranschaulichen, dass die Häufigkeit dialektaler Äußerungen zwar von Lehrperson zu Lehrperson variiert, insgesamt jedoch als weit weniger schwerwiegend eingeschätzt werden kann, als oftmals in der Öffentlichkeit propagiert. Während der Analyse des Unterrichtskorpus konnte jedoch immer wieder eine oftmals durchwegs starke alltagsgeprägte Mündlichkeit im Sprachgebrauch der untersuchten Lehrpersonen beobachtet werden. Ähnlich wie Egger (2007) in seiner Untersuchung zur Sprachförderung in zwölf Kindergärten Südtirols bezüglich der Sprache der Fachkräfte im Kindergarten festhält, zeichnet sich die verwendete Sprache der vier untersuchten Lehrpersonen teilweise durch einen relativ einfachen Wortschatz, häufige inhaltliche und sprachliche Wiederholungen und ihre syntaktische Einfachheit aus (vgl. Egger, 2007 S. 17). Der mündliche Sprachgebrauch der Lehrpersonen scheint sich demnach, zumindest im Hinblick auf die vier untersuchten Lehrpersonen, teilweise eher an alltagssprachlichen als an bildungssprachlichen Merkmalen zu orientieren. Auf der Basis dieser Beobachtungen ergibt sich im Zusammenhang mit den oben referierten Ergebnissen die Annahme, dass der Dialekt im Sprachgebrauch der

_

³⁸ vgl. dazu Kapitel 3.4

Lehrpersonen während des Unterrichts, im Gegensatz zur stark alltagsgeprägten Mündlichkeit, eine untergeordnete Rolle spielen könnte. Diesbezüglich sollte es in Zukunft weitere Untersuchungen zum Thema des Sprachgebrauchs der Lehrpersonen während des Unterrichts geben, welche sich weniger mit dem Dialekt, sondern vielmehr damit auseinandersetzen, welche alltags- bzw. bildungssprachlichen Sprachmuster Lehrpersonen während des Unterrichts verwenden. Dadurch könnte auch die Frage beantwortet werden, welche Nähe oder Distanz Südtiroler Lehrkräfte in ihrem mündlichen Sprachgebrauch zur Bildungssprache (vgl. Feilke, 2012; vgl. Ortner, 2006) aufweisen.

Im Weiteren lassen sich aus den Ergebnissen dieser Fallstudie keine Parallelen zwischen dem Dialektgebrauch der vier untersuchten Lehrpersonen und ihrem Ausbildungsgrad ziehen (siehe Kapitel 7.2.). Aus diesem Grund liegt die Vermutung nahe, dass andere Faktoren wie beispielsweise die sprachliche Sozialisation, Spracheinstellung, die Sprachbiografie oder die Berufsbiografie einer Lehrperson für eine mehr oder weniger häufige Verwendung des Dialekts im Unterricht verantwortlich sind. In einer weiteren Studie wäre es interessant, den Zusammenhang des Dialektgebrauches einer Lehrperson während des Unterrichts und einer der oben vermuteten Aspekte innerhalb der Biografie einer Lehrperson zu untersuchen.

Die hier durchgeführte Fallanalyse stellt zwar in keinster Weise den Anspruch eine statistische Gültigkeit zu behaupten, dennoch ist eine durchwegs erhebliche Diskrepanz zwischen den ermittelten Ergebnissen und den in der Öffentlichkeit postulierten Meinungen über den Dialektgebrauch von Lehrkräften im Unterricht erkennbar. Um die oft negative Meinung, welche dem Dialektgebrauch im Zusammenhang mit der Institution Schule in der Südtiroler Öffentlichkeit zukommt, zurechtzurücken, beziehungsweise um für den Wert, welcher dem Dialekt auch innerhalb der Schule zukommen kann, zu sensibilisieren, wäre es von großer Bedeutung dem Grund für die vielerlei gearteten Vorurteile gegenüber dieser im Bildungsprozess überaus wichtigen Sprachvarietät nachzugehen. Eine Folgestudie dieser Arbeit könnte darauf abzielen den Hintergründen für die negative Bewertung des Dialekts in Bezug auf die Schule nachzugehen und die Beweggründe für die immer wieder neu aufkeimenden Vorurteile gegenüber dem Dialekt aufzuzeigen, um den hohen Stellenwert, welcher der Dialekt auch in schulischen Lernprozessen in sich tragen kann, erkennbar zu machen.

