



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Dialekt‘ als (Komponente der) *Lehrerinnensprache*.
Eine Spracheinstellungs- und Sprachwahrnehmungs-
studie unter Pädagoginnen an Linzer und Innviertler
Volksschulen“

verfasst von / submitted by

Leonie Sophie Ortner

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

Wien, 2017 / Vienna, 2017

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

A 190 350 333

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

Lehramtsstudium UF Italienisch UF Deutsch

Betreut von / Supervisor:

Doz. Mag. Dr. Manfred Glauninger

Oberösterreich ohne Dialekt ist wie Weihnachten ohne Christbaum!^{1*}

^{1*} Zitat einer Probandin der vorliegenden Studie.

Danksagungen

Mein ganz besonderer Dank gilt meinem Diplomarbeitsbetreuer Dr. Manfred Glauninger. Vielen Dank für Ihre Mühe, Ihr Engagement, Ihre Geduld und Ihre hilfreichen und interessanten Anregungen!

Ein ebenso großes Dankeschön gilt den Lehrerinnen, die an meiner Befragung teilgenommen haben, sowie den Direktorinnen und Direktoren der entsprechenden Volksschulen, die sich um die Weiterleitung aller Informationen bezüglich des Fragebogens gekümmert haben. Danke, dass Sie einen wesentlichen Teil zum Gelingen meiner Diplomarbeit beigetragen haben!

Auch bei meiner Familie und meinen Freundinnen und Freunden möchte ich mich für all die Unterstützung während des gesamten Studiums bedanken.

Ein großer Dank gilt auch meinem Freund Michael, der mir stets zur Seite steht.

DANKE!

Inhaltsverzeichnis

1 EINLEITUNG	1
1.1 Motivation	1
1.2 Gegenstand der Untersuchung / Forschungsfragen / Aufbau / Zielsetzung	5
1.3 Forschungsstand	8
THEORETISCHER TEIL	9
2 THEORIE DER SPRACHDYNAMIK	9
2.1 Der Synchronisierungsbegriff	11
2.2 Die Struktur des dynamischen Gesamtsprachsystems	14
3 DIALEKT UND STANDARDSPRACHE	15
4 SPRACHEINSTELLUNGS- UND SPRACHPERZEPTIONSFORSCHUNG	20
4.1 Spracheinstellungen und Spracheinstellungsforschung	20
4.2 Sprachperzeptionsforschung	27
5 SPRACHGEBRAUCH IN (OBER-)ÖSTERREICH	30
6 SPRACHE IM SCHULISCHEN KONTEXT	37
6.1 Historischer Rückblick: „Sprachbarriere-Diskussion“	42
6.2 Dialekt im schulischen Kontext	48
6.3 Dialektbedingte Schulschwierigkeiten	49
Exkurs: Stellenwert von sprachlicher Varianten- und Varietätenvielfalt an den pädagogischen Hochschulen Oberösterreichs	54
7 LEHRERINNENSPRACHE	56
7.1. Definition und Bedeutung	57
7.2 Kommunikative Funktionen von „dialektgerichteten“ Äußerungen in der LehrerInnensprache (Ramge)	62
7.3 Sprachliche Anforderungen an Lehrpersonen gemäß Lehrplan	67
EMPIRISCHER TEIL	71
8 EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	71
8.1 Grundlegendes zum Untersuchungsdesign	71
8.2 Die Stichprobe	72
8.3 Der Fragebogen	73
9 ERHOBENE DATEN – ERGEBNISSE UND INTERPRETATION	74
9.1 Angaben zur alltäglichen Sprechweise	74
9.2 Erziehung und Sozialisation	77
9.3 Angaben zur Sprechweise im schulischen Kontext	80
9.3.1 Im Unterricht – Geplanter Unterrichtsverlauf	82
9.3.2 Im Unterricht – Ungeplanter Unterrichtsverlauf	84

9.3.3 Außerhalb des Unterrichts	86
9.3.4 Mit Kolleginnen und Kollegen	87
9.3.5 Mit Vorgesetzten	89
9.3.6 Mit den Eltern der Schülerinnen und Schüler	90
9.4 Verifizierung bzw. Falsifizierung von diversen Aussagen gemäß der Einschätzungen der Lehrerinnen	92
9.5 Vermeintlicher Sprachgebrauch je nach kommunikativer Funktion bzw. Beispiele aus dem Schulalltag	100
9.6 Vermeintlicher Sprachgebrauch der Schülerinnen und Schüler	113
9.7 Zusammenfassung und Interpretation der Befragungsergebnisse	119
10 FAZIT	122
LITERATURVERZEICHNIS	129
INTERNETQUELLEN	140
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	142
ANHANG	143
Fragebogen.....	143
Genehmigung des Landesschulrates Oberösterreich	150
Abstract Deutsch.....	152
Abstract English.....	153

1 EINLEITUNG

1.1 Motivation

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der „Lehrerinnensprache“¹ an oberösterreichischen Volksschulen. Es soll analysiert werden, welche Einstellungen und Wahrnehmungen hinsichtlich der (Variation der) – deutschen – „LehrerInnensprache“ Pädagoginnen an Volksschulen der oberösterreichischen Bezirke Linz Stadt, Braunau am Inn, Ried im Innkreis und Schärding² haben. Dabei erfolgt eine Fokussierung (der Funktionalität) des „Dialekts“.

Sprache gilt bekanntlich als „wichtigstes Medium des Unterrichts“ (HOCHHOLZER 2004a: 89), tritt als „Variable in allen Lehr- bzw. Lernprozessen“ (ebd.) auf und ist „eines der wichtigsten Instrumente“ (ebd.) einer Lehrperson. Jeder Unterricht wird in hohem Maße durch die Person der Lehrerin bzw. des Lehrers bestimmt, wodurch auch der Sprache (bzw. dem Sprachgebrauch) der Lehrperson eine besondere Bedeutung zugeschrieben werden muss (Vgl. HOCHHOLZER 2004a: 88–89). „Auf jeder Klassenstufe und in jeder Schulgattung ist das Vorbild des Lehrers entscheidend für den Erfolg der Sprachausbildung. Unbewußt und allmählich richtet das Kind seine Sprechweise an der des Lehrers aus [...]“ (HAASE 1968: 25).

Der Sprache einer Lehrperson wurde in der linguistischen und didaktischen Forschung lange Zeit wenig Aufmerksamkeit zuteil. Was die (varietätenspezifische) Sprachform bzw. Sprechweise betrifft, ging man mit einer gewissen Selbstverständlichkeit davon aus, dass sich die Lehrerin bzw. der Lehrer im schulischen Kontext ausschließlich der Standardsprache bediene. Die Lehrperson galt gewissermaßen als „Repräsentant der Standardsprache“ (MATTHEIER 1980: 119). Seit jeher wird von verschiedenen Seiten gefordert, dass eine Lehrkraft die Standardnorm im schulischen Alltag fehlerfrei anwendet und die Schülerinnen und Schüler zu einem normgerechten Gebrauch der Sprache hinführt. Mit der „kommunikativen Wende“ in den 1960er Jahren rückte das Verhältnis von Sprache und Schule im deutschsprachigen Raum immer mehr ins Zentrum der Aufmerksamkeit (Vgl. HOCHHOLZER 2004b: 15). Als einer der Autoren, die sich viel mit dieser Thematik beschäftigten, gilt Hans Ramge. Er lehnt eine „rigide Einübung in die deutsche Standardsprache“ (RAMGE 1978: 197) – ebenso wie einen „rigiden dialektgerichteten Unterricht“ (ebd.) – ab, und setzt sich für eine „Förderung und Erweiterung der sprachlichen Variationsfähigkeit“ (ebd.) ein (Vgl. ebd.). Zum einen gilt „die

¹ In der vorliegenden Arbeit beschäftigt sich der Theorieteil mit der (vermeintlichen) Sprache der Lehrerinnen und Lehrer im Allgemeinen („LehrerInnensprache“), der empirische Teil hingegen mit dem (vermeintlichen) Sprachgebrauch oberösterreichischer Lehrerinnen („Lehrerinnensprache“).

² Die Bezirke Braunau am Inn, Ried im Innkreis und Schärding bilden das Innviertel.

Förderung der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit als oberstes Lernziel“ (RAMGE 1978: 198), zumindest was den Deutschunterricht betrifft, zum anderen muss Schule die Schülerinnen und Schüler zum korrekten Gebrauch der Standardvarietät hinführen, denn das Nichtbeherrschen der Standardsprache verhindert „den Zugang und die Teilhabe an sozial höher bewerteten Positionen“ (ebd.). Dialekt darf im schulischen Alltag also keineswegs tabuisiert werden. Ein dialektaler Sprachgebrauch von Lehrerinnen und Lehrern kann sich durchaus positiv auf eine gelingende Kommunikation im Unterricht auswirken und zur „Erweiterung sprachlicher Variationsfähigkeit“ (ebd.), von Schülerinnen und Schülern beitragen (Vgl. ebd.).

Diese Forderung nach sprachlicher Variationsfähigkeit im schulischen Kontext korreliert wohl mehr mit der sprachlichen Wirklichkeit als die Forderung nach einer „Einheitssprache“. Weder auf gesellschaftlicher noch auf individueller Ebene kann (und soll) die Institution Schule dem sprachlichen Homogenitätspostulat nachkommen. Je nach Region, Schulstufe, Schultyp, Fach, Kommunikationssituation etc. wird im schulischen Zusammenhang auch häufig Dialekt verwendet, sowohl von den Schülerinnen und Schülern als auch von den Lehrerinnen und Lehrern (Vgl. HOCHHOLZER 2004b: 17). Die Kommunikationsrealität im Unterricht betrachtend, weist NEUMANN (1998: 80) auf die Relevanz von Sprache im Unterricht hin:

Selbst ein alltäglicher sprachlicher Akt im Unterricht kann von weitreichender Bedeutung sein. Dies sollte Grund genug für den Sprachlehrer sein, sich der Problematik unterrichtlicher Kommunikation mit besonderer Sensibilität zu vergewissern, bietet sich ihm hier doch die einmalige Gelegenheit, das wichtigste Medium des Unterrichts, die Sprache, unmittelbar zum Gegenstand des Unterrichts zu machen.

Nach RAMGE (Vgl. 1978: 205) ergibt sich jede dialektale Äußerung aus einer bestimmten Situation heraus und erfüllt somit auch eine konkrete kommunikative Funktion. Neben vielen anderen Autoren konnte auch er aufzeigen, dass das Verhältnis zwischen Dialekt und Standardsprache nicht nur „für die deutsche Sprachgeschichte“ (HOCHHOLZER 2004b: 14), sondern auch „für die deutsche Schul- und Bildungsgeschichte“ (ebd.) sehr wichtig ist (Vgl. ebd.).

Eine Untersuchung zur Spracheinstellung bzw. -wahrnehmung von oberösterreichischen Lehrerinnen vor dem Hintergrund der eben erörterten Thematik durchzuführen, erscheint deshalb besonders lohnend, da zum einen die Bedeutung der „LehrerInnensprache“ hervorgehoben, zum anderen die Relevanz der subjektiven Einstellungen und Wahrnehmungen der Lehrpersonen für die „LehrerInnensprache“ reflektiert werden sollte.

KROPF (Vgl. 1986: 72) betont diese eben erwähnte Bedeutung der subjektiven Daten der Lehrerinnen und Lehrer für deren Sprachusus. Es ergeben sich unter anderem folgende Fragen: Welche Varietäten bzw. Sprechlagen verwenden die Pädagoginnen gemäß ihrer eigenen Wahrnehmung und Bekundung hauptsächlich im schulischen bzw. auch im außerschulischen Alltag? Gebrauchen sie verschiedene Sprachformen? Wenn ja, welche, und warum? Wie nehmen die Lehrerinnen „Dialekt“ und „Standardsprache“ wahr? Geben sie einer der beiden Sprachformen den Vorzug? Sind sie der Ansicht, dass beide Varietäten – je nach Situation – verwendet werden können und sollen?

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit steht die Untersuchung der Spracheinstellungen und Sprachwahrnehmungen oberösterreichischer Lehrerinnen zu Dialekt und Standardsprache im Zentrum, wobei der Schwerpunkt auf der Kommunikation im schulischen Kontext liegt. Für die Auswahl dieses Themas lassen sich mehrere Beweggründe anführen: Wie auch LICHTENEGGER (Vgl. 2015: 8) hervorhob, stellen Untersuchungen zu Spracheinstellungen in Österreich immer noch ein Forschungsdesiderat dar. Forschungsarbeiten zu Spracheinstellungen und Sprachwahrnehmungen oberösterreichischer Lehrerinnen im Zusammenhang mit „Lehrer-Innensprache“ im Kontext von Schule, mit einer Fokussierung auf Dialekt, liegen gemäß meiner Recherche noch nicht vor. Die vorliegende Arbeit soll schwerpunktmäßig untersuchen, welche Wahrnehmungen von und welche Einstellungen zu ihrem Sprachgebrauch im schulischen Kontext oberösterreichische Volksschullehrerinnen haben. Somit sollen die „subjektive Perspektive“ der Pädagoginnen bzw. ihre einschlägigen Anschauungen, die sie vertreten, im Mittelpunkt stehen.

Ein weiterer Beweggrund für die Auswahl der Themenstellung der vorliegenden Arbeit war die Tatsache, dass die Autorin selbst aus Oberösterreich kommt und dort ihre gesamte schulische Laufbahn absolviert hat. Daraus resultieren einige Fragen, die im Zuge dieser Arbeit geklärt werden sollen. Ist die Volksschule – abgesehen von Medien wie Fernsehen, Radio und Internet – der erste Ort in der kindlichen Sozialisation, an welchem regelmäßig „Hochdeutsch“ eine Rolle spielt? Wie wird mit oberösterreichischen Kindern in der Volksschule kommuniziert? Warum wird mit ihnen so kommuniziert, und nicht anders? Welche Rolle spielt der in Oberösterreich sonst so wichtige Dialekt (Vgl. Kapitel 5) in der Volksschule? Wie stehen oberösterreichische Volksschullehrerinnen zum Hochdeutschen?

Doch nicht nur das bisher Aufgezeigte, auch das Folgende spricht für die Auswahl des vorliegenden Forschungsthemas: Oberösterreich wird immer wieder als ein sehr dialektloyales und -affines Bundesland beschrieben, unter anderem von EBNER (1989: 166): „Oberösterreich ist – im Vergleich mit dem gesamten deutschen Sprachgebiet – ein dialektfreundliches Land. Es ist in allen Gesellschaftsschichten möglich, Dialekt zu sprechen.“ Dialekt wird immer wieder, auch im Zuge der durchgeführten empirischen Befragung, als Teil der oberösterreichischen Identität und Kultur betrachtet und wird von den Oberösterreicherinnen und Oberösterreichern selbst häufig mit „Heimat“ in Verbindung gebracht.

Dialekt wurde auch von den Probandinnen in LICHTENEGGER (Vgl. 2015: 121) sehr positiv konnotiert. Die Befragten zeigten eine emotionale Bindung zur dialektalen Sprechweise. Oberösterreich gilt also als ein Bundesland, das sich durch seine sehr positive Einstellung der Sprecherinnen und Sprecher dem Dialekt gegenüber auszeichnet. Anders als in vielen deutschsprachigen Regionen, wird Dialekt hier keineswegs als die „Sprachform einer sozialen Unterschicht“ angesehen.

Auch ACHLEITNER (2003: 19) hebt die hohe Akzeptanz der Oberösterreicherinnen und Oberösterreichern, in ihrem Fall der Linzerinnen und Linzer, in Bezug auf den Dialekt hervor:

Jeder Mensch hat mehrere Register zur Auswahl, und dennoch wird in der oberösterreichischen Landeshauptstadt in den meisten Fällen der Dialekt als das passende Kommunikationsmittel verwendet. Die oft erwähnten sozialen Sanktionen bleiben aus, wenn man zum Beispiel auf ein Amt oder zum Arzt geht und sich dort nicht bemüht, Standardsprache zu sprechen. Umgekehrt ist es jedoch häufiger der Fall, dass man sich den Unmut der Mitmenschen zuzieht, wenn man in privater Konversation allzu förmlich miteinander spricht [...] (ebd.: 19).

Eine Interpretation der Labov'schen „Differenz-Hypothese“ in Bezug auf österreichische Kommunikationsverhältnisse, wie sie MOOSMÜLLER / VOLLMANN (1994: 109) vornehmen, ist wohl auch für Oberösterreich gültig:

Dialekt und Hochsprache bewegen sich [...] nicht auf einer graduellen Skala von unten nach oben, in der der Dialekt die informelle, „schlampige“ Variante darstellt und die HS [Hochsprache] die formelle, artikulationsaufwendigere Form, sondern es handelt sich um zwei gleichberechtigte Systeme [...], [Hervorhebung übernommen, L. O.].

Begründet wird die vorliegend gewählte Themenstellung also einerseits damit, dass Oberösterreich als ein Bundesland gilt, in welchem Dialekt eine große Rolle spielt und zum Alltag der Sprecherinnen und Sprecher gehört. Zum anderen ist es ein wesentliches Bildungsziel der Volksschule, die Kinder allmählich zum Gebrauch der Standardvarietät hinzuführen und sie für einen situationsadäquaten Sprachgebrauch zu sensibilisieren. Dabei wird die sprachliche Vorbildfunktion, die Lehrerinnen und Lehrern haben, immer wieder betont und explizit hervorgehoben (Vgl. RAMGE 1978: 197–198). Deren Sprachkompetenz und ihr adäquater

Sprachgebrauch ihrerseits können erheblich zum Erfolg schulischer Bildungsbemühungen beitragen. Aus diesen beiden Faktoren ergibt sich die hohe varietäten- bzw. variationsspezifische Anforderung an die "LehrerInnensprache" in Oberösterreich: Das konventionelle "Nebeneinander" von Dialekt und Standardsprache muss im Unterricht adäquat "vorgelebt" und vermittelt werden. Dies kommt der Forderung RAMGES (1978: 198) nach „sprachlicher Variationsfähigkeit“ als Ziel sprachlicher Bildungsbemühungen nahe, indem keine Varietät tabuisiert, sondern vielmehr – je nach Situation – ausgebaut und gefördert werden sollte (Vgl. ebd.). Auch der österreichische Lehrplan fordert die Lehrerinnen und Lehrer der Volksschule dazu auf, auf dem Sprachkönnen, das die Kinder in ihren Familien und ihrer sprachlichen Umwelt bisher erwerben konnten, aufzubauen. Ein „Übergang von der Mundart oder der regionalen Umgangssprache zur Standardsprache“ (Lehrplan 2003: 24) wird darin gefordert, dieser sollte sich jedoch „ohne Bruch vollziehen“ (ebd.). Dialekt dürfe keineswegs vernachlässigt oder gar völlig tabuisiert werden. Der Lehrplan fordert, wie auch Ramge, Schülerinnen und Schüler dafür zu sensibilisieren, dass es ein Nebeneinander an unterschiedlichen Sprachformen gibt und dass diese im schulischen – genauso wie im außerschulischen – Alltag diverse Funktionen erfüllen bzw. in verschiedenen Situationen eingesetzt werden können (Vgl. ebd.: 4).

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden ausschließlich Lehrerinnen aus dem Bezirk Linz Stadt und dem Innviertel (Braunau am Inn / Ried im Innkreis / Schärding) befragt. Männliche Lehrpersonen wurden nicht als Probanden in die Befragung aufgenommen, weil solche in den entsprechenden Bezirken bzw. an oberösterreichischen Volksschulen generell nicht genug unterrichten, um eine gewisse Signifikanz und Aussagekraft der Ergebnisse zu erzielen³. Die Bezirke wurden im Sinne eines intendierten Stadt-Land-Kontrasts ausgewählt. Linz ist die Landeshauptstadt, das Innviertel kann als „rurale Region“ angesehen werden.

1.2 Gegenstand der Untersuchung / Forschungsfragen / Aufbau / Zielsetzung

Den zentralen Gegenstand dieser Arbeit bilden die Wahrnehmungen und Einstellungen zum Variations- und Varietätenspektrum des Deutschen vonseiten oberösterreichischer Volksschullehrerinnen aus dem Bezirk Linz Stadt und dem Innviertel. Dabei erfolgt eine Fokussierung (der Funktionalität) des „Dialekts“ im schulischen Kontext.

³ Laut Statistik Austria (Schulstatistik: S. 24) 2013/14 lag der Anteil der Pflichtschullehrer bei gerade einmal 17 %.

Die übergeordnete Forschungsfrage lautet wie folgt: Welchen Stellenwert hat Dialekt als Komponente der „LehrerInnensprache“ an Linzer und Innviertler Volksschulen?

Die daraus abgeleiteten Fragen beziehen sich zum Großteil auf grundlegende theoretische Aspekte der vorliegenden Arbeit:

Sprache gilt bekanntlich als „wichtigstes Medium für den Unterricht“ (HOCHHOLZER 2004b: 15) und als „bedeutendstes Instrument“ (ebd.) für Lehrende (Vgl. ebd.). Sie hat eine zentrale Bedeutung für den Erfolg aller schulischen Bildungsbemühungen. Somit sind für die vorliegende Arbeit folgende Fragen von Bedeutung: Wie sieht die Struktur und Funktion der (Variation der) „Lehrerinnensprache“ an oberösterreichischen Volksschulen aus Sicht von dort tätigen Pädagoginnen aus? Von welchen Faktoren werden diesbezügliche Wahrnehmungen bzw. Einstellungen beeinflusst? Außerdem soll hinsichtlich der oben formulierten Forschungsfragen der Frage nachgegangen werden, ob sich Innviertler Lehrerinnen von ihren Linzer Kolleginnen unterscheiden. Wenn ja, was sind mögliche Gründe dafür? Überdies ist die Autorin an der Beantwortung folgender Fragestellungen interessiert: Welche spezifischen Funktionen erfüllt und welche „soziale Bedeutung“ hat der „Dialekt“ als Komponente der „Lehrerinnensprache“ aus Sicht der Pädagoginnen? Sollte sein Gebrauch ausgebaut / eingeschränkt werden?

Die Autorin ging vor dem Verfassen dieser Arbeit von folgenden forschungsleitenden Annahmen aus: Die Volksschule ist die erste Sozialisationsinstanz, in welcher ein oberösterreichisches Kind kontinuierlich mit der Standardsprache konfrontiert ist (abgesehen von der Mediensozialisierung) beziehungsweise sein soll. Die zweite Vermutung ist, dass es diesbezüglich auch innerhalb Oberösterreichs Unterschiede gibt, die mit der vorschulischen Sprachsozialisierung – insbesondere in Bezug auf den Dialektgebrauch – der Kinder bzw. dem (areal-)spezifischen gesellschaftlichen Kontext zusammenhängen. Es liegt nahe, dass der Dialekt im Innviertel einen anderen Stellenwert hat als in Linz Stadt. Des Weiteren wurde angenommen, dass sich diese Unterschiede auch in den Wahrnehmungs- und Einstellungsdaten oberösterreichischer Volksschulpädagoginnen hinsichtlich der Struktur der „Lehrerinnensprache“ und deren (variations- bzw. varietätenspezifisch) komplexer Funktionalität widerspiegeln, weshalb im Zuge der vorliegenden Arbeit dezidiert auf die „soziale Bedeutung“ bzw. emotionale Ebene von Sprache eingegangen werden soll.

Die Arbeit ist in zwei Teile gegliedert, dem theoretisch-hermeneutischen Abschnitt folgt der empirische Teil mit der Darstellung und Interpretation der durchgeführten Spracheinstellungsuntersuchung. Nach der Einleitung, in der die zentralen Aspekte der vorliegenden Arbeit vorgestellt werden und dargelegt wird, warum gerade dieses Thema ausgewählt wurde, folgen

erste Ausführungen zum Forschungsstand. Gleich vorweg soll erwähnt sein, dass der Forschungsstand noch ausführlicher und detailreicher im weiteren Verlauf des theoretischen Teils aufgezeigt wird.

Das zweite Kapitel widmet sich der Theorie der Sprachdynamik. Damit soll jene moderne soziolinguistische (Sprachvariations-)Theorie vorgestellt werden, die als Grundlage vieler in der vorliegenden Arbeit postulierten Thesen dienen soll. Überdies werden im Zuge dieses Kapitels einige für die vorliegende Arbeit bedeutende Begriffe dargelegt und definiert.

Im nächsten Kapitel geht es um die beiden zentralen Varietäten(-konzepte) des Deutschen, „Dialekt“ und „Standardsprache“. Vor allem soll definiert werden, was im Rahmen der vorliegenden Arbeit darunter verstanden wird und welche grundlegenden Merkmale die jeweilige Sprachform aufweist.

Danach, im vierten Kapitel, werden zentrale Aspekte der Sprachperzeptions- und Spracheinstellungsforschung dargelegt und erörtert. Der Autorin geht es darum, in diesem Teil der Arbeit die Bedeutung von subjektiven Sprachdaten linguistischer Laien und den Zusammenhang zwischen solchen Daten und dem tatsächlichen Sprachgebrauch zu diskutieren.

Das fünfte Kapitel handelt von der deutschen Sprache bzw. dem entsprechenden Sprachgebrauch in Österreich, im Konkreten in Oberösterreich. Es wird dabei auf die aktuelle sprachliche Situation des Landes bzw. des Bundeslandes eingegangen und versucht, das prototypische Sprachverhalten zu beschreiben.

Der nächste Teil der Arbeit, Kapitel 6, widmet sich dem Zusammenhang von Sprache und Schule. Auch ein historischer Rückblick in Bezug auf dieses Verhältnis soll dabei Berücksichtigung finden, nicht zuletzt deshalb, weil das Thema innerhalb der Soziolinguistik einen zentralen Stellenwert einnimmt.

Bevor der empirische Teil der Arbeit beginnt, in dem zuerst das Untersuchungsdesign recht ausführlich dargelegt und anschließend die Ergebnisse der im Zuge dieser Arbeit durchgeführten Befragung analysiert und interpretiert werden, folgt das letzte Kapitel des theoretischen Teils, bei dem es um die „LehrerInnensprache“ per se geht. In diesem Kapitel soll aufgezeigt werden, was in der Forschung, aber vor allem auch in der vorliegenden Arbeit, unter dem Begriff „LehrerInnensprache“ verstanden wird bzw. welche Bedeutung diese für den schulischen und außerschulischen Alltag haben kann. Vor dem Fazit der Arbeit folgt eine Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse der Empirie, im Anschluss finden sich etwaige Verzeichnisse, Quellenangaben, der Fragebogen und sonstige Anhänge. Die verwendete Literatur ist im Literaturverzeichnis vollständig angeführt. Zur Literatur ist anzumerken, dass im Zuge der vorliegenden Arbeit neben aktueller Literatur auch (aus heutiger Sicht) historische

Literatur verwendet wurde, motiviert aus dem Grund, da das Thema vor allem zur Zeit der „Sprachbarriere-Diskussion“ (Vgl. Kapitel 6.1) und unmittelbar danach sehr aktuell war. Die darin aufgezeigten (sozialen und gesellschaftlichen) Verhältnisse haben sich bezogen auf die heutigen Verhältnisse natürlich erheblich verändert. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, zu analysieren, welche Einstellungen und Wahrnehmungen hinsichtlich der (Variation der) – deutschen – „Lehrerinnensprache“ Pädagoginnen an Volksschulen der oberösterreichischen Bezirke Braunau, Linz Stadt, Ried im Innkreis und Schärding haben. Dabei erfolgt eine Fokussierung (der Funktionalität) des „Dialekts“. Zur theoretischen Fundierung werden zentrale Gesichtspunkte aktueller (und auch historischer) Forschungsliteratur erörtert.

1.3 Forschungsstand

Mit Spracheinstellungen von Österreicherinnen und Österreichern beschäftigten sich unter anderem PATOCKA (1986) und STEINEGGER (1998). Auf Spracheinstellungen im schulischen Kontext konzentrierte sich SCHONER (2011). Ebenfalls konkret mit Spracheinstellungen im Kontext von Schule, jedoch in der Schweiz, beschäftigten sich SIEBER und SITTA (1994). Sie weisen auf die Wirkung von Einstellungen, Einschätzungen, Wertungen und Werthaltungen im Spracherwerbsprozess hin. Demzufolge gehört die Ausbildung von Einstellungen zum Spracherwerbsprozess, sie werden im Zuge von Interaktionsprozessen erworben, weshalb in diesem Zusammenhang vor allem der Lehrperson eine wesentliche Bedeutung zugeschrieben wird. Mit dem (postulierten) Sprachgebrauch im Umgang mit Kindern im Allgemeinen beschäftigten sich TOBERER (2013) und LICHTENEGGER (2015). Die letztgenannte Arbeit befasst sich im Konkreten mit Spracheinstellungen von Linzer Müttern. Diese Untersuchung wurde also, genauso wie die im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführte Befragung, in Oberösterreich durchgeführt. Auch Studentinnen und Studenten aus Wien und Graz wurden bereits in Bezug auf ihre Einstellungen zu dialektalem und standardsprachlichem Sprachgebrauch interviewt. Diese Befragung führte GOLDGRUBER (2011) durch. Mit den Spracheinstellungen und -wahrnehmungen in Bezug auf Dialekte aus der Sicht von Wienerinnen und Wienern befasste sich GLUDOVACZ (2016). Die Einstellungen, Wahrnehmungen und Stereotype von Österreicherinnen und Österreichern hinsichtlich der bundesdeutschen Variante der Standardsprache erforschte KAISER (2006). Auf weitere Aspekte zum aktuellen einschlägigen Forschungsstand wird im Zuge der nun folgenden Kapitel ausführlich eingegangen.

THEORETISCHER TEIL

2 THEORIE DER SPRACHDYNAMIK

Im Folgenden soll aufgezeigt werden, was unter Variabilität von Sprache und Sprachdynamik zu verstehen ist und welchen Stellenwert diese Aspekte für die vorliegende Arbeit haben. Insbesondere soll dabei das Spannungsverhältnis von Sprachvariabilität und Schule dargelegt werden.

Sprache ist grundsätzlich variabel und keineswegs homogen. Auch der Ausgangspunkt der schulischen, muttersprachlichen⁴ Bildung ist die „innere Mehrsprachigkeit“ aller Kinder. „Sprache gebrauchen heißt immer Sprachen gebrauchen [...] Historisch und weltweit ist es ein Normalfall, dass ein Mensch mehrere Sprachen verwendet“⁵ (KLOTZ / SIEBER 1998: 4), [Hervorhebung übernommen, L. O.]. Sprachhomogenität ist weder der Anfangszustand schulischer Bildung noch kann sie als deren Ziel aufgefasst werden. Vielmehr sollten Kinder in der Schule ihre sprachlichen Kompetenzen und Fähigkeiten ausbauen und verfeinern können, und auch verschiedene Varietäten der deutschen Sprache und deren Gebrauch kennenlernen. Der Beherrschung der Standardsprache sollte hauptsächlich deshalb große Relevanz zugesprochen werden, da es sich um die Sprachform mit der größten kommunikativen Reichweite handelt. Dennoch muss hervorgehoben und beachtet werden, dass auch die „Einheitlichkeit der Standardsprache“ immer wieder überschätzt wird. Vielmehr als eine einheitliche Standardnorm bestimmen deren regionale Varietäten die Sprachrealität und den tatsächlichen Sprachgebrauch der meisten Sprecherinnen und Sprecher (Vgl. FÖLDES 2002: 215). Auch SPIEKERMANN (Vgl. 2001; zitiert nach VOESTE / GESSINGER 2006: 9) versucht deutlich zu machen, dass sich die Vorstellung, Standardsprache sei eine homogene Varietät, empirisch keineswegs haltbar sei.

„Es gibt keine zwei Menschen, die über dasselbe Sprachwissen verfügen“ (SCHMIDT/ HERRGEN 2011: 19). Die vor diesem Hintergrund notwendige sprachtheoretische Integration der Dimensionen Sprachvariation und Sprachwandel leistet der Begriff der „Sprachdynamik“. Ein Begriff, der sich innerhalb der Linguistik unter Einfluss von Modellierungen der Physik heraus etablierte.

⁴ „Muttersprache“ = „Ersatzvorschläge“ wären „Erstsprache, „Primärsprache [...] oder] Herkunftssprache“ (Vgl. ERNST 2011: 25), Begriff, der auf lat. *materna lingua* zurückgeht (Vgl. ebd.), [Hervorhebung übernommen, L. O.].

⁵ Zitat bezieht sich sowohl auf „äußere“ als auch auf „innere Mehrsprachigkeit“ eines Individuums.

„Dynamik“ meint die „Lehre von den Einflüssen auf Bewegungsvorgänge“ (SCHMIDT/ HERRGEN 2011: 19) und die „sich daraus ergebenden Bewegungsänderungen“ (ebd.: 20). „Unter **Sprachdynamik** verstehen wir daher die Wissenschaft von den Einflüssen auf die sich ständig wandelnde komplexe Sprache und von den sich daraus ergebenden stabilisierenden und modifizierenden Prozessen“ (ebd.: 20), [Hervorhebung übernommen, L. O.]. Sprachliche Veränderungsprozesse entstehen, weil Sprecher-(Gruppen) mit anderen Sprecherinnen und Sprechern beziehungsweise Sprechergruppen, die über diverse sprachliche „System- und Registerkompetenzen“ (ebd.) verfügen, in Interaktion treten. Um die entsprechenden kommunikativen Ziele zu erreichen, werden kognitive, in der Regel dem Individuum nicht bewusste Optimierungsstrategien angewendet. Die interagierenden Personen gleichen ihr Sprach(gebrauchs)wissen und ihre Sprachkompetenz aneinander an (Vgl. ebd.: 20–28). Ursache für diesen Prozess sind „Kompetenzdifferenzen zwischen den Sprecherinnen und Sprechern“ (ebd.: 20).

Entgegen dieser Annahmen war das sprachliche Homogenitätspostulat Ausgangspunkt unzähliger sprachwissenschaftlicher Untersuchungen, bei denen der wissenschaftliche Blickwinkel eingeengt wurde, indem man von „reinen“ Sprachformen sowohl hinsichtlich der Varietät „Dialekt“ als auch der Varietät „Standardsprache“ ausging. Die Variabilität von Sprache wurde in ihrer Bedeutung lange Zeit nicht oder nur wenig erkannt und beachtet (vgl. HOCHHOLZER 2004a: 15). Die Auffassung von Homogenität von Sprache geht unter anderem auf die Sprachwissenschaftler Ferdinand de Saussure und Noam Chomsky zurück. Saussure etwa meinte, Sprache sei „immer nur ein augenblickliches System“ (SAUSSURE 1931: 105; zitiert nach SCHMIDT/ HERRGEN 2011: 21).

Gemäß der Sprachdynamiktheorie durchläuft eine Sprache jedoch nicht, wie von Saussure angenommen, einen Prozess von einem statischen Zustand zum nächsten, also von Augenblick zu Augenblick. Vielmehr sind sprachliche (Entwicklungs-)Prozesse immer „panchronisch“ und dynamisch. Personen, die sprachlich interagieren, „synchronisieren“ aktiv und interaktiv ihre komplexen und differenten sprachlichen Wissenssysteme. Als Basis für die Synchronisierung (Vgl. Kapitel 2.1) gilt die Bemühung, verstanden zu werden, oder zumindest, nicht missverstanden zu werden. Es geht also um erfolgreiche Kommunikation (Vgl. SCHMIDT/ HERRGEN 2011: 21–29).

NABRINGS (1981: 15, zitiert nach HOCHHOLZER 2004a: 21) deutet die Heterogenität von Sprache als ein „Phänomen der Varianz“,

d.h. als variable, unterschiedliche Realisierung zugrundeliegender gleicher Schemata. [...] Die Auswahl bestimmter Realisationsformen ist weder zufällig noch willkürlich, sondern ergibt sich aus der sprachlichen Umgebung, in der das betreffende Element auftritt, und [...] aus bestimmten außersprachlichen Faktoren. Die variable Realisierung zugrundeliegender Schemata betrifft alle Ebenen der Sprachbetrachtung. So erscheinen z.B. die semantische und pragmatische Variation als unterschiedliche Realisation der gleichen kommunikativen Absicht.

„Variabilität“ von Sprache meint also nicht nur die unterschiedliche Ausprägung sprachlicher Ausdrucksmittel, sondern umfasst auch Leistung und Bedeutung diverser Sprachformen für die menschliche Kommunikation. Der Sprachdynamiktheorie gehen Überlegungen voraus, dass Sprachwandel kein Prozess eines Abbaus, sondern vielmehr ein Prozess einer Verlagerung im Sprachsystem sei. Ziel der gegenwärtigen Soziolinguistik, inklusive der modernen Dialektologie ist es, „das Variantenspektrum gesprochener Sprache in seiner ganzen Reichweite und Dynamik und damit möglichst nah an der Sprachrealität“ (ANDERS 2010: 16) auszuloten. Gegenstand und Ziel der Sprachdynamiktheorie soll sein, alle „Einflüsse auf die sich ständig wandelnde komplexe Sprache“ zu eruieren und „die sich daraus ergebenden Veränderungsprozesse“ zu beschreiben (vgl. ebd.).

2.1 Der Synchronisierungsbegriff

Der für die Theorie der Sprachdynamik zentrale Synchronisierungsbegriff meint „[...] den Abgleich von Kompetenzdifferenzen im Performanzakt mit der Folge einer Stabilisierung und/ oder einer Modifizierung der beteiligten aktiven und passiven Kompetenzen“ (SCHMIDT/ HERRGEN 2011: 28).

Unterschieden wird zwischen drei Grundtypen der Synchronisierung, und zwar zwischen „Mikrosynchronisierung, Mesosynchronisierung und Makrosynchronisierung“ (ebd.: 29). Diese Differenzierung ist nötig, um die komplexen sprachdynamischen Prozesse, die eine historische Gesamtsprache zum jeweiligen Zeitpunkt bestimmen, erfassen zu können (Vgl. ebd.).

Unter Mikrosynchronisierung versteht man eine „punktuelle Synchronisierung“ (ebd.) bzw. eine „Modifizierung auf individueller Ebene“ (ebd.). Hier findet ein „Abgleich der individuellen Kompetenzen in der Einzelinteraktion statt“ (ebd.).

Eine [...] Folge von gleichgerichteten Synchronisierungsakten, die Individuen in Situationen personellen Kontaktes vornehmen und die zu einer Ausbildung von gemeinsamen situationsspezifischem sprachlichem Wissen führt, nennen wir [hingegen] **Mesosynchronisierung**.“ (SCHMIDT/ HERRGEN 2011: 31), [Hervorhebung übernommen, L. O.].

Zu jeweils bestimmten Zeitabschnitten bzw. Lebensphasen interagieren Subjekte in unterschiedlicher Dichte sprachlich und verändern dabei ihr linguistisches Wissen und ihre linguistischen Konventionen. Diese sprachliche Interaktion kann jedoch jeweils nur mit einem (kleinen) Teil der gesamten Sprachgemeinschaft stattfinden. Die Kommunikation umfasst die in den jeweiligen Zeitabschnitten für das Individuum relevanten Situationen, etwa die berufliche oder die häusliche Kommunikation. Unterschieden wird hierbei zwischen Phasen, bei denen einen beschleunigte oder eine verzögerte Veränderung stattfindet (Vgl. ebd.: 30–31).

Individuell sind die Zeitabschnitte zu unterscheiden, in denen wir die fundamentalen Regeln des semiotischen Systems Sprache lernen, die Zeitabschnitte, in denen wir uns aktiv und bewusst an die Sprachverhaltenserwartungen von anderen anpassen, die Zeitabschnitte, in denen wechselseitige unbewusste Anpassungen stattfinden, und retardierende Zeitabschnitte, in denen Veränderungen selten sind oder sogar ein Verlust sprachlichen Wissens stattfindet (ebd.: 30–31).

Für jede Art von Interaktion gilt das „Kooperationsprinzip“ (ebd.: 31). Es geht also um eine erfolgreiche Kommunikation und Interaktion. Wenn Individuen über einen längeren Zeitraum hinweg an Situationen teilhaben, die für jede(n) der Beteiligten einen hohen Stellenwert haben, zum Beispiel der Unterricht in einer Volksschulklasse oder eine Arbeitsgruppe im Berufsleben, so ergeben sich infolgedessen das Bestreben nach gleichgerichteten Synchronisierungsakten. Als Ergebnis nennen SCHMIDT/ HERRGEN (2011: 31) eine „partielle Übereinstimmung des sprachlichen Wissens der Beteiligten“. Ziel ist wiederum eine erfolgreiche Kommunikation, um die Situation, an der die Individuen teilhaben, bewältigen zu können. Solche Mesosynchronisierungsakte führen also innerhalb einer Gesamtsprache dazu, dass sich gruppen- und situationsspezifische sprachliche Konventionen herausbilden und sich innerhalb bestimmter Gruppen ein sprachliches Sonderwissen entwickelt, kurzum: Es entstehen „Varietäten“ (und „Sprechlagen“) (Vgl. ebd.: 30–32).

Entscheidend für eine gesamtsprachliche Integration sind jedoch sogenannte „Makrosynchronisierungen“. Darunter versteht man „Synchronisierungsakte, mit denen Mitglieder einer Sprachgemeinschaft sich an einer gemeinsamen Norm ausrichten“ (ebd.: 32). Damit eine solche Synchronisierung, die tendenziell jedes Individuum vornimmt, stattfinden kann, muss zwischen den einzelnen Mitgliedern der Sprachgemeinschaft nicht zwingend ein persönlicher Kontakt bestehen. Auf die Dauer gesehen werden die Grenzen des dynamischen Systems Sprache, also jene einer Einzelsprache, durch die Grenzen gemeinsamer Makrosynchronisie-

rungen definiert. Auf das Deutsche bezogen bedeutet das, dass die Sprecherinnen und Sprecher deutscher Dialekte ihre Makrosynchronisierungsakte an einer überregionalen Norm ausgerichtet haben. Diese Norm war zuvor in einem rein schreibsprachlichen Prozess entwickelt worden (Vgl. SCHMIDT/ HERRGEN 2011: 32).

Der Erwerb der Schriftsprache ist

[...] mit hohen individuellen „Kosten“ verbunden. Das Einüben ist mühsam und erfordert sich über Jahre hinziehende bewusst wiederholte (und langweilige) Makrosynchronisierungsakte [...]. Der Nicht-Erwerb ist sanktionsbewehrt (Noten, sitzenbleiben) und mit hohem individuellem Risiko (Ausbildungschancen) verbunden. Im Gelingensfall ermöglicht die Beherrschung dieses Teils des Sprachwissens eine Kommunikation mit maximaler Reichweite (tendenziell mit allen Mitgliedern der Sprachgemeinschaft) und eine erfolgreiche Bewältigung der Situationen mit sehr hohem individuellem Stellenwert (Prüfungsarbeit, [...], Bewerbungsschreiben,...) (ebd.: 33–34), [Hervorhebung übernommen, L. O.].

Den Kern des Sprachdynamikprozesses bilden also ständige Veränderungsprozesse, welche eben dadurch entstehen, dass Sprecherinnen und Sprecher oder Gruppen von Individuen, die über jeweils verschiedene „System- und Registerkompetenzen“ verfügen, interagieren und dabei ihr sprachliches Wissen, je nach Zeitabschnitt beschleunigt oder verzögert, verändern. Unter „System- und Registerkompetenzen“⁶ meint man die „individuelle Verfügung über Varietäten und Sprechlagen“. Die Systemkompetenz bezieht sich dabei auf das Inventar der sprachlichen Elemente und Regeln, die Registerkompetenz auf die Regeln einer situationsadäquaten Verwendung der jeweiligen Sprachform. Diese Kompetenzen ergeben sich durch die individuellen kognitiven Fähigkeiten und durch den Aspekt, mit wem eine Person in der jeweiligen Phase sprachlich interagiert. Außerdem ist es bedeutend, welche biographische Relevanz ein Individuum der Interaktion zu diesem Zeitpunkt zuschreibt. Für die sprachdynamischen Strukturen sind die kindlichen, aber auch lebenslangen „Spracherwerbs- und Reanalyseprozesse“ (SCHMIDT/ HERRGEN 2011: 38) von Bedeutung (Vgl. ebd.).

Für die Dynamik des modernen, gesprochenen Deutsch nennen SCHMIDT/ HERRGEN zwei Repertoiretypen, nämlich den traditionellen Repertoiretyp mit einer „bivarieten Kompetenz“ (ebd.: 49) der Sprecherin bzw. des Sprechers, und den modernen Repertoiretyp mit einer „monovarieten Kompetenz“ (ebd.: 49). Beim erstgenannten Typ erwirbt die Sprecherin bzw. der Sprecher in Synchronisierungsprozessen neben der literalen Kompetenz für „die Standardsprache“ zwei orale (Voll-)Varietäten („Regiolekt“ und „Dialekt“). Bei einem Sprecher mit einer monovarieten Kompetenz erfolgt die Kommunikation auf der Basis einer einzigen Varietät, dem „Regiolekt“. Die variierenden „Sprechlagen“ wirken dabei differenzierend (Vgl. ebd.: 39–49).

⁶ „System- und Registerkompetenzen = Repertoiretypen“ (SCHMIDT/ HERRGEN 2011: 38).

2.2 Die Struktur des dynamischen Gesamtsprachsystems

Im Folgenden sollen die Begriffe „Vollvarietät“, „sektorale Varietät“ und „Sprechlage“ näher erläutert werden. Unter Varietäten verstehen SCHMIDT/ HERRGEN (2011: 49) ein „in Synchronisierungsakten herausgebildetes gemeinsames sprachliches Wissen“, das bedingt durch diesen Aspekt auch immer sozial konstituiert ist. BUSSMANN (2002: 730) definiert den Begriff folgendermaßen:

Allgemeiner Terminus der Variationslinguistik für die spezifische Ausprägung eines sprachlichen Verhaltens in einem mehrdimensionalen (regional, sozial, situativ, historisch differenzierten) „Varietätenraum“; betroffen sind jeweils unterschiedliche bzw. unterschiedlich viele Merkmale einer bzw. mehrerer linguistischer Ebenen [...]. Die einzelnen außersprachlichen Variationsparameter (Region, Gruppe/ Schicht, Situation, historische Dimension) sind dabei varietätendefinierend, für die einzelnen jeweiligen Ausformungen haben sich Bezeichnungen mit dem Grundwort *Lekt* eingebürgert. [...], [Hervorhebung übernommen, L. O.].

Varietäten dienen Sprechergruppen in bestimmten Situationen als Grundlage zur sprachlichen Interaktion und sind Ausschnitte des komplexen Gesamtsystems einer Einzelsprache. Varietäten weisen „eigenständige prosodisch-phonologische und morpho-syntaktische Strukturen“ (SCHMIDT/ HERRGEN 2011: 68) auf und gelten als „mit Situationstypen assoziierte Ausschnitte des sprachlichen Wissens“ (ebd.). Varietäten einer Gesamtsprache zeigen partiell Übereinstimmungen und sind dynamisch aufeinander bezogen (Vgl. ebd.) Ihre Abgrenzung voneinander ist jedoch problematisch, da es sich um „theoretisch-idealisierte Konstrukte“ (HOCHHOLZER 2004a: 25) handelt und nicht klar ist, ab wann man von einer eigenständigen Varietät sprechen kann (Vgl. ebd.). Der Varietätenbegriff wurde als „Substandardbegriff“ in der deutschen Dialektologie deshalb eingeführt, damit regionale Spracherscheinungsweisen auch „funktional, sozial und situativ“ (ANDERS 2010: 1) und somit „näher an der Sprachwirklichkeit“ (ebd.) untersucht werden können (Vgl. ebd.). Varietäten, die vollgültig der oben dargelegten Definition entsprechen, werden als „Vollvarietäten“ (SCHMIDT/ HERRGEN 2011: 68) bezeichnet (Vgl. ebd.)

Sie sind zu differenzieren von den „sektoralen Varietäten“ (ebd.). Dazu zählen etwa die Fachsprachen. Auf Basis einer „Vollvarietät“, also Standardsprache oder Dialekt, liegen dabei begrenzte sektorale, meist lexikalische „Inventardifferenzierungen und Inventarsubstitutionen“ (ebd.) vor. Wie bei allen Varietäten und Sprechlagen unterliegt auch bei diesen „sektoralen Varietäten“ die individuelle Kompetenz einer Sprecherin bzw. eines Sprechers lebenslang einer kontinuierlichen Veränderung (Vgl. ebd.).

Ebenso von den „Vollvarietäten“ (ebd.) abzugrenzen sind die „Verdichtungsbereiche“ bzw. „Sprechlagen“. Darunter versteht man die „allophonischen und allomorphischen Variationen innerhalb einer Vollvarietät“ (ebd. 68). Diese Variationen korrelieren mit sozialen, situativen

und arealen Faktoren. Somit lässt sich der Begriff „moderne Regionalsprache“ wie folgt definieren: „Eine Regionalsprache ist ein durch Mesosynchronisierungen vernetztes Gesamt an Varietäten und Sprechlagen“ (ebd.), begrenzt durch die Strukturgrenzen der Dialektregionen und durch die Differenzen zu den nationalen Oralisierungsnormen der Standardsprache⁷. Der Begriff „Regionalsprache“ umfasst alle Vollvarietäten und ihre Sprechlagen „unterhalb“ der Standardvarietät. Es handelt sich also um eine „Sprache“ und nicht um eine regionale Einzelvarietät (ebd.). Die variationslinguistische Struktur der verschiedenen Regionalsprachen lässt sich vor allem dadurch bestimmen, ob sie neben dem Regiolekt⁸ noch Dialekte⁹ umfasst. Allgemeinsprachlich ist der Begriff „Regiolekt“ unter „Umgangssprache“ oder auch „Substandard“ bekannt (Vgl. ebd.: 49–68).

3 DIALEKT UND STANDARDSPRACHE

Die „markantesten“ (im allgemeinen Bewusstsein wohl am stärksten verankerten und auch linguistisch am besten untersuchten) Varietäten des Deutschen sind der Dialekt und die Standardsprache (bzw. die Standardvarietäten). Im Folgenden soll auf einige Faktoren, welche die Varietät **Dialekt** bestimmen, eingegangen werden, die bei der vorliegenden Arbeit im Vordergrund stehen. Anzumerken sei schon vorweg, dass es sich bei der hier vorgenommenen Differenzierung keineswegs um eine umfassende Definition von Dialekt handelt. In diesem Kapitel soll vielmehr aufgezeigt werden, dass es keine allgemeingültige und „übereinsprachliche“ Definition von Dialekt gibt (Vgl. HOCHHOLZER 2004a: 30). Als Grund dafür wird bei HOCHHOLZER (2004a: 31) angeführt, dass sich „[...] „Dialekte als Varietäten jeweils durch unterschiedliche linguistische Merkmale und verschiedene aussersprachliche – soziologische und kulturelle – Faktoren bestimmen lassen“. Außerdem wird darauf hingewiesen, dass im Zentrum der modernen Dialektologie nicht mehr die standardfernsten Formen, die „Basisdialekte“, stehen, sondern vielmehr alle „regionalen Sprachformen, die im mittleren Dialekt-Standard-Kontinuum liegen“ (Vgl. PLEWNIA / ROTHE 2012: 9).

Dialekte gelten in erster Linie als „Phänomene der alltäglichen Lebenswelt“ (HOCHHOLZER 2004a: 31) und sind daher „Gegenstand von Sprachhandlungen und sozialen Bewertungen“ (ebd.). Auch für die Varietät Dialekt gilt, dass sich dahinter kein homogenes Sprachsystem verbirgt, wenn man auch innerhalb der Dialektologie lange Zeit von einem „reinen Dialekt“ ausging (Vgl. HOCHHOLZER 2004a: 32). DITTMAR (Vgl. 1997: 184) weist auf die Vielfalt und

⁷ So „heißt diejenige Vollvarietät, auf deren Literalisierungsnorm die Mitglieder einer Sprachgemeinschaft ihre Makrosynchronisierung ausrichten. Die – nationalen – Oralisierungsnormen dieser Vollvarietät sind durch Freiheit von (kommunikativ) salienten Regionalismen gekennzeichnet“ (SCHMIDT/ HERRGEN 2011: 62).

⁸ „[S]tandardabweichende Vollvarietät mit großregionaler Verbreitung“ (ebd.: 68).

⁹ „[S]tandardfernste, lokal und kleinregional verbreitete Vollvarietäten“ (ebd.).

Vielschichtigkeit des Begriffs hin. Dialekt lässt sich so wie andere Varietäten auch, bestimmen,

[...] als [ein] Punkt auf den Kontinua der polaren Paare eindimensional vs. mehrdimensional, synchron vs. diachron, sprachliche vs. außersprachliche Merkmale, Individuum vs. Gruppe, System vs. Gebrauch, Selbsteinschätzung durch die Sprecher vs. Fremdeinschätzung durch den Forscher, mündlich vs. schriftlich, lokale vs. überregionale Verbreitung, niedrige vs. hohe kommunikative Leistungsfähigkeit, positive vs. negative Bewertungen (ebd.).

Dialekt kann also nicht als eine in sich geschlossene, homogene Varietät betrachtet werden, sondern stellt vielmehr ein „komplexes Gefüge“ dar. Dies bedeutet, dass auch dann, wenn von Dialekt die Rede ist, keine Homogenität - weder „innersprachlich“ noch im Bewusstsein der Sprecherinnen und Sprecher – existiert (Vgl. ebd.)

WIESINGER (1983: 185) gliedert das Variations- und Varietätenspektrum des Deutschen in „Basisdialekt, Verkehrsdialekt, Umgangssprache und Standardsprache“, wobei „Basisdialekt“ für ihn „die ererbten örtlichen bis kleinräumigen Sprachformen“ (ebd.: 19) darstellt, die als „Landdialekt [hauptsächlich] von der alteingesessenen traditionellen Dorfbevölkerung [...] im Gespräch untereinander“ (ebd.) verwendet werden. Standardsprache ist für ihn die „regionale Realisierung der Schriftsprache“ (ebd. 190). In einem Kontinuum zwischen Basisdialekt und Standardsprache liegen der „Verkehrsdialekt“ bzw. die „Umgangssprache“. Sie gelten als moderner und werden von eher jüngeren, mobilen Personen verwendet, die „über [eine] größere sprachliche Flexibilität“ (WIESINGER 1988: 19) verfügen (Vgl. ebd.). Je nach „Herkunft, Alter, Geschlecht, Stand, Bildung, Gesprächspartner und Situation“ (ebd.) benutzt eine Österreicherin bzw. ein Österreicher unterschiedliche Formen der deutschen Sprache. Diese verschiedenen Sprachformen lassen sich nicht strikt voneinander trennen, vielmehr sind sie gekennzeichnet durch fließende Übergänge ineinander. Gesellschaftliche Konventionen haben Einfluss auf den Sprachgebrauch der Individuen einer Sprachgemeinschaft, indem sie in bestimmten Situationen regulieren, welche Sprachform angemessen erscheint und welche nicht (Vgl. ebd.: 18).

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff „Dialekt“ undifferenziert verwendet. Als wichtigster Faktor für Dialekt gilt der „Raum“, da es sich um jene Varietät handelt, die eine räumlich begrenzte Geltung aufweist, etwa im Gegensatz zur „überdachenden“ Standardsprache, die eine überregionale Verständlichkeit aufweist.

Als Merkmal von Dialekten wird immer wieder ihre Ähnlichkeit zu anderen Dialekten angeführt, sodass eine (partielle) Verständigung zwischen den einzelnen Sprecherinnen und Sprechern gewährleistet ist (Vgl. AMMON 1994: 374).

Zusätzlich zu diesen Kriterien nennt AMMON (ebd.) das Kriterium der „Selbstzuordnung von Sprechern“.

Auch LÖFFLER (1982: 457) erwähnt, dass „Dialekt [...] das sei, was die Dialektsprecherinnen und -sprecher dafür halten“.

Neben diesen Punkten zählt auch die „fehlende Schriftlichkeit“ (BUSSMANN 2002: 162) als Charakteristikum dieser Varietät, welche folglich keine „Standardisierung im Sinne offiziell normierter orthographischer und grammatischer Regeln“ (ebd.) zulässt (Vgl. ebd.).

BERGMANN / PAULI / STRICKER (2010: 130–131) charakterisieren „Dialekt“ als eine

[...] Sprachschicht [...], die wie die Umgangssprache primär mündlich realisiert wird. Die Mundart¹⁰ ist auf einen räumlichen Geltungsbereich eingeschränkt. Ihre Besonderheiten erstrecken sich auf alle Sprachebenen [...]. Vor allem in der Lautung und im Wortschatz hat die Mundart eine deutliche Ausprägung, die von anderen Sprachteilhabern der Standardsprache als abweichend wahrgenommen wird. Die Mundart hat im Unterschied zur Hoch- und Standardsprache nur einen geringen Öffentlichkeitsgrad. Ihre Geltung ist auf den informellen, privaten Bereich eingeschränkt. Dort wird sie erworben und verwendet. Sie unterliegt keinen offiziell normierten orthographischen und grammatischen Regeln. [...]

