



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„(Aus-)Sprache und Zugehörigkeit“

Akzeptanz von Mehrsprachigkeit und phonetischen Normabweichungen
in der Aussprache des Deutschen im Kontext Schule

verfasst von / submitted by

Anita Gibanica

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

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

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

A 190 333 299

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

Lehramtsstudium UF Deutsch UF Psychologie
und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Inci Dirim, M.A.

*Für meine Eltern Fikreta und Mesud Gibanica,
die mir von Kindheit an all meine Wünsche erfüllt
und dieses Studium erst ermöglicht haben.*



Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Sprachen in Österreich	4
2. 1. Sprachenpolitischer Rahmen	4
2. 2. Sprachensituation in Schulen	5
3. Aussprachenormen im deutschsprachigen Raum	7
4. Ausspracheabweichungen	8
4. 1. Fremdsprachige Akzente	8
4. 1. 1. Ursachen für Akzente	9
4. 1. 2. Umgang mit fremdsprachigen Akzenten	10
4. 2. Nonstandardvarietäten im Deutschen	11
4. 2. 1. Dialekte	12
5. Monolingualer Habitus vs. Mehrsprachigkeit in der Schule	13
6. Linguizismus	16
6. 1. Rassismus im Kontext von Kolonialisierung	16
6. 2. Neo-Rassismus – Kultur als Differenzmerkmal	18
6. 3. Linguizismus – Sprache als Differenzmerkmal	19
6. 4. Linguizismus in der Schule	24
6. 4. 1. Abwertung von nicht-deutschen Erstsprachen	24
6. 4. 2. Abwertung von mehrsprachigem Unterricht	26
6. 4. 3. „Native Speakerism“ – Abwertung von Deutsch als Zweitsprache	27
7. Linguizismuskritik als Analyseperspektive	33
8. Forschungsüberblick	35
8. 1. Settinieris „Akzenthierarchien“-Studie	36
8. 1. 1. Kurzer Überblick zur Studie	37
8. 1. 2. Linguizismuskritische Analyse der Ergebnisse der Studie	39
8. 1. 3. Kritik an Settinieris Schlussfolgerung der Ergebnisse	41
9. Forschungsdesign	43
9. 1. Hypothese und Fragestellung	43
9. 2. Relevanz der Wertungen und Einstellungen von Lehramtstudierenden bzw. Junglehrer_innen	45
9. 3. Testitems	46
9. 3. 1. Wahl der Akzente, Standardvarietäten und Dialekte	46
9. 3. 2. Sprecher_innen	48
9. 3. 3. Testsätze	49
9. 3. 4. Interferenzfehler	51

9. 4. Methodenwahl	54
9. 4. 1. Online-Befragung	54
9. 4. 2. Fragebogengestaltung	56
9. 5. Durchführung der Umfrage	59
10. Auswertung und Analyse	60
10. 1. Zusammensetzung der Proband_innen	61
10. 2. Soziale Wertungen zu Ausspracheabweichungen	64
10. 2. 1. Wertungen nach sprachlicher Kompetenz	64
10. 2. 2. Wertungen nach Sympathie- und Störfaktor	68
10. 2. 3. Positive und negative Einflüsse auf die Bewertung	72
10. 2. 4. Wertungen nach dem Aspekt der Zugehörigkeit	82
10. 2. 5. Zusammenhang von Aussprache und Zugehörigkeit	84
10. 2. 6. Kriterien, die die Zugehörigkeit zu Österreich bestimmen	89
10. 2. 7. Beliebte vs. unbeliebte Akzente im Deutschen	94
10. 2. 8. Vergleich zur Studie von Settinieri in Paderborn	99
10. 3. Sprachhierarchien und Akzente im Kontext Schule	103
10. 3. 1. Vorteilhafte vs. unvorteilhafte Sprachkenntnisse	103
10. 3. 2. Deutsch als Erstsprache vs. Deutsch als Zweitsprache	107
10. 3. 3. Deutsch als Zweitsprache mit Akzent	111
10. 4. Akzeptanz von Mehrsprachigkeit in der Schule	114
10. 4. 1. Erlaubter Sprachgebrauch im Unterricht und in der Pause	115
10. 4. 2. Pro Sprachgebote und -verbote	118
10. 4. 3. Pro Sprachenvielfalt	123
11. Linguizismuskritische Perspektive	124
11. 1. Akzente im Deutschen	124
11. 2. Zugehörigkeit zu Österreich	126
11. 3. Sprachgebote und -verbote in der Schule	127
12. Fazit und Ausblick	130
13. Literaturverzeichnis	138
14. Anhang	146
14. 1. Abkürzungsverzeichnis	146
14. 2. Abbildungsverzeichnis	147
14. 3. IPA-Liste (Chart Version 2015)	148
14. 4. (Online-)Fragebogen	149
14. 5. Abstract	163

1. Einleitung

„Wer ist befugt wann, wie, zu wem und über wen und was zu sprechen? Welche Sprachen gelten [...] als legitime Sprachen?“ (Dirim/ Mecheril 2010: 100)

Sprache dient nicht nur als Mittel zur Kommunikation, sondern kann auch als Differenzmerkmal eingesetzt werden, um bestimmte Gruppen in der Gesellschaft, Politik und Institutionen (z.B. in der Schule) zu konstruieren, denen unterschiedliche Werte zugeschrieben werden. In diesem Sinne wird die Zugehörigkeit zu einer Gruppe entweder anerkannt oder abgesprochen und infolgedessen Ausgrenzungen, Inferiorisierungen und Benachteiligungen legitimiert. Sprache ist demgemäß auch ein „[...] Mittel der Herstellung und Artikulation gesellschaftlicher Anerkennung“ (Dirim/ Mecheril 2010: 100). Im Kontext von Schule spricht man von institutionellen Diskriminierungen, die „[...] Folge von traditionellen Normen, gesetzlichen oder administrativen Regelungen oder von Praktiken und Routinen in Organisationen und sozialen Institutionen [...]“ sind und dazu führen, dass „[...] bestimmte Gruppen beim Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen benachteiligt und andere bevorzugt werden“ (Pates/ Schmidt 2010: 35). Gründe für die Diskriminierungen und Benachteiligungen sind einerseits auf die mangelnde Sprachvermittlungsfähigkeit und andererseits aufgrund negativen ethnisch-kulturellen Zuschreibungen von Seiten der Lehrenden zurückzuführen (vgl. Gomolla/Radtke 2009: 226). Wenn die speziellen Voraussetzungen von Kindern und Jugendlichen nicht berücksichtigt werden, führt das zu Bildungsbenachteiligung, v.a. wenn, „[...] in multilingual zusammengesetzten Klassen für alle gleichermaßen die Regeln des Standard-Deutschen als normativer Maßstab zur Bewertung sprachlicher Leistungen gelten.“ (Bommers/Radtke 1993: 490). Die Schule als Bildungsinstitution kann gesellschaftliche Ungleichheiten erzeugen, wenn sie die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen von Schüler_innen ignoriert oder diese überwinden, wenn die sprachlichen Bedingungen und Fähigkeiten auf differenzielle Weise im Unterricht aufgenommen werden (vgl. Dirim/ Mecheril 2010: 105).

In der vorliegenden Diplomarbeit widmet sich das Forschungsinteresse primär der sozialen Akzeptanz innerer und äußerer Mehrsprachigkeit sowie des Deutschen als Zweitsprache mit potentiellen Ausspracheabweichungen aufgrund übertragener Interferenzfehler aus der Erstsprache: *Wie darf man in der Schule sprechen? Welche Sprachen und welches Deutsch wird anerkannt bzw. akzeptiert? Welche*

Sprach(form)en bzw. Aussprachen genießen ein höheres und welche ein geringeres Prestige? Sind Korrektheit und Wortschatz der deutschen Sprache ausreichend für eine Anerkennung oder spielt auch die korrekte phonetische Aussprache eine Rolle? Wird es als negativ empfunden, wenn ein Migrationshintergrund in sprachlichen Äußerungen erkennbar ist? Bestimmen hierbei verschiedene Sprachen, sprachliche Varietäten oder Akzente, ob man ein- oder ausgeschlossen wird bzw. dazugehört?

Von der Ausgangslage aus, dass Sprache als Differenzmerkmal fungiert, wurden somit zentrale Hypothesen und Forschungsfragen formuliert, die sich auf die Mehrsprachigkeit von Schüler_innen sowie unterschiedlichen Ausspracheabweichungen im Deutschen einerseits aufgrund von fremdsprachigen Akzenten und andererseits auch in Form von Dialekten beziehen. Des Weiteren sollten auch die damit zusammenhängenden Zugehörigkeitszuschreibungen untersucht werden, da es in der Auseinandersetzung mit Sprachen prinzipiell auch immer um die Markierung von Zugehörigkeit(en) geht (vgl. Dirim/ Mecheril 2010: 105). Dahingehend wurde ein Forschungsvorhaben realisiert, dass die Thematik aus der Sicht von Lehramtstudierenden und -absolventinnen der Universität Wien beleuchten sollte. 102 Proband_innen wurden im Zuge einer quantitativen Forschung verschiedene fremdsprachige Akzente und Dialekte im Deutschen zur soziophonetischen Bewertung vorgelegt und darüber hinaus ihre Einstellungen zu Sprachhierarchien, Sprachgeboten und -verboten in der Schule erfragt.

Die empirische Untersuchung und Analyse der gewonnenen Daten soll aber nicht vorrangig zur Überprüfung bereits bestehender theoretischer Konzepte dienen, sondern Einblicke in die subjektiven Wertungen, Meinungen und Einstellungen von (angehenden) Lehrer_innen gewähren, da diese einen potentiellen Wandel in Schulen und in weiterer Folge in Österreichs Gesellschaft hinsichtlich der Gleichwertigkeit von verschiedenen (Aus-)Sprachen und Sprachformen und der Abschwächung von inferiorisierenden Effekten bewirken können.

Die Arbeit ist folgendermaßen gegliedert: Einleitend wird in *Kapitel 2* der sprachpolitische Rahmen sowie die sprachliche Situation in Österreich thematisiert. In *Kapitel 3 und 4* folgt die Auseinandersetzung mit Aussprachenormen im deutschsprachigen Raum sowie den phonetischen Ausspracheabweichungen im Deutschen, die für die vorliegende Forschung relevant sind. Dem Umgang mit der sprachlichen Pluralität bzw. Mehrsprachigkeit in der monolingual-geprägten Schule widmet sich *Kapitel*

5. Im Anschluss werden in *Kapitel 6* die Begriffe (Neo-)Rassismus und -Linguizismus erläutert, woraufhin linguizistische Denkschemata und Handlungen in der Institution Schule aufgezeigt und analysiert werden, die die Relevanz der Begriffe in der Auseinandersetzung mit dem Forschungsthema hervorheben. Anschließend wird in *Kapitel 7* die Linguizismuskritik, die in der vorliegenden Arbeit als Analyseperspektive eingesetzt wird, vorgestellt. *Kapitel 8* gibt einen Überblick zu den Forschungen, die sich bisher mit der sozialen Akzeptanz von Ausspracheabweichungen bzw. fremdsprachigen Akzenten beschäftigt haben und schließt damit den theoretischen Teil der Arbeit ab.

Folglich beginnt der Forschungsteil in *Kapitel 9*, indem zunächst die Hypothesen und die Forschungsfragen konkretisiert werden und die pädagogische Relevanz der Wertungen und Einstellungen von Lehramtstudierenden bzw. -absolvent_innen diskutiert wird. Dem folgt die Beschreibung der einzelnen Testitems (Akzent- und Dialektsprecher_innen, Testsätze und Interferenzfehler) sowie die Wahl des Online-Fragebogens als Forschungsmethode. In *Kapitel 10* stehen schließlich die Auswertungsergebnisse der durchgeführten empirischen Erhebung im Fokus, die graphisch dargestellt und analysiert werden. Der Untersuchungsgegenstand *Aussprache und Zugehörigkeit* gliedert sich dabei in drei Teile: Zuerst werden die Wertungen der Testsätze bzw. zu den Ausspracheabweichungen nach sprachlicher Kompetenz und Sympathie- oder Störfaktor sowie die Zugehörigkeitszuschreibungen behandelt. Anschließend folgt die Auswertung der Meinungen und Einstellungen zu Sprachhierarchien, zum Deutschen als Erst- und Zweitsprache inklusive Akzenten in der Aussprache und zuletzt zur Akzeptanz von innerer und äußerer Mehrsprachigkeit im Unterricht und in der Pause. Die Wertungen und Aussagen der befragten (zukünftigen) Lehrer_innen werden nicht nur interpretativ ausgewertet, sondern auf Zusammenhänge und Gemeinsamkeiten in den Argumentationsmustern untersucht. Da die Analyse primär einen linguizismuskritischen Blickwinkel einnehmen soll, werden in *Kapitel 11* die essenziellen Ergebnisse diesbezüglich wiedergegeben. Abschließend werden in *Kapitel 12* die wichtigsten erhobenen Daten, die zur Beantwortung der Forschungsfragen dienen, zusammengefasst sowie der Versuch unternommen, ein Fazit mit Ausblick aus den gewonnen Erkenntnissen zu ziehen.

2. Sprachen in Österreich

Zur Kontextualisierung des Forschungsthemas soll zunächst auf die aktuelle sprachliche Situation in Österreich sowohl auf politischer als auch auf schulischer Ebene eingegangen werden:

2. 1. Sprachenpolitischer Rahmen

Die *deutsche Sprache* ist in der österreichischen Verfassung als offizielle Staatssprache festgeschrieben und die Sicherung von autochthonen Sprachminderheiten ist ebenfalls verankert. Im *Bundesverfassungsgesetz Artikel 8 unter Absatz (1) und (2)* steht folgendes:

- (1)Die deutsche Sprache ist, unbeschadet der den sprachlichen Minderheiten bundesgesetzlich eingeräumten Rechte, die Staatssprache der Republik.
- (2)Die Republik (Bund, Länder und Gemeinden) bekennt sich zu ihrer gewachsenen sprachlichen und kulturellen Vielfalt, die in den autochthonen Volksgruppen zum Ausdruck kommt. Sprache und Kultur, Bestand und Erhaltung dieser Volksgruppen sind zu achten, zu sichern und zu fördern. (§ 8 B-VG)

Ungarisch, Slowenisch, Burgenlandkroatisch, Tschechisch, Slowakisch, Romani und die Gebärdensprache sind die Minderheitensprachen, die in Österreich amtlich anerkannt sind (vgl. Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen in der Republik Österreich). Der Sprachgebrauch in Österreich ist somit vielfältig, dennoch dominiert *Deutsch* als Amtssprache. Für Bildungsinstitutionen gilt auch eine gesetzliche Grundlage die Sprache betreffend. Das *Schulunterrichtsgesetz Artikel 16 Abs. (1)* lautet folgendermaßen:

- (1)Unterrichtssprache ist die deutsche Sprache, soweit nicht für Schulen, die im Besonderen für sprachliche Minderheiten bestimmt sind, durch Gesetz oder durch zwischenstaatliche Vereinbarungen anderes vorgesehen ist. (§ 16 SchUG)

Ausgenommen sind hier also die Minderheitenschulgesetze. Erwähnenswert ist in diesem sprachpolitischen Kontext außerdem ein weiteres Dokument, das über den österreichischen und schulischen Kontext hinausgeht, – und zwar das Protokoll Nr. 10 über die Verwendung spezifisch österreichischer Ausdrücke der deutschen Sprache im Rahmen der Europäischen Union. Beim sogenannten Protokoll Nr. 10

handelt es sich um einen Zusatzvertrag des österreichischen Beitrittsvertrags (1995) zur Europäischen Union, das Austriaismen (spezifisch österreichische Begriffe) in der EU schützt und ihnen den gleichen Status und die gleiche Rechtswirkung wie die in Deutschland verwendeten entsprechenden Ausdrücke verleiht (vgl. EU-Beitrittsvertrag 1995, Protokoll Nr. 10). Das Österreichische Deutsch, – das über einen spezifischen Wortschatz, spezifische Redensarten und Besonderheiten in Grammatik und in der Aussprache (Phonetik, Intonation) verfügt, – ist dahingehend EU-weit gesichert. Weitere gesetzliche Regelungen bezüglich der deutschen Sprache sind im Zuwanderungsrecht und Staatsbürgerschaftsrecht festgeschrieben (vgl. § 11 NAG und § 10 StbG). Für die Verleihung der Staatsbürgerschaft, aber auch für die Erteilung eines Daueraufenthalts von sogenannten Drittstaatsangehörigkeiten müssen Deutschkenntnisse auf dem Niveau B1 des GER nachgewiesen werden (vgl. Integrationsvereinbarung 2017).

2. 2. Sprachensituation in Schulen

Österreich ist zwar einerseits ein amtlich *deutschsprachiges* Land, aber zugleich auch eine *mehrsprachige* Migrationsgesellschaft: Laut der Statistik Austria lebten im Jahr 2018 rund 8,7 Millionen Menschen in Österreich und 2 Millionen davon wiesen einen Migrationshintergrund¹ auf – das sind mehr als ein Fünftel (23,3%) der österreichischen Bevölkerung, wobei die Spanne von 45% in Wien bis 13% in Burgenland reicht. Der Migrationshintergrund der in Österreich lebenden Menschen umfasst dabei mehrheitlich die Staaten des ehemaligen Jugoslawiens (darunter v.a. Bosnien, Kroatien und Serbien) und der Türkei (vgl. Statistik Austria 2018). Das bedeutet, dass neben Deutsch als Amtssprache und den anerkannten Minderheitensprachen (s. Kap. 2.1.) noch zahlreiche weitere Migrationssprachen in Österreich gesprochen werden. Das bestätigen auch Schulstatistiken, wie die vom Bundesministerium für Bildung aus dem Jahr 2016/17: In Österreich hatte im Schuljahr 2015/16 mehr als ein Viertel (28,8%) der Schüler_innen in den allgemeinen Pflichtschulen und knapp jede_r fünfte Schüler_in (19,4%) in den allgemein-bildenden höheren Schulen eine andere Erstsprache als Deutsch. Im Bundesland Wien ist der Anteil der Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch am höchsten. Dort sprechen ca. 62% der Schüler_innen in den APS eine andere Erstsprache als Deutsch, in den AHS sind es

¹ Darunter werden Personen verstanden, die entweder im Ausland geboren sind (1. Generation) oder Personen, die in Österreich zur Welt gekommen sind, aber deren Elternteile im Ausland geboren sind (2. Generation) – Definition nach Recommendations for the 2020 censuses of population and housing, S.136

ca. 38% (vgl. BMB, Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 2016/17). Wie aus dem Nationalen Bildungsbericht 2018 hervorgeht, waren im Jahr 2015 die meist gesprochenen nicht-deutschen Erstsprachen bzw. Alltagssprachen der Schüler_innen in der Primarstufe BKS und Türkisch – die weiteren nicht-deutschen Alltagssprachen wurden unter dem Sammelbegriff „andere Sprachen“ zusammengefasst und nicht weiter klassifiziert (vgl. NBB 2018: 44 f.).

Die oben genannten Zahlenangaben spiegeln die Tatsache vor Augen, dass Mehrsprachigkeit in Österreich keine Ausnahme darstellt, sondern eher die Regel ist. De Cillia und Ransmayr zufolge ist Österreichs Gesellschaft – vor allem österreichische Schulen, Lehrer_innen und Schüler_innen – prinzipiell als mehrsprachig anzusehen. Sie betonen in diesem Zusammenhang, dass die Schulen neben der äußeren Mehrsprachigkeit, die geprägt ist von fremdsprachlicher und lebensweltlicher (autochthoner und zugewanderter Minderheiten) Sprachen, zudem noch von einer inneren Mehrsprachigkeit gekennzeichnet sind, die oft in der Forschung vernachlässigt wird (vgl. de Cillia/ Ransmayr 2019: 15 f.). An den Schulen wird aber mehr als nur „ein“ Deutsch gesprochen: Die Schüler_innen verfügen über unterschiedliche Ausprägungen der deutschen Sprache wie u.a. verschiedene Standardsprachen bzw. -varietäten, Umgangssprachen und Dialekte – die meist situations- und ortsabhängig zum Einsatz kommen. Dabei kann unterschieden werden nach geographischen räumlichen Kriterien wie Dialekte, nach diastratischen und schichtspezifischen Kriterien wie Soziolekte, nach staatlichen/regionalen Kriterien wie plurizentrische oder pluriareale Varietäten, nach funktionalen Kriterien wie Fachsprachen, nach situationellen Kriterien wie verschiedene Sprachregister oder bezogen auf das Geschlecht, Alter und genderspezifische Variationen wie z..B. die Jugendsprache (vgl. de Cillia/ Ransmayr 2019: 22). Schüler_innen sprechen viele verschiedene Sprachen und Sprachformen, die sich auch in einem Prozess von Erneuerung, Verschiebung und Vermischung befinden und die weitergehend Neuerungen, Neuschöpfungen und Hybridisierungen hervorbringen. Dahingehend haben sich weitere kreative Sprachformen des Deutschen im Kontext von Migration gebildet wie bspw. u.a. Ethnolekte, Code-switching, Code mixing, Crossing und sonstige Neuschöpfungen (vgl. Dirim/ Mecheril 2010: 111-115). Allerdings steht all diesen Sprachvarianten und -formen die kodifizierte Standard(aus)sprache als geltende Norm gegenüber, die im nächsten Kapitel näher beleuchtet werden soll.

3. Aussprachenormen im deutschsprachigen Raum

Deutsch ist eine plurizentrische Sprache, d.h. eine Sprache mit mehreren Zentren, die sich über Staatsgrenzen hinaus erstreckt und mehrere Standardvarietäten aufweist, die in den jeweiligen Staaten eine offizielle Funktion als anerkannte Sprache bzw. Amtssprache haben. In folgenden sieben Staaten ist Deutsch amtlich: In den sogenannten Vollzentren Deutschland, Österreich und der Schweiz und darüber hinaus in den Halbzentren Luxemburg, Liechtenstein, Ostbelgien und Italien (Bozen-Südtirol). Die jeweilige staatliche Standardvarietät ist die geltende Norm in amtlichen Institutionen der verschiedenen Länder: Verwaltung, Gesetzgebung, Universitäten und Schulen. Unter den nationalen Standardvarietäten des Deutschen zählen die *bundesdeutsche*, die *österreichische* und die *deutschschweizerische* Standardsprache, die in Wörterbüchern und Grammatiken kodifiziert sind und dementsprechend im Sprachunterricht vermittelt werden und deren Normeinhaltung von Lehrenden kontrolliert wird. Die sogenannten Halbzentren verfügen über keinen Binnenkodex und müssen dementsprechend auf den Außenkodex zurückgreifen. (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 22-34). Die Standardvarietäten sind auf allen linguistischen Ebenen wie Grammatik und Orthografie, Wortschatz und Phraseologie, Phonologie und Phonetik verbindlich. Die Standardsprachen weisen dabei jeweils eine eigene phonetische Standardaussprache auf und sind dialektneutral: Sie enthalten keine regionalen gefärbten umgangssprachlichen Merkmale und sind überregional und in allen sozialen Gruppen verständlich (vgl. Hirschfeld 2018: 331). In der sozialen Realität ist die Verwendung einer solchen normierten, überregional geltenden Sprechweise in der mündlichen Kommunikation aber eher Seltenheit, denn im alltäglichen Sprachgebrauch wird eine breite Varianz akzeptiert, solange die Kommunikation bzw. Verständlichkeit nicht beeinträchtigt ist (vgl. ebd.: 332).

Während die orthographischen Normen präskriptiven (vorschreibenden) Charakter haben, enthalten die orthoepischen (die Aussprache betreffenden) Normen einen deskriptiven (empfehlenden) Charakter. Nichtsdestotrotz können Sanktionen in Ausbildung und beruflichen Tätigkeiten (z.B. professionellen Sprechberufen) die Folge sein, wenn diese Normen nicht eingehalten werden (vgl. ebd.: 331).

Unter dem Begriff *Aussprache* versteht man die die segmentalen und suprasegmentalen phonologischen und phonetischen Merkmale und Strukturen einer Sprache. Zu den segmentalen Merkmalen zählen die Vokale, Konsonanten und ihre Verbindun-

gen. Diese werden durch die Suprasegmentalia überlagert und geprägt. Die suprasegmentalen Merkmale umfassen die Intonation (Melodie bzw. Tonhöhe), die Sprechgeschwindigkeit bzw. das Sprechtempo, die Sprechspannung, die Dauer, sowie die Lautheit und die Pausen. Suprasegmentale phonetischen Merkmale erfüllen wichtige Funktionen in der Kommunikation: Sie wirken bedeutungsunterscheidend, sie gliedern längere Äußerungen in inhaltlich zusammengehörige Teiläußerungen und sie heben wichtige Informationen gegenüber weniger wichtigen hervor. Letztendlich steuern sie auch Gesprächsabläufe wie z.B. u.a. den Sprecherwechsel (vgl. Hirschfeld 2018: 331-332). Durch die segmentale und suprasegmentalen Merkmale eines Sprechers/einer Sprecherin werden zudem fremdsprachige Akzente erkennbar:

Segmentale und suprasegmentale Merkmale kennzeichnen regional, sozio-phonetisch und phonostilistisch geprägte Sprechweisen sowie Emotionen und subjektiven Befindlichkeiten der sprechenden Person. Sie machen deren regional-sprachige oder fremdsprachige Herkunft erkennbar [...]. (Hirschfeld 2018: 332)

Nachfolgend soll der Schwerpunkt auf bestimmte Ausspracheabweichungen im Deutschen gesetzt werden, insofern deren Akzeptanz in der Schule den primären Forschungsgegenstand in der vorliegenden Arbeit bildet.

4. Ausspracheabweichungen

4. 1. Fremdsprachige Akzente

Akzente sind sprachliche Merkmale, die einen fremdsprachlichen Hintergrund der Sprecher_innen aufzeigen, indem die Sprechweise phonetische (segmentale und suprasegmentale) Merkmale der Erstsprache enthält. Weiss zufolge hören Native Speaker bzw. Muttersprachler_innen den Akzent, noch bevor sie einen potentiellen abweichenden Gebrauch in Wortschatz und Grammatik bemerken – weil die „[...] fremdartige Aussprache [...] gegen das Klangbild verstößt, das man von seiner Sprache hat.“ (Weiss 1959: 51). Interferenzen aus der Erstsprache gelten als Hauptursache für einen Akzent, weil Regeln, Hör- und Sprechautomatismen von der Erstsprache auf die zu erlernende Sprache übertragen werden. Akzente können somit als Zwischenschritte oder als Ergebnis des (Sprach-)Lernprozesses betrachtet werden (vgl. Hirschfeld 2018: 332). Die Abweichungen in der Aussprache betreffen hauptsächlich Phonetik, Intonation, Betonungsmuster und Satzrhythmus.

4. 1. 1. Ursachen für Akzente

Interferenzfehler gibt es auf allen sprachlichen Ebenen, jedoch sind sie laut Hirschfeld im Aussprachebereich besonders hartnäckig. Den Akzent kann man meist nicht beseitigen – auch nicht durch motiviertes, bewusstes Lernen. Der Grund dafür ist, „[...]dass nicht nur Gedächtnisleistungen gefordert sind, sondern neue Hörmuster etabliert und neue Sprechbewegungen entwickelt werden müssen.“ (Hirschfeld 2018: 333). Es handelt sich nämlich um psycholinguistische und physiologische Prozesse, die in der Erstsprache hochautomatisiert und unbewusst ablaufen und dementsprechend genauso automatisiert in die Fremdsprache übertragen werden. Aber an dieser Stelle können sich auch große individuelle Differenzen bemerkbar machen, da Lernende der gleichen Ausgangssprache auch sehr unterschiedliche Interferenzfehler aufweisen können, vor allem was den Umfang und die Stärke des Akzents betrifft. Dabei spielen das Alter und dahingehend die Imitationsfähigkeit eine große Rolle, da motorische und rezeptive Fähigkeiten mit dem Alter nachlassen, wie z.B. u.a. die Fähigkeit zur auditiven Wahrnehmung von phonetischen Merkmalen. Außerdem sind die individuellen Sprachlernerfahrungen und Lernstrategien, sowie die feinmotorischen Fertigkeiten, die für die Lautbildung benötigt werden, ausschlaggebend. Zu nennen sind zudem Kenntnisse in anderen Fremdsprachen, da dadurch das Inventar an segmentalen und suprasegmentalen Strukturen und an Hörmustern und Sprechbewegungsabläufen erweitert ist. Nicht außer Acht zu lassen sind auch die individuellen Kommunikationsgewohnheiten im Alltag der fremdsprachlichen Region oder der Lernumgebung (vgl. ebd. 333).

Zu einem Problem werden Akzente sowohl auf der Seite der Hörer_innen als auch der Sprecher_innen meist dann, wenn die Verständlichkeit beeinträchtigt ist:

Ein [...] Akzent kann zu Hemmungen in der Kommunikation führen, die Verständlichkeit, die Verständigung und das Verhältnis der Gesprächspartner zueinander beeinflussen. Ein starker fremdsprachiger Akzent kann zudem den gesamten Sprachlernprozess verzögern und Lernende demotivieren und stigmatisieren. (Hirschfeld 2018: 330)

Vor allem Interferenzen im Bereich der Suprasegmentalia können zu Missverständnissen führen, wenn z.B. Wörter, Wortgruppen, Sätze fehlerhaft betont werden oder der Sprechrhythmus stark abweicht (vgl. ebd.: 332). Hirschfeld nennt folgende phonologische Prozesse, die im segmentalen Bereich meist vorkommen:

- Phonemersatz: Phoneme der Fremdsprache werden durch Phoneme der Erstsprache ersetzt,
- Hinzufügung von Phonemen: zusätzliche Phoneme werden vorangestellt, eingefügt oder angehängt (z. B. Sprossvokale),
- Elisionen: Phoneme oder Phonemverbindungen werden weggelassen,
- Assimilationen: Durch den Einfluss benachbarter Phoneme kommt es zu in der Lernsprache Deutsch nicht gebräuchlichen Änderungen; in vielen Sprachen herrscht z.B. eine regressive Assimilation hinsichtlich der Stimmbeteiligung vor, d.h. ein stimmhafter Leniskonsonant beeinflusst einen stimmlosen Fortiskonsonanten (an der Wort- und Silbengrenze) so, dass beide Konsonanten mit den Merkmalen stimmhaft gebildet werden – für das Deutsche ist aber eine progressive Stimmassimilation typisch also eine Entstimmlichung von Leniskonsonanten. (Hirschfeld 2018: 332-333)

4. 1. 2. Umgang mit fremdsprachigen Akzenten

Hirschfeld hat sich außerdem mit der Einordnung der fremdsprachigen Akzente in die Niveaustufen des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ kritisch befasst (vgl. Hirschfeld 2018: 334 f.). Unter dem Punkt „phonologische Kompetenz“ werden im GeR folgende Niveaustufen angegeben (Tabelle entnommen aus: GeR für Sprachen; Europarat 2001, S. 117):

	Beherrschung der Aussprache und Intonation
C2	Wie C1
C1	Kann die Intonation variieren und so betonen, dass Bedeutungsnuancen zum Ausdruck kommen.
B2	Hat eine klare, natürliche Aussprache und Intonation erworben.
B1	Die Aussprache ist gut verständlich, auch wenn ein fremder Akzent teilweise offensichtlich ist und manchmal etwas falsch ausgesprochen wird.
A2	Die Aussprache ist im Allgemeinen klar genug, um trotz eines merklichen Akzents verstanden zu werden; manchmal wird aber der Gesprächspartner um Wiederholung bitten müssen.
A1	Die Aussprache eines sehr begrenzten Repertoires auswendig gelernter Wörter und Redewendungen kann mit einiger Mühe von Muttersprachlern verstanden werden, die den Umgang mit Sprechern aus der Sprachengruppe des Nicht-Muttersprachlers gewöhnt sind.

(GeR; Europarat 2001: 117)

Hirschfeld kritisiert, dass hier bis zur Stufe B1 vom Vorhandensein eines fremdsprachigen Akzents ausgegangen wird und individuelle Differenzen völlig ignoriert werden. Ausspracheleistungen könne man ihrer Ansicht nach nicht in Sprachniveaustufen messen:

[...] auch Anfänger/-innen können eine „klare, natürliche Aussprache“ haben, während weit Fortgeschrittene einen „merklichen Akzent“ haben können. (Hirschfeld 2018: 334)

Dennoch gesteht sie, dass beim Spracherwerbsprozess interferenzbedingte phonetische Fehler oft eine Zwischenstufe darstellen, die durch eine erfolgreiche Fehlerkorrektur und entsprechende Übungen überwunden werden können – vor allem im Anfangsunterricht. Allerdings betont Hirschfeld, dass aus der Erstsprache stammende bzw. übertragene Aussprachegewohnheiten nicht den allgemeinen Sprachbeherrschungsgrad markieren und sie nicht Ausdruck mangelnder Fähigkeiten und Fertigkeiten beim Erwerb der deutschen Aussprache sind. Nicht alle Lernenden streben eine vollkommene den Normen entsprechende Beherrschung der deutschen Standardsprache an. Außerdem ist die individuelle Sprechweise eines Menschen ein identitätsstiftendes Merkmal, das manche auch in der Fremdsprache nicht aufgeben möchten (vgl. ebd.: 335):

Mehr oder weniger bewusst behalten manche Lernende ihre gewohnte Sprechweise bei, verwenden also muttersprachige segmentale und suprasegmentale Formen in der Fremdsprache. Einige lehnen bewusst fremde, vor allem suprasegmentale Formen ab, die ihnen emotional vorkommen oder in ihrer Erstsprache nicht bzw. in anderen Kontexten verwendet werden. (Hirschfeld 2018: 335)

4. 2. Nonstandardvarietäten im Deutschen

Im Deutschen gibt es nicht nur eine kodifizierte Standardsprache bzw. verschiedene kodifizierte Standardvarietäten, sondern zahlreiche nicht-kodifizierte Sprachvarietäten, die von der Standardsprachen-Norm abweichen, zu denen u.a. die Umgangssprache und der Dialekt gezählt werden. In diesem Kontext ergibt sich ein Varietäten-Kontinuum, da es eine Reihe von Zwischenstufen zwischen den beiden Extrempolen Standardsprache und Dialekt gibt (vgl. de Cillia/ Ransmayr 2019: 47 f.).

Da im Forschungsteil (siehe *Kap. 9.3.1.*) bei der sozialen Bewertung von Ausspracheabweichungen im Deutschen neben den fremdsprachigen Akzenten und der akzentfreien standardsprachlichen Form außerdem Testsätze in der dialektsprachlichen Form (mittelbairischer Dialekt) zur Bewertung vorgelegt werden – beschränkt sich das Kapitel ausschließlich auf Dialekte im Deutschen. Dabei soll außerdem nur ein kurzer Überblick zur Begriffsdefinition, der österreichischen Dialektlandschaft und dem Umgang mit Dialekten in Schulen geboten werden:²

² Eine genauere Auseinandersetzung mit dem Thema Dialekte im deutschsprachigen Raum würde den Rahmen dieser Diplomarbeit sprengen und bedürfte einer Beschäftigung als eigenständiges Forschungsthema.

4. 2. 1. Dialekte

Innerhalb der Sprachwissenschaft stößt man auf zahlreiche Definitionsversuche in Bezug auf den Terminus Dialekt wie u.a. folgende:

[...] untergeordnete, lokal bis regional gebundene, privat bis halböffentliche und damit beschränkt gebrauchte, der Schriftsprache mehr oder minder fernstehende, meist wenig geschätzte, entwicklungsgeschichtlich auf natürlichem Weg aus einem Protosystem hervorgegangene Sprachform. (Wiesinger 1980: 187)

[...] Sprachsystem, [...] das (a) zu anderen Systemen ein hohes Maß an Ähnlichkeit aufweist, sodass eine – zumindest partielle – wechselseitige Verstehbarkeit möglich ist, (b) regional gebunden ist in dem Sinne, dass die regionale Verbreitung dieses Systems nicht das Gebrauchsgebiet eines anderen Systems überlappt und (c) keine Schriftlichkeit bzw. Standardisierung im Sinne offiziell normierter orthographischer und grammatischer Regeln aufweist. (Bußmann 2008: 131)

Eine vereinfachte Definition wäre: Der *Dialekt* umfasst die phonetischen und lexikalischen Besonderheiten einer regional bestimmbaren Sprechgemeinschaft. Umgangssprachlich wird oft auch auf den Begriff *Mundart* zurückgegriffen, der in der Regel synonym zum Dialekt verwendet wird. Sprachhistorisch lässt sich feststellen, dass Dialekte immer dann entstehen, wenn die Sprachgruppen geographisch betrachtet einen straken Zusammenhalt nach innen oder eine relative Abschottung nach außen aufweisen (vgl. Heuermann 2012: 26). Es gibt zahlreiche verschiedene Dialekte im deutschsprachigen Raum, deren Grenzen fließend verlaufen. Die in Österreich gesprochenen Dialekte werden zum größten Teil dem bairischen Dialektraum zugeordnet.³ Dabei wird zwischen mittelbairisch (*Wien, Niederösterreich, Oberösterreich, nördlicher Teil von Burgenland, Großteil von Salzburg und ein kleiner Teil von der Steiermark*), südbairisch (*Kärnten, Tirol, Salzburger Lungau, größter Teil von Steiermark und südlicher Teil von Burgenland*) und nordbairisch (*fällt keinem Gebiet in Österreich zu*) unterschieden (vgl. Hornung/ Roitinger 2000: 15-16).

Der Dialekt genoss lange Zeit einen eher schlechteren Ruf, v.a. in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts, da er aufgrund der Bernstein-Hypothese häufig mit restringiertem Kode⁴ und einer geringeren Intelligenz gleichgesetzt und als sprachlich-

³ Vorarlberg und nordwestliches Tirol zählen zum alemannischen Dialektraum (vgl. Hornung/ Roitinger 2000: 15).

⁴ Unter restringiertem Kode wird hier ein eingeschränktes Sprachverhalten verstanden wie z.B. kürzere und/oder unvollständige Sätze, einfacherer Satzbau und Wortwahl sowie weniger individuelle Markierungen. Das Gegenstück dazu ist der elaborierte Kode, der die gegenteiligen Merkmale aufweist (vgl. Ernst 2011: 273).

es Defizit der Unterschicht deklariert wurde, sodass die Verwendung der Standardsprache in Schulen vorangetrieben wurde (vgl. Ernst 2011: 276). Insbesondere im Kontext von Schule wurde der Dialekt als Sprachbarriere wahrgenommen, da man davon ausging, dass betreffende dialektsprechende Personen keine andere Sprachvarietät (v.a. die Standardsprache) beherrschen und schulisch gehandikapt sind (vgl. Ammon/ Kellermeier 1997: 26). Diesen pejorativen Beigeschmack hat der Dialekt gegenwärtig nicht ganz verloren, zumal auch heutzutage noch der Standardsprache im Deutschen das höchste Prestige zugesprochen und im Schulunterricht forciert wird (auch wenn sich österreichweit regionale Unterschiede dahingehend ergeben):

Auf die Frage, welche Varietät unterrichtet werden soll, ist die Antwort von Vertretern der Schulbehörden häufig: „Unterrichtssprache ist Hochdeutsch!“, d.h., die Standardsprache soll in der Schule die alleinige oder zumindest vorherrschende Varietät sein. (de Cillia/ Ransmayr 2019: 56)

Nachdem nun die sprachliche Situation in Österreich, die Aussprachenormen und -abweichungen näher diskutiert wurden, soll im nächsten Kapitel der Umgang mit äußerer und innerer Mehrsprachigkeit von Schüler_innen in der Institution Schule diskutiert werden.

5. Monolingualer Habitus vs. Mehrsprachigkeit in der Schule

Der Deutschunterricht in Österreich ist so viel mehr als nur ein Muttersprachenunterricht: Er ist als Unterricht in der Bildungssprache und zudem auch immer als Zweitsprachenunterricht aufzufassen, – um nach Mecheril die spezifischen und spezifisch unterschiedlichen Zugänge der Schüler_innen zum Deutschen zu berücksichtigen:

Professionelles Wissen über Mehrsprachigkeit ist eine Basis pädagogischen Handelns. (Dirim/ Mecheril 2010: 117)

Aber nicht nur Deutschlehrer_innen sollten sich an dieser Stelle angesprochen fühlen, denn jeder Unterricht ist zugleich auch Sprachenunterricht. Bildungssprache wird nicht nur im Deutschunterricht vermittelt, sondern in allen Unterrichtsfächern.

Im deutschen Sprachraum lässt sich ein Spannungsverhältnis feststellen: Einerseits wird Schule als monolingualer Ort verstanden und andererseits ist Schule in der sozialen Wirklichkeit als Ort dynamischer Vielfalt der Sprachen anzutreffen.

Mehrsprachigkeit ist ein Faktum gegenwärtiger gesellschaftlicher Kontexte, die von transnationalen Wanderungen von Menschen und den mit ihnen »verbundenen« Sprachen geprägt sind. (Dirim/ Mecheril 2010: 115)

Mehrsprachigkeit wird in bestimmten gesellschaftlichen Kontexten oft als Problem und als Abweichung der Norm wahrgenommen (das mit dem Ursprung heutiger Nationalstaaten eng zusammenhängt), statt als Bereicherung angesehen zu werden (vgl. Dirim/ Mecheril 2010: 106-108). In der Schule ist die deutsche Sprache weitestgehend dominant: Stoffvermittlung, Anleitung, Material, Kommunikation wie z.B. Elternabende und Informationsblätter erfolgen in deutscher Sprache ohne Übersetzung. Testungen und Bewertungen erfolgen ebenfalls nur auf Grundlage der deutschen Sprache. Sprachmischungen steht man skeptisch gegenüber oder sie werden gar als Fehlleistungen aufgefasst. In der Bildungsinstitution Schule herrscht ein monolingualer Habitus, der Monolingualität als Normalität und Mehrsprachigkeit als Störfaktor deklariert (vgl. Gogolin 2013: 344 f.). Dem monolingualen Habitus steht allerdings die soziale Realität gegenüber, nämlich dass die Schule ein Ort ist, an dem unterschiedliche Sprachen, Sprachregister und -formen aufeinandertreffen, wie die im *Kapitel 2. 3.* geschilderte sprachliche Situation in Österreich veranschaulicht. Die Schüler und Schülerinnen sprechen eine Vielzahl von Sprachen und sprachlichen Varietäten, die regelrecht aufeinanderprallen und sich in einem Prozess von Erneuerung, Verschiebung und Vermischung befinden. Dennoch ist das Schulsystem hierzulande noch immer monolingual ausgerichtet und laut Gogolin in Anbetracht der zunehmenden sprachlichen Pluralisierung der Schüler_innen als „dysfunktional“ zu benennen: Der Unterricht basiert auf der Annahme, dass die Sprache von den Schüler_innen beherrscht wird und kein Bedarf einer expliziten Vermittlung in den einzelnen Fächern gegeben ist. Die Lehrpersonen streben eine „normgerechte monolinguale Kompetenz“ der Schüler_innen an, die im Widerspruch zur mehrsprachigen Realität der Schüler_innen steht (vgl. Gogolin 2008: 24-27). Da die gesellschaftliche Wirklichkeit von Mehrsprachigkeit geprägt ist und in unabsehbarer Zukunft das auch so bleiben wird, fordert die Migrationspädagogik von gegenwärtigen Schulen, allen Schüler_innen ein Wissen über Mehrsprachigkeit zu vermitteln und einen anerkennenden Umgang mit der sprachlichen Vielfalt zu ermöglichen.

Mehrsprachigkeit soll im Unterricht einbezogen, reflektiert und vor allem anerkannt werden (vgl. Dirim/ Mecheril 2010: 118 f.).

In diesem Kontext sollte die *innere* Mehrsprachigkeit nicht vernachlässigt werden und ihr ebenfalls mehr Relevanz beigemessen werden. De Cillia und Ransmayr fordern eine Sensibilisierung für unterschiedliche sprachliche Varietäten des Deutschen im Unterricht, der bestenfalls dazu beiträgt, dass ein sprachkritisches Bewusstsein für die vielschichtige Sprachsituation in Österreich geschaffen wird, „[...] damit die SchülerInnen zu einem selbstbewussten Umgang mit der österreichischen Varietät finden und sich dessen bewusst werden, dass die staatlichen Varietäten der deutschen Sprache gleichwertig sind.“ (de Cillia/ Ransmayr 2019: 57). Standardsprachliche, umgangssprachliche und dialektale Varietäten und ihre Verwendung sollten im (Sprach-)Unterricht behandelt werden und sowohl von Schüler_innen als auch von Lehrer_innen als legitime Sprachform eingesetzt werden dürfen. Der Unterricht sollte einen reflektierten situations-, themen-, adressatenspezifischen Umgang mit Varietäten und Sprachnormen leisten mit dem Ziel, dass eigener und fremder Sprachgebrauch toleriert und respektiert wird (vgl. de Cillia/ Ransmayr 2019: 229-31).

Die Schule dagegen gewährleistet weiterhin den Fortbestand von *legitimen* Sprachen – die perfekte Beherrschung des Deutschen. Dabei ist ein „bestimmtes“ Deutsch gemeint, dass nicht alle Schüler_innen zu Beginn ihrer Schulzeit aufweisen und oft nicht über die Ressourcen verfügen, die sprachlichen Anforderungen zu erreichen, die in der Schule verlangt werden. Die Schule müsse in solchen Fällen Unterstützung beim Erwerb des „schulsprachlichen“ Deutsch bieten, indem sie die Bedingungen der Lebenswelt der Familien berücksichtigt (vgl. Dirim/ Mecheril 2010: 108).

Problematisch ist auf der einen Seite, dass Einsprachigkeit zum Normalfall erhoben wird, infolgedessen die sprachliche Pluralität in der sozialen Wirklichkeit ignoriert wird und zudem nur ein bestimmtes der Norm entsprechendes Deutsch akzeptiert wird. Auf der anderen Seite besteht ein weiteres Dilemma darin, dass nicht alle Sprachkenntnisse mit gleicher Anerkennung gewürdigt werden, – nicht jede Mehrsprachigkeit als nutz- und wertvoll betrachtet wird:

Die monolinguale Schule ist ein Ort, an dem die Unterscheidung zwischen legitimen und illegitimen Sprachen hergestellt wird. (Dirim/ Mecheril 2010: 108)

Aus der Perspektive der gesellschaftlichen Machtverhältnisse, so Mecheril, kann man Ein-, Zwei- und Mehrsprachigkeit nicht miteinander gleichsetzen, genauso

wenig wie Zweisprachigkeit mit Zweisprachigkeit, – weil es darauf ankommt, welche Sprache es ist, die gesprochen wird und welcher Wert dieser Sprache zukommt (Dirim/ Mecheril 2010: 109 f.). Die Kenntnisse und Verwendung der sogenannten prestigeträchtigen Sprachen wie beispielsweise Englisch und Französisch werden in der Gesellschaft und Schule als positiv angesehen und deren Verwendung befürwortet und gefördert (vgl. Jeuk 2010: 17). Dagegen wird die Verwendung der in Österreich meist vorkommenden nicht-deutschen Herkunftssprachen der Schüler_innen mit einem sogenannten zugeschriebenen Migrationshintergrund als eher negativ angesehen, das sogar zu Sprachverboten in der Schule führt (siehe dazu *Kap. 6.4.*). Im deutschen Schulsystem lassen sich somit linguizistische Praktiken feststellen, die Ausgrenzungen und Benachteiligungen zur Folge haben. Diese *sprachliche* Diskriminierung bzw. sprachlicher Rassismus in der Schule soll im nachfolgenden Kapitel ausführlich erörtert werden. Für diese Untersuchung ist aber zunächst eine Auseinandersetzung mit den Begriffen (Neo-)Rassismus und Linguizismus unerlässlich.