Literaturverzeichnis

Bibliografie

- Ammon, U. (1983). Vorbereitung einer Explizit- Definition von "Dialekt" und benachbarten Begriffen mit Mitteln der formalen Logik. In K.J. Mattheier (Hrsg.), *Aspekte der Dialekttheorie* (S. 27-68). Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik; 46).
- Auer, N. & Fauster, V. (2002). Hochsprache und Dialekt im Unterricht. Forum Schule Heute: Pädagogische Zeitschrift für die Grund- Mittel- und Oberschulen in Südtirol. 16 (1), S. 44-45.
- Auer, P. (2001). Zur soziodialektologischen Bewertung des Standard Diaelekt Ausgleichs. In K. Egger & F. Lanthaler (Hrsg.), *Die deutsche Sprache in Südtirol : Einheitssprache und regionale Vielfalt* (S. 27-39). Wien/Bozen: Folio Verlag.
- Autonome Provinz Bozen-Südtirol Landesinstitut für Statistik ASTAT (Hrsg.). (2006). Südtiroler Sprachbarometer: Sprachgebrauch und Sprachidentität in Südtirol. Bozen.
- Becker-Mrotzek, M. & Vogt, R. (2001). *Unterrichtskommunikation : linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Niemeyer (Germanistische Arbeitshefte; 38).
- Bose, I. & Gutenberg, N. (2009). Vermittlung mündlicher Kompetenz in der Lehrerbildung. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (S. 202-223). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis; 3).
- Brünner, G. (2007). Mündliche Kommunikation im Beruf: Zur Vermittlung professioneller Gesprächskompetenz . *Der Deutschunterricht, 59* (1), S. 39-48.
- Bücherl, R. (1994). Dialekt als Chance. In P. Klotz & P. Sieber (Hrsg.), *Vielerlei Deutsch Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule* (S. 68-78). Stuttgart u.a.: Klett-Schulbuchverlag.

- Christanell, B. (1986). Eine Untersuchung des Sprachverhaltens Südtiroler Mittelschullehrer im Unterricht und der Bedeutung des Dialektgebrauchs im Situationskontext.

 Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades, Geisteswissenschaftliche Fakultät der Leopold- Franzes Universität Innsbruck.
- Daniel, E., Egger, K. & Lanthaler, F. (2001). Sprachnormautoritäten in Südtirol. In K. Egger & F. Lanthaler (Hrsg.), *Die deutsche Sprache in Südtirol : Einheitssprache und regionale Vielfalt* (S. 208-231). Wien/Bozen: Folio Verlag.
- Deutsches Schulamt & Pädagogisches Institut (Hrsg.). (2007). Sprachenkonzept für die Deutschen Kindergärten und Schulen in Südtirol. Bozen: Deutsches Schulamt.
- Deutsches Schulamt (Hrsg.). (2009). *Rahmenrichtlinien für die Grund- und Mittelschule in Südtirol*. Bozen: Autonome Provinz Bozen Südtirol.
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie: eine Einführung*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften (Qualitative Sozialforschung).
- Dittmar, N. (1997). *Grundlagen der Soziolinguistik : ein Arbeitsbuch mit Aufgaben*. Tübingen: Niemeyer (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft; 57).
- Eckhardt, A.G. (2008). Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg: potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund. Münster u.a.: Waxmann (Empirische Erziehungswissenschaft; 9).
- Edmondson, W. & House, J. (2000). *Einführung in die Sprachlehrforschung* (2. überarb. Aufl.). Tübingen und Basel: Francke (UTB für Wissenschaft : Uni- Taschenbücher; 1697).
- Egger, K. (1982). Dialekt und Hochsprache in der Schue: Zur Lage in Südtirol. In K. Egger (Hrsg.), Dialekt und Hochsprache in der Schule: Beiträge zum Deutschunterricht in Südtirol; Beiträge und Vorträge der Tagung über Dialekt und Hochsprache in der Schule, Brixen 1981 (S. 8-14). Bozen: Südtiroler Kulturinst., Arbeitskreis Südtiroler Mittelschullehrer.
- Egger, K. (2001). Sprachlandschaft im Wandel: Südtirol auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit; soziolinguistische und psycholinguistische Aspekte der Ein- und Mehrsprachigkeit. Bozen: Verlagsanstalt Athesia.
- Egger, K. (2007). Sprachförderung im mehrsprachigen Gebiet. *WIR: Kindergarten in Südtirol.* 15 (1), S. 17-19.

- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1986). *Muster und Institution: Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr (Kommunikation und Institution; 15).
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenz fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch: Zeitschrift für den Deutschunterricht, 39* (233), S. 4-13.
- Felderer, E. (2006). Sprache als Medium und Gegenstand des Unterrichts. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache: ein Handbuch* (2., durchgesehene. Aufl.)(S. 42-51). Paderborn u.a: Ferdinand Schöningh u.a.
- Fienemann, J. & von Kügelgen, R. (2006). Formen mündlicher Kommunikation in Lehrund Lernprozessen. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache: ein Handbuch* (2., durchgesehene. Aufl.)(S. 133-147). Paderborn u.a: Ferdinand Schöningh u.a.
- Fischer, H. & Feinäugle, N. (1982). Dialektgebrauch im Unterricht? Ergebnisse einer Befragung der Schulräte Baden-Würtembergs. *Lehren und Lernen, 1982* (1), S. 59-68.
- Gehrau, V. (2002). Die Beobachtung in der Kommunikationswissenschaft: methodische Ansätze und Beispielstudien. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft (UTB für Wissenschaft; 2355).
- Glöckel, H. (2003). *Vom Unterricht: Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik* (4., durchgesehene und ergänzte. Aufl.). Bad Heilbrunn / OBB.: Julius Klinkhardt.
- Häussermann, U. (1996). Lehrersprache. Zielsprache Deutsch, 27 (1), S. 31-32.
- Haust, D. (1993). Formen und Funktionen des Codeswitching. *Linguistische Berichte,* 1993 (144), S. 93-129.
- Hochholzer, R. (2004a). Konfliktfeld Dialekt: Das Verhältnis von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern zu Sprache und ihren regionalen Varietäten. Regensburg: Edition Vulpes (Regensburger Dialektforum; 4).
- Hochholzer, R. (2004b). Forschungsfeld Lehrersprache. *Pädaktuell: Fachzeitschrift der Pädagogischen Akademie Linz, (2004)* (1), S. 14-25.
- Hochholzer, R. (2009). Innere Mehrsprachigkeit. In C. Ferstl (Hrsg.), "Dem Dorfschullehrer sein neues Latein...": Beiträge zu Stellenwert und Bedeutung des Dialekts in Erziehung, Unterricht und Wissenschaft. (S. 49-59). Regensburg: Edition Vulpes (Jahrbuch der Johann-Andreas-Schmeller-Gesellschaft; 2008).

- Knöbl, R. (2012). Dialekt, Standard, Variation: Formen und Funktionen von Sprachvariation in einer mittelschwäbischen Schulklasse. Heidelberg: Universitätsverlag Winter (OraLingua; 1).
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe Sprache der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im