LÖFFLER (Vgl. 2016: 142) weist auf den „unterschiedlichen Gebrauchswert“ (ebd.) von Dialekt hin, der abhängig ist davon, welche „kommunikativen Bedürfnisse und Gepflogenheiten“ (ebd.) die Sprecherin bzw. der Sprecher hat.

LANTHALER (Vgl. 2004: 10) erwähnt mögliche Funktionen des „Dialekts“, unter anderem eine „Diversifizierung“ (ebd.), eine „Identifizierung“ (ebd.) mit einer sozialen Gruppe, „soziale Integration“ (ebd.) und „Abgrenzung“ (ebd.) gegenüber anderen. Was die Lexik von Dialekten betrifft, meint LANTHALER (Vgl. ebd.), dass diese relativ einseitig sei, weshalb man die dialektale Sprachform eher für den „privat-häuslichen“ (ebd.) und den „landwirtschaftlich-handwerklichen Bereich“ (ebd.) verwenden kann, während die Standardsprache vielmehr für kulturelle, politische und öffentliche Angelegenheiten und wissenschaftliche Fachgebiete eingesetzt wird.

Als positive Eigenschaft eines dialektalen Sprachgebrauchs nennt LÖFFLER (Vgl. 2016: 142) den Aspekt, dass sich eine mit dem Dialekt vertraute Sprecherin bzw. ein damit vertrauter Sprecher darin oft viel adäquater ausdrücken könne. Außerdem stelle Dialekt zwischen den dialektsprechenden Kommunikationspartnerinnen und -partnern „eine spontane und engere Beziehung her [...] und wirkt so distanzmindernd und gruppenfestigend“ (ebd.).

Auch über den Einsatz von Dialekt im schulischen Kontext hat sich LÖFFLER (2016: 142–143) Gedanken gemacht:

Die Dialektvarietät kann neben der themenorientierten [...] Primärsprache (dem Schriftdeutschen) als Nebensprache nichtthematische Dinge regeln. Diese **atmosphärische Kraft des Dialekts als Beziehungssprache** z. B. im Unterricht wurde systematisch beobachtet [Hervorhebungen übernommen, L. O.].

¹⁰ In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe „Dialekt“ und „Mundart“ synonym verwendet.

EBNER (Vgl. 1989: 174) nennt überdies als Unterschied zwischen Dialekt und Standardsprache, dass Dialekt für „Konkretheit“, Standardsprache hingegen für „Abstraktheit“ stehe. Er (ebd.) schreibt diesbezüglich von einem Beispiel aus dem Alltag, die Schule betreffend:

Wenn ein Schüler bis zur Matura das Umsteigen von einer Sprachschicht in die andere und im Gefolge das Umsteigen von umgangssprachlich/emotional/konkret zu standardsprachlich/sachlich/ abstrakt nicht lernt, hat er Schwierigkeiten im Studium und noch mehr im sprachlichen Durchsetzungsvermögen.

Dieser Problematik ordnet er auch „das oft beklagte Verbalisierungsdefizit der Österreicher gegenüber den Deutschen“ (EBNER 1989: 174) zu, das vor allem den mündlichen Sprachgebrauch betreffe (Vgl. ebd.).

Ebenfalls zu erwähnen seien jene Funktionen von Dialekt, wie sie SIEBER / SITTA (Vgl. 1994: 200) für die Deutschschweiz nennen. Sie weisen dem Dialekt sowohl eine „identitätsstiftende“ (ebd.) als auch eine „nationalsymbolische“ (ebd.) Funktion zu.

Ist von der Standardsprache die Rede, wird immer wieder von der „Norm“ gesprochen. REIFFENSTEIN (Vgl. 1982: 9) erwähnt in diesem Kontext den Begriff der „sozialen Normen“ (ebd.). Die Vorstellung von einer einheitlichen **Standardsprache** entspricht nicht der Realität, schon gar nicht, wenn es sich um eine so plurizentrische Sprache wie das Deutsche handelt. Die Standardsprache gilt jedoch als eine Art „Leitvarietät“ (ebd.) und ihr obliegt eine gewisse „Vorbildfunktion“ (ebd.). Soziales Handeln, und somit auch sprachliches Handeln, ist demzufolge an soziale Normen gekoppelt. Darunter fallen unter anderem Sitten und Bräuche, Gebote und Verbote sowie öffentliche Vorschriften und Gesetze. Wird gegen eine Norm verstoßen, sind häufig Sanktionen häufig die Folge, wie etwa eine Minderung des Prestiges, eine soziale, gesellschaftliche Isolierung, Tadel oder gesetzliche Strafen. Überdies nennt REIFFENSTEIN eine Unterscheidung innerhalb dieser Normen. Man könne differenzieren zwischen „Sollens-Normen“ (ebd.) (das, was man tun soll/muss) und „Üblichkeitsnormen“ (ebd.) (das, was man normalerweise tut). Soziale Normen helfen sowohl einem Individuum, sich in dem bereits bestehenden sozialen System der Gesellschaft zurechtzufinden, als auch der Gesellschaft, das soziale System in seiner Form erhalten zu können (Vgl. REIFFENSTEIN 1982: 9).

Eine Standardsprache-Definition lieferte unter anderem DITTMAR (1997: 201), „der die Standardsprache einer normativ-präskriptiven Dimension zuordnet“ (zitiert nach HOCHHOLZER 2004a: 37). Dittmar meint, „Standard“ ist jene Sprachform, welche „schriftlich kodifiziert [ist], überregionale Reichweite und Gültigkeit“ (ebd.) besitzt, „vorzugsweise in institutionellen Kontexten und offiziellen Kommunikationssituationen“ (ebd.) verwendet wird und im

Alltag niemals in „ihrer idealtypischen kodifizierten Norm“ (DITTMAR 1997: 201; zitiert nach HOCHHOLZER 2004a: 37) erscheint. Des Weiteren wird dem Standard folgende Charakteristik zugeschrieben:

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 (ebd.) [Hervorhebung übernommen, L. O.].

Als öffentliches Verständigungsmittel weist die Standardsprache also eine weitgehende Normierung auf, welche unter anderem über öffentliche Medien und durch das Bildungssystem sichergestellt wird. WIESINGER (1988: 20) etwa schreibt von der Standardsprache als „Hochlautung rhetorisch geschulter Berufssprecher wie Schauspieler, Rundfunk- und Fernsehansager [...]“. Diese „Hochlautung“ scheint seiner Meinung nach „als neutrale Sprechform“ (ebd.) für Bühne, Film, Rundfunk und Fernsehen besonders geeignet zu sein. Des Weiteren definiert er die Standardsprache als „ranghöchste Schicht der gesprochenen Sprache“ (ebd.) und als „regionale Realisierung der Schriftsprache“ (ebd.). Diese Sprachform gilt als „Sprache der Öffentlichkeit“ (ebd.) unter anderem als Sprache der Lehrerinnen bzw. Lehrer und auch der Schülerinnen bzw. Schüler im Schulunterricht, des Pfarrers in der Predigt und diverser Persönlichkeiten bei öffentlichen Auftritten (Vgl. ebd.).

Zusammenfassend für dieses Kapitel lässt sich sagen, dass Dialekt im Wesentlichen als jene Sprachform gilt, die vor allem für den familiären und örtlichen Bereich und für mündliches Sprechen gebraucht wird. Merkmale wie die „Intimität, Familiarität und Regionalität“ binden in den Dialekt positive Werte wie „soziale und lokale Zusammengehörigkeit und Identität ein“. RAMGE (1978: 201) schreibt davon, dass Dialekt also anzeigt, dass jemand die „sozial-lokale Identität“ seines Gegenübers akzeptiert und dass sich die Sprecherin bzw. der Sprecher „als Angehöriger der gleichen lokalen Kultur damit solidarisiert“ (ebd.). Dialekt wird häufig dazu verwendet, Emotionen, Gedanken und Gefühle aufzuzeigen, etwa in Werbespots (Vgl. LINKE / NUSSBAUMER / PORTMANN 2004: 359), im Zuge „geschriebener Mündlichkeit“ im Internet oder in ähnlichen Kontexten (Vgl. KOLLER 2002). Die Standardsprache hingegen gilt als Sprachform im öffentlichen Bereich, für die mündliche und schriftliche Kommunikation, in der Literatur, in der Kunst, in der Wissenschaft, bei feierlichen Anlässen, im Gottesdienst oder in der Schule (Vgl. RAMGE 1978: 201). Sie gilt im Vergleich zu Nonstandard-Varietäten als die prestigereichere Sprachform, als überregional gültige und verständliche Norm, die vor allem im schulischen und beruflichen Leben von großer Relevanz sein kann.

4 SPRACHEINSTELLUNGS- UND SPRACHPERZEPTIONSFORSCHUNG

Auch wenn man in der Forschung eher dazu geneigt war bzw. zum Teil auch heute noch ist, subjektiven „Laienäußerungen über Sprache“ relativ wenig Beachtung beizumessen und diese als „klischeegeprägt“ (NEULAND 1993b: 723) zu bezeichnen, geht man heutzutage doch vermehrt in die Richtung, Spracherfahrungen als etwas anzusehen, was das Individuum „in seinem innersten Kern“ (ebd.) berührt. Auch wenn solche „subjektiven Sinndeutungen“ (ebd.) nicht oder nur bedingt „objektiv“ haltbar sind, können diese Einstellungen, Wahrnehmungen und Meinungen der Sprecherinnen und Sprecher über Sprache, und auch deren Sprachgefühl und Sprachbewusstsein, als für die Wissenschaft relevante Daten und Fakten angesehen werden (Vgl. ebd.).

Im Folgenden sollen die soziolinguistischen Teilgebiete der Sprachperzeptions- und Spracheinstellungsforschung komprimiert dargelegt werden. Sie gelten als

[...] Forschungsgegenstand einer Soziologie und Sozialpsychologie der Sprache, die die sozialen Bedingungen und Wirkungen des Sprachgebrauchs nicht nur in ihren unmittelbar äußerlich manifesten Erscheinungsweisen erforschen, sondern die auch die Verarbeitung sozialer Wirklichkeit im Bewußtsein von Sprechern und Hörern berücksichtigen will (NEULAND 1993b: 724).

In der Soziolinguistik und der soziolinguistischen Dialektforschung ist es also zunehmend üblich, dass objektiven Sprachdaten über Erkenntnisse zur sprachlichen Variation subjektive Äußerungen von Individuen zur Seite gestellt werden, etwa „über Prestige- und Gebrauchsfunktionen dieser Varianten“ (ebd.).

4.1 Spracheinstellungen und Spracheinstellungsforschung

Bevor im Konkreten von Spracheinstellungen die Rede sein wird, soll das übergeordnete Konzept der sozialen Einstellungen kurz dargelegt werden. Darunter versteht man in der Sozialpsychologie „relativ dauerhafte Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungstendenzen gegenüber sozialen Objekten“ (NEULAND 1993b: 727). In der Kognitionswissenschaft meint der Begriff „Einstellung“ „latente Bewußtseinszustände“ (ebd.) und „interne Verhaltensbereitschaften“ (ebd.).

Einstellungen sind ein „multikomponentiell strukturiertes Bündel“ (ebd.), das sich nach Neuland – situationsbedingt – aus „den *kognitiven* [...], den *affektiven* [...] und den *konativen* [...] Komponenten“ (ebd.: 728), [Hervorhebungen übernommen, L. O.] zusammensetzt (Vgl. ebd.). Im Folgenden wird das eben aufgezeigte Drei-Komponenten-Modell näher erläutert, unter Berücksichtigung der Tatsache, dass es sich wie bei anderen Modellen auch um eine Konstruktion handelt und besonders in der jüngeren Forschung immer häufiger auf Kritik

stößt, auf die jedoch im Zuge der vorliegenden Arbeit nicht näher eingegangen werden soll. Unter den kognitiven Komponenten seien „klassifizierende Vorstellungen, Konzepte bzw. sprachliche Kategorien“ (NEULAND 1993b: 728) zu verstehen. Als Beispiel dafür nennt NEULAND (ebd.) „wie vom Dorf sprechen“ oder „Fehler begehen“. Darunter fallen nach ZICK (2004: 131) „Gedanken bzw. Überzeugungen, Meinungen, Schemata etc.“, die eine Einstellungsträgerin bzw. ein Einstellungsträger dem Objekt gegenüber hat. Affektive Komponenten sind dadurch gekennzeichnet, dass sie „Emotionen und Gefühlsqualitäten“ (NEULAND 1993b: 728) widerspiegeln, etwa dann, wenn jemand einen bestimmten Dialekt zum Beispiel als sehr sympathisch empfindet (Vgl. ebd.). Die konativen Komponenten, auch „Verhaltenskomponenten“ genannt, sind die daraus „resultierenden Handlungsprädispositionen“ (ebd.). Darunter versteht man etwa die Handlung, dass sich eine Person bewusst für eine bestimmte Sprechweise entscheidet oder jene, dass sie mit gewissen Sprecherinnen und Sprechern gar nicht erst in Kontakt treten möchte (Vgl. ebd.: 728). Einstellungen beinhalten also auch Reaktionen bzw. Intentionen in Bezug auf ein Verhalten, die ein Individuum gegenüber dem Einstellungsgegenstand zeigt (Vgl. ZICK 2004: 131).

Der Begriff der „Einstellung“ tauchte zum ersten Mal in den Studien von THOMAS und ZNANIECKI (1918-1920) zu Beginn des 20. Jahrhunderts als eigenständiges Konzept auf. Darin beschäftigte man sich mit der Lebensweise und den Einstellungen polnischer Migranten, die in die USA einwanderten. In den Folgejahren etablierten sich der Begriff und eine entsprechende Forschungsrichtung, welche als „Einstellungsforschung“ bezeichnet wurde. Es konnte aufgezeigt werden, dass man Einstellungen gewissermaßen messen kann. Schon in den 1930er Jahren galt der Begriff als wesentlicher Aspekt in der Sozialpsychologie. Der Ursprung des Begriffs „attitude“ kann vom Lateinischen „aptus“ abgeleitet werden, steht für „Bereitschaft“ bzw. „Angepasstheit“, und beinhaltet den „Zustand zur Vorbereitung einer Handlung“ (ZICK 2004: 129). Auch wenn es darüber in den darauffolgenden Jahren zu heftigen Auseinandersetzungen kam, wurde man sich dessen bewusst, dass man möglicherweise „aus Einstellungen Verhaltensvorhersagen ableiten“ (ebd.) kann (Vgl. ebd.).

Es gibt diverse Definitionen von Einstellungen. Eine davon hat ALLPORT 1935 vorgeschlagen (zitiert nach TRIANDIS 1975: 4):

Eine Einstellung ist ein mentaler und neuraler Bereitschaftszustand, der durch die Erfahrung strukturiert ist, und einen steuernden oder dynamischen Einfluß auf die Reaktionen eines Individuums gegenüber allen Objekten und Situationen hat, bei denen dieses Individuum eine Beziehung eingeht.

Eine weitere Definition, die erwähnt werden soll, weil sie recht einfach und anschaulich wirkt, lieferten BOHNER und WÄNKE (2002; zitiert nach ZICK 2004: 130):

Eine Einstellung ist eine „zusammenfassende Bewertung eines Einstellungsobjektes. Ein Einstellungsobjekt kann alles sein, das eine Person unterscheidet oder das sie denkt. Einstellungsobjekte können konkret sein (z. B. Pizza) oder abstrakt (z. B. Redefreiheit), sie können leblose Dinge sein (z. B. Sportautos), Personen [...] oder Gruppen (z. B. konservative Politiker, Ausländer) [Hervorhebung übernommen, L. O.].

Einstellungen sind also nicht direkt beobachtbar, gelten jedoch gewissermaßen als „metasprachliche Äußerungen über Meinungen, Gefühle und Verhaltensbereitschaften“ (NEULAND 1993b: 728). Eine Einstellung erscheint in dem von NEULAND (ebd.) geschaffenen Modell als Variable zwischen einem Reiz und einer Reaktion. Die Einstellung selbst ist durch die Reaktion des Individuums gegenüber dem Einstellungsobjekt indirekt erschließbar. Einstellungen erlauben also eher Aussagen über die Einstellungsträgerin bzw. den Einstellungsträger als über das Einstellungsobjekt. Einstellungen sind niemals von der Einstellungsträgerin bzw. vom Einstellungsträger, also von der jeweiligen Person bzw. Gruppe, losgelöst zu betrachten. Überdies hebt Neuland den Aspekt hervor, dass soziale Einstellungen „keine konstanten Persönlichkeitseigenschaften“ (ebd.) sind. Vielmehr handelt es sich um „gesellschaftlich vermittelte Produkte sozialer Lernprozesse“ (ebd.), welche sie dadurch bedingt als „entwicklungsfähig“ (ebd.), „veränderbar“ (ebd.) und „von situationsspezifischen Bedingungen abhängig“ (ebd.) darstellt (Vgl. ebd.).

Theorien, die sich mit der „Dynamik der Einstellungsstruktur“ (ZICK 2004: 131) beschäftigen, sind die „kognitiven Konsistenztheorien“ (ebd.). ZICK (ebd.) hebt hervor, dass diese Theorien davon ausgehen, dass Individuen immer anstreben, eine mentale Balance, das heißt „eine ausgeglichene Beziehung in ihren Gedanken“ (ebd.), aufzuweisen. „Balancierung“ meint, dass Individuen stets dazu motiviert sind, „ihre Einstellungen, Überzeugungen und Verhaltensweisen in einer harmonischen Beziehung zu halten“ (ebd.). Ein Ungleichgewicht werde als negativ empfunden, und führe unter anderem zu einer „Übernahme der konträren Einstellung einer [anderen] Person“, zu einer „Ignoranz gegenüber den Einstellungen“ etc. (Vgl. ebd.: 131–132). Die zentralen Prozesse des Erwerbs und der Veränderung von Einstellungen basieren auf direkter Erfahrung, Informationsverarbeitung, Balancierung sowie auf sozialem Einfluss. Zum einen können Einstellungen dadurch erworben oder auch verändert werden, dass „eine Person wiederholt mit einem Einstellungsobjekt konfrontiert wird“ (ebd.: 133). Hier zeigt sich aus lerntheoretischer Sicht die „klassische Konditionierung“. Unter „Informationsverarbeitung“ versteht man die Konfrontation eines Individuums mit bestimmten, neuen Informationen. Diese werden dann vom Individuum verarbeitet, als bedeutsam empfunden und im Ideal-

fall keineswegs als „Angriff auf die kognitive Balance oder den Selbstwert“ (ZICK 2004: 134) wahrgenommen (Vgl. ebd.: 133–135).

Zu bedenken ist auch, dass Einstellungen kontextabhängig sind, dass sie also je nach Kontext, je nach Situation und Zeit, unterschiedliche Bedeutungen aufweisen können. (Vgl. ZICK 2004: 130). Das Konzept der Einstellungen ist eng mit jenem der „Werte“ und der „sozialen Repräsentationen“ verbunden. In der Forschung wird etwa darüber diskutiert, ob Werte eher als Grundlage oder als Gegenstand von Einstellungen angesehen werden sollten. In Bezug auf die „sozialen Repräsentationen“ werden Einstellungen als eine Art Grundlage derselben dargelegt. „Soziale Repräsentationen“ seien „Ideen oder Erklärungen, die in der Gesellschaft vorhanden sind“ (ebd.). Sie ermöglichen es den Menschen, über die Welt nachzudenken und sie zu interpretieren. Während Einstellungen Individuen kennzeichnen, beziehen sich „soziale Repräsentationen“ auf ganze Gruppen oder Gesellschaften (Vgl. ebd.).

Als Funktionen, die Einstellungen erfüllen, gelten die „Orientierungs- und die Erkenntnisfunktion“, die gesellschaftliche Adaption, die „Wertexpression“ bzw. die „Selbstdarstellung“. Allgemein verhelfen Einstellungen den Individuen dazu, sich in der Gesellschaft zurechtzufinden und die soziale Umwelt zu verstehen. Die Umgebungsreize, die in ihrer Komplexität auf die Individuen einströmen, können durch Einstellungen strukturiert und reduziert und das eigene Verhalten dementsprechend ausgerichtet werden (Vgl. NEULAND 1993b: 728).

Einstellungen, die sich auf Sprache beziehen, werden als „Spracheinstellungen“ bezeichnet. Ein großer Teil der Spracheinstellungsforschung bezieht sich auf „die soziale Bewertung von Nationalsprachen in multi- und bilingualen Gesellschaften“ (ebd.). Deutsche Spracheinstellungsstudien beschäftigen sich vor allem mit der „sozialen Bewertung regionaler und sozialer Varianten der Standardsprache“ (Vgl. ebd.: 729).

Nach TOPHINKE / ZIEGLER (Vgl. 2006: 205) sind Spracheinstellungen in der Soziolinguistik vor allem für die Bereiche Spracherwerb, Sprachverhalten und für die Entwicklung von Sprachen und Varietäten von großer Relevanz. DITTMAR (1996: 18) meint dazu: „Variation kann nicht ohne Einstellungen und Einstellungen können nicht ohne Bezug auf Variation beschrieben werden.“. Auch Spracheinstellungen dürfen niemals unabhängig von ihrem Kontext betrachtet werden. Dabei spielen die Interaktionssituation, darunter fallen unter anderem die persönlichen Intentionen und das Selbstkonzept, die situationsabhängigen Normerwartungen der Gesprächspartnerinnen und -partner, sowie das Alltagswissen der Sprecherin bzw. des

Sprechers, die soziale Situation und die Kultur generell eine Rolle (Vgl. NEULAND 1993b: 728–730).

PLEWNIA / ROTHE (Vgl. 2011: 179) heben in ihren Anschauungen zur Spracheinstellungsforschung hervor, dass Sprache immer als ein „zentraler Träger von Identität“ (ebd.) angesehen werden muss. Jede sprachliche Äußerung enthält also „Informationen auf verschiedenen Schichten“ (ebd.). Spricht jemand etwa einen bairischen Dialekt, wird dieser nicht nur als Repräsentant einer bestimmten regionalen Sprachform wahrgenommen, sondern es werden ihm auch „eine Reihe regionaler Kultureme, [und] ein Set an Stereotypen“ (ebd.) zugeschrieben. Ebenso ist eine „maximal standardnahe Sprechweise [...] sozial interpretierbar“ (ebd.). Spracheinstellungsforschung gilt eben als „sozialpsychologisch“ ausgerichtete Forschungsrichtung und versucht, neben Einstellungen und Meinungen der Sprachbenutzerinnen und -benutzer zu sprachlichen Fragen auch deren „kulturelle und soziale Bedingtheiten aufzudecken“ (ebd.).

Von 2000 zufällig ausgewählten Probandinnen und Probanden aus Deutschland gaben beispielsweise 35,3 % das „Norddeutsche“, 29,6 % das „Bayerische“ und 13,7 % das „Schwäbische“ als ihnen „sympathische“ Dialekte an. 32,6 % der Befragten meinten, dass auf sie kein Dialekt „unsympathisch“ wirke. Als erwähnenswert erscheint die Tatsache, dass 15,8 % der Interviewten der Meinung waren, „Bayerisch“ sei für sie ein „unsympathischer Dialekt“. Somit belegen bairische Dialekte, anders als andere Dialekte, sowohl im positiven als auch im negativen Sinne eine exponierte Tabellenposition (Vgl. PLEWNIA / ROTHE 2011: 181).

Für PORTZ (1982: 93) sind Spracheinstellungen „[...] Bündel von kognitiv, affektiv-evaluativ sowie prä- und proskriptiv ausgerichteten Meinungen über Sprache, Sprachverwendung und die Benutzer der Sprache zugleich“.

Bestimmte sprachliche Signale lösen bei der Einstellungsträgerin bzw. beim Einstellungsträger bestimmte Einstellungen aus, wodurch Sprache zum Einstellungsobjekt wird. Neben diesen sprachlichen Signalen sind die „Wertungsdimensionen“ (NEULAND 1993b: 730) von zentraler Bedeutung. So bildet etwa die „Standardsprache den normativen Bezugspunkt für Urteile über Sprache und Sprecher“ (ebd.). Einstellungen gegenüber dem Sprachgebrauch hängen stark von den „pragmatischen Aspekten situativer Angemessenheit“ (ebd.) ab. Ein Beispiel dafür wäre die Ansicht, dass die Verwendung von Dialekten in der Öffentlichkeit, etwa an Schulen, nicht angebracht sei (Vgl. ebd.).

DAVIES (Vgl. 2010: 385), der sich mit der „Problematik der Produktion, der Aufrechterhaltung und der Vermittlung von Normen“ (ebd.), vor allem jener der Standardvarietät beschäftigt, meint, dass manche Einstellungen der Individuen bzw. deren Meinungen bezüglich Spra-

che so fest in der Gesellschaft verankert seien, „dass sie als Teil unserer Kultur angesehen werden könnten“ (ebd.). Als Beispiel nennt er die feste Überzeugung, dass Standardsprache jene Sprachform mit dem höchsten Prestigewert sei und dadurch als „einheitliche“ Norm angesehen werde. Diese Einstellung werde unter anderem durch den Gebrauch dieser Varietät an Schulen erzeugt und deren Normen werden den Schülerinnen und Schülern durch die Lehrkräfte wahrhaftig „eingebläut“. Überdies kritisiert er jenen Aspekt, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer häufig nicht darüber einig seien, „was als standardsprachlich zu gelten hat und was nicht“. DAVIES (Vgl. 2010: 385) meint, dass man sich dadurch schon denken kann, „dass die von ihnen vermittelte Norm nicht so einheitlich ist wie oft angenommen“ (ebd.). Linguistische Laien würden nicht selten dazu neigen, ihre Einstellungen und ihr Verhalten der prestigereichen Norm anzupassen (Vgl. ebd.).

Nach BORDIEU (1977; zitiert nach DAVIES 2010: 387–388) gebe es einen „linguistischen Markt“, „auf dem einige Varietäten wertvoller sind als andere“ (ebd.). Der „Drang zur Anpassung an die herrschenden Normen“ (ebd.) könne sehr stark ausgeprägt sein. Die in einer Gesellschaft vermeintlich vorherrschenden Normen wirken auf die Einstellungen der Individuen ein.

CAMERON (1995: 235) steht Normen kritisch gegenüber:

[T]he way [they] use the language of „appropriateness“ has the effect of treating norms as facts, of obscuring their contingency and thus of blunting critical responses of them. The alternative is to make clear that while norms materially affect people’s behavior [...], these norms are open to challenge and to change [Hervorhebung übernommen, L. O.].

Wie bereits erwähnt, wirken Einstellungen gegenüber Sprache im sozialen, alltäglichen Handeln häufig als Einstellungen gegenüber Sprechenden, was unter anderem auch von RIEHL (Vgl. 2000: 158) aufgezeigt werden konnte. Der Sprachgebrauch einer Person lässt deren Gegenüber Rückschlüsse über etwaige biologische, soziale und persönlichkeitspezifische Merkmale ziehen. Sprachliche Reize lösen Vermutungen darüber aus, ob die Sprecherin bzw. der Sprecher weiblich oder männlich, alt oder jung, sicher oder unsicher, sympathisch oder unsympathisch, gebildet oder ungebildet usw. ist. Subjektive, aber auch normative Vorerfahrungen über ein übliches und richtiges Sprachverhalten spielen dabei eine Rolle. Diese Spracheinstellungskomponenten spielen überall dort eine wesentliche Rolle, wo es um Leistungs- und Persönlichkeitsbeurteilung geht, etwa in der Schule oder im Beruf. So wird den Sprecherinnen und Sprechern eine besonders große oder auch sehr geringe Leistungsfähigkeit und Lernbereitschaft zugeschrieben, was für alle Interaktionspartnerinnen und -partner eine verhängnisvolle Wirkung haben kann, die ihnen möglicherweise gar nicht bewusst ist (Vgl. NEULAND 1993b: 730). Hinzuweisen ist auch auf die Diskrepanz, die zwischen Einstellungen

und dem tatsächlichen Verhalten vorliegt. Ist eine bestimmte Einstellung einer Person bekannt, ist man dazu verleitet, ein gewisses Verhalten genau dieser Person aus den bekannten Einstellungen abzuleiten bzw. vorherzusagen: AJZEN und FISHBEIN (1977) heben hervor, dass es schwierig oder gar unmöglich sei, „ein spezifisches Verhalten aus einer globalen Einstellung bzw. ein globales Verhalten aus einer spezifischen Einstellung vorherzusagen“ (zitiert nach ZICK 2004: 138). Personen, die immer darauf achten, dass sie den Situationsanforderungen und dem sozialen Kontext entsprechen, weisen zum Beispiel eher eine geringe Übereinstimmung von Einstellungen und Verhalten auf. Individuen mit einem stark ausgeprägten Selbstbewusstsein zeigen hingegen deutlich öfter Verhaltensweisen, die mit ihren Einstellungen korrelieren (Vgl. ZICK 2004: 138).

HOCHHOLZER (Vgl. 2004a: 331) weist explizit darauf hin, dass Sprachgebrauch eng mit den Einstellungen der Sprachträgerinnen bzw. -träger verbunden ist.

Auch RIEHL (Vgl. 2000: 143) schreibt im Zusammenhang mit der Spracheinstellungsforschung von einem Aspekt, der mit der eben erwähnten Problematik im Zusammenhang steht. Sie zeigt auf, „daß Sprecher nur dann ihre Einstellungen kommunizieren, wenn sie damit keinen Imageverlust erfahren“ (ebd.).

Konkret mit Spracheinstellungen im schulischen Kontext in der Deutschschweiz beschäftigten sich unter anderem SIEBER / SITTA (Vgl. 1994: 199). Sie weisen auf die Wirkung von Einstellungen, Einschätzungen und Werthaltungen im Spracherwerbsprozess hin. Für sie gehört die Ausbildung von Einstellungen zum Spracherwerbsprozess, Einstellungen werden im Zuge von Interaktionsprozessen erworben, wodurch die beiden vor allem der Lehrperson große Bedeutung zuschreiben:

Der Erwerb des Hochdeutschen ist ein Entwicklungsprozess, der im Vorschulalter beginnt und sich über die ganze Schulzeit hinzieht. Wichtigste Grundlage ist eine positive Einstellung zu dieser Sprachform, die wesentlich durch die Einstellung der Lehrerinnen und Lehrer geprägt wird (Lehrplan der Volksschule, Kanton Zürich; zitiert nach SIEBER / SITTA 1994: 211).

Zudem sei die „Schule [...] fast der einzige Ort, wo Schülerinnen und Schüler Hochdeutsch sprechen können“ (ebd.). Ziel der schulischen Sprachbildung sollte es sein, dass Kinder möglichst viele Gelegenheiten bekommen, Hochdeutsch zu sprechen. Sie sollen einen „angstfreien Umgang“ mit dieser Sprachform erlernen und positive Einstellungen zum Standard erwerben (Vgl. SIEBER / SITTA 1994: 211). Diese Situation der Schweiz lässt sich mutatis mutandis wohl auch auf (Teile von) Österreich bzw. auf Oberösterreich übertragen.

4.2 Sprachperzeptionsforschung

Die „perceptual dialectology“, auch „perzeptuelle, Alltags- oder [...] auch Wahrnehmungsdiaktolektologie“ genannt, beschäftigt sich unter anderem mit der Frage, „über welche Wissensbestände der linguistische Laie, der Nichtspezialist, der Alltagsmensch im Unterschied zum Linguisten verfügt“ (ANDERS / HUNDT/ LASCH 2010: 6).

Es handelt sich um einen vergleichsweise noch relativ jungen Forschungszweig, der sich mit der zentralen Fragestellung beschäftigt, über welches Wissen zu Substandardvarianten, aber auch zum Standard, der linguistische Laie verfügt und wie, d. h. auf welchen Ebenen dieses Wissen konzeptualisiert ist (Vgl. ANDERS 2011: 10).

Die Anfänge dieser Forschungsrichtung gehen zurück bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts. Eine intensivere Forschung in diesem Bereich setzte aber erst im letzten Viertel desselben Jahrhunderts ein. Im deutschsprachigen Raum sei die „Wahrnehmungsdiaktolektologie“ – dieser Begriff geht zurück auf ANDERS (Vgl. HUNDT 2011: 77) – jedoch „(noch) nahezu eine terra incognita“ (ANDERS / HUNDT/ LASCH 2010: 6). HUNDT (2011: 77) bezeichnet sie auch als „die neue Diaktolektologie“. Er beschreibt sie als jene Forschungsrichtung, die von den „objektiven Gegebenheiten einzelner Dialekte“ (ebd.) abrückt und eine subjektive „Frageperspektive, die den linguistischen Laien in den Blick nimmt“ (ebd.), in den Vordergrund stellt. Als zentrale Forschungsfragen der „Wahrnehmungsdiaktolektologie“ nennt ANDERS (2011: 11) unter anderem folgende:

Wie nimmt der linguistische Laie Sprach- bzw. Dialekträume wahr? In welche Subräume gliedert der linguistische Laie den deutschen Sprachraum und nach welchen Kriterien geschieht dies? Gibt es sprachliche Merkmale, die der Laie für besonders „typisch“ für bestimmte Dialektregionen hält? Anhand von welchen Merkmalen werden Dialektsprecher regional verortet und welche Bewertungskonzepte können in diesem Zusammenhang beobachtet werden? Gibt es außersprachliche Faktoren, die einen erklärenden Einfluss auf Aspekte des Alltagswissens haben?

Im deutschsprachigen Raum – und auch dies könne man als Zeichen dafür sehen, dass sich diese Forschungsrichtung gerade etabliert – gibt es neben der Bezeichnung „Wahrnehmungsdiaktolektologie“ noch eine Reihe weiterer synonymen bzw. teilsynonymen Ausdrücke dafür, unter anderem „Alltagsdiaktolektologie, Ethnodialektologie, Laiendialektologie“ etc. (Vgl. HUNDT 2011: 77). Im internationalen Forschungsdiskurs gilt die „perceptual dialectology“ als Forschungsrichtung, welche eine „Schnittstelle zwischen linguistischer Substandardforschung, Laienlinguistik und einzelnen Aspekten der Wahrnehmungswissenschaften“ bildet (Vgl. ANDERS 2010: 2). Die Frage, wie linguistische Laien über Sprache und ihre regionalen Besonderheiten denken, wurde in der (deutschsprachigen) Diaktolektologie lange Zeit als irrelevant erachtet. Die Daten galten als subjektiv und für die Wissenschaft nicht brauchbar. In der

modernen Dialektologie gewinnen sie jedoch zunehmend an Relevanz. In zahlreichen Studien, die international durchgeführt wurden, konnte etwa gezeigt werden, dass „[...] „laienlinguistische Vorstellungszusammenhänge Auswirkungen auf das Sprachsystem und entsprechend auf den Sprachwandel sowie die Bildung von sprachlichen Konventionen haben können“ (ANDERS 2010: 2).

Auch ANDERS (Vgl. 2010: 2) weist auf die Bedeutung dieser subjektiven Daten hin, indem sie die Tatsache aufzeigt, dass auch linguistische Laien ein großes Interesse an Sprache und ihren regionalen Besonderheiten haben. Diese Daten dürften also, wenn man „Sprache möglichst nah an der Sprachwirklichkeit ihrer Sprecher“ (ebd.) untersuchen will – wie es die gegenwärtige Dialektologie fordert – keineswegs missachtet werden.

Im angloamerikanischen Raum ist es die international bekannte Forschungsrichtung der „folk linguistics“, die sich mit der Wahrnehmung von Sprache von linguistischen Laien auseinandersetzt (Vgl. PLEWNIA / ROTHE 2012: 11). Es handelt sich um einen Forschungszweig, der dort speziell von PRESTON (1999) geprägt wurde. Unter „Wahrnehmung“ werden innerhalb dieser Forschungsrichtung „kognitive und soziolinguistische Aspekte der Sprachrezeption, -produktion und des Sprachhandelns verstanden“ (ebd.). Die Relevanz der laienlinguistischen Perspektive innerhalb der Linguistik wird hervorgehoben. Unter anderem sollen die Reflexion über Sprache, Sprechakte, Spracherwerb, Vorstellungen und Einstellungen über Norm, Stil und Variation von Sprache Gegenstand dieser laienlinguistischen Untersuchungen sein (Vgl. ANDERS 2010: 22–23). In diesem Forschungsbereich wird eben das „Alltagswissen von [...] Laien“ (ebd.) untersucht. Es geht hauptsächlich darum, „über welche Konzepte und Bewertungen von Varietäten Laien verfügen“ (ebd.).

HUNDT (Vgl. 2011: 78–79) hebt hervor, dass sich das Konzept „Dialekt“, das linguistische Laien haben, von dem Expertenkonzept zum Teil erheblich unterscheidet. Nicht nur, was die „Ausprägung der einzelnen Dialekte“ (ebd.) betreffe, sondern auch auf die „Begriffskomponenten“ (ebd.) bezogen. Als Beispiele nennt er unter anderem „die Entfernung zum Standard“ (ebd.), die „Laienbezeichnungen von Dialekten“ (ebd.), die „Beliebtheit einzelner Dialekte“ (ebd.) oder „assoziierte Dialektmerkmale“ (ebd.). Während man in der traditionellen Dialektographie beispielsweise Verfahren entwickelte, die „mehr oder weniger objektive Distanzmaße“ (ebd.) zur Verfügung stellen, um die Entfernung dialektaler Sprechlagen zum Standard aufzuzeigen, geht es in der „Wahrnehmungsdialektologie“ vielmehr darum, die „Einschätzung linguistischer Laien zum empfundenen Abstand zwischen Dialekt und Standard zu erheben“ (ebd.). Was die „Laienbezeichnungen von Dialekten“ betrifft, will die „Wahrnehmungsdi-

alektologie“ unter anderem herausfinden, welche Bezeichnungen von den Laien überhaupt verwendet werden bzw. ob diese Bezeichnungen Rückschlüsse auf räumliche, gesellschaftliche oder kulturelle Bezeichnungskonzepte zulassen.

5 SPRACHGEBRAUCH IN (OBER-)ÖSTERREICH

Österreich wird immer wieder als „Dialektland“ dargestellt, unter anderem von GÖTTERT (2011: 275). Im Gegensatz zur Schweiz wird Österreich darin aber als ein Sprachgebiet dargestellt, in dem die Differenz zwischen Mündlichkeit und Schriftsprache weniger stark ausgeprägt und vorhanden ist. Dies mag auf das unterschiedliche Verhältnis zwischen Dialekt und Standardvarietät zurückzuführen sein, auf das noch in diesem Kapitel eingegangen wird (Vgl. ebd.).

Auch WIESINGER (Vgl. 1988: 21) betont die Bedeutung des Dialekts für die Österreicherinnen und Österreicher. Aus einer Studie, durchgeführt im Jahr 1984/85 an der Universität Wien, ging hervor, dass sich 78 % der befragten Österreicherinnen und Österreicher als Dialektsprecherinnen bzw. -sprecher bezeichneten. Jeweils 49 % gaben an, als durchschnittliche Alltagssprache „Dialekt“ bzw. „Umgangssprache“ zu sprechen. Nur 2 % der Befragten meinten, für sie stellt die Standardsprache die Sprachform des Alltags dar. Als Gesprächspartnerinnen und -partner, mit denen verhältnismäßig viele Interviewteangaben, „Hochdeutsch“ zu sprechen, nennt WIESINGER (Vgl. 1988: 22) Vorgesetzte (43 %), Lehrerinnen und Lehrer (45 %) und Personen, die in einem Amt in der Stadt arbeiten (49 %).

Aufgrund solcher und ähnlicher Beschreibung des Sprachgebrauchs in Österreich darf jedoch keineswegs angenommen werden, dass es hier nur Dialektsprecherinnen bzw. -sprecher gibt. WIESINGER (1988: 20) beschreibt die sprachliche Situation in Österreich folgendermaßen. Er meint, dass

[...] in Österreich [...] zwar ein lebendiges Miteinander und kontinuierliches Ineinander der sprachlichen Formen herrscht, an dem jeder Österreicher in seinem Sprachverhalten in unterschiedlichem Umfang teilhat, daß sich diese aber einzelnen Sprachschichten zuordnen lassen und insgesamt unterschiedliche Verwendungsbereiche der einzelnen Sprachschichten bestehen.

Hier wird davon ausgegangen, dass jede Sprachform – je nach Kommunikationssituation – ihren Verwendungsbereich hat. Diese Sprachformen werden von den Individuen bewusst, etwa aufgrund ihrer verschiedenen kommunikativen Funktionen, oder auch unbewusst, etwa aus Gewohnheit, eingesetzt (Vgl. WIESINGER 1988: 20).

Im Allgemeinen wird in der Forschung immer wieder postuliert, dass für die meisten Regionen Österreichs ein Dialekt-Standard-Kontinuum anzunehmen sei (Vgl. LANTHALER 2004: 12). Bevor die sprachliche Situation in Österreich bzw. Oberösterreich noch konkreter dargelegt wird, sollen jene Typen des Verhältnisses Dialekt-Standardvarietät aufgezeigt werden, die es nach AMMON (Vgl. 2003: 163–171) im deutschsprachigen Raum gibt. Dies erfolgt deshalb, weil es zwischen den Typen fließende Übergänge gibt. Der deutschsprachige Raum wird

„dialektsoziologisch“ (AMMON 2003: 163) in drei Regionen aufgeteilt, was nicht „im Sinne einer scharfen Grenzziehung verstanden werden“ (ebd.) darf. Die folgenden skizzierten Strukturen sind nicht in allen Teilen dieser Regionen gleich stark ausgeprägt (vgl. ebd. 163–164).

Man unterscheidet zwischen

- der Region des Dialektschwundes
- der Region des Dialekt-Standard-Kontinuums und
- der Region der Diglossie

(Vgl. AMMON 2003: 163–164).

Als Region des Dialektschwundes gilt das „niederdeutsche Gebiet“ (ebd.: 163), also vor allem das nördliche Deutschland. „Dialektschwund“ meint, dass Dialekte in diesen Regionen bereits ein recht „relikthafes Dasein“ (ebd.: 164) führen und vor allem im städtischen Bereich schon weitgehend verschwunden sind (Vgl. ebd.).

Die Region des Dialekt-Standard-Kontinuums erstreckt sich über das gesamte Gebiet südlich davon, über das Bairische, ausgenommen sind Teile des Alemannischen. Der Großteil Österreichs ist also primär diesem Gebiet zuzuordnen. Dialekt-Standard-Kontinuum meint, dass in dieser Region Dialekte noch sehr „lebendig“ sind. Allerdings gibt auch hier bereits Anzeichen eines beginnenden Schwundes (Vgl. AMMON 2003: 164). Vor allem in den Städten bzw. auch am Land – etwa für öffentliche Angelegenheiten – werde der Dialekt immer häufiger zugunsten der Standardvarietät aufgegeben. Diese Region ist dadurch gekennzeichnet, dass man hier fast alle erdenklichen „Übergänge zwischen ausgeprägtem Dialekt und [reinem] Standarddeutsch“ (ebd.: 166) hören kann. „Man spricht deshalb vom *Gradualismus* zwischen Dialekt und Standardvarietät“ (ebd. 167), [Hervorhebung übernommen, L. O.]. Die Variation innerhalb dieser Region des Dialekt-Standard-Kontinuums ist sowohl „sozial“ als auch „situativ“ bedingt. Untere Schichten in der Stadt¹¹ und die Bevölkerung am Land neigen eher dazu, Dialekt zu sprechen. Abgesehen von den schichtspezifischen Differenzen wird die Standardsprache eher in öffentlichen und formellen Angelegenheiten eingesetzt, während der Einsatz von Dialekt auf private und informelle Situationen beschränkt ist (Vgl. ebd.: 168).

Die Region der Diglossie ist beschränkt auf den größten Teil des alemannischen Raumes, mit der deutschsprachigen Schweiz, mit Liechtenstein und dem österreichischen Vorarlberg. Charakteristisch für diese Region ist, dass Dialekt und Standardsprache keinen kontinuierlichen Übergang, kein Kontinuum, bilden. Die beiden Varietäten Dialekt und Standardsprache werden hier klar auseinander gehalten, es gibt nur ein „vollständiges Umschalten“ (ebd.: 169) von

¹¹ Die gegenwärtige demografische Realität betrachtend sei anzumerken, dass die urbane „Unterschicht“ im deutschsprachigen Raum heutzutage größtenteils nicht deutschsprachig ist bzw. „Migrationshintergrund“ hat. In der Regel sind diese Personen mit „Migrationshintergrund“ keine typischen Dialektsprecherinnen und -sprecher des Deutschen.

einer Sprachform auf die andere. Grund dafür ist „die große linguistische Distanz zwischen Dialekt und Standarddeutsch“ (AMMON 2003: 169). Außerdem ist es typisch für diese Region, dass etwa in familiären Situationen von Sprecherinnen und Sprechern aller sozialer Schichten Dialekt verwendet wird. Der Dialektgebrauch wird hier auch auf Bereiche ausgeweitet, in denen in den anderen Regionen normalerweise von der Standardsprache Gebrauch gemacht wird. Deshalb ist Dialekt in der Region der Diglossie oft stark ausgebaut, ein differenzierter und fachlich ausgeweiteter Wortschatz im Dialekt wird aus dem Standarddeutschen übernommen und sprachlich dem Dialekt angepasst. Früher war teilweise die Vorstellung präsent, dass es in der Region der Diglossie keine dialektbedingten Schulschwierigkeiten bzw. soziale Aufstiegsschwierigkeiten gebe. Diese Annahme galt aber nie als wissenschaftlich belegt und wird immer häufiger in Frage gestellt (Vgl. ebd.: 169–170).

Ein Großteil Österreichs, darunter auch Oberösterreich, ist also dem sogenannten Dialekt-Standard-Kontinuum zuzuordnen. Dialekt ist hier noch äußerst lebendig, doch es gibt „keine strenge Zweiteilung zwischen den Domänen des Standards und des Dialekts“ (ENDER / KAISER 2009: 268). Innerhalb Österreichs hört man eine „Vielzahl von Übergängen zwischen ausgeprägtem Dialekt und Standarddeutsch“ (ebd.). Die innerhalb Österreichs gesprochenen Dialekte „gehören den oberdeutschen Großraumeinheiten des Alemannischen und Bairischen“ (WIESINGER 1983: 189) an. Der größte Teil des Landes, auch Oberösterreich, ist dem Bairischen zuzuordnen (Vgl. ebd.).

Bezüglich der einzelnen Sprachebenen hält REIFFENSTEIN (Vgl. 1982: 14) fest, dass jede Österreicherin bzw. jeder Österreicher die Möglichkeit habe, zwischen verschiedenen Sprachformen zu „switchen“, was als identitätsstiftende Funktion dienen könne:

Zwischen den beiden Systemen [Dialekt und Standard] gibt es fließende Übergänge, aber keine Brüche. Die Hochsprache bildet einen Endpunkt in der Skala von Möglichkeiten – aber sie ist keine Fremdsprache. Jeder Sprecher des österreichischen Deutsch verfügt über mehrere Sprachformen, Merkmalkombinationen, die er, abhängig von der eigenen sozialen Zugehörigkeit, vom Gesprächspartner, der Gesprächssituation und dem Gesprächsthema, wählt (ebd.).

Bevor auf die regionale und soziale Verbreitung der Sprachformen in Österreich näher eingegangen wird, soll auch in diesem Zusammenhang auf mögliche Definitionsschwierigkeiten von „Dialekt“ und „Standardsprache“ hingewiesen werden. Zum einen kann hinterfragt werden, ob es abseits von „BerufssprecherInnen“-Kontexten überhaupt gesprochene Standardsprache gibt, oder ob es sich bei gesprochener Sprache nicht immer um Umgangssprache handelt. Als „Umgangssprache“ definiert GADLER (1989: 85) die „gesprochene Sprache mit

mehr oder weniger starken dialektalen Einflüssen“. Angenommen, es gibt eine gesprochene Standardsprache, so muss man auch jenen Aspekt beachten, dass es sich beim Deutschen um eine plurizentrische Sprache handelt, wodurch man im deutschen Sprachgebiet mehr als nur eine allgemeingültige Standardnorm finden kann (Vgl. GADLER 1989: 85).

GÖTTERT (2011: 280) beschreibt das Deutsche als eine Sprache, die verschiedene Zentren hat und sich in diesen diversen Zentren auch „mit eigenen Alternativen weiterentwickelt“.

Jener Dialekt, den WIESINGER (Vgl. 1983: 185) als „Basisdialekt“ bezeichnet, weist heutzutage wohl die geringste Verbreitung auf. Er wird wahrscheinlich vor allem von der älteren Bevölkerung am Land in Gesprächen untereinander verwendet. Auch wenn der Begriff, wie bereits erwähnt, im Zuge der vorliegenden Arbeit eher undifferenziert verwendet wird, ist von der Konzeption von „Dialekt als Basisdialekt“ abzugehen. „Dialekt“ meint hier vielmehr eine mehr oder weniger stark dialektal geprägte Alltagssprache. In vielen Regionen Österreichs, so auch in Oberösterreich, kann man Dialekt als „Grundsprache des alltäglichen Verkehrs“ (RIEDL 1983: 1) oder als „Varietät der alltäglichen Kommunikation“ (MAIERHOFER 1988: 32) ansehen. Ob sich Personen im alltäglichen Sprachgebrauch eher dem Standard nähern oder ob sie eine mehr oder weniger dialektal geprägte Alltagssprache verwenden, hängt unter anderem von diversen regionalen und sozialen Faktoren ab. Während es im ländlichen Bereich nicht unüblich ist, dass Dialekt von allen Gesellschaftsschichten im alltäglichen Gebrauch verwendet wird, trifft in den Städten – vor allem in den Landeshauptstädten (Österreichs) – vielmehr jene Tatsache zu, dass „Dialekt eher auf die unteren sozialen Schichten beschränkt ist“¹² (GADLER 1989: 86). Das Verhältnis von Dialekt und sozialer Schicht lässt sich also keineswegs verallgemeinern.

Dass auch die Größe des Wohnorts der Sprecherinnen und Sprecher einen Einfluss auf die Wahl der Sprachform hat, konnten WIESINGER / PATOCKA / STEINEGGER (zitiert nach STEINEGGER 1998: 169–170) in einer durchgeführten Selbsteinschätzungs-Umfrage in Österreich aus den Jahren 1984/85 und 1991/92 zeigen. In der Einschätzung ihres Sprachgebrauchs zeigten sich bei Personen, die in einem Dorf wohnten, andere Ergebnisse als bei jenen, die in einer (Groß-)Stadt lebten, auf. Überdies legt STEINEGGER (Vgl. 1998: 201) dar, dass der Status des Dialekts in Österreich von Osten nach Westen hin zunehme. In Bezug auf eine hohe Dialektkompetenz und einen hohen kommunikativen Dialektanteil hebt er explizit die Bundesländer Vorarlberg, Burgenland, Tirol und Oberösterreich hervor. Weitere Faktoren, die die Wahl der Varietät beeinflussen, seien das Alter, das Geschlecht, Gesprächspartner, Situation sowie der Öffentlichkeitsgrad der Kommunikationssituation (Vgl. STEINEGGER 1998: 155).

¹² Vgl. Anmerkung Fußnote 11.

Zu erwähnen ist auch, dass sich in dieser Umfrage etwa 50 % der Befragten selbst als Dialektsprecherinnen bzw. Dialektsprecher ansahen und dass nur 5 % der interviewten Personen die Standardsprache als bevorzugte Varietät im Alltag anführten (Vgl. STEINEGGER 1998: 90).

Abgesehen von diesen Faktoren meint WEISS (Vgl. 1980: 14), dass auch situationsspezifische Faktoren die Wahl der Sprachform beeinflussen. Für bzw. gegen den Gebrauch von Dialekt entscheidet sich ein Individuum bedingt durch eine sozial-psychologische Motivation. Beim Gebrauch der Standardsprache stehe eher der „(mitteilungs-)funktionale“ Aspekt im Vordergrund. Als Antwort auf die Frage nach sozialen Ursachen und Funktionen von unterschiedlichem Sprachgebrauch meint WEISS (Vgl. 1980: 1), dass der Sprachgebrauch eines Individuums zum einen sozial determiniert sei und zum anderen auch eine soziale Funktion habe, die über die „Mitteilungsfunktion“ hinausgehe:

Wenn man davon ausgeht, daß der Gebrauch der Sprache durch alle Angehörigen einer vielfältig strukturierten Gesellschaft in verschiedensten Situationen und mit unterschiedlichsten Zwecken zur Folge hat, daß dabei auch die Sprache zu einem vielseitigen Instrument für differenzierte Ansprüche entwickelt wird, dann ergibt sich daraus auch, daß nicht nur die Sprecher dieses Instrument ihren Bedürfnissen entsprechend verwenden, sondern in der Folge auch die spezifische Art des Sprachgebrauchs die Sprecher charakterisiert (ebd.).

Was die Verwendung der Standardsprache in Österreich betrifft, weist GADLER (Vgl. 1989: 86–87) darauf hin, dass „die Frage nach der Beherrschung der Standardvariante [auch] in direktem Zusammenhang mit ihrer Definition steht“. Bezeichnet man eine „überregional gesprochene Alltagssprache“ (ebd.) als Standard, dann wird die Gruppe jener Personen, die diese nicht oder nur ausreichend beherrschen, sehr klein werden, und sich auf die unterste soziale Schicht beschränken. Definiert man Standard hingegen als „regionalisierte Schriftsprache“, ist die Verwendung deutlich eingeschränkt und sie mag tendenziell auf die höheren sozialen Schichten beschränkt sein (Vgl. ebd.).

ENDER / KAISER (Vgl. 2009: 276–278) führten im Jahr 2007 eine Online-Umfrage durch, in welcher sie Schweizerinnen und Schweizer und Österreicherinnen und Österreicher zu ihrer Einschätzung bezüglich ihrer Dialekt- und Standardkompetenzen und deren Verwendung in den jeweils verschiedenen Situationen befragten. Es ging ihnen also um die Erhebung subjektiver Daten. Innerhalb Österreichs differenzierten sie zwischen Vorarlberger Probandinnen und Probanden und Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus dem restlichen Österreich. Als Ergebnisse konnten sie unter anderem festhalten, dass alle Interviewten ein „ausgeprägtes Bewusstsein für die Unterschiede zwischen Dialekt und Standardsprache“ zeigten. 15 % der Österreicherinnen und Österreicher aus dem bairischen Sprachraum schätzten den Unterschied zwischen Dialekt und Standard als „groß“ ein, 54 % als „eher groß“ und der Rest als „eher klein“ bzw. „klein“. Die Hochdeutschkompetenz der Landsleute schätzten, mit 58 %,

die meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus Österreich (ausgenommen Vorarlberg) als „schlecht“ bzw. „eher schlecht ein“, während 62% der Interviewten ihre eigene Hochdeutschkompetenz als „gut“ einordneten. Bei den dialektalen Kompetenzen gab nur etwa die Hälfte der befragten Österreicherinnen und Österreicher aus dem bairisch-sprachigen Gebiet an, gut Dialekt zu sprechen. 16 % meinten, Dialekt „schlecht“ bzw. „eher schlecht“ zu beherrschen. 17 % der interviewten Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus Österreich (wiederum ausgenommen Vorarlberg) sahen Hochdeutsch als Fremdsprache an, die sie im Laufe ihrer Sozialisation erst erworben hätten. Für die übrigen 83 % gehört Hochdeutsch zur Primärsozialisation. Die Frage nach der Verwendung von Hochdeutsch im Alltag zeigt, dass sich nur sehr wenige Österreicherinnen und Österreicher als „reine Hochdeutsch-Sprechende“ im Alltag ansehen. Über die Hälfte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus dem bairisch-sprachigen Gebiet gab an, dass sie nur in etwa 0–25 % der Alltagssituationen Standard sprechen würden. Am Arbeitsplatz bevorzugten die interviewten Österreicherinnen und Österreicher (ausgenommen Vorarlbergerinnen und Vorarlberger) ihren eigenen Aussagen zufolge den Gebrauch von Dialekt, gefolgt von der Umgangssprache und dem Hochdeutschen. Auffallend ist, dass nur 49 % der Befragten Österreicherinnen und Österreicher angaben, dass sie mit den eigenen Kindern Dialekt sprechen, zwei Prozent meinten, im Umgang mit den Kindern das Hochdeutsche zu präferieren, 45 % entschieden sich für die Antwortmöglichkeit „Umgangssprache“ und die restlichen vier Prozent wählten „anderes“. Im Vergleich dazu bezeichnend sind die Ergebnisse aus der Schweiz, wo 93 % der Interviewten angaben, dass sie im Umgang mit ihren Kindern Dialekt bevorzugen (würden). Ähnliches gilt auch für Vorarlberg. Zusammenfassend konnten die Resultate dieser Online-Umfrage zeigen, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowohl aus Österreich als auch aus der Schweiz ein großes Bewusstsein für den Unterschied zwischen Dialekt und Standarddeutsch zeigten. Auch die Einordnung des bairischen Sprachraums in ein Dialekt-Standard-Kontinuum bzw. von Vorarlberg und der Schweiz in ein Gebiet der Diglossie konnte im Zuge dieser Studie verifiziert werden.