6. Linguizismus

Bevor der *Linguizismus* (Sprachen-Rassismus) thematisiert wird, sollen vorerst Definitionen des Begriffs *Rassismus* sowohl im Kontext der Kolonialisierung als auch im Kontext der aktuellen Gesellschaftsdiskurse überblicksmäßig herangezogen werden, da dieses Wissen als Voraussetzung dient, um sich im Anschluss mit *Linguizismus* sinnvoll auseinandersetzen zu können. Allerdings wird den Schwerpunkt sowohl in diesem Kapitel als auch in der vorliegenden Arbeit primär die Analyse des Linguizismus im Bereich der Schule bilden.

6. 1. Rassismus im Kontext von Kolonialisierung

Was versteht man unter Rassismus? Laut Rommelspacher ist der Begriff einerseits sehr komplex und schwierig abzugrenzen und andererseits ein hoch politisierter Begriff, der in politischen Diskursen eingebunden ist, sodass sich auf individueller und gesellschaftlicher Ebene oft Widerstände breitmachen, die einen selbstverständlichen Umgang verhindern (vgl. Rommelspacher 2011: 25). Meist wird anstelle von *Rasse* auf den englischen Begriff *race* zurückgewichen, da dieser im deutschsprachigen Raum nicht so stark belastet scheint. Der Begriff *Rasse* ist eine soziale Konstruktion, – *Rasse* ist keine natürliche Gegebenheit. Sie wird durch Ho-

mogenisierung, Naturalisierung, Polarisierung und Hierarchisierung konstruiert: Menschen werden zu homogenen Gruppen zusammengefasst und vereinheitlicht (Reduktion der Eigenschaften eines Individuums). Die sozialen und kulturellen Differenzen werden naturalisiert, d.h. als unveränderlich und vererbbar verstanden. Die andere Gruppe wird als grundsätzlich verschieden und unvereinbar gegenübergestellt (Polarisierung) und dabei zugleich eine Rangordnung bzw. Hierarchie hergestellt (vgl. ebd.: 29).

Der Philosoph Stuart Hall definiert Rassismus als Markierung von Unterschieden, die man verwendet bzw. benötigt, um sich gegenüber anderen abzugrenzen und die dazu dienen, soziale, politische und wirtschaftliche Handlungen zu begründen. Handlungen, die einer „fremden“ Gruppe den Zugang zu materiellen und symbolischen Ressourcen verweigern und dabei der „eigenen“ Gruppe diesen privilegierten Zugang sichern. Die benachteiligten Gruppen werden dabei durch willkürlich gewählte Kriterien gebildet, wie z.B. Hautfarbe oder Herkunft. Diese Einteilungen sind immer mit bestimmten Zielen und Machtausübung verbunden (vgl. Hall 2004: 204):

Rasse ist eine politische und soziale Konstruktion. Es ist eine diskursive Kategorie, um die herum ein System sozio-ökonomischer Macht, Ausbeutung und Ausgrenzung organisiert ist, die man Rassismus nennt. (Hall 2004: 204)

Die Konstruktion *Rasse* im Kontext des Kolonialismus hatte das Ziel, die Ausbeutung, Gewalttaten und Versklavung der schwarzen Bevölkerung zu rechtfertigen, indem man sie als „primitiv“ und „unzivilisiert“ deklarierte. Rassismus kann dahingehend, so Rommelspacher, als eine Legitimationslegende verstanden werden, die versucht die Ungleichbehandlung von Menschen rational zu erklären. Der schwarzen Bevölkerung wurde der Status des Menschseins abgesprochen, indem man mit biologischen Merkmalen, v.a. der Hautfarbe, ihnen eine bestimmte (abwertende) Wesensart zuschrieb. Die Hautfarbe diene als Markierung der Fremdgruppe, als Ausdruck einer unterschiedlichen biologischen Anlage und dahingehend versuchte man soziale Differenzen zu neutralisieren à la „nicht alle Menschen können die gleichen Rechte haben, da sie nicht einmal vollwertige Menschen sind“. Rassismus basiert daher in der Idee der Unterschiedlichkeit menschlicher *Rassen* aufgrund biologischer Merkmale (vgl. Rommelspacher 2011: 29). Doch Rassismus hat sich mit der Zeit geändert, längst sind es nicht mehr (nur) die biologischen Merkmale, die eine Grundlage für Ausgrenzung bieten, sondern kulturelle Merkmale. Es besteht nicht mehr länger die Forderung nach der rassistischen Reinheit, sondern der authentischen kul-

turellen Identität (vgl. Singer 1997: 72 f.). Die kulturelle Identität von Kollektiven wird oft auch als Ethnizität oder Ethnie bezeichnet. Unter Ethnie versteht man nach Hutchinson und Smith eine Gruppe von Menschen, die auf Grund ihrer Geschichte und gemeinsamen Erinnerungen, ihren Bezügen zum Heimatland und ihrem Gemeinschaftsgefühl sowie verschiedenen anderen kulturellen Elementen, wie Religion und Sprache, miteinander verbunden sind (vgl. Hutchinson; Smith: 1996: 6).

6. 2. Neo-Rassismus – Kultur als Differenzmerkmal

Der französische Theoretiker Etienne Balibar hat den Begriff des *Neo-Rassismus* geprägt (vgl. Balibar/ Wallenstein 1988). Die Abgrenzung zwischen verschiedenen Ethnien bzw. die Ausgrenzung ethnischer Minderheiten erfolgt nicht mehr länger auf der Grundlage biologischer Unterschiede, sondern aufgrund kultureller Differenzen, die als Grundlage für rassistische Diskriminierungen dienen. An Stelle des Rassismus, der biologisch begründet wurde, tritt das Konstrukt der kulturellen Identität oder Ethnizität (vgl. Singer 1997: 72). Das Kulturelle, das Soziale, oder die Geschichte werden dabei naturalisiert und als unveränderliches Merkmal eines Individuums oder einer Gruppe verstanden. Diese Differenzen zwischen den Ethnien werden als unüberbrückbar deklariert, sodass nur eine getrennte Entwicklung der verschiedenen Ethnien angestrebt wird. In rassistischen Diskursen ist die Rede von einer zu bewahrenden (eigenen) kulturellen Identität.

Kulturelle Identität nimmt so die Position biologischer Bestimmungen ein und wird als Schicksal dargestellt (Singer 1997: 72)

Der Neo-Rassismus geht also nicht mehr länger von überlegenen und unterlegenen Menschengruppierungen aus, sondern von einer unüberwindlichen Differenz, zwischen dem *Eigenen* und dem *Fremden* (vgl. Taguieff 1992: 243 f.). Dabei wird behauptet, dass sich die *Fremden* nicht anpassen können:

Der Unterschied der Herkunft wird – wie ein nicht zu entfernender Fleck – als unauslöschar betrachtet. (Taguieff 1992: 245)

Taguieff verweist in seiner Argumentation auch auf Hitler, der seine „Feinde“ nicht bloß als biologisch unterscheidende Rasse verstand, sondern als geistig (minderwertigere) Rasse, die durch ihre Unveränderbarkeit gekennzeichnet waren (vgl. ebd.:

247). Die Differenzierung im Neo-Rassismus besteht also in der Konstruktion zwischen dem *Wir* und den *Anderen*. Das Individuum, das zu der *fremden Kultur* gehört, wird dabei auf seine ethnische bzw. kulturelle Herkunft reduziert, und nicht mehr als Individuum anerkannt, sondern kulturalistisch homogenisiert. Die abweichende Kultur wird als fremd, gefährlich und unvertraut konstruiert und folglich als unvereinbar mit der heimischen Kultur präsentiert. Der Neorassismus setzt somit an die Stelle der biologischen (rassischen) Ungleichheit die verabsolutierte kulturelle Differenz (vgl. ebd.: 243 f.): Die sozialen Konflikte werden kulturalisiert, die Differenzen werden verherrlicht und verabsolutiert. Die Verabsolutierung der kulturellen Differenzen ist auf eine Unterscheidung von *Assimilierbaren* und *Nicht-Assimilierbaren* gerichtet. Migrierende aus anderen Kulturen gelten als *nicht-assimilierbar*, ihre Anwesenheit als *Überfremdung*, Massenzuwanderung als eine Form des *Ethnozids* (vgl. ebd.: 248). Konkrete Vorstellungen zur Bewahrung bzw. Verteidigung der eigenen kulturellen Identität münden letztendlich in der Ausgrenzung ethnischer Minderheiten.

6. 3. Linguizismus – Sprache als Differenzmerkmal

Bisher wurde in den wissenschaftlichen Diskursen zum Neo-Rassismus vorwiegend die kulturelle Zugehörigkeit als Merkmal für Ausgrenzung von Minderheiten herangezogen, doch immer mehr rückt die *Sprache als Differenzmerkmal* in den Fokus (vgl. dazu Dirim 2010: 95 f.; 2016: 202 f.). Sprache ist (wie die *biologischen* Merkmale Rasse und Hautfarbe) neben der Religion ein weiteres *kulturelles* Merkmal, das zur Differenzierung herangezogen wird, um Andersartigkeit darzustellen bzw. erkennbar zu machen. Das hat zur Folge, dass letztendlich Diskriminierungen legitimiert werden und von der Gesellschaft unreflektiert akzeptiert werden. Dirim definiert in ihrem Artikel „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so“ *Linguizismus* als:

[...] eine spezielle Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt. Linguizismus erscheint als Instrument der Machtausübung gegenüber sozial schwächer gestellten Gruppen mit der Funktion der Wahrung bzw. Herstellung einer sozialen Rangordnung. (Dirim 2010: 91)

Sie beschreibt weiters, dass die Sprache einer Elite zur Norm erhoben wird, während die Sprache der darunter platzierten gesellschaftlichen Gruppen abgewertet wird. Um eine bestimmte gesellschaftliche Position zu erreichen oder Zugang zu sozialen Ressourcen zu erhalten, muss dementsprechend eine Assimilation an die sprachliche Norm erreicht werden. Gleichzeitig wird das Erreichen dieser Norm bzw. der geforderten sprachlichen Kompetenzen aber erschwert oder gar unmöglich gemacht (vgl. Dirim 2010: 92 f.). Sprache ist daher eines der hervorstechenden Merkmale ethnischer und sozialer Differenz und ein Medium, durch das soziale Klassen produziert und reproduziert werden und folglich soziale Ungleichheit entsteht:

Ein durch Sprache soziale Ungleichheit erzeugendes Mittel ist der Linguizismus. (Dirim 2010: 92)

Dirim verweist an dieser Stelle auch auf Bourdieu. Dieser betrachtet Sprache als Instrument für symbolische Herrschaft, die auf einer unbewussten Akzeptanz der Beherrschten beruht, die ihre Legitimität anerkennen (vgl. Bourdieu 1990: 55 f.). Er spricht von einem sprachlichen Markt, wo unterschiedliche Sprachkompetenzen aufeinander treffen und als Ausdruck ihrer jeweiligen sozialen Herkunft fungieren und aus der eine hierarchische Struktur erkennbar wird – Sprache ist ein Machtinstrument. Um die geforderte Normsprache zu erreichen und damit Macht zu erlangen, ist Bildung notwendig. Das Bildungssystem leistet einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung, Legitimierung und Durchsetzung der offiziellen Standardsprache, indem Schüler_innen von Anfang an die normgerechte Sprache lernen und daran gewöhnt werden (vgl. ebd.: 53).

[Die] [...] „richtige Sprache“ im Gegensatz zur implizit als minderwertig angesehenen gesprochenen Sprache [...], bekommt im Bildungssystem und durch das Bildungssystem Gesetzeskraft. (Bourdieu 1990: 54)

Die Bildungssprache ermöglicht den Zugang zu gesellschaftlich angesehenen Positionen und vermeidet somit die Verbreitung eines Dialektes, der von der Norm abweicht und damit einen pejorativen Beigeschmack erhält.

Der Linguizismus scheint wie der Neo-Rassismus auf den ersten Blick nicht erkennbar, dennoch wirkt er in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen auf vielfältige Weise, wie u.a. z.B. durch abwertende Witze im privaten Bereich, sowie durch Maßnahmen zur Unterbindung des Gebrauchs einer bestimmten Sprache im öffentlichen Bereich (vgl. Dirim 2010: 92 f.). Dirim verweist zudem auf die Rolle der

Sprache als konstitutives Merkmale einer Ethnie, d.h. als zentrales Element einer Nation und zieht dazu die Sprachpolitik der „*Entwelschung*“ im Elsass als Beispiel heran. Die Bürger_innen wurden in der nationalsozialistischen Zeit zur Assimilation bzw. zum deutschen Sprachgebrauch gezwungen mit dem Ziel, die deutsche Nation zu stärken, die Bürger_innen sozusagen zu „*Deutschen*“ zu machen. Französischsprachige Bücher wurden u.a. verbrannt und diese Aktionen von offiziellen Organen vorangetrieben (vgl. ebd.: 92 f.). Sowohl offene als auch verdeckte linguizistische Handlungen hatten in der Vergangenheit und haben in der Gegenwart die Folge, dass sprachliche Minderheiten diskriminiert werden. Die Wandlung vom biologischen zum kulturellen, eher verschleierte Rassismus (wie bereits im vorherigen Kapitel beschrieben) führte auch zu einem verdeckten Linguizismus, der die Feststellung der daraus resultierenden Ungerechtigkeiten und Diskriminierungen erschwert. Dirim betrachtet die Veränderung als Begleitphänomen der Entwicklung zu demokratischen Staaten, die die Existenz des Rassismus und Linguizismus nicht wahrhaben wollen. In den letzten Jahren lasse sich eine neue Zuspitzung des Diskurses in Hinblick auf Fragen der Mehrsprachigkeit feststellen, wie z.B. die Diskussion, ob ein herkunftssprachlicher Unterricht überhaupt nötig sei. Grund dafür könnten u.a. die Ergebnisse der Pisa Studien der letzten Jahre sein, nach denen Schüler_innen mit Migrationshintergrund schwächere Leseleistungen erbracht hatten als Schüler_innen ohne Migrationshintergrund (vgl. Dirim 2010: 97). Dirim ist der Ansicht, dass diese Zuspitzung eigenständig benannt und behandelt werden müsse, daher schlägt sie den Begriff *Linguizismus* vor, um die nötige Trennschärfe für die Feinanalyse der Frage, wie Ausgrenzung und Diskriminierung mit dem Verweis auf *Sprache* geschieht, zu ermöglichen. Da der Linguizismus aber auch verdeckt agiert, scheint es Dirim in diesem Fall angebrachter zu sein, von einer aktuelleren Form, dem *Neo-Linguizismus*, zu sprechen. Damit unterscheidet sie zwischen dem historischen Linguizismus, der als staatlich legitimates Macht- und Unterdrückungsmittel diene, und dem verdeckten, unterschätzten aber dennoch aktuell existenten Neo-Linguizismus (vgl. ebd.: 95):

Der Neo- Linguizismus ist subtil, er spielt Tatsachen vor, er agiert hinter dem Deckmantel harmlos klingender Bezeichnungen, er täuscht über Ausgrenzung und Unterdrückung hinweg und ist dadurch im Vergleich zu dem Linguizismus gewissermaßen „hinterhältig“ und schwer aufzudecken. (Dirim 2010: 96)

Das Differenzmerkmal *Sprache* bezieht sich nicht nur auf unterschiedliche nationale Standardsprachen, sondern auch auf die von der Standardsprache abweichende Formen der Sprachverwendung wie z.B. Dialekte, Regiolekte, Ethnolekte, Sprachmischungen, schichtspezifische Sprachverwendung, Jugendsprachen, usw. (vgl. Springsits 2015: 88).

Dirim nennt verschiedene Beispiele aus dem öffentlichen Diskurs, in denen sich (Neo-)Linguizismus bzw. abwertende und diskriminierende Haltungen gegenüber Mehrsprachigkeit feststellen lassen. In den Medien beispielsweise fallen besonders die abwertenden Adressierungen der Mehrsprachigkeit auf, besonders was das *ethnolektale Deutsch* betrifft. Darunter versteht man eine spezifische Verwendung des Deutschen mit Einfluss des Türkischen, die sich vom Standarddeutsch erheblich unterscheidet und z.B. u.a. folgende Merkmale enthält wie einen bestimmten Satzrhythmus oder das Weglassen des Artikels zur Kennzeichnung des Satzobjekts. Dirim erklärt, dass laut soziolinguistischen Untersuchungen dieser Ethnolekt als Ressource zu verstehen ist, die Jugendliche verwenden, um Zugehörigkeit oder andere sozial Bedeutungen zu erzeugen (vgl. Dirim 2010: 98). Das bedeutet, dass man nicht sofort von sprachlichen Defiziten ausgehen sollte, sondern dass die Verwendung des Ethnolekts meist eine bewusste oder unbewusste Funktion in der Kommunikation darstellt, wie z.B. ein Wort oder eine Absicht usw. besonders hervorzuheben. Nun wird dieser Gebrauch des Deutschen in der Öffentlichkeit aber vorwiegend abwertend als „*Dönerdeutsch*“ bezeichnet: „[...]einem Kompositum also, dessen Bestandteile „Döner“ und „Deutsch“ in der Kombination zumindest nicht auf einen einen Ernst zu nehmenden Zusammenhang verweisen; mit dem Bestandteil „Döner“ werden außerdem die Urheber des Ethnolekts (Türken) adressiert und in ihrem Sprachgebrauch abgewertet.“ (Dirim 2010: 98). Dirim kritisiert nicht nur die pejorative Benennung des Ethnolekts, sondern auch den possenhaften Umgang mit ihm wie z.B. in TV, Kunst und Literatur üblich ist (vgl. ebd.: 99 f.). In der Gesellschaft lässt sich somit eine vorwiegend negative Sichtweise auf die migrationsspezifischen sprachlichen Transformationen erkennen, vor allem was die sprachliche Diversität betrifft wie die als Beispiel genannte ethnolektale Verwendung des Deutschen.

Springits weist in ihrem Artikel „*Nein, das kann nur Muttersprache sein. Spracherwerbsmythen und Linguizismus*“ darauf hin, dass in linguizistischen Diskursen und Argumentationen dem Individuum die Schuld an seiner Schlechterstellung in der Gesellschaft gegeben wird, weil seine Eigenschaften wie z.B. die Sprache oder der sprachliche Migrationshintergrund als „nicht passend“ konstruiert werden. Ob bei

einem Individuum dabei tatsächlich die zugeschriebenen Eigenschaften vorhanden sind, wird nicht reflektiert, da das Individuum automatisch einer Sprachgruppe zugeordnet wird, der generalisierend bestimmte Eigenschaften zugeschrieben werden (vgl. Springsits 2015: 87). Eine mögliche linguizistische Annahme wäre bspw.: Ein Migrationshintergrund weist auf fehlende sprachliche Kompetenzen hin oder eine Person mit z.B. türkischem Migrationshintergrund verwendet das ethnolektale Deutsch in ihrem Sprachgebrauch. Daher erweitert Springsits den Begriff *Linguizismus* und schlägt vor ihn auch für „[...]rassistische Praktiken gegenüber Personen, denen eine bestimmte Sprachverwendung zugeschrieben wird oder die einer bestimmten Sprachgruppe zugeordnet werden, selbst wenn die Kompetenzen in den Sprachen völlig falsch eingeschätzt werden.“ (Springsits 2015: 88).

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass im Fall von *Linguizismus* Personen nach ihrem *sprachlichen* Migrationshintergrund in homogene Gruppen eingeteilt und ihnen bestimmte *sprachbezogene* Eigenschaften zugeschrieben werden und damit Ungleichbehandlung wie unterschiedliche Zugänge zu Ressourcen und Rechten legitimiert werden. Ausschlüsse erscheinen damit gerechtfertigt, da die Schuld an der mangelnden sprachlichen Integration oder dem unveränderlichen sprachlichen Hintergrund an der Personen liegt. Deutlich wird, dass *Sprache* als Differenzmerkmal selten alleine steht, sondern oft in Kombination mit *Herkunft*, *Kultur* oder *Religion* noch ausschlaggebender für Schlechterstellungen und Ausgrenzungen wird, denn die verschiedenen Sprachgruppen werden untereinander hierarchisiert. Linguizismus ist somit eine rassistische Praxis, da in den Argumentationen homogenisierende und kulturalisierende Gruppenzuschreibungen als Grundlage dienen, um unterschiedliche Sprachen und Sprachverwendung zu hierarchisieren und folglich abzuwerten und zu diskriminieren.

Daran anknüpfend soll im Folgenden der Linguizismus explizit im Bereich der *Schule* untersucht werden.

6. 4. Linguizismus in der Schule

Die zentrale Frage, die sich im vorliegenden Kapitel im Sinne der Linguizismuskritik stellt, ist, ob an Schulen eine Abwertung von nicht-deutschen Herkunftssprachen und des Deutschen als Zweitsprache von Schüler_innen mit Migrationshintergrund stattfindet.

6. 4. 1. Abwertung von nicht-deutschen Erstsprachen

Dirim veranschaulicht Linguizismus in der Schule anhand folgendem Beispiel sehr deutlich: Auf einem Hinweisschild, das an einer Schule in Nordrhein-Westfalen gesichtet wurde, steht folgendes:

„Treten 20 Cent

Spucken 30 Cent

Türkisch sprechen 50 Cent“ (Dirim 2010: 101)

Dirim beschreibt, dass in diesem Beispiel der Gebrauch der türkischen Sprache in einem Zusammenhang mit Beleidigungen und körperlichen Übergriffen gebracht wird und dabei das Sprechen der türkischen Sprache sogar als ein höheres Vergehen deklariert wird, indem dafür die höchste Geldstrafe verhängt wird. Sie bezeichnet diesen Fall als „offene Verunglimpfung des Türkischen“ und seiner Sprecher_innen. Hier handelt es sich um ein explizites Sprachverbot von der Schulverwaltung und damit um *offenen* Linguizismus. Doch sie erklärt des Weiteren, dass Sprachverbote an Schulen nicht immer wie in dem oben genannten Beispiel offen ausgesprochen werden, sondern meist *verdeckt* unter der Verwendung des Begriffs *Sprachgebot* durchgesetzt werden (vgl. Dirim 2010: 102). Als Beispiel für ein verschleiertes Verbot kann der Fall der Vienna Business School herangezogen werden, der im Jahr 2015 für Aufregung in den sozialen Netzwerken und Medien sorgte. Wie aus dem Artikel „*Aufregung: An Schule ist nur Deutsch erlaubt*“ vom Kurier am 16. 03. 2015 hervorgeht, hatte die Direktorin der Schule in Form eines Schreibens an Schüler_innen und Eltern veranlasst, dass im Schulgebäude ausschließlich die Amtssprache Deutsch mit Ausnahme der in der Schule unterrichtenden Fremdsprachen Englisch, Spanisch, Italienisch und Französisch eingesetzt werden dürfe. Das Gebot wurde sogar auf die privaten Telefongespräche in Pausen ausgeweitet, sodass es den Schüler_innen nur in einem Bereich der Schule, in dem sich keine anderen Schüler_innen und Lehrer_innen aufhalten, erlaubt sei, am Telefon mit ihren Eltern in

der Herkunftssprache zu kommunizieren mit der Begründung, dass sich andere Personen auf irgendeine Art und Weise beleidigt fühlen könnten. In diesem genannten Fall handelt es sich um einen *verdeckten* (da mit Geboten statt Verboten argumentiert wird) *Linguizismus*, indem der nicht-deutschen Herkunftssprache die Legitimität als Kommunikationsmittel abgesprochen wird. Zudem werden Schüler_innen, die mit ihren Eltern nur in der jeweiligen Herkunftssprache kommunizieren können, weil z.B. diese die deutsche Sprache nicht beherrschen, bewusst ausgegrenzt, indem sie sich von anderen Mitschüler_innen entfernen müssen, um die als illegitim dargestellte Herkunftssprache verwenden zu dürfen. Außerdem wird hier eine Hierarchie der Sprachen sichtbar: Die Verwendung der Fremdsprachen Englisch, Französisch, Spanisch und Italienisch bleibt weiterhin erlaubt und damit werden diese als prestigeträchtige Sprachen erhoben, während alle anderen nicht-deutschen Herkunftssprachen der Schüler_innen mit Migrationshintergrund abgewertet und als negativ dargestellt werden, deren Gebrauch dazu führt, dass sich andere beleidigt fühlen könnten – ein weiteres Merkmal von Neo-Linguizismus, da mit dem Nutzen für die Anderen bzw. der Gemeinschaft argumentiert wird. An dieser Stelle kann man auch passend an Dirims Überlegungen anschließen, dass durch das "Deutschgebot" der Gebrauch der nicht deutschen Herkunftssprache sozusagen kriminalisiert wird (vgl. Dirim 2010: 103). Zwar werden in dem oben genannten Schreiben der Vienna Business School keine Strafen im Falle des Regelbruchs genannt, dennoch wird mit der Begründung, dass sich andere davon beleidigt fühlen könnten, der Gebrauch der Herkunftssprachen einem Vergehen bzw. negativen Verhalten gleichgestellt. „Die nicht deutschen Herkunftssprachen [...] erhalten damit die Konnotation des Unbotmäßigen.“ (Dirim 2010: 103). Außerdem macht Dirim darauf aufmerksam, dass man nicht überrascht sein sollte, wenn die Jugendlichen auf diese Projektion mit einer Gegenprojektion reagieren und ihre nicht deutschen Herkunftssprache tatsächlich verwenden, um andere zu beschimpfen und damit eine negative Reproduzierung verbreitet wird (vgl. ebd.: 103). Weitere Probleme, die sich durch Sprachgebote ergeben sind, dass die Schüler_innen in den Möglichkeiten der Gestaltung ihrer Kontakte zu Gleichaltrigen Mitschüler_innen eingeschränkt werden, indem ihnen die Möglichkeit genommen wird, eigene sprachliche Ausdrucksformen zu entwickeln (vgl. ebd.: 102).

6. 4. 2. Abwertung von mehrsprachigem Unterricht

Als weiteres Beispiel für Linguizismus in der Schule kann die Ablehnung des herkunftssprachlichen Unterrichts und damit die Abwertung der Herkunftssprache gegenüber dem Deutschen herangezogen werden. Die Relevanz der Herkunftssprache wird den Schüler_innen abgesprochen, indem nur die deutsche Sprache als wichtig für den Schulerfolg und das zukünftige Berufsleben präsentiert wird.

Es gibt viele wissenschaftliche Publikationen, die versuchen zu beweisen, dass ein bilingualer Unterricht bzw. herkunftssprachlicher Unterricht nutzlos ist, um damit letztendlich die Abschaffung des herkunftssprachlichen Unterrichts zu erreichen. Diether Hopf verweist z.B. auf die „*time on task-Hypothese*“ (vgl. Hopf 2005: 236-251): Seiner Meinung nach verkürzt der herkunftssprachliche Unterricht die Lernzeit, die die Schüler_innen für den Erwerb des Deutschen benötigen und raubt ihnen damit wichtige Lernzeit für die relevantere Sprache (Deutsch). In dieser Argumentation wird der Neo-Linguizismus erkennbar, denn Hopf argumentiert mit dem Nutzen für die „Anderen“: Der herkunftssprachliche Unterricht sei zu unterlassen, damit die SchülerInnen „leichter“ Deutsch lernen. Dementsprechend befürwortet Hopf einen reduzierten oder gar keinen herkunftssprachlichen Unterricht, denn selbst mit reduziertem Unterricht hätten die Schüler_innen seiner Ansicht nach keine Chance ihre Leistungen mit denen der Kinder deutscher Herkunft anzugleichen. Damit spricht er sich indirekt auch gegen eine Gleichstellung von Menschen, die Deutsch als Zweitsprache lernen, und mit solchen, die Deutsch als Erstsprache (Native-Speaker) sprechen, da seiner Meinung nach für Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache bei zusätzlichem herkunftssprachlichen Unterricht die Chance minimiert wird an die sprachlichen Kompetenzen der Mitschüler_innen mit Deutsch als Erstsprache heranzukommen. Damit erhebt er Deutsch als Erstsprache zu einer unerreichbaren Kompetenz für Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache, die der sprachlichen Realität nicht entspricht. Hopf befürwortet den herkunftssprachlichen Unterricht lediglich zu Beginn der Schulzeit als Mittel zum Zweck, dem Ziel den schulischen Unterricht zu erleichtern. Dirim kritisiert Hopf, da in seinen Überlegungen die Herkunftssprache auf die Rolle eines Instruments reduziert wird, das nur so lange gebraucht wird, bis es überflüssig geworden ist bzw. sich die Schüler_innen den monolingualen deutschsprachigen Schüler_innen angepasst haben und dem Unterricht folgen können (vgl. Dirim 2010: 106). Eine weitere linguizistische Haltung gegenüber herkunftssprachlichen Unterricht findet man bei Hartmut Esser, denn dieser spricht laut Dirim der Herkunftssprache wörtlich den „Wert an sich“ ab (vgl. Esser 2006: 7 f.). Er argu-

mentiert gegen Investitionen in die Grundausbildung von bilingualen Schulmodellen und begründet das mit der Arbeitsmarktintegration von Migrant_innen, denn die jeweilige Herkunftssprache zu lernen, mache keinen Sinn, weil die Sprache keine Relevanz und keine Vorteile am Arbeitsmarkt hervorbringe – mit Ausnahme der prestigeträchtigen Sprachen (vgl. Esser 2006: 7 f.). Dirim sieht es problematisch, „Elternwünschen und den Bedürfnissen der Migrant/inn/en mit dem Argument der Arbeitsmarktintegration vorzugreifen und das komplexe Phänomen Sprache auf den ökonomischen Bezug zu reduzieren, ohne diese Einschränkung zu explizieren und zu thematisieren.“ (Dirim 2010: 107) Sie stellt außerdem fest, dass nicht die Mehrsprachigkeit an sich in Frage gestellt wird, sondern nur die Herkunftssprachen der Schüler_innen mit Migrationshintergrund betreffend. Dementsprechend werden nicht alle bilingualen Schulmodelle abgelehnt, sondern nur solche, die auch von Schüler_innen mit Migrationshintergrund bzw. Minderheitenkinder besucht werden und das Ziel verfolgen auch in der jeweiligen Herkunftssprache der Kinder bildungssprachliche Kompetenzen zu ermöglichen und fördern. Man kann hier ebenfalls vom verdeckten (Neo-)Linguizismus sprechen, weil Schüler_innen mit bilingualen Kenntnissen in Deutsch und einer Migrantensprache diskriminiert werden und die Handlung durch scheinbar wissenschaftlich authentische Begründungen legitimiert wird. Dirim schlussfolgert, dass mit der Argumentation der Wissenschaftler Hopf und Esser mehrsprachige Bildung damit nur ein Privileg der Elite und Schüler_innen mit Migrationshintergrund verwehrt bleiben soll (vgl. Dirim 2010: 107).

Der Neo-Linguizismus ignoriert die multilinguale Realität der Gesellschaft und verkennt die Potenziale verschiedener Sprachen [...]. (Dirim 2010: 109)

6. 4. 3. „Native Speakerism“ – Abwertung von *Deutsch als Zweitsprache*

Die Verwendung des Begriffs *Deutsch als Zweitsprache* (DaZ) ist problembehaftet, denn damit werden nicht nur Menschen bezeichnet, die einfach nur Deutsch sprechen, sondern in einer spezifischen Weise bzw. „anders“ im Vergleich zum Native-speaker (vgl. Knappik 2016: 221). Die Deutsch-Sprechenden und -Lernenden erfahren damit gleichzeitig „welcher Platz ihnen in der Gesellschaft zugewiesen wird.“ (Dirim/ Pokitsch 2018: 65). DaZ ist somit zwar einerseits ein brauchbarer Begriff in der Didaktik, aber andererseits verfügt er über eine symbolische und subjektivierende Macht, sodass z.B. die Bezeichnung *DaZ-Schüler_in* eine hierar-

chisierende Wirkung hat, die Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit markiert (vgl. Dirim/ Pokitsch 2018: 62-65).

Dirim und Knappik stellten bei ihrer Untersuchung von sprachlichen Anforderungen des PH-Lehramtstudiums fest, dass die Dozent_innen und Praxisbegleiter_innen von verschiedenen PH-Standorten die sprachlichen Defizite von Lehramt-Studierenden nicht gleich bewerten: Denn diejenigen dialektal bedingten Abweichungen von Studierenden mit Deutsch als Erstsprache werden als überwindbar gesehen (in diesem Fall bis zum Ende des Studiums), während die Abweichungen von Studierenden mit Deutsch als Zweitsprache, die als migrationsspezifisch wahrgenommen werden, nicht als überwindbar gesehen werden und das in weiterer Folge dazu führt, dass diesen Studierenden der erfolgreiche Abschluss des Studiums verweigert wird (vgl. Knappik/ Dirim: 2013). Diese unterschiedliche Bewertung bzw. Hierarchisierung der sprachlichen Abweichungen erklären Dirim und Knappik in Anlehnung an Holliday (2006) mit dem Begriff „native-speakerism“, der die Vorstellungen kritisiert, dass ersprachliche Sprachkompetenz automatisch mit „perfekter“ Sprachkompetenz gleichzusetzen sei:

Zwei Zuschreibenden werden hier vorgenommen und „vernaturlicht“, wobei wir davon ausgehen, dass dies unbewusst geschieht: Die Sprachkompetenzen von „native-speakern“ sei „perfekt“ und SprecherInnen mit anderen Erstsprachen können diese Stufe der Perfektion nicht erreichen. Damit geht eine Überhöhung der SprecherInnen mit „native-speaker“-Status einher sowie eine Abwertung der SprecherInnen, die diese Sprache als eine weitere erlernt haben. (Knappik/ Dirim 2013: 4)

Dirim stellt (u.a. mit Verweis auf die oben genannte Untersuchung zu sprachlichen Anforderungen im Lehramtstudium) in ihren aktuelleren Publikationen zum Thema Linguizismus fest, dass sich die einstige Abwertung von deutschen Dialekten nun auf die Abwertung von migrationssprachlich beeinflussten Sprechweisen verlagert hat (vgl. Dirim 2016:196). Die migrationsgesellschaftlichen Entwicklungen haben dazu geführt, dass:

[...] das Sprechen eines Dialekts der legitimen Sprache in einem Kontext, in dem dessen Standardregister erwartet wird, auf Kosten von migrationsspezifischen Sprechweisen der legitimen Sprache aufgewertet und „rehabilitiert“ wird. (Dirim 2016: 197)

Dirim hebt damit die enge Verknüpfung der Sprache mit Zugehörigkeitskonstruktionen hervor, die letztendlich Diskriminierungen ermöglichen (vgl. Dirim 2016: 197). Sie verweist in diesem Zusammenhang auch auf Mecheril und Quehl (2006), die appellieren, Sprache in ihrer Funktion als Differenzmittel in der schulischen Bildung zu berücksichtigen, weil Sprache als Mittel zur Unterscheidung genutzt wird und dabei den verschiedenen sprachlichen Formen und Varianten zugleich unterschiedliche Werte der Anerkennung zugeschrieben werden (vgl. Mecheril und Quehl 2006). Khakpour zeigt in ihrer Auseinandersetzung mit Sprache in symbolischen Differenzordnungen u.a., dass

[...] es sich einerseits bei dem Konstrukt des „Native Speakers“ nicht um eine linguistische Beschreibung handelt, sondern dass es als Beispiel für die Konstruktion von Differenz unter dem Rückgriff auf die Kategorie Sprache gelesen werden kann. (Khakpor 2016: 218)

Durch die produzierten Differenzen wird einerseits die Zugehörigkeit in Frage gestellt oder sogar verwehrt und andererseits nationalstaatliche Migrationspolitiken sowie Ausschlüsse am Arbeitsmarkt legitimiert. Khakpour stellt dabei fest, dass es sich hauptsächlich um Berufsfelder handelt, „die mit der Weitergabe von Wissen und/ durch Sprache befasst sind“ (Khakpour 2016: 218) wie bspw. Berufe im Übersetzungs- und pädagogischen Bereich (vgl. ebd.:215). Zwar wurde Khakpour zufolge wissenschaftlich längst belegt, dass der „Native-Status“ allein keinen Schluss darauf zulässt, wie erfolgreich eine Sprachkompetenz erworben werden kann (vgl. ebd.: 216). Dennoch wird beim Begriff *muttersprachlich* von einer naturalisierten perfekten Kompetenz der Sprachbeherrschung ausgegangen, die „nur durch die Geburt“ erlangt werden kann und sich somit allen anderen Aneignungsprozessen entzieht (vgl. ebd.: 210). Obwohl die Begriffe Erst- und Zweitsprache, die sich auf die Reihenfolge des Erwerbs von Sprachen beziehen, eingeführt wurden, um neutralere Begriffe zu etablieren – wird Erstsprache genauso wie Muttersprache als „hineingeboren“ verstanden und verwendet, sodass Personen, die sich im Kontext von Migration die Sprache angeeignet haben und als Zweitsprachler_innen gelten, inferiorsierenden Zuschreibungen und Diskriminierungen ausgesetzt sind (vgl. ebd.: 214):

Es wird also deutlich, dass die legitime Sprecher*innenposition nicht davon abhängt, wie „fehlerfrei“ eine Sprache beherrscht wird, sondern inwieweit so positionierten Sprecher*innen zugestanden wird, Fehler machen zu dürfen [...]. (Khakpor 2016: 215)

Khakpour verweist in diesem Kontext auf Bonfiglio und seinem Begriff „native language nationality“, der die Verbindung der Konstrukte „Nation“ und „Native Speaker“ nicht als zufällig ansieht, sondern dass sie aus Gründen der Machterhaltung und -vergrößerung geschaffen wurden (vgl. Bonfiglio 2010: 218).

6. 4. 4. Resümee

Eine „neue“ Form von Rassismus ist vorherrschend: Nicht mehr die biologische Kategorie, in der die Hautfarbe als Grundlage für Ausgrenzung fungiert, sondern v.a. soziale Kategorien, – die Differenzen in der Kultur oder Sprache tragen dazu bei, dass man bestimmte Gruppen ausgrenzt, ihnen gegenüber eine ablehnende Haltung einnimmt und ihnen Zugang zu bestimmten sozialen Ressourcen verunmöglicht wird. Sprache wird als Differenzmerkmal herangezogen, indem Andersartigkeit erkennbar gemacht wird, die zur weiteren Folge hat, dass bestimmte Gruppen diskriminiert, die Handlungen legitimiert und durch die verdeckte Vorgehensweise von der Gesellschaft zudem akzeptiert werden. Weitere Folgen davon sind, dass der monolinguale Habitus verstärkt wird und den nicht-deutschen Herkunftssprachen die Legitimität als Kommunikationsmittel abgesprochen wird. Die angeführten Beispiele bestätigen, dass eine Abwertung von Herkunftssprachen und des Deutschen als Zweitsprache an Schulen durchaus existent ist. Angefangen mit dem Beispiel des Sprachverbots an einer Schule in Deutschland, indem die Verwendung der türkischen Sprache auf gleicher Stufe mit Beleidigungen und körperlichen Übergriffen gestellt wird, sogar „höher“ bestraft wird und damit einen offenen Linguizismus zeichnet. Des Weiteren das Sprachgebot einer Schule in Wien, das man als verdeckten Linguizismus bezeichnen kann, da mit einem Gebot statt Verbot argumentiert wird und die nicht-deutschen Herkunftssprachen als Kommunikationsmittel indirekt verboten werden, während andere Fremdsprachen, die als prestigeträchtig gelten, erwünscht sind. Ferner sind die wissenschaftlichen Diskurse zu nennen, die sich an scheinbar authentischen wissenschaftliche Hypothesen anlehnen, um den herkunftssprachlichen Unterricht für nutzlos und illegitim zu erklären, da er die Lernzeit für die dominante Amtssprache Deutsch rauben könne oder ohnehin nicht notwendig für den Arbeitsmarkt sei. Zuletzt noch die Untersuchungen, die ergeben haben, dass die Unterscheidung von Deutsch als Erstsprache und Zweitsprache nicht nur eine zeitliche, sondern auch eine qualitative Reihung darstellt, die in weiterer Folge ebenfalls Ausschlüsse produziert und legitimiert. Demgegenüber stehen die Lerner_innen

des Deutschen als Zweitsprache, die bestrebt sind „Fremdheit zu überwinden und als zugehörig anerkannt zu werden“ (Dirim/ Pokitsch 2018: 60). Festzustellen ist anhand dieser genannten Beispiele, dass man noch weit entfernt von einer Gleichstellung zwischen Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache ist – und vor allem weit entfernt von dem Bewusstsein, dass alle Sprachen unabhängig von ihrer Herkunft gleichwertig sind.

Im Sinne der Migrationspädagogik und Linguizismuskritik muss also bedacht werden, dass Schüler_innen heutzutage Schulen besuchen, die Teil einer von kolonialem Erbe durchdrungenen Gesellschaft sind. Die gesellschaftlichen Ordnungen sind von Postkolonialität geprägt, die sich nicht nur in Form von Gesetzen und Verordnungen usw. ausdrücken, sondern in anderen Formen kommunikativ ausgehandelt und laufend weitervermittelt werden, sodass sie schließlich unreflektiert in unterschiedlichen Denk- und Verhaltensformen habitualisiert werden. (vgl. Dirim 2016: 201). Das bedeutet, dass Lehrer_innen auch Handlungen ausführen, die von kolonialen Denkschemata geprägt sind und dahingehend Ausschlüsse erzeugt und gerechtfertigt werden. Schüler_innen werden nach sozialen Gruppen (Kultur, Nation, Religion, Erst- und Zweitsprachen usw.) unterschieden, – zwischen „wir“ und „nicht wir“ bzw. „die Anderen“ – und dementsprechend wird die Zugehörigkeit anerkannt oder eben abgesprochen. Dies hat weitreichende Folgen, etwa dass ihnen unterschiedliche Werte zugeschrieben werden, die zugleich als Erklärung für Verhaltensweisen und Defizite in der Schule herangezogen und legitimiert werden (vgl. Scharatow 2015: 161). In diesem Fall findet eine Entlastung der Verantwortung von Bildungsinstitutionen statt. Dirim verweist des Weiteren auf Niedrigs linguizistische Arbeit in Schulen, weil Niedrig über die Schwierigkeit, die hegemonialen Sprachenordnungen zu überwinden, spricht:

Wenn Lehrerinnen und Lehrer die von den Kindern in den schulischen Raum mitgebrachten kulturellen und sprachlichen Ressourcen bewerten, adressieren sie die Kinder in einer Weise, die ihnen bzw. ihrem Herkunftskontext eine bestimmte Position im sozialen Raum zuweist. Indem sie sich dran machen, Kindern mit als mangelhaft bewerteten sprachlichen Vorkenntnissen den Zugang zur legitimen Sprache eröffnen, ihnen also in der allerbesten Absicht z.B. Deutsch, Hochdeutsch, ‚richtiges Deutsch‘ beizubringen, stellen sie zugleich sicher, dass alle sozialen Gruppen in einem Sprachraum lernen, die Legitimität einer bestimmten (hegemonialen) Sprachform anzuerkennen – und somit auch die Autorität derjenigen, die diese Sprachform sprechen und die ihre privilegierte soziale Position auf diese Weise symbolisch begründen und unterstreichen“ (Niedrig 2015: 78).

In Anbetracht dieser Tatsache, ist also davon auszugehen, dass „[...]Lehrende durch historisch gewachsene gesellschaftliche Strukturen handeln, dass Unterrichtskonzepte in diesen Strukturen entwickelt werden und dass Materialien in diesen Strukturen hergestellt werden.“ (Dirim 2016: 201 f.). Daher ist Sprache unbedingt als ein „an koloniale Denktraditionen anknüpfendes Differenzmerkmal“ zu betrachten und um diese Wirkungsweise zu schwächen, müssen diese kolonialen Diskurse Dirim zufolge mittels spezifischer Strategien erkannt werden: „Damit gehört es [...] zur pädagogischen Professionalität, dass Strategien im Umgang mit dem kolonialen Erbe umzugehen, entwickelt werden.“ (Dirim 2016: 202). Folgende didaktische Prinzipien können die linguizistischen und rassistischen Handlungsweisen im Umgang mit Schüler_innen reduzieren: „Subjektivierungskritische Verwendung von Fachbegriffen, Gestaltung von Fördermaßnahmen ohne inferiorisierende ›Verbesonderung‹ der Lernenden [und] Gestaltung von Fördermaßnahmen ohne Exotisierung der Lernenden.“ (Dirim/ Pokitsch 2018: 75).

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass koloniale Denkschemata und „rassistisches Wissen“ Teil der Bildungsinstitution sind und Rassismus nicht ausschließlich zwischen Schüler_innen stattfindet, sondern im Rahmen von institutionellen Regelungen und Routinen auf subtile, verdeckte, unbewusste und nicht-beabsichtigte Weise alltäglich in der Schule vorkommt (vgl. Dirim 2016: 191-205). Schlussfolgernd müssen sich Lehrer_innen ihrer Position und Handlungen innerhalb dieser Position, die von kolonial-geprägten rassistischen Strukturen durchzogen sind, bewusst werden und versuchen diese zu überwinden. Daher ist rassismus- und linguizismuskritische Bildung in der Lehramtsausbildung nötig, sodass diese dann in der schulischen Bildung weitergegeben werden kann.

Im nächsten Kapitel soll die Linguizismuskritik näher beschrieben werden, da diese als Analyseperspektive herangezogen wird, um die erhobenen Ergebnisse der empirischen Untersuchung im Rahmen der vorliegenden Arbeit zu analysieren.