 schichte. Romanistisches Jahrbuch, 36 (1985), S. 15-43.
- Kropf, T. (1986). Kommunikative Funktionen des Dialekts im Unterricht: Theorie und Praxis in der deutschen Schweiz. Tübingen: Max Niemeyer Verlag (Reihe Germanistische Linguistik; 67).
- Langenohl, A. (2008). Die Schule als Organisation. In H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie: für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge* (S. 817-834). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lanthaler, F. & Meraner, R. (1994). Die Tiroler Mundarten. In A. Saxalber-Tetter (Hrsg.), Dialekt - Hochsprache als Unterrichtsthema: Anregungen für die Deutschlehrerinnen der Mittel- und Oberschule (2, überarb. Aufl.)(S. 193-208). Bozen: Südtiroler Kulturinstitut/Pädagogisches Institut.
- Lanthaler, F. & Saxalber, A. (1995). Die deutsche Standardsprache in Südtirol. In R. Muhr, R. Schrodt & P. Wiesinger (Hrsg.), Österreichisches Deutsch: linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen (S. 287-304). Wien: Verlag Hölder Pichler Tempsky (Materialien und Handbücher zum österreichischen Deutsch und zu Deutsch als Fremdsprache; 2).
- Lanthaler, F. (1997). Varietäten des Deutschen in Südtirol. In G. Stickel (Hrsg.), *Varietäten des Deutschen: Regional- und Umgangssprachen* (S. 364-383). Berlin u.a.: de Gruyter (Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache; 1996).
- Lanthaler, F. (2001). Zwischenregister der deutschen Sprache in Südtirol. In K. Egger & F. Lanthaler (Hrsg.), *Die deutsche Sprache in Südtirol : Einheitssprache und regionale Vielfalt* (S. 137-152). Wien/Bozen: Folio Verlag.
- Lanthaler, F. (2009). Wie kann man Kinder zur Hochsprache führen? *Informationen zur Deutchdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule (ide), 33* (4), S. 82-93.
- Lüders, M. (2003). Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.

- Macha, J. (2006). Dynamik des Varietätengefüges im Deutschen. In E. Neuland (Hrsg.), Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht (S. 149-160). Frankfurt am Main u.a.: Lang (Sprache, Kommunikation, Kultur: Soziolinguistische Beiträge; 4).
- Mattheier, K.J. (1994). Vom "feinen" und vom "unfeinden Deutsch". In F. Lanthaler (Hrsg.), *Dialekt und Mehrsprachigkeit : Beiträge eines internationalen Symposiums, Bozen 1993* (S. 89-100). Meran: Alpha & Beta (Contact; 5).
- Mattheier, K.J. (1980). *Pragmatik und Soziologie der Dialekte: Einführung in die kommunikative Dialektologie des Deutschen*. Heidelberg: Quelle & Meyer (Uni-Taschenbücher; 994).
- Meraner, R. & Oberhofer, M. (1982). Zur Mundart in Tirol. In K. Egger (Hrsg.), *Dialekt und Hochsprache in der Schule: Beiträge zum Deutschunterricht in Südtirol ; Beiträge und Vorträge der Tagung über Dialekt und Hochsprache in der Schule, Brixen 1981* (S. 15-41). Bozen: Südtiroler Kulturinst., Arbeitskreis Südtiroler Mittelschullehrer.
- Meraner, R. (1994). Untersuchen und Begreifen: der Dialekt. In A. Saxalber-Tetter (Hrsg.), *Dialekt Hochsprache als Unterrichtsthema: Anregungen für die Deutschlehrerinnen der Mittel- und Oberschule* (2, überarb. Aufl.)(S. 137-145). Bozen: Südtiroler Kulturinstitut/Pädagogisches Institut.
- Neuland, E. (2006). Sprachvarietäten Sprachnorm- Sprachwandel. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache: ein Handbuch* (2., durchgesehene. Aufl.)(S. 52-68). Paderborn u.a: Ferdinand Schöningh u.a.
- Neumann, K. (2003). Sprachliche Interaktion im Unterricht: Lehrersprache, Schülersprache und die unterrichtliche Kommunikationsrealität. In G. Lange, K. Neumann & W. Ziesenis (Hrsg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts: Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik* (8., unveränderte. Aufl.)(S. 80-97). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Niebaum, N. & Macha, J. (2006). *Einführung in die Dialektologie des Deutschen* (2., neubearbeitete. Aufl.). Tübingen: Niemeyer (Germanistische Arbeitshefte; 37).
- Ortner, H. (2006). Einige kognitive Probleme mit der Bildungssprache. *tribüne. zeitschrift für sprache und schreibung, 1* (2006), S. 12-27.