Mit den Meinungen von Sprecherinnen und Sprechern bezüglich ihres eigenen Sprachgebrauchs und den Einstellungen zum Gebrauch von Dialekt und Hochsprache in diversen Kommunikationssituationen beschäftigte sich schon WEISS (Vgl. 1980: 4) sehr ausführlich. Die Daten für seine Untersuchungen entnahm er, wie er selbst angab, bereits laufenden Forschungsarbeiten zur „situations- und schichtenspezifischen Variation im Sprachgebrauch“, die in einer ländlichen Gemeinde in Oberösterreich (Ulrichsberg) durchgeführt wurden und einer Befragung von Deutschstudentinnen und -studenten an der Universität bzw. Pädagogischen Akademie in Salzburg (Vgl. WEISS 1978: 61–71; WEISS 1980: 15–16). Die Ergebnisse seiner

eigenen Untersuchungen zeigen auf, dass vor allem im privaten Bereich keine sprachliche Orientierung an der Hochsprache angestrebt werde. Auch in der Primärsozialisation der Kinder gaben die Befragten an, dass hier der Dialektgebrauch überwiege, auch wenn die Mehrheit der Interviewten der Meinung war, dass Dialektsprecherinnen bzw. -sprecher größere Schwierigkeiten in der Schule aufweisen würden. Sowohl Dialekt als auch Hochsprache würden „klaren Gebrauchsrestriktionen“ unterliegen, Dialekt würde beispielsweise nach Einschätzung der befragten Österreicherinnen und Österreicher „weitgehend und allgemein in private und familiäre Kommunikationssituationen zurückgedrängt [...]“ (WEISS 1980: 4) werden.

Für die vorliegende Arbeit von großer Bedeutung ist konkret die sprachliche Situation in Oberösterreich. Generell gilt Oberösterreich als ein sehr dialektgeprägtes Bundesland: „Oberösterreich ist – im Vergleich mit dem gesamten deutschen Sprachgebiet – ein dialektfreundliches Land. Es ist in allen Gesellschaftsschichten möglich, Dialekt zu sprechen“ (EBNER 1989: 166).

Auch LICHTENEGGER (2015) konnte belegen, wie wichtig Dialekt in Oberösterreich ist. Die Mehrheit der befragten Linzer Mütter war der Meinung, Dialekt gehöre in Oberösterreich zum Alltag. Von den meisten wurde die Beherrschung des Dialekts als vorteilhaft angesehen und für die Weitergabe des Dialekts in der Kindererziehung plädiert. Dialekt wurde als Teil der oberösterreichischen „Identität, der Kultur bzw. der Heimat“ (ebd.: 121) angesehen. Es zeigte sich eine überwiegend emotionale Bindung zur dialektalen Sprechweise, während „beim Hochdeutschen keine eindeutige Tendenz in eine Richtung“ (ebd.) aufgezeigt werden konnte. Erwähnenswert ist auch, dass Dialekt vom Großteil der befragten Linzer Mütter keineswegs als „Unterschichtsphänomen“ oder als eine Sprachform, die sie mit geringer Bildung assoziierten, angesehen wurde (Vgl. ebd.).

Oberösterreich gehört, gemeinsam mit Wien, Niederösterreich, Teilen des Burgenlands, Teilen Salzburgs und der Steiermark zum mittelbairischen Dialektraum (Vgl. OÖ Sprachatlas 2016). ACHLEITNER (Vgl. 2003: 41) versuchte jedoch klarzustellen, dass Oberösterreich, trotz der Tatsache, dass hier nur mittelbairische Dialekte vorherrschen, absolut kein homogenes Sprachgebiet darstellt. Während es hauptsächlich im städtischen Bereich bereits sprachliche Anpassungen an eine „moderne“, dem Standard nähere Sprache gebe, in der Neuerungen auch im dialektalen Sprachgebrauch zugelassen werden, gebe es in Oberösterreich immer noch Gebiete, vor allem im ländlichen Raum, in denen vor allem die ältere Bevölkerung auf ihrem „bodenständigen“ Dialekt beharre. Als Grund für diese geringe Bereitschaft zur Anpassung an eine „städtische Sprechweise“ nennt ACHLEITNER (Vgl. ebd.: 42) ein großes Selbstbewusst-

sein der Sprecherinnen und Sprecher. Generell hält sie fest, dass sich die Bevölkerung Oberösterreichs im Sprachgebrauch „widerspenstiger als die Menschen im übrigen Österreich und in Bayern“ (ACHLEITNER 2003: 42) erweist. ACHLEITNER (2003) hat sich explizit mit der Sprache in Oberösterreich, speziell mit der Sprache in Linz, beschäftigt. Sie hebt die „innere Mehrsprachigkeit“ bzw. die Variationsfähigkeit der befragten Oberösterreicherinnen und Oberösterreicher hervor. Nach ACHLEITNER (Vgl. ebd.: 114) erfreut sich der Dialekt in der oberösterreichischen Landeshauptstadt großer Beliebtheit. Auch wenn die Standardsprache in Linz, bedingt durch die geographische Nähe zur Bundeshauptstadt Wien, im Vergleich zum restlichen Oberösterreich, immer häufiger verwendet werde, so bleibt „die Landeshauptstadt auch noch fest mit dem konservativen oberösterreichischen Dialekt verwurzelt“ (ebd.). Als Grund dafür nennt ACHLEITNER (ebd.) unter anderem die Pendlerinnen und Pendler, die aus den umliegenden ländlichen Gebieten in die Stadt kommen, um zu arbeiten. Im Großen und Ganzen werde der Dialekt in Oberösterreich von vielen Sprecherinnen und Sprechern mit positiven Eigenschaften wie „Ehrlichkeit, Natürlichkeit und Vertrautheit“ (ebd.) konnotiert. Zusammenfassend wird die sprachliche Situation in Linz so dargelegt (Vgl. ebd.: 115), dass Dialekt zwar immer noch die „bevorzugte Sprechweise“ sei, aber auch die Standardsprache immer mehr Einzug im Sprachgebrauch fänden.

6 SPRACHE IM SCHULISCHEN KONTEXT

Das Verhältnis von Sprache und Schule bzw. Unterricht gilt keineswegs als eindeutig. Fest steht nur, dass Unterricht ohne Sprache nicht denkbar wäre und dass es überhaupt kein Unterrichten in der Schule gibt, das völlig ohne Sprache auskäme. Das eben erwähnte, nicht eindeutige Verhältnis zwischen Sprache und Schule sieht folgendermaßen aus: Erstens ist Unterricht sprachlich bzw. sprachbasiert, in Form einer „kulturellen und gesellschaftlich-sozialen Kommunikation“ (SPANHEL 1971: 20), zweitens gilt Sprache bekanntlich als Hauptinstrument und wichtigstes Medium für den Unterricht, drittens kann Unterricht die Sprache selbst zu ihrem Gegenstand machen und viertens existieren im Kontext Schule diverse Fachsprachen. Schule erzeugt ihre eigenen Sprachen, etwa in Form der „LehrerInnensprache“, der „SchülerInnensprache“ oder der Bildungssprache (Vgl. ebd. 20–22).

Eine weitere Tatsache ist, dass naturgemäß auch in der Institution Schule diverse Varietäten der deutschen Sprache aufeinandertreffen. MUHR (Vgl. 1987: 4–6) weist darauf hin, dass im schulischen Kontext ganz allgemein zwischen gesprochener und geschriebener Sprache differenziert werden müsse. Während Standardsprache für ihn die Schriftsprache meint, wird die

gesprochene Sprache, die mehr oder weniger dialektale Einflüsse aufweist, als „Umgangssprache“ bezeichnet. Je nach Sprecherin und Sprecher bzw. nach Situation werde in der Schule eine Sprachform, die innerhalb des Dialekt-Standard-Kontinuums liegt, verwendet.

Zu dieser Verwendung der verschiedenen Sprachformen im schulischen Kontext veröffentlichte STEINEGGER (Vgl. 1998: 140–146) konkrete Untersuchungsergebnisse. Er beschäftigte sich mit der „Sprache der Lehrer im Schulunterricht“ (ebd.), mit dem „eigenen Sprachgebrauch [der Schülerinnen und Schüler] im Unterricht“ (ebd.), mit „Sprachschwierigkeiten im Schulunterricht“ (ebd.), mit dem „gewünschten Sprachgebrauch im Schulunterricht“ (ebd.) und mit den Gründen, die die Sprecherinnen und Sprecher für die Wahl ihrer Sprachformen angeben. Den Ergebnissen dieser Befragung ist zu entnehmen, dass die Hochsprache im schulischen Kontext, verglichen mit dem außerschulischen Alltag, eine recht große Rolle spielt: „Die normalerweise feststellbare Tendenz hin zum *Dialekt* wiederholt sich hier nicht“ (STEINEGGER 1998: 144), [Hervorhebung übernommen, L. O.].

Der Aspekt, dass die durchschnittliche Sprecherin bzw. der durchschnittliche Sprecher einer Einzelsprache über verschiedene Varietäten verfügt, ist auch unter der Bezeichnung „innere Mehrsprachigkeit“ bekannt. BRAUN (1993: 11) schreibt diesbezüglich davon, „dass [...] Sprachvarietäten nicht nur nebeneinander, sondern auch miteinander existieren, d. h. dass die Varietäten in gesellschaftlicher Praxis feldartig zusammengehören“. Die „innere Mehrsprachigkeit“ eines Individuums stellt nicht nur eine kommunikative Realität dar, sondern ihr sollte im Kontext von Schule auch deshalb große Bedeutung zugesprochen werden, weil sie als Bildungsaufgabe zu verstehen ist. Schülerinnen und Schüler sollen für Sprache, deren Variation und Vielfalt sensibilisiert werden. Ziel ist es, dass Kinder lernen, verschiedene Varietäten zu beherrschen und sich über deren Einsatz und Gebrauch bewusst werden. In der Schule stellt „innere Mehrsprachigkeit“ oft dadurch ein Problem dar, dass jene Institution die Standardsprache in vielen Situationen als einzig korrekte Sprachform zulässt (Vgl. HOCHHOLZER 2004a: 27–29).

NEULAND (1993a: 174) schreibt in Bezug auf den Zusammenhang von Sprache und Schule über ein „Sprachdifferenzbewusstsein“, bei welchem es um die „*kognitiven* Dimensionen von Sprachvariation“ und um die „*sozialen* Dimensionen des Sprachbewusstseins“ gehe (ebd.), [Hervorhebungen übernommen, L. O.]. Diese Kombination von sprachlichem Wissen und sprachlichem Können gilt nach NEULAND (ebd.) als wesentlicher Bestandteil für den Sprachunterricht, der es zum Ziel haben sollte, die „sprachliche Handlungsfähigkeit“ (ebd.) von Schülerinnen und Schülern auszubauen und das „Bewusstsein für die je „*eigene* Sprache zu fördern. Kinder sollen lernen, die eigene Sprache zu sprechen und zu „wissen, was sie tun,

wenn sie sprechen“ (NEULAND 1993a: 174), [Hervorhebung übernommen, L.O.]. Damit die „innere Mehrsprachigkeit“ in der Schule aber ausgebaut und gefördert werden kann, bedarf es Lehrpersonen, die selbst über ein „ausgeprägtes Sprachwissen und Sprachbewusstsein verfügen“ (HOCHHOLZER 2004a: 28). Auch ZEHETNER (1980: 7) hebt in diesem Kontext die Bedeutung einer sprachlich geschulten und gebildeten Lehrperson hervor und meint dazu:

Nicht die Mundart sprechenden Schüler haben es im Unterricht schwerer, sondern die Lehrer, denen Mundart sprechende Kinder anvertraut sind. Ihnen obliegt die Aufgabe, sie vom ausschließlichen Dialektgebrauch zu lösen und ihnen die Hochsprache so behutsam beizubringen, daß der Dialekt nicht diffamiert wird, damit sie im Laufe der Zeit in die Lage versetzt werden, ihre Sprachebene passend zu Situation, Partner und Thema zu wählen.

Ziel von Sprachunterricht bzw. von schulischer Bildung sollte es sein, einen situationsadäquaten Sprachgebrauch der Schülerinnen und Schüler auszubauen, ihre sprachliche Variationsfähigkeit und ihr Bewusstsein über die diversen Varietäten zu fördern, sie für Sprache zu sensibilisieren und zur Standardsprache hinzuführen. Wichtig hierbei ist jedoch, dass andere Varietäten dabei nicht abgewertet werden. In der Forschung wird das Verhältnis von Hochsprache und Schule immer wieder erwähnt und scheint recht eindeutig zu sein. Schule gilt als eine für die „Weitergabe der hochsprachlichen Norm“ (REIFFENSTEIN 1982: 12) wichtige Institution, welche „maßgeblich zu ihrer bewahrenden, konservativen Pflege“ (ebd.) beitrage. Das Erlernen bzw. der Erwerb der Standardsprache gilt aus verschiedenen Gründen als äußerst relevant (Vgl. ebd.). HOCHHOLZER (Vgl. 2004a: 48–49) hebt dabei den Aspekt der erfolgreichen überregionalen Kommunikation hervor, den ein ausreichendes, normgerechtes Beherrschen der Standardsprache mit sich bringt. Das geforderte Bildungsziel, die Schülerinnen und Schüler zur Beherrschung und zum Gebrauch der Standardsprache hinzuführen, ist kaum umstritten und scheint in allen Bildungs- und Lehrplänen auf, „[...] häufig allerdings mit dem Hinweis, daß namentlich in den ersten Schuljahren nicht die Sprechfreudigkeit der Kinder durch Tabuisierung des Dialektgebrauchs abgewürgt werden solle“ (RAMGE 1978: 198).

Hinsichtlich des Verhältnisses Dialekt-Standardsprache und Schule spricht sich unter anderem SCHLOSSER (Vgl. 1985: 55) gegen eine Tabuisierung von Dialekt aus. Er betont, dass „eine angemessene Behandlung des Themas „Dialekt“ durchaus mehr Verständnis für die soziale und kulturelle Geltung der Standardsprache [...] wecken kann“ (ebd.). Seiner Meinung nach dürfe es keine Sprachbetrachtung geben, „die so tut, als gäbe es in unserer Gesellschaft keinen Dialekt mehr“ (ebd.). Eine solche Sprachbetrachtung „trüge zur Verschärfung kommunikativer Probleme, bei einer Vielzahl von Dialektsprechern, bei“ (ebd.).

Den Schülerinnen und Schülern sollte vermittelt werden, dass in unterschiedlichen Situationen unterschiedliche Varietäten passend sind, und ihnen muss beigebracht werden, wie sie

diese adäquat einsetzen können. Unterricht stellt also eine Interaktionssituation dar, die durch verschiedene Sprechertätigkeiten und Interaktionsformen gekennzeichnet ist. Schülerinnen und Schüler bauen ihre Kommunikationsfähigkeiten aus und „erfahren in konkreter Interaktion, wie durch die Sprechertätigkeiten des Lehrers gegenwärtige Situationen des Unterrichtsprozesses definiert und verändert werden“ (RAMGE 1978: 197–198). Dadurch wird die Fähigkeit erweitert, dass sich die Schülerinnen und Schüler „an und in Handlungen orientieren“ und somit ihre Kommunikationsfähigkeiten ausbauen können. Die Lehrperson gilt ohne Zweifel als sprachliches Vorbild für die Kinder (Vgl. ebd.).

Das Konzept der „inneren Mehrsprachigkeit“ gilt nicht nur für die Konstellation Standardsprache – Dialekt, sondern ist auch hinsichtlich anderer Varietäten relevant. Die kommunikativen und sozialen Vorteile einer bestimmten Sprachvarietät sollen den Schülerinnen und Schülern bewusst gemacht und dadurch auftretende Probleme angesprochen und diskutiert werden. „Ziel des auf innere Mehrsprachigkeit bezogenen Sprachunterrichts ist demnach die situationsangemessene Verwendung von Sprachvarietäten“ (HOCHHOLZER 2004a: 48–49). Durch das Beherrschen sprachlicher Variation können für verschiedene kommunikative Zwecke völlig flexibel stilistische Varianten gewählt werden. Variation gilt deshalb als eine notwendige Bedingung für das Funktionieren von Kommunikation. Es muss aber ebenso erwähnt werden, dass die Vorstellung von Variationsfähigkeit keineswegs als „unbegrenzte Heterogenisierung“ (HOCHHOLZER 2004a: 39) verstanden werden dürfe, da eine solche zu „Kommunikationsstörungen führen“ (ebd.) oder „Kommunikation sogar verhindern“ (ebd.) könne. In allen entwickelten Gesellschaften sind deshalb Sprachnormierungsprozesse zu beobachten, bei denen vor allem die Institution Schule für die Durchsetzung der Standardsprache eine entscheidende Position einnimmt“ (Vgl. ebd.).

Die sprachliche Situation Österreichs gilt als eine der zentralen Herausforderungen, mit denen Schule hierzulande konfrontiert ist. Dialekt (bzw. dialektnahe „Umgangssprache“) ist nach wie vor die erste Sprachform vieler Sprecherinnen und Sprecher des Deutschen. Die Standardsprache ist im Gegensatz dazu als überregional gültige Sprachnorm jene Varietät, mit welcher die Kinder – im Laufe ihrer Sozialisation – das erste Mal in kontinuierlichem Ausmaß vertraut gemacht werden [sollten]. Auch an österreichischen Schulen ist also jene Erfahrung äußerst präsent, dass viele Schülerinnen und Schüler in ihrer primären Sozialisation, etwa im Elternhaus, nicht aktiv mit der Standardsprache „ausgestattet“ werden und „somit zu ihr hingeführt werden müssen“ (HOCHHOLZER 2004a: 15). „Die Sprachregel „Hochdeutsch im

Unterricht“ kann von einer großen Anzahl von Schülern nicht befolgt werden, weil sie die altersspezifische gesprochene Standardsprache bis zum Schuleintritt nicht gelernt haben“ (MATTHEIER 1980: 118).

EBNER (Vgl. 1989: 174–175), der sich konkret mit dem Sprachverhalten an oberösterreichischen Schulen beschäftigte, hebt hervor, dass sich diesbezüglich die Situation der Öffentlichkeit widerspiegle. Schülerinnen und Schüler seien häufig im Dialekt sozialisiert und „tun sich schwer, in Standardsprache miteinander zu reden, nicht nur privat in Pausen, sondern auch in Klassendiskussionen und Gruppenarbeit“ (ebd.).

BERTHELE (2008: 87) spricht in diesem Kontext von einer Forderung nach einer „Dialekt-Standard-Kompetenz“, mit der der Großteil der Kinder in Österreich konfrontiert ist. Darunter versteht er „eine Form der Zweisprachigkeit mit zwei nahe verwandten Sprachen oder Varietäten“ (ebd.). Kinder, die in ihrer Primärsozialisation hauptsächlich mit einer regionalen Varietät vertraut gemacht werden, jedoch im Verlauf ihres Erstspracherwerbs auch früh mit der jeweiligen überdachenden Standardsprache in Kontakt kommen, würde man also dieser Form der Zweisprachigkeit zuordnen können. Die überdachende Standardvarietät erwerben die Kinder im Laufe ihrer Sozialisation zuerst rezeptiv, bevor sie diese dann – etwa in der Schule – auch produktiv erlernen (Vgl. ebd.). BÖHME-DÜRR (Vgl. 1994: 44) beschäftigte sich mit dem Spracherwerb von Kindern und meinte:

Auch wenn Kinder Sprache vor allem im Kontakt mit Bezugspersonen erwerben, so haben die meisten Kleinen noch weitere Quellen für die Inputsprache: die Massenmedien. Im ungesteuerten Spracherwerb existieren also zwei ganz unterschiedliche Umweltsprachen: die der Bezugspersonen, die einen kommunikativen Austausch erlaubt, und die der Massenmedien, die sich dem Kind nicht anpasst (ebd.).

Sie hebt jene „erstaunliche“ Tatsache hervor, dass die Mehrzahl der Vorschulkinder neben Dialekt auch (manche mehr, manche weniger) aktiv und passiv Hochdeutsch beherrschen, was hauptsächlich auf den Einfluss der Massenmedien zurückzuführen sei (Vgl. BÖHME-DÜRR 1994: 44).

RAMGE (1978: 198) weist der Lehrerin bzw. dem Lehrer jene Rolle, die von BÖHME-DÜRR (Vgl. 1994: 44) dargelegt wurde, als „Bezugsperson, die einen kommunikativen Austausch erlaubt“ und sich dem Kind anpasst, zu. Er beschäftigte sich auch mit der sprachlichen Vorbildfunktion der Lehrperson und meinte, es gehöre „zu den konventionellen, allgemein akzeptierten Erwartungen in unserer Gesellschaft“ (ebd.), dass die Standardsprache als jene Sprachform angesehen wird, welche Lehrerinnen und Lehrer im Kontext von Schule und Unterricht verwenden. Immerhin hätten Lehrpersonen die „institutionell zugewiesene Aufgabe zu erfüllen, die Schüler zur Beherrschung und zum Gebrauch der Standardsprache zu erziehen“ (ebd.). Ebenso wird hervorgehoben, dass sich eine Lehrperson zwar bewusst sein müsse, dass

von ihr der Gebrauch der Standardsprache erwartet werde und dass generell jede Abweichung als „Verletzung der Konvention“ (RAMGE 1978: 198) verstanden werden könnte. Andererseits sei dialektaler Sprachgebrauch auch in der Schule durchaus angebracht. Man könne Kinder etwa besser trösten, mit ihnen in Kontakt kommen usw. Dem Dialekt werden dadurch besondere Qualitäten auf der Ebene der zwischenmenschlichen Beziehungen zugesprochen (Vgl. ebd.: 198–199). Weitere Vorteile des Dialektgebrauchs betreffen den kommunikativen Kontakt und die Verständigung. RAMGE (Vgl. ebd.: 200) spricht von einer „Antinomie“ (ebd.) zwischen einer gesellschaftlich-institutionell erwarteten Verpflichtung zum Gebrauch der Standardsprache im Unterricht, welche von den Lehrerinnen und Lehrern grundsätzlich auch akzeptiert wird, und der Lebenspraxis der Lehrpersonen andererseits, da diese um die positiven kommunikativen Funktionen bei der Verwendung von „dem Dialekt nahen“ Sprachvariationen Bescheid wissen. Eine der zentralen Basisannahmen für Ramges Untersuchungen lautete, dass „dialektgerichtete Sprachvariationen“ (ebd.) vor allem mit dem Ziel eingesetzt werden, dass im schulischen Kontext „eine familiär-alltägliche Sprechsituation“ (ebd.: 202) hergestellt werden könne.

Dieses Kapitel zusammenfassend kann also gesagt werden, dass sich der Großteil der Autorinnen und Autoren, die sich mit dem Verhältnis zwischen Dialekt und Standardsprache, und ihren Zwischenformen, beschäftig(t)en, für ein bewusstes Nebeneinander der diversen Sprachformen aussprechen und für eine sprachliche Variationsfähigkeit plädier(t)en. Das Erlernen bzw. eine systematischer Spracherwerb der Standardsprache wird immer wieder als zentrales Bildungsziel der Volksschule genannt und gilt – auch in einem „Dialektland“ wie Österreich – als unumgänglich für die weiteren schulischen Bildungsbemühungen der Kinder.

6.1 Historischer Rückblick: „Sprachbarriere-Diskussion“

Im Kontext der vorliegenden Arbeit ist es wichtig zu erwähnen, dass – nicht zuletzt auch – die deutschsprachige Soziolinguistik ihre Anfänge in der „Sprachbarrierenforschung“ fand, und somit der Zusammenhang zwischen Sprache, sozialem Milieu und Schule schon sehr früh im Zentrum der Aufmerksamkeit dieser Forschungsrichtung stand. Es wurde davon ausgegangen, dass manche Kinder, sprachlich bedingt, in Bezug auf ihre Bildungschancen benachteiligt waren als andere (Vgl. LÖFFLER 2016: 154). „Sprachbarriere“ sollte, so LÖFFLER (ebd.),

[...] ein soziales und gesamtgesellschaftliches Problem benennen, dass bestimmten Schichten in Schule und Beruf und überhaupt im Leben und in jeder Art Laufbahn Hindernisse im Weg stehen, die mit ihrer von einer bürgerlichen Standardnorm abweichenden Art zu sprechen zu tun haben.

In diesem Begriff steckte von Beginn an der „unlinguistische Aspekt“ des „Gesellschaftspolitisch-Ideologischen“ (LÖFFLER 2016: 154) und des „Reformerischen“ (ebd.). Der Begriff geht in seiner Konzeption (jedoch nicht in seiner Terminologie) zurück auf den englischen Pädagogen Basil Bernstein, der zum Zusammenhang einer sozialen Schicht, zu dem daraus resultierenden Sprachverhalten von Schülerinnen und Schülern und den sich daraus ergebenden Folgen forschte. Bernstein vertrat die Meinung, dass „Sprachverhalten soziokulturell determiniert“ (ebd.) sei. Er war der Ansicht, dass es so etwas wie ein „schichtenspezifisches Sprachverhalten“ gebe, welches sich auf die kognitive Entwicklung auswirke. Daraus ergebe sich eine durch Sprache hervorgerufene Chancenungleichheit, auch in der Schule, welche man im deutschsprachigen Raum als „Sprachbarriere“ bezeichnete (Vgl. ebd.: 156).

BERNSTEINS Thesen (1972; 1975) beziehen sich ausschließlich auf die sozialen und schulischen Verhältnisse von England. Er unterscheidet zwischen einer „working class“ und einer „middle class“, denen er die beiden „klassenspezifischen Sprachcodes“ bzw. Sprechweisen des „restringierten“ und des „elaborierten Codes“ zuordnete. Er betrachtete die Sprachform der Unterschicht als „defizitär“, weshalb innerhalb der Soziolinguistik auch von der „Defizit-Hypothese“ die Rede war (Vgl. LÖFFLER 2016: 156–157). „The hypothesis is that the language of certain working-class children is inadequate. They have [...] been ‚deprived‘ of language, as a result of which they also suffer from a ‚cognitive deficit‘“ (TRUDGILL 1975: 92). Unterschiede waren nach Bernstein in den verschiedensten Ebenen von Sprache zu erkennen. Trotz gegenteiliger Befunde in Bezug auf die Bernstein-Grundhypothese einer „soziokulturellen Determiniertheit“ der Sprachform der Unterschicht und deren Folgen auf Kognition und Schulerfolg wurde diese These in der Soziolinguistik erst spät – zugunsten der „Differenz-Hypothese“ – fallen gelassen (Vgl. LÖFFLER 2016: 156–157). Zu erwähnen ist jedoch, dass BERNSTEIN explizit darlegte, dass Sprecherinnen und Sprecher auch zwischen den beiden Codes „switchen“ können, sofern sie beide beherrschen. Außerdem muss erwähnt werden, dass die Codes nicht unbedingt mit Standard- bzw. Non-Standard-Varietäten gleichgesetzt werden können (Vgl. TRUDGILL 1975: 92).

According to Bernstein, speakers switch from one code to another without switching dialects; and it is just as possible for non-standard dialect speakers to use ‚elaborated‘ code as it is for standard dialect speakers to use ‚restricted code‘[...] (ebd.).

Im deutschsprachigen Raum erschienen wenige Jahre, nachdem Bernsteins Hypothese aufkam, einige Publikationen, die allein schon „mit ihren Titeln das neue Thema auf den Punkt brachten“ (GÖTTERT 2011: 319), darunter „Sprache und soziale Herkunft [...]“ von OEVERMANN (1972), „Mundart als Sprachbarriere“ von LÖFFLER (1972) und „Dialekt, soziale Ungleichheit und Schule“ von AMMON (1972). Im deutschen Sprachraum ging es hauptsächlich

darum, dass man „die angeblich schädlichen Folgen des Dialekt“ (GÖTTERT 2011: 319) aufzuzeigen versuchte. Diese Diskussionen hatten mitunter zur Folge, dass man Sprache als Voraussetzung für Schulerfolg ansah. Immer mehr Eltern haben demzufolge „die soziale Benachteiligung gefürchtet und ihre Kinder ausschließlich hochdeutsch erzogen“ (ebd.: 319–320).

AMMON (Vgl. 1972: 88) weist auf einen schichtenspezifischen Sprachgebrauch hin. Dabei hebt er hervor, dass höhere Schichten eher zur „Einheitssprache“ [= Standard] greifen als untere, welche häufiger Dialekt sprechen. Allerdings sei es nicht ausgeschlossen, dass sich etwa die höhere Schicht auch eines Dialekts bediene. Mit seinen beiden Codes meint Bernstein demzufolge keineswegs „in sich geschlossene sprachliche Systeme“ (BAUSINGER 1972: 51), sondern vielmehr „graduelle Abstufungen“ (ebd.) des Sprachgebrauchs (Vgl. ebd.).

Überdies ist zu ergänzen, dass Bernstein den „restringierten Code“ nicht als von Grund auf minderwertig charakterisierte. Im Hinblick auf den schulischen und beruflichen Erfolg bringe der „elaborierte“ Sprachgebrauch zwar Vorteile, betrachtet man allerdings den gesamtgesellschaftlichen Aspekt, sei auch auf den Eigenwert des „restringierten Codes“ hinzuweisen. Man dürfe diesem Code nicht mit vollkommener Geringschätzung gegenüberstehen, ihm seien ebenso gewisse Vorzüge zuzuschreiben, wie etwa eine „Metaphorik von beachtlicher Kraft, Einfachheit, Unmittelbarkeit, Vitalität und Rhythmik“ (ebd.: 55).

Der restringierte Kode ist zudem in seinem Bereich außerordentlich *funktionstüchtig*; was weitaus die meisten Situationen an sprachlicher Ergänzung fordern, das leistet der restringierte Kode besser, verständlicher, weniger umständlich als der elaborierte oder differenzierte. Auch als soziales *Kontaktmittel* und als Ausdruck der *Solidarität* eignet er sich möglicherweise besser (ebd.).

Als Hauptkritiker der „Defizit-Hypothese“ und als Vertreter der „Differenz-Hypothese“, die sich als eine Art Antwort auf die erstgenannte Hypothese entwickelte, gilt der amerikanische Soziolinguist William Labov. Er veröffentlichte Studien zu Sprachen amerikanischer Städte und zum Nonstandard-Englisch der schwarzen Bevölkerung und legte dar, dass deren Sprachen weder „restringiert“ noch „defekt“ waren (Vgl. LABOV 1971: 82). „Der Sprecher der Mittelschicht mag gebildeter sein (oder eine antrainierte Sprechweise haben), in keiner Weise argumentiert er jedoch rationaler oder intelligenter“ (ebd.). Labov ging also davon aus, dass Non-Standard-Varietäten nicht als „defizitär“ zu betrachten seien, sondern als Differenz zum Standard.

Im deutschsprachigen Raum waren es unter anderem Werner Besch und Heinrich Löffler¹³ (1973, 1977), die den Dialekt ebenso wenig wie Labov als „defizitär“, sondern lediglich als „different“ ansahen (Vgl. ROSENBERG 1993: 16).

Auch REIFFENSTEIN (Vgl. 1982: 12) erwähnte die im Zuge der „Sprachbarriere-Diskussion“ aufgekommene „Kritik an einer Norm der deutschen Hochsprache als einer die Herrschaft des bestehenden Systems stabilisierenden Norm“ (ebd.) und meinte ebenfalls, dass andere Sprachformen keineswegs als mangelhaft angesehen werden dürften. Soziolinguistische Faktoren wie „Macht und Herrschaft“ (ebd.) hätten zur Entstehung und Etablierung der sprachlichen (Standard-)Norm beigetragen. Hochsprache habe keinen höheren intellektuellen Anspruch als andere Sprachnormen, zumindest gebe es keine ausreichende linguistische Begründung dafür (Vgl. ebd.).

Die Kritik an der These Bernsteins, die im Zuge von Kontrolluntersuchungen in Deutschland aufkam, welche ergaben, dass die in England durchgeführten Studien keineswegs unreflektiert auf die deutsche Sprachwirklichkeit übertragen werden konnten (Vgl. REITMAJER 1989: 144), ging von ähnlichen Anschauungen wie Labov aus. Es verbreitete sich die Meinung, dass sich nicht das Kind an die Schule anpassen müsse, sondern genau umgekehrt: die Schule müsse sich ändern, müsse bei den Muttersprachen der Kinder ansetzen und die Kinder gewissermaßen dort abholen, wo sie in ihrem Spracherwerbsprozess stehen (Vgl. LÖFFLER 2016: 158). Es setzte sich also die Meinung durch, dass die Beherrschung einer jeden Varietät als Chance und Ressource angesehen werden kann und soll. Überdies wurde man sich immer mehr darüber bewusst, dass man die sprachlichen und gesellschaftlichen Bedingungen, mit denen sich Bernstein beschäftigte, nicht bzw. kaum auf die Verhältnisse im deutschsprachigen Raum übertragen könne (Vgl. GÖTTERT 2011: 320).

Auch BERTHELE (2008: 104) zeigt die Chance von Dialekt auf, indem er in der Koexistenz von Dialekt und Standardsprache ein Potenzial für Mehrsprachigkeit sieht. Er meint, „das Polysystem [ist] mit dialektalen und standardsprachlichen Formen [...] eine äußerst günstige Basis für die schnelle Erweiterung der Mehrsprachigkeitskompetenz“ (Vgl. ebd. 105). Es wird auch explizit hervorgehoben, dass es keineswegs um eine „naïve Glorifizierung des Dialektes“ (ebd.), sondern vielmehr „um ein Loblied auf die Pflege und den Ausbau von sowohl Dialekt- als auch Standardkompetenzen“ (ebd.) gehe.

¹³ Löffler gilt also keineswegs als Vertreter der „Defizit-Hypothese“.

Zu der Zeit, in der die „Sprachbarriere-Thematik“ im deutschsprachigen Raum aktuell wurde, herrschten in Deutschland rege Diskussionen über eine „Bildungskatastrophe in der Bundesrepublik“ vor. Man war der Meinung, „dass zu wenige Schüler eines Jahrganges eine höhere Ausbildung erhielten“ (LÖFFLER 2016: 154). Verstärkt wurde diese Aufregung durch die Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler der Bundesrepublik bei einer Überprüfung, die Bildungskennzahlen betreffend, welche von der UNESCO-Kommission durchgeführt worden war, besonders schlechte Resultate lieferten. Trotz des Bewusstseins, dass diese Ergebnisse mitunter auch kritisch zu betrachten und zu hinterfragen sind, etwa aufgrund der Uneinheitlichkeit bzw. der schlechten Vergleichbarkeiten von einzelnen Ländern, suchte man nach Lösungen, den Anteil der Abiturientinnen und Abiturienten zu steigern bzw. die Bildung im Land für alle zu verbessern (Vgl. ebd.). Relativ zügig glaubte man, „ein Patentrezept zur Behebung der Bildungskatastrophe“ (ebd.) gefunden zu haben, indem man die Ursache gemäß der „Defizit-Hypothese“ hauptsächlich auf den unterschiedlichen Sprachgebrauch in den diversen sozialen Schichten zurückführte. Unterschichtskinder würden eben auch sprachlich anders sozialisiert werden als Kinder einer höheren Gesellschaftsschicht, wodurch sich Differenzen im „rechten Fortkommen“ (ebd.) in der Schule entwickeln würden. Während Kinder aus der Unterschicht häufig sprachliche Mängel in Bezug auf ihre Sprachkompetenz, vor allem was die Standardnorm betrifft, aufwiesen, hätten Kinder der Oberschicht diesbezügliche Vorteile. Das Problem versuchte man dadurch zu lösen, dass man sogenannte „kompensatorische Programme“ für Kindergärten, Schulen und andere Bildungseinrichtungen implementierte. Doch einige Zeit darauf, etwa als im Jahre 2000 die PISA-Ergebnisse zur Lesefähigkeit von Schülerinnen und Schülern veröffentlicht wurden, richteten sich viele Meinungen wieder gegen jene Bildungsmodelle und -programme, welche im Rahmen der „Sprachbarriere-Diskussion“ eingeführt worden waren. Industrieländer wie Deutschland, die Schweiz und auch Österreich schnitten bei den PISA-Testungen nicht besonders gut ab. Entgegen der Meinung von der Existenz einer „Sprachbarriere“ ging jedoch hervor, dass in Deutschland Kinder, welche in stark dialektorientierten Regionen, wie z. B. in Bayern, aufwuchsen, im Durchschnitt am erfolgreichsten waren (Vgl. LÖFFLER 2016: 156). Im deutschsprachigen Raum war also immer wieder, und ist zum Teil auch heute noch, von „Dialekt als Sprachbarriere“ im schulischen Kontext die Rede. Diese Thematik habe hier, so LÖFFLER (ebd.: 18), „jenes Interesse gefunden, das die nichtgermanistische Soziolinguistik dem restringierten Code zugewandt hatte“.

Bernstein selbst habe sich grundsätzlich gegen „kompensatorische Spracherziehung“ (LÖFFLER 2016: 156) in der Schule ausgesprochen. Für ihn war zum einen jene Tatsache relevant, dass durch solche „kompensatorischen Programme“ (ebd.), welche den Kindern nur aufzeigen, dass ihre Sprache nicht gut genug sei, psychische Schwierigkeiten bei den Unterschichtkindern hervorgerufen werden. Zum anderen argumentierte er, dass es keineswegs vonnöten sei, dass alle Mitglieder der Gesellschaft mit dem „elaborierten Code“ vertraut gemacht und ausgestattet werden. Dies alleine führe noch lange nicht zu Chancengleichheit und zu einer demokratischeren Gesellschaft. Vielmehr forderte BERNSTEIN soziale und gesellschaftliche Veränderungen im Allgemeinen (Vgl. AMMON 1972: 144).

Auch BAUSINGER (Vgl. 1972: 55–56) erinnert im Hinblick auf solche „kompensatorischen Programme“ daran, dass man auch an die Schwierigkeiten denken müsse, welche sich dadurch ergeben, wenn man Kinder und Jugendliche von ihrer bisherigen Sprache völlig „entfremde“. Er spricht von „[...] Schwierigkeiten sozialer Art“ und von „psychische Brüchen“ (ebd.).

Zusammenfassend kann man festhalten, dass man sich in der Forschung noch nie darüber einig war, wie Schule zu Dialekt stehen sollte. Schon HILDEBRAND (Vgl. 1887: 7) beschäftigte sich im späten 19. Jahrhundert mit dem Verhältnis von diversen Sprachformen und Schule und meinte: „Das Hochdeutsche solle gelernt werden im Anschluss an die Volks- oder Hausprache“ (ebd.). GUTZWILER / SCHLÄPFER / SCHMID (Vgl. 1991: 25) zitieren MORF (1901) der sich im Gegensatz zu Hildebrand (1887), dem Dialekt gegenüber kritisch äußerte: „Ausgeprägte Dialekte sind Verkehrshemmnisse. Sie sind Wonne des Linguisten, sie sind dem Patrioten teuer, sie sind Wahrzeichen des nationalen Lebens wie die Trachten; sie werden schwinden wie diese.“ Heute differiert die Toleranz bzw. die Einstellung zu Dialektgebrauch im schulischen Kontext von Schule zu Schule und von Region zu Region. Lehrerinnen und Lehrer sind mit der Tatsache konfrontiert, dass viele Schülerinnen und Schüler primär dialektal oder „regionalsprachig“ sozialisiert sind, und sind sich immer mehr darüber bewusst, dass sie diese primäre, regionale Varietät im schulischen Bereich nicht völlig tabuisieren sollen bzw. dass eine gezielte Förderung der sprachlichen Variationsfähigkeit von Vorteil für die Heranwachsenden sein kann (Vgl. HOCHHOLZER 2004a: 329). Auch SAUTER (Vgl. 1989: 164) sieht die Ausbildung sprachlicher Variationsfähigkeit als Aufgabe der Schule. Er spricht sich für die Geltung beider Sprachebenen [Dialekt und Standardsprache] und für die Förderung der „zweisprachigen“ Kompetenz bei den Schülerinnen und Schülern aus. Was den Gebrauch von Dialekt betrifft, meint er: „Die Grenze der Mundart liegt dort, wo die Verständlichkeit für die

anderen (die Nicht-Mundartssprecher) und die Verständigung mit den anderen beeinträchtigt wird“ (SAUTER 1989: 164). Die zwei grundsätzlichen Standpunkte zum Thema „Dialekt und Schule“ haben lange Tradition und existieren bis heute: Dialekt als „Sprachbarriere“ bzw. Dialekt als „wertvolles historisches Erbe“ und als Chance. In der aktuellen Forschung geschieht es immer öfter, dass man sowohl Vor- als auch Nachteile einer jeden Varietät hervorhebt und für einen situativen Sprachgebrauch und eine sprachliche Variationsfähigkeit plädiert (Vgl. BÜCHERL 1993: 68).

6.2 Dialekt im schulischen Kontext

Die sprachliche Situation an Schulen hängt natürlich zum einen davon ab, wo bzw. in welcher Region sich die Schule befindet. An deutschen Schulen wird mit Sicherheit anders gesprochen als an österreichischen, an Wiener Schulen anders als an oberösterreichischen, und selbst innerhalb eines Bundeslandes bestehen Differenzen.

Viele Autorinnen und Autoren, darunter auch BÜCHERL (Vgl. 1995: 85), vertreten den Standpunkt, dass Dialekte ein „bedrohtes kulturelles Erbe“ (ebd.) seien, welches vor allem in der Schule gepflegt werden müsse. Sie sprechen der Schule also explizit die zentrale Aufgabe zu, Dialekt an die nachkommenden Generationen als Kulturgut weiterzugeben.

Nach SIEBER / SITTA (Vgl. 1989: 119–120) gibt es neben dieser regionalen Abhängigkeit eines Schulstandortes noch weitere Faktoren, welche die Verwendung von Dialekt begünstigen bzw. hemmen. Grundsätzlich ist demzufolge so – zu beachten ist hierbei, dass es um die Situation in der deutschsprachigen Schweiz geht – dass Dialekt als „Sprache der Freizeit“ (ebd.) und Standardsprache als „Sprache der Arbeitszeit“ (ebd.) in der Schule gelte. Für den schulischen Kontext mag dies bedeuten, dass Dialekt die Kommunikation in den Pausen, vor und am Beginn sowie am Ende des Unterrichts und in informellen Situationen innerhalb und außerhalb des Unterrichts bestimmt, während die Standardsprache für „die eigentlichen Lektionen reserviert“ (SIEBER / SITTA 1989: 118) ist. Außerdem, so meinen SIEBER / SITTA (Vgl. 1989: 119), sei die Wahl der Varietät auch abhängig vom Unterrichtsfach. Sie unterscheiden zwischen sogenannten „Kopffächern“ (ebd.), wie sprachlichen Unterricht oder Mathematik, von den „Herz- und Handfächern“ (ebd.), zu denen etwa Musikerziehung, Bildnerische Erziehung oder Bewegung und Sport dazugehören. Die Sprachform der „Kopffächer“ ist die Standardsprache, während in den „Herz- und Handfächern“ eine Non-Standardvarietät gesprochen werden darf. Überdies gebe es im Unterricht aller Fächer Phasen und Situationen, in denen mehr oder weniger auf einen adäquaten Sprachgebrauch in Bezug auf die Variationsfähigkeit der Sprache geachtet wird. SIEBER / SITTA (Vgl. 1989: 119–120) nennen diesbezüglich folgende Gesichtspunkte:

- „Dialekt dient der Herstellung einer informellen Beziehung“ (SIEBER / SITTA 1989: 119). Äußerungen, die vor allem die emotionale Ebene ansprechen, erfolgen häufig im Dialekt.
- Dialekt gilt als Ausdruck einer „bestehenden (guten) informellen Beziehung“ (ebd.).
- Dialekt wird eher als die „Sprache der Spontaneität“ (ebd.) angesehen, während Standard als „Sprache der Planung“ (ebd.) gilt. Auch in Situationen der „Unsicherheit“ wird der Gebrauch von Dialekt häufig jenem der Standardsprache vorgezogen. Was Redebeiträge betrifft, sollen Dialektsprecherinnen und -sprecher vorbereitete eher im Standard abhalten können als unvorbereitete. Es ist schwer für diese Sprecherinnen und Sprecher, sich gleichzeitig auf den Inhalt und die Ausdrucksform zu konzentrieren, besonders für ungeübtere Sprecherinnen und Sprecher.
- Bei individualisierenden Phasen im Unterricht, wie etwa bei Partner- oder Gruppenarbeiten, gilt Dialekt häufig als die selbstverständlichere Sprachform.

Weitere Einflussfaktoren für die Wahl der Varietät seien die Schulform, die Schulstufe, die Unterscheidung von schriftlicher und mündlicher Kommunikation sowie die persönlichen Merkmale von Lehrpersonen und Lernenden. „Auch die sprachlichen Äußerungen selbst können die eine oder andere Sprachform verlangen“ (SIEBER / SITTA 1989: 121). So mache es etwa einen Unterschied, ob es sich um formelle oder informelle Äußerungen handelt, ob diese den Lehrstoff betreffen oder nicht, ob sie an die ganze Klasse oder nur an einzelne Schülerinnen oder Schüler gerichtet sind usw. (Vgl. ebd.: 118–121).

6.3 Dialektbedingte Schulschwierigkeiten

In der Forschung wird immer wieder gefordert, unter anderem von HOCHHOLZER (Vgl. 2004a: 329–330), dass Lehrerinnen und Lehrer im Zuge ihrer Ausbildung ein sehr fundiertes sprachliches Wissen rund um die Varietäten erwerben sollten. Was Dialekt betrifft, muss ihnen demzufolge bewusst gemacht werden, dass die dialektale Sozialisation eines Kindes sowohl Vor- als auch Nachteile haben kann. Dialektbedingte Schulschwierigkeiten sollten genau so wenig tabuisiert werden wie der dialektale Sprachgebrauch im Allgemeinen. Vor allem in der Volksschule stellt die Standardvarietät für viele Kinder eine Herausforderung dar. Häufig kommen sie dort – abgesehen vom ungesteuerten Erwerb über die Massenmedien – zum ersten Mal in ihrem Leben regelmäßig und systematisch damit in Kontakt. Sie müssen sich daran gewöhnen und ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten darin erweitern. „Defizite“ in der Standardsprache, die im Dialekt sozialisierte Kinder vor allem zu Beginn ihrer schulischen Karriere häufig aufweisen, sollten von den Lehrpersonen erkannt und gezielt ausgeglichen werden.

ROSENBERG (Vgl. 1993: 35) hebt den Aspekt hervor, dass man bei der Thematisierung dialektbedingter Schulschwierigkeiten keinesfalls auf die „Dynamik des Erwerbsprozesses“ (ebd.) vergessen dürfe. Kinder, die primär hauptsächlich dialektal sozialisiert wurden, beginnen eben erst mit dem Beginn des Kindergartens bzw. mit der Volksschule mit einem systematischen Standardspracherwerb. Ein fehlerfreier Übergang von Dialekt zur Standardsprache würde nicht von heute auf morgen geschehen. „Fehlleistungen“ (ROSENBERG 1993: 35), etwa sogenannte Interferenzfehler, sind natürlich und gehören zum natürlichen Lernprozess dazu (vgl. ebd.).

AMMON (Vgl. 1972: 132) geht aufgrund seiner im historischen „Sprachbarriere-Kontext“ durchgeführten Untersuchungen davon aus, dass ein großer Prozentsatz sprachlicher Normabweichungen dialektbedingt sei.

Überdies erwähnt er im Zuge seiner Studien jene Schwierigkeiten, die sich im schulischen Kontext für Kinder, die im Dialekt sozialisiert sind, häufig ergeben. Etwa bei der Rezeption einer standardsprachlichen Aussage hätten Dialektsprecherinnen bzw. -sprecher mehr Daten zu verarbeiten als Sprecherinnen und Sprecher der Standardsprache. Diese würde nämlich für dialektsprechende Kinder ein „fremdes Sprachsystem“ (ebd.) darstellen, welches sie zuerst dekodieren müssen, um anschließend den Inhalt des Gesagten verstehen zu können (Vgl. ebd.). Auch beim Erlernen des Lesens hätten solche Kinder eher Schwierigkeiten, da der Code des Textes mit jenem der gewohnten Sprache nicht korreliere. Somit müssten Dialektsprecherinnen bzw. -sprecher mit dem Lesen zugleich die „Einheitssprache“ erlernen. Beim mündlichen Verbalisieren der Standardsprache würden nach AMMON (Vgl. 1972: 135) dialektsprechende Kinder ebenso Mängel aufweisen. Da ein Sprechprozess viel weniger Zeit zur Verfügung stellt als ein Schreibprozess, muss eine viel größere Lernleistung aufgebracht werden. Im Dialekt sozialisierte Kinder bemerken bald, dass ihre eigenen Formulierungen stark von jenen der Lehrpersonen abweichen und dass diese nicht der schulischen Norm entsprechen. Dies führe häufig zu „Angst- und Spannungszuständen“ (ebd.: 136) bzw. zu Hemmungen (Vgl. ebd.). Deshalb sieht AMMON es als zentrales Bildungsziel, dass die Standardsprache als „Einheitssprache“ – wenn dies nicht in der Primärsozialisation erfolgte – in der Grundschule erlernt werden sollte. Dies bringe zum einen Vorteile für die Schule, zum anderen wäre es eine gute Vorbereitung für das spätere Erlernen von Fremdsprachen (Vgl. ebd.: 142).

Auch HERMANN (Vgl. 2003: 40) geht, die „Defizit-Hypothese“ vertretend, von der Grundannahme aus, dass dialektal sozialisierte Kinder eher Schwierigkeiten beim Erlernen der Hochsprache bzw. in der Schule hätten als Kinder, die in der Standardsprache sozialisiert worden sind. Dazu wurde eine Studie an Wiener und Vorarlberger Privat- bzw. Sonderschulen durch-

geführt. Privatschulen deshalb, weil man davon ausging, dass dort Kinder aus wohlhabenden, höheren sozialen Schichten hingehen, die eher in der Hochsprache erzogen werden, während für die Sonderschule die Vermutung zugrunde lag, dass dialektsprechende Kinder aus unteren sozialen Schichten aufgrund ihrer sprachlich bedingten Mängel und Defizite häufiger in dieser Schulform eingestuft werden¹⁴. Die forschungsleitende Grundannahme, dass „die Mundart als eher hinderliche Sprachbarriere beim Erlernen der Hochsprache“ (HERMANN 2003: 120) anzusehen sei, konnte im Zuge der Untersuchungen keineswegs verifiziert werden (Vgl. ebd.). Ebenso berichtet REITMAJER (Vgl. 1989: 151) von dialektbedingten Schulschwierigkeiten. Es wird die Tatsache hervorgehoben, dass Dialekt für die Sprecherinnen und Sprecher eine große Bereicherung darstelle, dass sich aber auch Probleme ergeben, mit denen Dialektsprecherinnen und -sprecher unter Umständen konfrontiert sein können. Diese sind „weder zu übertreiben, noch herunterzuspielen“ (ebd.: 151). Diskussionen um derartige dialektbedingte Schulschwierigkeiten gelten beinahe als obsolet, vielmehr plädiert REITMAJER (Vgl. ebd.) dafür, dass Schülerinnen und Schüler – je nach Vorerfahrung – Kompetenzen in „beiden Sprachen“ erwerben sollten. Er meint: „Hochdeutsch lernen, Mundart nicht verlernen, falls nötig, Mundart wieder lernen!“ (ebd.).

Was die Situation in Österreich betrifft, schreibt GADLER (Vgl. 1989: 86) davon, dass die Verwendung von Standardsprache bzw. Dialekt im schulischen und außerschulischen Alltag hauptsächlich durch die regionalen Gegebenheiten mitbestimmt sei. Während man im ländlichen Bereich eher davon ausgehen könne, dass Dialekt jene Varietät ist, die für die alltägliche Kommunikation verwendet wird, sei der Gebrauch von Dialekt im städtischen Bereich eher auf die unteren sozialen Schichten¹⁵ beschränkt. Auch GADLER (Vgl. ebd.: 87–91) gilt gewissermaßen als Vertreter der „Defizit-Hypothese“. Er ist der Meinung, dass der dialektale Sprachgebrauch von Schülerinnen und Schülern im Alltag zu „dialektbedingten Schulschwierigkeiten“ (ebd.) führe. Er nennt diverse Studien, die sich primär mit dialektalen Einflüssen auf schulische Resultate anhand von schriftlichen Schüleräußerungen beschäftigten. Die Mehrzahl dieser Studien wurde im ländlichen Bereich, an Hauptschulen, Volksschulen und an Allgemeinbildenden Höheren Schulen in den siebziger und achtziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts durchgeführt und veröffentlicht. In allen zitierten Studien konnten „deutliche Schwierigkeiten im Bereich der Orthographie“ (ebd.: 86) festgestellt werden, jedoch müsse

¹⁴ Dabei handelt es sich nach Meinung der Autorin der vorliegenden Arbeit um eine sehr gewagte These. HERMANN (2003) konnte die forschungsleitenden Annahmen im Zuge der Forschung größtenteils auch nicht verifizieren.

¹⁵ Vgl. Anmerkung Fußnote 11.

man noch nach Schulstufe und Leistungsgruppe differenzieren. „Weitere dialektal bedingte Einflüsse [...] werden [...] für die Bereiche der Morphologie, vor allem der Flexion, und des Lexikons festgestellt“ (GADLER 1989: 86). Die dialektbedingten Schwierigkeiten scheinen den Ergebnissen dieser Studien zufolge in der Volksschule von der ersten bis zur vierten Schulstufe abzunehmen. Was jene Untersuchungen betrifft, welche an einer AHS durchgeführt wurden, kann festgehalten werden, dass dort die Fehlerhäufigkeit deutlicher geringer ausfiel als in den entsprechenden Klassen der Hauptschule. Trotzdem sei auch dort mit „dialektbedingten Schwierigkeiten“ zu rechnen. Die empirischen Studien GADLERS konnten zeigen, dass Dialektsprecherinnen und Dialektsprecher vor allem im Fach Deutsch mit zum Teil großen Schwierigkeiten kämpfen müssen (Vgl. ebd.).

Dialektale Einflüsse lassen sich auch beim Erlernen einer Fremdsprache sowie in anderen, nichtsprachlichen Fächern erkennen. Was die diversen Altersstufen betrifft, so scheinen Pflichtschülerinnen und Pflichtschüler, also jene von der ersten bis zur achten Schulstufe, am stärksten von den auf Dialekt basierenden Schwierigkeiten betroffen zu sein, sowohl in der mündlichen als auch in der schriftlichen Kommunikation.

Aber auch erwachsene Dialektsprecherinnen und -sprecher hätten, wie GADLER (1989: 90–91) erwähnt, „vor allem in öffentlichen und formalen Situationen [...] Probleme in der Verwendung mündlicher [Standard-]Sprache“, aber besonders auch bei der Abfassung schriftlicher Texte. Gadler konnte also aufzeigen, dass es so etwas wie dialektbedingte (Schul-) Schwierigkeiten gibt (Vgl. ebd.). Ergänzend muss jedoch hinzugefügt werden, dass nicht alle Kinder, die primär im Dialekt sozialisiert wurden, mit den gleichen Problemen zu kämpfen haben bzw. dass auch genügend Schülerinnen und Schüler, die im Alltag (intendiertes) Hochdeutsch sprechen, mit ähnlichen Problemen in der Schule konfrontiert sind.

Von besonderer Bedeutung wäre im Falle von dialektbedingten Schulschwierigkeiten ein dementsprechendes Problembewusstsein der Lehrerinnen und Lehrer. Denn auch, wenn manche Lehrpersonen dem Dialektgebrauch ihrer Schülerinnen und Schüler gegenüber sehr tolerant sind und ihnen die dadurch bedingten Schwierigkeiten vielleicht auffallen, würden sie, wie GADLER (Vgl. 1989: 86) betont, im Zuge ihrer Ausbildung häufig relativ wenig bzw. zu wenig darüber erfahren. Somit kritisiert er, wie es, bereits erwähnt, unter anderem auch HOCHHOLZER (Vgl. 2004a: 330) tut, diesen Mangel in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrer. Derartige „dialektbedingte Schulschwierigkeiten“ dürfen nicht nur, wie es häufig gemacht wurde bzw. wird, auf allgemeine Lernprobleme, wie z. B. mangelnde Intelligenz, fehlende Motivation oder mangelnden Fleiß zurückgeführt werden. Vielmehr sollten Lehrpersonen nach ihrer Ausbildung dazu fähig sein, etwaige sprachliche Mängel und Defizite durch

gezielte Maßnahmen auszugleichen (Vgl. HOCHHOLZER 2004a: 330). Von besonderer Bedeutung ist es, dass dabei auf das Kind als Individuum und auf Erkenntnisse zum Spracherwerbsprozess im Allgemeinen Rücksicht genommen wird. Auch SAUTER (1989: 163–164) hebt die Bedeutung des Aspekts der Individualisierung in diesem Kontext hervor:

Die Lehrerfortbildung hat beim Lehrer das Bewußtsein zu stärken, daß die vielfältigen regionalen Mundartfärbungen der Schüler als Gegebenheit anerkannt werden müssen und nicht gleich mit dem Hobel der Sprachnormierung eingeebnet werden dürfen. Noch viel weniger dürfen die betreffenden Kinder bzw. Jugendlichen abqualifiziert bzw. diskriminiert werden. [...] Mundart ist für Sprechmotivation und die emotionale Geborgenheit in der Schule unverzichtbar. „Der Dialekt ist das Element, das aus der Seele spricht“, wußte schon Goethe [Hervorhebung übernommen, L. O.].