7. Linguizismuskritik als Analyseperspektive

Folgende Definition von Dirim bringt das Ziel und die elementaren Merkmale der Linguizismuskritik auf den Punkt:

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

Wie in *Kap. 6.3. und 6.4.* ausführlich dargelegt, agiert der Linguizismus allerdings oft verdeckt und lässt sich schwierig identifizieren. Nichtsdestotrotz liefert Dirim Merkmale, die den Linguizismus erkennbar werden lassen und wie folgt beschrieben werden:

- a) Der Neo-Linguizismus argumentiert mit Geboten statt mit Verboten. („Wir halten uns alle daran Deutsch zu sprechen“).
- b) Der Neo-Linguizismus argumentiert mit dem Nutzen für die Anderen, die „Beherrschen“ („Es ist für die Jugendlichen gut, auf dem Schulhof Deutsch zu sprechen“).
- c) Der Neo-Linguizismus sieht den Einbezug „der sprachlich Anderen“ programmatisch vor; sie werden nicht schlicht exkludiert, sondern durch eine bestimmte Sprachen ausschließende Inklusion ihrer Disposition beraubt („Die Kinder sollten mit Türkisch keine Zeit verlieren, sondern lieber Deutsch lernen“).
- d) (...) Deutsch wird [im Neo-Linguizismus] nicht als die glänzende Krönung dargestellt, aber auf eine bestimmte Weise zum unerreichbaren Standard gehoben, die der sprachlichen Realität nicht entspricht („Es müssen Briefe geschrieben werden, auch wenn im Alltag alles per SMS erledigt werden kann“).
- e) Der Neo-Linguizismus ignoriert die multilinguale Realität der Gesellschaft und verkennt die Potenziale verschiedener Sprachen („German only“) (Dirim 2010: 109)

Genauso wie sich die Rassismuskritik – die besagt, dass man niemals außerhalb rassistischer Strukturen steht und eine selbstreflexive Betrachtungsperspektive anstrebt (vgl. Mecheril/ Melter 2010: 170 ff.) – gegen den Antirassismus als Analyseperspektive behauptet hat, so bestätigt Springsitz, dass sich eine linguizismuskritische Perspektive im Gegensatz zur antilinguizistischen Betrachtungs- und Argumentationsweisen besser eignet, um Linguizismus und seine Argumentationsmuster,

Praxen und Haltungen aufzudecken und zu schwächen. Springsits stellt ein aus drei Ebenen bestehendes Schema vor, wie man bei einer linguizismuskritischen Analyse vorgehen muss (vgl. Springsits 2015: 90): Auf der ersten Ebene müssen Handlungsweisen, Strukturen und Argumentationsweisen aufgedeckt werden, die sich auf sprachliche Unterschiede beziehen und dadurch Diskriminierung ermöglichen und legitimieren. An dieser Stelle hat Springsits das Schema von Rommelspacher (s. Kap. 6.1.), das die Konstruktion von Rasse beschreibt (Homogenisierung, Naturalisierung, Polarisierung und Hierarchisierung) auf die Analyse von Linguizismus übertragen: Zunächst werden Gruppen gebildet, die über das Merkmal Sprache differenziert werden (Erst- vs. Zweit- vs. Fremdsprache, einsprachig vs. mehrsprachig, usw.). Dem folgt die Konstruktion von homogenen Gruppen, die über die Sprache definiert werden: Das Individuum, das zu der Gruppe als zugehörig gedacht wird, wird auf seine Gruppenzugehörigkeit reduziert und der Gruppe als Kollektiv Essentialisierungen, d.h. einheitliche Eigenschaften zugeschrieben. Die zugeschriebenen Merkmale werden naturalisiert, indem sie als unveränderlich und teilweise als vererbbar betrachtet werden. Eine Polarisierung findet statt, indem man Mehrfachzugehörigkeiten strikt ablehnt und klare Grenzen setzt: Man ist entweder Erstsprachler_in oder Zweitsprachler_in. Man ist entweder einsprachig oder mehrsprachig. Wenn diese Gruppen nun aufgrund ihrer Sprachzugehörigkeit als weniger wertvoll angesehen, Vorurteilen ausgesetzt, benachteiligt und schließlich ausgegrenzt werden lässt sich eine Hierarchisierung feststellen (vgl. Springsits 2015: 91).

Durch eine solche linguizistische Denk- und Argumentationsweise werden *Diskriminierungen* erzeugt, durch Legitimation weitergeführt bzw. verstärkt. (Springsits 2015: 91)

Auf der zweiten Ebene geht es darum, sich kritisch gegenüber sprachbezogenen Bezeichnungs- und Kategorisierungspraktiken zu verhalten. In die Analyse einzubeziehen ist, wie Menschen zu Sprachgruppen zugeteilt werden und welche Gruppen anhand welcher Merkmale definiert werden. Dabei ist zu beachten, welche Vorstellungen von Sprache und Sprachnormen vorherrschend sind und/oder in welchen Kontexten und aus welchen Gründen welche Sprachen Relevanz erhalten. Die dritte Ebene umfasst die Reflexion der eigenen Position innerhalb der Analyse, da man im Sinne der Rassismuskritik nie außerhalb des Diskurses rassistischer und linguizistischer Strukturen steht. Das Paradox, dass das Diskutieren und Thema-

tisieren von Linguizismus in einer durch Linguizismus geprägten Sprache geschieht, lässt sich nicht umgehen (vgl. Springsits 2015: 91 f.).

8. Forschungsüberblick

Im Folgenden soll ein kurzer Überblick geboten werden zu Forschungen, die sich mit dem Thema soziale Akzeptanz von (Aus-)Sprache beschäftigt haben. Zentral ist zwar in den Linguizismus-Diskursen einerseits die Abwertung von nicht-deutschen Herkunftssprachen – sei es von Institutionen, Politik oder Gesellschaft, – aber andererseits auch die ablehnende Haltung gegenüber des Deutschen als Zweit- oder Fremdsprache, vor allem wenn in der Aussprache Abweichungen der muttersprachlichen Zielnorm (=Akzente) erkennbar werden. Außerhalb des deutschen Raumes bestätigte bereits die Studie von Lambert, Hodgeson, Gardner & Fillenbaum (1960), dass Aussprache ein wesentlicher Faktor bei der Bewertung von Sprecher_innen ist und auch Cunningham-Anderssons (1997) Untersuchungsergebnisse in Schweden zeigen, dass L2-Akzente durch muttersprachliche Hörer_innen signifikant negativer bewertet werden. Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache (L2-Aussprache) ist laut Settinieri (2011) lange Zeit unter einer zu stark normorientierten Produktionsperspektive betrachtet worden. Aber ob Kommunikation gelingt, entscheidet nicht nur die Produktionsseite, d.h. der/die Sprecher_in, – sondern vor allem die Rezeptionsseite, d.h. der/die Hörer_in (vgl. Settinieri 2011:67). Eine weitere Studie von Köhne (2009), bestätigt, dass Sprecher_innen tendenziell als weniger sympathisch, gebildet und kompetent eingestuft werden, wenn durch die Aussprache ein Migrationshintergrund erkennbar wird (vgl. Köhne 2009). Rakic und Stößel (2013) verweisen in ihrer empirischen Studie auf die negativen Bewertungen von Sprecher_innen mit Akzent und den damit zugleich verbundenen Zuschreibungen negativer Kompetenzen, welche z.B. zu schlechteren Chancen bei Bewerbungsgesprächen führen. Gründe für die negative Bewertung einer Normabweichung der deutschen Aussprache sei einerseits die eingeschränkte Verständlichkeit, aber zudem die Erkennbarkeit einer anderen kulturellen (Sprach-)Herkunft, die wiederum vorhandene Stereotypen und Vorurteile aktiviert. Außerdem unterstellt man Sprecher_innen aufgrund ihres Akzents den mangelnden Willen zur Integration oder man stuft die Sprachkompetenz der Sprecher_innen als gering ein, wenn die Aussprache nicht der Norm bzw. Standardsprache entspricht (vgl. Rakic/ Stößel 2013: 14). Komposch (2013) hat in ihrer Mas-

terarbeit zwei Dolmetscherinnen, – eine davon mit Deutsch als Erstsprache und die andere mit russischem Akzent – von muttersprachlichen Zuhörer_innen bewerten lassen. Beide Dolmetschleistungen wurden hinsichtlich grammatikalischer Korrektheit vergleichbar positiv bewertet. Dennoch wurde die muttersprachliche Dolmetscherin signifikant besser bewertet, vor allem in Bezug auf logischer Zusammenhang und Flüssigkeit der Wiedergabe. Die nichtmuttersprachliche Dolmetscherin wurde im Rahmen der qualitativen Datenanalyse als unprofessionell bezeichnet, während über den Kompetenzgrad der muttersprachlichen Dolmetscherin keine Angaben gemacht wurden (vgl. Komposch 2013: 87 f.). Settinieris Studie verdeutlicht, dass nicht alle Migrationssprachen bzw. Abweichungen von der Zielnorm der Aussprache des Deutschen in gleichem Maße als störend empfunden werden – es bestehen *Sprach-Hierarchien* (vgl. Settinieri 2011). Das beweist auch Fereidoonis Studie über die Ungleichheitspraktiken im Kontext von Lehrenden „mit Migrationshintergrund“ im deutschen Schulwesen: Die zentralen Merkmale für Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen der befragten Lehrenden sind unter anderem primär die *Herkunft* und die *Sprache* (vgl. Fereidooni 2016: 362). Die Ergebnisse der Studie decken auf, dass diejenigen Lehrer_innen, die „akzentsprachig“ sind, stärker diskriminiert werden und es besteht „[...]ein Zusammenhang zwischen bestimmten Muttersprachen und der Wahrscheinlichkeit, im Berufskontext rassistisch diskriminiert zu werden [...], sodass Referendar_innen und Lehrer_innen „mit Migrationshintergrund“, die türkisch- oder russischsprachig sind bzw. eine dieser Muttersprachenkombinationen beherrschen, vergleichsweise stärker von (rassistischen) Diskriminierungen betroffen sind als jene Lehrer_innen „mit Migrationshintergrund“, die eine sonstige Muttersprache bzw. -kombination besitzen.“ (Fereidooni 2016: 362).

Im Anschluss an die eben vorgestellten empirischen Untersuchungen soll auf Julia Settinieris Studie (2011) näher eingegangen werden, da das Forschungsvorhaben in der vorliegenden Arbeit stark von ihrer Studie und Forschungsvorgehensweise inspiriert wurde.

8. 1. Settinieris „Akzenthierarchien“-Studie

In den Ausführungen zum Thema Linguizismus in der Schule (s. *Kap. 6.4.*) wurde bereits erkennbar, dass eine Hierarchie von Sprachen vorherrschend ist, da eine ablehnende Haltung gegenüber der bilingualen Erziehung in Deutsch und einer Migrantensprache, aber nicht gegenüber der bspw. englisch-deutschen bilingualen

Erziehung an den Tag gelegt wird. Der oben geschilderte Forschungsüberblick zeigt ebenfalls, dass bestimmte *Sprach-* bzw. *Akzenthierarchien* in der Gesellschaft vorherrschend sind. In diesem Zusammenhang soll nun die Studie „Soziale Akzeptanz unterschiedlicher Normabweichungen in der L2-Aussprache Deutsch“ von Julia Settinieri aus Paderborn vorgestellt werden (vgl. Settinieri 2011). Ihre Studienergebnisse veranschaulichen, dass Aussprache eine wesentliche Rolle für die soziale Wertung bzw. Akzeptanz spielt. Bestenfalls soll kein Migrationshintergrund in der Aussprache erkennbar sein, denn ein Akzent wird als negativ empfunden und diese negative Einstellung kann im schlimmsten Szenario zu Ausgrenzung und Ablehnung im gesellschaftlichen Privat- und Berufsleben führen. Doch dabei bestimmen unterschiedliche fremdsprachige Akzente, ob man ein- oder ausgeschlossen wird, denn die Ergebnisse der sozialen Wertung zeigen eindeutig eine Hierarchie der verschiedenen Akzente im Deutschen auf.

8. 1. 1. Kurzer Überblick zur Studie

Settinieri verweist zu Beginn ihrer Studie darauf, dass die Auswirkungen unterschiedlicher phonetischer Abweichungen von der Zielsprachennorm in Bezug auf Verständlichkeit und Akzentuiertheit von L2-Äußerungen (Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache) bereits relativ gut erforscht sind. Aber im Hinblick auf die soziale Akzeptanz der Aussprachemerkmale, die von der Norm abweichen, herrscht hingegen noch großer Forschungsbedarf (vgl. Settinieri 2011:66). Ihrer Meinung nach stellt die soziale Akzeptabilität „[...] einen zentralen Faktor für einen erfolgreich verlaufenden Ausspracheerwerb dar, da mangelnde Akzeptabilität bestimmter phonetischer Merkmale der Lerner Sprache zu Sanktionierungen seitens der Hörer führen kann, was wiederum zu Sprechangst und damit zur Hemmung des gesamten Spracherwerbsprozesses führen kann.“ (Settinieri 2011: 67).

Um diese Forschungslücke zu füllen, widmet sich ihre Studie der Erforschung der sozialen Akzeptabilität unterschiedlicher Ausspracheabweichungen in der L2-Aussprache Deutsch, die sich vorwiegend auf den französischen und russischen Akzent im Deutschen beschränkt bzw. spezialisiert. Settinieri hat eine quantitative Querschnittsstudie durchgeführt, indem Studierende als Proband_innen bestimmte Akzente bewerten sollten. Bei den „Akzenten“ handelt es sich um von der Norm abweichende sprachliche Äußerungen, die jeweils genau eine von neun verschiedenen, für die L2-Sprecher typisch segmentalen Abweichungen enthalten:

Als segmentale Abweichungen werden exemplarisch neun im Deutschen als L2 häufig vorkommende Fehlertypen in die Untersuchung aufgenommen, wie sie u.a. von russischen und/oder französischen L2-Sprechern des Deutschen produziert werden [...] Pro Fehlertyp werden zwei Sätze eingesprochen. Dabei wird auf größtmögliche Strukturähnlichkeit der Sätze geachtet: Es handelt sich durchgehend um Aussagesätze in der 3. Person Singular, die zur Hälfte mit er, zur Hälfte mit sie beginnen und vier bis sechs Silben lang sind. Der Satzakzent liegt auf der Silbe, die den Aussprachefehler enthält, sofern dies silbenstrukturell möglich ist [...] Die Sätze sind lexikalisch und grammatisch simpel gehalten, enthalten keine Namen und auch keine schwierig zu artikulierenden phonetischen Strukturen, z.B. keine komplexen Konsonantencluster. Sie sind emotional neutral und so gebaut, dass sie trotz der enthaltenen Fehler verständlich bleiben. Insgesamt entstehen so 9 (Fehlertypen) x 2 (Sätze pro Fehlertyp) x 4 (Sprecher) x 2 (mit und ohne Fehler) Sätze, von denen alle fehlerhaften, jedoch nur die Hälfte der fehlerfreien, also insgesamt 108 Sätze, den Ratern vorgespielt werden. (Settinieri 2011: 69)

Die kurze gehaltenen Testsätze sollten instrumentalphonetisch so verändert werden, dass sie jeweils einmal in ihrer standardsprachlichen Form und einmal mit genau einer segmentalen Ausspracheabweichung vorliegen. Einer der Testsätze aus der Studie lautet beispielsweise *„Er spielt Fußball./Sie findet ihn niedlich.“* Um eine standardsprachliche Abweichung zu erreichen, wurde bei diesem Beispiel der Satz mit einer regressiven Assimilation an Stimmhaftigkeit statt einer progressive Assimilation an Stimmlosigkeit eingesprochen (vgl. ebd.: 70). Settinieri hat dabei bewusst die Sätze von muttersprachlichen Sprecher_innen (Studierende der Universität Bielefeld) einsprechen lassen, denn dadurch wollte Settinieri sicherstellen, dass die Stimuli wirklich immer nur genau ein „nichtmuttersprachliches“ Merkmal enthalten. Folgende Bedingungen waren gegeben: Die Sprecher_innen sollten einerseits in der Lage sein, alle erforderlichen Fehler zu produzieren und sie sollten die abgelesenen Sätze möglichst natürlich intonieren können und eine angenehme und neutrale Stimme haben. Die von Studierenden eingesprochenen Sätze wurden ebenfalls Studierenden (insgesamt 100 Personen im Alter zw. 20 - 30 Jahren) der Universität Bielefeld mit Deutsch als Erstsprache in zufälliger Reihenfolge am Computer vorgespielt und mittels Likert-Skalen in Hinsicht auf ihre soziale Akzeptabilität bewertet. Die Likert-Skalen waren mit 7 Stufen versehen (von *Ich höre keinen Akzent* über *positiv* bis hin zu *negativ*). Ziel war es eine Globalbewertung zu erreichen und in Erfahrung zu bringen, welche Herkunftssprachen und welche Fehlertypen besonders positiv bzw. negativ bewertet werden. Im Anschluss an die Bewertung der Testsätze sollten die Bew-

erter_innen zusätzlich beliebte und unbeliebte Akzente angeben (welche für sie im Deutschen besonders schön bzw. weniger schön klingen). Zudem wurden die Einstellungen und Meinungen der Testpersonen bezüglich Akzente erfragt. Varianzanalysen wurden zur Hilfe herangezogen, um resultierend festzustellen, ob die verschiedenen phonetischen Zielsprachenabweichungen bzw. Fehlertypen nun signifikant unterschiedlich bewertet werden (vgl. ebd.: 68-70).

8. 1. 2. Linguizismuskritische Analyse der Ergebnisse der Studie

Die Ergebnisse bestätigen die Hypothese, dass einzelne phonetische Abweichungen signifikant positiver bzw. negativer bewertet werden als andere. Der russische Akzent wurde signifikant negativer bewertet als der französische Akzent. Bei den Angaben zu beliebten und unbeliebten Akzenten zeigte sich ebenfalls eine Hierarchie: Während der englische, spanische und französische Akzent jeweils vorwiegend positiv bewertet wurde, – wurden chinesische, arabische und türkische Akzente fast ausschließlich negativ bewertet (vgl. Settinieri 2011: 73). Die Ergebnisse bestätigen somit vor allem eine bestehende Hierarchisierung von Sprachen: Die als prestigeträchtig geltenden Sprachen schneiden im Vergleich zu den (am häufigsten) vertretenen Herkunftssprachen im deutschen Raum eindeutig besser ab hinsichtlich der sozialen Wertung. Die Studie verdeutlicht, dass erkennbare Akzente in der Aussprache tendenziell negativ bewertet werden und eine „muttersprachliche“ Aussprache bevorzugt wird. Eine der Aussagen der befragten Studierenden lautete z.B.: *„Besonders gut gefällt mir, wenn die Aussprache der Buchstabenfolge so wie in der eigentlichen Muttersprache gesprochen werden.“* (ebd.: 73). Die Ergebnisse sind laut Settinieri als Beleg für die Relevanz der sozialen Akzeptabilität unterschiedlicher phonetischer Abweichungen von der Zielnorm zu werten (vgl. ebd.: 68). Dies ist aber vor allem als Beleg für vorherrschenden Linguizismus zu werten, denn sobald ein potentieller Migrationshintergrund in der Aussprache zu erkennen ist, wird dies als negativ – d.h. als weniger wertvolles „Deutsch“ angesehen. Die Ergebnisse lassen berechtigterweise befürchten, dass Sprache bzw. eine bestimmte Aussprache des Deutschen als Differenzmerkmal dienen kann, um in erster Linie als weniger wertvolle Sprachkompetenz angesehen zu werden, aber in weiterer Folge kann Sprache als Kriterium ausschlaggebend werden, wenn es um die Legitimierung von Diskriminierung, Ausgrenzung, Ressourcenverweigerung usw. geht. Ein mögliches Szenario wäre z.B. aufgrund der Aussprache als weniger geeignet für eine Berufstätigkeit zu gelten, obwohl man ansonsten alle Voraussetzungen erfüllt.

Die unterschiedlichen Stimmfarben der Sprecher_innen im Rahmen der Studie müssen als Störvariablen in Betracht gezogen werden, da diese ebenfalls Einfluss auf die Bewertung hatten, wie in der nachgehenden Diskussion von den Testpersonen angemerkt wurde und auch der Umstand zeigt, dass die vier Sprecher_innen signifikant unterschiedlich bewertet wurden. Aber da „[...] die Sprecherstimmen in der vorliegenden Untersuchung jeweils zu gleichen Anteilen in die Bewertung der einzelnen phonetischen Abweichungen von der Standardaussprache eingehen, stellt dieser Umstand keinen Störfaktor bzgl. der Unterschiede zwischen den Ausspracheabweichungen dar. Auf die durchschnittliche Höhe der Bewertungen insgesamt könnten die Stimmqualitäten jedoch durchaus Einfluss genommen haben.“ (Settinieri 2011: 75). Generell ist zu bedenken, dass die Bewertung der unterschiedlichen fremdsprachigen Akzente auf die Subjektivität bzw. Sympathie der einzelnen Bewerter_innen reduziert werden kann. Dennoch sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass auch die Subjektivität gesellschaftlich vermittelt wird und man nicht abstreiten kann, dass die Studie bestimmte gesellschaftliche Tendenzen widerspiegelt und Linguizismus vorherrschend ist. Die Ergebnisse zeigen deutlich, welche Akzente (beeinflusst durch die Herkunftssprachen) mehrheitlich ausschließlich negativ (z.B. Türkisch) und welche Akzente nahezu nur positiv (z.B. Englisch) bewertet wurden.

Settinieri betont das Problem, „[...] dass es praktisch unmöglich ist, zwischen der Bewertung einer phonetischen Form und der Bewertung der kulturellen Zugehörigkeit eines Sprechers zu unterscheiden. Häufig werden bestimmte Abweichungen eben gerade deshalb negativ evaluiert, weil sie das Schibboleth einer weniger angesehenen Bevölkerungsgruppe sind.“ (Settinieri 2011: 75). Zugleich stellt sie aber fest, dass es als irrelevant ist, „[...] ob jemand, der auf einen Akzent negativ reagiert, dies tut, weil er dem Kulturkreis des Sprechers gegenüber negativ eingestellt ist oder weil er tatsächlich die Lautung nicht mag. Aufgrund der in jedem Fall negativen Konsequenzen für den Sprecher wäre diese Ausspracheabweichung sinnvoll zu beheben.“ (Settinieri 2011: 75). An dieser Stelle zeigt sich deutlich, dass Linguizismus und Neo-Rassismus Hand in Hand miteinander gehen, denn Sprache und Kultur bedingen einander, – die Herkunft beeinflusst die sprachlichen Äußerungen und das wiederum beeinflusst die soziale Ablehnung bei der Rezeptionsseite, die die Herkunft anhand der Sprache festmacht und aufgrund dessen als negativ empfindet bzw. bewertet. Hier findet eine Homogenisierung der Sprecher_innen statt, indem sie aufgrund bestimmter Aussprachemerkmale zu einer (Sprach-)Gruppe zugehörig

gedacht werden und folglich deren „Deutsch“ deswegen negativer bewertet wird. Man kann auch von einer Naturalisierung sprechen, denn die Aussprache wird in diesem Fall durch den Sprachhintergrund als Persönlichkeitsmerkmal manifestiert. Des Weiteren wird eine Hierarchisierung der Gruppenzugehörigkeiten erzeugt, da eine bestimmte Aussprache des Deutschen (phonetische Abweichungen der Ziel-norm) als mehr oder weniger wertvoll angesehen wird als eine andere Aussprache (z.B. französischer vs. russischer Akzent im Deutschen). Linguizistische Denkweisen bzw. Einstellungen sind durch die Analyse der Ergebnisse der Studie erkennbar geworden. Diese wurden von Settinieri jedoch nicht thematisiert, – im Gegenteil führt die Bilanz zu einem entgegengesetzten Lösungsansatz, der im Folgenden kritisch betrachtet werden soll.

8. 1. 3. Kritik an Settinieris Schlussfolgerung der Ergebnisse

Settinieris Untersuchung bestätigt ihre zu überprüfende Hypothese, dass unterschiedliche phonetische Abweichungen von der L2-Norm signifikant unterschiedlich positiv bzw. negativ bewertet werden. Zu welcher Schlussfolgerung und zu welchem Appell führt nun das Studienergebnis? Settinieri stellt fest, dass der Aspekt der sozialen Akzeptanz in die Ausspracheschulung einzubeziehen ist und die besonders negativ evaluierten von der Norm abweichenden Sprachäußerungen dabei primär behandelt werden sollten (vgl. Settinieri 2011: 76). Um soziale Akzeptanz zu erreichen, sollen demnach die Sprachlerner_innen eine Änderung anstreben und zwar indem sie darauf achten, welche phonetischen Aussprachemerkmale von der Gesellschaft als negativ empfunden werden und dies beim Lernprozess beachten. Anstatt sich auf die wesentlichen Aspekte, wie korrekte Grammatik und ausreichender Wortschatz zu konzentrieren, sollen die Lerner_innen auch den Aspekt der phonetischen Aussprache beachten. Mit Blick auf die Migrationspädagogik, die sich um eine Gleichstellung von Sprachen und verschiedenen Aussprachen bemüht und nicht Assimilation fordert, um Akzeptanz zu erhalten, – geht Settinieris Ansatz in die falsche Richtung. In diesem Fall ist nämlich nicht die Rede von grundlegenden grammatikalischen und/oder orthographischen Fehlern, sondern lediglich von phonetischen Abweichungen, die keinesfalls die Verständlichkeit dermaßen beeinträchtigen. Auch Settinieri betont, dass das Kriterium der Verständlichkeit weiterhin zentral ist, aber dennoch spricht sie sich dafür aus, dass solche Aussprachemerkmale, die beispielsweise in ihrer Studie besonders negativ bewertet wurden, beim Sprachlernprozess primär berücksichtigt werden sollten, – um auf diese Weise sozial

akzeptiert zu werden und Ausschlüsse zu verhindern? Bleibt des Weiteren die Frage offen, wie man mit den positiv bewerteten phonetischen Abweichungen vorgeht – sollen diese in Sprachkursen als sympathisch dargestellt und befürwortet werden? Hier zeigt sich ein Dilemma, ein Ansatz der die Sprachhierarchien verstärken würde und die nicht als prestige-trächtig geltenden Sprachen bewusst in Kursen abwerten würde. Settinieri schreibt zudem, „[...] dass die Bewertung von Ausspracheabweichungen auch damit zusammenhängt, auf welche Herkunft des Sprechers sie schließen lassen, könnte es ein Ziel von Ausspracheschulung sein, gerade diese typisierenden Ausspracheabweichungen prioritär zu beheben. Dies entspricht dem Wunsch vieler Lerner, endlich nicht mehr im ersten Satz als „aus dem Land X stammend“ identifiziert zu werden.“ (Settinieri 2011: 77). Laut dieser Aussage sollten Sprachlerner_innen sich darum bemühen, dass in ihrer Aussprache kein Migrationshintergrund erkennbar ist, mit dem Argument, dass das auch der Wunsch der DaF/DaZ Lerner_innen sei, nicht mehr mit ihrem Herkunftsland identifiziert zu werden. Hier wird mit dem Nutzen für die Sprachlerner_innen („die Anderen“) argumentiert, obwohl es vorrangig darum geht, keinen Migrationshintergrund in der Aussprache mitschwingen zu lassen mit dem Ziel, soziale Akzeptabilität zu erlangen. Grundsätzlich ist an den Schlussfolgerungen von Settinieri zu kritisieren, dass zur Erreichung von sozialer Akzeptanz ausschließlich Lösungsansätze an die Sprachlerner_innen gerichtet werden und keinesfalls die Wertungen der Proband_innen kritisch hinterfragt werden und zudem die Tatsache, dass bestimmte Akzente im Vergleich zu anderen unterschiedlich bewertet werden, unreflektiert bleibt. Erreicht man soziale Akzeptanz und verhindert Ausschlüsse, indem die Sprachlerner_innen beachten, welche Aussprachemerkmale als negativ und welche als positiv angesehen werden? Wahrscheinlich verhindert man mit dieser Vorgehensweise Ausschlüsse oder negative Bewertungen, trägt aber vor allem zur Anpassung bzw. Assimilierung der DaF/DaZ-Sprecher_innen und zu einem weitergeführten (verdeckten) Linguizismus in der Sprachgesellschaft bei. Das primäre Ziel sollte aber sein, dass Spracheinstellungen verändert bzw. aufgebrochen werden. Native Speaker sollten nicht mehr länger hierarchisch über den DaF/DaZ-Sprechenden stehen und diese dadurch ausgrenzen oder, wie in diesem Fall, abwerten. Die Aufgabe der schulischen Bildung sollte sein, das Bewusstsein dafür zu schaffen, dass verschiedene Aussprachen gleichwertig sind. Soziales Lernen in der Schule wäre sinnvoller als phonetische Anpassung in Sprachkursen. Selbstverständlich ist davon auszugehen, dass Settinieri keine Intention hatte, linguizistisch zu handeln bzw. argumentieren. Jedoch wird dadurch deut-

lich, wie sehr man sich in linguizistische Diskurse verstricken kann, denn ihre Lösungsansätze berufen sich auf eine grundlegende Änderung im Sprachlernprozess der DaZ/ DaZ- Lerner_innen, anstatt durch das Ergebnis der Studie für eine Änderung der Spracheinstellungen in der Gesellschaft, vor allem in Bildungsinstitutionen, zu plädieren.

9. Forschungsdesign

In diesem Kapitel sollen zunächst die Hypothesen und die Forschungsfragen im Rahmen des Forschungsvorhabens konkretisiert werden und die pädagogische Relevanz der Wertungen und Einstellungen von Lehramt-Studierenden bzw. -Absolvent_innen diskutiert werden. Danach folgt die Beschreibung der einzelnen Forschungstestitems wie die Wahl der fremdsprachigen Akzente, die ausgewählten Sprecher_innen und die Testsätze inklusive der Interferenzfehler. Zuletzt wird auf die Methodenwahl sowie die Gestaltung des Fragebogens näher eingegangen.

9. 1. Hypothese und Fragestellung

Wie die bisherige theoretische Auseinandersetzung gezeigt hat, markiert das Sprechen von bestimmten Sprachen oder die abweichende *Aussprache* innerhalb einer Sprache Zugehörigkeit(en) zu bestimmten Gruppen, denen in der Gesellschaft unterschiedliche Werte zugeschrieben werden. Von dieser Ausgangslage und im Hinblick auf die zahlreichen Ergebnisse von Studien, die u.a. die soziale Akzeptanz von Akzenten behandeln (die in *Kap. 8* vorgestellt wurden), wurden folgende Hypothesen für das Forschungsvorhaben aufgestellt:

Hypothese 1a: Die Standard*aussprache* des Deutschen in Österreich wird signifikant positiver bewertet als die von der Norm abweichenden Aussprachevarianten – fremdsprachige Akzente (und Dialekte) – im Deutschen.

Hypothese 1b: Unterschiedliche phonetische Abweichungen von der deutschen Standard*aussprache* werden signifikant unterschiedlich positiv bzw. negativ bewertet.

Hypothese 1c: Die Akzente der Prestigesprachen (Englisch, Französisch und Spanisch) werden signifikant positiver als die der Migrationssprachen (Arabisch, BKS und Türkisch) bewertet.

Hypothese 2: Die Aussprache hat einen signifikanten Einfluss darauf, ob man in der Fremdpositionierung als *Österreich zugehörig* gedacht bzw. anerkannt wird.

In diesem Kontext ergeben sich folgende zentrale Forschungsfragen:

1. *Welche Akzente werden im Deutschen besonders positiv und welche besonders negativ bewertet?*
2. *Lässt sich eine Hierarchie in der sozialen Wertung von unterschiedlichen Akzenten aufgrund unterschiedlicher Herkunft(-sprachen) erkennen?*
3. *Inwieweit beeinflusst die (Aus-)Sprache den Aspekt der Zugehörigkeit zu Österreich in der Fremdpositionierung?*

Im weiteren Folge soll untersucht werden, welche Relevanz diese sozialen Aussprache-Wertungen im Kontext von Schule haben (können). Dahingehend wurde eine weitere Forschungsfrage formuliert:

4. *Welche Meinungen und Einstellungen werden in Bezug auf die Untersuchungsthemen Deutsch als Zweitsprache mit fremdsprachigem Akzent in der Aussprache, Sprachhierarchien sowie bezüglich der Verwendung von innerer (Dialekte) und äußerer Mehrsprachigkeit (andere Erstsprachen als Deutsch oder Fremdsprachen) im Kontext von Schule vertreten?*

Zur Beantwortung der Fragen lehnt sich das vorliegende Forschungsvorhaben teilweise an die von Settinieri in Deutschland (Paderborn) durchgeführte Studie (s. Kap. 8.1.) zur sozialen Akzeptanz von Akzenten an, – v.a. die Idee, dass bestimmte Testsätze von verschiedenen Akzent-Sprecher_innen eingesprochen und aufgezeichnet werden, um sie Proband_innen zur soziophonetischen Bewertung vorzulegen, wurde durch ihre Studie inspiriert und übernommen. Jedoch gilt das Interesse nicht wie bei ihr der primären Untersuchung von Unterschieden zw. französischen und russischen Akzenten, sondern mehrere unterschiedliche im österreichischen Kontext relevante fremdsprachige Akzente (s. Kap. 9.3.1.) auf ihre soziale Akzeptanz zu überprüfen. Allerdings wurde eine Fragestellung, diejenige zu den beliebten und unbeliebten Akzenten (s. Kap. 10.2.7.), von Settinieri 1:1 übernommen, um festzustellen, ob sich regionale Unterschiede oder Parallelen zur durchgeführten Studie in Deutschland (vgl. dazu Settinieri 2011: 73) im Vergleich zu Österreich ergeben.

Wertungen und Einstellungen von Lehramt-Studierenden zu unterschiedlichen phonetischen Normabweichungen im Deutschen sollten an der Universität Wien im Rahmen einer Online-Befragung erhoben werden. Zielgruppe waren nicht nur aktive Lehramtstudierende der Universität Wien, sondern auch Lehramtabsolvent_innen, die ihr Studium erst vor Kurzem, jedoch frühestens im Jahr 2015, an der Universität Wien abgeschlossen hatten und dahingehend noch zur neuen Junglehrer_innen-

Generation gezählt werden können. Im Gegensatz zur Studie in Deutschland, in der lediglich Studierende mit Deutsch als Erstsprache befragt wurden, hat man in der vorliegenden Untersuchung nicht eine Gruppe von Studierenden aufgrund ihrer nicht-deutschen Erstsprache ausgeschlossen, sondern diese ebenfalls als Bewerber_innen herangezogen, da diese genauso in Zukunft vor der Klasse mit Schüler_innen konfrontiert sein werden. Damit ergab sich kein Grund, diese von der Bewertung auszuschließen. Die einzige Bedingung für die Teilnahme an der Befragung bestand darin, Lehramt zu studieren bzw. ein abgeschlossenes Lehramtstudium vorzuweisen.

9. 2. Relevanz der Wertungen und Einstellungen von Lehramtstudierenden bzw. Junglehrer_innen

Das Forschungsvorhaben setzt die Perspektive von (angehenden) Lehrer_innen in den Fokus und zielt darauf ab, deren subjektive Wertungen zu verschiedenen Aussprachen (v.a. Akzente) im Deutschen zu erlangen. Das Ziel besteht darin, zu erfahren, ob der Native-Aussprache mehr Bedeutung zukommt als der reinen Verständlichkeit und grammatikalischen und lexikalischen Korrektheit von Äußerungen. Zusätzlich sollen die Einstellungen und Meinungen zu den weiteren Untersuchungsthemen *Sprachhierarchien*, *Zugehörigkeit (zwecks Legitimation von Ein- und Ausschlüssen)* und *Mehrsprachigkeit* im Kontext von Schule erfragt werden.

Untersucht werden soll, ob sich ein Wandel hinsichtlich der sozialen Akzeptanz von Mehrsprachigkeit und vor allem des Deutschen als Zweitsprache (mit oder ohne fremden Akzent) „mittlerweile“ vollzogen hat und somit Ausgrenzungen und Benachteiligungen von bestimmten Schüler_innen in Zukunft „abgeschwächt“ sind – oder ob womöglich dahingehend noch Bedarf besteht und entsprechende DaF/DaZ- und/oder Pädagogik-Lehrveranstaltungen in der Lehramtsausbildung in dieser Hinsicht noch mehr Arbeit leisten müssen.

Die Beschäftigung mit dem Forschungsthema ist daher aus pädagogischer Sicht relevant, damit das Bewusstsein geschaffen und erweitert werden kann, inferiorisierende Effekte zu reduzieren und sich einer Gleichstellung zwischen Schüler_innen mit *Deutsch als Erstsprache* und *Deutsch als Zweitsprache* anzunähern. Lehrer_innen haben einen großen Einfluss auf die allgemeine Bildung, aber auch auf die Meinungsbildung und soziale Kompetenz der Schüler_innen, sodass sie eine Veränderung bezüglich gegenseitiger Akzeptanz und Toleranz von verschiedenen

Sprachen und Aussprachevarianten im Deutschen bewirken können, die im Idealfall gemeinsam mit Schüler_innen im Klassenzimmer beginnt.

9. 3. Testitems

9. 3. 1. Wahl der Akzente, Standardvarietäten und Dialekte

Um den Rahmen der Diplomarbeit nicht zu sprengen und um das Risiko zu umgehen, dass die Online-Befragung von den Proband_innen frühzeitig abgebrochen wird, wurde entschieden, sich auf zehn Akzentsprecher_innen zu beschränken, deren Äußerungen bzw. Aussprache in der Umfrage angehört und bewertet werden sollen. Somit hatten zehn Sprecher_innen mit jeweils unterschiedlichem Sprachhintergrund vorgegebene Testsätze eingesprochen. Dabei wurden folgende Akzente bzw. Dialekte mit ihren typischen Normabweichungen in der Aussprache des Deutschen für die empirische Untersuchung ausgewählt:

1. Englischer Akzent
2. Französischer Akzent
3. Spanischer Akzent

4. Arabischer Akzent
5. Bosnischer/Serbischer/Kroatischer Akzent
6. Türkischer Akzent

7. Bundesdeutscher Akzent bzw. Standardvarietät
8. Österreichische Standardvarietät

9. Österreichischer Dialekt
10. Österreichischer Dialekt mit türkischem Akzent

Da die soziale Akzeptanz von verschiedenen Ausspracheabweichungen im Deutschen erfragt wird und einer der zentralen Forschungsfragen dabei ist, ob sich Unterschiede in der Bewertung von unterschiedlichen Normabweichungen und dahingehend vor allem zwischen den sogenannten Prestigesprachen und den Migrationssprachen zeigen, – wurden jeweils drei als prestigeträchtig-geltende Sprachen (Englisch, Französisch und Spanisch) und im Vergleich dazu die drei meistgesprochenen Migrationssprachen in Österreich (Arabisch, Bosnisch/Serbisch/Kroat-

isch und Türkisch) ausgewählt. Im Folgenden soll die Auswahl der jeweiligen „Sprachen“ ausführlich begründet werden: Englisch, Französisch und Spanisch gelten sowohl österreichweit als auch international als prestige-trächtige Sprachen: Wer diese Sprachkenntnisse kompetent beherrscht, genießt meist einen hohen Stellenwert in der (Sprach-)Gesellschaft. Der Sprachunterricht in diesen lebenden Fremdsprachen wird an nahezu allen allgemein- und berufsbildenden höheren Schulen in Österreich angeboten. Englisch ist (in allen Schulformen und -stufen) Pflichtgegenstand und zusätzlich muss man (meist ab der Oberstufe) zwischen zwei weiteren Fremdsprachen wählen, unter denen meist Französisch und Spanisch zur Auswahl stehen. Wie bereits im *Kapitel 2* näher behandelt wurde, haben aufgrund von Migration mehr als die Hälfte der Schüler_innen in Wien eine andere Erstsprache als Deutsch. Darunter sind Türkisch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch mehrheitlich die meist gesprochenen nicht-deutschen Erstsprachen in Österreichs Schulen (s. *Kap. 2.2.*). Kriege außerhalb des europäischen Raums haben in jüngster Zeit dazu geführt, dass viele Menschen aus arabischen Ländern nach Österreich geflüchtet sind und damit ist auch die Zahl der arabisch-sprachigen Schüler_innen immens gewachsen. In Politik und Medien wurde und wird umstritten diskutiert, ob die Sprache und Kultur der Migrierenden mit Österreich vereinbar ist. Aus diesen Gründen wurden die genannten Sprachen für die Umfrage-Bewertung ausgewählt und darüber hinaus, um zu erfahren, ob erkennbare Akzente aufgrund von Migrationshintergrund von angehenden Lehrer_innen akzeptiert werden, da diese mit DaZ-Schüler_innen und potentiellen Ausspracheabweichungen mit hoher Wahrscheinlichkeit im Schulalltag konfrontiert sein werden.

Um einen Vergleich zur akzentfreien Standardaussprache bzw. Normaussprache in der Bewertung zu erlangen, sollte der Testsatz auch von einer/einem Sprecher_in mit Deutsch als Erstsprache gesprochen werden. Zusätzlich wurde der Testsatz in der bundesdeutschen Standardvarietät gesprochen, um ebenfalls einen Vergleich zur Aussprache des Österreichischen Deutsch in der Bewertung aufzustellen. Da es in der vorliegenden Diplomarbeit nicht nur um die soziale Akzeptanz von verschiedenen Akzenten geht, sondern inwieweit verschiedene (Aus-)Sprachen Zugehörigkeiten regulieren bzw. bestimmen, wurde die Aussprache im österreichischen Dialekt in die Umfrage ebenfalls integriert, da dieser intensiver (regionale) Zugehörigkeit ausdrückt als die Standardsprache (vgl. de Cillia/ Ransmayr 2019: 56). Aufgrund dieser Annahme wurde der Testsatz im Dialekt von zwei Sprecher_innen gesprochen –

einmal von einer/einem österreichischen Erstsprachler_in und zusätzlich von einem/einer Zweitsprachler_in mit türkischem Sprachhintergrund.

9. 3. 2. Sprecher_innen

Im Gegensatz zu Settinieris Studie, die vier Sprecher_innen mit Deutsch als Erstsprache auswählte, um die typischen Interferenzfehler künstlich zu produzieren (siehe *Kap. 8.1.1.*), sind in der vorliegenden Forschung „natürliche“ Sprecher_innen zum Einsatz gekommen, – d.h. Sprecher_innen, die in Österreich leben (bzw. lebten), Deutsch als Zweitsprache gelernt haben bzw. noch lernen und tatsächlich phonetische Abweichungen von der deutschen Standardaussprache aufweisen. Bewusst wurden Personen gesucht und ausgewählt, die einen für die Untersuchung relevanten Sprachhintergrund haben und einen Akzent in der Aussprache des Deutschen aufweisen. Somit wurden keine bestimmten Fehlertypen künstlich erzeugt, sondern es handelt sich um natürlich produzierte „Interferenzfehler“ der Sprecher_innen, die beim Einsprechen der Testsätze entstanden sind. Insofern handelt es sich um willkürliche und auch individuelle phonetische Abweichungen der jeweiligen Sprecher_innen mit jeweils unterschiedlichem Sprachhintergrund. Alle möglichen Typen phonetischer Abweichungen von der Zielsprache Deutsch in den jeweiligen zu untersuchenden Sprachen zu untersuchen, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen und außerdem wären in diesem Fall „künstliche“ Sprecher_innen geeigneter.

Drei von den zehn Sprecher_innen lernten Deutsch als Erstsprache, – zwei davon sprechen Österreichisches Deutsch und wurden für das Einsprechen der Testsätze in der Standardsprache und im Dialekt zugeordnet. Der/die dritte Sprecher_in ist in Deutschland aufgewachsen und aufgrund ihrer auffälligen bundesdeutschen Aussprache ausgewählt worden. Die Gemeinsamkeit der restlichen Sprecher_innen besteht darin, dass alle eine andere Erstsprache als Deutsch haben, aber Deutsch als Zweitsprache in Österreich gelernt haben bzw. noch lernen. Eine weitere für die Studie relevante Gemeinsamkeit ist, dass diese Sprecher_innen einen fremdsprachigen Akzent in der Aussprache des Deutschen aufweisen, auch wenn deren Akzente in der Stärke variieren. Dies hängt damit zusammen, dass die Sprecher_innen einen unterschiedlichen Lernstand aufweisen. Einige leben schon seit zwanzig Jahren in Österreich, andere wiederum erst seit vier Jahren und andere haben nur für einen bestimmten Zeitraum in Österreich gelebt und sind mittlerweile in einem anderen

Land lebhaft. Einige haben Deutsch als Fremdsprache im Herkunftsland bereits angefangen zu lernen, die Mehrheit hat allerdings die Sprache erst hier in der sprachlichen Umgebung bzw. im Alltag in Österreich gelernt und einige davon besuchen (zusätzlich) Deutschkurse. Beim Treffen mit den Sprecher_innen für die Aufzeichnungen wurden folgende Auffälligkeiten festgestellt: Sprecher_innen, die Deutsch in Schulen oder Kursen (unabhängig, ob in Österreich oder im Herkunftsland) gelernt haben bzw. lernen, haben weniger Schwierigkeiten, die Testsätze korrekt vorzulesen, aber sprechen dafür beim persönlichen Gespräch weniger flüssig (sind jedoch stark bemüht, korrekt zu sprechen). Sprecher_innen, die Deutsch nicht im bildungssprachlichen Kontext (Schulen oder Kursen) gelernt haben, sondern nur im Alltag, sprechen im Gegensatz dazu flüssiger (auch wenn sie nicht sehr darum bemüht sind, sich immer grammatikalisch korrekt auszudrücken), weisen jedoch große Schwierigkeiten beim Vorlesen der Testsätze auf.

Zu beachten ist im Kontext der gesamten Umfrage bzw. Wertung von Akzenten, dass sowohl die Stimmfarbe als auch die Stärke des Akzents der Sprecher_innen einen großen Einfluss auf die Bewertung haben kann und dementsprechend das Ergebnis verfälschen kann. Ein einzelner Sprecher oder eine einzelne Sprecherin, der/die typischen Interferenzfehler der jeweiligen ausgewählten Fremdsprachen künstlich produziert, wäre geeigneter, um diese Störvariable zu umgehen. Vorrangig war bei diesem Forschungsvorhaben jedoch, dass authentische Akzente bzw. authentische Akzentsprecher_innen, die in Österreich leben und tagtäglich in der deutschen Sprache kommunizieren zur Bewertung herangezogen werden. Deshalb muss in der nachgehenden Analyse und bei der Interpretation der Ergebnisse die Stimmfarbe und die Stärke des Akzents als Störvariable unbedingt bedacht werden, da „natürliche“ Sprecher_innen präferiert wurden und dahingehend zwingend verschiedene Stimmen und deren individuellen Akzente zum Einsatz kommen mussten.

9. 3. 3. Testsätze

Bei den Testsätzen, die von den Sprecher_innen eingesprochen wurden, handelt es sich um Aussagesätze in der 3. Person Singular. Da jede sprechende Person den gleichen Satz einsprechen sollte, wurde darauf geachtet, dass zwar längere Sätze, aber lexikalisch und grammatikalisch eher einfach gehaltene Testsätze ausgesucht werden, die die Verständlichkeit trotz der „Interferenzfehler“ nicht beeinträchtigen sollten. Beim Erstellen der Testsätze wurde die Liste der *Stolpersteine der deutschen Sprache* von Heidi Rösch als Hilfe herangezogen (vgl. Rösch 2005: 231 f.). Rösch

hat nämlich eine Liste mit typischen bzw. meist vorkommenden Stolpersteinen beim Lernen der deutschen Sprache erstellt. Relevant für die vorliegende Untersuchung und somit für die Auswahl der Testsätze waren die typischen Stolpersteine im Bereich „*Artikulation und Lautung*“, die Rösch wie folgt beschreibt:

- Konsonantenhäufungen und -verbindungen: *Herbst*, *springst*, *ängstlich* usw.
- bedeutungsunterscheidende Phonemopposition (lange/kurze Vokale: *Hüte-Hütte*)
- andere Oppositionen (stimmloses und stimmhaftes S, ich und ach-Laut)
- Vokale und Laute, die es in anderen Sprachen nicht gibt: z.B. Diphthonge (neu) und Nasallaute (eng)
- Auslautverhärtung wie in /kint/, (er)/ gap/, (sie)/ mak/ (Rösch 2005: 231)

Folgende Testsätze wurden mithilfe der Liste der Stolpersteine von Rösch erstellt:

Testsatz A:

Er wird im Herbst mit seinem Kind von Österreich nach England ziehen, um dort vier Jahre lang zu leben und zu arbeiten. Ein Haus mit einer kleinen Gartenhütte möchte er mieten. Selbstverständlich will er vorher mit seinem Sohn englisch üben, damit er dort neue Freunde kennenlernen kann.