- Pädagogisches Institut (Hrsg.). (2000). *Orientierung suchen, Ziele setzen, Schule gestalten: Beratungsergebnis der Arbeitsgruppe "Bildungsplan und Leitbild für die deutsche Schule in Südtirol"*. Bozen: Pädagogisches Institut für die deutsche Sprachgruppe.
- Pichler, W. (2001). Hochsprachlicher Notstand? Forum Schule heute pädagogische Zeitschrift für die Grund-, Mittel- und Oberschule in Südtirol. 15 (4), S. 24.
- Ramge, H. (1980). Kommunikative Funktion des Dialekts im Sprachgebrauch von Lehrern während des Unterrichts. In H. Ramge (Hrsg.), *Studien zum sprachlichen Handeln im Unterricht* (S. 158-165). Giessen: Wilhelm Schmitz Verlag in Giessen (Beiträge zur deutschen Philologie; 44).
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2009). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unter- richts*. München: Reinhardt (Praxis der Sprachtherapie und Sprachheilpädagogik; 2).
- Reiffenstein, I. (1982). Hochsprachliche Norm und regionale Varianten der Hochsprache: Deutsch in Österreich. In H. Moser & O. Putzer (Hrsg.), Zur Situation des Deutschen in Südtirol: sprachwissenschaftliche Beiträge zu den Fragen von Sprachnorm und Sprachkontakt (S. 9-18). Innsbruck: Institut für Germanistik der Universität Innsbruck (Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft / Germanistische Reihe; 13).
- Retter, H. (2000). Studienbuch pädagogische Kommunikation. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Richert, P. (2005). Typische Sprachmuster der Lehrer-Schüler-Interaktion: empirische Untersuchung zur Feedbackkomponente in der unterrichtlichen Interaktion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Riehl, C.M. (2002). Codeswitching, mentale Vernetzung und Sprachbewusstsein. In J. Müller-Lancé & C.M. Riehl (Hrsg.), *Ein Kopf viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung* (S. 63-78). Aachen: Shaker (Editiones EuroCom; 9).
- Saxalber Tetter, A. & Lanthaler, F. (1994). Deutschunterricht in Südtirol Sprachdidaktik für den kleinen Raum. In P. Klotz & P. Sieber (Hrsg.), *Vielerlei Deutsch Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule* (S. 78-93). Stuttgart u.a.: Klett-Schulbuchverlag.
- Saxalber, A. & Lanthaler, F. (1992). Zwischen innerer und äußerer Mehrsprachigkeit: Zum muttersprachlichen Unterricht in Südtirol. *Der Deutschunterricht, 44* (6), S. 70-84.

- Saxalber-Tetter, A. (1982). Einschätzung des Dialekts bei Eltern und Lehrern: Ergebnisse einer Umfrage. In H. Moser & O. Putzer (Hrsg.), Zur Situation des Deutschen in Südtirol: sprachwissenschaftliche Beiträge zu den Fragen von Sprachnorm und Sprachkontakt (S. 179-200). Innsbruck: Institut für Germanistik der Universität Innsbruck (Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft / Germanistische Reihe; 13).
- Schmitt, R. (2011). Unterricht ist Interaktion! Zur Rahmung des Bandes. In R. Schmitt (Hrsg.), *Unterricht ist Interaktion!: Analysen zur De-facto-Didaktik* (S. 7-30). Mannheim: Institut für Deutsche Sprache (adames Institut für Deutsche Sprache; 41).
- Schnell, R., Hill, P.B. & Esser, E. (2008). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (8., unveränderte. Aufl.). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Sieber, P. & Sitta, H. (1986). *Mundart und Standardsprache als Problem der Schule*. Aarau, Frankruft am Main, Salzburg: Sauerländer (Sprachlandschaft; 3).
- Spanhel, D. (1971). *Die Sprache des Lehrers: Grundformen des didaktischen Sprechens*. Düsseldorf: Schwann (Sprache und Lernen; 12).
- Stecher, M. (2010). Gute Lehrersprache und professionelle Gesprächsführung. *Hörgeschädigtenpädagogik, 2010* (3), S. 126-131.
- Steiner, A. (2008). *Unterrichtskommunikation : eine linguistische Untersuchung der Gesprächsorganisation und des Dialektgebrauchs in Gymnasien der Deutschschweiz*. Tübingen: Günther Narr (KODIKAS/CODE Supplement; 29).
- Steiner, A. (2011). Unterrichtskommunikation. Eine linguistische Untersuchung des Dialektgebrauches in Gymnasien der Deutschschweiz. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 80 (2011), S. 167-186.
- Stickel, G. (1997). Vorwort. In G. Stickel (Hrsg.), *Varietäten des Deutschen: Regional- und Umgangssprachen* (S. 1-2). Berlin u.a.: de Gruyter (Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache; 1996).
- Traub, S. (2006). *Gespräche führen leicht gemacht: Gesprächserziehung in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Unterhuber, A. (1996). Sprachgebrauch und Spracheinschätzung Südtiroler Schüler. Diplomarbeit zur Erlangung des Magistergrades, Geisteswissenschaftliche Fakultät der Universität Wien.