GÖTTERT (Vgl. 2011: 320–322) beschäftigte sich mit der Situation in Deutschland. Man wollte eben die Nachteile, denen dialektsprachige Schülerinnen und Schüler ausgesetzt waren, mittels einer bewussten Didaktik kompensieren, auch wenn man sich im Zuge der „Differenz-Hypothese“ darüber bewusst wurde, dass Dialekt kein „Defizit“ darstellt. GÖTTERT (Vgl. ebd.) spricht dabei also die in der vorliegenden Arbeit bereits erwähnte „kompensatorische Spracherziehung“ (LÖFFLER 2016: 156) an. Auf einem Symposium des Jahres 1972, in dem man sich hauptsächlich mit dem alemannischen Dialekt beschäftigte, wurde die Idee eingebracht, dass Lehrerinnen und Lehrer im Zuge ihrer Aus- und Weiterbildung ausreichend über solche dialektbedingten Fehlerquellen informiert werden sollten, damit sie mit ihrem Wissen Mängel kompensieren und den Kindern behilflich sein können. Um derartige dialektbedingte Fehlerquellen herauszufinden, führte man einschlägige Untersuchungen an Schulen durch. Zum Beispiel schaute man sich Schüleraufsätze und -diktate an und untersuchte, wie sich „der Dialekt in der Praxis des Schreibens tatsächlich auswirkte“ (GÖTTERT 2011: 324). In Folge dessen entstanden Hefte mit dem Titel „Dialekt/Hochsprache – kontrastiv“, die in den späten 1970er Jahren für alle deutschen Dialektregionen erschienen. Die Annahme war, dass es Lehrpersonen dadurch erleichtert werde, dialektbedingten Fehlern ihrer Schülerinnen und Schüler entgegenzuwirken. Kurz darauf wurden derartige Untersuchungen aber bereits in Frage gestellt. Die „Grundannahme einer dialektalen Fehlerhaftigkeit“ erschien zu „einfach“ (Vgl. GÖTTERT 2011: 324), denn selbst innerhalb gleicher Regionen und gleicher Schultypen konnte man keine Übereinstimmungen darüber, welche Fehler durch den Dialekt beeinflusst waren und welche nicht, feststellen. Auch Göttert legt zusammenfassend dar, dass man die Frage nach dialektbedingten Schulschwierigkeiten nicht verallgemeinern könne. Er meint: „Man sollte den Lehrern auf jeden Fall Spielraum zugestehen. Nicht jede Region lässt sich mit jeder vergleichen, und nicht in jeder Region und an jeder Schule muss jeder Lehrer das Gleiche tun [...]“ (GÖTTERT 2011: 324).

Exkurs: Stellenwert von sprachlicher Varianten- und Varietätenvielfalt an den pädagogischen Hochschulen Oberösterreichs

An den Pädagogischen Hochschulen Oberösterreichs, der „Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz“ und der „Pädagogischen Hochschule Oberösterreich“, wird, wie es in der Wissenschaft immer wieder gefordert wird, in der Ausbildung neuer Lehrkräfte ein großer Stellenwert auf eine sprachliche Varianten- und Varietätenvielfalt, und die Förderung dieser, gelegt. Den angehenden Lehrerinnen und Lehrern soll zum einen generell die Bedeutung von Sprache im schulischen Kontext aufgezeigt werden, zum anderen sollen sie auch ein Bewusstsein darüber erlangen, wie wichtig die Sprache der Lehrerin bzw. des Lehrers für die sprachliche Sozialisation der Kinder ist.

Vor diesem Hintergrund wurden im Zuge dieser Diplomarbeit Dr. Gudrun Kasberger, welche an der „Privaten Pädagogischen Hochschule“ am Institut für Ausbildung, Forschung und Entwicklung arbeitet, und Mag. Bernd Badegruber, der an der „Pädagogischen Hochschule OÖ“ als Fachbereichsleiter für Deutsch-Primarstufe tätig ist, befragt.

An beiden Hochschulen habe Sprache einen zentralen Stellenwert in der Aus- und Weiterbildung der Studierenden bzw. bereits ausgebildeter Lehrerinnen und Lehrer. Im Curriculum der „Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz“ werden unter anderem diverse Fähigkeiten und Kompetenzen aufgelistet, welche Studierende im Laufe ihrer Ausbildung erwerben sollten (Curriculum 2015: 252). Darunter die „Bereitschaft und Fähigkeit zum Aufbau professioneller [auch sprachlicher] Berufskompetenz“ sowie eine „ausreichende mündliche und schriftliche Sprachbeherrschung in der Unterrichtssprache“. Unter „Sprachkompetenz“ werden im Curriculum (ebd.: 34) die „Sprachbeherrschung der Unterrichtssprache“, ein verständlicher, klarer und korrekter Gebrauch dieser, eine „altersadäquate Ausdrucksweise“, eine gewisse „Offenheit“ für Fremdsprachen, ein passender Stimmeinsatz und der Einsatz der Körpersprache verstanden. Des Weiteren, meinte KASBERGER, gebe es entsprechende Lehrveranstaltungen, welche sich explizit mit der sprachlichen Variation und dem Erwerb und Einsatz von Variation der deutschen Sprache beschäftigen, und zwar im Hinblick auf das eigene Sprachverhalten und auf die Kinder der Klasse, im Kontext von Bildungssprache, von Deutsch als Zweitsprache etc.

Auch die „Pädagogische Hochschule Oberösterreich“ beschäftigt sich laut Curriculum und BADEGRUBER zufolge viel mit Sprache bzw. mit der Verwendung von Dialekt und Standard im schulischen Kontext. Laut BADEGRUBER absolvieren die Studentinnen und Studenten be-

reits in den ersten beiden Semestern das Modul „Kommunikation und Medienpädagogik“, in dem das Thema Sprache von großer Relevanz ist. Von Anfang an wolle man den Studierenden bewusst machen, wie wichtig „adressaten- und situationsbezogenes Sprechen und Kommunizieren“ im Beruf einer Lehrerin bzw. eines Lehrers ist. Studierende werden regelmäßig mit standardsprachlichen Sprach- und Sprechübungen konfrontiert, um die kommunikative Selbstkompetenz erweitern zu können. Außerdem werden immer wieder Gesprächstrainings absolviert und Gesprächssituationen simuliert, wie etwa eine Gesprächsführung in Diskussionen, Elterngespräche, Feedbackgespräche usw. Die Studentinnen und Studenten sollten auch die Fähigkeit entwickeln, solche linguistischen Kompetenzen an ihre Schülerinnen und Schüler weiterzugeben, wie dies im Lehrplan bzw. auch in den Bildungsstandards verlangt wird. Hier spielen vor allem Rollenspiele, Sprachspiele, Reime oder Gedichte eine wesentliche Rolle. Überdies, so BADEGRUBER, wird von den angehenden Lehrerinnen und Lehrern ein „kompetenter, situationsadäquater Einsatz“ von Sprache auf allen Ebenen gefordert. Im Zentrum der Ausbildung stehen diverse Varietäten und Sprachformen, allen voran die Standardsprache, aber auch Dialekt, hinsichtlich Prosodie, Wortwahl, Wortschatz, Satzbau sowie weitere Aspekte wie Atmung, Sprechtempo, Pausen etc.

BADEGRUBER hat einige zentrale Fragen und Aspekte genannt, mit denen Studierende im Rahmen ihrer Ausbildung konfrontiert werden:

- Wie weit darf bzw. soll Dialekt im Schulalltag verwendet werden?
- Dialekt als kultureller Wert
- Was sind umgangssprachliche Besonderheiten hinsichtlich sprachlicher Färbung, Sprachmelodie, Artikulation, Grammatik und Wortschatz in Bezug auf unterschiedliche Regionen?
- Was unterscheidet die österreichische Standardsprache von der deutsch-ländischen Standardsprache?
- Wie weit ist der Begriff „österreichische Standardsprache“ umstritten?
- Was unterscheidet die österreichische Standardsprache von den regionalen Varietäten Oberösterreichs?
- Wie ist das österreichische Deutsch im Duden und im Österreichischen Wörterbuch verankert?
- Merkmale von Sprachvarietäten wie Jugendsprache, Berufssprachen, Fachsprachen,...
- Sprachliche Besonderheiten im Umgang mit sprachbeeinträchtigten Kindern
- Sprachliche Besonderheiten bei Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Mehrsprachigkeit
- Didaktische Umsetzung hinsichtlich kompetenter Verwendung von umgangssprachlichen Texten, z. B. beim Vorlesen, beim Erzählen, bei Rollenspielen, beim Vortragen von Mundartgedichten, im Umgang mit dialektgewohnten Menschen,...

Problematisch sieht BADEGRUBER die Tatsache, dass es immer wieder Studierende gebe, die im Alltag ausschließlich Dialekt verwenden und denen es dadurch schwer falle, in korrekter Standardsprache flüssig zu sprechen, etwa bei Referaten oder bei Diskussionen. Auch in den

Praxisklassen bzw. in den Praktika, welche die Studierenden ab dem ersten Semester absolvieren müssen, hätten manche Studierende Schwierigkeiten, den Unterricht in Standardsprache abzuhalten, wie dies gefordert sei. BADEGRUBER zitiert eine häufige Aussage von Studentinnen bzw. Studenten: „Ich komm` mir dabei komisch und unnatürlich vor“. Gerade deshalb sieht er es als eine äußerst wichtige Aufgabe der Ausbildung, im Speziellen der Deutschdidaktik, „die Studierenden zu jenen Sprachkompetenzen zu führen, die sie zur regelkonformen (gesetzes- und lehrplankonformen) Ausübung des Lehrberufes benötigen“.

Eine ähnliche Forderung stellte bereits SIEBS (Vgl. 1958: 8; zitiert nach HOCHHOLZER 2004a: 100), der sich dafür aussprach, dass die Lehrerinnen und Lehrer „sprachlich gebildet“ (ebd.) sein und über einen situationsadäquaten Sprachgebrauch verfügen müssen: „Der Lehrer soll auch über adäquaten situativen Sprachgebrauch verfügen und soll „in der Schule zwischen Vortragssprache und Unterrichtssprache“ unterscheiden“ (ebd.).

7 LEHRERINNENSPRACHE

Sprache gilt als „wichtigstes Medium des Unterrichts“ (HOCHHOLZER 2004b: 89), tritt als „Variable in allen Lehr- bzw. Lernprozessen“ (ebd.), auf und ist „eines der wichtigsten Instrumente“ (ebd.) einer Lehrperson. Jeder Unterricht wird in hohem Maße durch die Person der Lehrerin bzw. des Lehrers bestimmt, wodurch auch der Sprache der Lehrperson eine besondere Bedeutung zugeschrieben werden muss (Vgl. ebd.: 88–89).

Der Sprache bzw. dem Sprachgebrauch einer Lehrperson wurde lange Zeit wenig wissenschaftliche Aufmerksamkeit geschenkt. Hinweise auf ein vorbildliches Sprachverhalten des Lehrers finden sich allenfalls in Vorstellungen über eine „volkstümliche Hochsprache“ vor allem im Volksschulbereich. Die Forderung nach einer „volkstümlichen Hochsprache“ geht zurück auf HILDEBRAND (1887: 64) und meint, dass die Lehrperson sich der Sprache der Lernenden annähern soll. Hildebrand war der Ansicht, dass den Schülern das Hochdeutsche im Anschluss an die Volks- und Haussprache gelehrt werden sollte. Etwaige Abhandlungen und Hinweise zwischen 1880 und 1970, welche sich mit der Lehrersprache im Unterricht beschäftigen, „kreisen im Grunde genommen um diese Forderung Hildebrands“ (HOCHHOLZER 2004b: 88), und fordern entweder eher eine Ausrichtung hin zum Standarddeutschen oder hin zum Dialekt (Vgl. HOCHHOLZER 2004a: 88). In der aktuellen Forschung wird die Sprache der Lehrerinnen und Lehrer immer wieder thematisiert. Im Folgenden sollen einige der in diesem Zusammenhang geäußerten Anschauungen aus der diesbezüglichen Wissenschaft dargelegt und erörtert werden.

7.1. Definition und Bedeutung

SPREER (2015: 51–52) klassifiziert die Sprache der Lehrenden als „adaptives Lernmedium“. Sie habe „Vorbildcharakter“ (ebd.) und diene als „Verständnis- und Strukturierungshilfe“ (ebd.). Vorbildfunktion besitze sie deshalb, weil sich Lehrpersonen darum bemühen sollten, standardsprachlich korrekt zu sprechen, sowohl in Bezug auf die Artikulation als auch in Bezug auf den verwendeten Wortschatz und auf grammatische Strukturen (Vgl. ebd.).

Nach EIKENBUSCH (Vgl. 2013: 8) gilt die Sprache einer Lehrperson als wesentlicher Teil des sozialen Handelns in einer Klasse bzw. im schulischen Kontext. So kann die Lehrerin bzw. der Lehrer die Schülerinnen und Schüler erziehen und fördern, sie zum Nachdenken anregen, ihnen helfen, sie unterstützen und beraten, das Zusammenleben gestalten oder Rückmeldungen geben.

Unter „LehrerInnensprache“ wird in der vorliegenden Arbeit „der persönliche Stil“ (HOCHHOLZER 2004b: 14), „die Sprachkompetenz und der individuelle Sprachgebrauch“ (ebd.) von Lehrerinnen und Lehrern – den schulischen Alltag betreffend – verstanden (Vgl. ebd.). Wichtig dabei ist, zu erwähnen, dass die „LehrerInnensprache“ nicht nur im Unterricht verwendet wird, sondern darüber hinaus auch im übrigen schulischen Kontext (z. B. Pausen, Schulausflüge etc.). Im Vordergrund steht dabei die Kommunikation zwischen Lehrerin bzw. Lehrer und Schülerinnen und Schülern. Doch auch auf die sprachliche Interaktion mit Eltern, Kolleginnen und Kollegen, Vorgesetzten usw. kann sich dieser „persönliche Stil“ bzw. Sprachgebrauch auswirken. Das tatsächliche Sprachverhalten einer Lehrperson kann nicht vollständig bzw. nur indirekt erschlossen werden.

Sprachverhalten setzt sich nach WEISS (Vgl. 1980: 4) aus dem wechselseitigen Verhältnis der Komponenten Sprachgebrauch und Spracheinstellung zusammen.

Eine weitere Definition der „LehrerInnensprache“ liefert SPREER (Vgl. 2015: 51): Für ihn gehören „das Sprachverhalten, der Sprachgebrauch und [...] alle verbalen, nonverbalen und paraverbalen Elemente des kommunikativen Verhaltens“ (ebd.) der bzw. des Lehrenden dazu. Was die Sprache in der Volksschule betrifft, erwähnt er diesbezüglich noch weitere Merkmale der Sprache der Lehrenden: Sie bemühen sich, demzufolge eher kürzere Sätze mit einer geringeren Komplexität zu bilden, achten auf die Verwendung eines adäquaten Sprachniveaus, das etwas über dem Niveau der Kinder liegen sollte, setzen gezielt Mimik und Gestik ein und bemühen sich um einen bewussten Gebrauch von Prosodie.

Für SPANHEL (Vgl. 1971: 93) ist die Sprache einer Lehrperson das gesamte „sprachliche Repertoire“ (ebd.), welches der bzw. dem Lehrenden in all ihren bzw. seinen Rollen zuzuordnen ist. Für ihn gilt es als relevant, dass „alle Äußerungen des Lehrers in seiner Rolle als Lehrer, also im Unterricht, im Gespräch mit Schülereltern, mit Kollegen, mit dem Schulrat oder mit einzelnen Schülern (z. B. in der Pause [...])“ (ebd.) miteinbezogen werden. Ebenso weist SPANHEL (Vgl. ebd.: 108) darauf hin, dass die Sprache der Lehrperson auch Einfluss auf die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern und auf die Klassenatmosphäre habe, und dass diese zum „sozial-emotionalen Klima“ (ebd.) in einer Klasse beitrage. Er ordnet der „Lehrer-Innensprache“ mitunter folgende Funktionen zu: „eine Lenkungs-, eine Klärungs-, eine Problemlöse- und eine Rechtfertigungsfunktion“ (ebd.: 110). Schon zur Zeit der Veröffentlichung seiner Untersuchung hat er mögliche Reformen und Umwälzungen, den Unterricht betreffend, vorhergesagt. Er hat in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass Kommunikation in der Schule, unabhängig von den sich vollziehenden Veränderungen im Schulsystem, immer von zentraler Bedeutung sein wird (Vgl. ebd.).

Der Lehrer wird vielleicht eine mehr beratende Funktion ausüben, den Schülern individuelle Hilfeleistung geben und sie vor allem in Form von Diskussionen in kleineren Gruppen zu einem Transfer ihrer Kenntnisse veranlassen. Auf jeden Fall ist die **Schule der Zukunft nicht ohne Lehrer** und damit ohne mündliche Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern denkbar (SPANHEL 1971: 289), [Hervorhebung übernommen, L. O.].

Auch SCHÄFER-KOCH (Vgl. 2014: 73) beschäftigte sich mit dem Zusammenhang zwischen Interaktion bzw. Kommunikation im Unterricht und der zwischenmenschlichen Beziehung zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern. Unterricht stelle eine Fülle an zwischenmenschlichen Kommunikationssituationen dar. Eine adäquate (gewaltfreie) „LehrerInnensprache“ wirkt sich nach SCHÄFER-KOCH (ebd.) maßgeblich auf das Arbeitsklima in der Klasse aus. Schule gelte häufig als „Ort struktureller Gewalt“ (ebd.), der von gewissen hierarchischen Verhältnissen gekennzeichnet ist. So wirke sich die Sprache von Lehrenden, durch ihre institutionelle Machtstellung, immer in gewisser Weise auf die Psyche der Schülerinnen und Schüler aus. Lehrpersonen sollten sich dieser Machtstellung, die häufig auch durch Sprache hervorgehoben wird, bewusst sein. Auch die Auswirkung von Sprache auf die Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen bzw. auf das Klassenklima sollte immer in deren Hinterköpfen sein.

Gesprochene Sprache, somit auch die „LehrerInnensprache“, ist nach SPANHEL (Vgl. 1971: 102–105) in vier Dimensionen zu unterteilen: Neben dem Inhalt des Gesagten sind auch noch die Form, die Prosodie, also der Ausdruckscharakter der Sprache, sowie formale Aspekte von zentraler Bedeutung. Die Dimension des Inhalts bezieht sich auf Fragen wie „Worüber wird

gesprochen?“ bzw. „Worauf bezieht sich das gesprochene Wort?“. Es kann über den Unterrichtsgegenstand bzw. einen bestimmten Sachverhalt des betreffenden Faches gesprochen werden, aber auch über Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler, über das Unterrichtsverfahren, also wie etwa eine Aufgabe erfüllt werden sollte, oder aber auch über Sachverhalte, die nichts mit dem konkreten Unterrichtsgeschehen zu tun haben. Das Gespräch kann sich ebenso auf außerschulische Themen beziehen (Vgl. SPANHEL 1971: 102). Die zweite Dimension von SPANHEL (Vgl. ebd.: 103–104) bezieht sich auf die Form von Sprache. Dabei geht es ihm hauptsächlich um die Phonologie, die Morphologie und die Syntax der „LehrerInnensprache“. Auch fallen für ihn bestimmte Redeweisen und Sprachformen darunter, die zum Teil durch die Funktion des Sprechens (z. B. Lob, Tadel) mitbestimmt werden. Die dritte Dimension, welche SPANHEL (Vgl. ebd.: 104) nennt, ist die Prosodie. Dabei geht es um den Ausdruckscharakter der „LehrerInnensprache“. Durch die Prosodie kann der emotionale Zustand der Sprecherin bzw. des Sprechers besonders gut zum Vorschein gebracht werden. Darunter fallen die Intonation, die Sprechgeschwindigkeit, der Akzent, die Lautstärke usw. Als vierte und letzte Dimension konzentriert sich SPANHEL (Vgl. ebd.: 105) auf Aspekte wie beispielsweise „die Häufigkeit der Verwendung bestimmter Wörter, den Umfang des Wortschatzes, die Verwendung bestimmter syntaktischer Formen und Sprachformen, die durchschnittliche Länge einer Lehreraußerung, die Gesamtzahl der Lehrerworte pro Unterrichtsstunde im Vergleich mit jenen der Schülerinnen und Schüler“ etc. Was die Auswahl der Sprachform betrifft, ist SPANHEL (Vgl. ebd. 105–106) der Ansicht, dass Lehrerinnen und Lehrer eine „begrenzte Zahl an Sprachformen“ (ebd.) in ihrem Repertoire hätten, die sie je nach Situation einsetzen würden. Als Faktoren, sogenannte „Determinanten“ (ebd.), welche eine gewisse Sprachform begünstigen bzw. hemmen können, nennt er, neben persönlichen Eigenschaften und Eigenheiten der Lehrperson, gewisse Merkmale der Schülerinnen und Schüler (z. B. Alter, soziale Herkunft, Intelligenz etc.), den Unterrichtsgegenstand, das Unterrichtsverfahren und die Sozialform des Unterrichts, um nur einige zu erwähnen. Er selbst geht davon aus, dass neben der Persönlichkeit der Lehrperson vor allem der Unterrichtsgegenstand bzw. das zu Unterrichtende selbst – darunter wohl auch die institutionell vorgegebenen Bestimmungen des Lehrplans – sowie das Alter der Schülerinnen und Schüler die stärksten Einflüsse auf die Sprache hätten (Vgl. ebd.: 105–106).

NEUMANN (1998: 42) schreibt von einer „Kontrollkompetenz“, welche eine Lehrperson hinsichtlich ihres eigenen Sprachgebrauchs im Unterricht aufweisen sollte. Jede Lehrerin und jeder Lehrer soll sich bewusst sein, welche „Leistungen die Lehrer- und Schülersprache im Unterricht haben können“ (ebd.). Der „LehrerInnensprache“ sollte also nicht nur in der For-

schung Beachtung zukommen, vielmehr sollte sich jede Lehrperson über den Sprachgebrauch und das Sprachverhalten im schulischen Kontext bewusst sein (Vgl. NEUMANN 1998: 42). Dieses Bewusstsein über die große Relevanz von Sprache im schulischen Kontext ist auch deshalb von zentraler Bedeutung, da mündliche Sprache das zentrale Medium sowohl für die schulische als auch für die außerschulische Kommunikation darstellt. Im Unterricht stelle sie nicht nur ein Lernmedium dar, vielmehr sei sie zugleich auch ein Lernziel (Vgl. SPREER 2015: 45).

Überdies ist bekannt, dass Lehrerinnen und Lehrer als „Repräsentanten der Standardsprache“ (MATTHEIER 1980: 119) gelten und diesbezüglich eine gewisse Vorbildfunktion ihren Schülerinnen und Schülern gegenüber einnehmen (Vgl. ebd.).

HOCHHOLZER (2004b: 326) bezeichnet Lehrende als „Sprachnormautoritäten“. Zum einen hätten sie einen „professionellen Auftrag zur sprachlichen Erziehung der Kinder und Jugendlichen“ (ebd.), zum anderen seien sie gerade deshalb „von großer Bedeutung für die Haltungen innerhalb der Gesellschaft zu Sprache und ihren Varietäten“ (ebd.).

HAASE (1968: 25) beschreibt die Wichtigkeit der „LehrerInnensprache“ folgendermaßen: „Auf jeder Klassenstufe und in jeder Schulgattung ist das Vorbild des Lehrers entscheidend für den Erfolg der Sprachausbildung. Unbewußt und allmählich richtet das Kind seine Sprechweise an der des Lehrers aus[...]“.

Von einer Lehrperson soll also eine fehlerfreie Beherrschung der Standardsprache gefordert werden können. Es ist aber keineswegs zu erwarten, dass Lehrpersonen im Kontext Schule ausschließlich standardsprachliche Varietäten verwenden. Vielmehr ist auch hier „Variabilität“ von Sprache bzw. die „innere Mehrsprachigkeit“ der Lehrperson gegeben. MATTHEIER (Vgl. 1980: 120) weist zusätzlich auch darauf hin, dass die Lehrperson für die Schülerinnen und Schüler nicht nur im Unterricht, sondern im gesamten schulischen Alltag als sprachliches Vorbild angesehen wird, an dem sie ihre eigene „Sprachgestaltung“ ausrichten:

Sprechen Lehrer innerhalb der Schule untereinander nur Hochdeutsch, so entsprechen sie damit dem von ihnen selbst in der Schulklasse repräsentierten Sprachwertsystem, in dem die Standardsprache die erwünschte und notwendige Sprachform darstellt. Sprechen sie jedoch Dialekt, so führen sie die Schüler dadurch in einen Sprachwert-Konflikt, indem sie die Fragwürdigkeit der besonderen Leistung der Standardsprache und ihres herausgehobenen Wertes selbst dokumentieren. Andererseits bietet sich hier wieder ein Ansatzpunkt zum Abbau allzu rigoroser Sprachvorstellungen und zur Erziehung zur funktionalen Verwendung von Dialekt (ebd.).

Wenn von sprachlicher Variation im Unterricht die Rede ist, wird der sprachliche Unterrichtsverlauf immer wieder in eine „Haupt- und eine Nebenkommunikation“ (ARBEITSGRUPPE BRAUNSCHWEIG 1983: 103) aufgeteilt. Als Differenzierungsmerkmal wurde die „Lehrziel- bzw. Nicht-Lehrzielorientiertheit“ (ebd.) einer Interaktion gewählt. So finden also Lehr- bzw.

Lernziele mit curricularen Inhalten vorwiegend – aber nicht nur – auf der Ebene der Hauptkommunikation statt. Innerhalb der entsprechenden Ebenen benützen sowohl Lehrerinnen und Lehrer als auch Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Variationen bzw. Varietäten von Sprache (Vgl. ARBEITSGRUPPE BRAUNSCHWEIG 1983: 103). Auf der Hauptkommunikationsebene sollte die Sprache grundsätzlich den „höchsten Öffentlichkeits- und Formalitätsgrad“ (KROPF 1986: 60) aufweisen. Es sollte also die Standardsprache bevorzugt werden. Auf der Nebenkommunikationsebene findet hauptsächlich solche Kommunikation statt, welche nicht lehrzielorientiert ist bzw. nicht zum geplanten Unterrichtsverlauf dazugehört. In dieser Ebene spielen die „Nicht-Standardvarietäten“ eine übergeordnete Rolle (Vgl. ebd.: 60–61).

KROPF (ebd.) stellt, die sprachliche Situation im schulischen Kontext betreffend, noch weitere Dichotomien auf, unter anderem „Lehrer- vs. Schülersprache“ (ebd.: 55), „Dialekt als Primär- vs. Standard als Sekundärvarietät“ (ebd.: 69), „Dialekt als Alltags- vs. Standard als Schulvarietät“ (ebd.: 72). Eine seiner zentralen Thesen lautet:

Jeder dialektalen / dialektgerichteten Äußerung bzw. jedem dialektalen / dialektgerichteten Äußerungsteil einer Lehrperson bzw. eines Schülers lässt sich eine bestimmbar kommunikative Funktion zuordnen, die abzuleiten ist aus der gewichteten Summe der kommunikativ relevanten Faktoren der Kommunikationssituation, in der die betreffende Äußerung steht (ebd.: 289).

Damit will Kropf zeigen bzw. hervorheben, dass ein Varietätenwechsel im schulischen Kontext nicht einfach so willkürlich stattfindet, sondern auch von großer Bedeutung und sinnvoll sein kann (Vgl. KROPF 1986: 291). Seiner Ansicht nach stehen bei der Verwendung von Dialekt in der Schule die Grundfunktionen von Dialekt, jene „der Emotionalisierung und der Sozialisierung“ (ebd.), im Vordergrund. Auch SIEBER / SITTA (1994: 212) halten einen „reflektierten Sprachgebrauch“ und eine „bewusste und begründete Sprachformwahl“ (ebd.) für sehr bedeutend. Sie sind also ebenso wie Kropf der Meinung, ein Varietätenwechsel dürfe und würde nicht völlig willkürlich stattfinden (Vgl. ebd.).

EBNER (Vgl. 1989: 175) konzentrierte sich in seinen Untersuchungen unter anderem auf das Sprachverhalten von oberösterreichischen Lehrerinnen und Lehrern und kam zu dem Erkenntnis, dass auch das Sprachverhalten der Lehrpersonen gewissermaßen den oberösterreichischen Sprachalltag widerspiegelt.

Das sprachliche Verhalten der Lehrer ist nicht anders als das der Gesamtgesellschaft. Auch hier spielt die Kommunikationssituation eine große Rolle. Im privaten Gespräch zwischen Lehrer und Schüler überwiegt die Umgangssprache oder Dialekt, je höher der Zuhörerkreis oder je formeller die Unterrichtssituation, desto eher der Versuch, Standardsprache zu verwenden (ebd.: 175).

Außerdem ging aus seinen Beobachtungen hervor, dass Lehrerinnen und Lehrer eher dazu geneigt sind, die dialektale Sprechweise zu verwenden, wenn sie nicht mehr vor der ganzen Klasse, sondern mit einzelnen Schülerinnen oder Schülern sprechen, oder wenn keinen Stoff

vermitteln, sondern etwa die Hausübung erklären. Für EBNER (Vgl. 1989: 175) stellen sowohl ein „rigider Standardgebrauch“ (ebd.) als auch eine strikte Verwendung von „Dialekt“ eine Gefahr dar. Verwendet die Lehrperson im Unterricht hauptsächlich Dialekt, widerspricht dies zum einen den institutionellen Anforderungen des Lehrplans, zum anderen besteht dadurch die Gefahr, dass die Schülerinnen und Schüler nicht lernen, sich in den betreffenden Wissensgebieten sachlich korrekt in der Standardsprache auszudrücken. Spricht die Lehrkraft jedoch ausnahmslos Standardsprache, läuft sie zum einen Gefahr, „zu abstrakt zu formulieren“ (ebd.), zum anderen „die Schüler zu wenig anzusprechen“ (ebd.) und gewisse Sachverhalte nicht so anschaulich erklären zu können (Vgl. ebd. 175).

7.2 Kommunikative Funktionen von „dialektgerichteten“ Äußerungen in der LehrerInnensprache (Ramge)

Das Stichwort „Kommunikation“ ist ein zentraler Begriff in der Didaktik. Hinsichtlich der kommunikativen Aspekte von „LehrerInnensprache“ im Unterricht wurde besonders der Dialektgebrauch von Lehrpersonen thematisiert. RAMGE (Vgl. 1978: 197–225) hat die kommunikativen Grundfunktionen dialektalen Sprechens von 20 rheinfränkisch sprechenden Lehrpersonen im Deutschunterricht herausgearbeitet. Ausgangspunkt seiner Untersuchungen war, dass die „Förderung der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit als oberstes Lernziel des Deutschunterrichts“ (ebd. 197) gelte. Er betont dabei die soziale Funktion des Varietätengebrauchs. Sowohl eine „rigide Einübung in die deutsche Standardsprache“ (ebd.) sei verfehlt, „weil sie die Unterschiede der Bildungschancen verschärfe“ (ebd.), als „auch ein rigider dialektorientierter Unterricht, [...] weil das Nichtbeherrschen der Standardsprache den Zugang und die Teilhabe an sozial höher bewerteten Positionen und an der öffentlichen Diskussion hemmt oder gar verhindert“ (ebd.).

Er plädiert also, wie viele andere Autorinnen und Autoren, die sich mit dieser Thematik beschäftigten auch, dafür, dass die sprachliche Variations- und Varietätenvielfalt der Schülerinnen und Schüler gefördert und ausgebaut werden sollte. Durch die empirische Untersuchung will er zeigen, wie Lehrpersonen im Kontext in Unterrichtssituationen sprachlich variieren und auf welche kommunikativen Funktionen sie dabei abzielen (vgl. ebd.: 198). Es wird der Frage nachgegangen, „welche Bedeutung dialektgerichteter Sprachgebrauch von Lehrern für gelingende Kommunikation im Unterricht und für die Erweiterung sprachlicher Variationsfähigkeiten von Schülern hat“ (ebd.). Dabei wird jeder dialektalen („dialektgerichteten“) Äußerung eine bestimmte kommunikative Funktion zugeordnet. Der Ausdruck „dialektgerichtet“ (ebd.) soll dabei verdeutlichen, dass es sich um eine Äußerung handelt, die auf einer Skala

Standardsprache-Dialekt anzusiedeln ist und sprachlich gemischt sein kann. Die Funktion ist seiner Ansicht nach „aus den Grundfunktionen des Sozialsystems Dialekt einerseits und den spezifischen Bedingungen der sprachlichen Handlung andererseits abzuleiten“ (RAMGE 1978: 205). Unter einer „kommunikativen Funktion“ (ebd.: 211) versteht Ramge „den auf Verlauf und Konstituierung eines Interaktionsprozesses bezogenen Sinn einer Äußerung“ (ebd.: 211).

Im Folgenden sollen die sieben kommunikativen Funktionen von dialektalen Äußerungen in der „LehrerInnensprache“ aufgezeigt werden, wie sie von RAMGE (1978: 213–220) erörtert wurden:

a)	Veranschaulichungsfunktion
b)	Aktivierungsfunktion
c)	Bagatellisierungsfunktion
d)	Abschwächungsfunktion
e)	Einverständnis- und Zuwendungsfunktion
f)	Diskriminierungsfunktion
g)	Verständnissicherungsfunktion

Hinzuzufügen ist, dass es sich in dem von Ramge untersuchten Sprachgebiet um eines handelt, in dem ein Abweichen von der Standardsprache über längere Unterrichtsphasen hinweg nicht anzunehmen ist, da die Situation, dass der Dialekt als Primärsprache der Schülerinnen und Schüler verwendet wird, dort nicht gegeben ist. KROPF (1986: 205) fügt deshalb hinzu, dass man auch die „Revierbestätigungsfunktion“ beachten müsse. Damit meint er die Tatsache, dass die unterschiedlichen Varietäten an unterschiedlichen Orten in verschiedenem Ausmaß verwendet werden und einen dementsprechend variierenden Einsatz erfahren (Vgl. ebd.).

a) Veranschaulichungsfunktion

Hier soll der Gebrauch von Dialekt, etwa durch den Einsatz und die Mischung zwischen direkter und indirekter Rede, signalisieren, dass es sich um eine „natürliche“ Rede handelt, wie sie auch im Alltag verwendet wird, wie sie „Lehrer und Schüler in alltäglicher Kommunikation erfahren“ (RAMGE 1978: 213).. Die Lehrperson bedient sich der dialektalen Grundfunktion der Solidarisierung, indem sie auf den Aspekt gemeinsamer Erfahrungen zurückgreift. Eine Einstellung wird den Lernenden dadurch verdeutlicht, indem sie durch eine von der Standardsprache abweichende Äußerung dargelegt wird. Das übergeordnete Ziel dieser Funktion mag es sein, dass mit dem Wechsel der Varietät bei den Schülerinnen und Schülern der Eindruck entsteht, dass der Lehrende „natürlicher“ redet, und die von diesem Gebrauch betroffenen Sachverhalte dadurch den Anschein erhalten, dass sie „wirklicher, realitätsnäher und vertrauter“ (KROPF 1986: 158) seien. Diese Tatsache kann den Schülerinnen und Schülern den

Zugang zu einem bestimmten Inhalt erleichtern, entweder durch die „varietätenspezifische Wirkung“ (KROPF 1986: 158) allein oder „durch die Verbindung von Sprachformwechsel und Veranschaulichung auf thematischer Ebene“ (ebd.). Wird ein Sachverhalt innerhalb des unterrichtlichen Rahmens wirkungsvoll veranschaulicht, kann dies auch das Interesse und die Motivation der Lernenden am Unterrichtsgeschehen erhöhen (Vgl. ebd.). In diesem Fall ist diese Funktion kaum zu trennen von der „Aktivierungsfunktion“, die Grenzen sind fließend.

b) Aktivierungsfunktion

Hier dient der Einsatz von Dialekt dazu, die Klasse oder einzelne Schülerinnen und Schüler zu aktivieren und sie zur Mitarbeit anzuregen. Diese Funktion tritt dann auf, wenn es sich um unterrichtsplanbezogene, themenorientierte Äußerungen handelt. Durch die Grundfunktion der Solidarisierung wird ein „Appell zu gemeinschaftlich-partnerschaftlichem Handeln“ (RAMGE 1978: 214) gegeben. Die dialektale Aussage der Lehrperson macht nach RAMGE (ebd.) nicht den Eindruck, dass sie aus dem hierarchischen Verhältnis zwischen Lehrperson und Lernenden abgeleitet sei, sondern aus dem gemeinsamen Wissen darüber, „notwendige Tätigkeiten gemeinsam anpacken zu müssen“ (ebd.). Die Bandbreite möglicher Realisierungsformen dieser Funktion ist sehr weit (vgl. KROPF 1986: 159). Zu erwähnen ist jedoch, dass sich der Aspekt der Aktivierung aus verschiedenen Komponenten zusammensetzt. So sind etwa auch der Typ der Sprechhandlung (Aufforderung, Frage usw.) bzw. die „sprecherische Realisierung“ (ebd.: 164) der Äußerung von Bedeutung (Vgl. ebd.).

c) Bagatellisierungsfunktion

„Die Bagatellisierungsfunktion ist in den meisten Fällen an sprachliche Handlungen des Lehrers gebunden, in denen innerhalb oder außerhalb des Unterrichtsplans verlaufstechnische Angelegenheiten des Unterrichts organisiert werden“ (RAMGE 1978: 215). Kennzeichnend dafür ist, dass der „Vollzug der proponierten Handlung für das Gelingen des Unterrichts zwar wichtig ist, vom Unterrichtsplan her aber belanglos ist“ (ebd.). Häufig handelt es sich beim Gebrauch dieser Funktion um Unterrichtssituationen organisatorischer Art. Der Einsatz einer „dialektgerichteten“ Äußerung zeigt nach RAMGE (ebd.) hier den Bagatelldarakter der Handlung für den Verlauf des Unterrichts an. Die Lehrperson signalisiert durch den Varietätenwechsel, dass das, was sie von den Schülerinnen und Schülern fordert, zwar nicht so wichtig ist, aber trotzdem gemacht werden muss. In dieser Funktion wird es nach RAMGE (ebd.) am deutlichsten, dass die Sprechsituation im Unterricht für genau diesen Moment des Sprechens als „nicht-institutionell“ definiert wird.

d) Abschwächungsfunktion

Dieser Funktion weist RAMGE (1978: 215) die Eigenschaft zu,

dass der Lehrer Schülerhandlungen sprachlicher oder nicht-sprachlicher Art, die er meist aus unterrichtsplanbezogenen Gründen nicht akzeptieren kann, so zurückweist, daß dadurch das Image des einzelnen Schülers möglichst wenig verletzt wird. Sie findet sich deshalb ausschließlich in reagierenden Zügen, an einzelne Schüler gerichtet.

Diese Funktion dient also dazu, Schülerinnen und Schüler so zurechtweisen zu können, dass deren Image nicht verletzt wird und sie selbst möglichst wenig diskriminiert werden. Durch den Gebrauch der dialektalen Sprachform macht die Lehrperson der bzw. dem Lernenden klar, dass sie zwar deren / dessen Handlung nicht akzeptieren kann, gleichzeitig zeigt sie aber auch, dass ihre Äußerung nicht „böse“ oder abwertend gemeint ist. Die Lehrerin bzw. der Lehrer macht also ihr / sein Unbehagen in dieser Situation deutlich, stellt aber durch die Verwendung von Dialekt gewissermaßen klar, dass sich dieses Unbehagen keineswegs auf das weitere zwischenmenschliche Verhältnis zwischen ihr / ihm und der Schülerin / dem Schüler auswirken wird. Auch hier wird von der solidarisierenden Funktion des Dialekts Gebrauch gemacht. Das Ansehen der Schülerinnen und Schüler und deren Selbstwertgefühl sollen also nicht bzw. möglichst wenig verletzt, und ihre die intrapersonelle Beziehung zur Lehrperson nicht beeinträchtigt werden (Vgl. ebd.: 215–216).

e) Einverständnis- und Zuwendungsfunktion

Diese Funktion findet sich in Kommunikationshandlungen sowohl innerhalb als auch außerhalb von Unterrichtsplänen, ist meist in Bezug auf einzelne Schülerinnen und Schüler ausgerichtet und wird häufig verwendet für „explizites Lob, Zustimmung und Anerkennung für das Verhalten von einzelnen Schülern oder der Klasse“ (KROPF 1986: 193–194). „Bei dieser Funktion spiegelt sich in den dialektalen Formen des Sprechers das solidarische Einverständnis mit dem Angesprochenen über etwas Drittes (eine Einstellung, einen Referenten) oder über eine Handlung des angesprochenen Schülers“ (RAMGE 1978: 216). KROPF (Vgl. 1986: 194) meint ergänzend zu Ramge, dass solche dialektalen Äußerungen in diesem Kontext eine Identifikation der Lehrperson mit der Sprache der Schülerinnen und Schüler und „damit auch Anerkennung der gesamten, nicht nur schulischen Schülerwelt“ (ebd.) signalisieren würden. Ähnlich zu interpretieren sei die Verwendung dialektaler Rufnamen im Unterricht. „Sie [diese Funktion] scheint [...] Ausdruck dafür zu sein, dass die Schüler vom Lehrer nicht nur in ihrer schulischen, sondern ihrer gesamten, rollenunabhängigen Identität akzeptiert werden“ (ebd.: 194). Die Lehrperson begibt sich sprachlich mit den Schülerinnen und Schülern auf eine ge-

meinsame Ebene, wodurch die hierarchische Rollendistanz zwischen Lehrenden und Lernenden für kurze Zeit verringert werden kann.

f) Diskriminierungsfunktion

Ob eine Äußerung „abschwächend-solidarisierend“ (RAMGE 1978: 217) oder „diskriminierend-emotionalisierend“ (ebd.) wirken soll, wird nur im Zusammenhang mit dem Gesamtkontext erkennbar. Die „Diskriminierungsfunktion“ ist an die Handlungsform des Tadels, des Zurechtweisens und des Ermahnens gebunden. Disziplinierungen werden demzufolge sehr häufig dialektal vollzogen. Die Basisfunktion der Emotionalisierung von Dialekt steht hier im Vordergrund. Wird eine Äußerung sprecherisch „ärgerlich, wütend oder unwillig“ (ebd.) realisiert, kann der Gebrauch von Dialekt im Unterricht noch zusätzlich diskriminierend wirken. Der Dialektgebrauch ist hier als „Verstärkung der potentiellen Diskriminierung durch die Sprechhandlung zu verstehen“ (ebd.). Die „Diskriminierungsfunktion“ gilt also gewissermaßen als negatives Pendant, als Gegenstück, zur „Einverständnis- und Zuwendungsfunktion“ (Vgl. KROPF 1986: 194–195).

g) Verständnissicherungsfunktion

Diese Funktion kann gewissermaßen als Spezialfall der „Einverständnis- und Zuwendungsfunktion“ verstanden werden. Sie ist an „Unterbrechungspläne“ (RAMGE 1978: 218) im Unterrichtsprozess gebunden, „bei denen es darum geht, die wechselseitige Verständigung zwischen Lehrer und Schüler (wieder-)herzustellen und zu kontrollieren“ (Vgl. ebd.), also dann, wenn sich im Unterrichtsverlauf eine Unsicherheit oder Unklarheit zeigt. Entspricht etwa eine Äußerung einer Schülerin bzw. eines Schülers nicht der von der Lehrperson erwarteten Antwort, will die / der Lehrende klären, was die Schülerin bzw. der Schüler damit meint. Dieser Klärungsprozess dient dem wechselseitigen Verständnis. Die „alltäglich-dialektale Sprachform“ wird vor allem deshalb verwendet, um anzuzeigen, dass dieser Klärungsprozess sich außerhalb des geplanten Unterrichtsgeschehens vollzieht. Zusätzlich wird durch den Einsatz von Dialekt eine alltäglichere und familiärere Gesprächssituation erzeugt (vgl. ebd.). Auch diese Funktion ist der „solidarisierenden Grundfunktion“ (ebd.) von Dialekt zuzuordnen. Es geht darum, im Unterricht einen interaktiven Konsens zu erhalten. Der Wechsel der Varietät signalisiert, „dass das normale Unterrichtsgespräch [...] kurzfristig verlassen wird, dass die Klassenmitglieder für diese Zeit *nicht-schulisch* miteinander reden“ (KROPF 1986: 204), [Hervorhebung übernommen, L. O.].

Im Großen und Ganzen kann die oben referierten Funktionen betreffend festgehalten werden, dass Dialekt häufig in Situationen eingesetzt zu werden scheint, in denen von den Grundfunktionen der Emotionalisierung und Solidarisierung einer dialektalen Äußerung Gebrauch gemacht wird. Ramge kam zu der Erkenntnis, dass bei den meisten kommunikativen Funktionen von „dialektgerichtetem“ (RAMGE 1978: 198) Sprechen die „solidarisierende bzw. emotionalisierende Grundfunktion“ (ebd.) von Dialekt im Vordergrund stehe. Die Motivation einer Lehrperson für den Gebrauch von Dialekt scheint in diesem Fall von „sozial-psychologischer Art“ zu sein. Dialekt werde im schulischen Kontext vor allem dann häufig eingesetzt, wenn es sich um „außerschulische“ bzw. „nicht-themenorientierte“ Kommunikation und Interaktion handelt.

Die Verwendung der Standardsprache könne am ehesten als „(mitteilungs-)funktional“ (GADLER 1989: 87) bezeichnet werden. Bezüglich der sprachlichen Variationsfähigkeit im Kontext von Schule, für die er als Ergebnis seiner Untersuchungen plädiert, meint RAMGE (1978: 218):

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.

7.3 Sprachliche Anforderungen an Lehrpersonen gemäß Lehrplan

An Lehrerinnen und Lehrer werden von den verschiedensten Seiten Anforderungen bezüglich ihres Sprachgebrauchs und ihrer Sprachkompetenz gestellt. Unumstritten gilt es als zentrale Aufgabe der Schule, die Kinder, welche sich im Spracherwerbsprozess befinden, für Sprache und deren diverse Varietäten und Sprechlagen zu sensibilisieren.

Die Anforderungen an die Sprache der Lehrpersonen hängen nach HOCHHOLZER (Vgl. 2004a: 104) von bestimmten Faktoren ab, zum Beispiel von der geographischen Lage des Schulstandortes, an welchem diese Lehrenden unterrichten. Er ist der Meinung, dass etwa die „Akzeptanz dialektaler Aussprache“ mit „dem Grad der Dialektsprachigkeit der Region“ (ebd.) korreliere. HOCHHOLZER (ebd.: 98) nennt neben den institutionellen und gesellschaftlichen Anforderungen an die Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf ihren Sprachgebrauch, auch jene Anforderungen, die die Lehrpersonen an sich selbst haben. Dementsprechend sind auch die Spracheinstellungen der Lehrerinnen und Lehrer von großer Bedeutung.

Die institutionellen Anforderungen finden sich in den Lehrplänen, in der methodisch-didaktischen Literatur, in den Curricula der Pädagogischen Hochschulen usw. Als vorrangiges

Ziel wird, neben der Hinführung zur übergreifenden Standardnorm, auch der Ausbau einer Varietätenvielfalt gefordert. Die Lehrerinnen und Lehrer sollten es im Zuge der Aus- und Fortbildung und durch berufliche Erfahrung lernen, sich darum zu bemühen, „sprachlich flexibel und einfühlsam mit ihren Schülern umzugehen und ihren Sprachgebrauch situativ anzupassen“ (Vgl. HOCHHOLZER 2004a: 333).

Der österreichische Lehrplan für Volksschulen ist national gültig und anerkannt. Dieser wurde vom Ministerium für Bildung als Verordnungstext veröffentlicht. Der gesamte Volksschullehrplan ist in verschiedene Teilbereiche gegliedert, darunter auch der für die vorliegende Arbeit bedeutende Teil „Deutsch, Lesen, Schreiben“ (Vgl. Lehrplan 2003), und ist in seiner gesamten Fassung im Bundesgesetzblatt (BGBl. II / Nr. 203 / 2012) verankert. Im allgemeinen Teil des Lehrplans (Vgl. Lehrplan 2005) gilt es bereits als eine der Grundaufgaben der Volksschule, die sprachlichen Fähigkeiten, explizit erwähnt werden die „Kommunikations- und die Ausdrucksfähigkeit“ (Vgl. ebd.: 1), zu erweitern und zu fördern. Auch im Lehrplan wird darauf hingewiesen, dass die Lehrperson für die Schülerinnen und Schüler als Vorbild dienen soll, dass sie eben eine sogenannte Vorbildfunktion in ihrer Rolle als Lehrerin bzw. Lehrer innehat (Vgl. ebd.: 3).

Im Folgenden wird versucht, wesentliche Aspekte des Lehrplans „Deutsch, Lesen, Schreiben“ darzulegen, und deren Zusammenhang mit den Forschungsfragen und dem Thema dieser Arbeit aufzuzeigen. Erwähnenswert erscheint die Tatsache, dass auch der Lehrplan von 1986 bereits einen ähnlichen Lehr- und Bildungsauftrag in Bezug auf Sprache beinhaltet. Im Lehrplan „Deutsch, Lesen, Schreiben“ von 1986 wird als ein Ziel der Volksschule genannt, die individuelle Sprache eines Kindes zur Standardsprache zu erweitern. Außerdem sollten die Kinder standardsprachliche Satzmuster erwerben und zwischen Mundart und Standardsprache unterscheiden können (Vgl. PREE 1989: 113). Im aktuellen Lehrplan werden gleich zu Beginn einige Bildungs- und Lehraufgaben genannt, welchen die Volksschule, vor allem der Sprachunterricht, nachgehen sollte.

Der Deutschunterricht hat die Aufgabe, die Schüler - unter Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen - in ihrer Bereitschaft und Fähigkeit zu zwischenmenschlicher Verständigung im mündlichen und schriftlichen Bereich durch Lernen mit und über Sprache zu fördern (Lehrplan 2003: 1).

Explizit wird unter anderem gefordert, dass die individuelle Sprache der Kinder „allmählich zur Standardsprache hingeführt“ (ebd.: 2), der „richtige Sprachgebrauch im mündlichen und schriftlichen Bereich“ (ebd.: 1) geübt und gefestigt wird und „allmählich wachsende Einsichten in Funktion und Struktur unserer Sprache“ (ebd.: 2) im Unterricht vermittelt werden.

Im Teilbereich „Sprechen“ ist verankert, dass es als allgemeines Ziel gilt, die „Bereitschaft und Fähigkeit der Schüler zur mündlichen Kommunikation allmählich zu erhöhen“ (Lehrplan 2003: 2). Überdies sollte ein „möglichst sicherer Gebrauch der Standardsprache“ (ebd.: 1) erzielt werden. Schülerinnen und Schüler sollen Einsicht in die Strukturen und Funktionen der deutschen Sprache gewinnen. Die Förderung ihres „Interesses am bewussten Umgang mit Sprache“ (ebd.: 10) steht im Mittelpunkt aller Bemühungen (Vgl. ebd.)

Auch das „Vertrauen des Kindes in seine eigene Sprechfähigkeit“ (ebd.: 24) sollte gestärkt werden. Es sei aber zu beachten, dass keine sprachlichen Hemmungen hervorgerufen werden. Vielmehr gilt es als Ziel, mögliche bestehende Hemmungen abzubauen. Ein Einüben und Hinführen zur Standardsprache dürfe also keinesfalls unter Leistungsdruck erfolgen.

Wichtig ist auch, dass grundsätzlich, vor allem am Beginn der Volksschulzeit, Äußerungen in der Herkunftssprache, so auch im Dialekt, akzeptiert werden (Vgl. ebd.). Schon im Lehrplan von 1986 wurde darauf verwiesen, dass schulische Sprachübungen auf dem Sprachkönnen, das die Kinder in ihren Familien und ihrer sprachlichen Umwelt bereits erworben haben, gründen sollten (Vgl. PREE 1989: 113). Immerhin gilt es bekanntlich als wichtig, Schülerinnen und Schüler dort „abzuholen“, wo sie im Spracherwerbsprozess stehen. Der Ausbau der Sprachkompetenz in der Volksschule „gründet auf dem Sprachkönnen, das der Schüler in seiner Familie und seiner sprachlichen Umwelt erworben hat“ (Lehrplan 2003: 24), wie im aktuellen Lehrplan geschrieben steht. Im österreichischen Lehrplan wird explizit darauf hingewiesen, dass sich „der Übergang von der Mundart oder der regionalen Umgangssprache zur Standardsprache [...] ohne Bruch vollziehen“ (ebd.: 24) soll.

Im Teilbereich „Gespräch“ gibt es einen eigenen Unterpunkt, der als „Mundart – Standardsprache“ (ebd.: 4) benannt ist. Schülerinnen und Schüler müssten also dafür sensibilisiert werden, dass es unterschiedliche Sprachformen gibt und dass diese im Alltag verschiedenste Funktionen erfüllen bzw. in verschiedenen Situationen eingesetzt werden sollten (vgl. ebd.). Auch hier wird also somit für eine Förderung der sprachlichen Variationsvielfalt und -fähigkeit plädiert.

Als Schwerpunkt der Volksschuloberstufe, das heißt der dritten und vierten Klasse, gilt das „situationsbezogene Sprechen“ (Lehrplan 2003: 11). Die Kinder lernen dabei, verschiedenartige Situationen einzuschätzen und sie „sprachlich angemessen [zu] bewältigen“ (ebd.). Die Sprachfähigkeit und das Variationsbewusstsein hinsichtlich der Sprache sollte bis zum Ende der Volksschule zunehmend ausgebaut und gefestigt werden, auch wenn klar zu betonen sei, dass der Spracherwerbsprozess keineswegs nach der Volksschule abgeschlossen ist, sondern einen lebenslangen Prozess darstellt.

Da auch im Lehrplan von einer sprachlichen Heterogenität in einer Klasse bzw. einer „inneren Mehrsprachigkeit“ jedes Kindes ausgegangen wird, gilt das Einüben einer überregionalen Standardsprache als besonders relevant. PREE (1989: 114) weist auf folgenden Zustand hin, der für viele Schülerinnen und Schüler Österreichs auch heute noch zutrifft:

Die Schüler beherrschen in den allermeisten Fällen bei Eintritt in die Schule die heimatliche Mundart ihrem Alter gemäß. Auf Grund dieses sprachlichen Zustandes soll das Kind durch den Unterricht so weit gefördert werden, daß es sich am Ende der Schulzeit innerhalb seines Erfahrungs- und Anschauungskreises in der Gemeinsprache ausdrücken kann [...].

In der vierten Klasse stehen zum Beispiel das Üben „der standardsprachliche Verwendung einzelner Wortarten“ (Lehrplan 2003: 14) oder die Erweiterung „standardsprachlicher Satzmuster“ (ebd.) laut Lehrplan am Programm (Vgl. ebd.).

Besonders wichtig für die vorliegende Arbeit ist jener Aspekt, dass auch im Lehrplan die Sprache einer Lehrperson angesprochen wird: „Beim Sprechen wird der Lehrer beachten, dass seine Sprechmuster einerseits die kindliche Sprachentwicklung anregen, andererseits aber die sprachlichen Äußerungen des Lehrers von den Kindern verstanden werden müssen“ (ebd.: 24).

EMPIRISCHER TEIL

8 EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

8.1 Grundlegendes zum Untersuchungsdesign

Die empirische Untersuchung wurde auf Basis einer Fragebogenerhebung durchgeführt, was zum einen eine relativ große Datenmenge zuließ. Zum anderen dient der Fragebogen generell als geeignetes Mittel, um Spracheinstellungen zu erheben (Vgl. ROTHSTEIN 2011: 70). Auch KAISER (Vgl. 2006: 26–27) hebt die Bedeutung und die Effizienz einer Fragebogenuntersuchung in der Spracheinstellungsforschung hervor.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde mit der Plattform SoSci Survey, welche online zur Verfügung steht, gearbeitet. Die Probandinnen hatten die Möglichkeit, den Fragebogen anonym im Internet zu beantworten. Die Lehrerinnen waren bei der Befragung zeitlich und örtlich wenig eingeschränkt. Von 2. Februar 2017 bis 24. Februar 2017 bestand die Möglichkeit, an der Umfrage teilzunehmen.