Testsatz B:

Sie ist eine sehr hübsche und elegante Frau, die immer Hüte trägt. Sie trinkt gerne Kaffee mit Milch und in ihrer Freizeit geht sie oft in den Zoo oder malt ein Bild. Aber sie lacht selten, sie hasst Fußball und sie mag den niedlichen Hund von ihrer Mutter nicht, weil sie ängstlich ist.

Alle zehn Sprecher_innen hatten beide Testsätze vorgelesen bzw. ausgesprochen, aber in der Umfrage wurde letztendlich *Testsatz A* zur Bewertung freigegeben, weil dieser vollkommen ausreichend war, um die jeweiligen fremdsprachigen Akzente zu erkennen. Ein weiterer Testsatz wäre dafür nicht erforderlich gewesen und hätte die Bewertung während der Umfrage unnötig in die Länge gezogen. *Testsatz A* wurde außerdem bevorzugt, weil die einzelnen Sprecher_innen beim *Testsatz B* wesentlich größere Schwierigkeiten hatten, den Satz flüssig vorzulesen. Eine Ausnahme wurde allerdings bei der Auswahl der Testsätze für die Standardaussprache *Österreichisches Deutsch* und *Bundesdeutsch* gemacht, da *Testsatz B* in diesem Fall geeigneter schien, um den Unterschied zwischen den beiden Standardvarietäten zu erkennen. Um diesen Unterschied noch mehr zu verdeutlichen bzw. das Österreichische

Deutsch zu verstärken, wurde das Wort „*hübsch*“ durch das typische österreichische Wort „*fesch*“ beim *Testsatz B* (nur beim Österreichischen Deutsch) ersetzt.

9. 3. 4. Interferenzfehler

Im Folgenden werden die auffälligsten⁵ Ausspracheabweichungen, die „Interferenzfehler“ bzw. Akzentmerkmale der Sprecher_innen, die beim Einsprechen der Testsätze entstanden sind, im Vergleich zur *Standardnormaussprache des Österreichischen Deutsch* mithilfe des internationalen phonetischen Alphabets (IPA) beschrieben (vgl. International Phonetic Association Charta 2015):

I. Fremdsprachige Akzente

Arabisch

/ɔ/ statt /œ/	<u>Ö</u> sterreich
/u/ statt /y/	üben
/y/ statt /ɪ/	H <u>ü</u> tte
/ħ/ oder /x/ statt /h/	<u>H</u> aus, <u>H</u> erbst, <u>H</u> ütte,
/r/ statt /ʁ/	<u>e</u> r, <u>w</u> ird, <u>H</u> er <u>b</u> st, <u>d</u> ort, <u>v</u> ier, <u>v</u> or <u>h</u> er, <u>M</u> utter, <u>a</u> rbeiten
Dehnungs-h wird ausgesprochen	zie <u>h</u> en

Bosnisch/Serbisch/Kroatisch

/ɔ/ statt /œ/	<u>Ö</u> sterreich, m <u>ö</u> chte
/r/ statt /ʁ/	<u>e</u> r, <u>w</u> ird, <u>H</u> er <u>b</u> st, <u>d</u> ort, <u>v</u> ier, <u>v</u> or <u>h</u> er, <u>M</u> utter, <u>a</u> rbeiten
/r/ statt /ʁ/	<u>F</u> reunde
/s/ statt /z/	<u>s</u> einem, <u>S</u> ohn, <u>s</u> elbstverständlich

Englisch

/ɪ/ statt /e/ und / ɛ/	<u>e</u> r, <u>H</u> er <u>b</u> st, <u>d</u> ort, <u>v</u> ier, <u>v</u> or <u>h</u> er, <u>a</u> rbeiten und <u>F</u> reunde
/z/ statt /ts/	<u>z</u> iehen, <u>z</u> u
/t/ statt /l/	<u>E</u> ngland, <u>l</u> eben, <u>w</u> ill

⁵ Hier wurden nicht alle „Fehlertypen“ bzw. Ausspracheabweichungen der Sprecher_innen berücksichtigt, sondern nur jene, die besonders auffallend waren

/i/ statt /ɛ/

England

/œ/ statt /ɛɐ/

(kennen-)lerenn, Herbst, Österreich

Französisch

/ʃ/ statt /ç/

Österreich, selbstverständlich

/z/ statt /ts/

ziehen, zu

Wortanfang: „h“ wird nicht ausgesprochen:

/ʔ/ statt /h/

Herbst, Haus

Spanisch

/u/ statt /y/

üben

/ɔ/ statt /œ/

Österreich

/s/ statt /z/

selbstverständlich, seinem, Sohn

/θ/ statt /s/ und /ʃ/

Herbst, selbstverständlich

/x/ statt /h/

Herbst, Haus, (Garten-)Hütte

/y/ statt /ʏ/

Hütte

/ɛ/ statt /e/

leben

Türkisch

/s/ statt /ts/

zu, ziehen,

/ɪ/ statt /ɛ/

England

/i/ statt /ɪ/

Kind

/ʃ/ statt /ç/

Österreich, selbstverständlich

/r/ statt /r/

er, wird, Herbst, dort, vier, vorher, Mutter,

arbeiten

Außerdem wurden einige Buchstaben „geschluckt“ wie z.B. das „s“ bei Herbst und selbstverständlich

Bundesdeutsch

/ŋ/ statt /ŋg/

England, lange

/ɛ/ statt /e/

ängstlich

„unbetontes e“ statt Wegfall wie beim Österreichischen Deutsch:

/ən/ statt /n/

üben, leben, arbeiten

Unterschiedliche Akzentuierung:

[kafe] statt [ka'fe:]

Kaffee

Festgestellt werden kann, dass die Sprecher_innen, neben den typischen Interferenzfehlern („fehlerhafte“ Betonung von einzelnen Vokalen und Konsonanten) bedingt durch die jeweilige andere nicht-deutsche Erstsprache, vor allem Schwierigkeiten bei der Aussprache von Umlauten sowie bei der Unterscheidung von langen und kurzen Vokalen nach der Konsonantenverdopplung aufwiesen und außerdem wurde das Dehnungs-h oft ausgesprochen.

II. (Bairische) Dialekte

Folgende Abweichungen von der Standardsprache waren bei den dialektsprechenden Personen besonders auffallend:

Dialekt (DaE)

/œ/ statt /aɪ/	<u>se</u> inem
/a/ statt /aɪ/	<u>kle</u> inen
/ɔɔ/ statt /a/	<u>Jah</u> re, <u>ar</u> beiten, <u>Gar</u> ten
/ɔ/ statt /a/	<u>kann</u> , <u>lang</u>
/e/ statt /ø/	<u>mö</u> chte
/u/ statt /o/	<u>dor</u> t
/la/ statt i	<u>zie</u> hen, <u>mie</u> ten
/d/ statt /t/	<u>Herbst</u>
/x/ statt /ɔɪ/	<u>neue</u>
/y/ statt /il/	<u>will</u>
/ym/ statt /ybn/	<u>üben</u>
/ŋ/ statt /n/	<u>ziehen</u>

Außerdem wurden die Endungen „en“ und „e“ entweder wie oben beschrieben abweichend ausgesprochen bzw. reduktioniert oder weggelassen

Dialekt mit türkischem Akzent

Die sprechende Person wies ebenfalls die oben genannten typischen Dialektaussprache-Abweichungen auf, – jedoch mit folgenden zusätzlichen Interferenzfehlern bedingt durch die andere Erstsprache:

/ʃ/ statt /ç/	Österre <u>ich</u> , selbstverständl <u>ich</u>
/r/ statt /ʁ/	<u>F</u> reunde

9. 4. Methodenwahl

9. 4. 1. Online-Befragung

Zur Erkundung der Einstellungen und Meinungen zum Untersuchungsgegenstand *(Aus-)Sprache und Zugehörigkeit* inklusive der Bewertung von unterschiedlichen Akzenten im Deutschen wurde der Online-Fragebogen als Forschungsmethode gewählt. Damit die Aussagekraft der geplanten Studie erhöht bzw. eine bestimmte Tendenz hinsichtlich der Wertungen und Einstellungen von Lehramtstudierenden aufgezeigt werden kann, erwies sich das quantitative Forschungsverfahren aus folgenden Gründen als geeignet und vorteilhaft: Mittels (Online-)Fragebogen kann man eine große Reichweite an Teilnehmer_innen erreichen, die außerdem ihre Wertungen, Einstellungen oder Meinungen in anonymisierter Form preisgeben können und das wiederum erhöht den Wahrheitsgehalt der Angaben und Informationen der Befragten. Auf diese Weise können vor allem heikle und intime Themen besser erhoben werden als vergleichsweise in einem Interview (vgl. Börtz/ Döring 2016: 398). Die Methode erweist sich auch als sehr zeitökonomisch: In relativ kurzer Zeit können die Ergebnisse bzw. Antworten einer großen Anzahl von Befragungspersonen gesammelt werden, da viele Menschen eher dazu bereit sind, einen Fragebogen auszufüllen als einen Interviewtermin wahrzunehmen (vgl. ebd.: 398). Außerdem bietet die elektronische Variante im Vergleich zu einem Paper-Pencil-Fragebogen die Möglichkeit, zusätzlich Bilder, Audio- und Videoelemente sowie neue Itemformate (wie z.B. Drag-and-Drop-Aufgaben, Analogskalen mit Schiebereglern u.v.m.) in den Fragebogen zu integrieren (vgl. ebd.: 414). Die Option Audio-Elemente in den Fragebogen einfügen zu können, war im Falle des vorliegenden Forschungsvorhabens ein wichtiges Kriterium bei der Wahl der Methodik. Weitere Vorteile des elektronischen Fragebogens sind, dass eine automatische Filterführung vorgenommen werden kann, da beispielsweise einzelne Fragebogenitems oder ganze Fragenbogenblöcke nicht von allen Teilnehmer_innen zu beantworten sind (beim Paper-Pencil-Fragebogen bspw. müsste man hin- und her -blättern). Generell kann das Zurückblättern oder Überspringen von Antworten und Seiten beim Online-Fragebogen sogar unterbunden werden (vgl. ebd.: 409-415).

Der Nachteil einer quantitativen Studie, v.a. der Fragebogen-Methode, besteht allerdings darin, dass die Fragen und Antworten vorgegeben sind und somit umfangreiche oder komplexe Antworten nicht zu erwarten sind, – man muss sich auf wenige und

klar umschriebene Befragungsinhalte beschränken (vgl. ebd.: 398). Außerdem hat man nicht die Möglichkeit, Rückfragen zu stellen oder gegebenenfalls Fragen der Proband_innen zu beantworten, individuell auf einzelne befragte Personen einzugehen oder sich einen Eindruck von ihnen und der Ausfüllsituation zu verschaffen: „Die Umstände der Datenerhebung sind somit wenig transparent und gestaltbar als im Interview.“ (Börtz/ Döring 2016: 299). Je länger die Fragebögen sind, desto mehr steigt das Risiko der Antwortverweigerung und dass die Fragen kontinuierlich schneller und oberflächlicher beantwortet werden – d.h. die Datenqualität kann unter einem Fragebogen, der eine gewisse Länge überschreitet (länger als 15 Minuten) leiden. Bei einer Online-Umfrage ist zudem mit einer höheren Abbruchrate zu rechnen, als bei einer qualitativen Forschungsmethode (z.B. mündliches Interview), da der motivierende Kommunikationspartner bzw. Interviewer fehlt (vgl. ebd.: 415). Dieses Risiko kann jedoch minimiert werden, indem man den Fragebogen so gestaltet, dass Wortwahl, Umfang und Anspruch der befragten Zielgruppe entsprechend angepasst werden (vgl. ebd.: 410) und viele weitere Details dabei beachtet werden, die im nächsten Kapitel zum Thema *Fragebogengestaltung* näher erläutert werden. Ein weiterer Kritikpunkt von Online-Umfragen ist laut Bortz und Döring, dass nur Personen mit Internetzugang erreicht werden können und die Offliner_innen somit ausgeschlossen werden (vgl. ebd.: 415). Jedoch ist dies in Anbetracht der heutigen elektronisch geprägten Zeit – in der nahezu alles in der Online-Welt vollzogen wird (von Bewerbungen über Einkaufen und Banküberweisungen bis hin zu Lernplattformen für Schüler_innen und Student_innen usw.) – ein Argument, das mit der Zeit immer mehr an Bedeutung verliert. Natürlich muss man auf die Zielgruppe achten, die man für die Teilnahme gewinnen möchte, denn ältere Personen werden wahrscheinlich weniger in der Online-Welt anzutreffen sein. Da die geplante Erhebung junge Lehramtstudierende und -absolvent_innen betrifft, ergeben sich diesbezüglich keine Probleme, diese per Online-Umfrage zu erreichen.

Trotz genannter Nachteile überwiegen im Fall des geplanten Forschungsvorhabens dennoch die Vorteile der quantitativen Forschungsmethode, da man in relativ kurzer Zeit möglichst viele Teilnehmer_innen zu einem relativ heiklen Thema anonym befragen kann und zudem Daten erlangt, die sich statistisch gut auswerten lassen und somit letztendlich ein repräsentatives Ergebnis ermöglichen.

9. 4. 2. Fragebogengestaltung

Ein guter Fragebogen enthält einfache, leicht verständliche und schnell zu beantwortende Items⁶. (Börtz/ Döring 2016: 407).

Die Fragen und Antworten sollten inhaltlich zusammen passen, da die Antwortformate letztendlich entscheidend dafür sind, auf welchem Skalenniveau die interessierenden Variablen gemessen werden. Ein Fragebogenitem kann aus einer Frage, einer Aussage oder einer Aufforderung bestehen. Bortz und Döring empfehlen, den Fragebogen so zu gestalten, dass nicht zu viele verschiedene Arten von Items und Antwortformaten vorkommen, da das ein ständiges Umdenken von den Befragungspersonen erfordern würde. Inhaltliche Fragen sollten zudem in thematisch zusammenhängende Blöcke gegliedert werden (vgl. ebd.: 407-408). Diesen Empfehlungen entsprechend wurden themenähnliche Items in zusammenhängende Blöcke gegliedert und jeweils auf einer Bildschirmseite präsentiert, damit weder zu viele Items auf einer Bildschirmseite die Befragten überfordern, noch zu wenige Items dazu führen, dass sich die befragten Personen durch eine größere Anzahl von Seiten „durchklicken“ müssen. Denn je weniger Items auf dem Bildschirm angezeigt werden, desto übersichtlicher ist der Fragebogen und die Ausstrahlungseffekte der Items werden verringert. Außerdem informiert ein Fortschrittsbalken die Befragten beim Ausfüllen des Fragebogens über den noch ausstehenden Aufwand. Der Online-Fragebogen sollte zudem technisch auf das Verbreitungsmedium abgestimmt und hinsichtlich seiner Usability überprüft sein (vgl. ebd.: 415): Der Fragebogen ist daher sowohl Computer- als auch Smartphone-kompatibel gestaltet worden, so dass er auf einem beliebigen elektronischen Gerät der Teilnehmer_innen ausgefüllt werden konnte.

Bortz und Döring haben folgende Empfehlung zur sprachlichen Gestaltung eines Fragebogens nach Brymann (2008); Bühne (2011); Hussy, Schreier und Echterhoff (2009) modifiziert:

- Achten Sie auf eine klare und informative Instruktion.
- Formulieren Sie konkret, anstatt Verallgemeinerungen zu verwenden.
- Vermeiden Sie Begriffe mit mehreren Bedeutungen.
- Verwenden Sie keine ungebräuchlichen Begriffe und Ausdrücke.

⁶ Unter Items (= „questionnaire items“) versteht man hier die einzelnen Bausteine eines Fragebogens, die Fragebogenfragen und deren Antwortvorgaben (vgl. Börtz/ Döring 2016: 407).

- Verwenden Sie nach Möglichkeit keine Fremdwörter und Fachbegriffe. Sollte sich das nicht vermeiden lassen, dann müssen diese kurz erklärt werden.
- Vermeiden Sie doppelte Verneinungen.
- Verwenden Sie keine Abkürzungen.
- Formulieren Sie die Items zielgruppengerecht.
- Erfragen Sie Häufigkeiten – sofern inhaltlich notwendig und forschungsökonomisch machbar – konkret und benennen Sie die Einheit (z. B. „in den letzten 14 Tagen“; „in den vergangenen drei Monaten“).
- Wichtige Wörter können sparsam hervorgehoben werden (z. B. Kursivsetzung, Unterstreichung). (Bortz und Döring: 2016: 410)

Äußerst wichtig ist demnach, dass auf eine klare und verständliche Sprache geachtet wird. Die Empfehlungen betreffen sowohl die einzelnen inhaltlichen Items als auch Instruktionen und den Fragebogentitel (vgl. ebd.: 410). Im Fragebogen wurden „Fachbegriffe“ mit einem Hinweis, der in der Umfrage als Tooltip angezeigt wird, kurz definiert, wie z.B. die Begriffe *Erstsprache* und *Zweitsprache*, die im Alltag eher ungebräuchlich sind. Anstelle von *Erstsprache* wurde im Fragebogen meist auch auf den Begriff *Muttersprache* zurückgegriffen, um Missverständnisse vorzubeugen, v.a. Lehramtstudierende betreffend, die nicht das Unterrichtsfach Deutsch studieren und ihnen dementsprechend die Bezeichnungen Erst- und Zweitsprache möglicherweise unbekannt sind.

Porst weist darauf hin, dass bei der Formulierung der einzelnen Items unbedingt darauf geachtet werden soll „[...]dass der Kontext einer Frage sich nicht (unkontrolliert) auf deren Beantwortung auswirkt!“ (Porst 2014: 114). Das bedeutet, dass es unbedingt zu vermeiden ist, die befragten Personen (bewusst) zu beeinflussen. Man sollte keine gelenkten Fragen stellen, um erwünschte Antworten zu erhalten, denn das wäre keine wahrheitsgetreue Erhebung. Laut Porst bereitet das aber in der Praxis die meisten Schwierigkeiten, gerade deswegen weil es kaum kontrollierbar ist: „Dass Fragen und die dazugehörigen Antwortvorgaben Auswirkungen auf Folgefragen haben können, ist vollkommen unumstritten und hinreichend belegt.“ (Porst 2014: 114). Diese Kontexteffekte lassen sich Porst zufolge durch Pretests in Erfahrung bringen, um sie bei der eigentlichen Erhebung weitgehend zu vermeiden (vgl. ebd.: 116).

Der für das Forschungsvorhaben erstellte Fragebogen besteht sowohl aus geschlossenen Items mit vorgegebenen Antwortalternativen⁷ als auch aus offenen Items. Laut Bortz und Döring ist jedoch mit vielen Antwortverweigerungen (Item Non-response) zu rechnen, wenn offene Fragen in einem standardisierten Fragebogen integriert werden (vgl. Bortz und Döring 2016: 406). Dennoch wurden offene Fragen hinzugefügt, da bei gewissen Themen geschlossene Fragen den Nachteil mit sich bringen, dass sich die befragten Personen in den vorgegebenen Antwortkategorien nicht wiederfinden können und dann bewusst irgendeine Antwort auswählen (vgl. Porst 2014: 55). Die Umfrage wurde so eingestellt sein, dass das Weiterklicken zur nächsten Frage bzw. Bewertung nicht möglich ist, ohne die vorherigen Pflichtfragen beantwortet zu haben, – um zu verhindern, dass relevante Fragen bzw. Bewertungen ausgelassen werden. Die offenen Fragen, die eine Begründung zu den gegebenen Antworten verlangen, wurden nicht als Pflichtfragen markiert und konnten optional ausgefüllt werden, um die potentielle Abbruchrate zu minimieren.

Als Antwortformate wurden hauptsächlich Likert-Skalen verwendet, da sie sich schnell ankreuzen lassen und die Daten im Nachhinein schnell verfügbar und auswertbar sind. Die Likert-Skala ist zudem das gängigste Beispiel der sogenannten Multi-Item-Skalen und ein beliebtes Verfahren in Wissenschaft und Praxis zur Messung bzw. Erhebung persönlicher Meinungen und Einstellungen (vgl. Kuß 2012: 86 f.), sodass sich das Verfahren zur Beantwortung der Forschungsfragen als geeignet erwies. Die Skalen bestehen aus einer bestimmten Anzahl von Sätzen bzw. „Aussagen“ (=Items), denen die Befragten auf einer vorgegebenen mehrstufigen bzw. abgestuften Antwortskala (=Likert-Typ) mehr oder weniger stark zustimmen oder ablehnen können. Dabei muss die Ausgewogenheit (von Zustimmung bis Ablehnung) der Antwortmöglichkeiten gesichert sein. Den Antwortmöglichkeiten werden schließlich Zahlenwerte zugeordnet und die numerisch codierten Einzelantworten schließlich zu den einzelnen Items der Skala zu einem Messwert addiert und für den Untersuchungsgegenstand zusammengefasst (vgl. Kuß 2012: 88).

Die Items des Fragebogens in der vorliegenden Untersuchung bestehen aus den auditiv vorgespielten Testsätzen verknüpft mit Aussagen, denen die Proband_innen auf einer 4- und 5-stufigen Antwortskala zustimmen können: *trifft vollkommen zu (1), trifft eher zu (2), trifft eher nicht zu (3) und trifft gar nicht zu (4)* sowie *sehr sympathisch (1), eher sympathisch (2), eher störend (3), sehr störend (4)* und der neutralen

⁷ entspricht einem standardisierten Fragebogen

Antwortoption *Ich höre keinen Akzent*. Das Endergebnis wird anhand des durchschnittlichen Skalenwerts der gesamten Bewertungen zu einem Frageitem bzw. mehreren zusammengehörenden Frageitems berechnet und dahingehend die persönlichen Einstellungen und Meinungen der befragten Proband_innen zum Forschungsthema präsentiert.

Der Fragebogen wurde außerdem folgendermaßen gegliedert: Am Beginn wurden die biographischen Daten der Proband_innen, die für die Forschungsfragen relevant sind, erhoben wie u.a. Alter; Orte, an denen sie aufgewachsen sind; Erstsprachen, Zweitsprachen und Fremdsprachen sowie Angaben zum Studium wie z.B. Unterrichtsfächer, Unterrichtserfahrung etc. Nach den personenbezogenen Angaben gliederte sich der Hauptteil des Fragebogens in zwei Teile: Der erste Teil widmete sich den Wertungen der verschiedenen (Akzent-)Sprecher_innen, deren eingesprochene Testsätze beliebig oft abgespielt werden konnten und dazu jeweils Aussagen auf einer 4- bzw. 5-Punkte-Antwortskala zugestimmt bzw. abgelehnt werden konnten. Zusätzlich wurden offene Fragen hinzugefügt, um mögliche Gründe für die jeweilige positive bzw. negative Bewertung zu erfahren und um des Weiteren herauszufinden, ob sie den Akzent jeweils der Sprache zuordnen konnten und welchen (positiven oder negativen) Einfluss das zur Folge hatte. Der zweite Teil diente zur Beantwortung der weiteren Forschungsfrage bezüglich der Einstellungen und Meinungen zum Untersuchungsgegenstand im schulischen Kontext (siehe *Kap. 9.1.*) und beinhaltete Aussagen, denen man ebenfalls auf einer 4-Punkte-Skala zustimmen bzw. ablehnen konnte. Auch hier hatten die Proband_innen die Möglichkeit im Rahmen offener Fragen ihre Antworten zu begründen bzw. über die eigene Meinung zu reflektieren, – die letztendlich die gewonnen Daten unterstreichen sollten.

9. 5. Durchführung der Umfrage

Der Fragebogen wurde mithilfe des Umfrage-Tools *Umfrage-Online* erstellt und nach einem Pretest und positiver Rückmeldung der (Diplomarbeit-)Betreuerin aktiviert. Der Link zur Umfrage wurde per E-Mail an Lehramtstudierende der Universität Wien versendet sowie auf dem sozialen Netzwerk Facebook in der geschlossenen Gruppe *LehrerInnenbildung Uni Wien* geteilt, die ca. 14 Tausend Mitglieder beinhaltet und zum Austausch von Informationen rund um das Studium dient. Folgende Voraussetzungen waren für die Teilnahme gegeben: Entweder ein aktives Lehramtstudium

oder der Abschluss des Lehramtstudiums (frühestens im Jahr 2015) an der Universität Wien. Innerhalb einer Woche hatten 88 Proband_innen teilgenommen, davon jedoch nur ungefähr die Hälfte den Fragebogen bis zum Ende beantwortet. Nach zwei Wochen wurde ein letzter Aufruf gestartet, der dazu beitrug, dass weitere Personen an der Umfrage teilnahmen. Die Umfrage wurde nach vier Wochen geschlossen, als mit 102 Proband_innen das gesetzte Ziel von mindestens 100 Teilnehmer_innen, die den Fragebogen bis zum Schluss ausfüllen, erreicht wurde. Diese Anzahl von Proband_innen ermöglicht stichhaltige Ergebnisse, um eine bestimmte Tendenz bezüglich der Wertungen und Meinungen von Lehramtstudierenden bzw. -absolvent_innen der Universität Wien aufzeigen zu können.

10. Auswertung und Analyse

Im folgenden Kapitel werden zunächst die Proband_innen beschrieben. Die Beschreibung beschränkt sich hauptsächlich auf studienrelevante Angaben sowie den sprachlichen Hintergrund der Befragten. Anschließend folgt der zentrale Gegenstand der vorliegenden Arbeit: Die Darstellung der Auswertungsergebnisse zum Untersuchungsthema *Akzeptanz von Mehrsprachigkeit und phonetischen Normabweichungen in der Aussprache des Deutschen im Kontext von Schule*. Dabei wird der Versuch aufgestellt, eine linguizismuskritische Perspektive einzunehmen – insoweit es die gewonnenen Daten ermöglichen bzw. zulassen. Dazu werden die von Dirim definierten Merkmale linguizistischer Praktiken (vgl. Dirim 2010: 109) und Springsits Linguizismus-Analyseschema (vgl. Springsits 2015: 91-92), die in *Kapitel 7* ausführlich beschrieben wurden, zur Hilfe herangezogen. Darüber hinaus werden die relevantesten Ergebnisse der linguizismuskritischen Analyse zusätzlich in *Kapitel 11* separat präsentiert.

10. 1. Zusammensetzung der Proband_innen

Von den 102 befragten Personen, sind 78 Personen aktive Lehramtstudierende der Universität Wien und 24 Personen haben ihr Lehramtstudium an der Universität Wien bereits erfolgreich abgeschlossen. Davon haben sieben Personen ihr Studium erst kürzlich im Sommersemester 2019 abgeschlossen, neun Personen im Jahr 2018 und je drei Personen im Jahr 2017 und 2016. Weitere zwei befragte Personen haben ihr Studium bereits im Jahr 2015 abgeschlossen. Von den 24 Lehramtabsolvent_innen unterrichten 17 bereits an einer Schule. Insgesamt unterrichten 20 weitere Personen neben dem Studium. 8 Studierende geben an, noch gar keine Erfahrungen im Unterrichten gesammelt zu haben. 57 Studierenden konnten zumindest Erfahrung im Rahmen der Fachpraktika sammeln. Sieben Studierende, die ihre Fachpraktika absolviert haben, geben zusätzlich an, dass sie unter anderem im Nachhilfewesen tätig sind/waren, zwei Personen haben ein (Sprachassistenten)Praktikum im Ausland absolviert und eine Person hatte eine Karenzvertretung für wenige Monate übernommen.

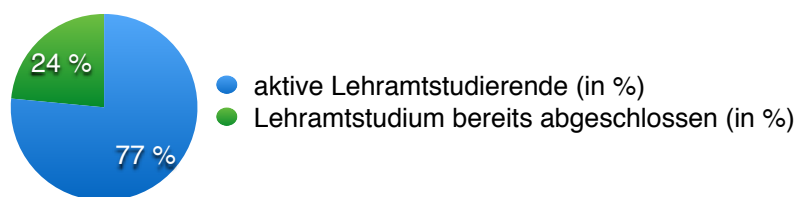


Abbildung 1: Zusammensetzung der Proband_innen

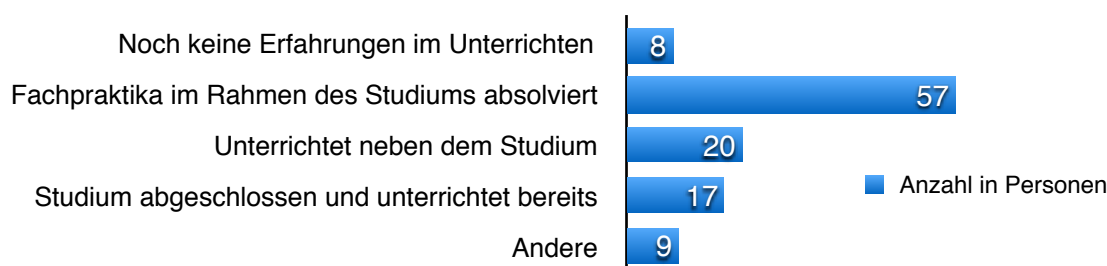


Abbildung 2: Unterrichtserfahrungen der Proband_innen

Die Mehrheit der aktiven Lehramtstudent_innen studiert schon länger als 10. Semester (28%). Ein Fünftel der aktiven Studierenden befindet sich im 9. und 10. Studiensemester (20,5%). Ein Drittel befindet sich zwischen dem 5. und 8. Semester (33%), davon jedoch 20% im 4. Studienjahr. Der geringste Anteil der Befragten befindet sich erst zwischen dem 1. und 4. Semester (18,5%), davon nur 2% im ersten Studienjahr. Die Unterrichtsfächer der befragten Proband_innen sind im Dia-

gramm unten (*Abbildung 3*) ersichtlich. Folgende Fächer sind am häufigsten vertreten: Die Hälfte der Proband_innen (50 Personen) studiert das Unterrichtsfach Deutsch. Je ein Viertel der Befragten studiert Geschichte (26 P.), Englisch (24 P.) und das Kombinationsfach Psychologie und Philosophie (24 P.). 14 Personen studieren Mathematik und 12 Personen Biologie. Ungefähr ein Zehntel studiert Geographie (11 P.), Spanisch (10 P.) und Französisch (8 P.).

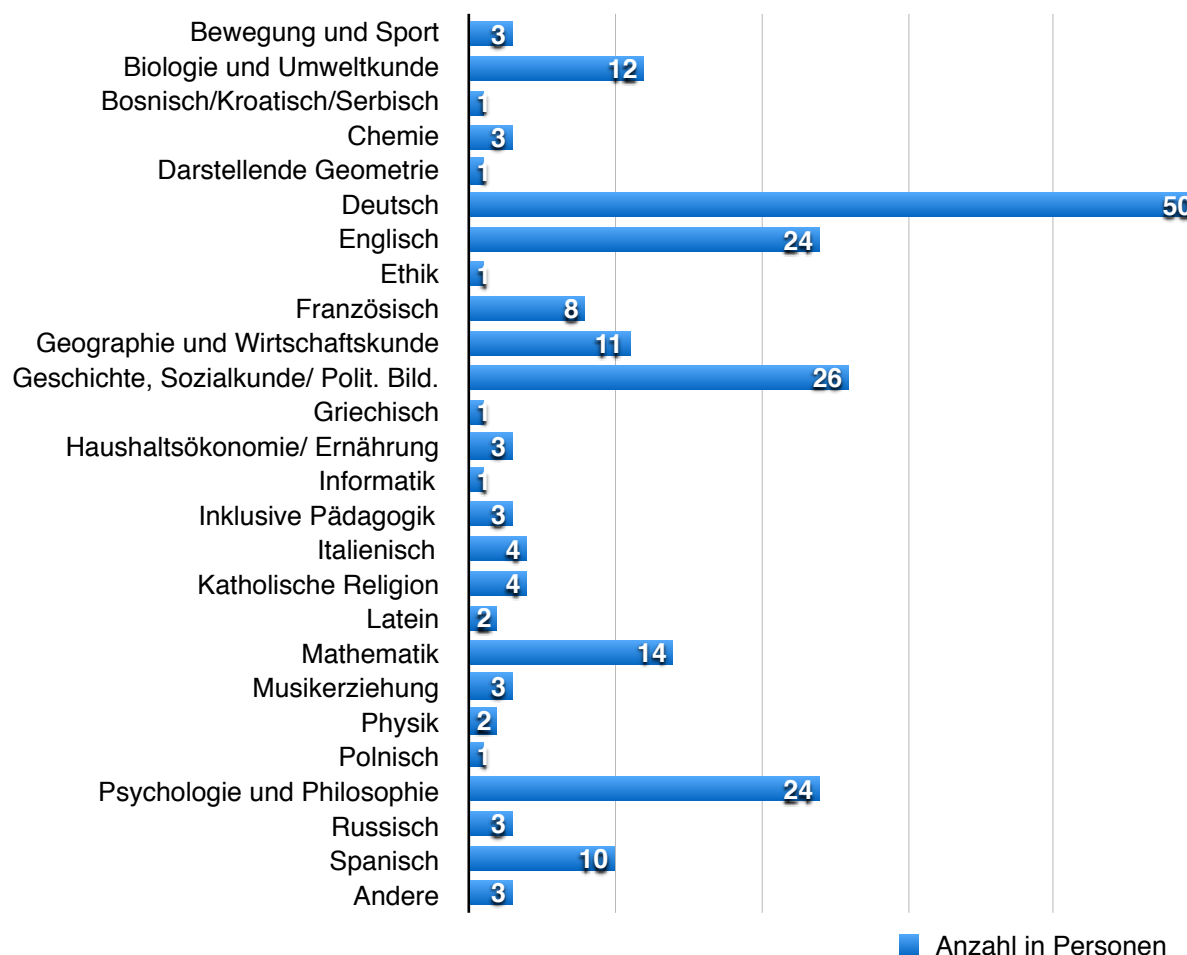
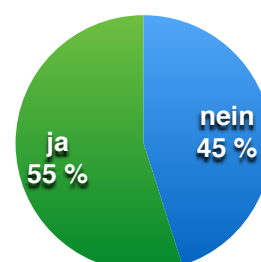


Abbildung 3: Studierte Unterrichtsfächer der Proband_innen

Insgesamt haben 55% der Proband_innen Lehrveranstaltungen im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache besucht. Dabei hat der Durchschnitt der Studierenden (bisher) ungefähr drei bis vier Lehrveranstaltungen absolviert. Von den 50 Studierenden mit dem Unterrichtsfach Deutsch haben nur zwei Personen, die sich jeweils im zweiten und dritten Studiensemester befinden, noch keine Seminare, Vorlesungen etc. zum Thema DaF/DaZ besucht. Von denjenigen Studierende, die

Abbildung 4: Besuchte DaF/DaZ Lehrveranstaltungen



andere Unterrichtsfächer als Deutsch studieren, haben lediglich acht Personen ebenfalls an DaF/DaZ Lehrveranstaltungen teilgenommen.

Der Durchschnitt der Proband_innen ist 25 Jahre alt. Sechs der befragten Personen sind nicht in Österreich aufgewachsen: Darunter sind zwei Personen in Deutschland und je eine Person in Bosnien, Italien, Polen und Rumänien aufgewachsen. 86 der befragten Studierenden bzw. Studienabsolvent_innen haben Deutsch als Erstsprache⁸ und 16 Personen Deutsch als Zweitsprache gelernt. Die anderen Erstsprachen der 16 Proband_innen sind Arabisch, Armenisch, Bosnisch (3x vertreten), Kroatisch (2x), Polnisch (4x), Serbisch (3x) und Türkisch (2x). Sieben Proband_innen geben außerdem an, neben Deutsch eine weitere Erstsprache gelernt zu haben: Bosnisch, Englisch, Persisch, Rumänisch, Serbisch, Slowakisch und Tschechisch. Unter den Studierenden mit Deutsch als Erstsprache haben außerdem 28 Personen angegeben eine Zweitsprache gelernt zu haben. Darunter vertreten sind Englisch (12x), Französisch (2x), Griechisch, Italienisch (2x), Kroatisch, Niederländisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch (5x), Tschechisch und die Österreichische Gebärdensprache. Folgende Sprachen wurden bzw. werden weiterhin als Fremdsprache gelernt: Arabisch (2x), BKS (4x), Englisch (87x), Französisch (39x), Griechisch (5x), Italienisch (18x), Japanisch (2x), Latein (28x), Niederländisch (4x), ÖGS (2x), Russisch (11x), Slowakisch (2x), Spanisch (25x) und je einmal Finnisch, Koreanisch, Norwegisch, Persisch, Portugiesisch und Schwedisch

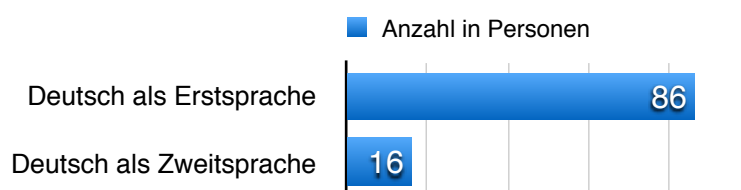


Abbildung 5: Erst- und Zweitsprachen der Proband_innen

Festgestellt werden kann anhand der erhobenen Daten, dass die Proband_innen prinzipiell mehrsprachig sind und dass alle Unterrichtsfächer vertreten sind, auch wenn das Fach Deutsch eindeutig dominant ist.

⁸ *Erstsprache* = Muttersprache bzw. die Sprache/n, die man im Elternhaus als erstes lernt; *Zweitsprache* = Sprache/n, die man in der sprachlichen Region im Kontext von Migration (ungesteuert) erwirbt; *Fremdsprache* = Sprache/n, die man im Inland gesteuert (z.B. Schule, Studium, Kurs etc.) lernt (vgl. Springsits 2012: 93-103)

10. 2. Soziale Wertungen zu Ausspracheabweichungen

Im ersten Teil des Online-Fragebogens wurden den Proband_innen die zehn aufgezeichneten Testsätze der (Akzent-)Sprecher_innen zur soziophonetischen Bewertung vorgelegt. Pro Umfrageseite waren jeweils sechs Frageitems zu jedem einzelnen gehörten Testsatz zu beantworten – die jeweiligen Teststimuli konnten dabei beliebig oft abgespielt werden.

10. 2. 1. Wertungen nach sprachlicher Kompetenz

Zuerst sollte auf einer 4-stufigen Skala zugestimmt werden, ob die Person gut Deutsch spricht und weiters ob die Äußerung phonetisch (=lautlich) korrekt ausgesprochen wurde. Die Skalenwerte 1 und 2 entsprechen der Zustimmung „*trifft vollkommen zu*“ und „*trifft eher zu*“ und die Skalenwerte 3 und 4 der Ablehnung „*trifft eher nicht zu*“ und „*trifft gar nicht zu*“. Folgende Ergebnisse, die in Abbildung 6 graphisch dargestellt sind, kamen zustande:

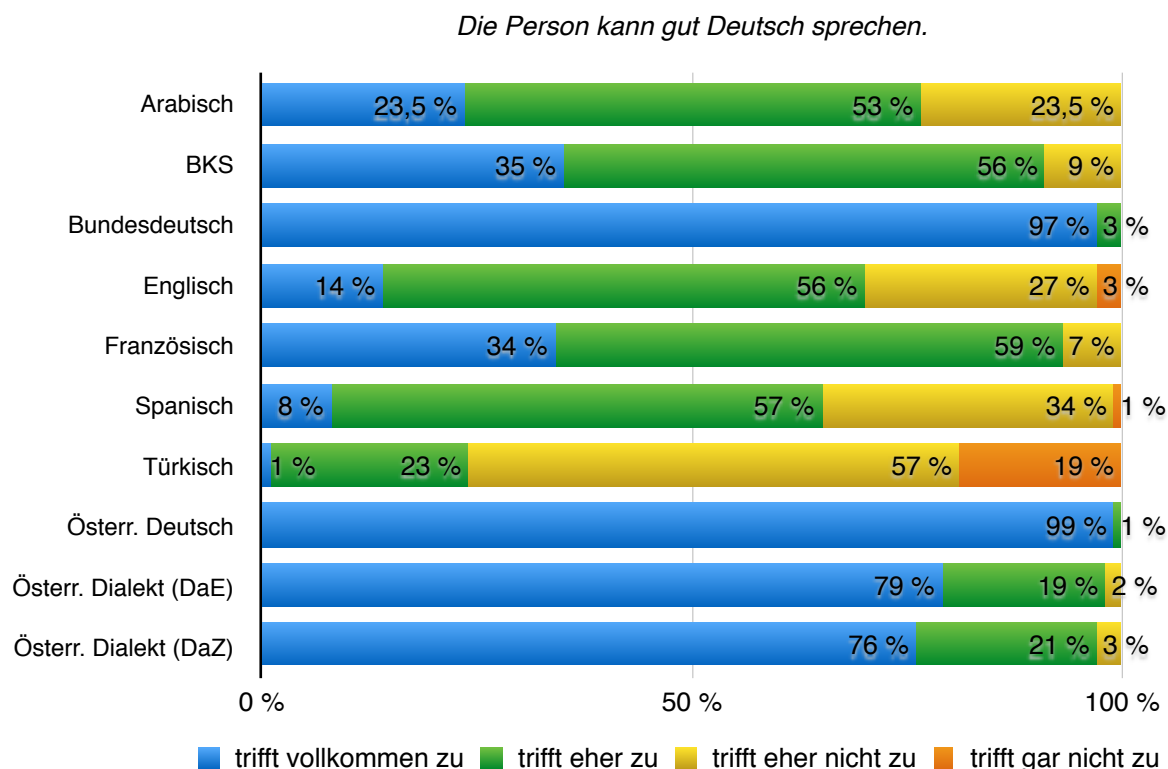


Abbildung 6: Wertungen nach sprachlicher Kompetenz

Beim ersten Frageitem „*Die Person kann gut Deutsch sprechen*“ erhalten die standardsprachliche Form des Österreichischen Deutsch (99%), die standardsprachliche Form des Bundesdeutschen (97%) und die dialektsprachliche Form des Österreichischen Deutsch (zw. 76 und 78%) die meisten Bewertungen im Skalenbereich 1

(*trifft vollkommen zu*). Die befragten Studierenden sind somit der Meinung, dass die Personen mit Deutsch als Erstsprache und diejenigen, die im österreichischen Dialekt sprechen, „*vollkommen*“ gut Deutsch sprechen. Ein Drittel der Wertungen zum bosnisch/kroatisch/serbischen (35%) und französischen (34%) Akzent im Deutschen fallen ebenfalls in den Skalenbereich 1 und fast ein Viertel der Wertungen zum arabischen Akzent (23,5%). Eine geringe Anzahl von Wertungen im Skalenbereich 1 erhalten der englische (15%) und der spanische (8%) Akzent und beim türkischen Akzent sind es sogar nur 1% der Befragten, die „*trifft vollkommen zu*“ auswählen. Die meisten Wertungen im Skalenbereich 2 (*trifft eher zu*) mit jeweils über 50% der Stimmen verzeichnen die Testsätze mit den Ausspracheabweichungen im Deutschen aufgrund eines erkennbaren Akzents aus der Erstsprache: Darunter zählen die Herkunftssprachen Französisch (59%), Spanisch (57%), BKS (56%), Englisch (56%) und Arabisch (53%). Mehr als die Hälfte der Befragten findet demnach, dass diese Akzentsprecher_innen „*eher*“ gut deutsch sprechen – die einzige Ausnahme bildet der türkische Akzent mit nur 23% in diesem Skalenbereich. Im Skalenbereich 4 (*trifft gar nicht zu*) sind Wertungen zu den Testsätzen der Akzente Englisch, Spanisch und Türkisch vorzufinden. Allerdings verzeichnen Englisch (3%) und Spanisch (1%) relativ geringe Prozentsätze, während beim türkischen Akzent ein Fünftel (19%) der Befragten angibt, dass die sprechende Person „*gar nicht*“ gut Deutsch spricht. Der türkische Akzent ist auch der einzige der Teststimuli, der insgesamt mehr negative Wertungen (76% im Skalenbereich 3 und 4) als positive (24% im Skalenbereich 1 und 2) aufweist. Die meisten Wertungen (57%) fallen dabei in den Skalenbereich 3, d.h. die Mehrheit der Studierenden gibt an, dass der_die türkische Akzentsprecher_in „*eher nicht*“ gut Deutsch spricht. 34% der Wertungen des spanischen Akzents, 27% des englischen Akzents und 23% des arabischen Akzents fallen ebenfalls in den Skalenbereich 3. Der französische (7%) und bosnisch/kroatisch/serbische (9%) Akzent erhalten eine geringe Anzahl von Wertungen im Skalenbereich 3. Keine einzigen negativen Wertungen (weder Skalenwert 3 noch 4) erhalten nur die Teststimuli mit der Standardaussprache des Österreichischen Deutsch und des Bundesdeutschen – also diejenigen Testsätze von Sprecher_innen, die Deutsch als Muttersprache gelernt haben. Die Ausnahme bilden die Teststimuli des österreichischen Dialekts, die unabhängig davon, ob mit Sprecher_innen mit Deutsch als Erstsprache oder Zweitsprache, nur einen minimalen Prozentsatz von 2-3% negative Wertungen im Skalenbereich 3 aufweisen.

Die Äußerung war phonetisch (=lautlich) korrekt ausgesprochen.