- Vogt, R. (2011). Was macht die Lehrperson denn da? Der Beitrag gesprächsanalytischer Untersuchungen bei der Unterrichtsanalyse für die Weiterentwicklung der professionellen Kompetenz von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, 80* (2011), S. 47-67.
- Voigt, J. (1997). Unterrichtsbeobachtung. In F. Barbara & P. Annedore (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 785-794). Weinheim und Münnchen: Juventa.
- Wiater, W. (2007). *Unterrichten und lernen in der Schule: eine Einführung in die Didaktik* (Neubearb. Aufl.). Donauwörth: Auer.
- Wintersteiner, W. (2006). Muttersprachenunterricht Zweitsprachenunterricht Fremdsprachenunterricht. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache: ein Handbuch* (2., durchgesehene. Aufl.)(S. 602-614). Paderborn u.a: Ferdinand Schöningh u.a.
- Wuttke, E. (2005). *Unterrichtskommunikation und Wissenserwerb: zum Einfluss von Kommunikation auf den Prozess der Wissensgenerierung*. Frankfurt am Main u.a.: Lang (Konzepte des Lehrens und Lernens; 11).

Internetressourcen

- Autonome Provinz Bozen-Südtirol Landesinstitut für Statistik ASTAT. (2013). astatinfo Nr. 15, 02/2013:Grundschulen: Schuljahr 2012/2013. (Zugriff am 11.03.2013) unter http://www.provinz.bz.it/astat/de/bildung-kultur/665.asp?aktuelles-action=4&aktuelles-article-id=418251.
- Beschluss des Südtiroler Landtags Nr. 23/94 vom 13. September 1994. (Zugriff am 14.01.2013) unter http://www.landtag-bz.org/de/datenbanken-sammlungen/legislaturperiode-11.asp?somepubl page=8.
- Der Dialekt-Lehrer (Zugriff am 05.06.2013) unter http://www.tageszeitung.it/2013/06/04/die-dialekt-lehrer/.
- EXMARaLDA (2013). (Zugriff am 17.03.2013) unter http://www.exmaralda.org/index.html.
- EXMARaLDA (2013). Tools: Partitur-Editor. (Zugriff am 17.03.2013) unter http://www.exmaralda.org/partitureditor.html.

- Hochholzer, R. (2006). Sprache und Dialekt in Bayern. Grundbegriffe und Entwicklungslinien. (Zugriff am 28.11.2012) unter http://www.isb.bayern.de/download/6429/dialekte in bayern teil ii.pdf.
- Krick, C., Reith, W., Behrent, S. & Franceschini, R. (2003). Der Wechsel der Sprachen im Gehirn: Neue Einblicke in das "code-switching" mittels funktioneller Kernspintomographie. (Zugriff am 22.03.2013) unter http://www.uni-saarland.de/fileadmin/user-upload/Campus/Forschung/forschungsmagazin/2003/2/1.pdf
- Ludwig-Maxerhofer, W. (2012). Transkription (engl.: Transcription). In: ILMES Internet Lexikon. (Zugriff am 09.04.2013) unter http://wlm.userweb.mwn.de/ein_voll.htm.
- Munukka, P. (2006). Funktionen und Typen des Code-Switchings im DaF-Unterricht (Zugriff am 22.03.2013) unter https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/11491/URN NBN fi jyu-2006602.pdf?sequence=1.
- Riehl, C.M. (2007). Varietätengebrauch und Varietätenkontakt in Südtirol und Ostbelgien. Linguistik online 32(3). (Zugriff am 28.12.2012) http://www.linguistik-nolline.de/32 07/riehl.html