Für eine Online-Befragung sprachen mehrere Tatsachen. Erstens konnten die Probandinnen Ort und Zeit der Erhebung relativ frei wählen. Des Weiteren waren sie dabei, soweit es ihr Umfeld zuließ, ungestört. Für die Teilnahme an der Untersuchung benötigten sie ausschließlich die URL und das Passwort der Befragung. Generell gilt, dass an einer Befragung mehr Teilnehmerinnen und Teilnehmer mitmachen, wenn dies relativ unkompliziert möglich ist. Auch die Zielgruppe schien für eine Online-Umfrage geeignet zu sein, da von der Annahme ausgegangen wurde, dass der Großteil der Volksschullehrerinnen mit dem Medium Internet vertraut ist. Bevor der endgültige Befragungslink an die Teilnehmerinnen gesendet wurde, erfolgten mehrere Pretests, um möglichen Fehlerquellen, Verständnisschwierigkeiten, Unklarheiten, Problemen usw. vorzubeugen. Diese Vortestungen wurden einerseits online, andererseits auch face-to-face durchgeführt, wodurch ein sehr brauchbares und detailliertes Feedback eingeholt werden konnte. Auf den Rückmeldungen der Pretests aufbauend, konnte der Fragebogen noch verändert und optimiert werden. Außerdem wurde der Landesschulrat Oberösterreich über das Vorhaben informiert und um eine Zustimmung gebeten.

Im Anhang der vorliegenden Arbeit finden sich sowohl der vollständige Fragebogen (in gedruckter Version) als auch die für die Durchführung der Befragung notwendige Korrespondenz mit dem Landesschulrat Oberösterreich.

8.2 Die Stichprobe

Die Stichprobe umfasst ausschließlich Lehrerinnen, die zum Zeitpunkt der Erhebung an einer oberösterreichischen Volksschule unterrichtet haben. Der Großteil der Befragten ist auch in Oberösterreich geboren und aufgewachsen. Voraussetzung für die Teilnahme war, dass die befragten Lehrerinnen in den Bezirken Braunau, Linz Stadt, Ried im Innkreis oder Schärding tätig sind.

Die Autorin entschied sich dafür, ausschließlich Probandinnen zu berücksichtigen, da davon auszugehen ist, dass sich innerhalb der ausgewählten Bezirke nicht genug männliche Volksschullehrer finden ließen, um eine gewisse Signifikanz in den Forschungsergebnissen zu erreichen¹⁶.

Wichtig im Sinne des Forschungsdesign war auch, dass sowohl genügend Lehrerinnen, die in Linz Stadt unterrichten, als auch ausreichend Pädagoginnen, die im Innviertel unterrichten, an der Umfrage teilnahmen. Ebenso von Bedeutung war das Alter der Probandinnen. Ziel war es, sowohl Lehrerinnen über als auch welche unter 40 Jahre zu befragen. Insgesamt wurden 44 Lehrerinnen, die jünger als 40 sind, bzw. 56 Lehrerinnen, die älter als 40 sind, befragt.

Die Rekrutierung der Probandinnen erfolgte via E-Mail. Es wurde an alle Schulen der genannten Bezirke eine E-Mail versandt, mit der Bitte, diese bzw. den Link und das Passwort an alle Kolleginnen weiterzuleiten. Die E-Mail-Adressen sind auf der Homepage des Landesschulrates für Oberösterreich unter der Rubrik „Schulen in Oberösterreich“ zur Verfügung gestellt. Die Teilnahme an der Befragung war den Lehrerinnen also vollkommen freigestellt. Welche Schulen bzw. welche Lehrpersonen an der Befragung teilgenommen haben, ist der Autorin nicht bekannt. Da jedoch innerhalb der Umfrage nach dem aktuellen Wohnort bzw. Schulstandort gefragt wurde, stellte sich heraus, dass Teilnehmerinnen der verschiedensten Volksschulen aus allen Bezirken mitgemacht haben.

Insgesamt nahmen 100 Lehrerinnen an der Befragung teil, von denen zum Zeitpunkt der Erhebung 43 an einer Schule in Linz unterrichteten, und die restlichen 57 im Innviertel (Braunau am Inn, Ried im Innkreis, Schärding). 69 % der befragten Lehrerinnen haben bereits einmal an einem anderen Schulstandort unterrichtet, an anderen Schulen Oberösterreichs, in Wien, in Salzburg oder in Tirol. Eine Probandin gab an, bereits in Danzig (Polen) als Lehrerin tätig gewesen zu sein.

¹⁶ Vgl. Anmerkung Fußnote 3.

Als Erstsprache gaben 96 % der Lehrerinnen „Deutsch“ an und 95 % meinten, dass sie sich selbst als „Dialektsprecherin“ bezeichnen würden¹⁷. Als höchsten Ausbildungsabschluss gab die Mehrheit „Dipl. Päd.“ an (57 %), gefolgt von „Bachelor“ mit 34 % und „Master bzw. Magister“ mit 7 %. Zwei Lehrerinnen gaben an, einen anderen Abschluss zu haben. Die Ausbildung absolvierte der Großteil an einer der beiden Pädagogischen Hochschulen von Linz, in Salzburg, Wien, Innsbruck, Graz oder auch im Ausland.

8.3 Der Fragebogen¹⁸

Beim Fragebogen handelte es sich, wie bereits erwähnt, um eine Online-Version. Die Teilnehmerinnen mussten dabei im Zuge der Befragung auf „weiter“ klicken, um von einer Frage zur nächsten zu gelangen. Ein „zurück zur vorherigen Frage“ war nicht möglich, weil die Autorin davon ausging, dass die Fragen so spontaner und authentischer beantwortet werden. Die Antworten einer Befragung wurden nur dann gespeichert, wenn ein Fragebogen vollständig ausgefüllt worden war.

Der Fragebogen enthielt sowohl geschlossene als auch offene Fragen. Bei den geschlossenen Fragen hatten die Probandinnen die Möglichkeit, zwischen einigen Antwortoptionen auszuwählen. Offene Fragen erforderten eine selbstformulierte Antwort der Probandinnen. Manche Fragen waren optional, das heißt sie sind nur denjenigen der Probandinnen im Fragebogen erschienen, die bei der vorherigen Frage eine bestimmte Antwort gewählt hatten.

Was die diversen im Fragebogen thematisierten Sprachformen betrifft, wurde von der Autorin darauf geachtet, die Bezeichnungen möglichst „einfach“ (und nicht linguistisch) zu halten. Trotzdem war es ihr wichtig, dass den Befragten auch die Möglichkeit gegeben wurde, Sprachformen, die zwischen den Konzepten „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ liegen, auszuwählen. Im Rahmen des für die vorliegende Arbeit verwendeten Fragebogens wurden also, in Anlehnung an LICHTENEGGER (Vgl. 2015: 62), die „laienadäquaten“ Antwortoptionen „Dialekt“, „Nahe am Dialekt“, „Nahe an der Hochsprache“ und „Hochsprache“ vorgegeben.

Zu Beginn der Befragung wurden sehr allgemeine, unspezifische Fragen zum Sprachgebrauch im schulischen bzw. außerschulischen Alltag der Lehrerinnen gestellt. Auch wurden sie nach ihrer Einschätzung der Bedeutung von Dialekt in Oberösterreich im Rahmen der Primärsozialisation befragt.

Anschließend waren die Fragen bereits konkreter auf Schule bezogen. Es wurde unter anderem nach der Einschätzung der Lehrerinnen gefragt, welche Sprachform sie etwa mit Schüle-

¹⁷ Auffallend war, dass nur eine jener Lehrpersonen, welche angaben, selbst keine Dialektsprecherinnen zu sein, der Meinung war, dass sie es nicht wichtig findet, dass Kinder, die in Oberösterreich aufwachsen, Dialekt lernen.

¹⁸ Der verwendete Fragebogen ist im Anhang der Arbeit in verändertem Format (gedruckte Version) vollständig zu finden.

rinnen und Schülern im Unterricht, abseits des Unterrichts, mit Kolleginnen und Kollegen oder Vorgesetzten gegenüber verwenden würden. Ziel derartiger Fragen war es, herauszufinden, ob sich die Lehrpersonen je nach gegebener Situation für oder gegen eine Sprachform entscheiden würden.

Im Anschluss daran wurden die Befragten mit einigen sehr konkreten Aussagen konfrontiert, die der Forschungsliteratur entnommen wurden und die sich auf den Zusammenhang von Sprachgebrauch und Schule beziehen. Hier hatten die Lehrerinnen die Möglichkeit, jeweils vorgegebenen Aussagen zuzustimmen bzw. nicht zuzustimmen.

Bevor noch etwaige persönliche Daten, unter anderem zum Wohnort, zum Bildungshintergrund oder zum aktuellen Schulstandort, an dem die Lehrperson zum Zeitpunkt der Befragung unterrichtete, erfragt worden sind, wurden typische Situationen aus dem Schulalltag beschrieben. Die Pädagoginnen sollten sich in diese Situationen hineinversetzen und einschätzen, für welche Sprachform sie sich in genau diesen Situationen am ehesten entscheiden würden. Dabei ging es der Autorin vor allem um die Beantwortung der Frage, ob varietätenspezifischer Sprachgebrauch im schulischen Kontext – nach Wahrnehmung und Einschätzung oberösterreichischer Volksschullehrerinnen – bestimmte kommunikative Funktionen erfüllt, wie es unter anderem von RAMGE (1978) dargelegt wurde.

9 ERHOBENE DATEN – ERGEBNISSE UND INTERPRETATION

9.1 Angaben zur alltäglichen Sprechweise

Wie sprechen Sie normalerweise im außerschulischen Alltag?

Die ersten Fragen des Fragebogens bezogen sich nicht auf die Kommunikation im schulischen Kontext, sondern auf jene im außerschulischen Alltag der befragten Lehrerinnen. Es sollte eruiert werden, welche der vorgegebenen varietätenspezifischen Sprechweise die Lehrpersonen ihr alltägliches Sprachverhalten zuordnen.

Kommunikation im außerschulischen Alltag

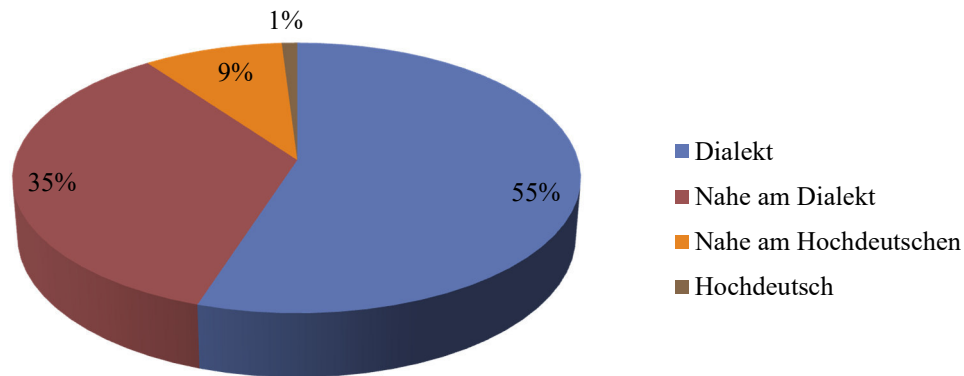


Abbildung 1: Kommunikation im außerschulischen Alltag – gesamt

55 %, und somit die Mehrheit der Lehrerinnen gaben an, dass sie im außerschulischen Alltag „Dialekt“ verwenden. 34 % meinten, ihre alltägliche Sprachform sei „nahe am Dialekt“. Für „Nahe am Hochdeutschen“ entschieden sich 9 % der interviewten Personen, und nur eine Person aus dem Innviertel gab an, im Alltag „Hochdeutsch“ zu verwenden.

Im Innviertel waren es mit etwa 63 % mehr Lehrerinnen als in Linz, die angaben, im Alltag „Dialekt“ zu sprechen. In Linz wählten 44 % die Antwort „Dialekt“. Als „Nahe am Dialekt“ würden laut ihren Angaben 28% der befragten Lehrerinnen aus dem Innviertel, und 44 % der Linzer Probandinnen ihre alltägliche Sprechweise charakterisieren.

12 % der befragten Pädagoginnen aus Linz stimmten für „Nahe am Hochdeutschen“, von den Innviertlerinnen sprachen sich nur 7 % der Probandinnen für diese Antwort aus.

Vor diesem Hintergrund scheint Oberösterreich seinem Ruf als sehr „dialektfreundliches Bundesland“ (EBNER 1989: 166) gerecht zu werden. Dialekt gehört demzufolge zum Alltag und wird von allen Gesellschaftsschichten gesprochen. Wie auch ACHLEITNER (2003) und LICHTENEGGER (2015) aufzeigen konnten, sind die Sprecherinnen und Sprecher in Oberösterreich einstellungsbezogen wohl noch sehr mit ihrem „oberösterreichischen Dialekt verwurzelt“ (ACHLEITNER 2003: 114).

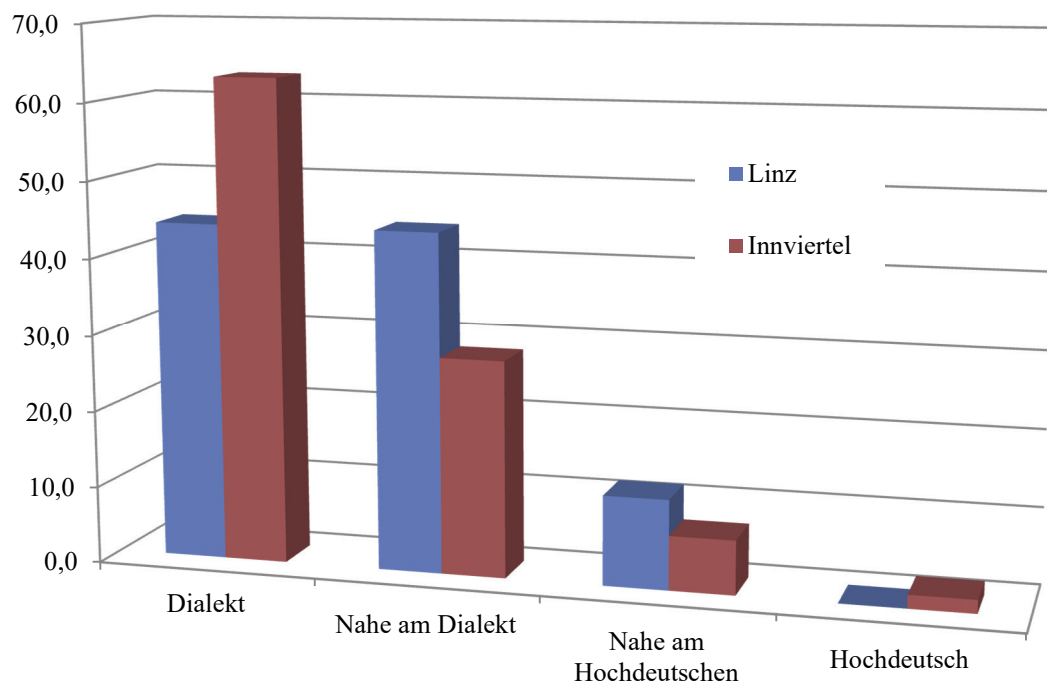


Abbildung 2: Kommunikation im außerschulischen Alltag – Linz / Innviertel

Dennoch gaben insgesamt 85 % der Lehrerinnen an, dass es gewisse Situationen gibt, in denen sie sich bewusst für eine andere Sprachform entscheiden (88 % in Linz; 83 % im Innviertel). Dies spricht für einen bewussten, situationsadäquaten Varietätenwechsel auch im Alltag. Auffallend war, dass die Befragten des Öfteren erwähnten, dass sie ihre Sprachform in einer Kommunikation an die ihres Gegenübers anpassen.

Als Situationen, in denen sie „Dialekt“ bevorzugen, gaben die befragten Lehrpersonen unter anderem private Situationen, die Kommunikation in der Familie, mit Bekannten und Verwandten oder mit Freunden an. Des Öfteren wurde auch erwähnt, dass „Dialekt“ vor allem dann verwendet wird, wenn eine Kommunikation mit älteren Personen (z. B. mit Eltern oder mit Großeltern) oder in ländlichen Gegenden stattfindet. Außerdem wird „Dialekt“ häufig in sehr emotionalen Momenten verwendet und hauptsächlich in der Interaktion mit Personen, welche selbst Dialektsprecherinnen und -sprecher sind bzw. diesen verstehen.

„Nahe am Dialekt“ erfolgt die Kommunikation angeblich auch eher im privaten Umfeld, etwa mit Kindern. Einige Lehrerinnen gaben an, „nahe am Dialekt“ zu sprechen, wenn ihr Gegenüber etwa nicht so vertraut ist mit dem Dialekt oder wenn die Gesprächspartnerin bzw. der Gesprächspartner zwar auch Dialektsprecherin bzw. -sprecher ist, aber der Probandin nicht bekannt. Einige Lehrerinnen, welche angaben, im Alltag „Dialekt“ zu verwenden, meinten, dass sie etwa bei einem Arztbesuch oder am Amt eher „nahe am Dialekt“ sprechen würden.

Ebenfalls mit Kindern, mit Personen, die Deutsch nicht als Erstsprache haben, in einem fremden Umfeld, bei offiziellen Angelegenheiten, bei manchen Telefonaten oder mit Personen, welche offensichtlich keine Dialektsprecherinnen bzw. -sprecher sind, werde häufig „nahe am Hochdeutschen“ gesprochen.

„Hochdeutsch“ gebrauchen die Befragten ihrer Einschätzung nach eher selten, und zwar etwa dann, wenn sie etwas erklären wollen, im Kontakt mit Ausländerinnen und Ausländern (auch „mit Deutschen“), mit Migrantinnen und Migranten, in manchen beruflichen Angelegenheiten oder in der Kommunikation mit Personen, welche ebenfalls „Hochdeutsch“ als Sprachform benutzen. Ebenso wiesen einige Lehrerinnen auch bei dieser Frage bereits auf den schulischen Kontext hin und gaben an, dass sie sich etwa im Unterricht, bei Elterngesprächen oder bei schulischen Veranstaltungen, nicht selten, häufiger als im außerschulischen Alltag, für das „Hochdeutsche“ entscheiden würden. Es fällt auf, dass „Hochdeutsch“ im Alltag angeblich vor allem in der Kommunikation mit „Deutschen“ und mit Personen, welche dem Deutschen nicht hinreichend mächtig sind, zur Verwendung kommt, in Kommunikationen unter Oberösterreicherinnen und Oberösterreichern jedoch eine relativ geringe Rolle zu spielen scheint.

9.2 Erziehung und Sozialisation

Des Weiteren wurden die Pädagoginnen zur Bedeutung von Dialekt in der Erziehung und Sozialisation oberösterreichischer Kinder befragt. Die Fragen dazu lauteten, wie nachfolgend inseriert:

Finden Sie es wichtig, dass Kinder den Dialekt lernen, wenn sie in Oberösterreich aufwachsen?

5 % der Lehrerinnen meinten, dass Kinder, die in Oberösterreich aufwachsen, nicht zwingend Dialekt lernen müssen. Eine Probandin wies etwa darauf hin, dass Hochdeutsch die Bildungssprache ist und es für die schulischen Leistungen des Kindes wichtig ist, dass dieses die Standardsprache ausreichend beherrscht. Manche Schülerinnen und Schüler, vor allem jene mit Migrationshintergrund, hätten häufig Probleme, die beiden Varietäten Dialekt und Standardsprache strikt voneinander zu trennen und sie situationsadäquat einzusetzen. Überdies ergänzte eine Lehrerin, dass „Hochdeutsch“ als Standard überregional gilt und es somit wichtig ist, um eine gelungene Kommunikation außerhalb der eigenen Region gewährleisten zu können.

Dialekt für Kinder

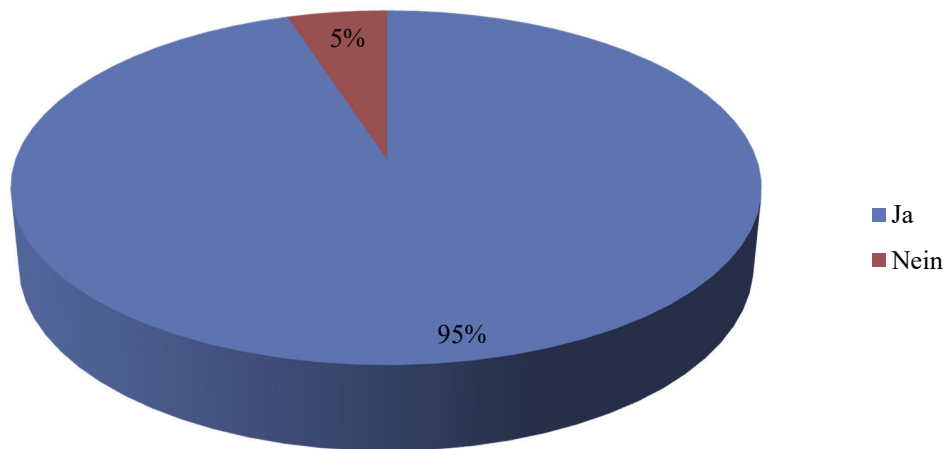


Abbildung 3: Dialekt für Kinder – gesamt

95 % der Lehrerinnen gaben an, dass sie es für sehr wichtig empfinden, dass Kinder, die in Oberösterreich aufwachsen, Dialekt lernen. Erwähnenswert gilt, dass einige der Befragten darauf hinwiesen, dass oberösterreichische Kinder Dialekt nicht „lernen“ müssen, weil sie ihn ohnehin in ihrer Sozialisation erwerben. Als Gründe, warum sie Dialekt für Kinder bedeutend finden, gaben die Lehrpersonen unter anderem folgende an: „Dialekt ist identitätsstiftend“, „Dialekt ist herzlich“ bzw. die „Sprache des Herzens“, er gilt als „Kulturgut in Oberösterreich“ und steht für „Regionalität, Heimat und Natürlichkeit“. Außerdem sei es eine zusätzliche Qualifikation und Chance, wenn man eine weitere Sprachform beherrscht. Migrantinnen und Migranten würden sich in Oberösterreich besser integrieren, wenn sie eines Dialekts mächtig sind. Kinder, die in Oberösterreich nicht Dialekt beherrschen, werden schnell zu „Außenseitern“, wie einige Befragte meinten. „Dialekt vermittelt ein Zugehörigkeitsgefühl“, steht für „Verbundenheit, Tradition, Individualität“ und hilft jenen Personen, für die Dialekt im Alltag eine große Rolle spielt, dabei, sich differenzierter ausdrücken zu können. Einige Pädagoginnen betonten, dass es gewisse Situationen gibt, in denen Dialekt für sie von besonders großer Relevanz ist, wie etwa sehr emotionale Momente oder spontane Angelegenheiten. Kinder, die mehrere Sprachformen in ihrem sprachlichen Repertoire haben, sind eloquenter als andere, meinte eine Lehrerin. Auch zur Persönlichkeitsentwicklung kann Dialekt beitragen. Kinder in Oberösterreich sollten auch aus dem Grund Dialekt lernen, „weil sie sonst kei-

ne echten Oberösterreicher“ wären, wie eine Lehrerin schrieb. „Oberösterreich ohne Dialekt ist wie Weihnachten ohne Christbaum!“, kommentierte eine andere. In Oberösterreich sei es beinahe immer und überall möglich, Dialekt zu sprechen – Eine Aussage, die mehrere Lehrpersonen anführten.

Die nächste Frage, die den Pädagoginnen gestellt wurde, bezieht sich auf deren Einschätzung, wann Kinder in Oberösterreich zum ersten Mal in ihrem Leben kontinuierlich mit dem Hochdeutschen (passiv) konfrontiert werden, ab welchem Zeitpunkt sie also die Standardsprache regelmäßig hören. Die Frage lautete:

Ab welchem Zeitpunkt hören Kinder in Oberösterreich (abgesehen von Fernsehen und Radio) regelmäßig das Hochdeutsche?

Mit 82 % schätzte die Mehrheit der befragten Lehrpersonen, dass Kinder, die in Oberösterreich aufwachsen, zum ersten Mal – abgesehen von Fernsehen und Radio – im Kindergarten bzw. in der Volksschule kontinuierlich mit der Standardsprache konfrontiert werden. 16 % meinten, dass die Kinder bereits vor dem Kindergarten regelmäßig das Hochdeutsche hören, und 2 % wählten „In der Sekundarstufe I“ als Antwort.

Kontakt Standardsprache

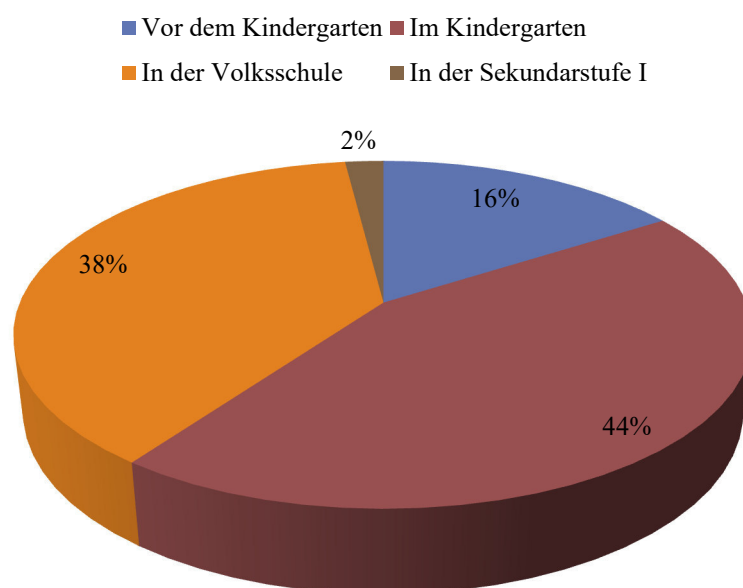


Abbildung 4: Kontakt Standardsprache – gesamt

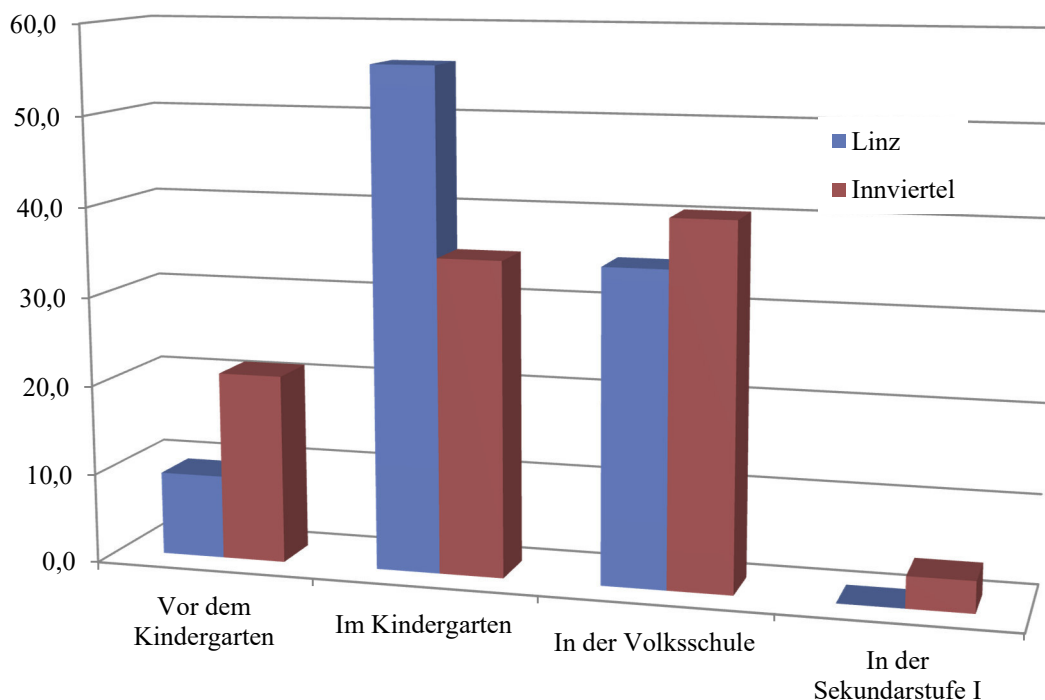


Abbildung 5: Kontakt Standardsprache – Linz / Innviertel

Die beiden Lehrerinnen, die meinten, dass Kinder in Oberösterreich erst ab der Sekundarstufe I regelmäßig mit der Standardsprache konfrontiert sind, sind über 40 Jahre, kommen aus dem Innviertel und unterrichten auch dort. Erstaunlich scheint die Tatsache, dass gerade in dem vermeintlich sehr dialektal geprägten Innviertel 21 % der interviewten Lehrerinnen die Antwortmöglichkeit „Vor dem Kindergarten“ auswählten, während nur 9 % der Linzer Probandinnen dieser Meinung sind. Generell fällt jedoch auf, dass mit 82 % der Großteil der Befragten in die Kindergarten- bzw. Volksschulzeit als den Zeitpunkt einordnete, an dem der regelmäßige Kontakt mit dem Hochdeutschen für Kinder beginnt.

9.3 Angaben zur Sprechweise im schulischen Kontext

Nach diesen allgemeinen Fragen zum außerschulischen Sprachgebrauch bzw. zur Bedeutung von Dialekt wurden die Lehrerinnen darum gebeten, ihre Einschätzungen zu ihrer Sprechweise im schulischen Kontext abzugeben.

Zuerst wurden die Lehrerinnen gefragt, wie bedeutend sie es finden, dass eine Lehrperson generell auf einen adäquaten Sprachgebrauch im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern achtet.

Finden Sie es wichtig, dass eine Lehrperson generell auf den Sprachgebrauch im Umgang mit Schülerinnen und Schülern achtet?

Bedeutung der "LehrerInnensprache"

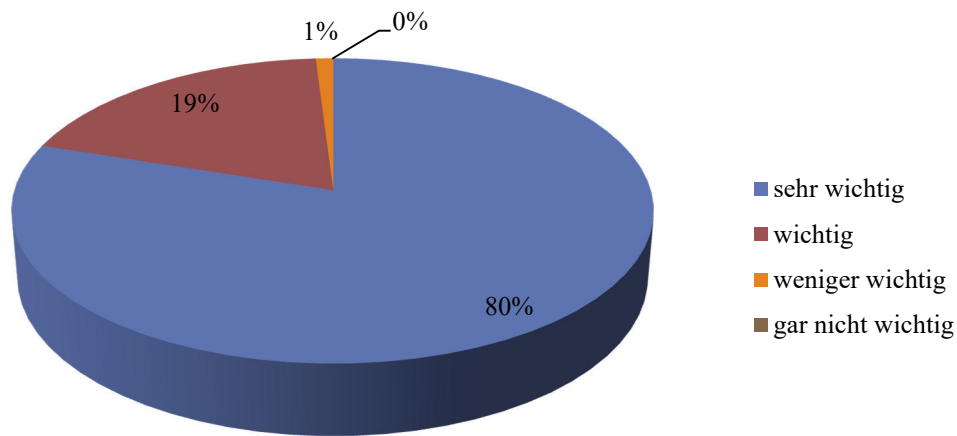


Abbildung 6: Bedeutung der „LehrerInnensprache“ – gesamt

80 % der befragten Lehrerinnen antworteten mit „sehr wichtig“, 19 % mit „wichtig“, 1 %, also eine Lehrperson (Probandin aus Linz; über 40 Jahre), mit „weniger wichtig“ und keine der Pädagoginnen ist der Meinung, ein adäquater Sprachgebrauch in der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern sei „gar nicht wichtig“. Der Mittelwert liegt somit bei 1,2 auf der Skala von „sehr wichtig“ bis „gar nicht wichtig“, also sehr nahe an der Antwort „sehr wichtig“.

Überdies wurde den Lehrerinnen die Frage gestellt, ob sie den Gebrauch von Dialekt an der Schule, an der sie derzeit unterrichten, passend finden oder ob sie den Dialektgebrauch verändern würden.

92 % der Lehrerinnen, die an der Umfrage teilnahmen, gaben an, dass sie den Dialektgebrauch im Zuge der Kommunikation zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern, an der Schule, an der sie zum Zeitpunkt der Befragung unterrichteten, passend finden. 6 % der Befragten waren der Meinung, der Dialektgebrauch bei derartigen Gesprächen an ihrer Schule sollte eingeschränkt werden. Jeweils 1 %, also je eine Person, wählte die Antwortmöglichkeit „sollte ausgebaut werden“ (eine Lehrende aus Linz, älter als 40) bzw. „An unserer Schule wird bei Lehrer-/innen-Schüler-/innen-Gesprächen kein Dialekt verwendet“, so eine unter-40-jährige Lehrende aus Linz.

Der Gebrauch von Dialekt bei Lehrer-/innen-Schüler-/innen-Gesprächen an der Schule, an der Sie derzeit unterrichten, ...

Dialekt bei Lehrer-/innen-Schüler-/innen-Gesprächen

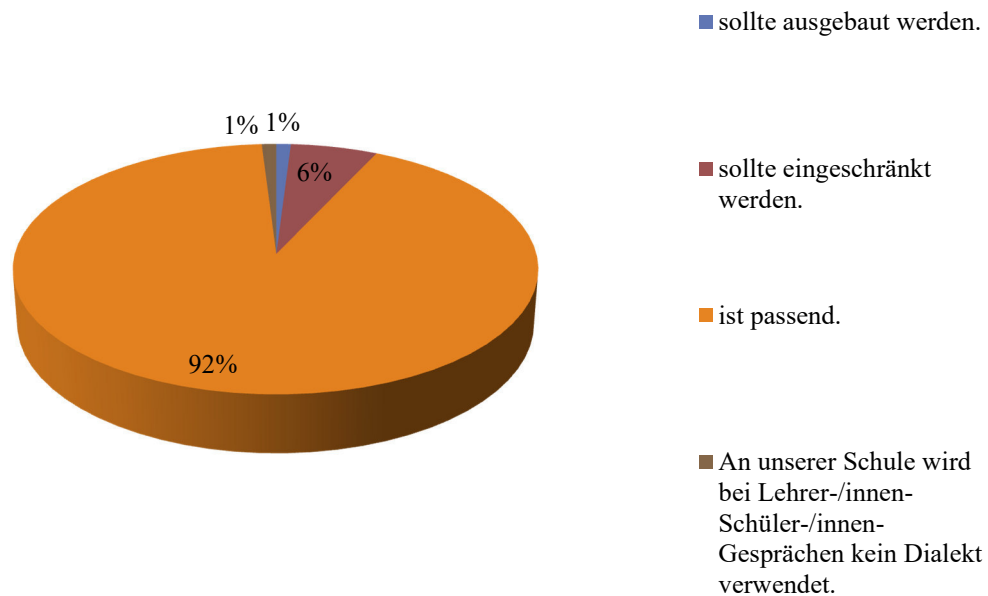


Abbildung 7: Lehrer-/innen-Schüler-/innen-Gespräche im Dialekt – gesamt

9.3.1 Im Unterricht – Geplanter Unterrichtsverlauf

Hinsichtlich des Unterrichts, während Stoff vermittelt wird und es sich sozusagen um einen geplanten Unterrichtsverlauf handelt, gaben 69 % der Lehrerinnen an, „nahe am Hochdeutschen“ zu sprechen, 27 % „Hochdeutsch“ und 4% gaben die Antwort „Nahe am Dialekt“. Reinen „Dialekt“ im geplanten Unterrichtsgeschehen zu sprechen, gab keine der befragten Pädagoginnen an.

Die Frage dazu lautete: *Wie sprechen Sie mit Ihren Schülerinnen und Schülern im Unterricht, wenn Sie Stoff vermitteln?*

Sprache im Unterricht - geplanter Unterrichtsverlauf

■ Dialekt ■ Nahe am Dialekt ■ Nahe am Hochdeutschen ■ Hochdeutsch

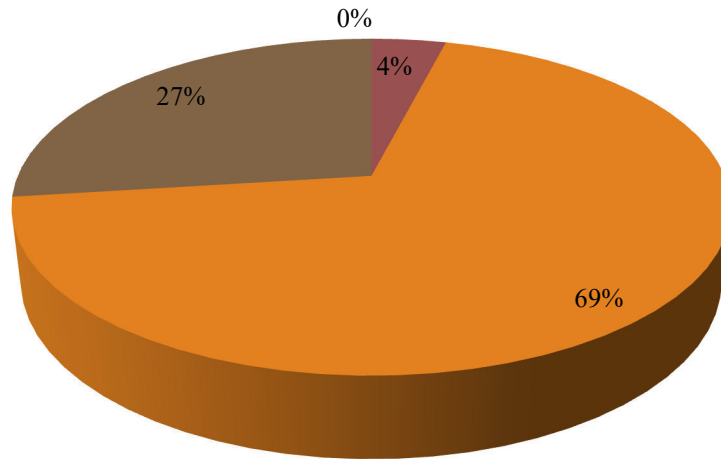


Abbildung 8: Sprache im Unterricht – Geplanter Unterrichtsverlauf – gesamt

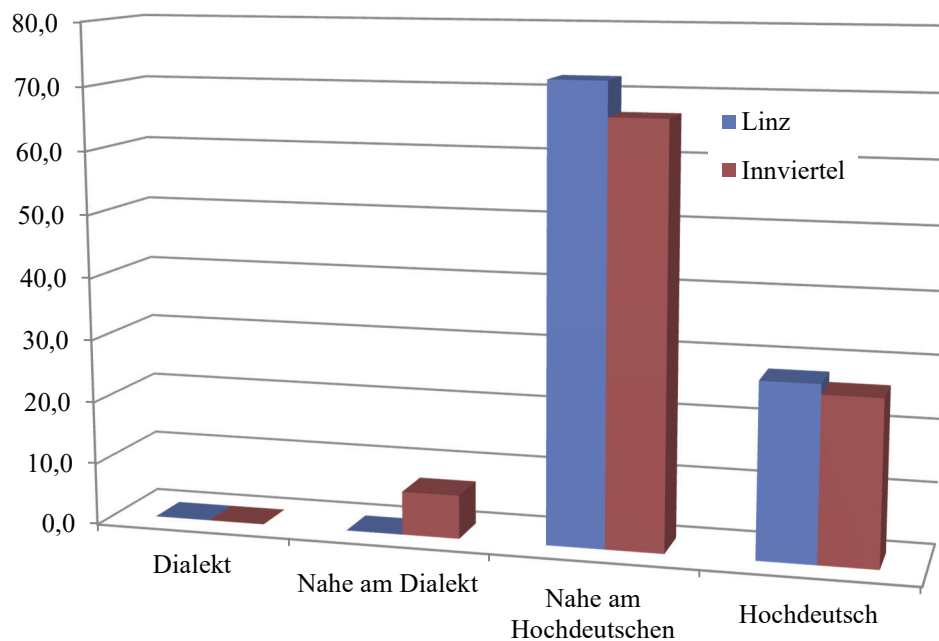


Abbildung 9: Geplanter Unterrichtsverlauf – Linz / Innviertel

9.3.2 Im Unterricht – Ungeplanter Unterrichtsverlauf

Wie sprechen Sie mit Ihren Schülerinnen und Schülern im Unterricht, wenn Sie keinen Stoff vermitteln, sondern wenn es sich um eine zwischenmenschliche Angelegenheit handelt?

LÖFFLER (2016: 142–143) meint zum Sprachgebrauch im schulischen Kontext bzw. im Unterricht:

Die Dialektvarietät kann neben der themenorientierten [...] Primärsprache (dem Schriftdeutschen) als Nebensprache nichtthematische Themen regeln. Diese **atmosphärische Kraft des Dialekts als Beziehungssprache** z. B. im Unterricht wurde systematisch beobachtet.

Deutlich häufiger als beim geplanten Unterrichtsverlauf, schätzen die befragten Lehrerinnen, dass sie sich in ihrem Sprachgebrauch im Unterricht bei ungeplanten Unterrichtsverläufen von der Standardnorm wegbewegen. So meinten 13 % der befragten Pädagoginnen, dass sie im Unterricht, wenn sie keinen Stoff vermitteln, sondern wenn es sich etwa um zwischenmenschliche Angelegenheiten handle, „Dialekt“ verwenden. 55 % der Probandinnen gaben an, dass sie im Unterricht in derartigen Situationen „nahe am Dialekt“ kommunizieren, 27 % wählten die Antwortmöglichkeit „Nahe am Hochdeutschen“ und 5 % „Hochdeutsch“.

Sprache im Unterricht - ungeplanter Unterrichtsverlauf

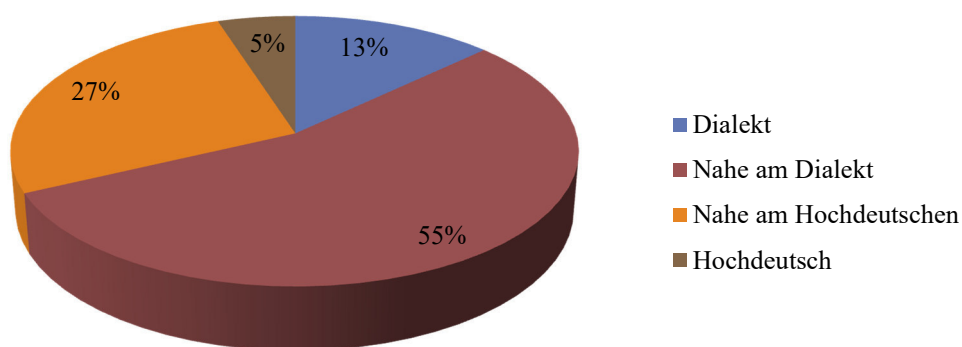


Abbildung 10: Sprache im Unterricht – ungeplanter Unterrichtsverlauf – gesamt

Auch bei der Frage nach dem Sprachgebrauch im Unterricht, wenn kein Stoff vermittelt wird, wenn es sich um einen ungeplanten Unterrichtsverlauf handelt, waren sich die Linzer und

Innviertler Kolleginnen relativ einig. Im Innviertel waren es 18 %, die sich bei dieser Frage als Antwort für „Dialekt“ entschieden, bei den Linzerinnen waren es mit 7 % etwas weniger Lehrerinnen mit derselben Antwort.

Ebenfalls gaben verhältnismäßig mehr Pädagoginnen aus dem Innviertel an, in solchen Situationen „nahe am Dialekt“ zu sprechen, nämlich 56 % (Linz: 54 %). Für „Nahe am Hochdeutschen“ (Linz: 30 % / Innviertel: 25 %) und „Hochdeutsch“ (Linz: 9 % / Innviertel: 2 %) entschieden sich wiederum – prozentuell gesehen – mehr Linzer als Innviertler Probandinnen.

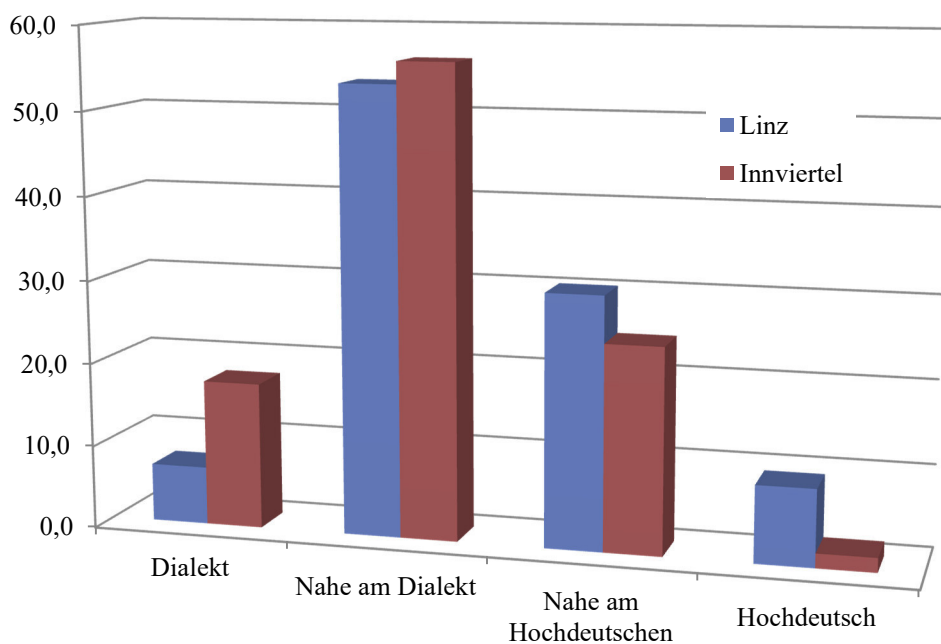


Abbildung 11: Sprache im Unterricht – ungeplanter Unterrichtsverlauf – Linz / Innviertel

Gibt es Situationen, in denen Sie im Unterricht einen für Sie nicht typischen Sprachgebrauch haben?

52 % der Lehrerinnen, bei den befragten Linzerinnen waren es 61 %, bei den Innviertlerinnen 46 %, gaben an, dass es auch im Unterricht gewisse Situationen gibt, in denen sie sich für einen für sie sonst nicht typischen Sprachgebrauch entscheiden. „Ich wechsle von Dialekt ins Hochdeutsche oder auch umgekehrt, wenn etwas Unvorhersehbares passiert!“, so eine Lehrerin. Als konkrete Situationen, in denen ein solcher Wechsel der Sprachform stattfindet, zählten die Probandinnen unter anderem sehr emotionale Momente, eine Kommunikation abseits des Unterrichts oder Gespräche, die die Lehrperson mit einzelnen Schülerinnen und Schülern führt, auf. Einige Lehrerinnen gaben an, Dialekt zu verwenden, wenn etwa „lustige Situationen auftreten“, „um Konflikte zu lösen“, „um etwas zu erklären“, „um bewusst auf Unter-

schiede zwischen den beiden Sprachformen hinweisen zu können“ etc. „Ich spreche auch im Unterricht Dialekt, wenn ich Geschichten aus meinem Alltag erzähle“, meinte eine Lehrperson. Eine andere kommentierte, dass sie dann Dialekt gebraucht, wenn es „um persönliche Angelegenheiten“ geht. Auch bei Vier-Augen-Gesprächen wird den Ergebnissen der Befragung zufolge Dialekt häufig gegenüber der Standardsprache bevorzugt. „Schüttet mir ein Kind sein Herz aus, oder wenn es weint oder Angst hat, verwende ich auch im Unterricht Dialekt“, so eine der Befragten. Auch vom Gegenstand scheint die Wahl der Sprachform manchmal abzuhängen. „Im Sportunterricht verwende ich häufig Dialekt, etwa zum Anfeuern!“, schrieb eine Lehrperson. Zur Standardsprache greifen die Lehrerinnen ihrer Einschätzung nach vor allem dann, wenn sie neue Lehrinhalte erklären, wenn sie zur gesamten Klasse sprechen, wenn sie mit Personen konfrontiert sind, deren Erstsprache nicht Deutsch ist oder auch bei Rollenspielen. Zwei der Befragten erwähnten, dass sie häufig dann Hochdeutsch verwenden würden, wenn sie „wütend“ sind und die Schülerinnen und Schüler tadeln.

9.3.3 Außerhalb des Unterrichts

Wie sprechen Sie mit Ihren Schülerinnen und Schülern außerhalb des Unterrichts (z. B. in der Pause, bei Schulausflügen, ...)?

Sprachgebrauch außerhalb des Unterrichts

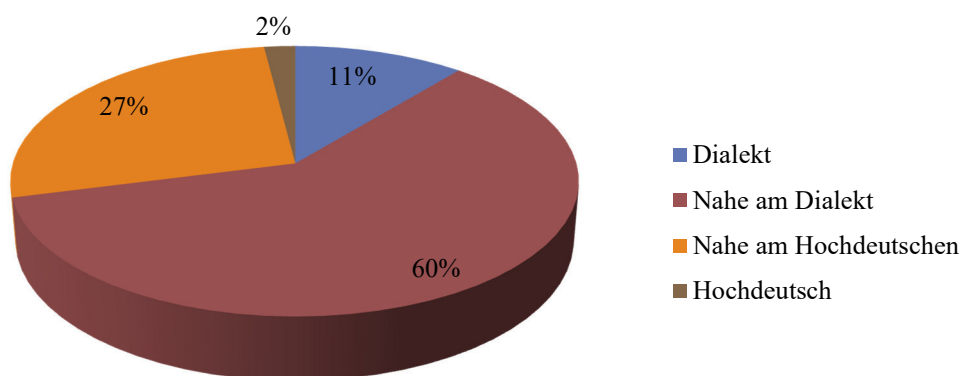


Abbildung 12: Sprachgebrauch außerhalb des Unterrichts – gesamt

Außerhalb des Unterrichts, etwa in Pausen oder bei Schulausflügen, so 60 % der Lehrerinnen, kommunizieren sie mit den Schülerinnen und Schülern „nahe am Dialekt“.

11 % der Befragten sprechen in solchen Situationen ihren eigenen Einschätzungen nach „Dialekt“. 27 % entschieden sich für die Antwort „Nahe am Hochdeutschen“ und 2 % wählten „Hochdeutsch“.

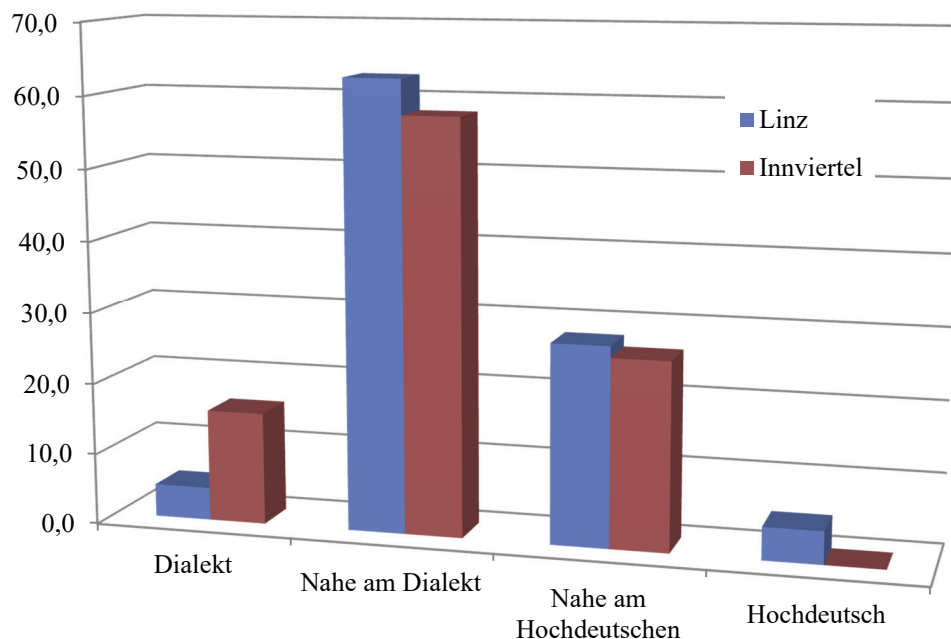


Abbildung 13: Sprachgebrauch außerhalb des Unterrichts – Linz / Innviertel

Auch hier waren die Antworten der Linzer und der Innviertler Befragten relativ ähnlich. Handelt es sich um schulische Angelegenheiten, die außerhalb des Unterrichts stattfinden, fällt auf, dass sowohl in Linz als auch im Innviertel laut Einschätzungen der Probandinnen häufig eine dialektale Sprachform verwendet wird. Insgesamt gaben 68 % der befragten Linzerinnen und 74 % der Innviertlerinnen an, in Situationen, die außerhalb des Unterrichts im schulischen Kontext stattfinden, mit den Schülerinnen und Schülern „Dialekt“ bzw. „nahe am Dialekt“ zu kommunizieren.

9.3.4 Mit Kolleginnen und Kollegen

Wie sprechen Sie normalerweise mit Ihren Kolleginnen und Kollegen in der Schule?

42 % der befragten Lehrerinnen gaben an, mit ihren Kolleginnen und Kollegen in der Schule „Dialekt“ zu sprechen. „Nahe am Dialekt“ wählten 48 % als Antwort. Die restlichen 10 % meinten, dass sie mit ihren Kolleginnen und Kollegen „nahe am Hochdeutschen“ kommunizieren würden. Von den Unter-40-Jährigen waren 48 % der Meinung, mit den Kolleginnen

und Kollegen im „Dialekt“ zu kommunizieren, 50 % „nahe am Dialekt“ und 2 % „nahe am Hochdeutschen“. Bei den Über- 40-Jährigen hingegen entschieden sich 38 % für „Dialekt“, 46 % für „Nahe am Dialekt“ und 16 % für „Nahe am Hochdeutschen“.

Sprachgebrauch mit Kolleginnen und Kollegen

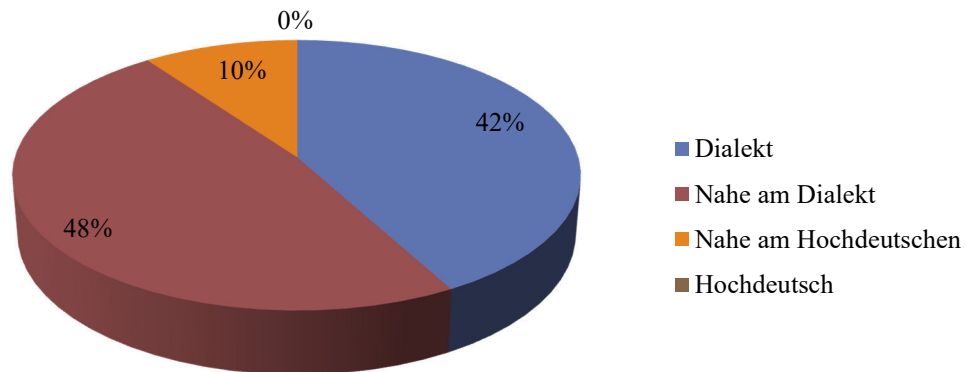


Abbildung 14: Sprachgebrauch mit Kolleginnen und Kollegen gesamt

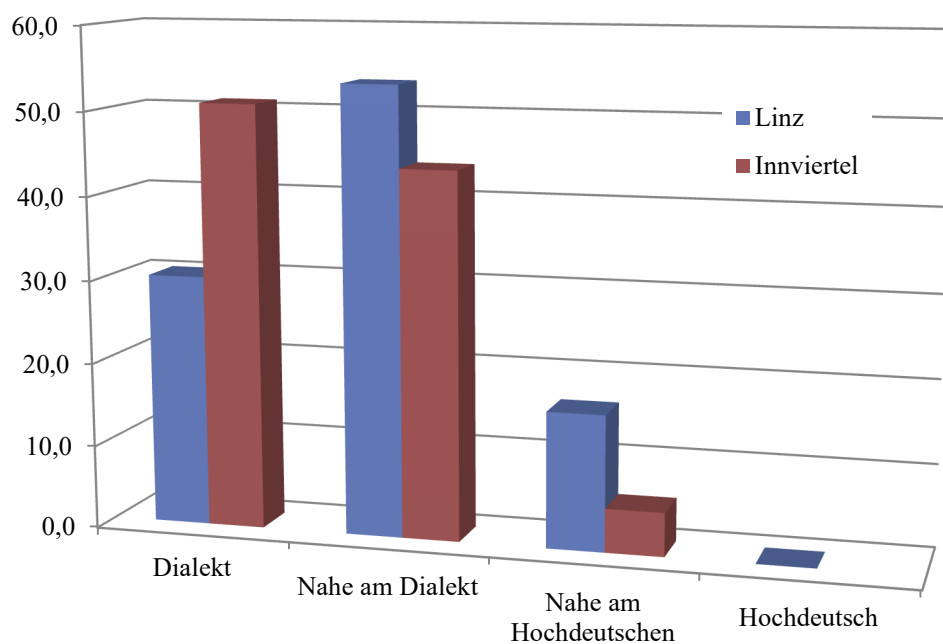


Abbildung 15: Sprachgebrauch mit Kolleginnen und Kollegen – Linz / Innviertel

9.3.5 Mit Vorgesetzten

Wie sprechen Sie normalerweise mit Ihrer / Ihrem Vorgesetzten in der Schule?

Sprachgebrauch mit Vorgesetzten

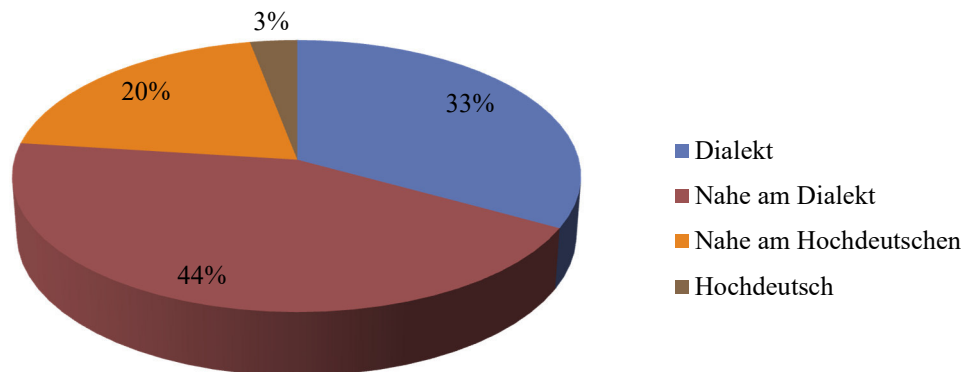


Abbildung 16: Sprachgebrauch mit Vorgesetzten – gesamt

Mit den Vorgesetzten sprechen die Lehrerinnen gemäß ihrer Selbsteinschätzung häufig „Dialekt“ (33 %) bzw. „nahe am Dialekt“ (44 %). 20 % der befragten Pädagoginnen gaben an, ihre Sprache in solchen Kommunikationssituationen „nahe am Hochdeutschen“ auszurichten und nur 3 % wählten „Hochdeutsch“ als Sprachform in der Kommunikation mit ihren Vorgesetzten in der Schule.