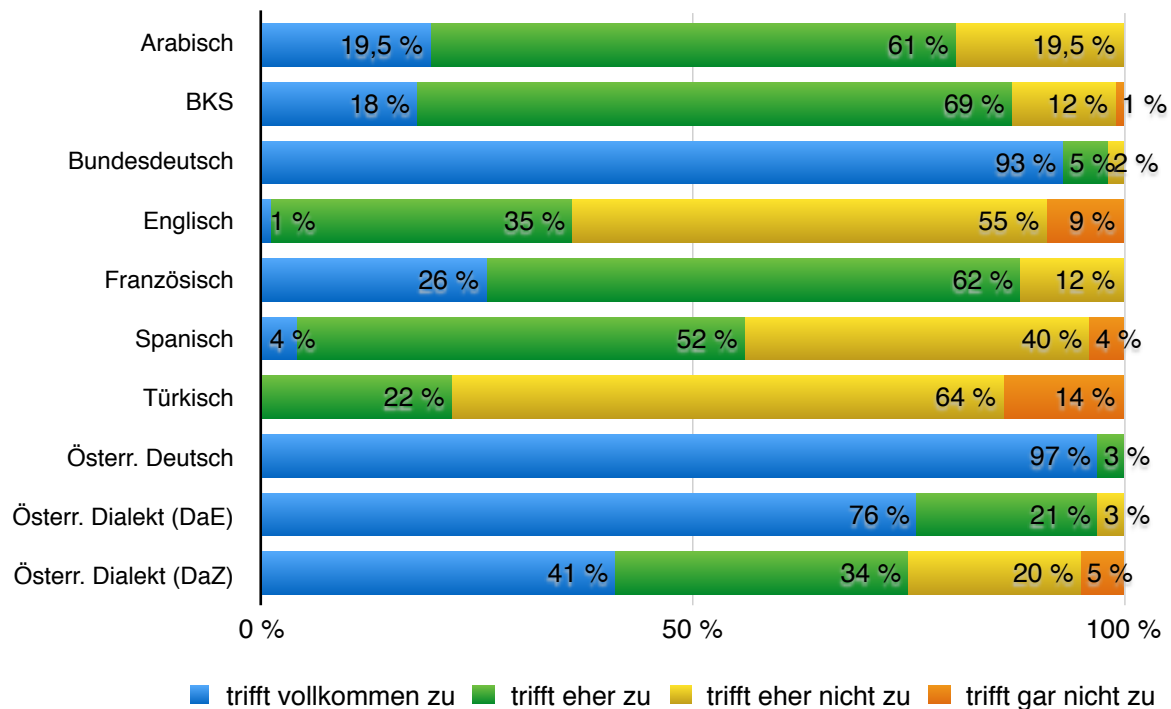


Abbildung 7: Wertungen nach phonetischer Korrektheit

Beim zweiten Frageitem „Die Äußerung war phonetisch (=lautlich) korrekt ausgesprochen“ erhalten der englische und der türkische Akzent die schlechteste Bewertung, wie aus dem Diagramm in *Abbildung 2* entnommen werden kann. Die Mehrheit der Befragten, 78% beim türkischen und 64% beim englischen Akzent, geben an, dass die Äußerung *nicht* phonetisch korrekt ausgesprochen wurde. Der Türkische Akzent verzeichnet damit erneut mehr negative als positive Wertungen mit 64% der Antworten im Skalenbereich 3 (*trifft eher nicht zu*) und 14% im Skalenbereich 4 (*trifft gar nicht zu*). Der türkische Akzent ist auch der einzige der Testsätze, der beim zweiten Frageitem keine einzige Wertung im Skalenbereich 1 (*trifft vollkommen zu*) erhält. Wobei der englische Akzent auch nur 1% und der spanische 4% der Wertungen im Skalenbereich 1 aufweist, während es beim ersten Frageitem immerhin je 14% und 8% sind. Englisch erhält außerdem im Gegensatz zum Frageitem zuvor mehr negative als positive Wertungen: 64% der Wertungen sind negativ (55% im Skalenbereich 3 und 9% im Skalenbereich 4). Spanisch hat immerhin mehr positive Bewertungen (56%), aber dennoch reichlich negative Wertungen (40% im Skalenbereich 3 und 4% im Skalenbereich 4). Die Wertungen bezüglich des französischen und BKS-Akzents bleiben zwar noch positiv, aber die Verteilung ändert sich, sodass einige Stimmen von einem Skalenbereich in den nächsten absteigen. Das führt dazu,

dass BKS 17% weniger im Skalenbereich 1 und dafür 13% mehr im Skalenbereich 2 verzeichnet. Die restlichen 3% gehen in den Skalenbereich 3 und 1% sogar in den Skalenbereich 4 über. Französisch weist beim zweiten Frageitem 8% weniger Stimmen im Skalenbereich 1 und damit 3% mehr im Skalenbereich 2 und 5% wandern in den Skalenbereich 3. Das bedeutet, dass ein Fünftel der Studierenden der Meinung ist, dass die BKS-akzentsprechende Person zwar *gut* Deutsch spricht, aber „weniger“ *gut* die Wörter phonetisch korrekt ausspricht. Die französische akzentsprechende Person betreffend sind ungefähr ein Zehntel der Studierenden der selben Meinung. Die negativen Wertungen bezüglich des französischen und BKS-Akzents erhöhen sich dennoch relativ minimal im Vergleich zu den Wertungen beim ersten Frageitem. Der arabische Akzent stellt das einzige Testitem dar, bei dem sich die Verteilung der Stimmen beim zweiten Frageitem zum Positiven änderte, auch wenn nur um 4%. Zwar haben sich die Werte vom Skalenbereich 1 (*trifft vollkommen zu*) um 4% minimiert, dafür hat sich aber auch der Wert vom Skalenbereich 3 (*trifft eher nicht zu*) um 4% minimiert, sodass der Wert von Skalenbereich 2 (*trifft eher zu*) von 53% auf 61% gestiegen ist. Wenn man das Gesamtergebnis betrachtet, ist somit eine um 4% größere Anzahl an Befragten der Meinung, dass die Äußerung der sprechenden Person mit arabischem Akzent phonetisch korrekt ausgesprochen wurde, als dass diese Person gut deutsch spricht. Der Testsatz des österreichischen Dialekts mit Deutsch als Zweitsprache erhält eine weitaus negativere Wertung als beim Frageitem zuvor. Ein Viertel (25%) findet, dass die Aussprache der dialektsprechenden Person mit Deutsch als Zweitsprache (und Türkisch als Erstsprache) phonetisch nicht korrekt ist (davon 5% im Skalenbereich 4). Im Vergleich dazu sind nur 3% (im Skalenbereich 3) der Studierenden der Ansicht, dass die dialektsprechende Person mit Deutsch als Erstsprache die Äußerung nicht phonetisch korrekt ausgesprochen hat. Die bundesdeutsche Standardvarietät erhält erstmals negative Wertungen im Skalenbereich 3, aber nur in Form eines sehr geringen Prozentsatzes von 2% der Befragten, die der Meinung sind, dass die Aussprache eher nicht phonetisch korrekt ist. Zudem wandern 4% der Stimmen vom Skalenbereich 1 (*trifft vollkommen zu*) in den Skalenbereich 2 (*trifft eher zu*) und beim Österreichischen Deutsch sind es 2% der Wertungen, die absteigen. Die standardsprachliche Form des Österreichischen Deutsch ist außerdem das einzige Testitem, das keine einzige negative Wertung sowohl beim ersten als auch beim zweiten Frageitem erhält.

10. 2. 2. Wertungen nach Sympathie- und Störfaktor

Die Proband_innen sollten im nächsten Schritt die Akzente der Sprecher_innen bewerten. Die positiven Antwortkategorien waren „sehr sympathisch“ (entspricht dem Skalenwert 1) und „eher sympathisch“ (2). Die negativen Antwortkategorien waren „eher störend“ (3) und „sehr störend“ (4) sowie die neutrale Antwortmöglichkeit „Ich höre keinen Akzent“.

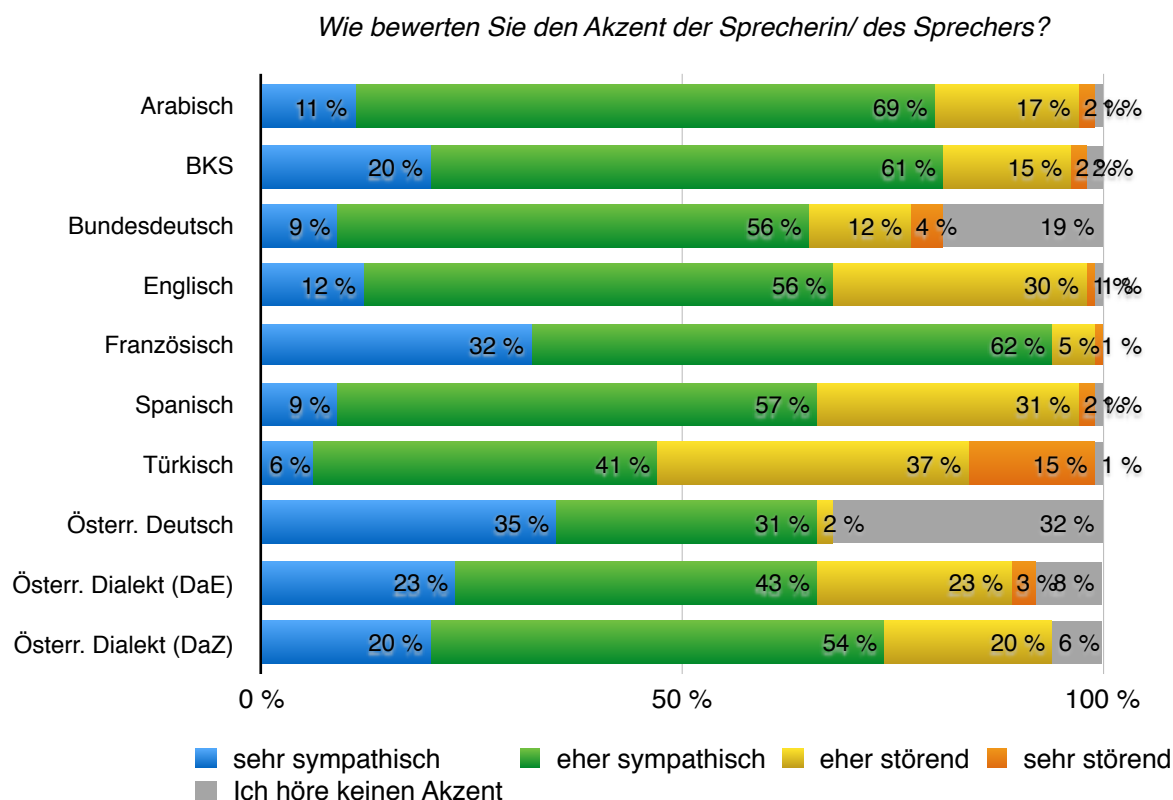


Abbildung 8: Wertungen nach Sympathie- und Störfaktor

Das Diagramm aus *Abbildung 8* veranschaulicht, dass weitaus mehr als die Hälfte der Befragten die Testitems positiv (siehe blaue und grüne Balken) bewertet – die einzige Ausnahme bildet erneut der türkische Akzent, der von 52%, d.h. von knapp mehr als der Hälfte (siehe gelbe und orange Balken) der Studierenden negativ bewertet wird. Der türkische Akzent schneidet bei den vorangehenden Fragen ebenfalls wesentlich schlechter im Vergleich zu den anderen Testitems ab. Aber obwohl zuvor mehr als 75% der Bewerter_innen der Meinung sind, dass der_die türkische Akzentsprecher_in nicht gut Deutsch spricht und die Äußerung phonetisch nicht korrekt ausgesprochen wird, bewertet dennoch ungefähr ein Viertel (23-25%) davon den Akzent als sympathisch. An dieser Stelle kann somit festgehalten werden, dass ein Akzent durchaus als sympathisch empfunden werden kann, trotz der Ansicht, dass die Äußerung weder gutem Deutsch noch der phonetischen Korrektheit entspricht.

Insgesamt verzeichnet Französisch mit weitem Abstand die meisten positiven Wertungen (Skalenbereich 1 und 2) und Türkisch die meisten negativen Wertungen (Skalenbereich 3 und 4) im Hinblick auf die Testitems, die Ausspracheabweichungen aufgrund von Interferenzfehlern aus der Erstsprache (Akzente) aufweisen. Der französische Akzent sticht mit 94% positiven Wertungen als Spitzenreiter hervor: Ein Drittel (32%) der Studierenden findet den französischen Akzent „*sehr sympathisch*“ und fast zwei Drittel (62%) „*eher sympathisch*“. Lediglich 5% finden den Akzent „*eher störend*“ und 1% „*sehr störend*“. Die Ergebnisse der Wertungen von den anderen „Prestigesprachen“, dem englischen und spanischen Akzent, fallen relativ ähnlich aus, denn ungefähr zwei Drittel der Befragten (Englisch 68% und Spanisch 66%) finden diese Akzente sympathisch. Davon wählten 56%-57% die Antwortkategorie „*eher sympathisch*“ (Skalenwert 2). Ungefähr ein Drittel (Englisch 31%, Spanisch 33%) jedoch gibt an, dass die Akzente für sie *störend* sind, davon wählten jeweils nur 1-2% die Antwortkategorie „*sehr störend*“ (Skalenwert 4).

Der türkische Akzent erhält, wie oben bereits mehrfach erwähnt, die meisten negativen Wertungen: 37% der Befragten wählten die Antwortkategorie „*eher störend*“ und 15% „*sehr störend*“. 41% finden den Akzent „*eher sympathisch*“ und lediglich 6% „*sehr sympathisch*“. Die anderen Akzente der Migrationssprachen BKS und Arabisch schneiden mit relativ ähnlichen Ergebnissen im Vergleich zum Türkischen erheblich besser ab. 81% bewerten den slawischen und 80% den arabischen Akzent als *sympathisch*, wobei BKS 9% mehr Stimmen im Skalenbereich 1 (*sehr sympathisch*) erhält. Ungefähr ein Fünftel der Befragten findet den arabischen (19%) und bosnischen/kroatischen/serbischen (17%) Akzent *störend*. Davon fallen jeweils nur 2% in den Skalenbereich 4 (*sehr störend*). Die bundesdeutsche (65%) und die österreichische (66%) Standardvarietät erhalten die gleiche Anzahl von (lediglich 1% Unterschied) positiven Wertungen (Skalenbereich 1 und 2). Aber das Österreichische Deutsch verzeichnet mit 35% deutlich mehr Stimmen in der Antwortkategorie „*sehr sympathisch*“, während nur knapp ein Zehntel (9%) das Bundesdeutsche als „*sehr sympathisch*“ bewertet. Fast ein Drittel (32%) der Bewerter_innen wählt die Antwortoption „*Ich höre keinen Akzent*“ beim österreichischen Deutsch und ca. ein Fünftel (19%) beim Bundesdeutschen. Das Österreichische Deutsch verzeichnet außerdem kaum negative Wertungen, lediglich 2% der Befragten wählt die Antwort „*eher störend*“. Bundesdeutsch dagegen erhält zu 16% negative Wertungen: Davon wählten 12% der Befragten die Antwort „*eher störend*“ und 4% „*sehr störend*“. Damit

ergibt sich ein durchschnittlicher Skalenwert von 1,51 beim Österreichische Deutsch und 2,13 beim Bundesdeutschen.

Der österreichische Dialekt von der DaE-sprechenden Person verzeichnet exakt so viele positive Wertungen (66% Skalenwert 1 und 2) wie die Standardaussprache des österreichischen Deutsch von der DaE-sprechenden Person. Erstaunlicherweise erhält die dialektsprechende Person mit Deutsch als Zweitsprache insgesamt mehr positive Wertungen (74%) als die dialektsprechende Person mit Deutsch als Erstsprache (66%): Die Aussprache des/der österreichischen Dialektsprecher_in mit *Deutsch als Erstsprache* finden 23% „sehr sympathisch“ und 43% „eher sympathisch“. Ein Viertel der Befragten (26%) findet die Aussprache im Dialekt *störend* (davon 3% „sehr störend“) und 8% geben an, dass sie keinen Akzent hören. Die Aussprache des/der österreichischen Dialektsprecher_in mit *Deutsch als Zweitsprache* und *Türkisch als Erstsprache* finden 20% „sehr sympathisch“ und 54% „eher sympathisch“. Ein Fünftel der Befragten (20%) findet die Aussprache im Dialekt „eher störend“ und 6% geben an, dass sie keinen Akzent hören. Der durchschnittliche Skalenwert beträgt bei der österreichischen Dialektaussprache bei der muttersprachlichen Person 2,05 und bei der sprechenden Person mit Deutsch als Zweitsprache 2,01.

Abbildung 9 gibt Auskunft über die durchschnittlichen Skalenwerte aller Testitems: Im Ranking nach dem Sympathiefaktor steht die Standardaussprache des österreichischen Deutsch an erster Stelle und wird mit einem durchschnittlichen Skalenwert von 1,51 positiver bzw. sympathischer bewertet als die Dialektaussprache mit einem Wert zw. 2,01 und 2,05. Die Standardaussprache und die Dialektaussprache des österreichischen Deutsch werden aber gegenüber der Standardaussprache des Bundesdeutschen (Skalenwert 2,13) präferiert. Sogar der französische und bosnisch/kroatisch/serbische Akzent ist den befragten Lehramtstudierenden sympathischer als die bundesdeutsche Standardvarietät. Der arabische und BKS-Akzent werden zudem als sympathischer eingestuft als die Akzente der Prestigesprachen Englisch und Spanisch. Zusammengefasst kann aber gesagt werden, dass alle Aussprachevarianten als *eher sympathisch* bewertet wurden (auch wenn im unterschiedlichen Maße), abgesehen vom türkischen Akzent, der insgesamt als *eher störend* bewertet wurde. In Tabelle *Abbildung 9* sind neben der Sympathiebewertung, deren Werte fett gedruckt sind, zusätzlich die durchschnittlichen Skalenwerte der Frageitems 1 und 2 angeführt, um einen direkten Vergleich der Ergebnisse der bisher durchgeführten Frageitems zu ermöglichen.

Testitems	Durchschnittlicher Skalenwert			Gesamt Durchschnitt Frageitem 1-3
	SYMPATHIE-/ STÖRFAKTOR (Frageitem 3)	Die Person kann gut Deutsch sprechen (Frageitem 1)	Die Äußerung war phonetisch korrekt (Frageitem 2)	
Standardaussprache				
Österreichisches Deutsch	1,51	1,02	1,04	1,19
Deutsch mit französischem Akzent	1,75	1,73	1,85	1,78
Deutsch mit slawischem (BKS) Akzent	1,98	1,74	1,96	1,89
Bundesdeutsch	2,13	1,03	1,09	1,42
Deutsch mit arabischem Akzent	2,10	2,00	2,00	2,03
Deutsch mit englischem Akzent	2,21	2,20	2,72	2,38
Deutsch mit spanischem Akzent	2,27	2,28	2,44	2,33
Deutsch mit türkischem Akzent	2,61	2,93	2,91	2,82
Dialektaussprache				
Österreichischer Dialekt (DaZ)	2,01	1,26	1,88	1,72
Österreichischer Dialekt (DaE)	2,05	1,23	1,80	1,69

Abbildung 9: Durchschnittliche Skalenwerte insgesamt⁹

Auffallend ist, dass der österreichische Dialekt mit türkischem Akzent bei der Wertung nach dem Sympathie- bzw. Störfaktor (Frageitem 3) minimal besser abschneidet als der österreichische Dialekt ohne Akzent. Bei den Wertungen nach sprachlicher Kompetenz (Frageitem 1 und 2) sind die Bewertungen des österreichischen Dialekts ohne Akzent allerdings wiederum minimal positiver. Möglicherweise ist die Sympathie gegenüber der Person trotz Akzent bzw. anderer Herkunft gerade deswegen verstärkt, weil durch die Dialektaussprache die Zugehörigkeit zu Österreich stärker ausgedrückt wird. Jedoch handelt sich dabei nur um eine Annahme, während das nächste Kapitel die tatsächlichen Gründe und Einflüsse in Bezug auf die Bewertung aus der Sicht der Proband_innen behandelt.

⁹ Frageitem 3: Skalenwerte 1 und 2 entsprechen dem Grad an Sympathie „sehr sympathisch“ und „eher sympathisch“ und die Skalenwerte 3 und 4 dem Grad Störfaktor „eher störend“ und „sehr störend“ (s. Kap. 10.2.2.). Frageitems 1 und 2: Die Skalenwerte 1 und 2 entsprechen der Zustimmung „trifft vollkommen zu“ und „trifft eher zu“ und die Skalenwerte 3 und 4 der Ablehnung „trifft eher nicht zu“ und „trifft gar nicht zu“ (s. Kap. 10.2.1.).

10. 2. 3. Positive und negative Einflüsse auf die Bewertung

Die Proband_innen hatten die vorangehenden Bewertungen der Testsätze rein auf Grundlage der akustischen Ebene durchgeführt, d.h. ohne Angaben zum jeweiligen Sprachhintergrund bzw. zur Erstsprache der sprechenden Personen. Bei dem vierten und fünften Frageitem bestand daher die Absicht darin, zu erfahren, ob die Bewert-er_innen den Sprachhintergrund der jeweiligen sprechenden Personen erkannten und inwieweit dies einen positiven oder negativen Einfluss auf die Bewertung der Testitems hatte. Die zwei Fragestellungen waren folgendermaßen formuliert: *Erkennen Sie welchen Sprachhintergrund (Mutter- bzw. Erstsprache) die sprechende Person hat?* Hier mussten die Proband_innen eine Auswahl zwischen *ja* oder *nein* treffen und nachfolgend optional den vermuteten Sprachhintergrund eingeben. Die zweite Frage lautete: *Wie hat das Erkennen des Sprachhintergrundes Ihre vorangehende Bewertung nach Sympathie- oder Störfaktor beeinflusst?* An dieser Stelle sollten die Proband_innen auf einer 5-stufigen Skala angeben, inwiefern sie bei der Bewertung beeinflusst waren. Die Antwortmöglichkeiten erstreckten sich von *sehr positiv* (1) über *weder positiv noch negativ* (3) bis hin zu *sehr negativ* (5). Die Tabelle in *Abbildung 10* gibt einen Überblick zu den Ergebnisse. Außerdem stand ein offenes Antwortfeld zur Verfügung, um die jeweilige Wertung optional zu begründen.

<i>Erkennen Sie den Sprachhintergrund (Erstsprache) der sprechenden Person?</i>				Durchschnitt Skalenwert Einfluss
Testitems	<i>nein</i>	<i>ja</i>	<i>richtig erkannt</i>	
Arabisch	82 P.	20 P.	1x	2,86
BKS bzw. „slawisch“	59 P.	43 P.	34x	2,83
Bundesdeutsch	13 P.	89 P.	siehe S. 64	2,90
Englisch	18 P.	84 P.	80x	2,64
Französisch	37 P.	65 P.	59x	2,59
Spanisch	67 P.	35 P.	4x	2,91
Türkisch	76 P.	26 P.	16x	3,08
Österreichisches Deutsch	14 P.	88 P.	siehe S. 63-64	2,43
Österreichischer Dialekt	5 P.	97 P.	siehe S. 62	2,49
Österreichischer Dialekt mit türkischem Akzent	24 P.	78 P.	siehe S. 63	2,62

Abbildung 10: Erkennung Sprachhintergrund und Einfluss bei Bewertung

Beim Testsatz der **dialektsprachlichen Form des Österreichischen Deutsch (DaE)** hatte die größte Anzahl der Proband_innen (97 von 102 der befragten Personen) angegeben, den Sprachhintergrund bzw. Deutsch als Erstsprache zu erkennen. Darunter hatten 67 Personen „*österreichischer Dialekt*“ oder „*österreichisch*“ und einmal „*bairisch*“ als Antwort angegeben. Der erkennbare österreichische Sprachhintergrund der sprechenden Person hatte bei 41 Personen einen positiven Einfluss auf die Bewertung (davon 15 mal „*sehr positiv*“). Das liegt hauptsächlich daran, dass sich die Proband_innen mit der dialektsprechenden Person am ehesten identifizieren konnten oder das Sprechen im Dialekt sympathisch finden, wie aus den Antworten der Proband_innen hervorgeht a:

- „*Weil der Dialekt sehr ähnlich dem oder der selbe ist, den ich selbst für gewöhnlich spreche.*“
- „*Da ich selbst aus Oberösterreich komme, wie der Sprecher wohl auch, komme ich nicht umhin, ihn positiver zu bewerten, als es wohl angebracht wäre.*“
- „*Gleicher Dialekt wie ich selbst*“
- „*Da die Person einen ähnlichen Dialekt wie ich hat, reagiere ich positiv darauf, andere Personen würden das aber vielleicht auch als einen Störfaktor sehen. Bezüglich der phonetisch korrekten Aussprache kann man sich streiten, für mich ist die Abweichung vom Standarddeutschen jedoch kein Fehler.*“
- „*Finde es schön, wenn Leute im Dialekt reden, viele meiner Freunde und Arbeitskollegen reden ebenfalls so.*“
- „*Ich mag österreichische Dialekte. Machen Menschen meiner Meinung nach sympathisch.*“
- „*Ich finde österreichische Akzente immer sehr sympathisch.*“

Diejenigen Proband_innen, die den Akzent der sprechenden Person als „*eher störend*“ oder „*sehr störend*“ bewerteten, kritisierten vor allem die Stimmfarbe und Motivation beim Sprechen und weniger den Dialekt an sich, wie folgende Kommentare veranschaulichen:

- „*Sprachhintergrund sympathisch, da ich denselben habe, jedoch hat mich die Klangmelodie bzw. Aussprache sehr gestört. Machte die Person rein akustisch unsympathisch.*“
- „*Die Person wirkt unmotiviert beim Sprechen.*“
- „*Ich find Dialekte grundsätzlich sympathisch, aber der hat echt unmotiviert geklungen, seinen Mund nicht aufgemacht und stockend gelesen.*“

Beanstandet wurde außerdem, dass die Testperson einen schriftlichen standardsprachlichen Text quasi dialektsprachlich „übersetzt“ hat, das als Grund für eine „negativere“ Bewertung angeführt wurde:

- „*Ich spreche selbst im Dialekt, kann es aber nicht leiden, wenn man etwas Geschriebenes im Dialekt vorliest.*“

- „Hört sich falsch an, weil die Person nicht flüssig redet, sondern offenbar den Satz beim Lesen in den eigenen Dialekt übersetzt.“

Die Hälfte der Proband_innen (52 Personen) gab an, bei der Bewertung weder positiv noch negativ beeinflusst gewesen zu sein.

Bei der **dialektsprachlichen Form des Österreichischen Deutsch (DaZ) mit türkischem Sprachhintergrund** hatten im Vergleich zur muttersprachlich-dialekt-sprechenden Person nur 78 Personen angegeben, dass sie den Sprachhintergrund erkennen. Davon hatten 46 Personen „österreichisch“ und vier Personen „türkisch“ als Antwort eingetragen. Einige Proband_innen vermuteten, dass die sprechende Person zweisprachig aufwuchs, andere schrieben ihr eine Mehrfachzugehörigkeit oder einen Migrationshintergrund zu:

- „zweisprachig“ ; „eventuell zweisprachig aufgewachsen“
- „österreichisch und türkisch“
- „österreichisch mit migrationshintergrund“

Weitere (falschgelegene) Antworten lauteten: „*wohnt lange in Ostösterreich, ursprünglich aus dem Balkan*“ oder „*Ex-Jugoslawe*“. 9 Personen weniger als beim muttersprachlichen Testitem, aber immerhin 32 Personen waren bei der Bewertung positiv beeinflusst. Die Begründungen sind relativ ähnlich wie bei der vorherigen muttersprachlich-dialektsprechenden Person, jedoch wird der Faktor Identifikation nicht genannt. Für eine befragte Person war nur ein Dialekt und kein Akzent erkennbar:

- „*Spricht im Dialekt – ist mir sympathisch.*“; „*Ich finde den Dialekt sehr sympathisch*“
- „*Ich mag österreichische Dialekte.*“
- „*Was ich höre ist kein Akzent, sondern einen österreichischen Dialekt.*“

Erneut waren sechs Personen wie bei der muttersprachlich-dialektsprechenden Person zuvor eher negativ beeinflusst. Nur eine Person gab folgende Begründung an: „*Sehr holprig gesprochen. Wirkte nicht sicher*“. 57 Proband_innen waren bei der Bewertung weder positiv noch negativ beeinflusst.

Beim Testsatz der **standardsprachlichen Form des Österreichischen Deutsch** erkannten 89 befragte Personen Deutsch als Erstsprache. Darunter hatten 38 Personen explizit „*Österreichisch*“ bzw. „*Österreichisches Deutsch*“ dazugeschrieben. Der erkennbare österreichische Sprachhintergrund hatte 37 Personen positiv bei der Bewertung beeinflusst (19 davon „*sehr positiv*“). Die Begründungen bezogen sich ebenfalls auf die starke Identifikation:

- „Weil das mein gewohntes sprachliches Umfeld widerspiegelt.“
- „Vermutlich positiv, weil die Person als Erstsprache Deutsch hat und man den Akzent kennt und selber hat.“

Dabei wurde mehrmals die „*Identifikation*“ und einmal die „*sympathische Stimme*“ hervorgehoben. Eine befragte Person befürwortete, dass die „*Verständlichkeit*“ nicht beeinträchtigt wurde. Zwei Proband_innen gaben an, dass sie eher negativ beeinflusst waren. Eine befragte Person davon ist in Deutschland aufgewachsen und gesteht: „*Mir gefällt der österreichische Akzent nicht besonders.*“. 55 Proband_innen waren weder positiv noch negativ beeinflusst. Eine befragte Person darunter verfasste aber folgenden Kommentar:

- „Wenn die Aussprache perfekt ist, dann gibt es demnach keinen Akzent.“

Obwohl diese Person angibt, weder positiv noch negativ eingestellt gewesen zu sein, gibt sie dennoch preis, dass ihrer Meinung nach die Aussprache erst dann „perfekt“ sei, wenn kein Akzent hörbar ist. Das spricht dafür, dass ein Akzent als Kennzeichen von geringerer Sprachkompetenz angesehen wird (dieser Aspekt wird in *Kapitel 10.3.3.* näher untersucht).

Beim **bundesdeutschen** Testitem hatten 89 Personen (genauso wie beim österreichischen Deutsch) angegeben, dass sie den deutschen Sprachhintergrund erkennen. Darunter hatten 48 Personen explizit „*Bundesdeutsch*“ angegeben, wie u.a. z.B.: „ *klingt sehr bundesdeutsch*“ oder „*deutsches Deutsch*“. Eine weitere Antwort, die als abwertend eingestuft werden kann, lautete: „*Piefken-Deutsch*“.

Eine gewisse Abneigung gegenüber der bundesdeutschen Standardvarietät lässt sich anhand der Sympathiewertungen ebenfalls erkennen. Im Vergleich zum Österreichischen Deutsch hatte das Bundesdeutsch nämlich statt 37 nur 19 Personen positiv bei der Bewertung beeinflusst (davon lediglich drei „*sehr positiv*“). Diejenigen die positiv beeinflusst waren, schätzten die „*deutliche Aussprache*“ des Bundesdeutschen. Ein Kommentar lautete beispielsweise:

- „Ich mag die Aussprache, weil sie so „klar“ und „offen“ ist.“

Allerdings gaben 13 Personen zu, dass die erkennbare bundesdeutsche Aussprache einen negativen Einfluss auf dessen Testsatz-Bewertung hatte:

- *„Ich finde, dass Österreichisch viel schöner, sanfter und reiner klingt, als das nasale, leicht überhebliche deutsche Deutsch.“*
- *„deutscher Akzent klingt weniger gut als österreichischer“*

In diesen Argumentationsweisen lassen sich neo-linguizistische Strukturen erkennen, da die Proband_innen hier eine Hierarchisierung vornehmen, indem sie das Bundesdeutsche mit Begründungen wie „überheblich“ und „weniger gut als...“ abwerten, um das Österreichische Deutsch mit Begründungen wie „schön, sanft, rein“ aufzuwerten. Eine weitere befragte Person, die den bundesdeutschen Akzent als „sehr störend“ bewertete, begründete dies folgendermaßen:

- *„Gibt tatsächlich keinen ernsthaften Grund. Die deutsche Aussprechweise wirkt für mich zu glatt und korrekt, sodass ich eine Tendenz zu irrationaler Abneigung empfinde. Irrational deshalb, weil ich mich im Internet z.B. gern mit deutschen YouTube Kanälen beschäftige und Freunde und Verwandte habe, die Deutsche sind. Ich denke es ist eine nicht wirklich ernst gemeinte Abneigung gegenüber diesem Akzent.“*

Zwar beschreibt diese_r Proband_in seine Abwertung des Bundesdeutschen als irrational, aber legitimiert diese zugleich, da das „nicht wirklich ernste gemeint“ sei – aber diese „nicht ernst gemeinte Abneigung“ führt dennoch zur Handlungsweise, die Aussprache der Sprechenden Person allein auf Grundlage, dass sie zu einer Gruppe zugehörig gedacht wird, denen Werte wie „überheblich“ und „zu korrekt und glatt“ zugeschrieben werden, als sehr störend zu bewerten. 60 Personen gaben an, dass sie weder positiv noch negativ beeinflusst waren. Eine befragte Person gesteht, dass sie, obwohl sie keine positiven Neigungen zum Bundesdeutschen hegt, dennoch eine neutrale Bewertung durchgeführt hatte:

- *„Deutsches Deutsch klingt für ÖsterreicherInnen oft etwas befremdlich, daher nicht übertrieben positiv. Natürlich sollte das aber auch keinen negativen Einfluss auf die Sympathie einer Person haben - deshalb eher neutral.“*

Den **englischen** Akzent hatten 80 befragte Proband_innen erkannt. Die falsch gegebenen Antworten waren: „holländisch“, „schwedisch“ und „indisch“. 32 Personen gaben an, dass der erkennbare Sprachhintergrund eine positive Wirkung bei der Bewertung des Testitems hatte (4 davon „sehr positiv“). Die angehenden Lehrer_innen, die positiv beeinflusst waren, zeigen vor allem sehr viel Verständnis für den Sprachlernprozess der Sprechenden Personen:

- *„Bei einem Akzent muss ich mich kurz orientieren und mich mehr darauf konzentrieren, das Gesagte zu verstehen, aber ich weiß, dass es schwer ist, eine Fremdsprache zu lernen und somit freut es mich eher, dass diese Person sich bemüht.“*

Andere Teilnehmer_innen wiederum sprechen aus persönlicher Erfahrung mit englischen Akzentsprecher_innen:

- *„Ich kenne einige Englisch Nativespeaker und weiß wie schwer die deutsche Aussprache für sie ist.“*
- *„Ich hatte selbst schon oft mit Menschen Kontakt, die diesen Sprachhintergrund besitzen und mit mir Deutsch gesprochen haben. Ich finde alle diese Menschen sehr herzlich und sympathisch – das ist meine subjektive Meinung wegen meinen Erfahrungen diesbezüglich.“*

Eine befragte Person ist sich des unterschiedlichen Prestiges von verschiedenen Sprachen in der Gesellschaft bewusst, jedoch reflektiert sie nicht weiter darüber, ob sie selbst in diesen sprachhierarchischen Strukturen gefangen ist und aufgrund dessen den englischen Akzent positiver bewertet, sondern begründet ihre positive Wertung damit, dass das Erkennen der englische Erstsprache die Verständigung erleichtert, da man das Sprachmuster sozusagen dann „durchschaut“:

- *„Wenn man die Sprache kennt, die durchklingt, ist es leichter, gewisse Äußerungen zu verstehen, da man das Sprachmuster durchschaut. Generell hat Englisch sowieso eine hohe Wertung, ein solcher Akzent wird viel eher positiv aufgefasst als ein slawischer zum Beispiel.“*

Bei anderen Befragten ruft der englische Akzent positive Assoziationen mit der Sprache und seinen Sprecher_innen hervor und zeigt somit das hohe Prestige, dass der englischen Sprache in der Gesellschaft beigemessen wird und den lernenden Sprecher_innen positive Werte wie „*sie geben sich Mühe*“ zugeschrieben werden:

- *„Weil es ein Akzent eines Landes ist, das mir sympathisch ist.“*
- *„Weil ich einige englischsprachige Leute mag und weiß, dass sie sich mit der Aussprache Mühe geben.“*

Nur eine Person gab an, dass das Erkennen der englischen Erstsprache beim Testitem einen negativen Einfluss auf die Bewertung hatte:

- *„Ich versuchte teils einzelne Worte zu verstehen, dadurch fiel es mir schwer den mich auf den Gesamtinhalt des Gesprochenen zu konzentrieren.“*

Diese befragte Person macht den Akzent für die beeinträchtigte Verständlichkeit verantwortlich und bewertet ihn als „*sehr störend*“ und ist der Meinung, dass die Person „*eher nicht*“ gut Deutsch spricht und die Wörter *nicht phonetisch korrekt* ausgesprochen werden. Die Mehrheit der Befragten (63 Personen) gab an, dass das Erkennen des Sprachhintergrundes weder einen positiven noch negativen Einfluss auf die Bewertung des Testitems hatte, wobei eine befragte Person die Bewertung

ohne Hintergrundinformationen zur Person als schwierig empfand. Folgende Kommentare wurden von ihnen verfasst:

- *„Ich versuche, mich nicht beeinflussen zu lassen (was natürlich schwierig ist). Die Bewertung ist hier auch schwierig, da ich sonst nicht weiß, wie die Person selbstständig spricht, schreibt, etc. Das Vorlesen ist ein Aspekt des Deutschlernens.“*
- *„Weder negativ, noch positiv. Zu Beginn, in den ersten 5 Sekunden, tritt nur eine leichte Verwirrung auf, da man seine Ohren mehr "spitzen" muss und das Gehirn im Alltag nicht auf diese Art Aussprache in Kombination mit dem Sprechen der deutschen Sprache gewohnt ist.“*

Eine Person gibt an, dass nicht der Sprachhintergrund des Akzents, sondern der Faktor Verständlichkeit für sie Relevanz bei den Bewertungen hatte:

- *„Für mich hat das Erkennen des Sprachhintergrunds keinen Einfluss auf die Wertung. Lediglich die dadurch (gestörte) Verständlichkeit hat einen Einfluss auf meine Wertung.“*

Beim **französischen** Testsatz gaben 64 Personen an, den Sprachhintergrund der sprechenden Person zu erkennen und davon hatten 59 Befragte Französisch als Erstsprache richtig erkannt. Die anderen Personen, die falsch lagen, gaben folgende Antworten: *„niederländisch“*, *„englisch“*, *„spanisch“*, *„ungarisch“* und *„italienisch“*. 34 Personen hatte der erkennbare französische Akzent in ihrer Bewertung positiv beeinflusst (sieben davon *„sehr positiv“*). Ein oft genannter Grund war, dass Französisch als Fremdsprache gelernt wird:

- *Ich mag den französischen Akzent im Deutschen sehr gern, aber da bin ich klar durch mein Fremdsprachenstudium beeinflusst.*

Außerdem wurde die positive Bewertung damit begründet, dass die Verständlichkeit im Deutschen *„trotz Akzent“* nicht beeinträchtigt wird, wie folgende Kommentare zeigen:

- *„Trotz Akzent oft gut verständlich.“*
- *„Sehr deutliche und richtige Aussprache trotz Akzent - alles war gut verständlich.“*

Andere Proband_innen begründen ihre positive Wertung mit der subjektiven Geschmacksache, jedoch spiegelt sich dadurch das hohe Prestige, das der französischen Sprache in der Gesellschaft beigemessen wird, wieder:

- *„Ich mag die französische Aussprache im Deutschen einfach.“*
- *„Schöne und richtige Betonung, keine lang gezogenen Worte oder Pausen, Selbstsicher“*
- *„Finde den französischen Akzent bei Frauen süß und sympathisch.“*

- *„Ich finde der Akzent von Personen, deren Muttersprache eher weich und melodisch ist, klingt sehr interessant, weil dadurch auch das Deutsch sanfter wirkt.“*

Außerdem spielt die Stimmfarbe der Sprecher_innen (in Kap. 9.3.2. auf diese Störvariable bereits hingewiesen) auch eine wesentliche Rolle bei der Bewertung: *„Stimmfarbe in Kombination mit Akzent sehr freundlich, positive Assoziation“*. Zwei Proband_innen gaben an, dass der erkennbare Akzent ihre Bewertung *„eher negativ“* beeinflusst hatte. Folgende Begründung gab eine der zwei befragten Personen an:

- *„Persönlich verknüpfe ich den französischen Akzent mit einer Art Arroganz, da sie darauf sehr stolz sind und sich im Gegensatz zu anderen DaF-Lernen gar nicht bemühen, ihn zu beseitigen.“*

Diese Person hatte den Akzent in der vorangehenden Bewertung als *„sehr störend“* bewertet und bei den Fragen, ob die sprechende Person gut Deutsch spricht und die Äußerung phonetisch korrekt ausgesprochen wird, wählte die befragte Person die Antwortkategorie *„trifft eher nicht zu“*. Sie homogenisiert somit die Gruppe von Sprecher_innen mit französischem Akzent, indem sie ihnen negative Werte wie „Arroganz“ oder „sie geben sich keine Mühe, die Sprache zu lernen“ zuschreibt, das in weiter Folge dazu führt, dass sie dieser Sprecher_innengruppe die Kompetenz abspricht, gut Deutsch zu sprechen nur aufgrund eines erkennbaren Akzents. Die andere Person, die der erkennbare französische Akzent in ihrer Bewertung ebenfalls negativ beeinflusste, wählte allerdings die Antwortkategorie *„trifft eher zu“* und bewertete den Akzent dennoch als *„sehr sympathisch“* und sah damit davon ab, der Gruppe als Kollektiv Essentialisierungen zuzuschreiben:

- *„Persönliche, stark negative Erfahrungen mit Menschen in/aus Frankreich, den Akzent finde ich trotzdem sympathisch.“*

Obwohl diese Person also angab, negativ beeinflusst gewesen zu sein, bewertete sie den Akzent dennoch relativ neutral. 59 weitere Personen gaben an, dass sie das Testitem neutral bewertet hatten, ohne dabei einem positiven oder negativen Einfluss ausgesetzt gewesen zu sein.

Den **bosnisch/kroatisch/serbischen** Akzent erkannten 34 Personen als einen *„slawischen Akzent“*, wobei 43 Personen insgesamt angaben, den Akzent zu erkennen. Von den 34 Personen hatten 6 Personen die Sprachen *„bosnisch, serbisch oder kroatisch“* zusätzlich dazugeschrieben. Je fünf mal wurde *„russisch“* und *„tschechisch“* genannt und zweimal *„polnisch“* angegeben. Die anderen Befragten gaben folgende Antworten: *„ungarisch“* (2x), *„skandinavisch“* (2x), *„rumänisch“* (2x),

„niederländisch“, „türkisch“ und „persisch“. Außerdem wurde „schweizerdeutsch“ viermal angegeben. 18 Personen gaben an, dass sie der erkennbare slawische Akzent positiv bei der vorangehenden Bewertung des Testitems beeinflusst hatte. Eine Person davon, die nebenbei bereits unterrichtet, hat positive Erfahrungen mit Schüler_innen, die einen slawischen Sprachhintergrund aufweisen:

- „Ich finde den Akzent sympathisch. Meine Russisch-sprechenden SchülerInnen waren bisher meist gut in Deutsch.“

Mitbedacht werden muss, dass immerhin zwölf befragte Personen selbst eine slawische Erstsprache sprechen (siehe Kap. 10.1.2.) und somit die Wahrscheinlichkeit höher ist, dass sie in ihrer Bewertung positiv beeinflusst gewesen sind, da sie einen emotionalen Bezug zur Sprache aufweisen:

- „Der Akzent kommt mir vertraut vor, weil er ähnlich dem meiner Freundinnen in Tschechien klingt. Das r wird gerollt. Die Stimme klingt weiblich, hoch und freundlich. Es gibt keine ch-Laute.“
- „Finde den slawischen Akzent aufgrund meiner Herkunft irgendwie witzig, da ich ihn mit vielen Personen aus meinem Umfeld verbinde, ich imitiere diesen auch immer wieder gerne.“

Vier Personen gaben an, dass sie der erkennbare Akzent negativ beeinflusst hatte, jedoch gab keiner von ihnen eine Begründung an – vermutlich lag es ausschließlich daran, dass ein Akzent (unabhängig davon welcher Erstsprache entspringend) in der Aussprache im Deutschen erkennbar war. 68 Personen waren weder positiv noch negativ beeinflusst und einige Proband_innen davon gaben an, dass bei ihrer Bewertung der Aspekt der Verständlichkeit relevanter als der Sprachhintergrund der sprechenden Person war:

- „Worte wurden verständlich ausgesprochen, daher könnte man der Person gut folgen.“
- „Gute Aussprache“
- „Ich habe versucht, aus Sicht einer Lehrerin, die schon DaF/DaZ Erfahrung hat, zu beurteilen.“

Eine weitere befragte Person wies erneut auf die Stimmfarbe hin, die großen Einfluss auf die Bewertung hatte:

- „Ich denke, hierbei kommt es mir eher auf den Klang der Stimme selbst, als auf den Sprachhintergrund an.“

Den **türkischen** Akzent meinten 26 Personen zu erkennen, jedoch hatten davon nur 16 Personen *Türkisch* als Erstsprache richtig erkannt. Die falschgelegenen Annahmen lauteten: „spanisch“ (4x), „slawisch“ (4x), „asiatisch“ (3x) und „indisch“ (2x). Von den Personen, die den türkischen Akzent erkannt hatten, gab keine Person an, posi-

tiv beeinflusst gewesen zu sein. Dagegen gaben 4 Personen zu, dass der erkennbare türkische Akzent ihre Bewertung negativ beeinflusst hatte. Eine Hälfte von ihnen bewertete den Akzent als „*sehr störend*“ und die andere Hälfte als „*eher störend*“. Keine der Personen hatte aber eine Begründung angegeben. Insgesamt bewerteten 12 von den 16 Personen, die den türkischen Akzent erkannt hatten, den Akzent als *störend* (davon 2 Mal „*sehr störend*“). 3 Personen bewerteten den Akzent als „*eher sympathisch*“ und eine Person als „*sehr sympathisch*“. 67 Personen bewerteten nach eigenen Angaben das Testitem ohne positiv oder negativ beeinflusst gewesen zu sein. Eine befragte Person, die den Akzent nicht erkannte, bewertete ihn als „*eher negativ*“ und begründete dies folgendermaßen:

- „*Viele Fehler - es ist schwierig dem Sinn des Gesagten zu folgen.*“

Eine befragte Person vermutete einen indischen Akzent und das hatte zur Folge, dass sie bei der Bewertung des Testitems „*sehr positiv*“ beeinflusst gewesen war:

- „*Finde den indischen Akzent sympathisch, noch sympathischer im Englischen.*“

Den **spanischen** Testsatz hatten laut Angaben 34 der befragten Personen erkannt. Jedoch stellte sich heraus, dass nur 4 Personen mit „*spanisch*“ richtig lagen. 16 Personen glaubten, es handle sich um einen „*französischen*“ Sprachhintergrund. Beim spanischen Testsatz gab es außerdem die meisten unterschiedlichen Angaben zum Sprachhintergrund, die wie folgt lauteten: „*afrikanisch*“ (4x), „*arabisch*“ (3x), „*englisch*“ (2x), „*türkisch*“ (2x), „*slawisch*“ (2x), „*chinesisch*“, „*griechisch*“, „*italienisch*“ und „*iranisch*“. Zehn Personen gaben an, dass das Erkennen des Akzents sie in der Bewertung positiv beeinflusste, während vier Personen negativ beeinflusst waren. Von denen, die positiv und negativ beeinflusst waren, hatte nur eine einzige befragte Person den spanischen Akzent auch tatsächlich erkannt. Diese Person gab eine positiv beeinflusste Bewertung ab mit folgender Begründung:

- „*Ich kenne Personen mit derartigem Akzent - sie wirken immer fröhlich, das macht sie sympathisch.*“

75 Personen gaben an, dass sie weder positiv noch negativ beeinflusst waren bei der Bewertung. Eine Person davon kritisierte die Verständlichkeit der Aussprache:

- „*Es war schwierig der Person zu folgen - viele Fehler.*“

Darunter sind außerdem zwei Personen, die den spanischen Akzent erkannten und ihn als „*eher störend*“, bewerteten, jedoch ohne Angabe einer Begründung. Diejenigen Befragten, die den Akzent als „*sehr störend*“ bewerteten, gaben an, den Sprachhintergrund nicht zu erkennen.