Verwendete Tageszeitungen und Wochenmagazine

- Köhl, K. (2013, 09. Mai). Das Deutsch-Dilemma. *Die Neue Südtiroler Tageszeitung.* (90, 21. Jg.), S. 7.
- Mair, G. (2013, 23. Mai). Das Land und seine Sprache(n). *ff Das Südtiroler Wochenmagazin*, , S. 38-41.
- Niederstätter, B. (2013, 10. Mai). Deutschkenntnisse [Leserbrief]. *Dolomiten: Tagblatt der Südtiroler.* (107, 131 Jg.), S. 5.
- Tribus, A. (2013, 11./12. Mai). Dialekt. *Die Neue Südtiroler Tageszeitung.* (92/21. Jg.), S. 1-2.
- Zu starker Dialekt: Bei Deutschtest durchgerasselt. (2013, 08. Mai). *Dolomiten: Tagblatt der Südtiroler.* (105, 131. Jg.), S. 14.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1

Hochholzer, R. (2006). Sprache und Dialekt in Bayern. Grundbegriffe und Entwicklungslinien. (Zugriff am 28.11.2012) unter

http://www.isb.bayern.de/download/6429/dialekte in bayern teil ii.pdf.

Abbildung 2

Hochholzer, R. (2006). Sprache und Dialekt in Bayern. Grundbegriffe und Entwicklungslinien. (Zugriff am 28.11.2012) unter

http://www.isb.bayern.de/download/6429/dialekte in bayern teil ii.pdf.

Abbildung 3

Meraner, R. & Oberhofer, M. (1982). Zur Mundart in Tirol. In K. Egger (Hrsg.), *Dialekt und Hochsprache in der Schule: Beiträge zum Deutschunterricht in Südtirol; Beiträge und Vorträge der Tagung über Dialekt und Hochsprache in der Schule, Brixen 1981* (S. 15-41). Bozen: Südtiroler Kulturinst., Arbeitskreis Südtiroler Mittelschullehrer.

Abbildung 4

Egger, K. (2001). Sprachlandschaft im Wandel: Südtirol auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit ; soziolinguistische und psycholinguistische Aspekte der Ein- und Mehrsprachigkeit. Bozen: Verlagsanstalt Athesia.

Abbildung 5

Saxalber-Tetter, A. (1982). Einschätzung des Dialekts bei Eltern und Lehrern: Ergebnisse einer Umfrage. In H. Moser & O. Putzer (Hrsg.), Zur Situation des Deutschen in Südtirol: sprachwissenschaftliche Beiträge zu den Fragen von Sprachnorm und Sprachkontakt (S. 179-200). Innsbruck: Institut für Germanistik der Universität Innsbruck (Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft / Germanistische Reihe; 13).