Vergleicht man die Linzer und Innviertler Lehrerinnen miteinander, fällt auf, dass sowohl in Linz als auch im Innviertel mit den Vorgesetzten angeblich hauptsächlich im „Dialekt“ oder „nahe am Dialekt“ kommuniziert wird. „Nahe am Hochdeutschen“ bzw. „Hochdeutsch“ wählten mit gesamt 33 % in Linz und 16 % im Innviertel mehr Pädagoginnen aus der Landeshauptstadt als Antwortmöglichkeiten.

Die Pädagoginnen unter 40 entschieden sich mit 80 % prozentuell betrachtet eher für die Antworten „Dialekt“ bzw. „Nahe am Dialekt“ als ihre älteren Kolleginnen (über 40) mit insgesamt 75 %. Dafür gaben die Letztgenannten, verglichen mit ihren jüngeren Kolleginnen, häufiger an, mit ihren Vorgesetzten „nahe am Hochdeutschen“ bzw. „Hochdeutsch“ zu kommunizieren (unter 40: 21 % / über 40: 25 %).

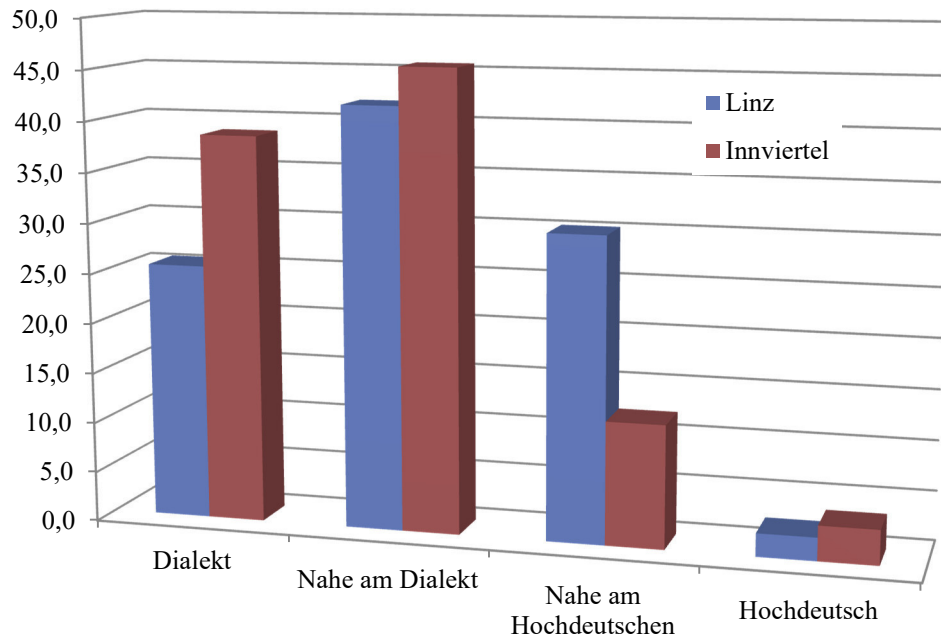


Abbildung 17: Sprachgebrauch mit Vorgesetzten – Linz / Innviertel

9.3.6 Mit den Eltern der Schülerinnen und Schüler

Wie sprechen Sie normalerweise mit den Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler in der Schule (z. B. bei Elternsprechtagen, ...)?

Mit den Eltern der Schülerinnen und Schüler kommunizieren die Pädagoginnen, wie sie selber meinen, hauptsächlich in der Sprachform, die die Eltern ebenfalls verwenden. Sie passen sich also dem Sprachgebrauch ihres Gegenübers an (39 %). 8 % der Befragten meinten, dass sie bei Gesprächen mit Eltern im „Dialekt“ sprechen, 23 % „nahe am Dialekt“. 23 % wählten „nahe am Hochdeutschen“ als Kommunikationsform in dieser Situation und 7 % der Lehrerinnen gaben an, dass sie mit Eltern generell „Hochdeutsch“ sprechen.

Erwähnenswert erscheint die Tatsache, dass von den älteren Befragten 14 % angaben, mit Eltern im „Dialekt“ zu kommunizieren. Von den Unter-40-Jährigen wählte niemand „Dialekt“ als Sprachmittel im Umgang mit Eltern aus. Vergleicht man Linz und Innviertel miteinander, fällt auf, dass sich im Innviertel als Antwort auf diese Frage mehr Lehrerinnen für „Dialekt“ (12 %) bzw. „Nahe am Dialekt“ (35 %) entschieden als in der Bildungsregion Linz Stadt (2 % „Dialekt“ / 7 % „Nahe am Dialekt“).

Sprachgebrauch mit Eltern

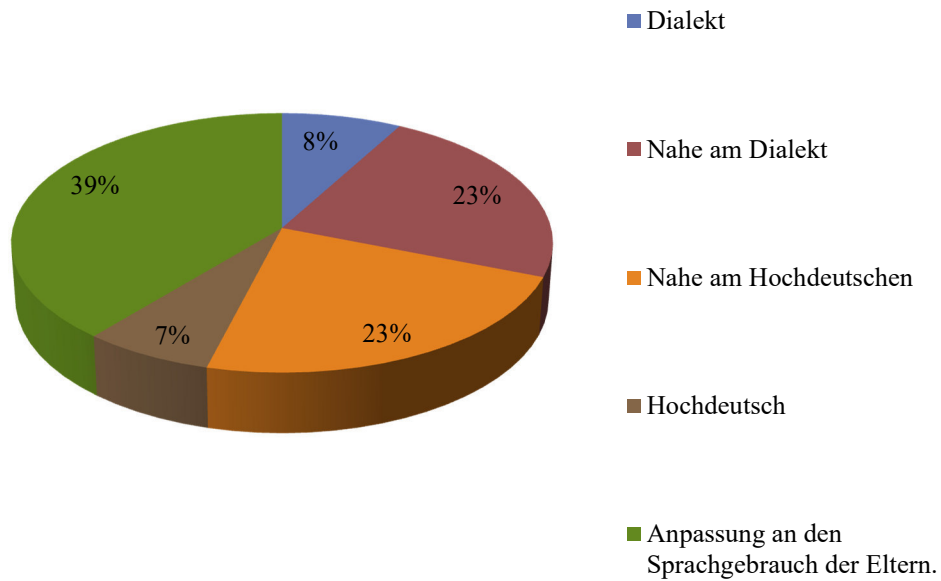


Abbildung 18: Sprachgebrauch mit Eltern – gesamt

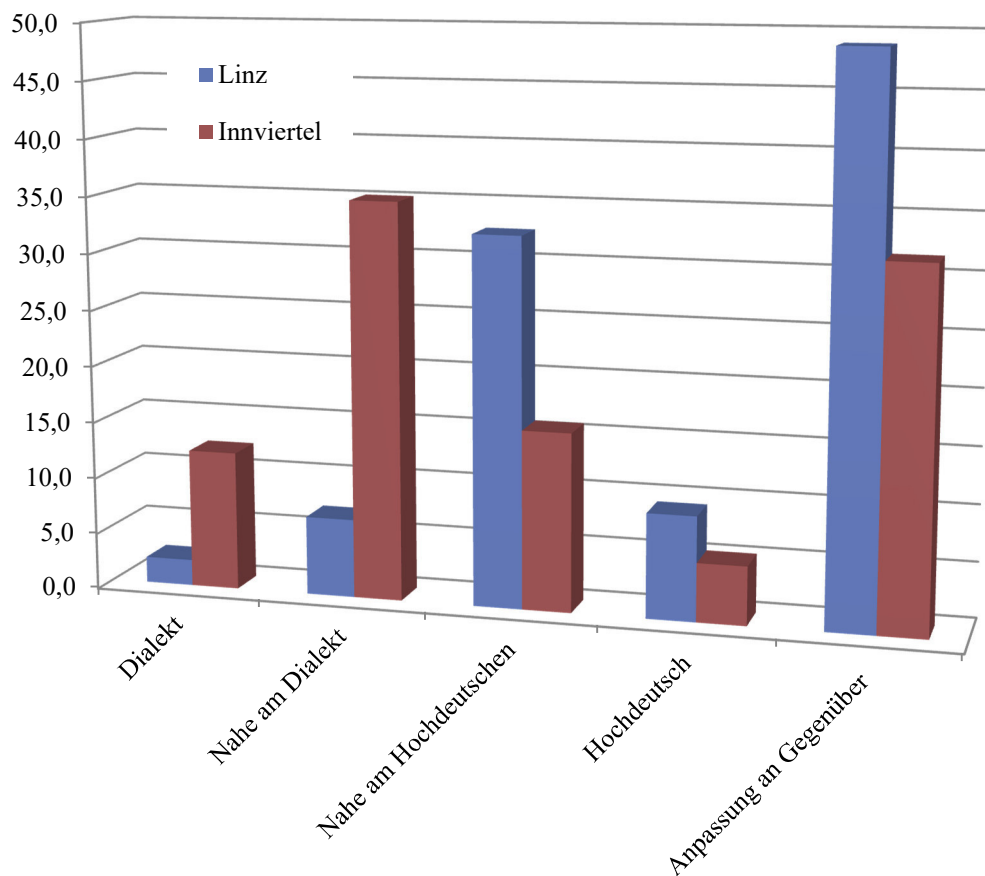


Abbildung 19: Sprachgebrauch mit Eltern – Linz / Innviertel

9.4 Verifizierung bzw. Falsifizierung von diversen Aussagen gemäß der Einschätzungen der Lehrerinnen

Die Lehrerinnen wurden mit neun Aussagen, welche sich zum Großteil auf Thesen aus der Forschungsliteratur beziehen, konfrontiert. Ihre Aufgabe war es, diesen Aussagen – je nach persönlicher Meinung und Einschätzung – möglichst spontan zuzustimmen bzw. diese zu verneinen.

1. *Die Volksschule ist in Oberösterreich der Ort, an dem Kinder zum ersten Mal in ihrem Leben (abgesehen von Fernsehen und Radio) regelmäßig Hochdeutsch hören.*

Diese Aussage bezieht sich auf eine forschungsleitende Annahme der Autorin. (Vgl. Kapitel 6).

Auf diese Aussage reagierten insgesamt 54 % der Probandinnen mit einem „ja“ und bei 46 % lautete die Antwort „nein“. Bei den Innviertler Befragten wählten 60 % „ja“ als Antwort, während 47 % der Linzerinnen der Meinung waren, dass die Volksschule der Ort ist, an dem Kinder in Oberösterreich zum ersten Mal in ihrem Leben kontinuierlich und regelmäßig das Hochdeutsche hören.

Volksschule als erster Ort, an dem Hochsprache regelmäßig gehört wird

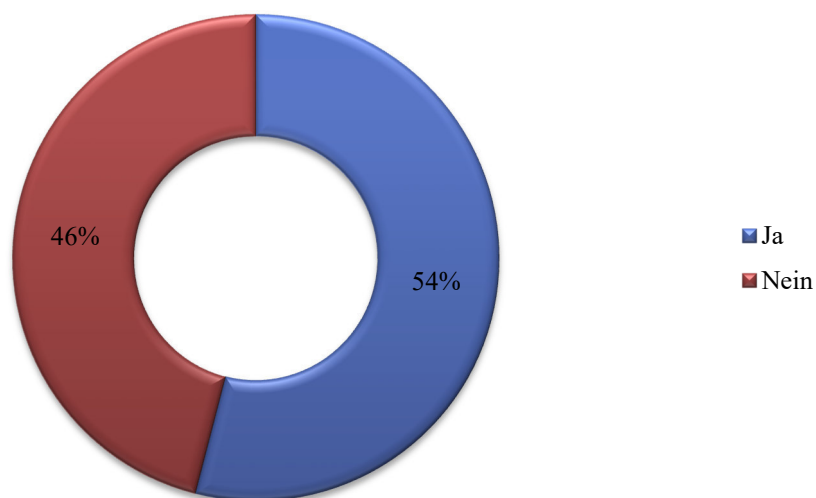


Abbildung 20: Aussage 1

2. *Die Erstsprache der Kinder muss berücksichtigt werden. Kinder müssen dort „abgeholt“ werden, wo sie im Spracherwerbsprozess stehen.*

Die These, die zurückgeht auf die Diskussionen rund um die „Differenz-Hypothese“ (Vgl. Kapitel 6; 6.1), bezieht sich unter anderem auf den aktuellen Lehrplan für die Volksschule, in dem es heißt: Der Ausbau der Sprachkompetenz in der Volksschule „gründet auf dem Sprachkönnen, das der Schüler in seiner Familie und seiner sprachlichen Umwelt erworben hat“ (Vgl. Lehrplan 2003: 24).

Diese im Fragebogen formulierte Aussage wurde vom Großteil der Befragten verifiziert. 94 % stimmten dieser These zu. Vor allem Unter-40-Jährige waren mit 98 % am ehesten für „ja“ als Antwort. Bei den Über- 40-Jährigen stimmten 91 % für „ja“. Zwischen Linz (93 % antworteten mit „ja“) und dem Innviertel (95 % antworteten mit „ja“) erwiesen sich bei dieser Frage keinen großen Diskrepanzen.

Berücksichtigung der Erstsprache der Kinder

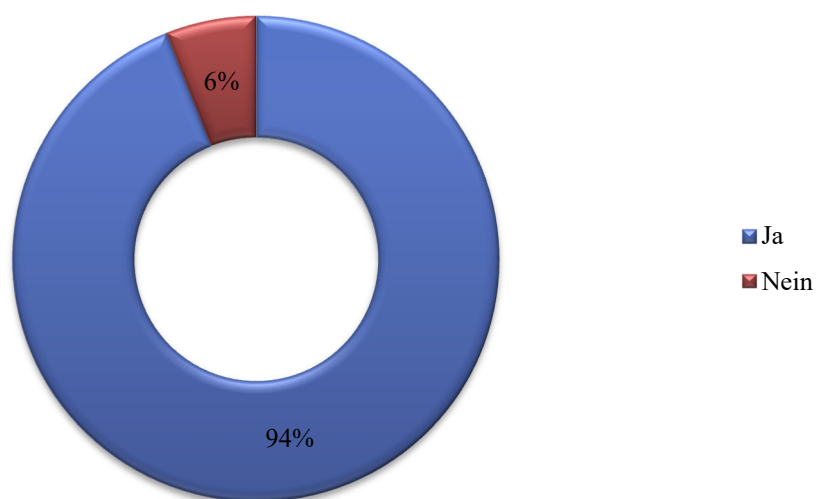


Abbildung 21: Aussage 2

3. *Dialektsprechende Kinder haben eher sprachliche Schwierigkeiten als Kinder, die zu Hause Hochdeutsch sprechen.*

Dieser Aussage, die sich auf die von der BERNSTEIN-Hypothese ausgehenden Diskussionen um eine „Sprachbarriere“ und „dialektbedingte Schulschwierigkeiten“ bezieht (Vgl. Kapitel 6), wurde von der Mehrheit der Befragten, nämlich von 69 %, nicht zugestimmt. Von den Linzerinnen waren es 28 % und von den Innviertlerinnen 33 %, die diese These nicht ablehnten. Bei den Unter-40-Jährigen stimmte der Großteil, nämlich 82 %, für „nein“, während sich bei den älteren Befragten nur 59 % für diese Antwort entschieden.

Sprachliche Schwierigkeiten dialektsprechender Kinder

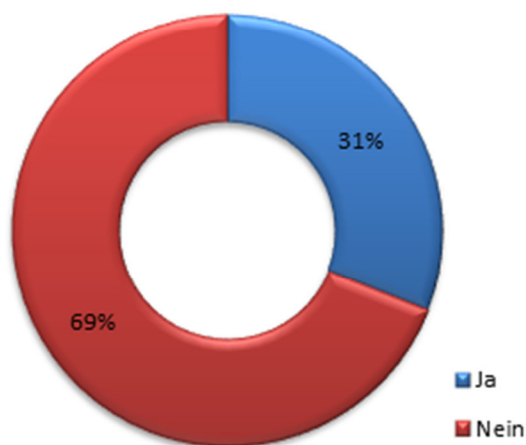


Abbildung 22: Aussage 3

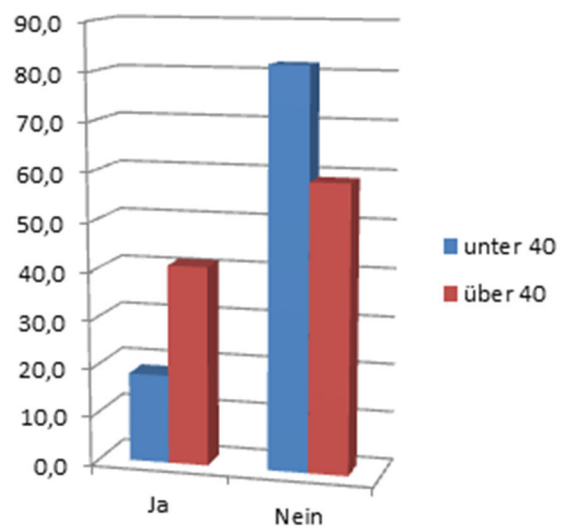


Abbildung 23: Aussage 3 – unter 40 / über 40

4. *Kinder sollen für den Gebrauch von Dialekt und Hochdeutsch sensibilisiert werden.*

Die nächste These argumentiert wiederum gemäß dem Lehrplan (Vgl. Kapitel 7; 7.3) und im Sinne von Autoren wie RAMGE (Vgl. Kapitel 7; 7.2), die sich für ein Nebeneinander diverser Sprachformen und für eine Erweiterung der sprachlichen Variationsfähigkeit aussprechen.

93 % der befragten Lehrerinnen meinten, dass Kinder für den Gebrauch von Dialekt und Hochsprache, also für die Verwendung beider Varietäten, sensibilisiert werden sollten.

Sensibilisierung der Kinder für Dialekt und Hochsprache

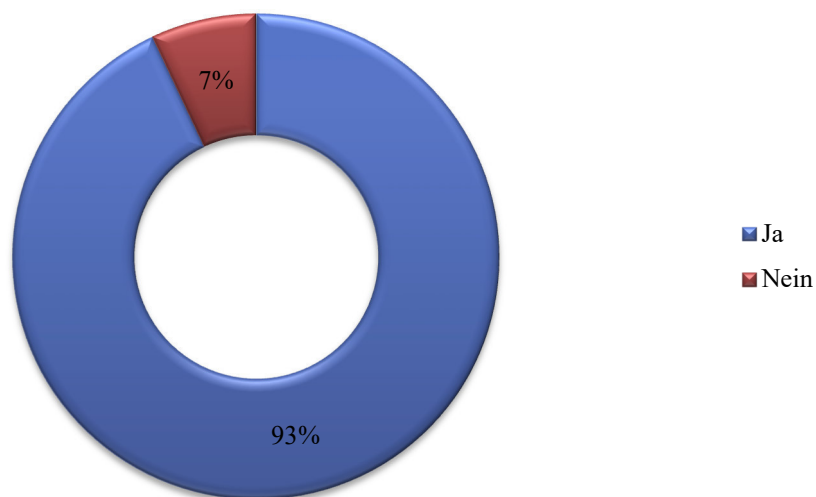


Abbildung 24: Aussage 4

Mit 96 % entschieden sich prozentuell mehr Lehrerinnen über 40 Jahre für „ja“ als ihre jüngeren Kolleginnen. Von den Unter-40-Jährigen stimmten nur knappe 89 % dieser These zu.

5. *Aufgabe der Volksschule ist es, die Kinder für einen normgerechten Gebrauch des Hochdeutschen zu sensibilisieren.*

Diese These geht ebenfalls auf den Lehrplan für Volksschulen zurück (Vgl. Kapitel 7; 7.3). Es steht darin unter anderem, dass die „individuelle Sprache des Kindes zur Standardsprache“ erweitert werden soll. Überdies sollte innerhalb der Volksschulzeit ein „möglichst sicherer Gebrauch der Standardsprache“ erzielt werden (Vgl. Lehrplan 2003: 1).

94 % der Befragten meinten, es sei Aufgabe der Volksschule, die Kinder für einen normgerechten Gebrauch des Hochdeutschen zu sensibilisieren. Die restlichen 6 % stimmten dieser Aussage nicht zu.

Normgerechter Gebrauch der Hochsprache als Bildungsziel

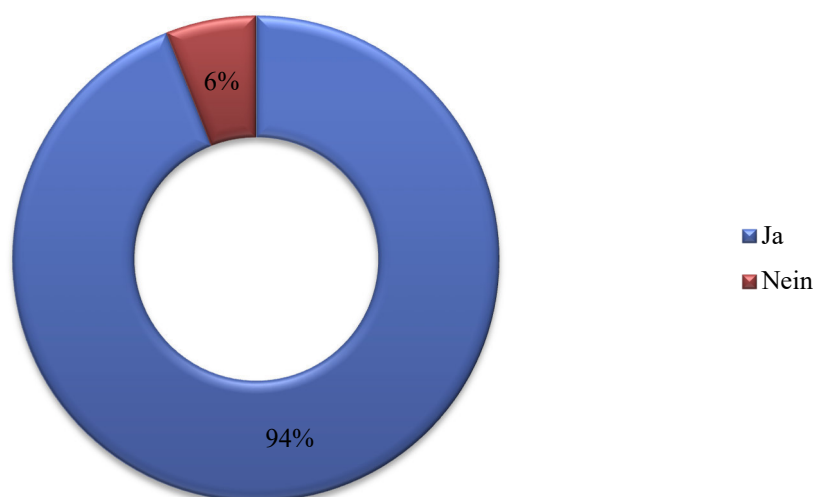


Abbildung 25: Aussage 5

Erwähnenswert erscheint, dass es nur eine einzige Lehrperson über 40 gab, die auf diese These mit einem „nein“ reagierte. Bei den Unter-40-Jährigen waren es mit 11 % etwas mehr, die dieser Aussage nicht zustimmen wollten.

6. *Dialekt gehört in Oberösterreich als Kulturgut zum Alltag.*

Diese These stützt sich unter anderem auf die Aussagen von EBNER (1989: 166). Dialekt gehört demzufolge zur oberösterreichischen Kultur und zum Alltag dieses Bundeslandes (Vgl. Kapitel 5).

Dialekt als Kulturgut

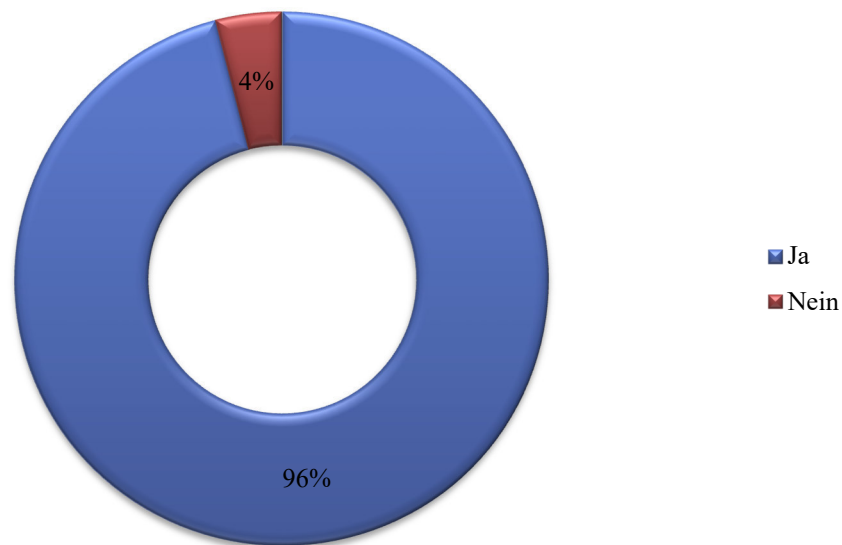


Abbildung 26: Aussage 6

Die Mehrheit (96 %) der Pädagoginnen meinte, dass Dialekt ein Kulturgut ist und in Oberösterreich zum Alltag gehört. Sieht man sich die Ergebnisse von Linz und dem Innviertel getrennt an, lässt sich feststellen, dass in Linz 7 % und im Innviertel 2 % mit einem „nein“ geantwortet haben. Prozentuell betrachtet waren es in Linz also mehr Lehrerinnen, die sich gegen diese These aussprachen.

7. *Das Beherrschen des Dialekts ist genauso wie das Beherrschen einer Fremdsprache eine Chance für die Zukunft.*

Es handelt sich hier um eine These, die sich im Zuge der „Sprachbarriere-Diskussion“ und der Diskussion um die „dialektbedingten Schulschwierigkeiten“ heraus entwickelt hat. REITMAJER (1989: 151) etwa schreibt von einer „Bereicherung“, die der Dialekt für seine Sprecherinnen und Sprecher darstelle. Auch BERTHELE (2008: 104) zeigt die Chance von Dialekt auf. Für ihn gilt eine Koexistenz von Dialekt und Standardsprache im Sinne einer „inneren Mehrsprachigkeit“ als Potenzial für Mehrsprachigkeit per se.

Bei dieser Frage bzw. Aussage hielten sich die Antworten „ja“ und „nein“ einigermaßen die Waage. Mit 51 % stimmte eine knappe Mehrheit der These nicht zu. Auffallend ist, dass sich vor allem die jüngeren Lehrerinnen mit 64 % dafür aussprachen, dass Dialekt genauso wie das Beherrschen einer Fremdsprache eine Chance für die Zukunft darstelle. Von den Über-40-Jährigen waren hingegen 63 % dagegen und antworteten mit „nein“.

Dialekt als Chance für die Zukunft

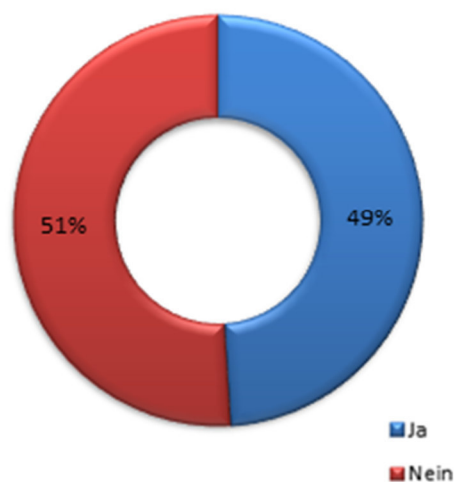


Abbildung 27: Aussage 7

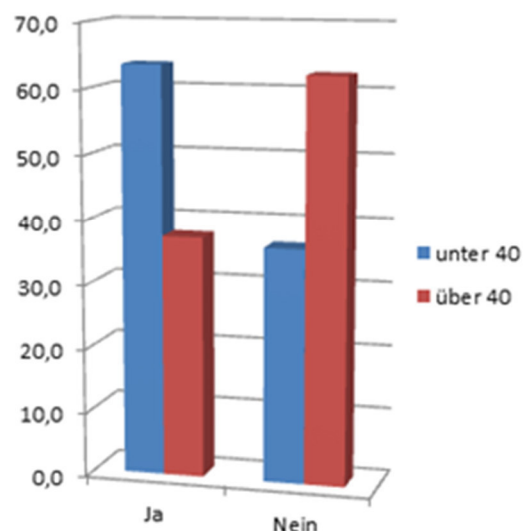


Abbildung 28: Aussage 7 – unter 40 / über 40

Eine der Probandinnen wies bei der Beantwortung einer offenen Frage darauf hin, dass sie dem Dialekt deshalb so große Bedeutung zuschreibe, weil sich die Beherrschung eines Dialekts bzw. diverser Varietäten positiv auf den weiteren Sprach- bzw. Fremdspracherwerb auswirke.

8. *Das normgerechte Sprechen des Hochdeutschen hat eine wesentliche Bedeutung für den schulischen Erfolg der Kinder.*

Auch diese These lässt sich zurückführen auf die „Sprachbarriere-Diskussion“ bzw. auf Studien zu „dialektbedingten Schulschwierigkeiten“ (Vgl. Kapitel 6). Beispielsweise ging HERMANN (2003: 40) davon aus, dass dialektal sozialisierte Kinder eher Schwierigkeiten in der Schule hätten als Kinder, die mit der Standardsprache aufgewachsen sind.

Mit 74 % war die Mehrheit der Befragten für ein „ja“ und stimmte dieser These somit zu. Die Antwort „Nein“ wählten die restlichen 26 %.

Bedeutung des Hochdeutschen für schulischen Erfolg der Kinder

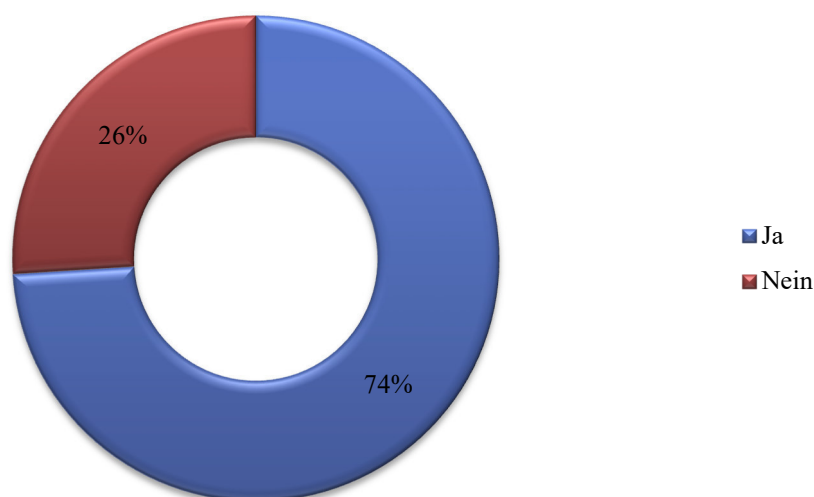


Abbildung 29: Aussage 8

Bei dieser These waren es mehr Lehrerinnen über als unter 40, die sich für ein „ja“ aussprachen, nämlich 80 %. Im Vergleich dazu haben 66 % der jüngeren Befragten dieser Aussage zugestimmt. 23 % der befragten Lehrerinnen aus Linz und 28 % der interviewten Innviertlerinnen wählten die Antwort „nein“. Somit ist der Großteil der befragten Pädagoginnen der Meinung, dass das normgerechte Sprechen des Hochdeutschen für den schulischen Erfolg der Kinder von Relevanz sei.

9. *Hochdeutsch in der Volksschule ist gar nicht so wichtig. Dialekt ist für Kinder in diesem Alter viel natürlicher.*

Diese These ist wiederum eine Annahme der Autorin, die sich aus der Überlegung heraus ergab, dass Dialekt in Oberösterreich einen sehr großen Stellenwert hat, dass Kinder dort häufig primär im Dialekt sozialisiert werden und Dialekt für sie somit viel „authentischer“ und natürlicher zu sein scheint.

Hochdeutsch im Volksschulalter

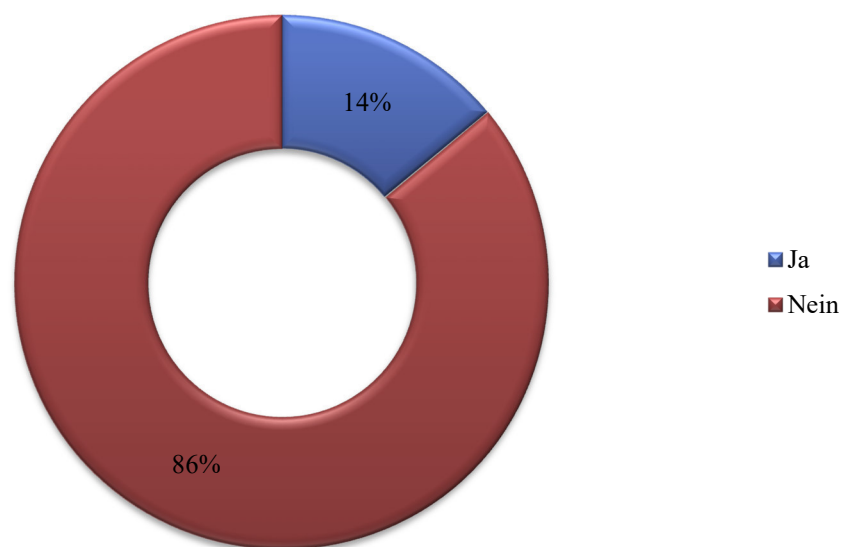


Abbildung 30: Aussage 9

Diese These verneinten 86 % aller befragten Pädagoginnen, 14 % stimmten mit „ja“. Bei den Innviertler Lehrerinnen waren es 81 %, die sich für ein „nein“ aussprachen, während es bei den Linzerinnen 93 % waren, die dieser Aussage nicht zustimmten.

9.5 Vermeintlicher Sprachgebrauch je nach kommunikativer Funktion bzw. Beispiele aus dem Schulalltag

Überdies wurden den Pädagoginnen als Stimuli einige konkrete Beispiele aus dem Schulalltag dargelegt. Die Lehrerinnen sollten sich in die Situationen hineinversetzen und möglichst spontan entscheiden, welche Sprachform sie in dieser Situation am ehesten wählen würden. Antwortmöglichkeiten hatten sie folgende zur Verfügung: „Dialekt“, „nahe am Dialekt“, „nahe am Hochdeutschen“ und „Hochdeutsch“.

1. Sie erklären eine Textaufgabe im Mathematikunterricht ein zweites Mal, weil Sie merken, dass noch nicht alle Kinder diese verstanden haben. Welche Sprachform verwenden Sie?

Situation 1

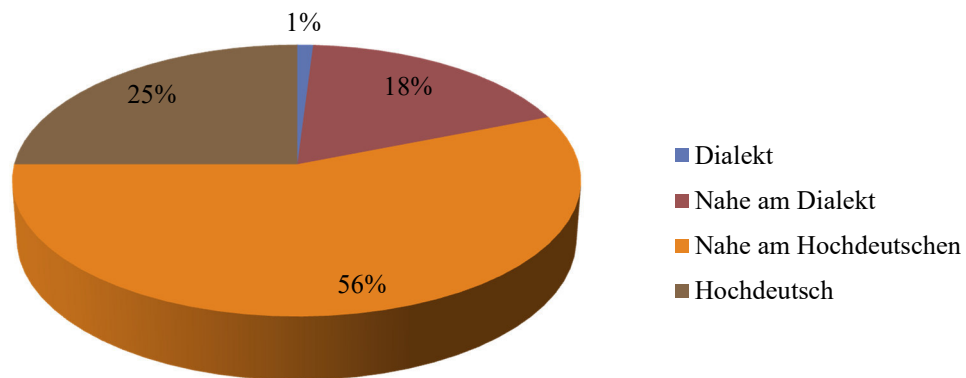


Abbildung 31: Situation 1 – gesamt

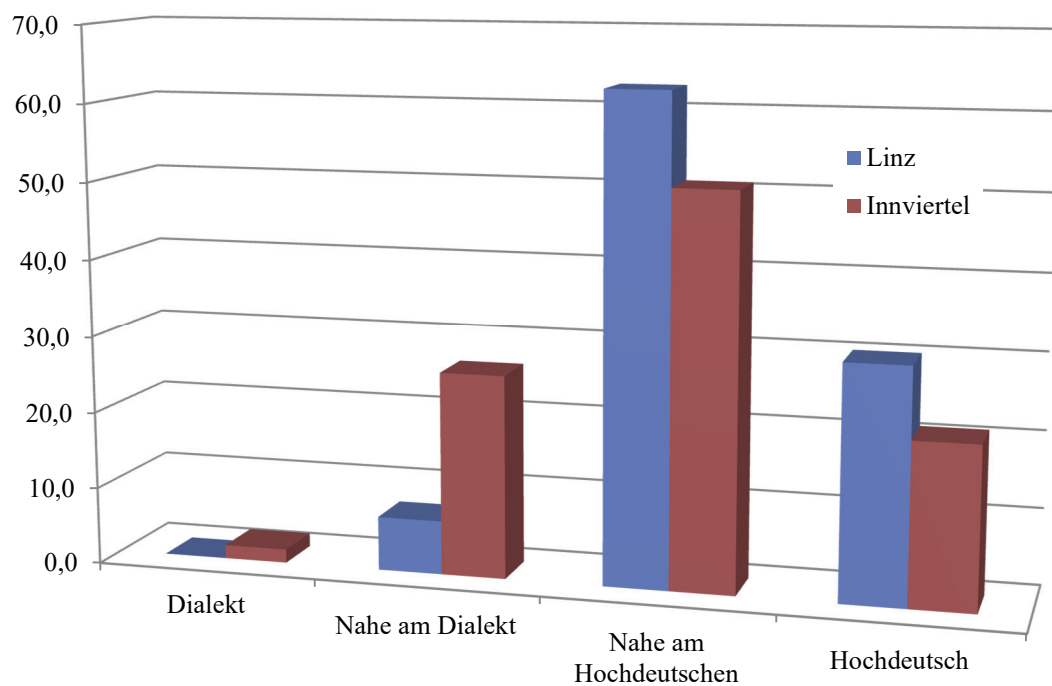


Abbildung 32: Situation 1 – Linz / Innviertel

Bei **Situation 1** handelt es sich um eine Situation im Unterricht. Die Lehrperson vermittelt Stoff, doch nicht alle Kinder haben zu Übermittelnde verstanden. Somit wird ein geplanter Unterrichtsverlauf von einem ungeplanten Geschehen, welches sich jedoch auf das Geplante bezieht, unterbrochen. Der Anteil jener Lehrerinnen, die meinten, sie greifen in dieser Situation des Erklärens eher auf „Dialekt“ oder eine Sprachform „nahe am Dialekt“ zurück, liegt bei 19 %. Die Mehrheit entscheidet sich also in dieser Situation für „Nahe am Hochdeutschen“ bzw. „Hochdeutsch“. Somit wird mit diesem Beispiel unter anderem die These von Löffler (2016: 142–143) bestätigt, der meinte, dass Dialekt häufig für „nichtthematische Dinge“ im Unterricht verwendet wird, während die Standardsprache eher „themenorientiert“ eingesetzt wird.

Mit etwa 28 % gaben mehr Innviertlerinnen als Linzerinnen (7 %) an, in dieser Situation „Dialekt“ bzw. „nahe am Dialekt“ zu kommunizieren.

Situation 2 beschreibt ebenso eine Situation im Unterricht, in welcher ein Schüler eine Wissensfrage zu einem im Unterricht besprochenen Themengebiet stellt. Der Schüler verwendet bei seiner Frage Dialekt. Während sich 13 % der befragten Lehrerinnen gemäß ihrer Selbsteinschätzung der Sprachform des Schülers annähern und ebenfalls im „Dialekt“ antworten würden, meinten die übrigen 87 % der Probandinnen, in dieser Situation „nahe am Hochdeutschen“ bzw. „Hochdeutsch“ zu sprechen. Wiederum könnte man demzufolge die eben aufgezeigte These LÖFFLERS stützen. Doch auch die Annahme von SIEBER / SITTA (1989: 119) wird gestützt, nämlich, dass „Dialekt“ gewissermaßen die „Sprache der Freizeit“ und die „Standardsprache die Sprache der Arbeitszeit“ in der Schule darstelle.

Bei den offenen Fragen des Fragebogens haben einige Lehrerinnen gemeint, dass sie zwar im Unterricht auf einen der „Hochsprache“ sehr nahen Sprachgebrauch achten, jedoch in gewissen Situationen, wie etwa wenn sie etwas ausführlich erklären wollen, manchmal auch in einen dialektalen Sprachgebrauch „switchen“. RAMGE (1978: 218) würde derartige Situationen im schulischen Kontext der „Verständnissicherungsfunktion“ zuordnen. Seiner Ansicht nach käme es hier häufig zum Gebrauch von „Dialekt“.

2. *Im Sachunterricht geht es gerade um Tiere des Waldes. Schüler X stellt eine Frage und verwendet dabei Dialekt. Wie antworten Sie?*

Situation 2

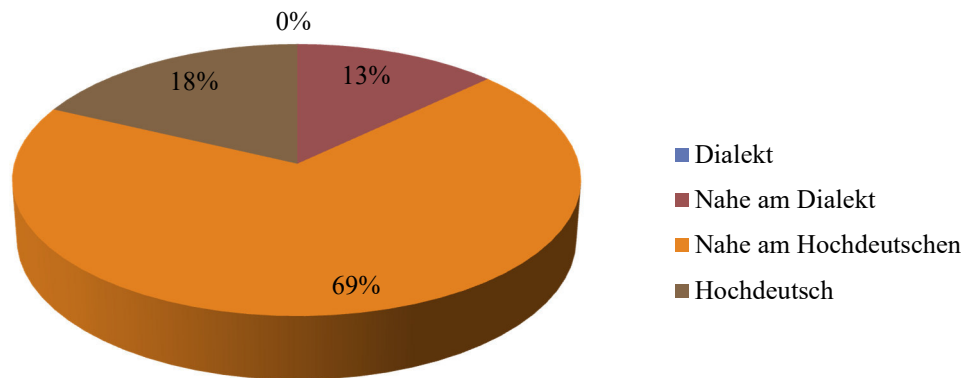


Abbildung 33: Situation 2 – gesamt

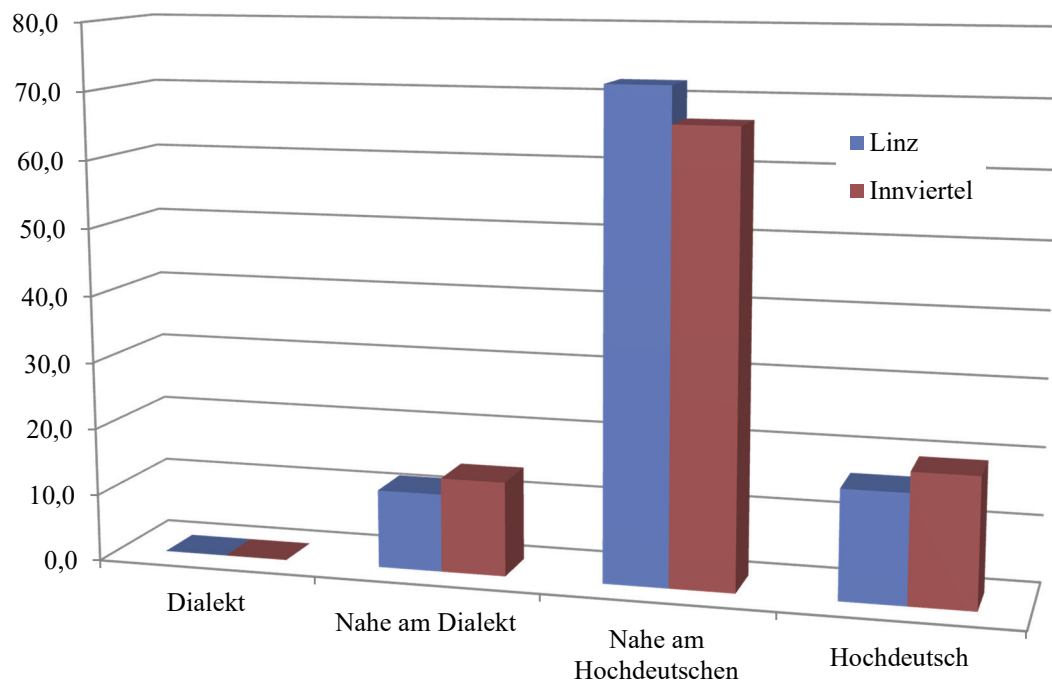


Abbildung 34: Situation 2 – Linz / Innviertel

3. *Schüler Y und Schülerin Z schwätzen im Musikunterricht andauernd miteinander und nehmen nicht aktiv am Unterricht teil. Sie ermahnen die beiden Kinder. Welche Sprachform verwenden Sie?*

Situation 3

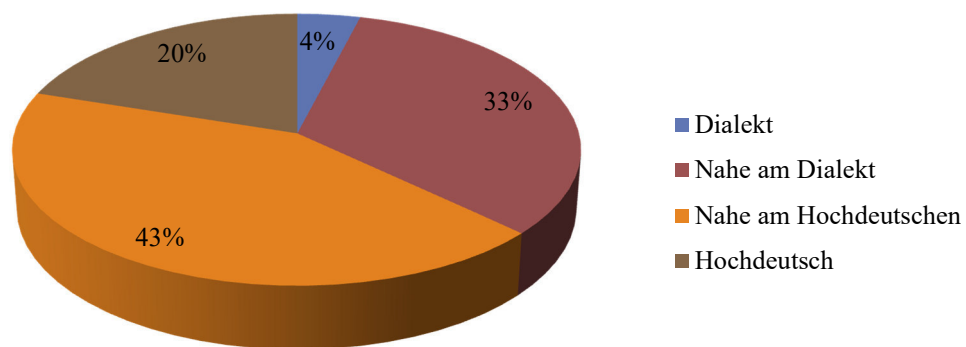


Abbildung 35: Situation 3 – gesamt

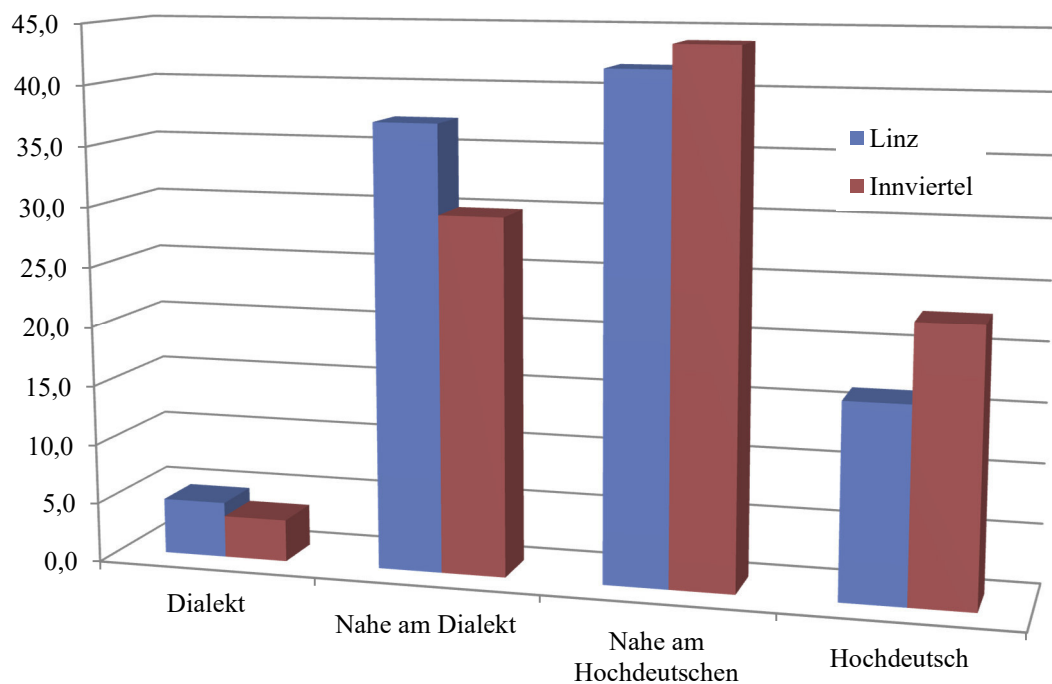


Abbildung 36: Situation 3 – Linz / Innviertel

Bei **Situation 3** geht es darum, dass eine Lehrperson Disziplinierungsmaßnahmen einleiten muss, um die Aufmerksamkeit zweier Schülerinnen zurückzugewinnen. Nach RAMGE (1978: 215–217) werde in einer derartigen Situation aufgrund der „Abschwächungsfunktion“ und der „Diskriminierungsfunktion“ häufig „Dialekt“ eingesetzt. Die Lehrperson kann dadurch etwa zeigen, dass das Verhalten der Schülerinnen nicht passend war. Durch den Wechsel der Sprachform gelingt es aber, das Image der Schülerinnen möglichst wenig herabzusetzen und darzulegen, dass die Lehrperson zwar in dieser Situation „böse“ ist, jedoch die Lehrer-/innen-Schüler-/innen-Beziehung dadurch möglichst wenig bzw. nicht gestört wird. 37 % der befragten Pädagoginnen haben sich für „Dialekt“ bzw. „Nahe am Dialekt“ entschieden. 63 % meinten, sie würden die Schülerinnen „nahe am Hochdeutschen“ bzw. „Hochdeutsch“ zurechtweisen. Als erwähnenswert gilt, dass einige Pädagoginnen im Zuge der offenen Fragen erwähnten, dass sie häufig dann „Hochdeutsch“ verwenden, wenn sie „verärgert“ oder „wütend“ sind. „Manchmal schimpfe ich auf Hochdeutsch“, antwortete einer Lehrerin auf die Frage, ob sie sich denn im Unterricht manchmal für eine für sie nicht typische Sprachform entscheidet.

Bei **Situation 4** handelt es sich um eine sehr emotionale Situation, in der eine der Grundfunktionen von Dialekt, die der „Emotionalisierung“ (Vgl. RAMGE 1978: 205), offensichtlich in den Vordergrund tritt. Ein Kind verletzt sich im Turnunterricht. 74 % der befragten Pädagoginnen meinten, sie würden das Kind im „Dialekt“ bzw. „nahe am Dialekt“ trösten. 22% der Pädagoginnen gaben an, dass sie in dieser Situation „nahe am Hochdeutschen“ kommunizieren würden, und nur 4 % würden reines „Hochdeutsch“ verwenden. Mit 35 % gaben eher die Linzerinnen an, in dieser Situation „nahe am Hochdeutschen“ bzw. „Hochdeutsch“ zu sprechen, während sich von den Innviertlerinnen nur etwa 19 % für diesen standardnahen Sprachgebrauch entscheiden.

4. *Im Turnunterricht verletzt sich ein Kind beim Ballspiel am Finger. Das Kind beginnt zu weinen. Sie leisten Erste Hilfe und versuchen, es zu trösten. Wie sprechen Sie mit dem Kind?*

Situation 4

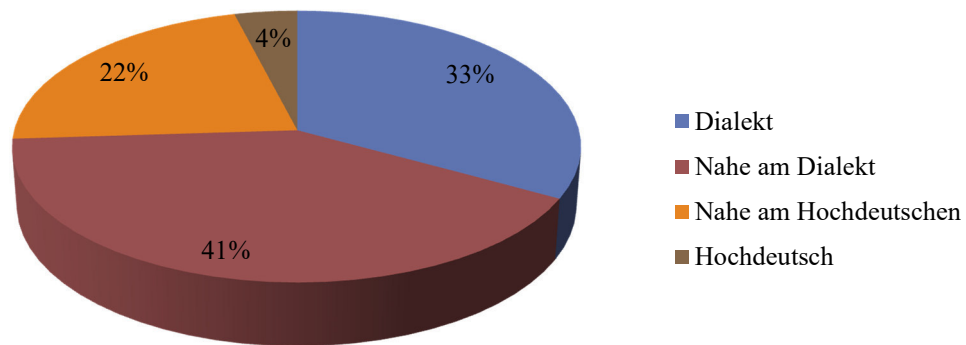


Abbildung 37: Situation 4 – gesamt

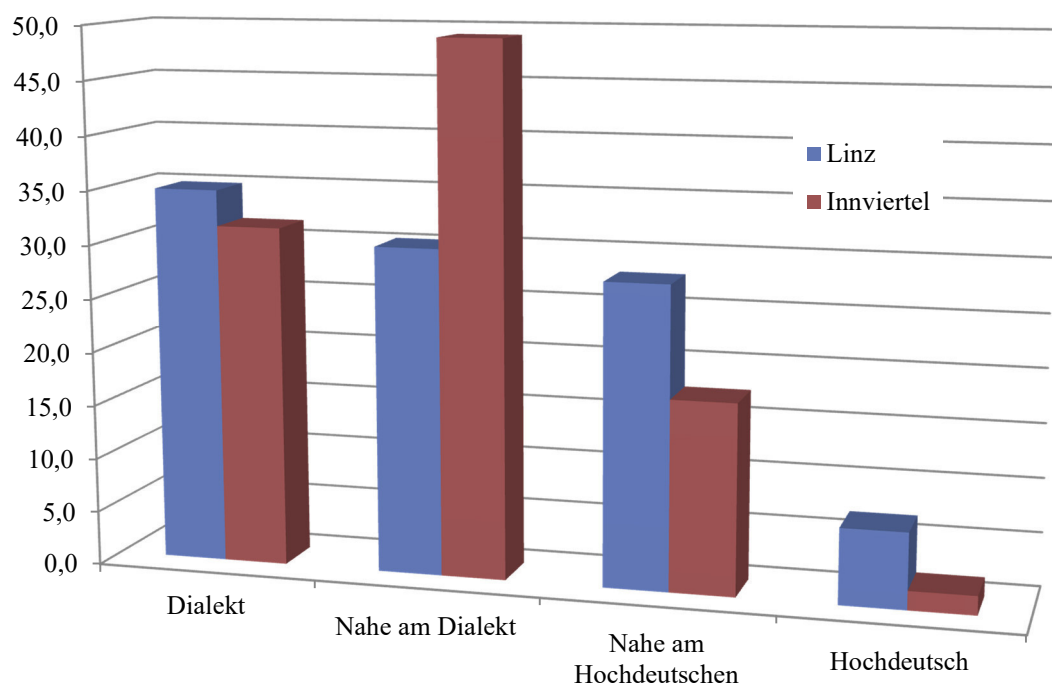


Abbildung 38: Situation 4 – Linz / Innviertel

5. Bei einem Lehrausgang erkunden Sie mit Ihrer Klasse den Wald. Die Kinder stellen viele Wissensfragen. In welcher Sprachform antworten Sie?

Situation 5

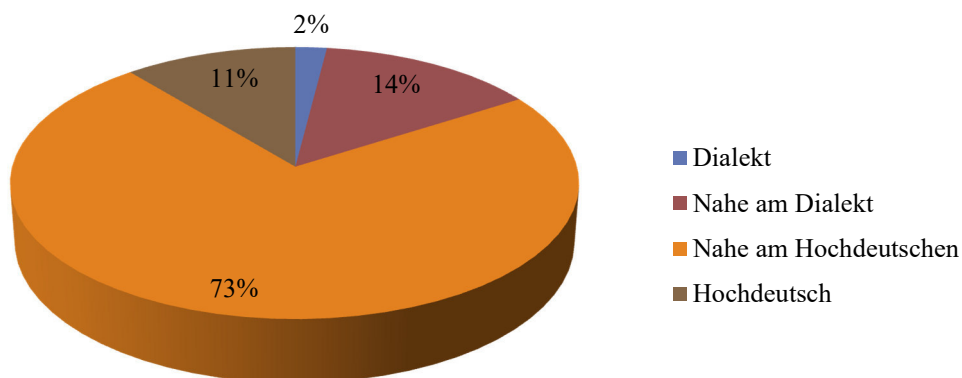


Abbildung 39: Situation 5 – gesamt

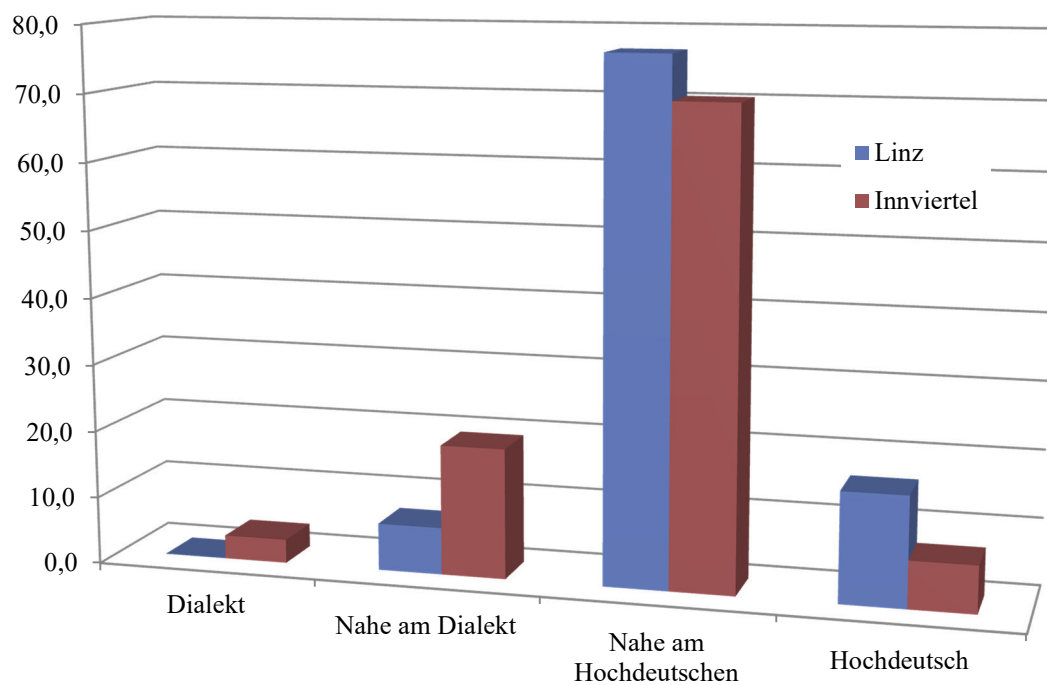


Abbildung 40: Situation 5 – Linz / Innviertel

Situation 5 beschreibt einen Lehrausgang mit recht wissbegierigen Schülerinnen und Schülern. Eine der Lehrerinnen differenzierte in einer ihrer Antworten explizit zwischen Lehrausgang und Schulausflug. Bei einem Lehrausgang verwendet sie eher „Hochdeutsch“ als Sprachform, während sie bei einem Schulausflug eine dialektale Sprechweise bevorzugt. Als Ergebnis kam bei dieser Frage heraus, dass sich insgesamt 16 % der Probandinnen für „Dialekt“ bzw. „Nahe am Dialekt“ entscheiden würden. Die Mehrheit der Befragten scheint den Lehrausgang genauso wie die eben erwähnte Lehrerin als Unterrichtssituation zu sehen, und entscheidet sich möglicherweise genau deshalb für eine Sprachform „nahe am Hochdeutschen“ (73 %) bzw. für das „Hochdeutsche“ (11 %).