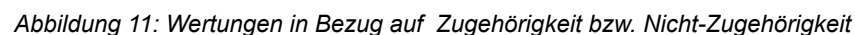
Beim **arabischen** Testsatz gaben 20 Personen an, den Akzent zu erkennen. Lediglich eine Person hatte den *arabischen* Akzent aber tatsächlich erkannt. Dreizehn Personen vermuteten, dass die sprechende Person einen „*slawischen*“ Sprachhintergrund aufweist. Darunter wurde „*polnisch*“ viermal und „*BKS*“ dreimal genannt. Die anderen Antworteten lauteten: „*slowakisch*“ (2x), „*türkisch*“ (2x), „*ungarisch*“ und „*italienisch*“. Zwölf Personen gaben an, positiv beeinflusst gewesen zu sein und diese vermuteten in der Regel einen slawischen Akzent. Diejenige befragte Person, die den arabischen Akzent erkannt hatte, gab an, dass sie das weder positiv noch negativ bei der Bewertung beeinflusst hatte. Sie bewertete den Akzent als „*eher sympathisch*“ und wählte bei den Fragen, ob die sprechende Person gut Deutsch spricht und die Äußerung phonetisch korrekt ausgesprochen wurde, die Antwortkategorie „*trifft eher zu*“. 73 Personen geben an, weder positiv noch negativ beeinflusst gewesen zu sein. Eine dieser Personen schrieb folgenden Kommentar:

- „*Freundliche Stimme, Sprachhintergrund egal.*“

10. 2. 4. Wertungen nach dem Aspekt der Zugehörigkeit

„Die Aussprache, der fremdsprachige (oder dialektale) Akzent trägt wesentlich dazu bei, eine Person als zu einer Sprache/ einem (anderen) Dialekt und einer [anderen] Kultur zugehörig zu erkennen“ (Hirschfeld 2018: 339). Aufgrund dieser Annahme beschäftigt sich das letzte Frageitem der soziophonetischen Bewertung mit dem Aspekt der Zugehörigkeit. Die Teilnehmer_innen sollten auf Grundlage von den gehörten Testsätzen angeben, ob die jeweils sprechende Person ihrer Meinung nach zu *Österreich gehört* bzw. *Österreicher_in* ist. Der Aussage sollte wie bei den ersten beiden Frageitems auf einer 4-stufigen Skala zugestimmt bzw. nicht zugestimmt werden. Das Diagramm in *Abbildung 11* lässt schon auf den ersten Blick erkennen, dass die Personen, die das *Österreichische Deutsch* sprechen, mit eindeutigen Ergebnis *Österreich zugehörig* zugeschrieben werden, – während die Personen, die phonetische Normabweichungen aufweisen, diesbezüglich sehr unterschiedlich eingestuft werden. 100% der Befragten schätzen die standardsprechende und die dialektsprechende Person, die jeweils das Österreichische Deutsch als Erstsprache

Die in der Aufzeichnung sprechende Person gehört zu Österreich bzw. ist Österreicher_in.



83

Bei denjenigen Testitems, die Ausspracheabweichungen aufgrund von unterschiedlichen nicht-deutschen Erstsprachen aufweisen, – ergeben sich im Verhältnis zueinander unterschiedliche Ergebnisse: Insgesamt weisen alle eine niedrige Prozentanzahl, zwischen 8% und 13%, im Skalenbereich 1 „*trifft vollkommen zu*“ auf. Allerdings gibt die Mehrheit der Befragten an, dass die Personen mit den Akzenten der Herkunftssprachen Arabisch (62%), BKS (59%) und Französisch (58%) *zu Österreich gehören*. Davon fallen die meisten Antworten in den Skalenbereich 2 „*trifft eher zu*“ (Arabisch 52% , BKS 46% und Französisch 45%).

Jeweils zwei Drittel der Befragten erkennt die englischen (67%), spanischen (65%) und türkischen (65%) Akzentsprecher_innen dagegen *nicht als zu Österreich zugehörig* an. Die meistgewählte Antwortkategorie bei dessen Testitems ist der Skalenbereich 3 „*trifft eher nicht zu*“ (Spanisch 55%, Englisch 53% und Türkisch 43%). Beim türkischen Akzent wählt ein Fünftel (22%) sogar die Antwortkategorie „*trifft gar nicht zu*“ (Skalenwert 4). Beim englischen und spanischen sind es dagegen 10-14%, die in den Skalenbereich 4 fallen. Ein Drittel der Befragten findet allerdings, dass die Personen trotz der Akzente *zu Österreich gehören*, davon wählten jeweils 25-28% die Antwortkategorie „*trifft eher zu*“ (Skalenwert 2). Die meiste Ablehnung, mit Blick auf die Antworten im Skalenbereich 4, erfahren die Sprecher_innen mit türkischem (22%), bundesdeutschem (17%) und englischem (14%) Akzent.

Insgesamt lässt sich ein signifikanter Unterschied in Bezug auf die Wertungen zwischen Personen mit Deutsch als Erstsprache und denen mit Deutsch als Zweitsprache feststellen. Im nächsten Schritt sollte untersucht werden, welchen Einfluss *welche* Aussprache bei der Wertung nach der Zugehörigkeit hatte:

10. 2. 5. Zusammenhang von Aussprache und Zugehörigkeit

Hier hatten die Proband_innen erneut die Möglichkeit ihre Antworten optional zu begründen. Diejenigen, die zuvor den **Skalenwert 3** „*trifft eher nicht zu*“ und den **Skalenwert 4** „*trifft gar nicht zu*“ ausgewählt hatten, erkennen die Sprecher_innen der Testsätze in der Regel aufgrund der Akzente nicht als Österreicher_innen an. Diese Feststellung beruht auf Grundlage der Antworten von Proband_innen, in denen vorwiegend die abweichende Aussprache als Grund für die Nicht-Zugehörigkeit angeführt wurde. Beim englischen Testsatz wurde bspw. sehr oft die Stärke des Akzents kritisiert:

- „*Der Akzent ist eher stark und insgesamt noch ziemlich störend*“
- „*Akzent noch zu stark, mehr Jahre Eingewöhnung für schwächeren Akzent*“

- „ziemlich starker Akzent, hörbare Unsicherheit bei der Aussprache von einigen Wörtern“
- „Weil manche "natürlichen Laute" (Klang und Melodie, die man in der Umgebung aufschnappt) fehlen“

Bei der sprechenden Person mit bosnisch/kroatisch/serbischer Erstsprache wurde die starke Betonung der Konsonanten angeführt und dass die Umlaute nicht „richtig“ ausgesprochen wurden:

- „Die Person hat viele Worte viel zu deutlich ausgesprochen, wie z. Bsp. die Endungen oder auch den Buchstaben "r" in den Worten“
- „ö wird nicht richtig ausgesprochen“

Beim türkischen Testsatz wurde die stockende Sprachmelodie öfter als Begründung für die Nicht-Zugehörigkeit angeführt:

- „Extrem stockende Sprachmelodie“
- „Bei einigen Wörter zB. bei ‚Selbstverständlich‘ braucht die Person sehr lange sie richtig auszusprechen.“

Die Sprecher_innen mit türkischem und spanischem Akzent, die negative Bewertungen erhielten, wurden außerdem mit den anderen Akzentsprecher_innen, die bessere Bewertungen erhielten, verglichen: Ein Kommentar zum türkischen Testsatz lautete z.B.:

- „Bei den anderen Testpersonen war die Intonation etwas besser, also gehe ich davon aus, dass diese Testperson, die über die einzelnen Wörter "stolperte", noch nicht lange Deutsch lernt. Daher würde ich sie noch nicht als zu Österreich zugehörig bezeichnen.“

Die Kommentare den spanischen Testsatz betreffend lauteten:

- „Ich denke nicht, dass die Person in Österreich geboren ist, kann mir aber gut vorstellen, dass sie seit einigen Jahren hier lebt“
- „im Verhältnis zu den anderen SprecherInnen schlechtere Aussprache“.

Dass die Sprecher_innen untereinander verglichen wurden, erklärt möglicherweise die schlechtere Bewertung von bestimmten Testsätzen, sodass die Stärke des Akzents als auch die Selbstsicherheit beim Sprechen ausschlaggebende Kriterien waren – sowohl bei der Bewertung der Akzente als auch folglich bei der Frage nach der Zugehörigkeit zu Österreich. Beim französischen Testsatz, der insgesamt mehr positive Bewertungen verzeichnet, wurde der hörbare Akzent von den Proband_innen, die den Skalenwert 3 oder 4 auswählten, ebenfalls bemängelt „Aufgrund der Aussprache von Wörtern wie ‚Österreich‘ und ‚Englisch‘ sowie beim arabischen Test-

satz „*Schlechte Aussprache*“. Hier zeigt sich, dass es den Proband_innen schwer fällt die phonetischen Auffälligkeiten zu beschreiben, sodass sie den Akzent allgemein kritisieren. Dennoch erhielten der französische und arabische Akzent im Verhältnis zu den anderen fremdsprachigen Akzenten weniger Kritik hinsichtlich der Aussprache, was sich auch in der besseren Bewertung ihrer Testsätze widerspiegelt. Viele Proband_innen gaben außerdem an, dass sie die Frage nach der Zugehörigkeit, ohne den Kontext zu kennen, nicht beurteilen können, aber entschieden sich aufgrund des Akzents dennoch für den Extremwert (Skalenwert 4). Eine befragte Person, die durchgehend die Antwortkategorie „*trifft gar nicht zu*“ wählte, argumentierte dies folgendermaßen:

- „*Ein/e Österreicher/in spricht mit einem österreichischen Akzent/Dialekt*“

Diese befragte Person ignoriert die sprachliche Pluralität der österreichischen Gesellschaft und spricht generell allen Sprecher_innen, die einen Akzent aufweisen oder nicht im österreichischen Dialekt sprechen, die Zugehörigkeit zu Österreich ab. Die Proband_innen, die hauptsächlich den **Skalenwert 3** „*trifft eher nicht zu*“ wählten, verstehen den Begriff *zugehörig zu Österreich* oder *Österreicher_in sein* auf einer nationalen bzw. formellen Ebene – zu Österreich zu gehören bedeutet für sie die österreichische Staatsbürgerschaft zu besitzen – und aufgrund des hörbaren Akzents schließen sie den Besitz der Staatsbürgerschaft eher aus:

- „*Ich denke auf Grund des Akzentes, dass sie erst Deutsch angefangen hat zu lernen und daher vermutlich noch keine österreichische Staatsbürgerin im Sinne des Nachweises ist, was nicht heißt, dass sie nicht in Österreich leben kann.*“
- „*Da der Akzent sehr stark ist, glaube ich nicht, dass sie hier aufgewachsen ist. Ich schließe eine österreichische Staatsbürgerschaft jedoch nicht vollkommen aus, da sie diese vielleicht trotzdem besitzt, auch wenn sie die Sprache nicht gut spricht.*“
- „*Ich denke, dass die Person aufgrund ihres Akzentes hier nicht aufgewachsen ist. Trotzdem könnte sie die Staatsbürgerschaft besitzen.*“

Andere befragte Studierende räumen dem Begriff Zugehörigkeit etwas mehr Spielraum ein:

- „*eventuell zugehörig im Sinne von Arbeitsverhältnis mit einer österr. Firma/ Firma mit österr. Standort, oder zugereist als Partnerin, oder aufgrund eines Studiums.*“

Außerdem bedeutet für viele *zugehörig sein* in Österreich lebhaft zu sein, jedoch schließen sie dies aufgrund der Stärke des Akzents ebenfalls eher aus:

- „Sie lernt seit einigen Jahren Deutsch, muss aber nicht in Österreich leben. Auch amerikanische High-Schoolers im AP German-Programm sprechen teilweise auf diesem Niveau.“

Einer befragten Person zufolge hat die Sprachkompetenz einer Person aus folgendem Grund keine große Aussagekraft darüber, ob jemand zu Österreich gehört:

- „Grundsätzlich ist das anhand der Sprache nicht unbedingt festzustellen, viele sprechen die Sprache auch nach 20 Jahren in Österreich gebrochen. Ich würde jedoch darauf tippen, dass sie nicht in AT groß geworden ist.“

Jedoch wurde nicht näher definiert, ob unter „gebrochen“ (auch) ein hörbarer Akzent verstanden wird. Eine weitere Person betont, dass der Wohnort relevant ist und nicht die Aussprache, dennoch wurden die Akzentsprecher_innen in der Regel als Österreich *nicht-zugehörig* bezeichnet:

- „Selbst wenn die Person schlecht Deutsch spricht, aber in Österreich wohnhaft ist, zählt sie trotzdem als zu Österreich zugehörig. Ich finde man kann diese Frage nicht aufgrund des Akzents einer Person beantworten.“ Andere Proband_innen wiederum betrachten die Aussprache dennoch für relevant: „Schwierig zu sagen, da hörbar ist, dass Deutsch nicht die Erstsprache ist.“

Sehr viele Proband_innen kritisierten außerdem die Fragestellung und wiesen darauf hin, dass allein aufgrund der Aussprache nicht beurteilbar sei, ob jemand zu Österreich gehört – erneut mit dem Verständnis, dass Zugehörigkeit den Besitz der Staatsbürgerschaft bedingt:

- „Eigentlich würde ich gar keine Antwort wählen, da mir zu viele Infos fehlen. Nur weil ich in England Englisch spreche, bedeutet es nicht, dass ich zugehörig bin.“
- „Ich kann auf Basis der sprachlichen Realisation einer Aussage nicht beurteilen, zu welchem Land der Sprecher/ die Sprecherin gehört. Er oder sie kann Deutsch als Zweit- oder als Fremdsprache (also einfach in irgendeinem Land dieser Welt) lernen. Nur weil jemand eine Aussage auf Deutsch treffen kann (ob mit oder ohne Akzent), lässt sich daraus noch lange nicht schlussfolgern, welche Staatsbürgerschaft er hat (darüber hinaus könnte er oder sie - selbst bei akzentfreiem Deutsch - nicht nur ÖsterreicherIn, sondern auch DeutscheR oder SchweizerIn sein). Die Sprachen, die jemand spricht, bestimmen nicht über die Zugehörigkeit zu einem Land.“
- „Nur weil jemand deutsch redet, macht ihn das nicht zum Österreicher.“

Diejenigen, die die Antwortkategorie „trifft eher zu“ dem **Skalenwert 2** entsprechend gewählt hatten, kritisierten ebenfalls, dass man anhand der Aussprache nicht die Zugehörigkeit bestimmen kann, – aber mit dem Unterschied, dass sie die Zugehörigkeit zu Österreich aufgrund eines Akzents nicht absprechen und dass für sie der Besitz der Staatsbürgerschaft keine Rolle spielt:

- *„Diese Frage kann ich nicht beantworten, die Person kann selbstverständlich Österreicherin sein, unabhängig von ihrer Sprachkompetenz.“*
- *„Es lässt sich leider sehr schwer beurteilen, ob jemand zu Österreich gehört nur aufgrund der Aussprache einiger Testsätze. Wenn die Person Deutsch lernen will und hier leben will, dann besteht eine Verbindung zu Österreich.“*

Außerdem würdigen die Proband_innen die Sprachfähigkeiten der sprechenden Testpersonen ohne die normabweichende phonetische Aussprache zu kritisieren. Beim englischen Akzent lautete ein Kommentar z.B.:

- *„Flüssiges Sprechen, meist grammatikalisch richtige Sätze. Könnte sein, dass die Person schon lange in Österreich wohnt, oder Deutsch nur sehr gut als Fremdsprache im Herkunftsland gelernt hat“*

Auch die Aussprache der Person mit bosnisch/kroatisch/serbischem Akzent wurde gelobt und eine Zugehörigkeit zu Österreich ebenfalls nicht ausgeschlossen:

- *„Gute Aussprache, zumindest vorübergehend in Ö lebend.“*
- *„Es hat natürlich gewirkt, wie als würde die Person tatsächlich häufig so reden.“*
- *„Sehr sichere Aussprache und flüssig beim Sprechen, sehr gut verständlich“ .*

Beim türkischen Akzent wurde zwar die Aussprache eher kritisiert als gelobt, aber die Zugehörigkeit aufgrund dessen nicht ausgeschlossen:

- *„Es wurde schnell gesprochen, daher vermute ich, dass die Person zwar schon lange deutsch kann, aber selten spricht.“*
- *„sie lebt wahrscheinlich in Österreich, aber spricht manche Wörter falscher aus als die vorherigen Menschen“*
- *„Diese Person hat jedoch, sollte sie wirklich aus der Türkei stammen, mit höherer Wahrscheinlichkeit die Staatsbürgerschaft und ist somit evtl. "schon länger" zu Österreich gehörig.“*

Beim Testsatz der Person mit arabischem Akzent wurden Mutmaßungen über einen geringeren Sprachlernaufwand anhand der Aussprache aufgestellt:

- *„Kann leicht sein, dass die Person schon lange in Österreich lebt, aber eher zuhause arbeitet und nicht oft an ihrer Sprachentwicklung arbeitet/arbeiten kann.“*

Die befragten Lehramtstudierenden, die den **Skalenwert 1** „trifft vollkommen zu“ gewählt hatten, erkennen in der Regel die Zugehörigkeit einer Person zu Österreich, unabhängig von ihrer phonetischen Aussprache(-abweichung), an:

- *„Jede Person, die sich als zugehörig fühlt, wird von mir auch als zugehörig anerkannt.“*

- *„Die Zugehörigkeit anderer Personen ist nicht meine Entscheidung, sondern die der Person selbst, die von allen anerkannt werden sollte.“*
- *Die Frage ist schwer zu beantworten, es kommt darauf an, ob die sprechende Person in Österreich wohnt, bzw. sich selber als ÖsterreicherIn fühlt. Ich finde nicht, dass eine Person kein/e ÖsterreicherIn sein kann, nur weil sie nicht perfekt Deutsch spricht.*

Dennoch ist auch für viele von den Proband_innen, die den Skalenwert 1 wählten, Zugehörigkeit zu Österreich eine nationale bzw. formelle Kategorie, die man an der Aussprache nicht festmachen kann:

- *„Ich kann alleine von der Sprache nicht auf die Zugehörigkeit einer Person zu einem Staat schließen.“*
- *„Kann man eigentlich nicht beantworten, da man einen Österreicher/ eine Österreicherin nicht an der Aussprache erkennt. Man ist nicht aufgrund einer Sprache bzw. Aussprache einem Land zugehörig.“*
- *„Diese Frage ist nur aufgrund der Sprache nicht beantwortbar, da die Zugehörigkeit zum einen ein subjektives Empfinden ist und stark von den sozialen Interaktionen abhängt. Zum anderen gibt die Sprache selbst keinerlei Auskunft über die Staatsangehörigkeit von Personen.“*

Auffallend ist außerdem, dass die Tatsache, ob man einen Akzent öfter in der Umgebung hört bzw. wahrnimmt, einen Einfluss bei der Beantwortung der Frage bezüglich der Zugehörigkeit hatte. So schließt jemand die Zugehörigkeit der Person mit englischem Akzent mit folgender Begründung eher aus: *„Diesen Akzent höre ich selten bis nie in Österreich.“*

Dagegen sind weitere Proband_innen der Meinung, dass die Person mit einem BKS-Akzent *„Hört man oft in Österreich“* oder die Person mit türkischem Akzent *„(...) Kenne diese Aussprache aus dem Alltag, bin sie gewohnt, zumindest innerhalb Wiens“* zu Österreich gehören.

10. 2. 6. Kriterien, die die Zugehörigkeit zu Österreich bestimmen

Die oben diskutierten Antworten der Proband_innen entstammen einer optional beantwortbaren offenen Frage. Da mit einer solchen Resonanz nicht im Vorhinein zu rechnen war, wurden im Rahmen der nächsten Pflichtfrage alle Proband_innen nach den ausschlaggebenden Kriterien gefragt, die ihrer Meinung nach bestimmen, ob man als *Österreich zugehörig* bzw. *Österreicher_in* anerkannt wird. Dabei hatten sie die Möglichkeit mehrfache vorgegebene Antwortoptionen (siehe *Abbildung 12*) anzukreuzen oder selbst Kriterien zu formulieren. Dass sich *die Person selbst als Österreicher_in bezeichnet*, wurde dabei am häufigsten, von 74 der 102 Umfrageteilnehmer_innen, als Antwort gewählt. Die Bedingung, dass *die Person die deutsche*

Sprache beherrscht, verzeichnet 63 Stimmen. Für 61 befragte Personen ist zudem der *Besitz der österreichischen Staatsbürgerschaft* ausschlaggebend. Die Hauptkriterien, um als *zugehörig zu Österreich* bzw. als *Österreicher_in* anerkannt zu werden, sind diesen Ergebnissen nach die *Identifikation mit Österreich*, die *Beherrschung der deutschen Sprache* und der *Besitz der österreichischen Staatsbürgerschaft*.

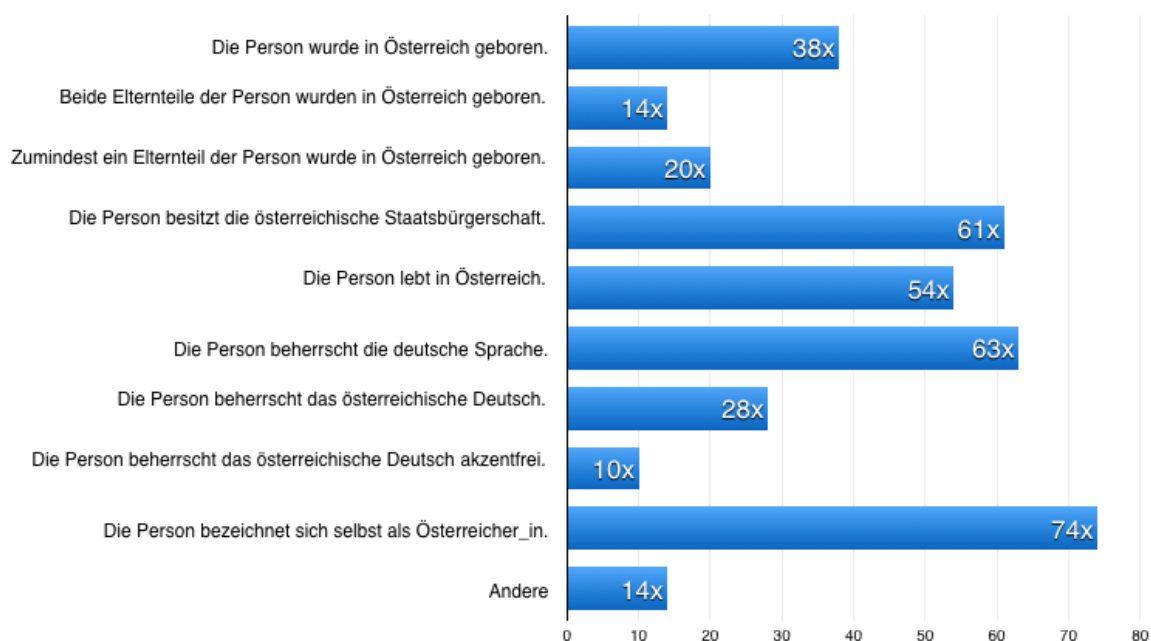


Abbildung 12: Kriterien, die die Zugehörigkeit zu Österreich bestimmen¹⁰

Knapp mehr als die Hälfte der Personen gibt zudem an, dass man in Österreich lebhaft sein muss. Eine Antwort aus dem Zusatzfeld lautet dahingehend: „*Die Person muss nicht in Ö leben, aber sie muss schon mal in Ö gelebt haben*“. Eine weitere Antwort aus dem Zusatzfeld lautet: „*Die Person arbeitet/studiert da und will hier weiterhin leben/wohnen*“. Die Absicht in Österreich zu bleiben und dort einer beruflichen bzw. schulischen Tätigkeit weiterhin nachzugehen, reicht dieser Person zufolge, um als zugehörig zu gelten. Eine andere befragte Person nennt drei Bedingungen, von denen zumindest eine zutreffen muss: „*Entweder die Person wurde in Österreich geboren, oder sie lebt schon sehr lange in Österreich, oder sie hat die österreichische Staatsbürgerschaft*.“ Laut dieser Antwort muss man weder in Österreich geboren sein noch die Staatsbürgerschaft besitzen, solange man über längere Zeit in Österreich lebhaft ist, wobei „schon sehr lange“ nicht näher definiert wurde. Für ein Drittel der Befragten ist jedoch die eigene Geburt und für ein Fünftel die Geburt zumindest eines Elternteiles in Österreich ein Kriterium, um als Österreicher_in zu gelten. 14

¹⁰ Anzahl in Personen

Personen geben sogar an, dass beide Elternteile in Österreich geboren sein müssen, um als Österreicher_in anerkannt zu werden. Eine befragte Person wendet ein, dass *„die Staatsbürgerschaft als auch der Wohnort Aufschluss geben können, aber keine zwingenden Kriterien sind“*, solange sich die Person selbst als Österreicher_in bezeichnet. 14% der Teilnehmer_innen haben die Möglichkeit genutzt, eigene Kriterien zu formulieren und darunter sind vor allem Kriterien aufgelistet worden, die den Aspekt *Kultur und Anpassung* betreffen, die in den vorgegebenen Antwortoptionen nicht vorhanden waren und wie folgt lauten:

- *„Anpassung an die österreichische Gesellschaft und Kultur“*
- *Die Person identifiziert sich mit der österreichischen Kultur (zumindest bis zu einem gewissen Grad. Dabei spreche ich nicht davon, dass muslimische Kinder Weihnachten feiern sollen etc. Es geht darum, in Österreich Fuß fassen zu wollen (beruflich etc.) und dazu gehört, unumgänglich, das Erlernen der deutschen Sprache.*
- *Kann sich mit österr. Kultur und Mentalität identifizieren (z.b. Humor, da scheitert's oft bei meinen halbdeutschen Freunden :)*
- *Der Wille sich mit der Kultur auseinander zu setzen in dessen Land man lebt. Anschluss suchen. Gepflogenheiten dieses Landes/Kultur respektieren und vielleicht wertzuschätzen*
- *Die Person identifiziert sich mit dem österreichischen Rechtsstaat und ist gewillt, sich nach den Regeln und Gesetzen zu richten.*
- *Der Wille sich mit der Kultur auseinander zu setzen in dessen Land man lebt. Anschluss suchen. Gepflogenheiten dieses Landes/Kultur respektieren und vielleicht wertzuschätzen“*

Wie man an den Kommentaren erkennen kann, wird die Anpassung an die Kultur großgeschrieben. Um zu Österreich zu gehören, muss man sich laut Meinungen der Studierenden mit der Kultur und deren Gepflogenheiten auseinandersetzen und diese verinnerlichen. Von den 14 Personen, die die oben genannten Kommentare verfasst hatten, wählten außerdem je 6-8 Proband_innen die Kriterien *Die Person bezeichnet sich selbst als Österreicher_in*, *Die Person beherrscht die deutsche Sprache*, *Die Person lebt in Österreich* und *Die Person besitzt die österreichische Staatsbürgerschaft*. Der Aspekt Anpassung an die Kultur geht demnach Hand in Hand mit der persönlichen Identifikation mit Österreich, dem Beherrschen der deutschen Sprache und dem Besitz der Staatsbürgerschaft.

Nun soll auf das Kriterium **(Aus-)Sprache**, das zentraler Gegenstand dieser vorliegenden Arbeit ist, näher eingegangen werden: Wie aus dem Diagramm in *Abbildung 12* zu entnehmen ist, stellt der Aspekt *Sprache* ein wichtiges Kriterium dar, um in der österreichischen Gesellschaft Zugehörigkeit zur erlangen. Fast zwei Drittel der befragten Studierenden gibt immerhin an, dass man dafür die deutsche Sprache be-

herrschen muss. Mehr als ein Viertel der Studierenden ist der Ansicht, dass man dabei das österreichische Deutsch beherrschen sollte und ein Zehntel verlangt, dass man das österreichische Deutsch akzentfrei spricht, um als Österreicher_in anerkannt zu werden. Zwei befragten Personen zufolge reichen die sprachlichen Kompetenzen, die eine alltägliche gegenseitige Verständigung ermöglichen, um als zugehörig zu gelten: *„Kann sich verständigen“*; *„Die Person beherrscht die deutsche Sprache so weit, dass sie sie im Alltag zur Verständigung verwenden kann“*. Der Aspekt Sprache findet vor allem bei der Forderung nach *Anpassung an die Kultur* seinen Platz, wie folgender Kommentar verdeutlicht: *„Es geht darum, in Österreich Fuß fassen zu wollen (beruflich etc.) und dazu gehört, unumgänglich, das Erlernen der deutschen Sprache.“* Sprache stellt demnach einen Teil der Kultur dar, daher sind Sprache und Zugehörigkeit in den Einstellungen der Proband_innen eng verbunden. Dennoch spielt das Kriterium Sprache allein in Bezug auf die Zugehörigkeit kaum eine Rolle, sondern nur in Zusammenhang mit anderen Faktoren. 78% der befragten Personen, die das Kriterium *Die Person beherrscht die deutsche Sprache* angekreuzt hatten, verlangen auch die Identifikation mit Österreich. Mehr als 60% davon meinen, dass die Person zudem in Österreich leben muss und die Staatsbürgerschaft besitzen muss. 42% der Studierenden sind der Meinung, dass die Person in Österreich geboren sein muss und ein Drittel der Studierenden verlangt das Beherrschen des österreichischen Deutsch. Für ein Fünftel davon ist außerdem ausschlaggebend, ob zumindest ein Elternteil in Österreich geboren ist. Zwei Proband_innen kritisieren die Fragestellung bzw. die Gleichsetzung von *zu Österreich zugehörig* und *Österreicher_in sein*:

- *„Zugehörig ist etwas ganz anderes als Österreicher am Papier sein - finde die Unterteilung nicht gut!“*
- *„Ich kann diese Frage wie gesagt nicht beantworten, da für mich der Begriff der Zugehörigkeit hier nicht klar definiert ist. ÖsterreicherInnen sind aus meiner Sicht Personen mit einer entsprechenden Staatsbürgerschaft, denn das Konzept Nationalstaat hat vor allem als strukturelles Ordnungsprinzip Relevanz. Auf individueller Ebene ist Zugehörigkeit einer individuellen Selbst- und Fremdwahrnehmung unterworfen, die man nicht pauschal mit solchen Fragen beantworten kann.“*

Den verfassten Kommentaren dieser Studierenden nach, bedeutet *Österreicher_in zu sein* die Österreichische Staatsbürgerschaft zu besitzen und *zugehörig zu Österreich sein* dagegen sei eine Sache der Selbst- und Fremdpositionierung. Das Interesse der Forschungsuntersuchung betrifft exakt diese Fremdwahrnehmung der angehenden Lehrer_innen mit Blick auf die Akzeptanz der Zugehörigkeit von

Schüler_innen, denen gegebenenfalls ein Migrationshintergrund, Deutsch als Zweitsprache und/oder ein Akzent in der Aussprache des Deutschen zugeschrieben wird. Die Absicht bestand darin, zu erfahren, inwieweit die Aussprache eine Rolle spielt, ob jemand als zugehörig anerkannt wird aus der (Fremd-) Perspektive von Lehrenden. *Österreicher_in sein* oder *zu Österreich gehören* sollten keine verschiedenen Kategorien mit unterschiedlichen Bedeutungen sein, wenn diese dazu genutzt werden, eine bestimmte Gruppe auszugrenzen bzw. Schüler_innen das Gefühl zu vermitteln, sie würden nicht dazugehören aufgrund eines formellen Aspekts – Zugehörigkeit sollte nicht von der Staatsbürgerschaft abhängen, der v.a. im Klassenzimmer keine bedeutende Rolle zukommt bzw. zukommen sollte.

10. 2. 7. Beliebte vs. unbeliebte Akzente im Deutschen

Zum Abschluss des ersten Teils des Online-Fragebogens sollten die Studierenden außerdem angeben, welche Akzente für sie im Deutschen besonders schön und welche weniger schön klingen. Hierbei handelte es sich um eine offene Frage mit der Möglichkeit mehrfache (nicht vorgegebene) Antworten zu geben. Diese Frage wurde von Settinieris Studie übernommen (vgl. Settinieri 2011: 73), wie bereits in *Kap. 9.1.* hingewiesen, um potentielle regionale Unterschiede oder Parallelen zur durchgeführten Studie an der Universität Paderborn (Deutschland) zu untersuchen. Die Tabelle in *Abbildung 13* enthält alle Antworten, die mindestens dreimal gegeben wurden. Alle „Sprachen“, die mindestens zehnmal genannt wurden, sind fett gedruckt. Diejenigen Akzente, die in der vorliegenden Studie zu soziophonetischen Bewertung vorgelegt wurden, sind kursiv gesetzt.

Welcher Akzent klingt für Sie im Deutschen besonders schön und welcher weniger schön?		
„Sprache“	Positiv	Negativ
<i>Arabisch</i>	1	7
„asiatisch“	2	9
<i>Bosnisch/Kroatisch/Serbisch</i>	0	4
<i>Bundesdeutsch</i>	3	23
<i>Englisch</i>	21	15
<i>Französisch</i>	41	7
Italienisch	10	2
Niederländisch	6	0
<i>Österreichisches Deutsch</i>	25	6
Polnisch	3	1
Russisch	5	7
Schwedisch	4	0
Schweizerdeutsch	9	1
„slawisch“	3	12
<i>Spanisch</i>	18	0
Tschechisch	3	1
<i>Türkisch</i>	4	13
Ungarisch	1	5

Abbildung 13: Beliebte vs. unbeliebte Akzente und Standardvarietäten im Deutschen

Bei der Interpretation der Ergebnisse muss bedacht werden, dass die Proband_innen zu dem Zeitpunkt, als sie die Frage nach den beliebten und unbeliebten Akzenten beantworteten, zuvor zehn Testsätze mit Ausspracheabweichungen gehört hatten, die ihre Angaben beeinflusst haben könnten.

Der französische Akzent verzeichnet mit 41 Stimmen die meisten positiven Wertungen und ist somit genauso wie bei der soziophonetischen Bewertung zuvor, in der der Akzent von 94% der Proband_innen als *sympathisch* eingestuft wurde, der Spitzenreiter der beliebten Akzente. Ein Viertel der Befragten nennt das Österreichische Deutsch als schönsten „Akzent“ im Deutschen. Dagegen geben sechs Personen an, dass das österreichische Deutsch für sie weniger schön klingt – allerdings werden dabei explizit die österreichischen Dialekte genannt. Eine weitere Standardvariante des Deutschen – das Schweizerdeutsch – erhält neun positive Stimmen und keine einzige negative Wertung. Das Bundesdeutsch dagegen erhält nur drei positive Stimmen und ist mit 23 negativen Stimmen der Spitzenreiter der unbeliebten Akzente. Diese Antipathie der österreichischen Studierenden gegenüber dem Bundesdeutschen wurde in der bisherigen Auswertung bereits anhand der Argumentationsmuster (siehe Kap. 10.2.3.) im Rahmen der Sympathiewertungen ersichtlich. Außerdem erkennt die Hälfte der Proband_innen die sprechende Person aufgrund ihrer bundesdeutschen Aussprache *nicht als Österreich zugehörig* an (siehe Kap. 10.2.4.). Nichtsdestotrotz bewerteten nur 15% das Bundesdeutsch als *störend*. An dieser Stelle kann festgehalten werden, dass die Begriffe unsympathisch und störend nicht gleichgesetzt werden können, denn die Ergebnisse zeigen, dass die bundesdeutsche Aussprache für die Mehrheit der befragten angehenden Lehrer_innen zwar nicht störend ist, aber eben weniger beliebt ist, wie folgende Kommentare der Proband_innen zudem bestätigen:

- „Ich mag den nasalen Deutschland-Akzent nicht.“
- „Teutonisches Deutsch, also quasi alles ab Bayern rauf finde ich furchtbar.“
- „norddeutscher Akzent ist ein wenig weniger schön... Ich würde aber keine Färbung als unschön ansehen. Ich finde so etwas sehr interessant und fände es sehr schade und eintönig, würden wir alle gleich sprechen.“

Der englische Akzent spaltet die Meinungen der befragten Studierenden, denn Englisch wird zwar mit 21 Stimmen am dritthäufigsten positiv bewertet, jedoch zugleich mit 15 Stimmen am zweithäufigsten negativ bewertet. Diese Uneinigkeit spiegelt sich auch in der vorangehenden phonetischen Bewertung wieder, da der englische Akzent von zwei Drittel der Studierenden als *eher sympathisch* und von einem Drittel

als *eher störend* bewertet wurde und des Weiteren die mit englischem Akzent sprechende Person von zwei Drittel als *nicht zugehörig zu Österreich* beurteilt wurde. Spanisch wird mit 18 Stimmen nur positiv genannt und verzeichnet im Gegensatz zu den Ergebnissen der phonetischen Bewertungen zuvor keine einzige negative Stimme. Dies lässt sich damit erklären, dass der spanische Akzent bei der phonetischen Bewertung nur von vier Proband_innen erkannt wurde. Diejenigen, die den Akzent als störend bewerteten, hatten nicht erkannt, auf welche Erstsprache der Akzent zurückzuführen ist. Vermutlich haben die Personen, die den spanischen Akzent hier als „besonders schön“ nannten, andere „falsche“ Vorstellungen davon, wie ein spanischer Akzent zu klingen hat oder es lag einfach an der individuellen Stimmfarbe und -melodie der sprechenden Person. Die Akzente der Migrationssprachen Arabisch, BKS und Türkisch, die im Rahmen der Erhebung für die phonetischen Bewertung ausgewählt wurden, werden hier bei der Frage nach beliebten oder unbeliebten Akzenten selten bis nie positiv genannt, dafür öfter negativ: Türkisch wird von 13 Personen am dritthäufigsten als Beispiel für einen weniger schönen Akzent im Deutschen genannt und nur viermal als besonders schöner Akzent. Die phonetischen Wertungen zuvor, auch wenn der türkische Akzent dabei nur 16 Mal als solcher erkannt wurde, wurden damit erneut bestätigt, sodass den gesamten Ergebnissen zufolge gesagt werden kann, dass der türkische Akzent im Deutschen unter den (angehenden) Lehrer_innen unbeliebt ist. Die Akzente der Sprachen Bosnisch, Kroatisch und Serbisch in Kombination oder auch einzeln werden viermal negativ genannt und kein einziges Mal positiv. Jedoch wird sehr oft der Sprachfamilien-Begriff „slawisch“ verwendet, aber hauptsächlich mit 12 Stimmen im negativen Bereich als Beispiel für einen weniger schönen Akzent im Deutschen. Nur drei Personen finden einen slawischen Akzent besonders schön. Diese Ergebnisse stehen teilweise im Widerspruch zu der zuvor durchgeführten phonetischen Bewertung, denn der BKS-Akzent wurde von 81% der Proband_innen als sympathisch bewertet. Jedoch besteht die Möglichkeit, dass genau diejenigen 19%, die den Akzent davor als störend bewertet hatten, bei dieser Frage den Akzent auch als Beispiel für einen weniger schönen Akzent nannten. Nicht ausgeschlossen werden kann außerdem, dass der BKS-Akzent für einen anderen slawischen Akzent gehalten wurde, der beliebter ist und daraufhin positiv bewertet wurde, wie z.B. polnisch oder tschechisch, die hier jeweils dreimal positiv und nur jeweils einmal negativ genannt werden. Ein weiterer slawischer Akzent, der Russische, wird ebenfalls von zwölf Personen genannt, davon siebenmal negativ. Der arabische Akzent wird lediglich von

acht Proband_innen genannt, jedoch siebenmal davon als Beispiel für einen weniger schönen Akzent. Bei der soziophonetischen Wertung wurde der arabische Akzent von drei Viertel der Befragten als sympathisch bewertet, jedoch nur von einer befragten Person von insgesamt 102 Umfrageteilnehmer_innen als ein arabischer Akzent erkannt. Diese widersprüchlichen Ergebnisse zu den Akzenten der Migrationssprachen könnten damit erklärt werden, dass die Studierenden generell eher Vorurteile gegenüber diesen Akzenten hegen, da die Sprecher_innen hauptsächlich im Kontext von Flucht- oder wirtschaftlicher Migration nach Österreich gelangt sind und dieser Gruppe von Menschen in Medien und Politik oft vorgeworfen wird, dass diese nicht bereit seien, sich anzupassen und vor allem sich weigern, die deutsche Sprache (korrekt) zu erlernen. Vermutlich werden diese Akzente als ein Verweigern des Deutschlernens angesehen, das dazu führt, dass diese Akzente bei den Proband_innen eher unbeliebt als beliebt sind. Rakic und Stößel verweisen beispielsweise darauf, dass neben der eingeschränkten Verständlichkeit außerdem die Erkennbarkeit einer anderen kulturellen (Sprach-)Herkunft, die wiederum vorhandene Stereotypen und Vorurteile aktiviert, dazu führt, dass man Akzente negativ bewertet (vgl. Rakic und Stößel 2013:14). Grund zu dieser Annahme bestätigen folgende Kommentare, die bei der Nennung der weniger schönen Akzente zusätzlich verfasst worden sind:

- „Viele Sprachen komplett anderer Sprachfamilien, bei denen Fälle unter den Tisch fallen“
- „Türkisch und Serbokroatisch, aufgrund des befehlhaften [sic] Charakters (Du mir helfen! Du mir machen das!)“

Hier zeigen sich Vorurteile, dass alle Sprecher_innen, die zu einer bestimmten Sprachgruppe wie bspw. Türkisch und Serbokroatisch als zugehörig gedacht werden, zugeschrieben wird, dass sie keine Artikel im Deutschen verwenden „wollen“, weil diese in ihrer Erstsprache nicht notwendig sind. Dieses linguizistische Phänomen hatte sich bei der soziophonetischen Bewertung jedoch nicht bewahrheitet, da der arabische- und der BKS-Akzent mehrheitlich positiv bewertet wurden. Jedoch muss angemerkt werden, dass nicht alle Proband_innen den BKS als solchen erkannt hatten und den arabischen Akzent sogar nur eine befragte Person erkannt hatte. Die Ausnahme bildet der türkische Akzent, der sowohl bei der Frage nach der Beliebtheit als auch bei der soziophonetischen Bewertung mehrheitlich negativ bewertet wurde. Das Türkische sowie das ethnolektale Deutsch, das durch den Einfluss des Türkischen geprägt ist, erhält in der Gesellschaft, Medien und Schule öfter pejorative

Konnotationen (siehe Kap. 6.3/ 6.4.), sodass dies auch einen Einfluss darauf haben könnte, weshalb der türkische Akzent als eher unbeliebt gilt.

Eine befragte Person gibt außerdem folgende als linguizistisch eingestufte Antwort: „*gelerntes‘ Mundart von nicht Österreichern*“. Über das, was diese befragte Person tatsächlich unter „gelernte Mundart“ versteht, können nur Mutmaßungen aufgestellt werden, denn kein Mensch wird mit Sprachkenntnissen geboren – alle menschlichen Wesen „lernen“ eine Sprache früher oder später. Das Dilemma hier ist eindeutig das „später“, denn diese Person zeigt mit ihrer Aussage eine Abneigung gegenüber dialektsprechende Menschen, die Deutsch nicht als Erstsprache gelernt haben und aufgrund dessen zugleich als „Nicht-Österreicher_innen“ gelten. Hier werden also Sprecher_innen, die Deutsch als eine weitere Sprache gelernt haben, abgewertet, da die Meinung vorherrschend ist, dass sie nie das Level der Sprachkompetenz von Erstsprachler_innen erreichen könnten. Man kann hier auf Dirim und Knappik hinweisen, die in diesem Zusammenhang von „native-speakerism“ sprechen, einer „Superiorisierung, [...] die nicht nur eine zeitliche, sondern auch eine qualitative Reihung vornimmt“ (Dirim und Knappik 2015: 23). Ob mit „gelernte Mundart“ ein hörbarer Akzent oder mangelnde Sprachkompetenz oder lediglich ein Migrationshintergrund den Störfaktor darstellt, wird nicht näher geschildert und bleibt somit offen. Während bei den Sympathiewertungen die dialektsprechende Person mit türkischem Sprachhintergrund als *eher sympathisch* bewertet wurde und keine einzige negative Wertung erhielt, scheint es dennoch Proband_innen zu geben, denen v.a. „ältere“ Dialektsprechende, die einen stärkeren Akzent aufweisen, eher unsympathisch sind:

- *„Dieser Mischmasch aus Dialekt und BKS oder anderen Sprachen, den viele ältere Leute haben, die seit Jahren in Ö sind und sich Dialekt teilweise angeeignet haben, aber das Sprachmuster und Aussprache ihrer slawischen Erstsprache nie wegbekommen haben.“*

Folgende fremdsprachige Akzente im Deutschen, die bei der soziophonetischen Bewertung nicht vorgelegt wurden, schafften es ebenfalls auf die Beliebtheits- vs. Unbeliebtheitsliste: Niederländische und Schwedische Akzente scheinen beliebte Akzente im Deutschen zu sein, da sie mit je sechs und vier Stimmen nur im positiven Zusammenhang genannt werden. Italienisch wird zehnmal als besonders schöner und nur zweimal als weniger schöner Akzent im Deutschen aufgelistet. Der ungarische Akzent ist mit fünf negativen und einer positiven Stimme eher unbeliebt bei den Studierenden. Der asiatische Akzent ist noch unbeliebter, denn der wird neunmal als weniger schöner Akzent erwähnt und nur zweimal positiv genannt. Folgende

Kommentare vermitteln den Eindruck, dass für einige Proband_innen nur der Faktor „Verständlichkeit“ Relevanz hat und unterschiedlichen Akzenten ansonsten keine Bedeutung zukommt, wenn diese nicht beeinträchtigt ist:

- „Für mich klingt kein Akzent besonders "schön" oder "weniger schön", sondern eher verständlich oder weniger verständlich.“
- „Das ist mir egal, so lange das Gesagte verständlich ist.“

10. 2. 8. Vergleich zur Studie von Settinieri in Paderborn

Die Frage nach den Akzenten, die besonders schön und weniger schön im Deutschen klingen, wurde von Settinieris Studie (die in *Kap. 8.1.* ausführlich beschrieben wurde) übernommen, um einen räumlichen Vergleich bezüglich der Wertungen zwischen den Studierenden aus Paderborn (Deutschland) und Wien (Österreich) aufstellen zu können. In Paderborn haben 100 und in Wien 102 Lehramtstudierende an der Befragung teilgenommen, sodass ein adäquater Vergleich möglich ist. Folgende Ergebnisse aus *Abbildung 14* wurden bei der identen Fragestellung in der in Paderborn durchgeführten Studie erzielt. (Tabelle entnommen aus Settinieri 2011, S. 73:)

„Sprache“	Positiv	Negativ
Arabisch	1	6
Chinesisch	-	7
Englisch	25	5
Englisch, amerikanisches	4	6
Englisch, britisches	3	-
Englisch, Oxford	-	1
<i>Französisch</i>	54	20
Italienisch	16	5
Niederländisch	13	7
Polnisch	5	24
<i>Russisch</i>	15	56
Spanisch	26	10
Türkisch	-	24

Abbildung 14: Beliebte und unbeliebte Akzente im Deutschen [in Paderborn] (Settinieri 2011:73)

Die Studierenden aus Paderborn nannten lediglich fremdsprachige Akzente im Deutschen und nicht die verschiedenen Standardvarietäten des Deutschen, so wie es im Gegensatz bei den Studierenden in Wien der Fall war (die eventuell durch die zuvor gehörten Testsätze in der bundesdeutschen und österreichischen Standardvarietät beeinflusst gewesen sein könnten). Die große Gemeinsamkeit zwischen den beiden Studierenden-Gruppen besteht darin, dass sich in beiden Untersuchungen der französische Akzent als beliebtester Akzent im Deutschen herausstellt. Französisch wurde von den bundesdeutschen Studierenden zudem weitaus öfter genannt – mit jeweils 13 Stimmen mehr sowohl im positiven als auch im negativen Bereich. Die österreichischen Studierenden vergaben jedoch im Verhältnis zu den positiven Wertungen (41) eine geringe Anzahl von negativen Wertungen (7) den französischen Akzent betreffend. Nach Französisch sind ebenfalls Spanisch und Englisch beliebte Akzente im Deutschen, sowohl bei den Studierenden in Paderborn als auch in Wien. In Paderborn nennen 25 Personen und in Wien 21 Personen Englisch als positiven Akzent, in Paderborn kommen noch weitere 7 Stimmen dazu, die in amerikanisches, britisches und Oxford Englisch differenziert wurden. In Wien wurden die verschiedenen Varianten des Englischen dagegen nicht differenziert. 15 österreichische Studierende und insgesamt 11 bundesdeutsche Studierende finden den englischen Akzent weniger schön. Die Ergebnisse zum englischen Akzent sind somit relativ ähnlich, auch wenn Englisch in Paderborn elfmal mehr positive Nennungen und in Wien dreimal mehr negative Nennungen verzeichnet. Spanisch wird in Wien von 18 Personen und in Paderborn von 26 Personen als besonders schöner Akzent genannt. Jedoch erhält Spanisch keine einzige negative Stimme von den österreichischen Studierenden, während es in Paderborn zehn negative Stimmen sind.