Anhang

Formbrief an die Direktionen

Eidesstattliche Erklärung

Formbrief an die Direktionen

Betreff: Bitte Forschung für Laureatsarbeit an der Grundschule	durch-
führen zu dürfen	
Sehr geehrter Herr/Frau Direktor!	
Mein Name ist Stefan Reiterer und ich schreibe Ihnen in der Bitte, die Forschung	für meine Ab-
schlussarbeit des Studiums "Bildungswissenschaften für den Primarbereich", die	ich bei Univ
Prof.in Dr. Annemarie Saxalber schreibe, an der Grundschule	durchfüh-
ren zu dürfen.	
Das Ziel meiner Forschung ist es sprachliches Handeln im Unterricht zu untersucher	n. Dafür benö-
tige ich authentisches Material, das ich erhoffe mittels einer offenen Beobachtun	g anhand von
Tonbandaufnahmen erhalten zu können. Die Vorteile eines solchen methodisch	en Vorgehens
liegen vor allem darin, dass das Unterrichtsgeschehen bei der Auswertung der Date	en beliebig oft
betrachtet werden kann. Anhand der gewonnen Aufnahmen wird das sprachlich	e Handeln im
Unterricht vorerst transkribiert, ehe es bezüglich meiner Forschungsfragen analysie	ert und ausge-
wertet wird.	
Ich habe bereits mit der Lehrpersonüber ihre Bereitschaf	t zwei Unter-
richtsstunden für die Aufnahmen zur Verfügung zu stellen gesprochen. Ich ver	sichere Ihnen
hiermit das Einverständnis der Lehrpersonen für die Aufnahme von zwei Unterric	htsstunden zu
haben und dass es in meinem Interesse liegt den Unterricht in keiner Weise zu störe	en.
Über eine positive Antwort wäre ich sehr dankbar und würde mich über Ihre Antwo	rt freuen.
Stefan Reiterer	
Stundet der Bildungswissenschaften	
Matrikelnummer:	
UnivProf.in Dr. Saxalber Annemarie	
Forschungsleiterin	

Eidesstattliche Erklärung

Dichiarazione	Erklärung	Declarazion
Il/la sottoscritto/a,	Die/Der unterfertigte	L/la sotescrit/a
dichiara sotto la propria responsabilità ai sensi	erklärt unter persönlicher Verantwortung ge-	declareia sot a sia responsabelté aldò di articul
elaborato la presente relazione	genständliche Arbeit	chesta relazion
Eine Fallanalyse zu den kommuni	Dialektorientierung in der Lehrerinnen- und Lehrersprache Eine Fallanalyse zu den kommunikativen Funktionen des Dialekts mit vier Grundschullehrpersonen im Raum Burggrafenamt	ersonen im Raum Burggrafenamt
autonomamente. I pensieri e le formulazioni	eigenständig verfasst zu haben. Die aus ande- da soula. I pensiers y les formulazions souran-	da soula. I pensiers y les formulazions souran-
riprese da fonti non proprie sono debitamente	ren Quellen übernommenen Inhalte und For-	ren Quellen übernommenen Inhalte und For- touc diretamenter o indiretamenter fora da
evidenziati.	mulierungen sind entsprechend gekennzeich- fontanes forestes é da conesce.	fontanes forestes é da conesce.
	net.	L laour ne ti é fina sen nia vegnù metù dant a
Il presente lavoro, in forma uguale o simile,	Eine gleiche beziehungsweise ähnliche Arbeit n'autra comiscion d'ejam no dal/a sotescrit/a,	n'autra comiscion d'ejam no dal/a sotescrit/a,
non è stato fino ad ora presentato né dal/la	wurde bisher weder vom/von der Unterfertig-	no da zacai d'autri y ne é gnanca ciamò vegnù
sottoscritto/a né da altri in occasione di altro	ten noch einer/m anderen im Rahmen einer	publiché, no te chesta medema forma, no te
esame nonché pubblicato.	Prüfung vorgelegt noch veröffentlicht.	na forma analoga.
II/ia sottoscritto/a e consapevoie delle sanzioni	II/la sottoscritto/a e consapevoie delle sanzioni Die/Der Unterrertigte ist sich der straffechtil-	L/ia sotescrit/a sa cne na deciarazion rauza ara
penali (art. 76, DPR Nr. 445/2000), civili e di-	chen (Art. 76, DPR Nr. 445/2000), der zivil-	conseguenzes legales (articul 76 dl D.P.R. Nr.
sciplinari che una falsa dichiarazione può com-	und disziplinarrechtlichen Folgen einer Fal-	445/2000) y disciplinares.
portare.	scherklärung bewusst.	
	14.06 2013 Stylan Kineter	
Data Firma dello/a studente	Datum Unterschlift der/des Studierenden	Data Sotescrizion dl/dla student/a