Bei **Situation 6** geht es um eine schulische Situation außerhalb des geplanten Unterrichtsverlaufs. Die Lehrperson bittet die Schülerinnen und Schüler darum, ihr beim Zurücktragen von Unterrichtsmaterialien in das Konferenzzimmer zu helfen. 43 % der befragten Lehrerinnen antworteten, dass sie in dieser Situation „Dialekt“ oder „nahe am Dialekt“ mit den Kindern sprechen würden. Die übrigen 57 % entschieden sich für eine Sprachform „nahe am Hochdeutschen“ bzw. für „Hochdeutsch“.

Prozentuell gesehen meinten eher die Lehrerinnen unter 40 (48 % versus über 40: 39 %) bzw. jene, die in Linz unterrichten (49 % versus Innviertel: 39 %), dass sie in solch einer Situation „Dialekt“ bzw. „nahe am Dialekt“ kommunizieren würden.

6. Sie bitten einige Kinder darum, dass sie Ihnen beim Zurückbringen diverser Unterrichtsmaterialien in das Konferenzzimmer helfen. Wie sprechen Sie mit den Kindern?

Situation 6

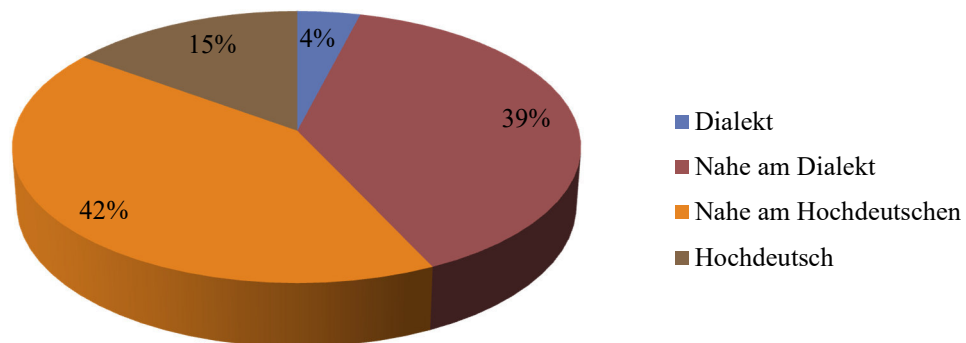


Abbildung 41: Situation 6 – gesamt

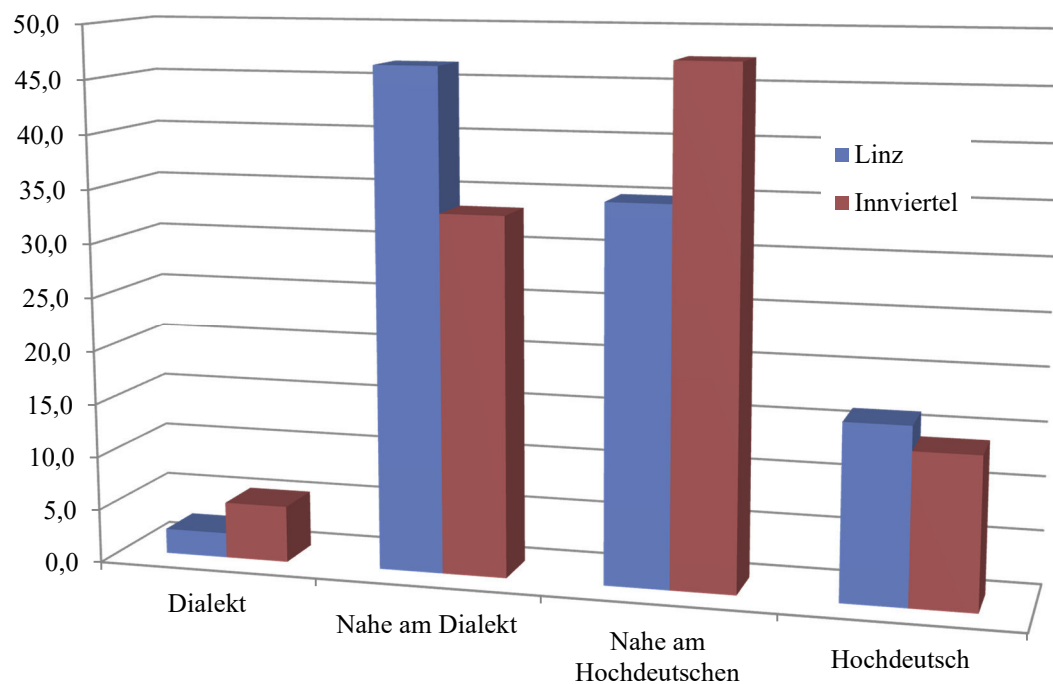


Abbildung 42: Situation 6 – Linz / Innviertel

7. Ein Schüler antwortet auf eine Frage korrekt. Er verwendet dabei Hochdeutsch. Sie wollen ihn für die richtige Antwort loben. Welche Sprachform verwenden Sie?

Situation 7

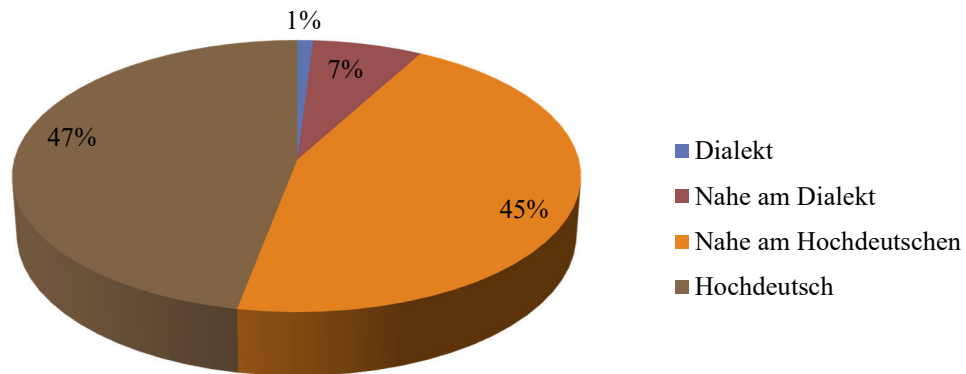


Abbildung 43: Situation 7 – gesamt

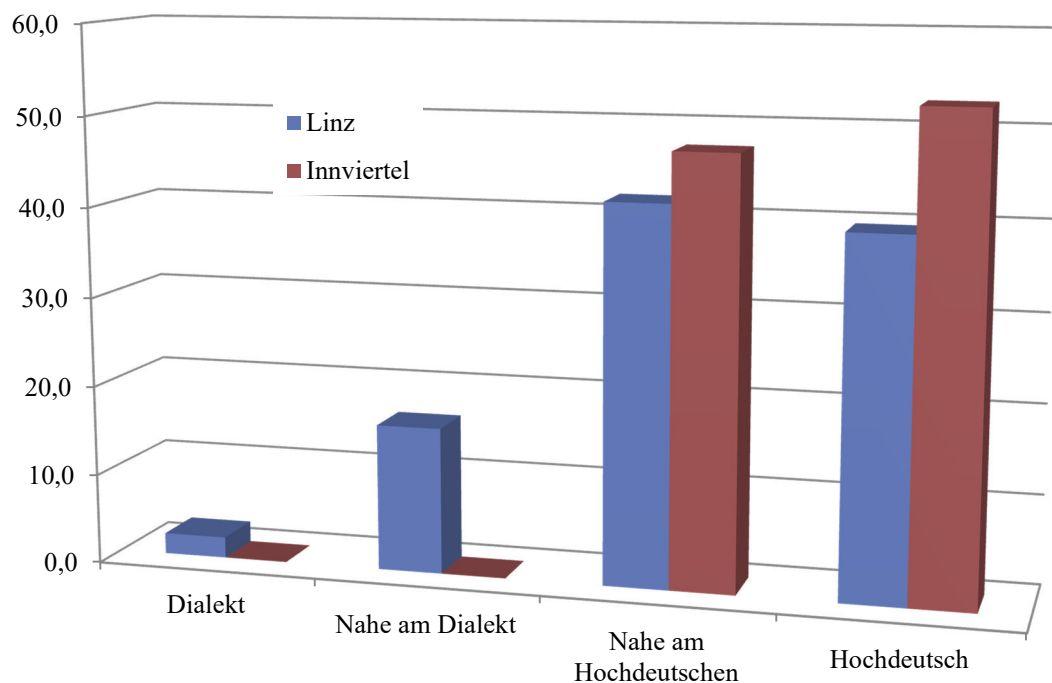


Abbildung 44: Situation 7 – Linz / Innviertel

Situation 7 stellt einen Augenblick dar, in welchem die Lehrperson einen Schüler für seine richtige Antwort lobt. Der Schüler spricht, wie im Beispiel explizit hervorgehoben wurde, „Hochdeutsch“. Nur 8 % aller Probandinnen meinten, in dieser Situation „Dialekt“ oder „nahe am Dialekt“ zu sprechen. 45 % antworteten mit „Nahe am Hochdeutschen“ und 47 % mit „Hochdeutsch“. Auffallend ist, dass sich 11,4 % der Lehrerinnen unter 40 für „Dialekt“ oder „Nahe am Dialekt“ in dieser Situation entscheiden würden, während von ihren älteren Kolleginnen nur 5,4 % „nahe am Dialekt“ sprechen.

Dafür, dass die Mehrheit der Probandinnen in dieser Situation für einen standardnahen Sprachusus plädierte, könnte etwa die Tatsache sprechen, dass Lehrerinnen ihre Sprechweise häufig an die ihres Gegenübers anpassen, vor allem dann, wenn es sich um ein Kind handelt, das ohnehin die überregionale und prestigereiche Hochsprache verwendet, wie die Auswertung der offenen Fragen der Umfrage zeigen konnte. Außerdem handelt es sich im hier behandelten Beispiel zwar um eine Situation außerhalb des geplanten Unterrichtsgeschehens, jedoch bezieht sich das Lob auf eine thematische Angelegenheit des Unterrichts. Jene Pädagoginnen, die sich für einen „dialektalen Sprachgebrauch“ in dieser Situation ausgesprochen haben, könnten ein Lob als emotionale Handlung verstehen, wodurch sich die von RAMGE (1978: 216) dargelegte These bestätigen würde, dass Dialekt häufig eine „Einverständnis- und Zuwendungsfunktion“ innehat. Die Grundfunktionen der „Emotionalisierung“ und der „Solidarisierung“ sind abermals gegeben.

Situation 8 stellt die Situation bei einem Lehrausgang dar. Die Schülerinnen und Schüler werden von der Lehrperson aufgefordert, eine Zweierreihe zu bilden. Es handelt sich also um eine Situation außerhalb des geplanten Unterrichtsgeschehens, außerhalb der Schule. Dennoch ist ein Lehrausgang eine Art Unterrichtssituation. 19 % der befragten Pädagoginnen meinten, in dieser Situation „Dialekt“ oder „nahe am Dialekt“ mit den Kindern zu sprechen. 55 % entschieden sich für die Antwortmöglichkeit „Nahe am Hochdeutschen“, und 26 % für „Hochdeutsch“. Mit 24 %, verglichen mit den 14 % der Pädagoginnen über 40, waren es eher die jüngeren Lehrerinnen, welche sich für eine dialektale Sprechweise in dieser Situation aussprachen. Stellt man die Antworten aus Linz und dem Innviertel gegenüber, fällt auf, dass es erneut mehr Linzerinnen (26 %) als Innviertlerinnen (14 %) waren, die die Antworten „Dialekt“ bzw. „Nahe am Dialekt“ wählten.

8. Bei einem Lehrausgang bitten Sie die Klasse, eine Zweierreihe zu bilden. Wie sprechen Sie in dieser Situation mit den Kindern?

Situation 8

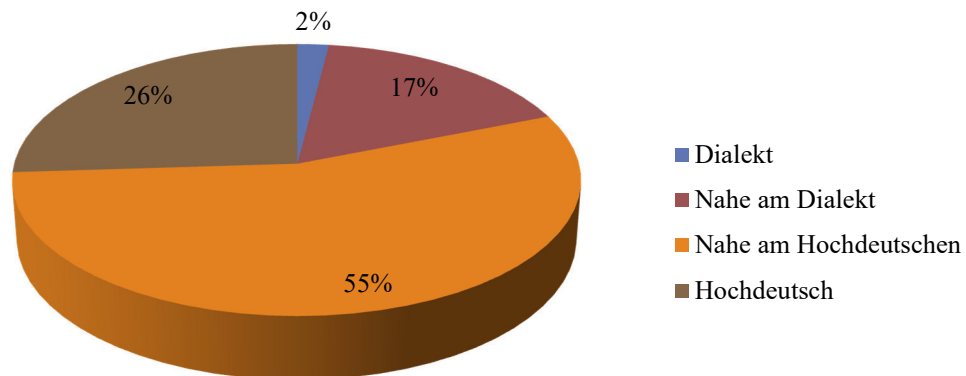


Abbildung 45: Situation 8 – gesamt

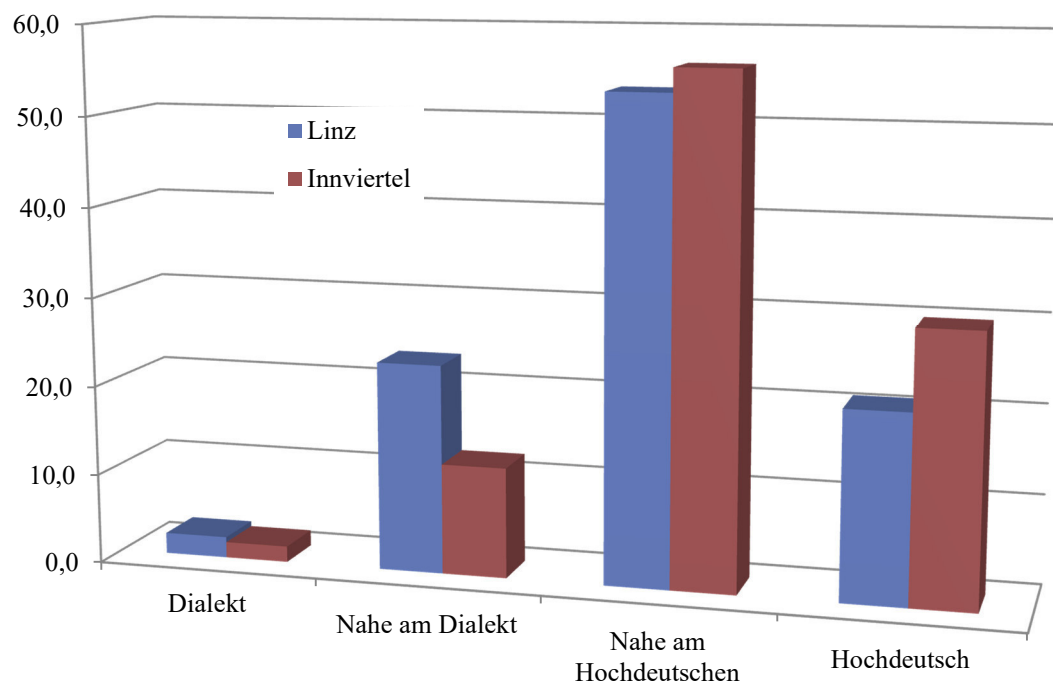


Abbildung 46: Situation 8 – Linz / Innviertel

9.6 Vermeintlicher Sprachgebrauch der Schülerinnen und Schüler

Die Lehrerinnen wurden darum gebeten, eine Einschätzung darüber abzugeben, welche Sprache bzw. welche Sprachform die Schülerinnen und Schüler, die sie derzeit unterrichten, zu Hause verwenden.

Bitte schätzen Sie: Wie viele Kinder, die sie derzeit unterrichten, sprechen zu Hause Dialekt?

Sprachgebrauch von Schülerinnen und Schülern - Dialekt

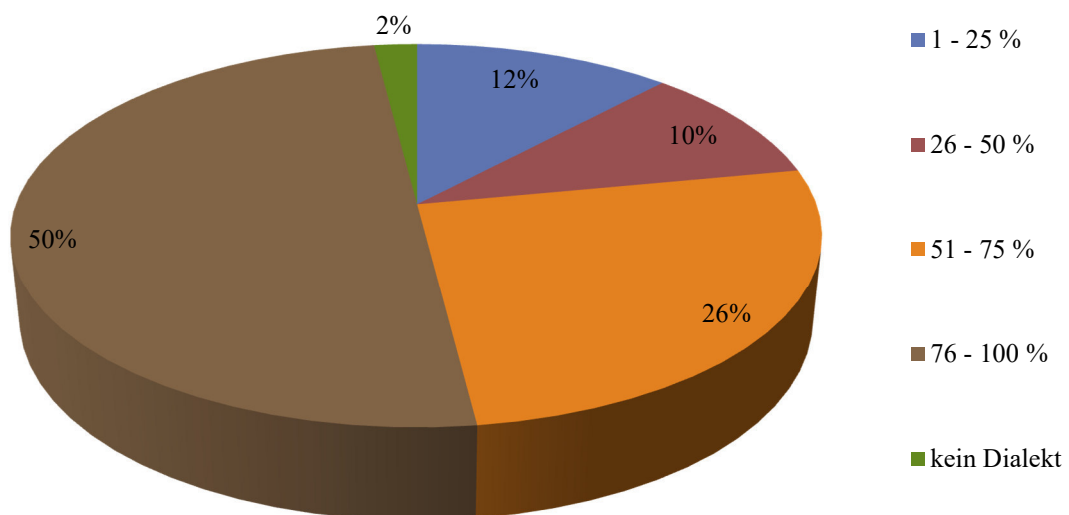


Abbildung 47: Sprachgebrauch Schülerinnen und Schüler – Dialekt – gesamt

Die Hälfte aller befragten Lehrerinnen schätzte, dass 76 – 100 % ihrer Schülerinnen und Schüler, die sie derzeit unterrichten, zu Hause Dialekt sprechen. Dass 1 – 25 % ihrer Schülerinnen und Schüler daheim Dialekt sprechen, das meinten 12 % der Pädagoginnen. Nur 2 % der Pädagoginnen waren der Meinung, dass sie derzeit keine Kinder unterrichten, die zu Hause Dialekt verwenden. Die Antworten „26 – 50 %“ wählten 10 % der Befragten, für die Möglichkeit „51 – 75 %“ entschieden sich 26 %.

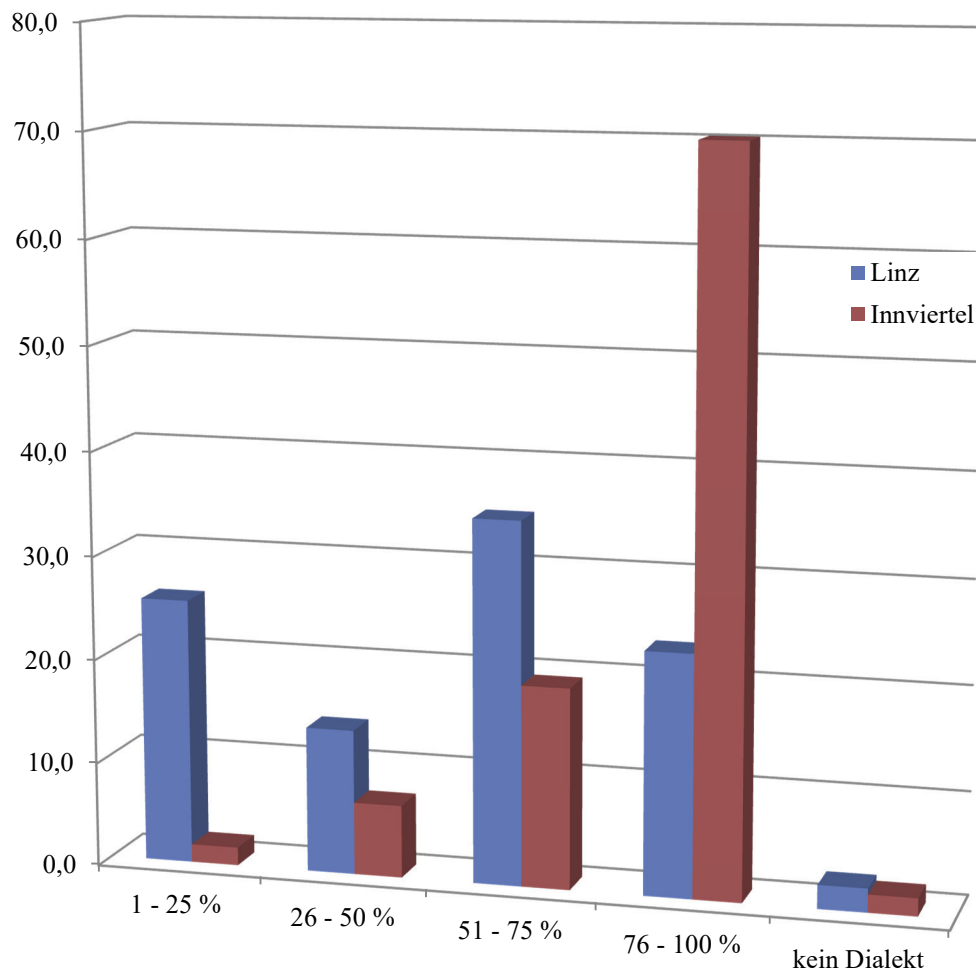


Abbildung 48: Sprachgebrauch Schülerinnen und Schüler – Dialekt – Linz / Innviertel

Was den häuslichen Dialektgebrauch der Schülerinnen und Schüler betrifft, lässt sich den Ergebnissen der Befragung zufolge sagen, dass die Innviertler Lehrerinnen eher der Meinung sind, dass die Mehrheit der Kinder, die sie derzeit unterrichten, zu Hause Dialekt sprechen. 70% der befragten Pädagoginnen, die im Innviertel unterrichten, meinten, dass 76 – 100 % ihrer Schülerinnen und Schüler im häuslichen, privaten Umfeld „Dialekt“ sprechen. In Linz meinten das nur 23 %. Dafür waren es deutlich mehr Lehrerinnen aus der Landeshauptstadt, die angaben, es sind weniger als ein Viertel ihrer Schülerinnen und Schüler, die zu Hause im „Dialekt“ kommunizieren. Im Innviertel meinten dies nur etwa 2 %.

Bitte schätzen Sie: Wie viele Kinder, die sie derzeit unterrichten, haben eine andere Erstsprache als Deutsch und sprechen diese auch regelmäßig?

Sprachgebrauch von Schülerinnen und Schülern - andere Erstsprache als Deutsch

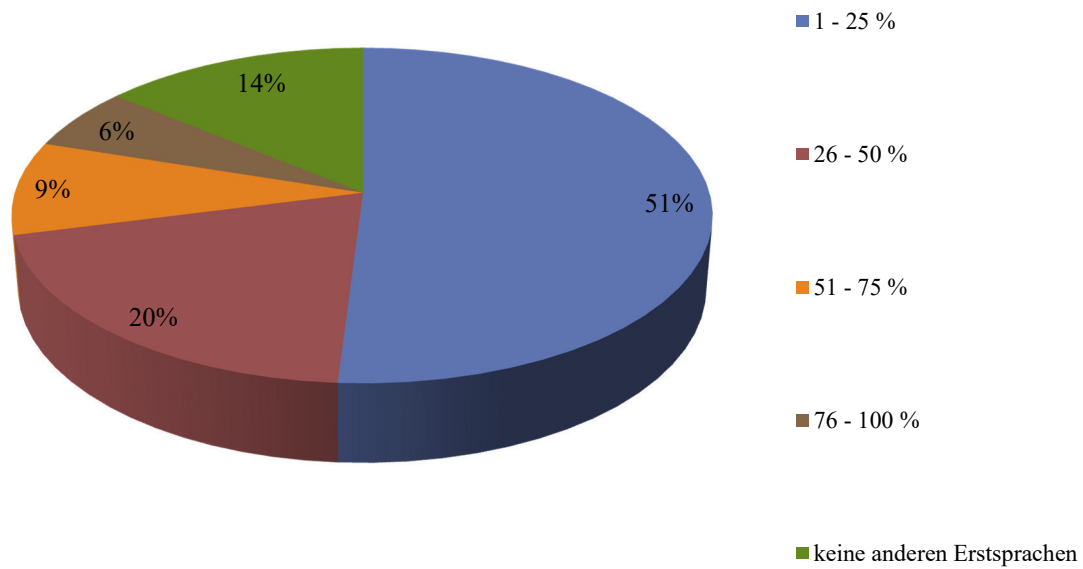


Abbildung 49: Sprachgebrauch von Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen als Deutsch – gesamt

1 – 25 % ihrer Schülerinnen und Schüler sprechen daheim eine andere Erstsprache als Deutsch, meinten 51 % der Pädagoginnen. Für „26 – 50 %“ entschieden sich 20 % der Befragten. Dass mehr als die Hälfte ihrer Schülerinnen und Schüler zu Hause eine andere Erstsprache als Deutsch spricht, schätzten 15 % der befragten Lehrerinnen. 14 % antworteten mit „Ich unterrichte derzeit keine Kinder, die zu Hause eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen“.

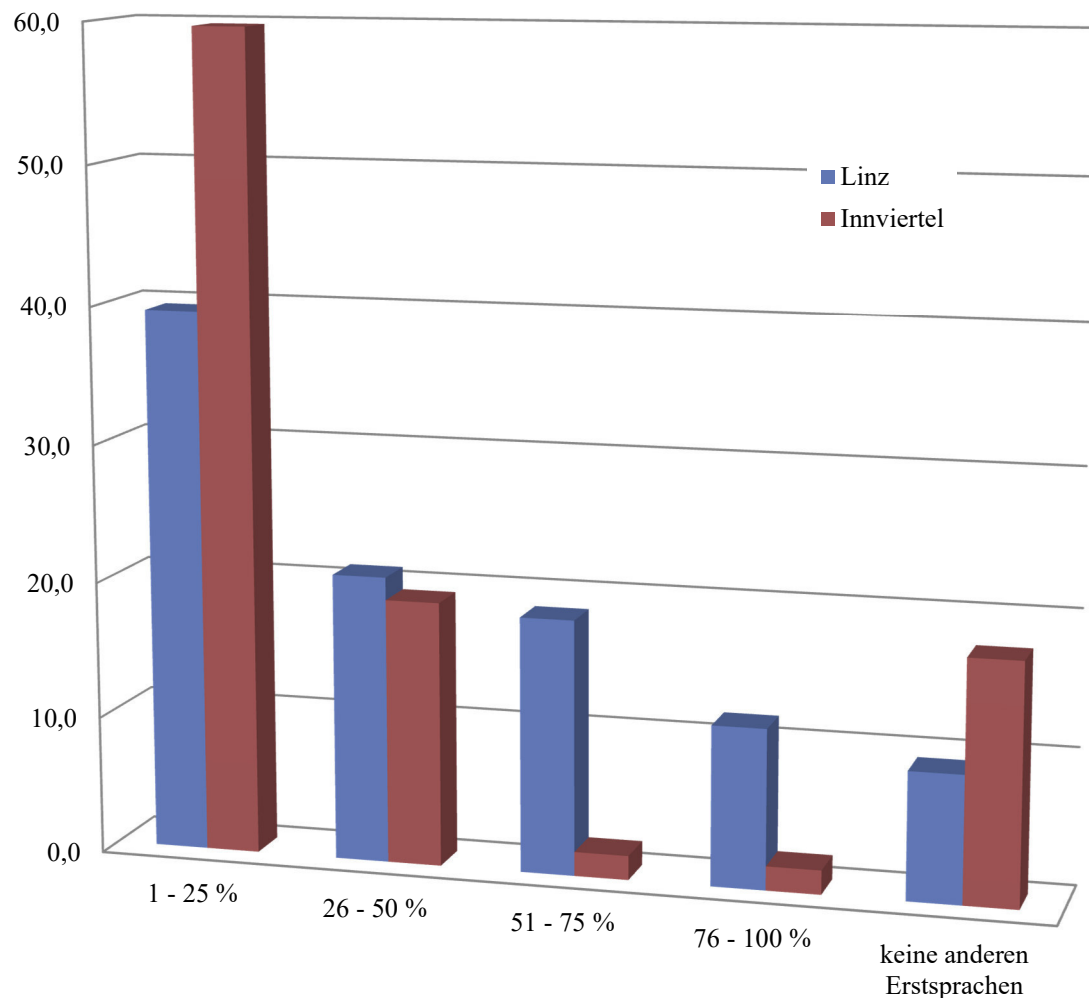


Abbildung 50: Sprachgebrauch von Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen als Deutsch – Linz / Innviertel

Im Innviertel antworteten 60 % der befragten Lehrerinnen mit „1 – 25 %“. Sie sind also der Meinung, bis zu einem Viertel der Schülerinnen und Schüler, die sie derzeit unterrichten, sprechen zu Hause eine andere Erstsprache als Deutsch. In Linz wählten diese Antwortmöglichkeit 40 % der Pädagoginnen. Dass mehr als die Hälfte ihrer Schülerinnen und Schüler zu Hause eine andere Erstsprache sprechen, das glaubten 30 % der Linzer Befragten und 4 % der Innviertler Probandinnen. 18 % beträgt der Anteil der Pädagoginnen aus dem Innviertel, welche meinten, dass sie derzeit keine Kinder unterrichten, welche zu Hause eine andere Erstsprache als Deutsch haben. In Linz waren 9 % der Befragten dieser Meinung.

Wenn in Ihrer Klasse Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch sitzen, für welche Sprachform entscheiden Sie sich im Unterricht am ehesten? Warum entscheiden Sie sich für diese Sprachform?

Sprachgebrauch bei Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch

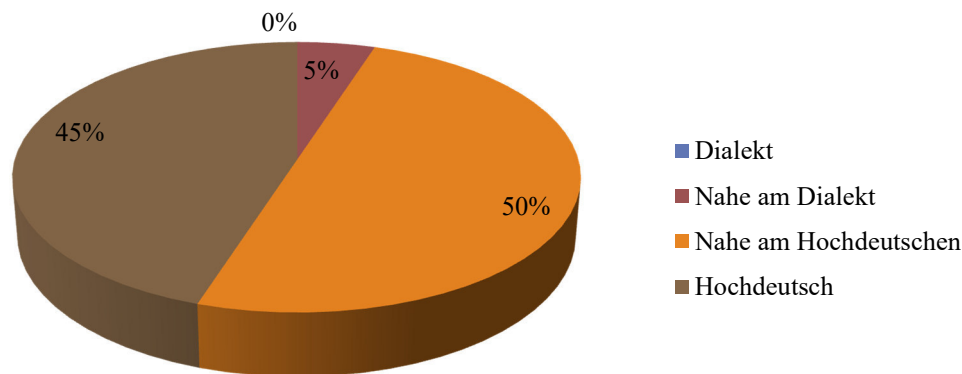


Abbildung 51: Sprachgebrauch bei Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch – gesamt

Wenn in einer Klasse Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch sind, entscheiden sich die Lehrerinnen ihren eigenen Einschätzungen zufolge häufig für einen Sprachgebrauch „nahe am Hochdeutschen“ (50 %) oder für „Hochdeutsch“ (45 %). Die Antwort „Nahe am Dialekt“ wählten 5 % der befragten Pädagoginnen. Reinen „Dialekt“ unter diesen Voraussetzungen im Unterricht zu sprechen, meinte gemäß Selbsteinschätzung keine einzige der Befragten. Das „Hochdeutsche“ scheint im Kontext von Migration und anderen Erstsprache eine recht große Rolle zu spielen, dennoch darf auch hier, also in einem Unterricht, an dem auch Kinder mit anderen Erstsprachen teilhaben, wie einige Pädagoginnen betonten, „Dialekt“ nicht völlig tabuisiert werden. Einige Lehrerinnen hoben explizit die sprachliche Vorbildwirkung der Lehrperson hervor, eine meinte: „Auch diese Kinder [Kinder mit anderen Erstsprachen] sprechen häufig im privaten Umfeld, mit Freunden und Bekannten, Dialekt. Hochdeutsch hingegen hören sie nur im Fernsehen und von der Lehrerin“. Es gab auch Lehrerinnen, die betonten, dass „Hochdeutsch“ (generell) die Sprache der Schule, die „Bildungssprache“ ist und die Schülerinnen und Schüler diese Sprache beherrschen müssen. Eine Pädagogin wies darauf hin, dass es nicht „fair“ ist, wenn man Kinder, die das Hochdeutsche noch nicht bzw. noch

nicht ausreichend beherrschen, zu viel mit Dialekt konfrontiert. Eine andere schrieb: „[...] sonst müssen die Kinder neben ihrer Muttersprache zwei Sprachen gleichzeitig sprechen, nämlich Dialekt und Hochsprache. Außerdem ist die deutsche Sprache lautgetreu, also leicht zu lernen. Dialekt ist da wesentlich schwerer“. Manche der Befragten meinten, die Hochsprache ist „korrektes“, „richtiges“ Deutsch, das die Kinder auch deshalb erlernen und beherrschen müssen, um im Deutschen eine ausreichende Schreib- und Lesekompetenz aufbauen zu können. Auch Faktoren wie „Überregionalität“ und „bessere Verständlichkeit“ der Standardsprache wurden aufgezeigt. Dialekt würden Kinder in Oberösterreich ohnehin durch ihr Umfeld erwerben, Hochdeutsch müssten sie erlernen. Von Bedeutung ist, dass man sie zum korrekten Gebrauch des Standards hinführt. Eine der Lehrerinnen, die meinte, auch mit Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch „nahe am Dialekt“ zu sprechen, schrieb: „Ich will authentisch bleiben. Alle sollen mich verstehen. Wenn nötig, erkläre ich für die Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache die Lerninhalte natürlich zusätzlich in Hochdeutsch“.

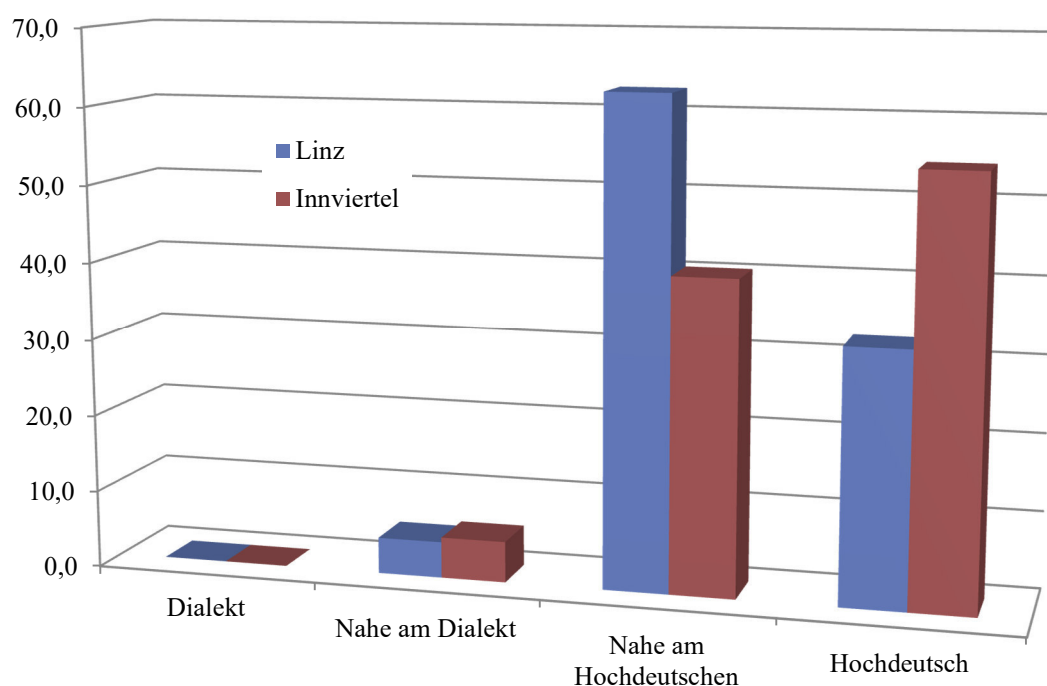


Abbildung 52: Sprachgebrauch bei Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch – Linz / Innviertel

Vergleicht man die Bildungsregionen miteinander, fällt auf, dass sich sowohl in der Landeshauptstadt als auch im Innviertel eine deutliche Mehrheit der befragten Pädagoginnen ihren eigenen Einschätzungen zufolge dafür entscheiden würde, in einer Klasse, in der Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch sitzen, hauptsächlich „nahe am Hochdeutschen“ bzw. „Hochdeutsch“ zu kommunizieren.

9.7 Zusammenfassung und Interpretation der Befragungsergebnisse

Wichtig erscheint es noch einmal zu erwähnen, dass es sich bei den erhobenen Daten um Wahrnehmungen, Einschätzungen und Meinungen der Pädagoginnen handelt und nicht um ihren tatsächlichen Sprachgebrauch. Diese subjektiven Daten können aber in unterschiedlichem Ausmaß, abhängig von diversen Faktoren (Vgl. Kapitel 4), mit der Realität korrelieren.

Als wesentliches Ergebnis der empirischen Untersuchung kann ein weiteres Mal aufgezeigt werden, welch großen Stellenwert der Dialekt in Oberösterreich offenbar hat. 90 % der befragten Volksschullehrerinnen gaben an, im alltäglichen Sprachgebrauch „Dialekt“ bzw. „nahe am Dialekt“ zu sprechen. Darüber hinaus meinten 95 % der Pädagoginnen, es sei wichtig, dass Kinder, die in Oberösterreich aufwachsen, Dialekt lernen. Des Öfteren wurde im Zuge der Befragung von den Probandinnen hervorgehoben, dass Dialekt als Kulturgut zu Oberösterreich gehöre. Dialekt stehe für „Regionalität, Heimat, Identität, Ursprünglichkeit, Natürlichkeit und Gemeinschaft“ und gehöre in Oberösterreich ohne Zweifel zum Alltag. Die Beherrschung von Dialekt könne sich gar positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern auswirken, sie würden dadurch eloquenter, selbstsicherer, authentischer etc. Dialekt wird also demzufolge in Oberösterreich von Generation zu Generation gerne weitergegeben, und im Zuge der Erziehung von Kindern keineswegs tabuisiert.

Dennoch konnte die Befragung aufzeigen, dass auch in dem so dialektloyalen und -affinen Oberösterreich „innere Mehrsprachigkeit“, sprachliche Heterogenität und damit verbundener situationsadäquater und funktionaler Varietätenwechsel wohl zum Alltag gehören.

Auch die Standardsprache spielt klarerweise als überregional gültige und prestigereiche Sprachform eine große Rolle. Viele Kinder, die in Oberösterreich aufwachsen, kommen – abgesehen von der Mediensozialisation – häufig vermutlich erst im Kindergarten bzw. in der Volksschule regelmäßig mit der Hochsprache in Berührung, was sich ebenfalls mit den Äußerungen eines Großteils der Befragten deckt. Mit 82 % schätzt die Mehrheit der befragten Pädagoginnen, dass Kinder in Oberösterreich mit dem Eintritt in die genannten Bildungsinstitutionen zum ersten Mal in ihrem Leben regelmäßig Kontakt mit dem „Hochdeutschen“ haben. Dies führt dazu, dass die Volksschule von den verschiedensten Seiten als jene Institution angesehen wird, deren Ziel es sein soll, die Schülerinnen und Schüler mit einem normgerechten Gebrauch der Standardvarietät vertraut zu machen. Auch 94 % der Probandinnen sind dieser Meinung. Dialekt sollte deshalb jedoch keineswegs vernachlässigt werden. Kinder sollen im Laufe ihrer (vor-)schulischen Sozialisation eine situationsadäquate sprachliche Variationsfä-

higkeit aufbauen und erweitern können. Dieser Aussage stimmten 93 % der befragten Lehrerinnen zu.

Eine viel größere Rolle als in der alltäglichen, mündlichen Kommunikation scheint die Standardnorm in Oberösterreich im Kontext der Schule zu spielen. Vor allem dann, wenn es um themenorientierte, geplante Unterrichtssituationen geht, scheinen die oberösterreichischen Lehrerinnen ihren eigenen Einschätzungen zufolge großen Wert auf eine adäquate, standardnahe Sprechweise zu legen. Insgesamt meinten 96 % der Befragten, dass sie in solchen geplanten Unterrichtssituationen, in denen sie Stoff vermitteln bzw. ihrem Bildungsauftrag nachgehen, „nahe am Hochdeutschen“ bzw. „Hochdeutsch“ kommunizieren würden.

Die These, die unter anderem RAMGE (Vgl. 1978: 197) vertritt, dass varietätenspezifische Sprachformen gerade im schulischen Kontext bestimmte kommunikative Funktionen erfüllen können, konnte auch im Zuge dieser Befragung erhärtet werden. Nach Einschätzungen, Wahrnehmungen und Aussagen der Pädagoginnen würden die diversen Sprachformen, auch im schulischen Kontext, bewusst (manchmal auch unbewusst) – je nach Situation – gewählt werden. Abhängig vom Unterrichtsfach, von der Interaktionsform, vom Sprachgebrauch des Gegenübers etc. würden sich Lehrpersonen für oder gegen eine Sprechweise entscheiden. Ein passender Sprachgebrauch von Lehrpersonen erscheint den Probandinnen sehr bedeutend zu sein. 99% der Befragten meinten, ein passender Sprachgebrauch von Lehrenden sei „sehr wichtig“ bzw. „wichtig“.

Was die Aussagen betrifft, die sich zum Großteil auf zentrale Thesen der Forschungsliteratur beziehen, konnte aufgezeigt werden, dass sich die Meinungen der Pädagoginnen mit diesen Thesen in einem recht hohen Maß decken und dass auch die diesbezüglichen Antworten der Pädagoginnen recht einstimmig ausfallen. Eine Ausnahme bildet etwa Aussage 7, wo es darum geht, ob Dialekt genauso wie das Beherrschen einer Fremdsprache eine Chance für die Zukunft darstelle. 49 % der Pädagoginnen waren der Ansicht, dass diese Aussage zutreffend sei, 51 %, die knappe Mehrheit, meinten jedoch, dass man dieser These nicht zustimmen könne. Generell fällt auf, dass sich die älteren Pädagoginnen noch mehr als ihre jüngeren Kolleginnen für eine normgerechte Beherrschung der Standardsprache aussprechen und dem Dialekt kritischer gegenüberstehen als diese. Diesbezüglich sei der im sechsten Kapitel aufgezeigte historische Rückblick in Bezug auf diese Thematik in Erinnerung gerufen. Es liegt die Vermutung nahe, dass Dialekt bzw. Hochsprache sowohl im Elternhaus als auch in der Schule und in der Ausbildung bei den älteren Lehrerinnen einen anderen Stellenwert hatten als bei den jüngeren.

Hinsichtlich der als Stimuli in den Fragebogen integrierten fiktiven Situationen kann zusammenfassend gesagt werden, dass Lehrpersonen mit hoher Wahrscheinlichkeit ihre Sprachform auch im schulischen Kontext (manchmal bewusst, manchmal unbewusst) mehrmals ändern und zwischen den entsprechenden Varietäten „switchen“. Als Beispiel dafür, dass sie von der Standardnorm in den „Dialekt“ wechseln, könnte eine sehr emotionale Situation genannt werden, etwa wenn sich ein Kind verletzt und die Lehrperson es trösten möchte. Auch bei Vier-Augen-Gesprächen und beim Lösen von Konflikten wird, den Aussagen der befragten Lehrerinnen zufolge, häufig eine dialektale Sprechweise verwendet.

Die Differenzen, die sich zwischen Linz und dem Innviertel bzw. zwischen älteren und jüngeren Lehrerinnen herausstellten, wurden oben im Zusammenhang mit jeder Frage direkt angeführt. Auch wenn sich keine erheblichen Unterschiede herausstellten, konnten kleinere Auffälligkeiten aufgezeigt werden. Im Innviertel scheint „Dialekt“ einen noch größeren Stellenwert zu haben als in der Landeshauptstadt. Als Argument dafür kann beispielsweise die Einschätzung der Lehrerinnen über das häusliche Sprachverhalten ihrer Schülerinnen und Schüler angeführt werden, bei der etwa 70 % der Innviertler Pädagoginnen angaben, 76 – 100 % der Kinder, die sie derzeit unterrichten, würden zu Hause Dialekt sprechen, während dies unter den Linzer Pädagoginnen nur 23 % meinten. Auch was den alltäglichen Sprachgebrauch der Lehrerinnen betrifft, fällt auf, dass die Innviertlerinnen (91 %) dieser Befragung nach prozentuell häufiger „Dialekt“ bzw. „nahe am Dialekt“ im Alltag sprechen als ihre Linzer Kolleginnen (88 %).

Vergleicht man die Aussagen der älteren und der jüngeren Pädagoginnen miteinander, stellte sich unter anderem heraus, dass die Lehrerinnen unter 40, mit 63 %, Dialekt – genauso wie eine Fremdsprache – eher als Chance für die Zukunft ansehen als ihre älteren Kolleginnen. Von den Über-40-Jährigen stimmten dieser These nur knappe 38 % zu. Dafür sprachen sich von den älteren Pädagoginnen mehr für die Aussage aus, dass das normgerechte Sprechen des Hochdeutschen wesentlich für den schulischen Erfolg der Kinder sei. Dieses Ergebnis könnte dementsprechend auf eine letztlich doch (auch) vorhandene „Sprachbarriere-Haltung“ hindeuten. Möglicherweise handelt es sich um eine gewissermaßen „verdeckte Relativierung“ der Dialektloyalität.

Mit 80 % wählten verhältnismäßig mehr Über-40-Jährige diesbezüglich die Antwort „ja“ als Unter-40-Jährige (66 %). Es stellte sich also somit heraus, dass die älteren oberösterreichischen Lehrerinnen dem Gebrauch von Dialekt, auch wenn sie sich grundsätzlich für diesen einsetzen, doch kritischer gegenüberstehen als ihre jüngeren Kolleginnen.

10 FAZIT

Im Folgenden geht es darum, zentrale Aspekte bzw. Ergebnisse der vorliegenden Arbeit noch einmal aufzuzeigen. Dabei sollen die zu Beginn der Arbeit bereits aufgeworfenen Forschungsfragen beantwortet und die forschungsleitenden Annahmen als verifiziert bzw. als falsifiziert qualifiziert werden.

Die übergeordnete Forschungsfrage dieser Arbeit lautete wie folgt: *Welchen Stellenwert hat Dialekt an Linzer und Innviertler Volksschulen?*

Allein schon die Tatsache, dass sich die absolute Mehrheit der Probandinnen dem Dialekt gegenüber durch die gesamte Befragung hinweg sehr positiv äußerte, zeigt die zentrale Bedeutung, die die dialektale Sprechweise in Oberösterreich hat, auf. Überdies lässt sich in Anbetracht der Stichprobe annehmen, dass es in diesem Bundesland, wie EBNER (Vgl. 1989: 166) auch darlegte, in allen Gesellschaftsschichten möglich ist, Dialekt zu verwenden. Denn schon dadurch, dass sich die Stichprobe ausschließlich aus Volksschullehrerinnen mit Matura und höherer Bildung zusammensetzte, kann diese Aussage Ebners bereits bestätigt werden.

Dialekt hat demzufolge sowohl an Linzer als auch an Innviertler Volksschulen einen sehr hohen Stellenwert. Auch wenn die Volksschule in Oberösterreich als Ort gelten darf, an dem viele Kinder, teilweise zum ersten Mal in ihrem Leben, kontinuierlich und intensiv mit dem „Hochdeutschen“ vertraut gemacht werden, und die Standardsprache mit der Lehrperson als sprachliches Vorbild eine sehr zentrale Rolle spielt, wird Dialekt keineswegs tabuisiert. Vielmehr geht es den Pädagoginnen darum, die sprachliche Variationsfähigkeit der Kinder auszubauen und selbst auf einen situationsadäquaten Sprachgebrauch zu achten. Mehrmals konnte im Zuge dieser Arbeit aufgezeigt werden, dass die sprachliche Heterogenität bzw. die „innere Mehrsprachigkeit“ eines Individuums zur Realität gehört und als Chance und Ressource angesehen werden kann. Wichtig ist, dass das Kind im Laufe seines Spracherwerbsprozesses lernt, die diversen Sprachformen zu schätzen und sie situationsadäquat einzusetzen. Die oberösterreichischen Pädagoginnen sind sich relativ einig darüber, dass Dialekt als Kulturgut zum oberösterreichischen Alltag gehört und die Weitergabe an jüngere Generationen von zentraler Bedeutung ist.

Aber auch der Standardvarietät wird von den oberösterreichischen Lehrerinnen eine sehr große Bedeutung zugeschrieben. Im schulischen Kontext, vor allem in Unterrichtssituationen, in denen Stoff vermittelt wird, hat die Standardsprache einen sehr zentralen Stellenwert. Es scheint, dass sich die befragten Lehrerinnen absolut bewusst darüber sind, dass es zu ihren Aufgaben zählt, die Kinder zu einem normgerechten Gebrauch der Standardsprache hinzufüh-

ren, sie für eine sprachliche Variationsfähigkeit zu sensibilisieren und ihre Sprachkompetenzen in den verschiedenen Varietäten (und Sprechlagen) zu fördern. Viele der Pädagoginnen betonten, dass es wichtig ist, dass Kinder, die in Oberösterreich aufwachsen, für ihre private, schulische und berufliche Zukunft sowohl die Standardsprache als auch Dialekt beherrschen. Über die Tatsachen, dass Unterricht ohne Sprache nicht möglich ist und die Lehrperson als sprachliches Vorbild gilt, scheinen sich die Befragten ebenso im Klaren zu sein. Es stellte sich heraus, dass Lehrpersonen gemäß ihrer Selbsteinschätzung bewusst, in manchen Situationen auch unbewusst, etwa aus Gewohnheit, ihre Sprachform ändern bzw. zwischen den Varietäten „switchen“.

Eine der zentralen Forschungsfragen dazu lautete: *Wie sieht die Struktur und Funktion der (Variation der) „Lehrerinnensprache“ an oberösterreichischen Volksschulen aus Sicht von dort tätigen Pädagoginnen aus? Von welchen Faktoren werden diesbezügliche Wahrnehmungen bzw. Einstellungen beeinflusst?*

Nach den Wahrnehmungen und Einstellungen der Pädagoginnen beherrschen die beiden Varietäten „Hochsprache“ und „Dialekt“, und alle Sprachformen, die „dazwischen“ liegen, den schulischen Alltag. Generell gilt die Standardsprache als **die** Schul- und Unterrichtssprache. Doch betrachtet man den Kontext und das sprachliche Umfeld in Oberösterreich, kann man sofort erkennen, dass ein ausschließlicher Gebrauch der normgerechten Standardsprache selbst in der Schule nicht möglich und realistisch erscheint. Ein Großteil der Kinder ist wohl primär dialektal sozialisiert, Dialekt ist sowohl für viele Lehrende als auch für die Schülerinnen und Schüler als Sprache des Alltags zu bezeichnen, und auch die Lehrpersonen sprechen untereinander in der Schule, etwa mit Kolleginnen und Kollegen, mit Vorgesetzten, mit den Eltern der Kinder und auch mit den Kindern in bestimmten Situationen, demzufolge im Dialekt. Dabei hängt die Wahl der Sprachform hauptsächlich von der Situation ab, in der kommuniziert wird (Vgl. Kapitel 9.5). Je nach Sprechweise können diverse kommunikative Funktionen erzielt werden. Während Standardsprache wohl hauptsächlich deshalb gebraucht wird, damit die Kinder von der Lehrperson als sprachliches Vorbild diese überregional gültige und prestigereiche Sprachform, die auch als Schulsprache für das Erlernen des Lesens und Schreibens von großer Relevanz ist, hören, wie es auch unter anderem der Lehrplan vorsieht, wird eine dialektnahe Sprachform nach Meinung der Befragten vor allem dann verwendet, wenn es sich um emotionale Situationen im Unterricht bzw. Angelegenheiten außerhalb des Unterrichts handelt. Erwähnenswert ist, dass abseits des geplanten Unterrichtsgeschehens oder au-

Berhalb des Unterrichts, wie man den Ergebnissen der Umfrage entnehmen kann, von vielen Lehrerinnen, ihrer Einschätzung zufolge, eher Dialekt gesprochen wird.

Jene forschungsleitende Annahme, dass die Volksschule – auch in Oberösterreich – als erste Sozialisationsinstanz gilt, in welcher ein Kind kontinuierlich mit der Standardsprache konfrontiert ist (abgesehen von der Mediensozialisation) beziehungsweise konfrontiert sein soll, konnte zum Teil verifiziert werden. Zum einen meinten 38 % der befragten Pädagoginnen, dass die Volksschule der Ort sei, an dem die Kinder zum ersten Mal regelmäßig das Hochdeutsche hören. Noch mehr, nämlich gesamt 60 % waren jedoch der Meinung, Kinder kämen bereits, abgesehen von Fernsehen und Radio, „vor dem Kindergarten“ bzw. „im Kindergarten“ mit der Standardnorm regelmäßig in Kontakt. Dass die Volksschule definitiv ein Ort sein soll, an dem die Kinder mit der Hochsprache regelmäßig konfrontiert werden und an dem sie für diese Sprachform sensibilisiert werden, dies konnte sowohl im theoretischen als auch im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit mehrmals belegt werden.

Beeinflussend auf die Wahrnehmungen und Einstellungen der Pädagoginnen wirken sich naturgemäß unterschiedlichste Faktoren aus. Zum einen spielt es sicherlich eine Rolle, mit welcher Sprachform die Pädagoginnen selbst aufgewachsen sind bzw. welcher Sprachgebrauch in ihrer Schulzeit vorherrschend war. Auch geographische Faktoren können von Bedeutung sein, etwa die frühere bzw. die derzeitige Wohnsituation, der Standort, an dem die Ausbildung absolviert wurde, frühere Schulstandorte bzw. der aktuelle usw. Auch persönliche und biographische Faktoren sind mit hoher Wahrscheinlichkeit von Bedeutung, wie etwa das Alter oder das Geschlecht¹⁹. Ebenso relevant ist sicher der Kontext, in dem die Kommunikation stattfindet. Wie aus Kapitel 4 zur Sprachperzeptions- und Spracheinstellungsforschung hervorgeht, können sich Einstellungen und Wahrnehmungen von Individuen ständig verändern, es handelt sich nicht um „konstante Persönlichkeitseigenschaften“ (NEULAND 1993b: 728). Vielmehr handelt es sich um „gesellschaftlich vermittelte Produkte sozialer Lernprozesse“ (ebd.), die zum einen „entwicklungsfähig“ (ebd.), zum anderen von situationsspezifischen Bedingungen abhängig“ (ebd.) sind. (Vgl. ebd.).

Eine weitere Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit bezieht sich auf die Differenzen, die sich zwischen Linz und dem Innviertel aufzeigen lassen. Wie bereits zu Beginn der Arbeit erwähnt, wurden diese Bildungsregionen deshalb gewählt, weil anhand dieser Gebiete die Stadt-Land-Verhältnisse Oberösterreichs recht gut aufgezeigt werden können.

¹⁹ Geschlechtsspezifische Differenzen konnten im Zuge dieser Arbeit nicht aufgezeigt werden, da nur Lehrerinnen befragt wurden.

Die Frage dazu lautete: *Unterscheiden sich dabei Innviertler Lehrerinnen von ihren Linzer Kolleginnen? Wenn ja, was sind die Gründe dafür?*

Auch dazu gab es bereits am Beginn der Untersuchung eine forschungsleitende Annahme. Demzufolge wurde postuliert, dass es auch innerhalb Oberösterreichs einschlägige Unterschiede, insbesondere in Bezug auf den Dialektgebrauch, gibt, die mit der vorschulischen Sprachsozialisation der Kinder bzw. dem (areal-)spezifisch gesellschaftlichen Kontext zusammenhängen. Die Autorin ging davon aus, dass Dialekt im Innviertel einen anderen Stellenwert habe als in Linz Stadt.