Den großen Unterschied zwischen den beiden Studien stellen die unbeliebte Akzente dar: In Paderborn erhält Russisch die schlechteste Bewertung mit 56 negativen Stimmen, während in Wien Russisch nur von zwölf befragten Studierenden überhaupt genannt wird und davon siebenmal negativ. Allerdings muss bedacht werden, dass die Proband_innen in Deutschland und Österreich zwar dieselbe Fragestellung erhalten hatten, aber unter anderen Umständen, da bei der Studie in Paderborn der französische und der russische Akzent zuvor zur soziophonetischen Bewertung vorgelegt wurden:

Französisch und Russisch sind kursiv gesetzt, da bei der Interpretation der Ergebnisse im Hinterkopf behalten werden muss, dass die Probanden, wenn sie diese

Frage beantworten, bereits 108 Sätze, die Ausspracheabweichungen, wie sie von französischen und/oder russischen Deutsch-als-L2-Sprechern häufig gemacht werden, gehört haben. Die häufige Nennung dieser beiden Sprachen ist also nur bedingt aussagekräftig, da sie möglicherweise auf einen Reihenfolgeeffekt der Befragung zurückzuführen ist. (Settinieri 2011: 73)

In Wien dagegen hörten die Proband_innen im Vergleich dazu nur jeweils einen Testsatz von zehn unterschiedlichen (Akzent-)Sprecher_innen.

Negativ bewertet werden in Paderborn außerdem noch die polnischen und türkischen Akzente. Polnisch schneidet mit 24 negativen Stimmen in Paderborn dabei weitaus schlechter als in Wien mit nur einer negativen Stimme ab. Polnisch wird generell in Wien seltener genannt und davon lediglich einmal negativ und dreimal positiv. Türkisch erhält in Paderborn genauso viele negative Wertungen wie Polnisch, jedoch keine einzige positive Wertung. Im Vergleich dazu wird der türkische Akzent in Wien zumindest viermal positiv genannt, ist aber mit 13 negativen Wertungen ebenfalls unbeliebt, wenn auch in Paderborn weitaus unbeliebter. Die Ergebnisse den arabischen Akzent betreffend fallen relativ gleich aus: In beiden Studien wird Arabisch nur jeweils einmal als schöner Akzent genannt und sechsmal in Paderborn und siebenmal in Wien als weniger schöner Akzent. BKS schafft es bei den deutschen Studierenden erst gar nicht auf Liste, d.h. der Akzent ist weder im besonderen Maße beliebt noch unbeliebt. Im Gegensatz dazu ist er in Wien bei den österreichischen Studierenden mit vier negativen Nennungen eher unbeliebt. Niederländisch und Italienisch werden sowohl in Paderborn (13x und 16x) als auch in Wien (6x und 10x) als positive Akzente genannt, in Deutschland jedoch mit einer etwas höheren Anzahl an Stimmen. Niederländisch wird allerdings in Wien kein einziges Mal als weniger schöner Akzent deklariert, während in Paderborn sieben Personen der Meinung sind, dass es ein weniger schöner Akzent ist. Italienisch ist für zwei österreichische Studierende und für fünf bundesdeutsche Studierende weniger schön. In Paderborn wird außerdem Chinesisch sechsmal negativ genannt und kein einziges Mal positiv. In Wien wird der breitgefächerte Begriff „asiatische Sprachen“ verwendet, unter dem man das Chinesisch zählen kann, der neunmal als negativer und zweimal als positiver Akzent angeführt wird. Der größte Unterschied besteht darin, dass bei den österreichischen Studierenden die Standardvarietät des Bundesdeutschen am häufigsten bei der Frage nach einem weniger schönen Akzent angeführt wird. Die Ergebnisse zeigen, dass bei den Lehramtstudierenden aus Wien die

bundesdeutsche Aussprache genauso unbeliebt ist wie der türkische oder polnische Akzent im Deutschen bei den Studierenden aus Paderborn.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass in beiden Studien die als prestigeträchtig geltenden Sprachen Französisch, Englisch und Spanisch als beliebte Akzente hervorgehen. Darüber hinaus ist der französische Akzent mit weitem Abstand bei beiden befragten Gruppen der beliebteste Akzent im Deutschen. Aber auch Italienisch und Niederländisch sind sowohl bei den Studierenden aus Wien als auch in Paderborn beliebt. Weniger beliebt sind bei beiden Proband_innengruppen der türkische und slawische Akzent, auch wenn im unterschiedlichen Maße. Bei den Lehramtstudierenden aus Paderborn ist vor allem der russische Akzent sehr unbeliebt (mehr als die Hälfte der Befragten), während in Wien Bundesdeutsch als meist genannter (ca. ein Viertel der Befragten) unbeliebter „Akzent“ hervorgeht.

10. 3. Sprachhierarchien und Akzente im Kontext Schule

Der zweite Teil des Online-Fragebogens widmete sich der Beantwortung der Forschungsfrage, welche Meinungen und Einstellungen die befragten Studierenden hinsichtlich Sprachhierarchien und des Deutschen als Zweitsprache sowie Akzenten in der Aussprache vertreten. In diesem Teil bestanden die Frageitems hauptsächlich aus Aussagen, denen auf einer 4-stufigen Skala *zugestimmt* bzw. *nicht zugestimmt* werden sollte. Die Skalenwerte entsprechen dabei denselben Werten wie im ersten Teil: 1 =*trifft vollkommen zu*, 2 =*trifft eher zu*, 3 =*trifft eher nicht zu* und 4 =*trifft gar nicht zu*. Außerdem wurden bei vereinzelt Frageitems offene Fragen hinzugefügt, die optional beantwortet werden konnten, um die Meinungen und Einstellungen der Studierenden so präzise wie möglich zu erlangen.

10. 3. 1. Vorteilhafte vs. unvorteilhafte Sprachkenntnisse

Aufgrund der aufgestellten Hypothese, dass die Studierenden im ersten Teil des Fragebogens die vorgelegten Testsätze (die verschiedene Ausspracheabweichungen aufgrund von Interferenzfehlern bedingt durch die unterschiedlichen Erstsprachen der Sprecher_innen) signifikant unterschiedlich bewerten würden, – bestand einer der Forschungsziele darin, in Erfahrung zu bringen, ob in den Einstellungen der Lehramt-Studierenden bestimmte Sprachhierarchien vorherrschend sind und ob dahingehend im schulischen Kontext Schüler_innen mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen ebenso unterschiedliche Werte zugeschrieben werden (würden). Wie aus dem ersten Diagramm in *Abbildung 15* zu entnehmen ist, sind sich die befragten Lehramtstudent_innen zu 97% einig, dass es vorteilhaft ist, wenn Schüler_innen mehrere Sprachen beherrschen. Die durchschnittliche Bewertung der Skala liegt bei 1,14.

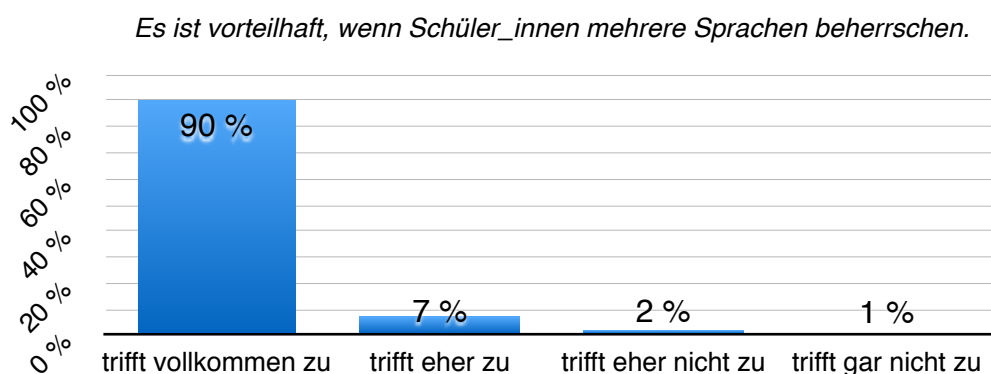


Abbildung 15: Meinungen zu Mehrsprachigkeit I

Bei der nächsten Frage, ob unterschiedliche Sprachen in einer Klasse die Sprachkompetenzen aller Schüler_innen fördern, gehen die Meinungen etwas weniger konform. Das zweite Diagramm in *Abbildung 16* veranschaulicht, dass zwar rund 80% der Studierenden der Aussage zustimmen, davon wählt aber ungefähr eine Hälfte (42%) die Option „trifft vollkommen zu“, während bei der ersten Frage, als erfragt wird, ob es vorteilhaft sei, mehreren Sprachen zu beherrschen, 90% der Studierenden die Option „trifft vollkommen zu“ ankreuzt. Ein Fünftel der Befragten (20%) widerspricht sogar der Annahme, dass durch die Sprachenvielfalt die Sprachkompetenzen aller Schüler_innen gefördert werden. Bei der zweiten Frage ergibt sich ein Skalenwert von 1,80 – das bedeutet, dass der Durchschnitt der Befragten der Aussage dennoch *eher zustimmt*. Im Vergleich dazu hat der Durchschnitt mit einem Wert von 1,14 der vorherigen Aussage allerdings *vollkommen zugestimmt*.

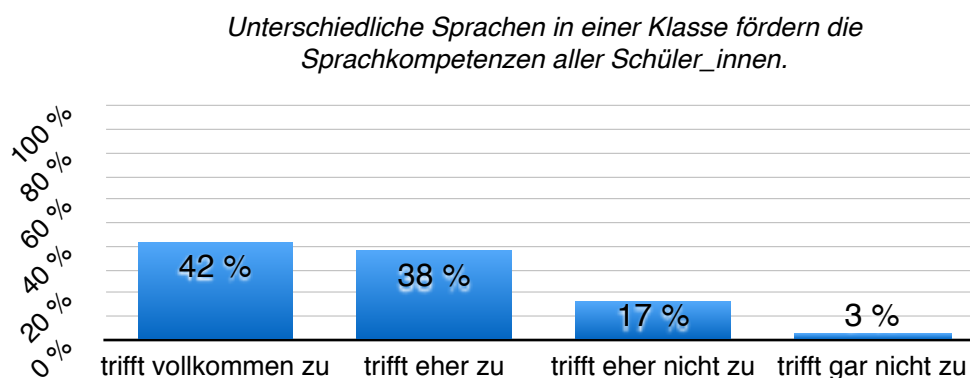


Abbildung 16: Meinungen zu Mehrsprachigkeit II

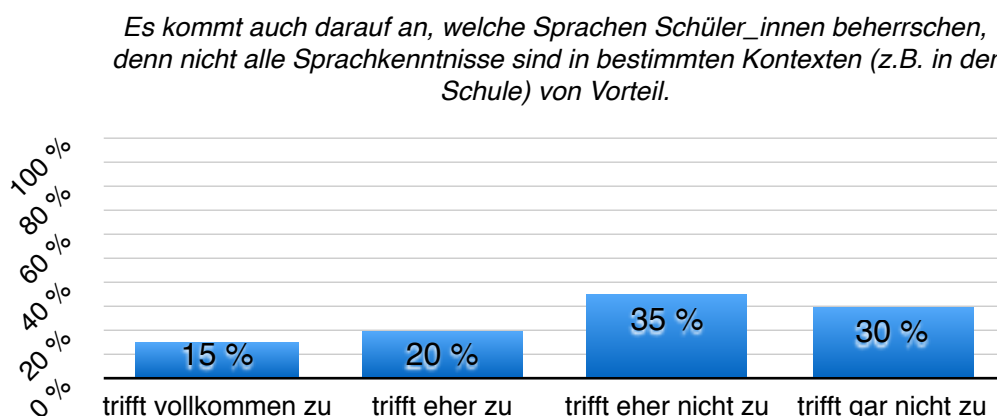


Abbildung 17: Meinungen zu Mehrsprachigkeit III

Das dritte Diagramm in *Abbildung 17* zeigt, dass ungefähr ein Drittel (35%) der Studierenden angibt, dass es darauf ankommt, welche Sprachen Schüler_innen be-

herrschen, da nicht alle Sprachkenntnisse in bestimmten Kontexten wie z.B. in der Schule von Vorteil sind. Mehr als 60% verneinen allerdings die Aussage, dass unterschiedlichen Sprachkenntnissen abhängig vom Kontext unterschiedliche Werte zugeschrieben werden können. Dies ergibt einen durchschnittlichen Skalenwert von 2,81 – die Befragten stimmen somit der Aussage, dass es drauf ankommt welche Sprachkenntnisse man verfügt, *eher nicht zu*.

Die Forschungsfrage, ob sich eine Sprachhierarchie in den Einstellungen von den befragten Lehramtstudierenden aufzeigen lässt, bedarf einer genaueren Auseinandersetzung und deshalb sollten die Befragten angeben, welche Sprachen für sie als vorteilhaft bzw. nicht-vorteilhaft gelten. Die Antwortkategorien waren dabei vorgegeben: Miteinbezogen wurden neben den Prestigesprachen (Englisch, Spanisch, Französisch) und den Migrationssprachen (Arabisch, BKS, Türkisch), deren Akzente im ersten Teil des Fragebogens zur phonetischen Bewertung vorgelegt wurden, außerdem noch die amtlich anerkannten Minderheitensprachen in Österreich: Ungarisch, Slowenisch, Tschechisch, Slowakisch und die Gebärdensprachen bis auf Burgenlandkroatisch, da BKS unter den Antworten ohnehin bereits vorhanden war. Zudem wurde Italienisch auch in die Antwortliste aufgenommen, damit die Sprachen aller Nachbarstaaten von Österreich vertreten sind und ein Vergleich dahingehend ermöglicht wird. Die Antworten der Studierenden kann man dem Diagramm in *Abbildung 18* entnehmen

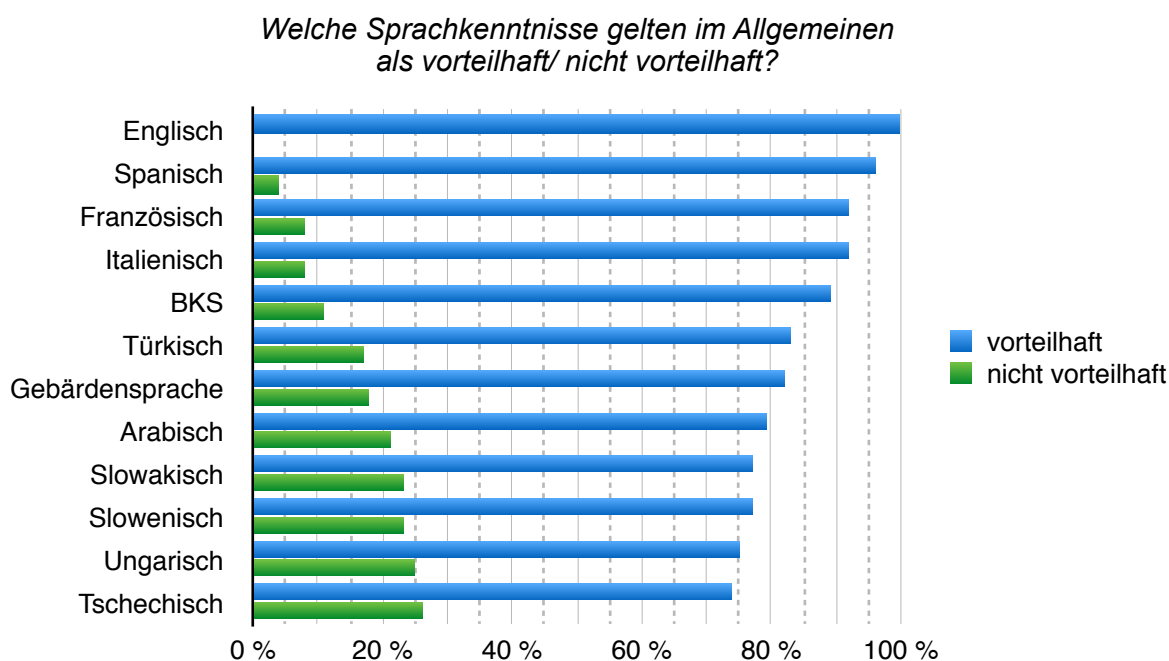


Abbildung 18: Vorteilhafte und nicht vorteilhafte Sprachkenntnisse

Die Ergebnisse zeigen eindeutig, dass alle Sprachkenntnisse allgemein als vorteilhaft angesehen werden, unabhängig davon in welchem Kontext sie genutzt oder gebraucht werden. Dennoch ergibt sich eine Hierarchie, in der die „Prestigesprachen“ mit deutlichem Vorsprung die ersten Plätze belegen. Englisch geht mit 100% der Stimmen dabei als deutlicher Spitzenreiter hervor. 96% der befragten Studierenden stufen Spanisch und 92% Französisch und Italienisch ebenfalls als vorteilhaft ein. Überraschenderweise ist ihnen BKS mit 89% der Stimmen sehr dicht dran, sodass lediglich etwa ein Zehntel der Befragten die ex-jugoslawischen Sprachkenntnisse als nicht vorteilhaft betrachtet. Dieses Ergebnis spiegelt sich auch in den phonetischen Wertungen wieder, da der BKS-Akzent im Deutschen nach dem französischen Akzent die meisten Sympathie-Wertungen (s. *Kap. 10.2.2*) erhielt. Obwohl der türkische Akzent bei der Wertung nach dem Sympathiefaktor im Vergleich zu den anderen Sprachen wesentlich schlechter abgeschnitten hatte, empfinden 83% der Proband_innen türkische Sprachkenntnisse genauso als vorteilhaft wie die Kenntnisse in der österreichischen Gebärdensprache (82%), dicht gefolgt von den arabischen Sprachkenntnissen (79%). Nichtsdestotrotz werden die „Migrationssprachen“ von einem Fünftel der Befragten (21%) als nicht vorteilhaft gesehen, während die „Prestigesprachen“ nur von einem relativ geringem Prozentsatz (zw. 4-8%) als nicht vorteilhaft bezeichnet werden. Die in Österreich amtlich anerkannten Minderheitensprachen (abgesehen von der Gebärdensprache und Burgenlandkroatisch) schneiden in diesem Ranking am schlechtesten ab, denn ca. ein Viertel der befragten Lehramtstudierenden bzw. Lehramtabsolvent_innen stuft Slowakisch (23%), Slowenisch (23%), Ungarisch (25%) und Tschechisch (26%) als nicht vorteilhafte Sprachkenntnisse ein. Dagegen spricht aber die Mehrheit der Befragten mit 75% der Stimmen, die diese Sprachkenntnisse ebenfalls als vorteilhaft betrachten. Die durchschnittlichen Skalenwerte zu den einzelnen Sprachen kann man in *Abbildung 19* einsehen. Dabei sticht hervor, dass Englisch als Spitzenreiter mit einem durchschnittlichen Skalenwert von 1,02 hervorgeht und Ungarisch mit einem „guten“ Durchschnittswert von 1,89 den letzten Platz belegt. Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass jegliche Sprachkenntnisse von Schüler_innen von ihren zukünftigen Lehrer_innen gewürdigt sein werden, auch wenn sich eine Hierarchie bezüglich der Sprachkenntnisse nicht abstreiten lässt. Die Relevanz der Herkunftssprachen wird den Schüler_innen aber von der Mehrheit der Befragten auf jeden Fall nicht abgesprochen.

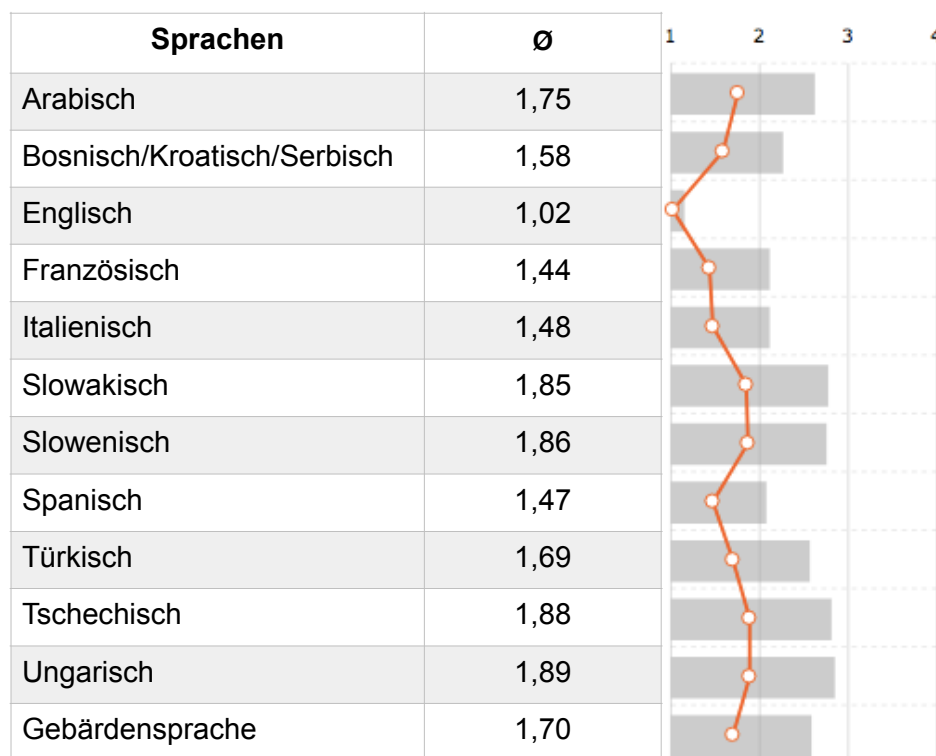


Abbildung 19: Durchschnittliche Skalenwerte vorteilhafte Sprachkenntnisse

10. 3. 2. Deutsch als Erstsprache vs. Deutsch als Zweitsprache

Die folgenden Frageitems sollten aufdecken, inwiefern die befragten Lehramtstudierenden die Vorstellungen teilen, dass die erstsprachliche Sprachkompetenz perfekt sei und Sprecher_innen mit Deutsch als Zweitsprache diese nie erreichen könnten (vgl. „native-speakerism“ Knappik/Dirim 2013). Die Frage ist relevant, um zu erfahren, ob die befragten (zukünftigen) Lehrenden die Schüler_innen nach ihrer Erst- bzw. Zweitsprache unterscheiden und ihnen folglich unterschiedliche sprachliche Kompetenzen zuschreiben würden. Die Antworten der Studierenden sprechen in diesem Fall dagegen: Die Mehrheit der Proband_innen ist davon überzeugt, dass Schüler_innen sowohl mit Deutsch als Erstsprache als auch mit Deutsch als Zweitsprache die sprachlichen Kompetenzen besitzen, um der Unterrichtssprache Deutsch folgen zu können, wie man aus dem Diagramm in *Abbildung 20* entnehmen kann. Die Antwortoption „trifft gar nicht zu“ wird dabei von keiner einzigen befragten Person gewählt. Dennoch lässt sich ein Unterschied zwischen DaE und DaZ feststellen, denn nur ein knappes Zehntel (9%) wählt die Antwortoption „trifft vollkommen zu“ im Falle von Schüler_innen mit *Deutsch als Zweitsprache*, während im Fall von Schüler_innen mit *Deutsch als Erstsprache* mehr als 40% „vollkommen“ zustimmen. Die durchschnittliche Bewertung der Skala liegt bei *DaE*-Schüler_innen bei 1,58 und bei *DaZ*-Schüler_innen bei 2,15. Ungefähr ein Fünftel (22%) der Studierenden ver-

mutet, dass Schüler_innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch Schwierigkeiten hätten, der Unterrichtssprache zu folgen und wählt dementsprechend die Antwortkategorie „trifft eher nicht zu“.

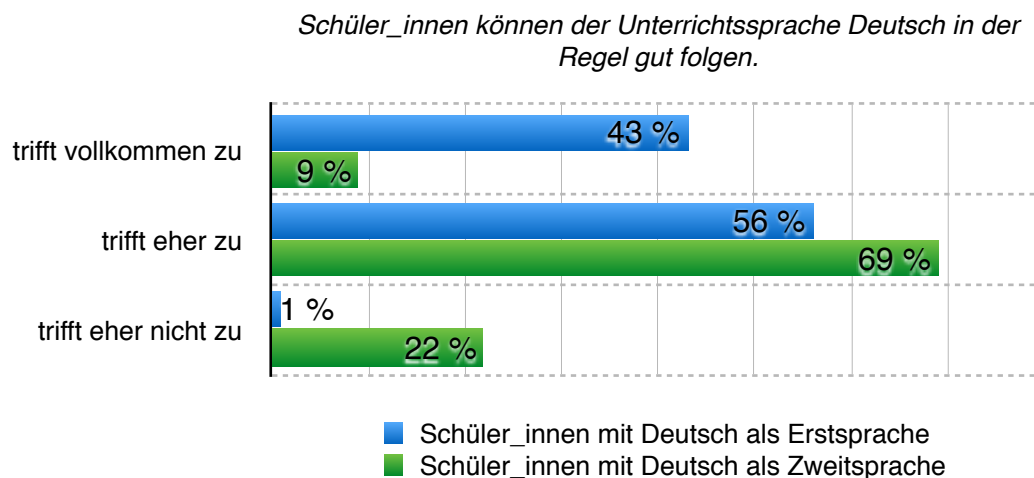


Abbildung 20: Sprachkompetenzen von DaE- und DaZ-Schüler_innen

Allerdings stimmen 94% der befragten Studierenden (Summe Skalenwert 1 und 2) der Aussage zu, dass Sprachkompetenzen von Schüler_innen, die Deutsch als Zweitsprache gelernt haben, gleichwertig sein können mit denen, die Deutsch als Erstsprache gelernt haben (s. Abb. 21). Der durchschnittliche Skalenwert beträgt 1,30. Des Weiteren widersprechen die befragten Studierenden mit einem eindeutigen Ergebnis von 93% (s. Abb. 22) der linguizistischen Annahme, dass DaZ-Schüler_innen das Sprachkompetenz-Level der DaE-Schüler_innen niemals erreichen könnten. Der durchschnittliche Skalenwert beträgt 3,54. Nur ein geringer Anteil von 7% der (zukünftigen) Lehrer_innen ist der Ansicht, dass DaZ-Schüler_innen niemals die Stufe der „Perfektion“ der ersprachlichen Sprachkompetenz erreichen könnten.

*DaE und DaZ
Sprachkompetenzen
können gleichwertig sein*

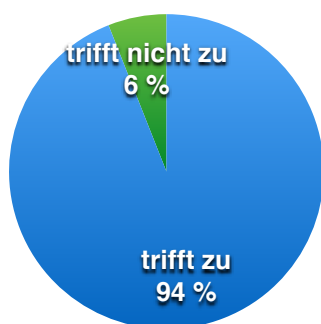


Abb. 21: Gleichwertigkeit von DaE und DaZ I

*DaZ-Schüler_innen
werden niemals so gut
Deutsch sprechen wie
DaE-Schüler_innen*

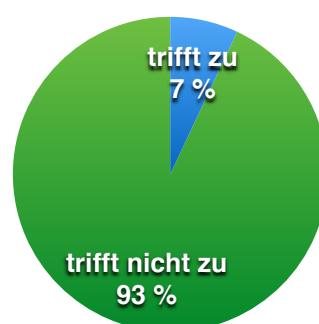


Abb. 22: Gleichwertigkeit von DaE und DaZ II

Trotz dieser eindeutigen Ergebnisse, sind 40% der Studierenden dennoch der Auffassung, dass die Bezeichnungen bzw. Unterscheidungen von Schüler_innen mit *Deutsch als Erstsprache* und mit einer *anderen Muttersprache als Deutsch* in der Schule erforderlich sind (s. Abb. 23). Dieses Ergebnis lässt sich eventuell dadurch erklären, dass trotz der Zustimmung, dass Sprachkompetenzen von DaE- und DaZ-Schüler_innen gleichwertig sein können, dennoch die Meinung vertreten wird, dass sprachliche Differenzen zwischen diesen beiden Gruppen in der Regel bestehen. Die Mehrheit der Befragten (60%) hält diese Unterscheidung nach Erst- oder Zweitsprache aber nicht für nötig – der durchschnittliche Skalenwert beträgt 2,61.

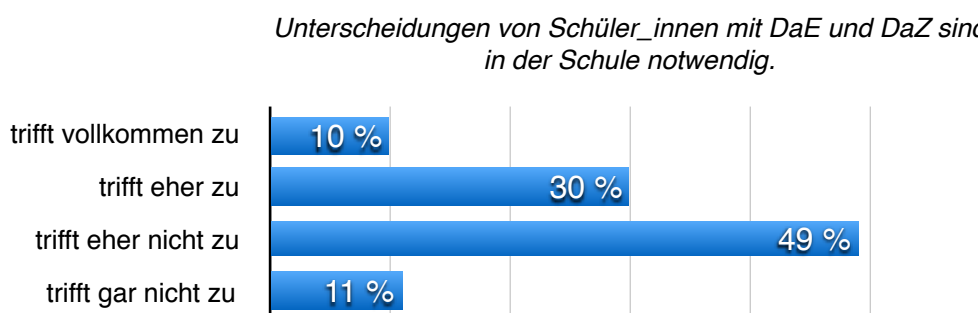


Abbildung 23: Unterscheidungen nach Erstsprache

In weiterer Folge sollten die Studierenden angeben, ob sie es für notwendig halten, dass Schüler_innen nach dem *Migrationshintergrund* unterschieden werden. Die Ergebnisse, die in *Abbildung 24* ersichtlich sind, zeigen, dass mehr als zwei Drittel (70%) der Lehramtsstudierenden der Meinung sind, dass Unterscheidungen von Schüler_innen nach dem Migrationshintergrund in der Schule nicht notwendig sind. Ein knappes Drittel (31%) der Studierenden hält die Unterscheidung für erforderlich. Der durchschnittliche Skalenwert liegt bei 2,89. Obwohl beide Fragestellungen in die relativ gleiche Richtung gehen, zeigt sich ein Unterschied in den Antworten: Die Proband_innen lehnen es eher ab, die Schüler_innen nach dem nationalstaatlichen Hintergrund der Eltern als nach deren Erstsprachen zu unterscheiden.

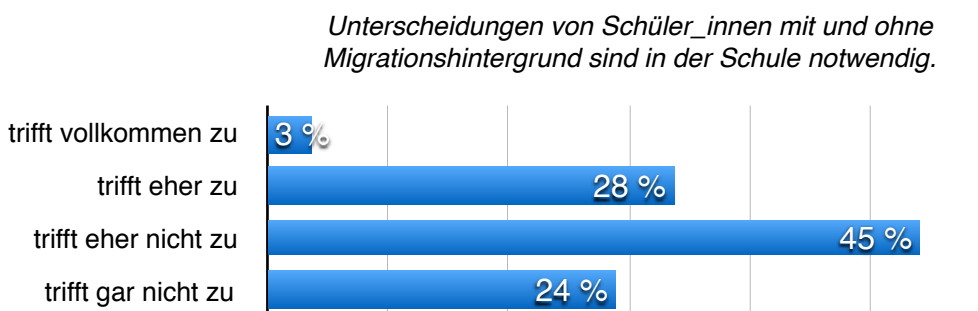


Abbildung 24: Unterscheidungen nach Migrationshintergrund

Im Zuge der nächsten Frageitems sollte untersucht werden, ob die Proband_innen gute und/oder schlechte Leistungen von Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache in Verbindung mit ihrer nicht-deutschen Erstsprache bringen würden. Zunächst sollten die Studierenden angeben, ob sie *schlechte Leistungen* von Schüler_innen mit der Begründung „...,weil Deutsch nicht deine Muttersprache ist“ kritisieren würden. Fast alle befragten Lehramtstudierenden (97%) sind sich einig, dass sie schlechte Leistungen nicht auf diese linguizistische Weise mit Schüler_innen kommunizieren bzw. solch eine Begründung heranziehen würden (s. Abb. 25). Fast drei Viertel (73%) der Studierenden wählte den Skalenwert 4 (*trifft gar nicht zu*) und ein Viertel (24%) den Skalenwert 3 (*trifft eher nicht zu*). Nur ein geringer Anteil von 4% der Befragten gibt an, dass sie schlechte schulische Leistungen auf die andere nicht-deutsche Erstsprache zurückführen und dies auch den betreffenden Schüler_innen dementsprechend begründen würden.

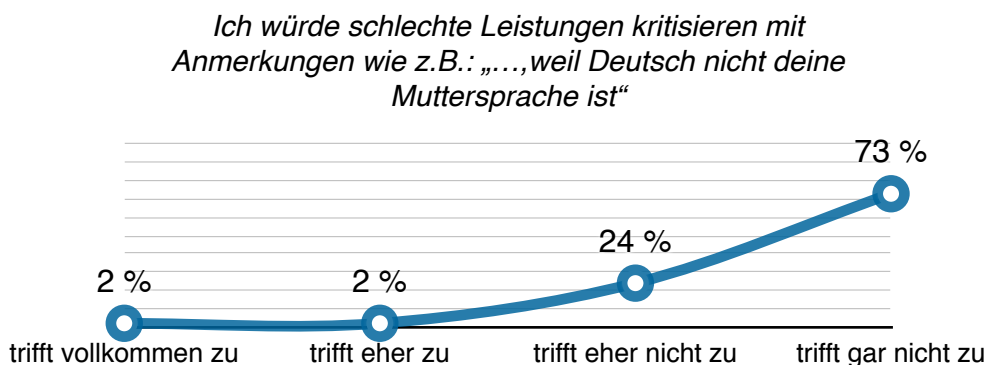


Abbildung 25: Ausgrenzung von DaZ-Schüler_innen

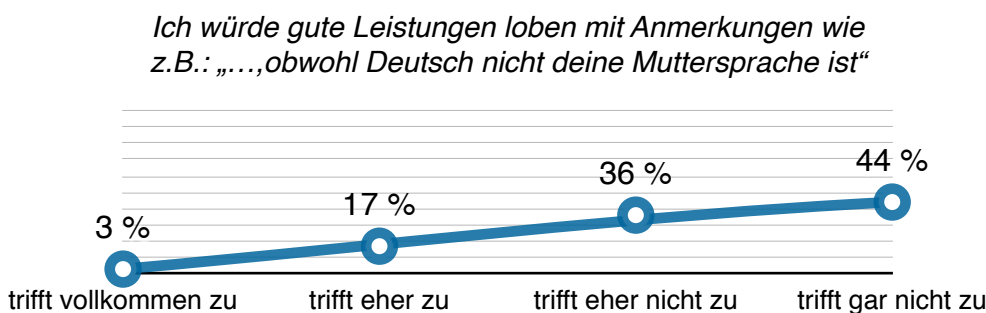


Abbildung 26: Ausgrenzung im Einbezug

Zudem sollten die Proband_innen angeben, ob sie umgekehrt *gute Leistungen* von Schüler_innen mit Anmerkungen wie z.B. „...,obwohl Deutsch nicht deine Muttersprache ist“ loben würden (s. Abb. 26). 80% der befragten Studierenden geben an, dass sie gute Leistungen von Schüler_innen nicht auf diese Weise loben würden, in-

dem sie die andere nicht-deutsche Erstsprache hervorheben. Dabei wählen 44% den Skalenwert 4 (*trifft gar nicht zu*) und 36% den Skalenwert 3 (*trifft eher nicht zu*). Ein Fünftel (20%) der befragten Studierenden hingegen sieht kein Problem darin, die Schüler_innen auf diese Weise zu bestärken, indem sie betonen, dass sie gute Leistungen trotz einer anderen Erstsprache als Deutsch erbringen. Anzunehmen ist, dass den Lehramtstudierenden dabei nicht bewusst ist, dass damit eine „Ausgrenzung im Einbezug“ (vgl. Mecheril 2013) vorgenommen wird. Die Schüler_innen werden zwar gelobt, aber ihnen gleichzeitig vermittelt, dass sie nicht dazugehören – dass man mit einer anderen Erstsprache einen anderen Status als Sprecher_in einnimmt oder zugewiesen bekommt (z.B. schlechtere Leistungen). Das bestätigt, dass sich historisch gewachsene gesellschaftliche Strukturen unreflektiert in unterschiedlichen Denk- und Verhaltensformen habitualisiert haben (vgl. Dirim 2016), sodass Lehrende auch unbeabsichtigt oder „gut gemeint“ Schüler_innen ausgrenzen können.

10. 3. 3. Deutsch als Zweitsprache mit Akzent

Bei den nächsten Frageitems sollten sich die befragten Studierenden erneut mit *Akzenten* in der Aussprache auseinandersetzen. Diesmal sollten aber keine phonetischen Wertungen durchgeführt werden, sondern ihre Einstellungen bezüglich Akzente im Kontext von Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache erfragt werden.

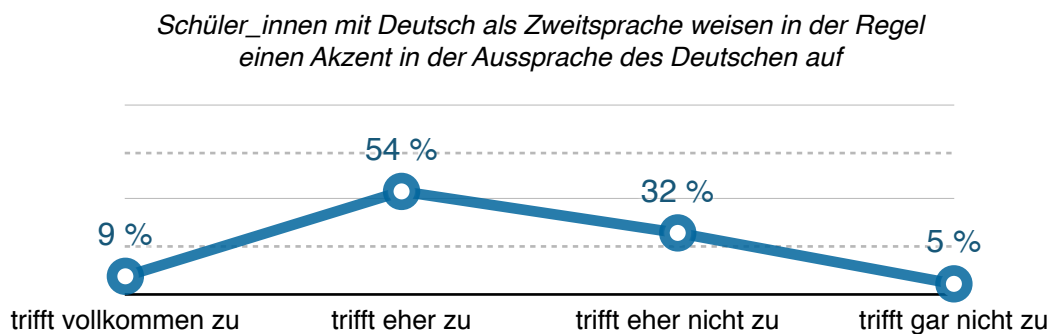


Abbildung 27: DaZ Schüler_innen und Akzent in der Aussprache

Wie aus der *Abbildung 27* hervorgeht, vertritt die Mehrheit der Befragten (63%) die Meinung, dass Schüler_innen, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben, in der Regel auch einen Akzent in der Aussprache des Deutschen aufweisen. Der durchschnittliche Skalenwert beträgt 2,33 – das entspricht dem Wert „*trifft eher zu*“. Ungefähr ein Zehntel (9%) der Studierenden wählt die Antwortkategorie „*trifft vollkommen zu*“ und mehr als die Hälfte (54%) „*trifft eher zu*“. Mehr als ein Drittel (37%) der Studierenden ist der Meinung, dass ein Akzent nicht unbedingt erkennbar sein

muss bei Schüler_innen, die eine andere Erstsprache als Deutsch gelernt haben. Davon wählen 32% die Kategorie „trifft eher nicht zu“ und 5% „trifft gar nicht zu“. Ein erkennbarer Akzent in der Aussprache wird aber nicht als Kennzeichen von mangelnder Sprachkompetenz betrachtet, wie die Ergebnisse, die dem Schaubild in *Abbildung 28* zu entnehmen sind, beweisen. Hier ergibt sich ein Skalenwert von 3,49 – der wie folgt zusammengesetzt ist: 7% wählen die Antwortkategorie „trifft eher zu“, 37% entscheiden sich für „trifft eher nicht zu“ und mehr als die Hälfte (56%) für die Antwortkategorie „trifft gar nicht zu“.

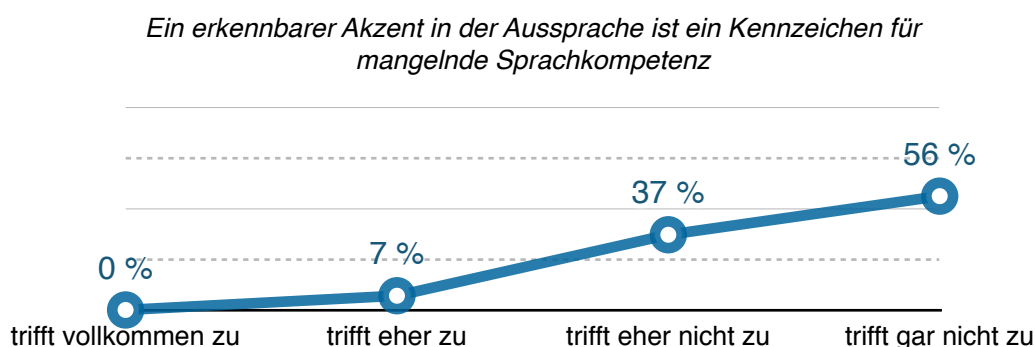


Abbildung 28: Akzent als Kennzeichen für mangelnde Sprachkompetenz

Die Umfrageteilnehmerinnen wurden außerdem danach gefragt, welche Aspekte ihrer Meinung nach von Bedeutung sind, damit man eine Sprache kompetent beherrscht. Folgende Antwortkategorien waren vorgegeben und sollten in der Reihenfolge nach dem Grad der Wichtigkeit geordnet werden: *ausreichender Wortschatz*, *grammatikalische Korrektheit*, *korrekte phonetische Aussprache* und *orthographische Korrektheit*.

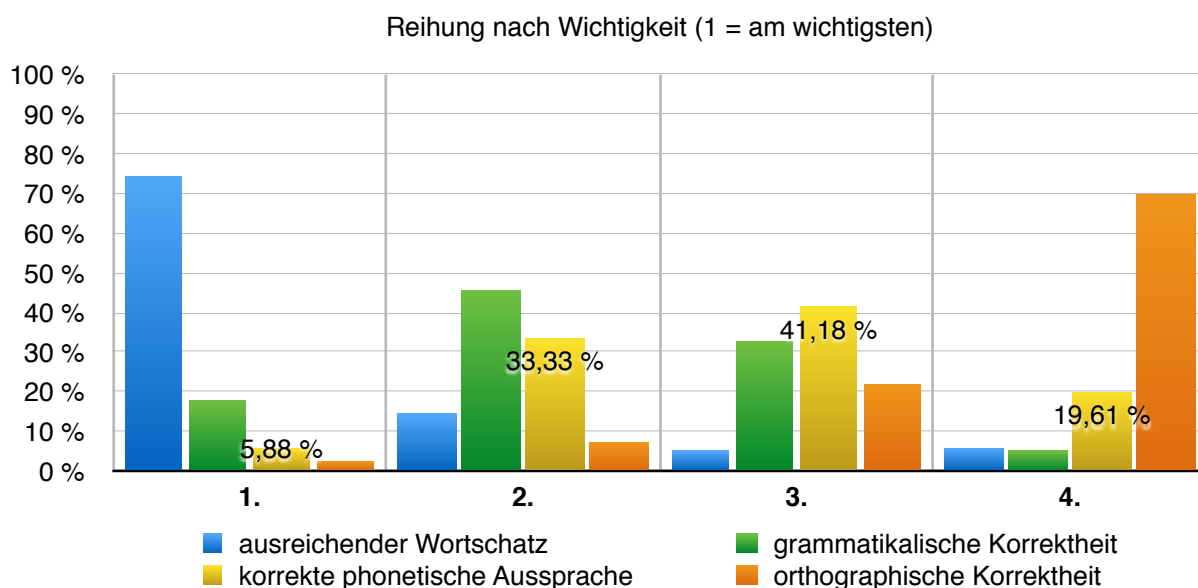


Abbildung 29: Hierarchie von sprachlichen Kompetenzen

Die Ergebnisse zeigen, dass die Kategorie *ausreichender Wortschatz* von 75% der befragten Personen als *wichtigster* Aspekt und die Kategorie *orthographische Korrektheit* von 70% der Befragten als *am wenigsten wichtiger* Aspekt angesehen wird. Die Kategorien *grammatikalische Korrektheit* und die *phonetische Aussprache* befinden sich zwischen dem Skalenbereich 2 und 3, wobei die grammatikalische Korrektheit den zweiten Platz knapp einnimmt.

Die **korrekte phonetische Aussprache** wird von 6% der Studierenden auf Platz 1, von einem Drittel (33%) auf Platz 2 und von 41 % auf Platz 3 gereiht. Ein Fünftel der Befragten (20%) setzt den Aspekt *korrekte Aussprache* auf den letzten Platz. Diesen Ergebnissen nach ist den zukünftigen Lehrer_innen der *ausreichende Wortschatz* von Schüler_innen am wichtigsten (durchschnittlicher Skalenwert 1,42), gefolgt von der *grammatikalische Korrektheit* (2,25) der geäußerten Sätze. Die *korrekte phonetische Aussprache* (2,75) ist ihnen aber wichtiger als die *orthographische Korrektheit* (3,59). Dies deutet daraufhin, dass die mündliche Sprachkompetenz von Schüler_innen wichtiger als die schriftliche Sprachkompetenz eingestuft wird. Obwohl 93% der Befragten angeben, dass phonetische Normabweichungen kein Merkmal von mangelnder Sprachkompetenz seien, hält dennoch ein Drittel (33%) die *korrekte phonetische Aussprache* als wichtigere sprachliche Kompetenz als die *grammatikalische* und *orthographische Korrektheit* von Äußerungen. Mehr als die Hälfte (19 Personen) dieser Gruppe, die die *korrekte phonetische Aussprache* auf den zweiten Rang setzt, hatte zuvor angegeben, dass DaZ-Schülerinnen einen Akzent in der Regel aufweisen, jedoch betrachten davon nur zwei Personen den Akzent als mangelnde Sprachkompetenz. Bleibt fragwürdig, aus welchem Grund sie dann die phonetische Sprachkompetenz an den zweiten Platz noch vor der grammatikalischen und orthographischen Kompetenz setzen. Von den 7% der Studierenden, die beim Frageitem zuvor (s. Abb. 28) angeben, dass Aussprache ein Kennzeichen von mangelnder Kompetenz sei, geben 6% ebenso an, dass DaZ-Schüler_innen prinzipiell einen Akzent aufweisen und reihen zudem die *korrekte phonetische Aussprache* auf den ersten Platz, d.h. als wichtigste sprachliche Kompetenz. Außerdem reiht diese Gruppe den *ausreichenden Wortschatz*, denn die Mehrheit der Befragten als wichtigste sprachliche Kompetenz ansieht, auf den letzten Platz. Die 20% der befragten Studierenden, die die *korrekte phonetische Aussprache* auf den letzten Platz setzen, sind sich einig, dass dies kein Kennzeichen von mangelnder Kompetenz darstellt. Dennoch glauben 15% dieser Gruppe, dass DaZ-Schüler_innen in der Regel einen Akzent aufweisen. Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass Schüler_in-

nen mit *Deutsch als Zweitsprache* als Gruppe gedacht werden, denen als Kollektiv Essentialisierungen wie z.B. ein Akzent in der Aussprache des Deutschen zugeschrieben werden. Dies wird aufgrund einer nicht-deutschen Erstsprache als unveränderlich betrachtet (Naturalisierung). Zwar ist nur ein sehr geringer Anteil (7%) der Proband_innen der Meinung, dass ein Akzent in der Aussprache des Deutschen eine mangelnde sprachliche Kompetenz darstellt, jedoch reiht exakt ein Drittel (33,33%) der Befragten die *korrekte phonetische Aussprache* auf den zweiten Platz noch vor der *grammatikalischen Korrektheit* als wichtigeren Aspekt der sprachlichen Kompetenz ein. 41% der Proband_innen finden zwar die *grammatikalische Korrektheit* wichtiger als die *korrekte phonetische Aussprache*, aber nicht wichtiger als die *orthographische Korrektheit* – wobei doch in der Schule insbesondere schriftliche Äußerungen Beurteilungen unterliegen und man annehmen könnte, dass in mündlichen Äußerungen eher „Fehler“ toleriert werden. Diesen gewonnen Daten nach, ist das Risiko erhöht, dass die naturalisierenden Zuschreibungen in weiterer Folge auch Benachteiligungen rechtfertigen können, indem Lehrende die sprachlichen Fähigkeiten von Schüler_innen aufgrund einer Ausspracheabweichung abwerten und schlechtere Noten vergeben.