Generell konnten jedoch auf Basis der Umfrageergebnisse keine großen Differenzen dargelegt werden. Jedoch konnte die eben angeführte Annahme gewissermaßen dennoch indirekt bestätigt werden. Zum einen schätzten die Innviertler Pädagoginnen den Zeitpunkt, an dem die Kinder, abgesehen von Fernsehen und Radio, zum ersten Mal in ihrem Leben regelmäßig das Hochdeutsche hören, durchschnittlich später ein als ihre Linzer Kolleginnen. Von den Linzer Pädagoginnen meinten 65 %, dass die Kinder noch vor der Volksschule kontinuierlich mit der Standardsprache konfrontiert seien. Bei den Innviertler Pädagoginnen glaubten dies nur 56 %. Auch die Auswertung der Frage nach der alltäglichen Sprechweise, welche die Lehrerinnen meinten, hauptsächlich zu verwenden, erhärtet in gewisser Weise die Annahme. „Dialekt“ bzw. „nahe am Dialekt“ gaben 91 % der Innviertlerinnen als Sprechweise im Alltag an, bei den Linzerinnen wählten nur 88 % diese Antwortmöglichkeiten. Als weiteres Argument für die These vom sprachgebrauchsbezogenen Unterschied zwischen dem Innviertel und Linz-Stadt kann jene Einschätzung der Lehrerinnen über das häusliche Sprachverhalten ihrer Schülerinnen und Schüler herangezogen werden, bei der etwa 70 % der Innviertler Pädagoginnen angaben, 76 – 100 % der Kinder, die sie derzeit unterrichten, würden zu Hause Dialekt sprechen, während dies unter den Linzer Pädagoginnen nur 23 % meinten. Mit ihren Kolleginnen und Kollegen (51 % versus 30 %), ihren Vorgesetzten (39 % versus 26 %) oder mit den Eltern der Kinder (12 % versus 2 %) scheinen ebenfalls die Pädagoginnen im Innviertel eher „Dialekt“ zu sprechen als jene in Linz.

Auch die Gründe, die als Stütze für diese These angenommen wurden, dürfen als plausibel gelten. Sowohl die vorschulische Sprachsozialisation der Kinder als auch die (areal-) spezifischen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen scheinen die sprachliche Situation im schulischen Kontext zu beeinflussen. Wie unter anderem auch ACHLEITNER (Vgl. 2003: 114) zeigen konnte, ist festzuhalten, dass die Standardsprache in Linz, bedingt durch die geographische Lage und die städtische Umgebung, im Vergleich zum restlichen Oberösterreich häufiger

verwendet wird, obwohl Dialekt wohl auch in der Landeshauptstadt die im Alltag vorherrschende Sprachform darstellt.

Die letzte Annahme, die dieser Arbeit vorausging, war, dass sich die nunmehr aufgezeigten Unterschiede, die es innerhalb Oberösterreichs gibt, auch in den Wahrnehmungen und Einstellungen oberösterreichischer Volksschulpädagoginnen hinsichtlich der Struktur der „Lehrerinnensprache“ und deren (variations- bzw. varietätenspezifisch) komplexer Funktionalität widerspiegeln würden.

Die entsprechenden Wahrnehmungs- und Einstellungsdaten, die im Zuge der Befragung erhoben werden konnten, erhärten diese Annahmen hinsichtlich der Struktur und der Funktion der „Lehrerinnensprache“. Jedoch muss auch in diesem Zusammenhang explizit darauf hingewiesen werden, dass nicht eins zu eins von den subjektiven Meinungen und Äußerungen der Probandinnen auf deren tatsächliches Sprachverhalten geschlossen werden kann.

Aus den subjektiven Äußerungen der Lehrerinnen ging hervor, dass die Mehrheit der Befragten sowohl der Standardsprache als auch dem Dialekt (und allen Sprachformen, die dazwischen liegen) große Bedeutung zuschreibt. Dialekt wird unter anderem als Sprache der „Heimat“, der Gemeinschaft und der Authentizität verstanden und wird dementsprechend häufig in eher emotionalen, privaten und persönlichen Situationen verwendet, etwa beim Trösten eines Kindes, beim Erzählen persönlicher Geschichten aus dem Alltag, beim Lösen eines Konflikts oder bei einem Vier-Augen-Gespräch mit einem Kind. Standard wird hingegen immer wieder als die prestigereiche, überregional verständliche Norm angesehen, die dadurch hauptsächlich im Unterricht, während Stoff vermittelt wird, oder in ernsten, seriösen Momenten ihren Einsatz findet.

Auch anhand der im Fragebogen evozierten Beispielsituationen konnten Rückschlüsse auf den Sprachgebrauch der Lehrerinnen gezogen werden beziehungsweise wurden die von ihnen geäußerten Einstellungen und Wahrnehmungen zum Teil bestätigt. Verletzt sich etwa ein Kind und weint, handelt es sich um eine emotionale Situation, in welcher 74 % der Befragten „nahe am Dialekt“ bzw. im „Dialekt“ trösten würden. Hingegen würden bei einem Lehrausgang, bei dem es sich um eine geplante Unterrichtssituation außerhalb der Schule handelt und die Kinder viele Wissensfragen rund um das Themengebiet stellen, nur vermeintlich 16 % der Pädagoginnen „nahe am Dialekt“ bzw. „Dialekt“ sprechen. Stellt eine Schülerin oder ein Schüler im Sachunterricht eine Frage zum Stoff im Dialekt würden gemäß ihrer Selbsteinschätzung nur 13 % der befragten Pädagoginnen auf eine Sprachform, die „nahe am Dialekt“ liegt, zurückgreifen.

Die Forschungsfrage, die sich somit gewissermaßen auf den eben erläuterten Aspekt bezieht, lautet:

Welche spezifischen Funktionen erfüllt und welche „soziale Bedeutung“ hat der „Dialekt“ als Komponente der „Lehrerinnensprache“ aus Sicht der Pädagoginnen? Sollte sein Gebrauch ausgebaut / eingeschränkt werden? Dialekt gilt oft als die „Sprache des Herzens“, die sich dazu eignet, über Gefühle und Emotionen zu sprechen, und mit der sich Dialektsprecherinnen bzw. Dialektsprecher häufig eloquenter und verständlicher ausdrücken können als im Standarddeutschen. Eine der Probandinnen bezeichnete diese Sprachform auch als „ausdrucksstark“. Die von RAMGE (1978: 205) dargelegten Grundfunktionen von Dialekt, die „Emotionalisierung“ und die „Solidarisierung“, konnten auch im Zuge dieser Arbeit belegt werden. Die emotionale bzw. soziale Komponente dieser Sprachform wurde des Öfteren ausdrücklich hervorgehoben. Die Mehrheit der Pädagoginnen sprach sich für eine gezielte Weitergabe von Dialekt an die nachfolgenden Generationen aus. Das Ausmaß des Dialektgebrauchs im schulischen Kontext, nämlich bei Lehrer-/innen-Schüler/-innen-Gesprächen an der Schule, an der die Befragten zum Zeitpunkt der Befragung unterrichtet haben, scheint für 92 % angemessen zu sein. Eine der Pädagoginnen meinte, der Gebrauch von Dialekt sollte ausgebaut werden. 6 % wählten die Antwort „sollte eingeschränkt werden“ und nur eine einzige Lehrerin war der Meinung, dass an der Schule, an der sie derzeit unterrichtet, keine Gespräche zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern im Dialekt stattfänden. Auf dem Dialekt-Standard-Kontinuum bewegen sich die oberösterreichischen Volksschullehrerinnen gemäß ihrer eigenen Angaben in manchen Situationen durchaus in Richtung Standard, jedoch gilt eine Sprechweise, die sich an einem „reinen Standard“ ausrichtet, als äußerst selten. Sie wird, wie die Befragten meinten, vor allem in der Kommunikation mit Migrantinnen und Migranten oder Nicht-Dialektsprecherinnen und -sprechern verwendet. „Hochdeutsch“ gilt zwar ohne Zweifel als die überregionale Norm, die für die Schule und das weitere Leben von großer Bedeutung sein kann, dennoch plädiert der Großteil der Lehrerinnen zumindest für ein Nebeneinander der Sprachformen, auch im schulischen Kontext.

Die Segmente, die im Zuge dieser Arbeit zwischen „Hochdeutsch“ und „Dialekt“ angesiedelt wurden, und letztlich das „umgangssprachliche Kontinuum“ reflektieren (sollten), nämlich „nahe am Hochdeutschen“ bzw. „nahe am Dialekt“, gelten offensichtlich eher als neutral und wurden deshalb auch dementsprechend häufig verwendet. Es ist bekanntlich so, dass bei Einstellungsäußerungen Extreme immer eher gemieden werden und die „goldene Mitte“ erzielt werden sollte, was sich auch bei dieser Umfrage herausstellte.

Insgesamt konnte dargelegt werden, dass die befragten oberösterreichischen Volksschullehrerinnen eine sehr dialektloyale bzw. -affine Einstellung zeigen. Oberösterreich wird also abermals seinem Status als „dialektfreundliches“ Bundesland gerecht. Die Probandinnen sprachen sich zum Großteil ganz bewusst für die Weitergabe des Dialekts an die nachfolgenden Generationen und für einen situationsadäquaten Gebrauch desselben sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Alltag aus. Sie wiesen etwa explizit darauf hin, dass Dialekt „zu uns Oberöreicherinnen und Oberösterreichern“ gehöre und dass er „uns“ auch „ausmache“. Im Dialekt könnten sich Dialektsprecherinnen und -sprecher in bestimmten Situationen eloquenter, verständlicher und selbstsicherer ausdrücken, ein Nicht-Beherrschen von Dialekt könne sich für Personen, die in Oberösterreich leben, sogar negativ auswirken. Personen, die in Oberösterreich leben und keinen Dialekt können, würden sogar „schief angeschaut“ werden, so eine Probandin.

LITERATURVERZEICHNIS

ACHLEITNER, ALEXANDRA (2003): Die Sprache der Linzer. Diplomarbeit Universität Wien.

AJZEN, ICEK / FISHBEIN, MARTIN (1977): Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84. 888–918.

AMMON, ULRICH (1972): Dialekt, soziale Ungleichheit und Schule. Weinheim: Beltz.

AMMON, ULRICH (1994): Was ist ein deutscher Dialekt? Präzisierungsversuch auf der Grundlage einer Grundfrage der deutschen Dialektologie und der in ihr enthaltenen ungelösten Forschungsfragen. In: MATTHEIER, KLAUS J. / WIESINGER, PETER (Hg.): *Dialektologie des Deutschen. Forschungsstand und Entwicklungstendenzen*. Tübingen: Niemeyer. 369–384.

AMMON, ULRICH (2003): Dialektschwund, Dialekt- Standard- Kontinuum, Diglossie: Drei Typen des Verhältnisses Dialekt- Standardvarietät im deutschen Sprachgebiet. In: ANDROUSTOPOULOS, JANNIS K. / ZIEGLER, EVELYN (Hg.): „Standardfragen“. *Soziolinguistische Perspektiven auf Sprachgeschichte, Sprachkontakt und Sprachvariation*. Frankfurt am Main: Lang (VarioLingua 18). S. 163–171.

ANDERS, CHRISTINA ADA (2010): *Wahrnehmungsdialektologie: Das Obersächsische im Alltagsverständnis von Laien*. Berlin / New York: De Gruyter.

ANDERS, CHRISTINA ADA (2011): Linguistische Laien wissen mehr, als man ihnen zutraut! Zur Dynamik von inhaltsbezogenem Laienwissen. In: CHRISTEN, HELEN / PATOCKA, FRANZ / ZIEGLER, EVELYN (Hg.): *Struktur, Gebrauch und Wahrnehmung von Dialekt*. Wien: Praesens. (= Beiträge zum 3. Kongress der Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen (IGDD), Zürich, 7.- 9. September 2009).

ANDERS, CHRISTINA ADA / HUNDT, MARKUS / LASCH, ALEXANDER (2010): Gegenstand und Ergebnisse der Wahrnehmungsdialektologie (Perceptual Dialectology): In: ANDERS, CHRISTINA ADA / HUNDT, MARKUS / LASCH, ALEXANDER: *Perceptual dialectology: neue Wege der Dialektologie*. Berlin / New York: De Gruyter.

ARBEITSGRUPPE BRAUNSCHWEIG (1983): Zum Verhältnis von Haupt- und Nebenkommunikation im Unterricht. In: EHLICH, KONRAD / REHBEIN, JOCHEN (Hg.): Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen. Tübingen: Narr. 102–129.

BAUSINGER, HERMANN (1972): Dialekte, Sprachbarrieren, Sondersprachen. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch. 49–57.

BERGMANN, ROLF / PAULY, PETER / STRICKER, STEFANIE (2010): Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft. 5., überarbeitete und erheblich erweiterte Auflage. Heidelberg: Winter.

BERNSTEIN, BASIL (1972): Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

BERNSTEIN, BASIL (1975): Sprachliche Kodes und soziale Kontrolle. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

BERTHELE, RAPHAEL (2008): Dialekt-Standard Situationen als embryonale Mehrsprachigkeit. Erkenntnisse zum interlingualen Potenzial des Provinzlerdaseins. In: AMMON, ULRICH / DARQUENNES, JEROEN / WRIGHT, SUE (Hg.): Sociolinguistica Jahrbuch. Vol. 22. Berlin / New York: De Gruyter. 87–107.

BOHNER, GERD / WÄNKE, MICHAELA (2002): Attitudes and attitude change. Hove, UK: Psychology Press.

BÖHME-DÜRR, KARIN (1994): Der Erwerb von Standardsprache und Dialekt durch Medien. In: BURGER, HARALD / BUHOFER, ANNELIES HÄCKI (Hg.): Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache. Bern / Berlin [u.a.]: Peter Lang. 43–58. (= Züricher Germanistische Studien).

BORDIEU, PIERRE (1977): The economics of linguistic exchanges. In: Social Science Information 16 (6). 645–668.

BRAUN, PETER (1993): Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache. Sprachvarietäten. 3., erweiterte Auflage. Stuttgart / Berlin / Köln: Kohlhammer.

BÜCHERL, RAINALD (1993): Dialekt als Chance. In: KLOTZ, PETER / SIEBER, PETER (Hg.): *Vierlei Deutsch. Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule*. Stuttgart / Düsseldorf [u.a.]: Klett. 68–77.

BÜCHERL, RAINALD (1995): Dialektwandel und Sprachvariation als didaktisches Problem. Eine Bestandsaufnahme im bairisch-schwäbischen (lechrainischen) Übergangsdialekt. Regensburg.

BUSSMANN, HADUMOD (Hg.) (2002): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kröner.

CAMERON, DEBORAH (1995): *Verbal Hygiene*. London / New York: Routledge. 235.

DAVIES, WINIFRED (2010): Die Rolle (laien-) linguistischer Mythen bei der Reproduktion (sozio-) linguistischer Normen. In: ANDERS, CHRISTINA ADA / HUNDT, MARKUS / LASCH, ALEXANDER: *Perceptual dialectology: neue Wege der Dialektologie*. Berlin / New York: De Gruyter. 385–388.

DITTMAR, NORBERT (1996): *Soziolinguistik*. Heidelberg: Gross.

DITTMAR, NORBERT (1997): *Grundlagen der Soziolinguistik – Ein Arbeitsbuch mit Aufgaben*. Tübingen: Niemeyer. (= Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 57).

EBNER, JAKOB (1989): Dialekt und Deutschunterricht in Oberösterreich. In: LACHINGER, JOHANN / SCHEURINGER, HERMANN / TATZREITER, HERBERT (Hg.): *Sprache und Dialekt in Oberösterreich: Vorträge der 1. Arbeitstagung am 13. und 14. Mai 1988 in Schloss Zell an der Pram*. Linz: Landesverlag. 166–179.

EIKENBUSCH, GERHARD (2013): Über Lehrersprache muss man sprechen. Perspektiven für eine bessere Gesprächsführung in der Schule. In: *Pädagogik*. 65. 6–10.

ENDER, ANDREA / KAISER, IRMTRAUD (2009): Zum Stellenwert von Dialekt und Standard im österreichischen und Schweizer Alltag. Ergebnisse einer Umfrage. In: ÁGEL, VILMOS / FEILKE, HELMUTH [u. a.] (Hg.): Zeitschrift für germanistische Linguistik. Deutsche Sprache in Gegenwart und Geschichte. 266–295.

ERNST, PETER (2011): Germanistische Sprachwissenschaft. Eine Einführung in die synchrone Sprachwissenschaft des Deutschen. 2. Auflage. Wien: Facultas.

FÖLDES, CSABA (2002): Deutsch als Sprache mit mehrfacher Regionalität: Die diatopische Variationsbreite. In: Muttersprache 3. 225–239.

GADLER, HANSPETER (1989): Österreich. In: AMMON, ULRICH / MATTHEIER, KLAUS J. / NELLE, PETER H. (Hg.) : Sociolinguistica. Internationales Jahrbuch für Europäische Soziolinguistik 3. Dialekt und Schule in europäischen Ländern. Tübingen: Niemeyer. 85–95.

GLUDOVAZC, BARBARA (2016): „Dialekte“ in Österreich aus Wiener Sicht: eine empirische Sprachwahrnehmungs- und Spracheinstellungsuntersuchung. Diplomarbeit Universität Wien.

GÖTTERT, KARL-HEINZ (2011): Alles außer Hochdeutsch. Ein Streifzug durch unsere Dialekte. Berlin: Ullstein.

GOLDGRUBER, BARBARA ELISABETH (2011): Einstellungen zu Dialekt und Standardsprache in Österreich: eine empirische Untersuchung in Graz und Wien. Diplomarbeit Universität Wien.

GUTZWILER, JÜRIG / SCHLÄPFER, ROBERT / SCHMID, BEAT (1991): Das Spannungsfeld zwischen Mundart und Standardsprache in der deutschen Schweiz. Aarau / Frankfurt am Main: Sauerländer. 25.

HAASE, KLAUS CHRISTIAN (1968) : Die deutsche Hochsprache im Unterricht. Stimme und Sprache von Lehrer und Schüler. Kiel: Hirt. (= Wegweiser für die Lehrerfortbildung 54). 25.

HERMANN, BEATRIX (2000): Mundart als hilfreiche Basis oder Sprachbarriere beim Erlernen der Hochsprache. Gemeinsam verfasst mit Marlies Doujak. Diplomarbeit Universität Wien.

HILDEBRAND, RUDOLF (1887): Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. Mit einem Anhang über die Fremdwörter und einem neuen Anhang über das Altdeutsche in der Schule. 3., vielfach verb. und verm. Auflage. Leipzig [u.a.]: Salzwasser.

HOCHHOLZER, RUPERT (2004a): Konfliktfeld Dialekt: das Verhältnis von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern zu Sprache und ihren regionalen Varietäten. Regensburg: Ed. Vulpes.

HOCHHOLZER, RUPERT (2004b): Forschungsfeld Lehrersprache. In: Pädaktuell. Fachzeitschrift der Pädagogischen Akademie im Akademienverbund Pädagogische Hochschule Diözese Linz. Dialekt und Schule. Eine Kooperation zwischen StifterHaus und Pädagogische Akademie der Diözese Linz. Ausgabe 1/ 2004. 14–26.

HORNUNG, MARIA / ROITINGER, FRANZ (1950): Unsere Mundarten. Wien: Österreichischer Bundesverlag. In: TROJAN, FELIX (Hg.): Sprecherziehung. Eine Reihe von Einzelschriften zur Pflege des gesprochenen Wortes.

HUNDT, MARKUS (2011): *Schöner Dialekt, hässlicher Dialekt* – Theorien und Methoden der Einstellungsforschung im Bereich der Wahrnehmungsdialektologie. In: ELEMENTALER, MICHAEL / HOINKES, ULRICH (Hg.): Gute Sprache, schlechte Sprache. Sprachnormen und regionale Vielfalt im Wandel. Frankfurt am Main: Peter Lang. Internationaler Verlag der Wissenschaften. 77–104.

KAISER, IRMTRAUD (2006): Bundesdeutsch aus österreichischer Sicht: eine Untersuchung zu Spracheinstellungen, Wahrnehmungen und Stereotypen. Mannheim: IDS. Institut für Deutsche Sprache.

KLOTZ, PETER / SIEBER, PETER (1993): Zur Einführung. In: KLOTZ, PETER / SIEBER, PETER (Hg.): Vielerlei Deutsch. Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule. Stuttgart / Düsseldorf [u.a.]: Klett.

KOLLER, OLGA (2002): Dialekt in der österreichischen Fernseh- und Radiowerbung. Diplomarbeit Universität Wien.

KRANZMAYER, EBERHARD (1956): Historische Lautgeographie des gesamtbairischen Dialektraumes. Mit Laut- und Hilfskarten in besonderer Mappe. Graz / Wien: Hermann Böhlau.

KROPF, THOMAS (1986): Kommunikative Funktionen des Dialekts im Unterricht. Theorie und Praxis in der deutschen Schweiz. Tübingen: Niemayer.

LABOV, WILLIAM (1971): Die Logik des Nonstandard English. (Auszug): In: KLEIN, WOLFGANG / WUNDERLICH, DIETER (Hg.): Aspekte der Soziolinguistik. Frankfurt am Main: Athenäum. 80–97.

LANTHALER, FRANZ (2004): Dialekt in Schule und Gesellschaft. In: Pädaktuell. Fachzeitschrift der Pädagogischen Akademie im Akademienverbund Pädagogische Hochschule Diözese Linz. Dialekt und Schule. Eine Kooperation zwischen StifterHaus und Pädagogische Akademie der Diözese Linz. Ausgabe 1/ 2004. 4–13.

LICHTENEGGER, LISA (2015): Linzer Kinder zwischen „Dialekt“ und „Hochdeutsch“. Eine Untersuchung der Spracheinstellungen von Müttern. Diplomarbeit Universität Wien.

LINKE, ANGELIKA / NUSSBAUMER, MARKUS / PORTMANN, PAUL R. (2004): Studienbuch Linguistik. Ergänzt um ein Kapitel „Phonetik/Phonologie“ von Urs Willi. 5., erweiterte Auflage. Tübingen: Niemeyer.

LÖFFLER, HEINRICH (1972): Mundart als Sprachbarriere. In: Wirkendes Wort 22. 23–39.

LÖFFLER, HEINRICH (1982): Gegenstandskonstitution in der Dialektologie: Sprache und ihre Differenzierungen. In: BESCH, WERNER [u.a.] (Hg.) Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung. Berlin / New York: De Gruyter. (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationsforschung 1.1). 441–463.

LÖFFLER, HEINRICH (2016): Germanistische Soziolinguistik. 5., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag. (= Grundlagen der Germanistik 28).

MAIERHOFER, ALEXANDRA (1988): Diglossie bei Schulkindern in Vorau / Oststeiermark. Eine empirische Untersuchung über dialektbedingte Schwierigkeiten beim Gebrauch der Standardsprache. HA GI Graz.

MATTHEIER, KLAUS J. (1980): Pragmatik und Soziologie der Dialekte. Einführung in die kommunikative Dialektologie des Deutschen. Heidelberg: Quelle und Meyer. 118–120.

MOOSMÜLLER, SYLVIA / VOLLMANN, RALF (1994): Dialekt- und Hochsprachevariation bei Kleinkindern in Wien: Phonologie. In: BURGER, HARALD / BUHOFFER, ANNELIES HÄCKI (Hg.): Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache. Bern / Berlin [u.a.]: Peter Lang. 109–128. (= Züricher Germanistische Studien).

MORF, HEINRICH (1901): Deutsche und Romanen in der Schweiz. Zürich: Fäsi und Beer.

MUHR, RUDOLF (1987): „Deutsch in Österreich-Österreichisch: zur Begriffsbestimmung und Normfestlegung der Standardsprache in Österreich“. In: Arbeitsgruppe für Deutsch als Fremdsprache (Hg.): GRADaF. Grazer Arbeiten zu Deutsch als Fremdsprache und Deutsch in Österreich I. GI Graz. 1–23.

NABRINGS, KIRSTEN (1981): Sprachliche Varietäten. Tübingen: Narr.

NEULAND, EVA (1993a): Sprachbewusstsein und Sprachvariation. Zur Entwicklung und Förderung eines Sprachdifferenzbewusstseins. In: KLOTZ, PETER / SIEBER, PETER (Hg.): Vielerlei Deutsch. Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule. Deutsch im Gespräch. Stuttgart [u.a.]: Klett. 173–191.

NEULAND, EVA (1993b): Sprachgefühl, Spracheinstellungen, Sprachbewusstsein. Zur Relevanz „subjektiver Faktoren“ für Sprachvariation und Sprachwandel. In: MATTHEIER, KLAUS J. [u.a.] (Hg.): Vielfalt des Deutschen. Festschrift für Werner Besch. Frankfurt am Main: Lang. 723–747.

NEUMANN, KARL (1998): Sprachliche Interaktion im Unterricht. Lehrersprache, Schülersprache und die unterrichtliche Kommunikationsrealität. In: LANGE, GÜNTER (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts: Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik. 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. 80–97.

OEVERMANN, ULRICH (1972): Sprache und soziale Herkunft: ein Beitrag zur Analyse schichtspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

PATOCKA, CHRISTA (1986): Sprachgebrauch und Spracheinschätzung in Österreich. Eine Auswertung von Fragebögen. Diplomarbeit Universität Wien.

PLEWNIA, ALBRECHT / ROTHE, ASTRID (2011): Von gebildeten Deutschen, freundlichen Sachsen und temperamentvollen Bayern. Einstellungen zu Varietäten und ihren Sprechern. In: CHRISTEN, HELEN / PATOCKA, FRANZ / ZIEGLER, EVELYN (Hg.): Struktur, Gebrauch und Wahrnehmung von Dialekt. Wien: Praesens. (= Beiträge zum 3. Kongress der Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen (IGDD), Zürich, 7.- 9. September 2009). 179–207.

PLEWNIA, ALBRECHT / ROTHE, ASTRID (2012): Sprache – Einstellungen – Regionalität. In: EICHINGER, LUDWIG M. / ALBRECHT, PLEWNIA / CHRISTIANE, SCHOEL [u. a.] (Hg.): Sprache und Einstellungen. Spracheinstellungen aus sprachwissenschaftlicher und sozialpsychologischer Perspektive. Mit einer Sprachstandserhebung zum Deutschen von Gerhard Stickel. Tübingen: Narr. 9–118.

PORTZ, RENATE (1982): Sprachliche Variation und Spracheinstellungen bei Schulkindern und Jugendlichen. Eine empirische Untersuchung in Norwich / England. Tübingen: Narr. (Tübinger Beiträge zur Linguistik).

PREE, FRANZ (1989): Dialekt in den österreichischen Lehrplänen und den den österreichischen Schulen. In: LACHINGER, JOHANN / SCHEURINGER, HERMANN / TATZREITER, HERBERT (Hg.): Sprache und Dialekt in Oberösterreich: Vorträge der 1. Arbeitstagung am 13. und 14. Mai 1988 in Schloss Zell an der Pram. Linz: Landesverlag. 104–117.

PRESTON, DENNIS (Hg.) (1999): Handbook of perceptual dialectology. Amsterdam / Philadelphia: Benjamins.

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

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

REITMAJER, VALENTIN (1989): Schulschwierigkeiten von Dialektsprechern trotz Dialektrenaissance? In: LACHINGER, JOHANN / SCHEURINGER, HERMANN / TATZREITER, HERBERT (Hg.): Sprache und Dialekt in Oberösterreich: Vorträge der 1. Arbeitstagung am 13. und 14. Mai 1988 in Schloss Zell an der Pram. Linz: Landesverlag. 140–151.

RIEDL, ARETE (1983): Dialektbedingte Normverstöße in schriftlichen Arbeiten Osttiroler Schüler und Schülerinnen und Ansätze zu sprachdidaktischen Folgerungen. HA GI Innsbruck.

RIEHL, CLAUDIA MARIA (2000): Spracheinstellungen und Stereotype im Lichte diskursiver Praxis. In: DEMINGER, SZILVIA / FÖGEN, THORSTEN / SCHARLOTH, JOACHIM / ZWICKL, SIMONE (Hg.): Einstellungsforschung in der Soziolinguistik und Nachbardisziplinen. Studies in Language Attitudes. Frankfurt am Main / Berlin [u. a.]: Peter Lang. 141–160.

ROSENBERG, PETER (1993): Dialekt und Schule: Bilanz und Aufgaben eines Forschungsgebiets. In: KLOTZ, PETER / SIEBER, PETER (Hg.): Vielerlei Deutsch. Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule. Stuttgart / Düsseldorf [u. a.]: Klett. 12–16.

ROTHSTEIN, BJÖRN (2011): Wissenschaftliches Arbeiten für Linguisten. Tübingen: Narr.

SAUSSURE, FERDINAND DE (1931): Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Hg. von Charles Bally und Albert Sechehaye unter Mitwirkung von Albert Riedlinger. Übersetzt von Hermann Lommel. Berlin / New York: De Gruyter. [Original 1916: Cours de linguistique générale. Publié par Charles et Albert Sechehaye avec la collaboration de Albert Riedlinger. Lausanne / Paris: Payot].

SAUTER, HELMUT (1989): Mundart in der Lehrerfortbildung. In: LACHINGER, JOHANN / SCHEURINGER, HERMANN / TATZREITER, HERBERT (Hg.): Sprache und Dialekt in Oberösterreich: Vorträge der 1. Arbeitstagung am 13. und 14. Mai 1988 in Schloss Zell an der Pram. Linz: Landesverlag. 152–165.

SCHÄFER-KOCH, KARIN (2014): Wenn die Unterrichtssprache gewaltig wird. Gefährdungen der Lehrer-Schüler-Beziehung durch sprachgewaltige Lehrerinnen und Lehrer. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung. Volume 45. Springer Online. 73–86.

SCHLOSSER, HORST DIETER (1985): Dialektgebrauch in der Schule. Informationen – Bedingungen – Möglichkeiten. Alsbach: Leuchtturm. 55.

SCHMIDT, JÜRGEN ERICH / HERRGEN, JOACHIM (2011): Sprachdynamik. Eine Einführung in die moderne Regionalsprachenforschung. Berlin: Schmidt (Grundlagen der Germanistik 49).

SCHONER, PATRICIA (2011): Sekundäre sprachliche Sozialisation von Kindern in Wien und außerhalb. Diplomarbeit Universität Wien.

SIEBER, PETER / SITTA, HORST (1989): Schweiz. In: In: AMMON, ULRICH / MATTHEIER, KLAUS J. / NELDE, PETER H. (Hg.): Sociolinguistica. Internationales Jahrbuch für Europäische Soziolinguistik 3. Dialekt und Schule in europäischen Ländern. Tübingen: Niemeyer. 115–125.

SIEBER, PETER / SITTA, HORST (1994): Zur Rolle der Schule beim Aufbau von Einstellungen zu Dialekt und Standardsprache. In: BURGER, HARALD / BUHOFFER, ANNELIES HÄCKI (Hg.): Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache. Bern / Berlin [u.a.]: Peter Lang. 199–213. (= Züricher Germanistische Studien).

SIEBS, THEODOR (1958): Deutsche Hochsprache: Bühnensprache. 17. Auflage. Berlin: De Gruyter.

SPANHEL, DIETER (1971): Die Sprache des Lehrers. Grundformen des didaktischen Sprechens. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

SPREER, MARKUS (2015): Sprechen und Zuhören. In: POMPE, ANJA (Hg.): Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. 45–45.

SPIEKERMANN, HELMUT (2001): Standardsprache als regionale Varietät – Regionale Standardvarietäten. In: VOESTE, ANJA / GESSINGER, JOACHIM (Hg.): OBST. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 71. August 2006. Dialekt im Wandel. Perspektiven einer neuen Dialektologie. Oldenburg: Obst. 88–91.

STEINEGGER, GUIDO (1998): Sprachgebrauch und Sprachbeurteilung in Österreich und Südtirol: Ergebnisse einer Umfrage. Frankfurt am Main / Wien [u. a.]: Peter Lang. (= Schriften zur Deutschen Sprache in Österreich).

THOMAS, WILLIAM I. / ZNANIECKI, FLORIAN (1918-1920): The Polish peasant in Europe and America. Vol. I–V. Boston: Badger.

TOBERER, MARGIT (2013): Tendenzen in der Sprachbewertung und im Sprachgebrauch in St. Pölten und dem Pielachtal: eine empirische Untersuchung. Diplomarbeit Universität Wien.

TOPHINKE, DORIS / ZIEGLER, EVELYN (2006): „Aber bitte im Kontext!“ Neue Perspektiven der dialektologischen Einstellungsforschung. In: VOESTE, ANJA / GESSINGER, JOACHIM (Hg.): OBST. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 71. August 2006. Dialekt im Wandel. Perspektiven einer neuen Dialektologie. Oldenburg: Obst. 205–224.

TRIANDIS, HARRY C. (1975): Einstellungen und Einstellungsänderung. Weinheim: Beltz. S. 4.

TRUDGILL, PETER (1975): Accent, dialect and the school. London: Edward Arnold.

VOESTE, ANJA / GESSINGER, JOACHIM (2006): Dialekt im Wandel. Aufgaben einer neuen Dialektologie. In: VOESTE, ANJA / GESSINGER, JOACHIM (Hg.): OBST. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 71. August 2006. Dialekt im Wandel. Perspektiven einer neuen Dialektologie. Oldenburg: Obst. 5–16.

WEISS, ANDREAS (1978): Sprachverhalten in Ulrichsberg. Ein Zwischenbericht. In: Jahrbuch der Universität Salzburg (1975 – 1977). 61–71.

WEISS, ANDREAS (1980): „Spracheinstellung und Sprachgebrauch. Zur Funktion und Position von Dialekt in Österreich.“ In: WIESINGER, PETER (Hg.): Sprache und Name in Österreich. Festschrift für Walter Steinhauser zum 95. Geburtstag. Wien: Braumüller. 1–18.

WIESINGER, PETER (1983): Sprachschichten und Sprachgebrauch in Österreich. In: Zeitschrift für Germanistik. 4 Jhg. 2. 184–195.

WIESINGER, PETER (1988): Die deutsche Sprache in Österreich. Eine Einführung. In: WIESINGER, PETER (Hg.): Das österreichische Deutsch. Wien / Köln [u.a.]: Böhlau. (= Schriften zur deutschen Sprache in Österreich; Bd. 12). 9–30.

ZEHETNER, LUDWIG (1980): Der Lehrer im Spannungsfeld zwischen Hochsprache und Dialekt. In: Schulreport 5. 7–9.

ZICK, ANDREAS (2004): Soziale Einstellungen. In: SOMMER, GERT / FUCHS, ALBERT (Hg.): Krieg und Frieden: Handbuch der Konflikt- und Friedenspsychologie. Weinheim: Beltz. 129–142.

INTERNETQUELLEN

Curriculum (2015): Curriculum der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz. 2015.

http://www.phdl.at/fileadmin/Dateiupload_Institute/Zentralredaktion/Hochschule/Mitteilungsblatt/20151118_Curriculum_Primar_BAC_MA_PH_Linz.pdf

[letzter Zugriff: 19. 01. 2017].

Landesschulrat Oberösterreich - Rubrik „Schulen in OÖ“.

<https://www.lsr-ooe.gv.at/schulen-und-unterricht/schulen-in-ooe/schulen-in-ooe.html>

[letzter Zugriff: 19.02.2017].

Lehrplan (2003): Lehrplan DLS: „Deutsch, Lesen, Schreiben“. Lehrplan der Volksschule. Siebenter Teil. Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der Pflichtgegenstände der Grundschule und der Volksschuloberstufe. 2003.

https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/VS7T_Deutsch_3994.pdf

[letzter Zugriff: 26. 02. 2017].

Lehrplan (2005): Lehrplan VS: Lehrplan der Volksschule. Erster Teil. Allgemeines Bildungsziel. 2005.

https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_erster_teil_14043.pdf

[letzter Zugriff: 19. 01. 2017].

OÖ Sprachatlas 2016:

<https://www.stifter-haus.at/sprachforschung/DE,1-1,Bairisch>

[letzter Zugriff: 20.04.2017].

Online-Plattform SosciSurvey:

<https://www.soscisurvey.de>

[letzter Zugriff: 01.03.2017].

Statistik Austria (Schulstatistik) 2013 / 14:

https://www.bmb.gv.at/frauen/gender_index_2015.pdf?5oc6ap

[letzter Zugriff: 19.04.2017].

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Kommunikation im außerschulischen Alltag – gesamt.....	75
Abbildung 2: Kommunikation im außerschulischen Alltag – Linz / Innviertel	76
Abbildung 3: Dialekt für Kinder – gesamt.....	78
Abbildung 4: Kontakt Standardsprache – gesamt	79
Abbildung 5: Kontakt Standardsprache – Linz / Innviertel.....	80
Abbildung 6: Bedeutung der „LehrerInnensprache“ – gesamt.....	81
Abbildung 7: Lehrer/-innen-Schüler/-innen-Gespräche im Dialekt – gesamt.....	82
Abbildung 8: Sprache im Unterricht – Geplanter Unterrichtsverlauf – gesamt	83
Abbildung 9: Geplanter Unterrichtsverlauf – Linz / Innviertel	83
Abbildung 10: Sprache im Unterricht – ungeplanter Unterrichtsverlauf – gesamt	84
Abbildung 11: Sprache im Unterricht – ungeplanter Unterrichtsverlauf – Linz / Innviertel.....	85
Abbildung 12: Sprachgebrauch außerhalb des Unterrichts – gesamt.....	86
Abbildung 13: Sprachgebrauch außerhalb des Unterrichts – Linz / Innviertel	87
Abbildung 14: Sprachgebrauch mit Kolleginnen und Kollegen gesamt	88
Abbildung 15: Sprachgebrauch mit Kolleginnen und Kollegen – Linz / Innviertel.....	88
Abbildung 16: Sprachgebrauch mit Vorgesetzten – gesamt	89
Abbildung 17: Sprachgebrauch mit Vorgesetzten – Linz / Innviertel.....	90
Abbildung 18: Sprachgebrauch mit Eltern – gesamt.....	91
Abbildung 19: Sprachgebrauch mit Eltern – Linz / Innviertel	91
Abbildung 20: Aussage 1	92
Abbildung 21: Aussage 2	93
Abbildung 22: Aussage 3	
Abbildung 23: Aussage 3 – unter 40 / über 40.....	94
Abbildung 24: Aussage 4	95
Abbildung 25: Aussage 5	96
Abbildung 26: Aussage 6	97
Abbildung 27: Aussage 7	
Abbildung 28: Aussage 7 – unter 40 / über 40.....	98
Abbildung 29: Aussage 8	99
Abbildung 30: Aussage 9	100
Abbildung 31: Situation 1 – gesamt.....	101
Abbildung 32: Situation 1 – Linz / Innviertel	101
Abbildung 33: Situation 2 – gesamt.....	103
Abbildung 34: Situation 2 – Linz / Innviertel	103
Abbildung 35: Situation 3 – gesamt.....	104
Abbildung 36: Situation 3 – Linz / Innviertel	104
Abbildung 37: Situation 4 – gesamt.....	106
Abbildung 38: Situation 4 – Linz / Innviertel	106
Abbildung 39: Situation 5 – gesamt.....	107
Abbildung 40: Situation 5 – Linz / Innviertel	107
Abbildung 41: Situation 6 – gesamt.....	109
Abbildung 42: Situation 6 – Linz / Innviertel	109
Abbildung 43: Situation 7 – gesamt.....	110
Abbildung 44: Situation 7 – Linz / Innviertel	110
Abbildung 45: Situation 8 – gesamt.....	112
Abbildung 46: Situation 8 – Linz / Innviertel	112
Abbildung 47: Sprachgebrauch Schülerinnen und Schüler – Dialekt – gesamt.....	113
Abbildung 48: Sprachgebrauch Schülerinnen und Schüler – Dialekt – Linz / Innviertel	114
Abbildung 49: Sprachgebrauch von Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen als Deutsch – gesamt.....	115
Abbildung 50: Sprachgebrauch von Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen als Deutsch – Linz / Innviertel	116
Abbildung 51: Sprachgebrauch bei Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch – gesamt.....	117
Abbildung 52: Sprachgebrauch bei Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch – Linz / Innviertel	118

ANHANG

Fragebogen

Liebe Teilnehmerin an dieser Umfrage,

vielen Dank, dass Sie sich ca. 20 Minuten Zeit nehmen, um diesen Fragebogen auszufüllen.

Die Befragung ist Teil meiner Diplomarbeit, die ich am Institut für Germanistik der Universität Wien schreibe. Thema der Arbeit ist die „Lehrerinnensprache“ an oberösterreichischen Volksschulen. Unter „Lehrerinnensprache“ verstehe ich im Zuge meiner Arbeit den Sprachgebrauch von Lehrerinnen im schulischen Umfeld.

Dieser Fragebogen testet **kein „Wissen“!** Gefragt sind Ihre persönlichen Meinungen und Einschätzungen. Deshalb gibt es **keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten**. Ich bitte Sie, die Fragen **ehrlich** und **möglichst spontan** zu beantworten. **Ihre Daten und Antworten werden anonymisiert, ausschließlich für Forschungszwecke ausgewertet und nicht an Dritte weitergegeben.**

Bitte beachten Sie: Nachdem Sie „weiter“ geklickt haben, können Sie nicht mehr zu bereits beantworteten Fragen zurückblättern.

In diesem Fragebogen haben die Begriffe „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ folgende Bedeutung:

Dialekt ist eine regionale, manchmal sehr kleinräumige Sprachform. Der Dialekt wird außerhalb seiner Region nicht immer problemlos verstanden und zu bestimmten Zwecken (z. B. offizielle bzw. öffentliche Kommunikation) in der Regel nicht verwendet.

Hochdeutsch ist eine überregional verständliche Sprachform, die auch von Nachrichtensprecherinnen und -sprechern im Radio und Fernsehen verwendet wird. In schriftlicher Form ist es die Sprache der Zeitungen und der Literatur.

Zusätzlich gibt es in diesem Fragebogen auch die Bezeichnungen „nahe am Dialekt (= kein reiner Dialekt)“ und „nahe am Hochdeutschen (= kein reines Hochdeutsch)“.

Ein herzliches DANKE für Ihre Unterstützung!

Wie sprechen Sie normalerweise im außerschulischen Alltag?

- 1 Dialekt
- 2 Nahe am Dialekt (= keinen reinen Dialekt)
- 3 Nahe am Hochdeutschen (= kein reines Hochdeutsch)
- 4 Hochdeutsch

Gibt es Situationen im außerschulischen Alltag, in denen Sie anders sprechen?

- 1 Ja
- 2 Nein

Wenn ja, nennen Sie diese Situationen.

- 1 Dialekt _____
- 2 Nahe am Dialekt _____
- 3 Nahe am Hochdeutschen _____
- 4 Hochdeutsch _____

Finden Sie es wichtig, dass Kinder den Dialekt lernen, wenn sie in Oberösterreich aufwachsen?

- 1 Ja, weil _____
- 2 Nein, weil _____

Ab welchem Zeitpunkt hören Kinder in Oberösterreich (abgesehen von Fernsehen und Radio) regelmäßig das Hochdeutsche?

- 1 Ich denke noch vor dem Kindergarten.
- 2 Ich denke im Kindergarten.
- 3 Ich denke in der Volksschule.
- 4 Ich denke in der Sekundarstufe I.

Finden Sie es wichtig, dass eine Lehrperson generell auf den Sprachgebrauch im Umgang mit Schülerinnen und Schülern achtet?

- 1 Sehr wichtig
- 2 Wichtig
- 3 Weniger wichtig
- 4 Gar nicht wichtig

Wie sprechen Sie mit Ihren Schülerinnen und Schülern im Unterricht, wenn Sie Stoff vermitteln?

- 1 Dialekt
- 2 Nahe am Dialekt
- 3 Nahe am Hochdeutschen
- 4 Hochdeutsch

Wie sprechen Sie mit Ihren Schülerinnen und Schülern im Unterricht, wenn Sie keinen Stoff vermitteln, sondern wenn es sich um eine zwischenmenschliche Angelegenheit handelt?

- 1 Dialekt
- 2 Nahe am Dialekt
- 3 Nahe am Hochdeutschen
- 4 Hochdeutsch

Gibt es Situationen, in denen Sie im Unterricht einen für Sie nicht typischen Sprachgebrauch haben?

- 1 Ja
- 2 Nein

Wenn ja, welche Situationen sind das?

Wie sprechen Sie mit Ihren Schülerinnen und Schülern außerhalb des Unterrichts (z. B. in der Pause, bei Schulausflügen, ...)?

- 1 Dialekt
- 2 Nahe am Dialekt
- 3 Nahe am Hochdeutschen
- 4 Hochdeutsch

Wie sprechen Sie normalerweise mit Ihren Kolleginnen und Kollegen in der Schule?

- 1 Dialekt
- 2 Nahe am Dialekt
- 3 Nahe am Hochdeutschen
- 4 Hochdeutsch

Wie sprechen Sie normalerweise mit Ihrer / Ihrem Vorgesetzten in der Schule?

- 1 Dialekt
- 2 Nahe am Dialekt
- 3 Nahe am Hochdeutschen
- 4 Hochdeutsch

Wie sprechen Sie normalerweise mit den Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler in der Schule (z. B. bei Elternsprechtagen, ...) ?

- 1 Dialekt
- 2 Nahe am Dialekt
- 3 Nahe am Hochdeutschen
- 4 Hochdeutsch
- 5 Ich passe meinen Sprachgebrauch an den der Eltern an.

Bitte schätzen Sie: Wie viele Kinder, die sie derzeit unterrichten, sprechen zu Hause Dialekt?

- 1 1-25%
- 2 26-50%
- 3 51-75%
- 4 76-100%
- 5 Ich unterrichte derzeit keine Kinder, die zu Hause Dialekt sprechen.

Bitte schätzen Sie: Wie viele Kinder, die sie derzeit unterrichten, haben eine andere Erstsprache als Deutsch und sprechen diese auch regelmäßig?

- 1 1-25%
- 2 26-50%
- 3 51-75%
- 4 76-100%
- 5 Ich unterrichte derzeit keine Kinder, die zu Hause eine andere Erstsprache sprechen.

Wenn in Ihrer Klasse Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch sitzen, für welche Sprachform entscheiden Sie sich im Unterricht am ehesten?

- 1 Dialekt
- 2 Nahe am Dialekt
- 3 Nahe am Hochdeutschen
- 4 Hochdeutsch

Warum entscheiden Sie sich für diese Sprachform?

Der Gebrauch von Dialekt bei Lehrer/-innen-Schüler/-innen-Gesprächen an der Schule, an der Sie derzeit unterrichten, ...

1 sollte ausgebaut werden.

2 sollte eingeschränkt werden.

3 ist passend.

4 An unserer Schule wird bei Lehrer/-innen-Schüler/-innen-Gesprächen kein Dialekt verwendet.

Die Volksschule ist in Oberösterreich der Ort, an dem Kinder zum ersten Mal in ihrem Leben (abgesehen von Fernsehen und Radio) regelmäßig Hochdeutsch hören.

1 Ja

2 Nein

Die Erstsprache der Kinder muss berücksichtigt werden. Kinder müssen dort „abgeholt“ werden, wo sie im Spracherwerbsprozess stehen.

1 Ja

2 Nein

Dialektsprechende Kinder haben eher sprachliche Schwierigkeiten als Kinder, die zu Hause Hochdeutsch sprechen.

1 Ja

2 Nein

Kinder sollen für den Gebrauch von Dialekt und Hochdeutsch sensibilisiert werden.

1 Ja

2 Nein

Aufgabe der Volksschule ist es, die Kinder für einen normgerechten Gebrauch des Hochdeutschen zu sensibilisieren.

1 Ja

2 Nein

Dialekt gehört in Oberösterreich als Kulturgut zum Alltag.

1 Ja

2 Nein

Das Beherrschen des Dialekts ist genauso wie das Beherrschen einer Fremdsprache eine Chance für die Zukunft.

1 Ja

2 Nein

Das normgerechte Sprechen des Hochdeutschen hat eine wesentliche Bedeutung für den schulischen Erfolg der Kinder.

1 Ja

2 Nein

Hochdeutsch in der Volksschule ist gar nicht so wichtig. Dialekt ist für Kinder in diesem Alter viel natürlicher.

- 1 Ja
- 2 Nein

Stellen Sie sich vor, diese Situation passiert in einer Klasse, in der Sie aktuell unterrichten.

Sie erklären eine Textaufgabe im Mathematikunterricht ein zweites Mal, weil Sie merken, dass noch nicht alle Kinder diese verstanden haben. Welche Sprachform verwenden Sie?

- 1 Dialekt
- 2 Nahe am Dialekt
- 3 Nahe am Hochdeutschen
- 4 Hochdeutsch

Im Sachunterricht geht es gerade um Tiere des Waldes. Schüler X stellt eine Frage und verwendet dabei Dialekt. Wie antworten Sie?

- 1 Dialekt
- 2 Nahe am Dialekt
- 3 Nahe am Hochdeutschen
- 4 Hochdeutsch

Schüler Y und Schülerin Z schwätzen im Musikunterricht andauernd miteinander und nehmen nicht aktiv am Unterricht teil. Sie ermahnen die beiden Kinder. Welche Sprachform verwenden Sie?

- 1 Dialekt
- 2 Nahe am Dialekt
- 3 Nahe am Hochdeutschen
- 4 Hochdeutsch

Im Turnunterricht verletzt sich ein Kind beim Ballspiel am Finger. Das Kind beginnt zu weinen. Sie leisten Erste Hilfe und versuchen, es zu trösten. Wie sprechen Sie mit dem Kind?

- 1 Dialekt
- 2 Nahe am Dialekt
- 3 Nahe am Hochdeutschen
- 4 Hochdeutsch

Bei einem Lehrausgang erkunden Sie mit Ihrer Klasse den Wald. Die Kinder stellen viele Wissensfragen. In welcher Sprachform antworten Sie?

- 1 Dialekt
- 2 Nahe am Dialekt
- 3 Nahe am Hochdeutschen
- 4 Hochdeutsch

Sie bitten einige Kinder darum, dass sie Ihnen beim Zurückbringen diverser Unterrichtsmaterialien in das Konferenzzimmer helfen. Wie sprechen Sie mit den Kindern?

- 1 Dialekt
- 2 Nahe am Dialekt
- 3 Nahe am Hochdeutschen
- 4 Hochdeutsch

Ein Schüler antwortet auf eine Frage korrekt. Er verwendet dabei Hochdeutsch. Sie wollen ihn für die richtige Antwort loben. Welche Sprachform verwenden Sie?

- 1 Dialekt
- 2 Nahe am Dialekt
- 3 Nahe am Hochdeutschen
- 4 Hochdeutsch

Bei einem Lehrausgang bitten Sie die Klasse, eine Zweierreihe zu bilden. Wie sprechen Sie in dieser Situation mit den Kindern?

- 1 Dialekt
- 2 Nahe am Dialekt
- 3 Nahe am Hochdeutschen
- 4 Hochdeutsch

Wie alt sind Sie?

- 1 unter 40
- 2 über 40

Welche Sprache ist Ihre Erstsprache?

Sind Sie Dialektsprecherin?

- 1 Ja
- 2 Nein

Wenn ja, welchen Dialekt sprechen Sie?

Wo sind Sie aufgewachsen? (Staat / Ort)

Wo haben Sie die meiste Zeit gelebt? (Staat / Ort)

Wo leben Sie derzeit? (Ort)

An welcher Pädagogischen Hochschule haben Sie Ihre Ausbildung absolviert?

Welcher ist ihr höchster Ausbildungsabschluss?

- 1 Bachelor
- 2 Master/ Magister
- 3 Dr./ PhD
- 4 Dipl. Päd.
- 5 Anderer Abschluss

An welchem Schulstandort unterrichten Sie derzeit?

Bitte zumindest den Bezirk des Schulstandortes angeben!

Haben Sie schon einmal woanders unterrichtet?

1 Ja

2 Nein

Wenn ja, wo haben Sie bereits unterrichtet? (Staat / Ort)

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Sonnensteinstraße 20
4040 Linz

Bearbeiterin:
Fr. **Wagner**

Tel: **0732 / 7071-2321**
Fax: **0732 / 7071-2330**
E-Mail: **lsr@lsr-ooe.gv.at**

Ihr Zeichen	vom	Unser Zeichen	vom
---	13. 2. 2017	B5 – 14/6 – 2017	13. 02. 2017

**LehrerInnenbefragung im Rahmen Ihrer
Diplomarbeit zum Thema „Dialekt als
Komponente der LehrerInnensprache.“**

Sie haben beim Landesschulrat für OÖ. um Genehmigung der gegenständlichen Online-Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an Volksschulen in den Bildungsregionen Linz-Stadt, Braunau, Ried und Schärding angesucht.

Nach Prüfung aller Unterlagen genehmigt der Landesschulrat für OÖ. Ihre Erhebung unter den üblichen Bedingungen:

- Freiwilligkeit der Teilnahme
- Einhaltung der Datenschutzbestimmungen
- Übermittlung des Endberichtes an den Landesschulrat für OÖ.

Bei Ihrer Kontaktaufnahme mit den Schulen verweisen Sie bitte auf diese Genehmigung.

Mit freundlichen Grüßen

Für den Amtsführenden Präsidenten
Mag. Girzikovsky

Elektronisch gefertigt

Signaturwert	c8e0ebd60692433897c868c130128a8f	
	Unterzeichner	Landesschulrat für Oberösterreich
	Datum/Zeit-UTC	13.02.2017 12:48:53
	Aussteller-Zertifikat	CN=a-sign-corporate-light-02, OU=a-sign-corporate-light-02, O=A-Trust Ges. f. Sicherheitssysteme im elektr. Datenverkehr GmbH, C=AT
	Serien-Nr.	276739912331
	Methode	
	Parameter	
Prüfinformation	Informationen zur Prüfung der elektronischen Signatur finden Sie unter: https://www.signaturpruefung.gv.at Informationen zur Prüfung des Ausdrucks finden Sie unter: http://www.lsr-ooe.gv.at/amtssignatur.htm	
Hinweis	Dieses Dokument wurde amtssigniert. Auch ein Ausdruck dieses Dokuments hat gemäß § 20 E-Government-Gesetz die Beweiskraft einer öffentlichen Urkunde.	

Abstract Deutsch

Den Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Diplomarbeit bilden die Einstellungen und Wahrnehmungen von Linzer und Innviertler Volksschullehrerinnen zu bestimmten Varietäten und Sprechlagen (im empirischen Teil evoziert unter „Dialekt“, „nahe am Dialekt“, „nahe am Hochdeutschen“ und „Hochdeutsch“) der deutschen Sprache im schulischen Kontext. Fachlich ausgedrückt geht es also um die attitudinal-perzeptive Dimension der (Variation der) „Lehrerinnensprache“ an oberösterreichischen Volksschulen unter Fokussierung des „Dialekts“. Zentraler Ausgangspunkt dieser Arbeit war zum einen die in der Forschungsliteratur immer wieder erwähnte Dialektfreundlichkeit und -loyalität der Oberösterreicherinnen und Oberösterreicher, zum anderen die gesellschaftliche Bedeutung der Standardsprache im Kontext von Schule und Bildung.

Die übergeordnete Forschungsfrage dieser Arbeit lautet:

Welchen Stellenwert hat Dialekt an Linzer und Innviertler Volksschulen?

Die Arbeit besteht aus zwei Teilen, einem theoretisch-hermeneutischen und einem empirischen. Der erste Teil behandelt theoretische Aspekte bezüglich der (Variation der) „LehrerInnensprache“ unter besonderer Berücksichtigung des (Stellenwerts des) Dialekts im schulischen Kontext. Ebenso werden darin, zur theoretischen Fundierung der Arbeit, zentrale Gesichtspunkte der soziolinguistischen Sprachvariationstheorie gemäß des „sprachdynamischen“ Ansatzes und der Sprachperzeptions- und Spracheinstellungsforschung dargelegt. Im empirischen Teil werden vor allem Ergebnisse und Interpretationen in Bezug auf die durchgeführte Untersuchung aufgezeigt. Die Erhebung der Daten erfolgte indirekt, mittels Online-Fragebogen. Gesamt wurden 100 Lehrerinnen aus den Bezirken Linz und Braunau am Inn, Ried im Innkreis und Schärding (Innviertel) befragt. Bei den Daten handelt es sich um Aussagen der Probandinnen hinsichtlich der (Variation der) „LehrerInnensprache“ an den entsprechenden Schulen, unter Fokussierung des „Dialekts“.

Abstract English

The aim of the present study is to explore the attitudes, perceptions and opinions that Upper Austrian primary school teachers hold about language use in a school setting, with a special focus on the use of the Upper Austrian dialect. This thesis consists of a theoretical and an empirical part. In the former part, a number of areas of research which are important for the thesis are explained and elaborated, for instance, by giving a detailed account on language usage in Upper Austria, as well as in schools in general. Here, the main emphasis is put on describing the language that teachers tend to use in class and its implications for the pupils. In the second part, the results of the empirical study, which has been carried out specifically for the purpose of this thesis, are illustrated. One hundred Upper Austrian primary school teachers were questioned about their perceptions and attitudes regarding not only the interrelation between school and language use but also different dialects of German and their usage in the context of school. The thesis concludes with the presentation and interpretation of the results of the theoretical, as well as the empirical part. One of the most important main findings of the present empirical research is that Upper Austrian primary school teachers tend to use standardized language as well as dialect – and varieties between – in class and at school in general. They switch from one variety to another, according to the situation.