10. 4. Akzeptanz von Mehrsprachigkeit in der Schule

Im letzten Teil des Fragebogens sollten sich die Proband_innen in die Rolle als Lehrer_innen hineinversetzen. Mitbedacht werden muss an dieser Stelle, dass 20 der befragten Studierenden bereits neben dem Studium unterrichten und weitere 17 Proband_innen ihr Studium abgeschlossen haben (s. *Kap. 10.1.*) und daher bereits als Lehrer_innen tätig sind. Im letzten Teil der Umfrage geht es um die Akzeptanz von innerer (*Dialekte*) und äußerer (*andere Erstsprachen oder Fremdsprachen*) Mehrsprachigkeit in der Schule, – wobei unterschieden wird, welcher Sprachgebrauch einerseits im Unterricht und andererseits in der Pause von den angehenden Lehrer_innen akzeptiert bzw. toleriert wird. Die befragten Studierenden sollten den drei folgenden Aussagen wie gewohnt auf einer 4-stufigen Skala zustimmen bzw. ablehnen: *Ich würde Schüler_innen kritisieren bzw. ermahnen, wenn sie im Unterricht bzw. in der Pause mit anderen Mitschüler_innen*

- I. *in einer nicht-deutschen Erstsprache*
- II. *in einer der Fremdsprachen, die an der Schule unterrichtet werden*
- III. *im Dialekt kommunizieren.*

10. 4. 1. Erlaubter Sprachgebrauch im Unterricht und in der Pause

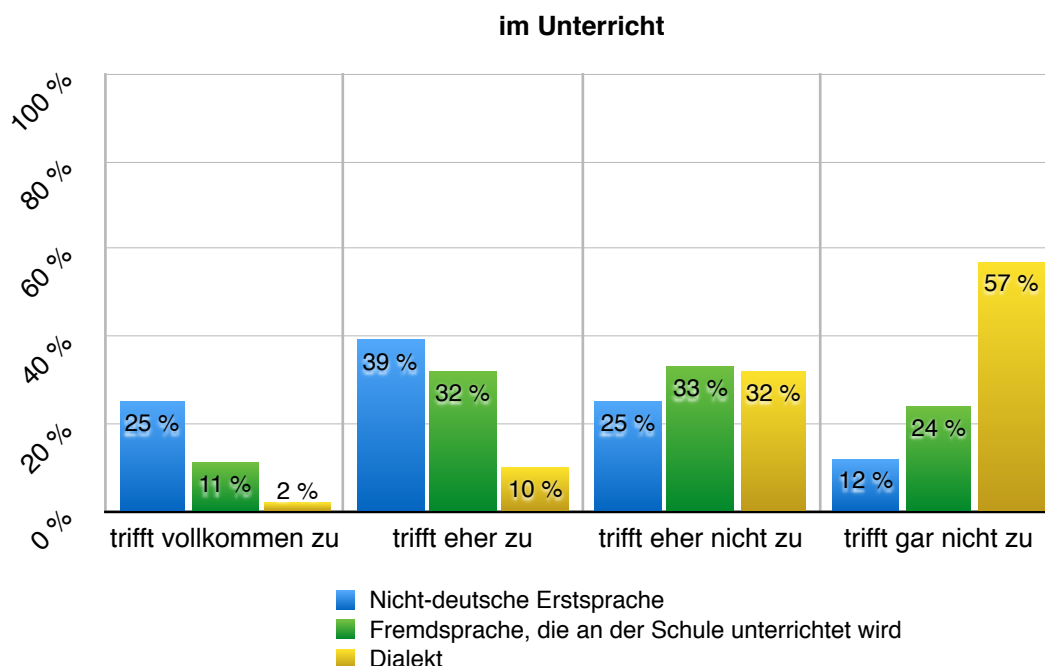


Abbildung 30: Erlaubte Mehrsprachigkeit im Unterricht

Falls Schüler_innen im Unterricht miteinander im Dialekt sprechen sollten, würde das die Mehrheit (89%) der Lehramtstudierenden nicht stören. Davon wählte mehr als die Hälfte (57%) den Skalenwert 4 (*trifft gar nicht zu*) und fast ein Drittel (32%) den Skalenwert 3 (*trifft eher nicht zu*). 12% der Befragten würde die Schüler_innen indessen dafür kritisieren (10% davon wählten den Skalenwert 2 „*trifft eher zu*“). Wenn sich die Schüler_innen im Unterricht in einer der Fremdsprachen, die an der Schule gelehrt werden, unterhalten – wäre dies zumindest für mehr als die Hälfte der Studierenden (57%) kein Anlass, um die Schüler_innen zu ermahnen. Davon wählte ca. ein Viertel (24%) den Skalenwert 4 (*trifft gar nicht zu*) und ein Drittel den Skalenwert 3 (*trifft eher nicht zu*). Jedoch würden 43% der Studierenden die Schüler_innen dafür kritisieren: Davon wählte ein Drittel (32%) der Befragten den Skalenwert 2 (*trifft eher zu*) und ein Zehntel (11%) den Skalenwert 1 (*trifft vollkommen zu*). Allerdings wenn Schüler_innen im Unterricht miteinander in einer nicht-deutschen Erstsprache kommunizieren, wäre dies für fast zwei Drittel (64%) der befragten Studierenden ein Grund, um die Schüler_innen zu ermahnen. Davon wählten 39% den Skalenwert 2 (*trifft eher zu*) und ein Viertel der Studierenden sogar den Skalenwert 1 (*trifft vollkommen zu*). Etwas mehr als ein Drittel (37%) der angehenden Lehrer_innen hingegen würde die Kommunikation in einer nicht-deutschen Erstsprache tolerieren.

Davon wählte ein Viertel (25%) den Skalenwert 3 (*trifft eher nicht zu*) und ca. ein Zehntel (12%) den Skalenwert 4 (*trifft gar nicht zu*).

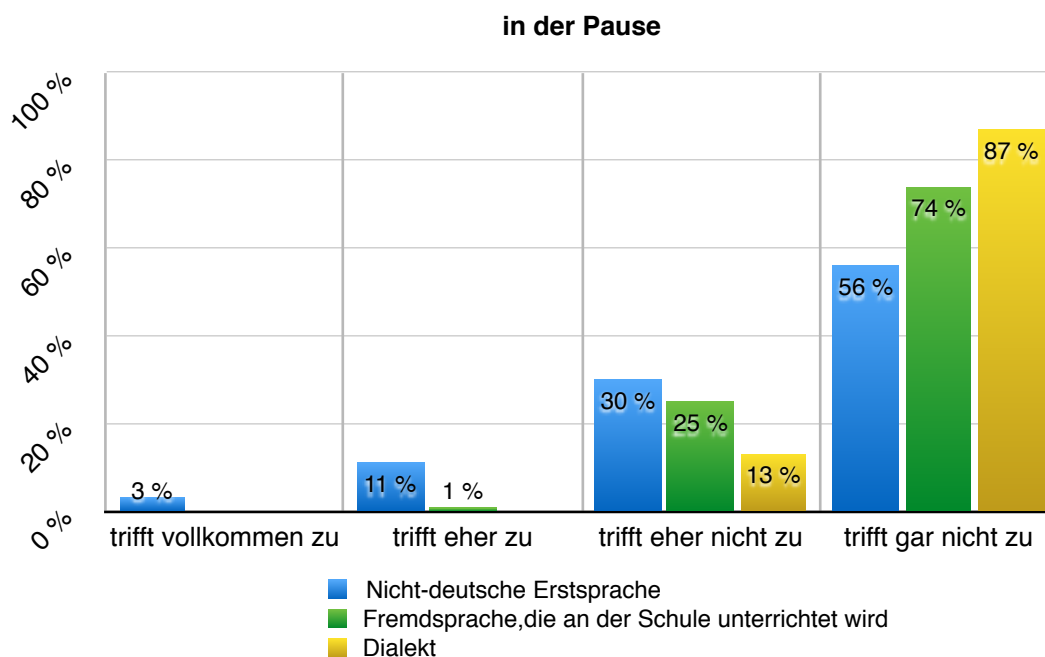


Abbildung 31: Erlaubte Mehrsprachigkeit in der Pause

Alle befragten Studierenden (100%) würden den Schüler_innen in der Pause die Freiheit gewähren, sich dialektsprachlich miteinander auszutauschen: Bei der Frage, ob sie die Schüler_innen kritisieren würden, wählten 87% der Studierenden den Skalenwert 4 (*trifft gar nicht zu*) und 13% den Skalenwert 3 (*trifft eher nicht zu*). Ebenfalls hätten die Schüler_innen die Freiheit, miteinander in der Fremdsprache, die sie in der Schule lernen, zu kommunizieren – 99% der befragten Studierenden würden die Schüler_innen weder ermahnen noch dafür kritisieren. Davon wählten ungefähr drei Viertel (74%) der Befragten den Skalenwert 4 (*trifft gar nicht zu*) und ein Viertel (25%) den Skalenwert 3 (*trifft eher nicht zu*). Nur ein 1 % der Befragten würde den Austausch in einer Fremdsprache „eher“ nicht akzeptieren (Skalenwert 2). Die Schüler_innen, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben, dürften laut 86% der Lehramtstudierenden in der Pause zur Kommunikation mit anderen Mitschüler_innen von dieser Gebrauch machen. Davon wählten 56% der Proband_innen den Skalenwert 4 und 30% den Skalenwert 3. Jedoch würden 15% der zukünftigen Lehrer_innen ihren Schüler_innen sogar in der Pause untersagen, sich in ihrer nicht-deutschen Erstsprache zu unterhalten. 11% wählten den Skalenwert 2 und 3% den Skalenwert 1.

Resümee: Die dialektsprachliche Kommunikation wird sowohl im Unterricht als auch in der Pause von fast allen Lehramtstudierenden akzeptiert. Lediglich ein Zehntel der befragten Lehramtstudierenden gibt an, dass sie Schüler_innen im Unterricht ermahnen würden, wenn sie im Dialekt sprechen sollten. Auch die fremdsprachliche Kommunikation in den Sprachen, die in der Schule unterrichtet werden, würde die Mehrheit der Befragten sowohl im Unterricht als auch in der Pause akzeptieren – jedoch im Unterricht nicht alle Befragten, denn 42% der Studierenden würden die Schüler_innen dafür eher kritisieren. Die Kommunikation in einer Erstsprache, die nicht Deutsch ist und auch nicht in der Schule gelehrt wird, würde die Mehrheit der Studierenden zwar in der Pause tolerieren, aber nicht im Unterricht: Fast zwei Drittel (64%) der Studierenden würde Schüler_innen ermahnen, wenn sie miteinander in einer nicht-deutschen Erstsprache im Unterricht kommunizieren würden. 14% der befragten Gruppe würde dies sogar in der Pause nicht tolerieren. Die unterschiedlichen Wertungen zur inneren Mehrsprachigkeit (Dialekte) und äußeren Mehrsprachigkeit (andere Erstsprachen als Deutsch und Fremdsprachen) lassen sich in der Verteilung der Stimmen auf der Skala erkennen: Das Diagramm in *Abbildung 31* zeigt, dass nur die *nicht-deutschen Erstsprachen* beim Frageitem „in der Pause“ im Skalenbereich 1 und 2 vorzufinden sind, auch wenn es sich um einen relativ geringen Prozentsatz handelt. Jedoch ist die Verteilung im Skalenbereich 3 und 4 ebenfalls unterschiedlich im Vergleich zu den anderen genauso wie die gesamte Verteilung beim Frageitem „im Unterricht“, bei dem der niedrigste Prozentsatz der *nicht-deutschen Erstsprachen* im Skalenbereich 4 liegt, während dieser bei den *Fremdsprachen aus der Schule* (sowie auch beim *Dialekt*) im Skalenbereich 1 vorzufinden ist. Eine geringere Akzeptanz gegenüber der Verwendung von nicht-deutschen Erstsprachen in der Schule (sowohl im Unterricht als auch in der Pause) im Verhältnis zu den Fremdsprachen, die an der Schule Unterricht werden, ist anhand der Ergebnisse, die in *Abbildung 30* und *31* graphisch dargestellt sind, durchaus ersichtlich.

Die Proband_innen hatten zuletzt noch die Möglichkeit, die Beweggründe für die gewählten Antwortkategorien anzuführen. Die Fragestellung lautete: *Wieso würden Sie Schüler_innen kritisieren oder nicht kritisieren, wenn sie im Unterricht oder in der Pause in einer Fremdsprache/ in einer nicht-deutschen Erstsprache/ im Dialekt miteinander sprechen?* Das Ziel bestand darin, die Einstellungen und Meinungen der befragten (zukünftigen) Lehrer_innen bezüglich Sprachgebote und -verbote zu erfahren.

10. 4. 2. Pro Sprachgebote und -verbote

Diejenigen Befragten, die durchgehend den *Skalenwert 1* beim Frageitem „im Unterricht“ gewählt hatten, – d.h. die Lehramtstudierenden, die sowohl *nicht-deutsche Erstsprachen* und *Fremdsprachen, die an der Schule unterrichtet werden* als auch *Dialekte* im Unterricht kritisieren würden, – begründeten dies folgendermaßen:

- „SchülerInnen sollten im Unterricht die Sprache sprechen in der auch unterrichtet wird und zwar auch ohne Dialekt, damit sie auch "schön sprechen" lernen. In den Pausen sollte sie sich auch in Deutsch unterhalten, um nicht andere auszuschließen und auch die Alltagssprache zu üben.“
- „Im Unterricht soll allgemein nur in Unterrichtssprache kommuniziert werden, um auch die Sprachkompetenz in diesem Fach zu schulen. Bei Dialekt, der in manchen Gegenden einfach vorherrscht, ist es aber trotzdem noch Deutsch, das vorherrscht. Wenn in der Pause in einer an der Schule gelehrt Fremdsprache kommuniziert wird, so dient dies allgemein meist dem Üben der Sprache für den Unterricht und alle Mitschüler können theoretisch dem Gespräch beiwohnen und es verstehen (da auch das Sprachniveau ungefähr gleich ist).“

Der Dialekt wird gegenüber dem Standarddeutschen als „nicht schönes Deutsch“ abgewertet und die Kommunikation in einer Sprache, die nicht Deutsch ist, wird weder im Unterricht noch in der Pause toleriert, da die „Alltagssprache zu üben“ primär sei. Hier wird also davon ausgegangen, dass Deutsch die alleinige Alltagssprache der Schüler_innen sei und zugleich das Deutsch nicht ausreichend beherrscht wird – vermutlich in Form der Standardaussprache. Man muss bedenken, dass die Befragten Lehramt-Studierende sind, die für die Sekundarstufe AHS und BHS ausgebildet werden und tatsächlich annehmen, dass Schüler_innen dieser Schulstufe *noch* kein „richtiges“ oder „schönes“ Deutsch beherrschen und dies somit Aufgabe des Unterrichts sei und folglich als Grund für das Verbot anderer Sprach(form)en herangezogen wird. Hier wird nach Dirims Linguizismus-Merkmalen mit dem Nutzen für die Anderen argumentiert (vgl. Dirim 2010: 109). Betont wird zudem, dass Dialekt „trotzdem“ noch Deutsch sei und deshalb im Gegensatz zu nicht-deutschen (Erst-) Sprachen in der Pause akzeptiert werden sollte, – hier wird das monolinguale Selbstverständnis ersichtlich. Wobei auch Fremdsprachen in der Pause toleriert werden mit der Begründung, dass diese theoretisch von allen verstanden werden müssten. Generell wurde das Argument der Verständigung von Proband_innen am häufigsten als Begründung für Sprachverbote angeführt, da man nicht wolle, dass sich andere Mitschüler_innen aber auch man selbst als Lehrperson ausgeschlossen fühlt, wenn nicht alle die Sprache verstehen – sowohl im Unterricht als auch in der Pause:

- „Dialekt gehört zur Sprache dazu, muss nicht kritisiert werden. Sprechen einer in der Schule erlernten Sprache hilft allen - eine andere Sprache, kann ausschließen, wenn nicht alle sie verstehen.“
- „Dialekt: zugehörig zu Österreich, eine Ermahnung fände ich absolut falsch. Ich selbst spreche auch teils mit Dialekt in der Klasse (wenngleich ich es nicht oft tue um eine bessere Verständlichkeit bei allen zu erreichen) Fremdsprachen: Unterrichtssprache ist Deutsch, ich dulde es einfach nicht, dass in anderen Sprachen gesprochen wird. Ziel soll es sein, dass alle einander verstehen (dazu gehört auch Ö Dialekt) und nicht, dass einige sich isoliert äußern (können).“
- „Der Unterschied ist, dass ich Dialekte verstehe und auch zB Englisch. Ich möchte nicht, dass SuS in der Schule eine Sprache sprechen, die ich und andere Lehrkräfte nicht verstehen.“
- „Im Unterricht möchte ich genau wissen, was kommuniziert wird, deshalb muss ich die Sprache auch verstehen. Ich selbst unterrichte auch oft im Dialekt, sofern es die SchülerInnen verstehen, wovon ich mich vergewissere.“
- „Wenn Schüler im Unterricht in einer anderen Sprache miteinander sprechen fühlen sich andere Schüler eventuell ausgegrenzt und Lehrer könnten annehmen, dass über einen gelästert wird.“

Beim letzten Kommentar wird darauf hingedeutet, dass der fremde Sprachgebrauch für ein negatives Verhalten genutzt werden könnte. An dieser Stelle kann man auf Dirim verweisen, die davon spricht, dass der Gebrauch der Herkunftssprachen einem Vergehen bzw. negativen Verhalten gleichgestellt wird und die nicht-deutschen Herkunftssprachen die „Konnotation des Unbotmäßigen“ erhalten (vgl. Dirim 2010: 103). Des Weiteren besteht die Gefahr einer ebensolchen Gegenprojektion bzw. einer negativen Reproduzierung, wenn nicht-deutsche Erstsprachen verboten werden und dies damit begründet wird, dass diese für Lästern oder gar Beschimpfungen verwendet werden (vgl. ebd.: 103).

Sprachverbote wurden außerdem oft mit dem Argument begründet, dass Schüler_innen unbedingt Deutsch lernen müssten, – d.h. Sprachverbote werden mit dem Nutzen für die Schüler_innen (die Anderen) gerechtfertigt (vgl. Dirim 2010: 109):

- „Fremde Sprachen würde ich kritisieren, da die Schülerinnen so viel Deutsch wie möglich sprechen sollen, um die Sprache zu lernen.“
- „Im Unterricht sollte die Unterrichtssprache gesprochen werden. Dialekte der deutschen Sprache sind dennoch deutsch und können geduldet werden.“

Anhand dieser Antworten lässt sich feststellen, dass das monolinguale Schulsystem unterstützt und weitergeführt wird. Hingewiesen wird darauf, dass der Dialekt immerhin *deutsch* ist und deswegen „geduldet“ werden kann. Die Verwendung der dialekt-sprachlichen Form im Unterricht ist allerdings nicht für alle Befragten „immer“ akzeptabel (12% wählten den Skalenbereich 1 und 2):

- „Ich finde das Wort "kritisieren" hier schlecht gewählt. Man würde die SuS darauf aufmerksam machen und sie bitten in Deutsch/Hochdeutsch zu sprechen.“
- „Im Unterricht kommt es sehr stark auf den Unterrichtsgegenstand an: im Deutschunterricht verlange ich von sämtlichen Schülerinnen, dass in der Standardsprache gesprochen wird - Dialekt lernen sie so oder so. Mit der Standardsprache kommen viele nur in der Schule in Berührung. In anderen Unterrichtsfächern würde ich Dialekt weniger eng sehen. Generell sollte, meiner Meinung nach, im Unterricht jedoch eher im Standard kommuniziert werden. Und das sage ich, als leidenschaftliche Dialektsprecherin.“
- „Der Dialekt ist eine Grauzone, da käme es wohl auch auf den Ort der Schule an, auch wenn es wichtig ist, dass die Schüler auch Standardsprache/leichte Umgangssprache sprechen können, um in formellen Situationen nicht benachteiligt zu sein.“

Die Forderung nach dem Standarddeutsch v.a. im Deutschunterricht ist sehr groß. Für einige Befragte ist der Dialekt im dialogen Austausch in Ordnung, jedoch bei einem mündlichen Vortrag, wie es beispielsweise bei einem Referat der Fall wäre, wiederum nicht mehr angebracht:

- „Für das Dialektsprechen würde ich Schüler nie kritisieren, es sei denn es passiert etwa wegen eines Referates o.Ä.“
- „Dialekt empfinde ich persönlich als in Ordnung, da es sich dabei ja um eine Variation des Deutschen handelt. Bei Referaten und Präsentationen erwarte ich jedoch von meinen Schüler_innen, dass sie diese im Standarddeutschen halten.“

Die Verwendung einer anderen Sprache als Deutsch wurde außerdem sehr oft mit respektlosem Verhalten gleichgesetzt:

- „Während des Unterrichts in einer Fremdsprache zu kommunizieren empfinde ich als respektlos gegenüber der Lehrkraft.“
- „Im Unterricht sollte die Unterrichtssprache gesprochen werden, gerade bei Fremdsprachen kann das natürlich schon die jeweilige Fremdsprache sein, aber in der Regel ist es Deutsch. Das ist sowohl der Lehrperson als auch den Mitschülern gegenüber ein Zeichen von Respekt und Fairness.“

Ob man eine Sprache erlaubt oder verbietet, wird außerdem je nach Unterrichtsgegenstand differenziert:

- „Im Geschichtsunterricht wäre es mir noch eher egal, solange ich die Sprache verstehe, da ich zum Beispiel bei Gruppenarbeiten wissen möchte, wie weit die einzelnen Gruppen sind und in welche Richtung sie arbeiten.“
- „Es kommt auf das Fach an: In Englisch wird vorwiegend Englisch gesprochen, manches muss aber auf Deutsch erklärt werden und manchmal kann ein Kind spez. Inhalte vielleicht besser verstehen, wenn ein anderes Kind es in einer Sprache erklärt, die es gut kann.“
- „Im Deutschunterricht (bin Deutschlehrerin) sollte Deutsch gesprochen werden (Ausnahmen sind Situationen, in denen das Verständnis sonst nicht gewährleistet wird, dann können die SchülerInnen auch in anderen Sprachen reden (zur Übersetzung) ; oder Situationen der Sprachreflexion).“

Wie bei der letzten angeführten Antwort sind Ausnahmen nicht ausgeschlossen, wenn es dazu dient, dass man Mitschüler_innen den Stoff, ein Wort o.ä. erklärt:

- *„Unterrichtssprache ist Deutsch, wenn sie sich jedoch gegenseitig etwas besser in einer anderen Sprache erklären können, würde ich das nicht kritisieren. Allerdings ist es von der Situation, der Dauer und Häufigkeit solcher Episoden abhängig.“*
- *„Das kann sehr förderlich sein, weil andere Sprachen viele Vorteile gegenüber dem Deutschen haben und so eine Erklärung in der anderen Sprache oder mit Eselsbrücken etc. (z.B. seid/Seit - "t für time") möglich ist.“*
- *„Wenn meine SchülerInnen im Unterricht eine andere Sprache sprechen (egal ob Muttersprache oder Fremdsprache), dann erlaube ich das, wenn es sich um Erklärungen oder um Beschreibungen handelt, die zum besseren Verständnis beitragen oder wenn man Vergleiche mit anderen Sprachen macht.“*
- *„Wenn SuS einander während des Unterrichts etwas erklären, entlastet es mich. Dabei muss es schnell gehen und gut verständlich sein, insofern ist es in Ordnung, dabei die gemeinsame Sprache zu sprechen.“*

Diese Antworten wurden hauptsächlich von Proband_innen verfasst, die den Skalenwert 2 (*trifft eher zu*) wählten. Das zeigt, dass die Lehramtstudierenden einerseits zwar die Unterrichtssprache Deutsch durchsetzen möchten, aber andererseits nicht im monolingual-geprägten Schulsystem verharren wollen und danach fragen, welchen Zweck die Verwendung einer nicht-deutschen Sprache im Unterricht hat. Schüler_innen werden somit nicht von vornherein der Möglichkeit beraubt, den Unterrichtsstoff bzw. die Unterrichtssprache durch die Hilfe einer anderen Sprache besser zu verstehen bzw. zu lernen. Nahezu alle befragten Studierenden (abgesehen von 15%) würden den Schüler_innen die Freiheit gewähren, in den Pausen miteinander zu kommunizieren in welcher Sprache sie auch immer wollen. Dabei wird aber betont, dass eingegriffen wird, wenn dies im Falle von Diskriminierung und/oder Ausschluss ausgenutzt wird:

- *„In der Pause ist es mir eigentlich egal, in welcher Sprache geredet wird, es sei denn, Sprache wird bewusst eingesetzt, um bestimmte Schüler_innen von den Gesprächen auszuschließen. In so einem Fall würde ich eingreifen und mit den Schüler_innen bestimmte "Sprachregeln" erarbeiten.“*
- *„Ich finde, in der Pause sind die sozialen Bindungen zwischen den Schülern am wichtigsten und wenn sie sich in einer anderen Sprache/im Dialekt wohler fühlen und solange sie dabei keinen absichtlich ausschließen, sehe ich keinen Grund, das zu verbieten. Das Argument, dass sie durch ein Verbot besser Deutsch lernen würden, halte ich nicht für haltbar.“*
- *„Mehrsprachigkeit ist wichtig. Und in den Pausen dürfen sich Kinder entspannen, im Unterricht wiederum sollte dann die Unterrichtssprache gesprochen werden.“*
- *„Die Pausen sind für die kognitive Entlastung da, in ihnen sollte gesprochen werden, wie und worüber man möchte.“*

Ein geringer Prozentsatz der Befragten würde dagegen sogar in Pausen die „Unterrichtssprache Deutsch“ konsequent einhalten wollen. Das Sprechen von anderen Sprachen wird dabei u.a. als „exklusiv“ bezeichnet. Man erkennt außerdem, dass sich die Lehrenden der institutionellen Umgebung (Schulregeln) unterwerfen würden und Sprachverbote dementsprechend in der Pause strikt durchsetzen würden, wenn dies verlangt wird:

- *„Je nach Usus in der Schule würde ich Kinder in der Pause auffordern Deutsch zu sprechen.“*
- *„Pause: Es ist halt schon sehr exklusiv, wenn Schüler eine andere Sprache sprechen. Wenn das dann zu oft ist, oder bestimmte Schüler ausgeschlossen werden, würde ich andere sprachen nicht wünschen. Wenn mal zwei kurz miteinander plaudern, ist das natürlich kein Problem. Es ist auch einfach so, dass ich bei sprachen, die ich nicht versteh, nicht schlichten kann, wenn es Streitereien gibt.“*

Eine_r der befragten Studierenden geht davon aus, dass die Verwendung der nicht-deutschen Erstsprache negative Konsequenzen auf das Erlernen der Zweitsprache Deutsch haben könnte und fasst dies außerdem als fehlende Integration auf:

- *„Das hat nichts mit Österreich zu tun, sondern ist eine generelle Meinung: Wenn man in ein anderes Land zieht und vor hat, dort zu bleiben, muss man sich nunmal integrieren. Dies passiert größtenteils auf der sprachlichen Ebene. Aus Respekt dem jeweiligen Land gegenüber, welches dich aufgenommen hat und womöglich dein zukünftiges Zuhause ist, muss man dessen Sprache lernen. Ob man dann weiter gehen möchte, und die besonderen Formen (in Österreich die Dialekte) lernen will, ist dem Einzelnen überlassen. Gleichzeitig ist es absurd, einem Einheimischen zu verbieten, in seinem Dialekt zu reden. In der Muttersprache zu reden kann schlecht für den Erwerb der erfordernten Sprachkenntnisse sein.“*

Hier ist eindeutig eine linguizistische Denkweise feststellbar: Zunächst wird davon ausgegangen, dass die Verwendung einer anderen Herkunftssprache bedeutet, dass man die deutsche Sprache nicht ausreichend beherrscht oder nicht lernen will. Das Sprechen einer anderen Herkunftssprachen wird als Widerstand, die deutsche Sprache zu lernen, aufgefasst und gilt zugleich als Verweigerung der Integration. Außerdem wird die Relevanz der nicht-deutschen Erstsprache abgesprochen und damit argumentiert, dass diese eine negative Wirkung auf den Erwerb der einzig legitimen Sprache Deutsch hätte.

10. 4. 3. Pro Sprachenvielfalt

Diejenigen Proband_innen, die durchgehend den *Skalenwert 4 (trifft gar nicht zu)* gewählt hatten – d.h. keine der *Sprach(form)en* kritisieren würden, verfassten folgende Kommentare, die im Konsens die sprachliche Pluralität befürworten und für eine Förderung und Akzeptanz der Mehrsprachigkeit plädieren:

- *„Ich würde es nicht kritisieren, da ich den Schülern Sprache nicht verbieten kann. Außerdem stellt es einen Teil von Kultur, Identität und Herkunft dar. Es wäre ja dann so, als würde man mir verbieten, Deutsch zu reden. Abgesehen davon, werde ich später Fremdsprachen unterrichten, da würde es mich nur freuen, wenn sie eine Fremdsprache sprechen. Was andere Muttersprachen betrifft, so finde ich, dass man diese auf jeden Fall aufgreifen sollte, vor allem beim Fremdsprachenunterricht oder beim Deutschunterricht. Sollten sich Fehler einschleichen, so ist es wichtig das System der fremden Sprache zu erforschen, damit herausgefunden werden kann, warum ein Fehler entstanden ist. Wichtig ist die Frage nach dem WARUM? und nicht eine leere Behauptung, dass die Menschen mit anderer Muttersprache, Deutsch nie beherrschen werden können.“*
- *„Ich denke, dass Kritik an der Sprache eines Menschen, also eines sehr sensiblen und identitätsstiftenden Aspekts seiner Persönlichkeit, nicht ohne weiteres geäußert werden kann. Hat die Schule entsprechenden Regeln würde ich es im Vorfeld mit den SuS besprechen, stehe aber persönlich nicht hinter dieser Pädagogik und dem ihr unterliegenden Sprach(en)verständnis.“*
- *„Ich brauche aktive Schülerinnen und Schüler, die sich ohne Angst und freiwillig am Unterricht beteiligen. Dazu gehört auch, sich mit seinen Klassenkollegen und Kolleginnen auszutauschen. Jede Art von Kommunikation unterstützt den Lernprozess und erweitert den Wortschatz. Wenn eine andere Sprache dem Unterricht dienlich ist, dann auch gerne so. Aus Erfahrung fällt manchen Schülern in einer gewissen Situation der Begriff nur in einer anderen Sprache ein, dann nutzen sie diesen auch und meist gibt es jemanden, der dann den Begriff auf Deutsch übersetzt und wir haben alle ein neues Wort in einer anderen Sprache gelernt. Ist ja super!“*
- *„Jeder darf sich in der Sprache/dem Akzent/ dem Dialekt ausdrücken, in dem er sich heimisch fühlt. Sprache ist auch ein Stück Identität. Etwas kritisieren oder gar verbieten womit man sich identifiziert, vor allem sprachlich, ist in unserer plurizentrischen Sprache alleine schon ein Widerspruch in sich. Kommunikationsbasis sollte natürlich Deutsch im Deutschunterricht sein, damit man einen gemeinsamen Nenner hat. In Österreich ist nun mal Deutsch eine der Amtssprachen. Ich selbst verfolge aber das Prinzip des Translanguagings.“*
- *„Grundsätzlich bin ich der Meinung, dass Schüler*innen in den für sie verfügbaren Sprachen immer und überall kommunizieren sollen dürfen. Nur wenn dadurch jemand ausgestoßen wird (z.B. während einer Gruppenarbeit sprechen 3 von 4 Gruppenmitgliedern in einer der 4. Person unbekannten Sprache) oder die Übung/Aktivität verlangt, dass Deutsch gesprochen wird, würde ich von den Schüler*innen verlangen Deutsch zu sprechen. In Deutsch gibt es schließlich verschiedene Register und in den Wissenschaften noch dazu spezielle Fachausdrücke, die auch gelernt und geübt werden sollten. Während des Unterrichts liegt dies in meinem Ermessen. In der Pause habe ich als Lehrerin darüber nicht zu entscheiden.“*

11. Linguizismuskritische Perspektive

Anknüpfend an die Auswertung und Analyse sollen die wesentlichen Ergebnisse der durchgeführten empirischen Untersuchung sowie ausgewählte Antworten der Proband_innen unter einem linguizismuskritischen Blickwinkel betrachtet werden.

11. 1. Akzente im Deutschen

Wenn man die Ergebnisse der soziophonetischen Bewertung betrachtet, kann die Schlussfolgerung nicht gezogen werden, dass aufgrund von Akzenten den Sprecher_innen die sprachliche Kompetenz in der Regel abgesprochen wird, da die Mehrheit der Befragten die Testsätze positiv bewertet hatte. Die Ergebnisse sprechen auch dagegen, dass die Migrationssprachen negativer als die Prestigesprachen bewertet werden. Eine Hierarchie lässt sich aber dennoch bei der Wertung von unterschiedlichen Akzenten aufgrund unterschiedlicher Herkunft(-sprachen) erkennen: Der französische Akzent im Deutschen wurde mit weitem Abstand am positivsten und der türkische Akzent am negativsten im Vergleich zu den anderen vorgelegten fremdsprachigen Akzenten bewertet. Nur ein relativ geringer Prozentsatz der Proband_innen hatte durchgehend alle Akzentsprecher_innen negativ bewertet. Obwohl die Anzahl der negativen Wertungen im Verhältnis zur Gesamtzahl der Wertungen relativ gering ist – sollte dies nicht ignoriert werden, da auch diejenigen Proband_innen, die die sprachliche Kompetenz von Sprecher_innen nur aufgrund eines Akzents in Frage stellen, in Zukunft Schüler_innen unterrichten werden und somit Ausschlüsse und Benachteiligungen ermöglichen. Folgende Antworten der befragten Lehramtstudierenden und -absolvent_innen sind in dieser Hinsicht kritisch zu hinterfragen:

- „*Piefken-Deutsch*“
- „*Ich finde, dass Österreichisch viel schöner, sanfter und reiner klingt, als das nasale, leicht überhebliche deutsche Deutsch.*“
- „*deutscher Akzent klingt weniger gut als österreichischer*“

Anhand dieser Antworten lassen sich linguizistische Strukturen erkennen, da aufgrund einer abweichenden Aussprache zwei Gruppen konstruiert werden – auf der einen Seite stehen *Wir* (österreichisches Deutsch) und auf der anderen Seite *die Anderen* (Bundesdeutsch), denen unterschiedliche Werte zugeschrieben werden und eine Hierarchisierung vorgenommen wird (vgl. Springsits 2015). *Unsere* Aussprache ist „schön, sanft und rein“ und die Aussprache *der Anderen* ist „leicht überheblich und

weniger gut“. Mit „*Piefken-Deutsch*“ wird die Sprachzugehörigkeit zu den „Anderen“ besonders hervorgehoben und zugleich abgewertet. Solche Grundauffassungen erhöhen das Risiko, dass Sprecher_innen, die zu dieser Gruppe zugehörig gedacht werden, Vorurteilen ausgesetzt und in weiterer Folge benachteiligt und ausgegrenzt werden (vgl. Springsits 2015). Die folgende Antwort einer befragten Person bestätigt diese Befürchtung, da ihre Vorurteile gegenüber einer bestimmten Sprachgruppe dazu führten, dass sie die sprechende Person, die sie dieser Sprachgruppe zugehörig einordnete, durchgehend negativ bewertete:

- *„Persönlich verknüpfe ich den französischen Akzent mit einer Art Arroganz, da sie darauf sehr stolz sind und sich im Gegensatz zu anderen DaF-Lernen gar nicht bemühen, ihn zu beseitigen.“*

Bei dem nächsten angeführten Kommentar zeigt sich, dass Sprecher_innen bestimmter Sprachgruppen, zu denen die Erstsprachen Türkisch und Serbokroatisch gezählt werden, Essentialisierungen zugeschrieben werden, wie bspw. in diesem Fall, dass diese in der Regel keine Fälle im Deutschen verwenden. Diese vorhandenen Vorurteile wurden als Grund herangezogen, um die negative Wertung der Akzente dieser Sprecher_innen zu legitimieren:

- *„Türkisch und Serbokroatisch, aufgrund des befehlhaften Charakters (Du mir helfen! Du mir machen das!)“*

Folgende Antwort wurde bei der Frage nach weniger schönen Akzenten im Deutschen angegeben:

- *„gelerntes‘ Mundart von nicht Österreichern“*

Diese befragte Person präferiert eindeutig Native-Dialektsprecher und wertet die Sprecher_innen ab, die sich den österreichischen Dialekt als ein weiteres Sprachregister angeeignet haben. Hierbei kann auf Knappik und Dirim verwiesen werden, die von einer „Überhöhung der Sprecher_innen mit „native-speaker“-Status“ (Knappik/Dirim 2013: 4) und zugleich einer Abwertung derer, die diese Sprache als eine weitere erlernt haben, sprechen. Auffallend ist hier außerdem, dass die (Aus)Sprache eng mit der Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit verknüpft wird: Anhand des Akzents als (Differenz)Merkmal wird die sprechende Person zu der Gruppe „*nicht-Österreicher_innen*“ zugeteilt, womit wiederum die negative Wertung der Aussprache gerechtfertigt wird.

11. 2. Zugehörigkeit zu Österreich

Bei den Wertungen nach dem Aspekt der Zugehörigkeit wurde deutlich, wie sehr die *Aussprache* Einfluss darauf nimmt, ob man als zugehörig anerkannt oder indessen einem die Zugehörigkeit abgesprochen wird. Zwischen den Wertungen zu Personen mit Deutsch als Erstsprache und zu denen mit Deutsch als Zweitsprache und einem zusätzlichen fremden Akzent in der Aussprache des Deutschen konnte dahingehend ein signifikanter Unterschied festgestellt werden (siehe dazu *Kap. 10.2.5.*). Die Nicht-Zugehörigkeit zu Österreich wurde außerdem in der Regel mit der Stärke des Akzents in der Aussprache begründet. Folgende Antworten der befragten Personen zeigen, dass nicht wichtig ist, ob man deutsch sprechen kann, sondern *welches Deutsch* – nicht die Korrektheit oder der Wortschatz der deutschen Sprache, sondern allein die phonetische Aussprache spielt eine Rolle in Bezug auf die *Zugehörigkeit*:

- „Nur weil jemand deutsch redet, macht ihn das nicht zum Österreicher“
- „Ein/e Österreicher/in spricht mit einem österreichischen Akzent/Dialekt“

In Österreich zu leben und die Sprache zu beherrschen reicht nicht, um als Österreicher_in zu gelten, wenn ein Akzent in der Aussprache auf einen Migrationshintergrund schließt. Hier wird Sprache, in diesem Fall der hörbare Akzent, als Persönlichkeitsmerkmal naturalisiert und als unveränderlich gedacht, sodass in weiterer Folge eine Polarisierung stattfindet, indem die Zugehörigkeit aufgrund dessen strikt abgelehnt wird (vgl. dazu Springsits 2015). Ein weiterer Kommentar deutet daraufhin, dass man Personen mit Akzent als Kollektiv Essentialisierungen zuschreibt wie z.B. u.a. unterstellt, dass diese nicht bereit wären den Akzent abzulegen, indem sie an ihrer Sprachentwicklung nicht arbeiten:

- „Kann leicht sein, dass die Person schon lange in Österreich lebt, aber eher zuhause arbeitet und nicht oft an ihrer Sprachentwicklung arbeitet/arbeiten kann.“

Obwohl hier „nur“ eine Vermutung aufgestellt wurde, spiegelt das nichtsdestotrotz die in der Gesellschaft verbreiteten Vorurteile wieder. Fakt ist aber, dass die sprechende Person, die hier bewertet wurde, erst seit vier Jahren in Österreich lebt und seit dem regelmäßig Deutschkurse besucht, damit sie ihre Ausbildung in Österreich nostrifizieren lassen und ihrem Beruf, den sie im Heimatland gelernt hat, nachgehen kann. Ein erkennbarer Akzent in der Aussprache bedeutet nicht, dass die Person nicht bereit ist, die Sprache „richtig“ zu lernen. Dabei spielen viele Faktoren eine Rolle (siehe *Kap. 4.1.1.*) wie bspw. das Alter, individuelle (Fremd-)Sprachlernerfahrungen

und Lernstrategien sowie etablierte Hörmuster usw. Den Akzent kann man nämlich meist auch durch motiviertes und bewusstes Lernen nicht beseitigen (vgl. Hirschfeld 2018: 333).

11. 3. Sprachgebote und -verbote in der Schule

Insbesondere beim Thema Sprachverbote lassen sich in den Argumenten der Proband_innen durchaus linguizistische Strukturen aufdecken, da u.a. oft mit dem Nutzen, dass die Kinder Deutsch – die legitime Sprache – lernen sollten, argumentiert wurde. Dirim spricht in dieser Hinsicht von einem verdeckten Linguizismus (vgl. Dirim 2010: 109):

- *„Fremde Sprachen würde ich kritisieren, da die Schülerinnen so viel Deutsch wie möglich sprechen sollen, um die Sprache zu lernen“*

Die nächste Antwort bestätigt, dass der (verdeckte) Linguizismus in Form von Sprachgeboten von zukünftigen Lehrenden unreflektiert akzeptiert wird:

- *„Je nach Usus in der Schule würde ich Kinder in der Pause auffordern Deutsch zu sprechen.“*

D.h. die befragte Person würde sich ihrer sozialen und institutionellen Umgebung unterwerfen ohne über die Sinnhaftigkeit dieses Gebots oder über mögliche Konsequenzen wie Ausschlüsse zu reflektieren. Damit würde sie das monolinguale Selbstverständnis von Schulen problemlos weiterführen. Der monolinguale Habitus wird beim nächsten Zitat noch deutlicher, indem betont wird, dass Dialekte im Vergleich zu fremden Sprachen „duldbar“ seien, da diese immerhin eine sprachliche Varietät der einzig legitimen Sprache (Deutsch) darstellen:

- *„Im Unterricht sollte die Unterrichtssprache gesprochen werden. Dialekte der deutschen Sprache sind dennoch deutsch und können geduldet werden.(...).“*

Diese Argumentation bestätigt Dirims Annahme, dass sich die Abwertung von deutschen Dialekten auf die Abwertung von migrationsspezifischen Abweichungen verlagert hat (vgl. Dirim 2016: 196). Aber die Einstellung „Hauptsache Deutsch“ gilt nicht für alle befragten angehenden Lehrer_innen, denn manche von ihnen werten die dialektsprachliche Form ebenso ab, indem sie diese als „nicht schönes Deutsch“ deklarieren:

- „SchülerInnen sollten im Unterricht die Sprache sprechen in der auch unterrichtet wird und zwar auch ohne Dialekt, damit sie auch ‚schön sprechen‘ lernen. (...)“

Beim nächsten Argument kann nicht mehr die Rede vom verdeckten Linguizismus sein, denn hier wird eindeutig einerseits die Relevanz der nicht-deutschen Erstsprache abgesprochen und zudem diese als Hindernis beim Erwerb von relevanten Sprachkenntnissen (Deutsch) dargestellt. In diesem Zusammenhang kann auf Dirim verwiesen werden, die davon spricht, dass die sprachlich Anderen „[...]nicht schlicht exkludiert werden, sondern durch eine bestimmte Sprachen ausschließende Inklusion ihrer Disposition beraubt“ (Dirim 2010: 109) werden:

- „(...) In der Muttersprache zu reden kann schlecht für den Erwerb der erfordernten Sprachkenntnisse sein.“

Anhand der oben angeführten Beispiele, kann nicht untergraben werden, dass das Argumentationsmuster einiger Lehramtstudierenden linguizistische Strukturen enthält und ein monolinguales Selbstverständnis teilweise noch immer präsent ist. Damit wird bestätigt, dass Lehrer_innen auch Handlungen ausführen, die von kolonialen Denkschemata geprägt sind und somit Ausschlüsse erzeugen und legitimieren (vgl. Dirim 2016). Allerdings muss an dieser Stelle unbedingt bedacht werden, dass die oben ausgewählten Beispiele einen sehr geringen Anteil der Proband_innen darstellen und nicht stellvertretend als Meinung der Mehrheit in der durchgeführten empirischen Untersuchung herangezogen werden können. Was die Wertungen und Einstellungen der Mehrheit der Befragten anbelangt, konnten nämlich keine linguizistischen Denkweisen oder Argumentationsmuster in den Antworten festgestellt werden. Folgende Zitate können exemplarisch einen Eindruck davon vermitteln, welche Meinungen und Einstellungen die Mehrheit der Proband_innen vertritt:

- „Sehr deutliche und richtige Aussprache trotz Akzent - alles war gut verständlich.“
- „Bei einem Akzent muss ich mich kurz orientieren und mich mehr darauf konzentrieren, das Gesagte zu verstehen, aber ich weiß, dass es schwer ist, eine Fremdsprache zu lernen und somit freut es mich eher, dass diese Person sich bemüht.“
- „(...)die Person kann selbstverständlich Österreicherin sein, unabhängig von ihrer Sprachkompetenz.“
- „Jede Person, die sich als zugehörig fühlt, wird von mir auch als zugehörig anerkannt.“
- „Freundliche Stimme, Sprachhintergrund egal.“
- „Weil Schüler*innen in verschiedenen Situationen unterschiedliche Sprachen/Register verwenden dürfen sollen.“

- „In der Pause dürfen Lernende in allen Sprachen die sie kennen sprechen, dies sollte auch gefördert werden, denn nur dann kann ein Ort entstehen, wo Vielfalt gelebt wird.“

Da das Analyseschema von Springsits vorsieht, dass man die eigene Position innerhalb der Analyse reflektiert aufgrund der Tatsache, dass man nie außerhalb des Diskurses rassistischer und linguizistischer Strukturen steht (vgl. Springsits 2015: 92), sollen folgende Anmerkungen hinzugefügt werden: Im Rahmen dieser Diplomarbeit wurden problembehaftete Bezeichnungen wie *Schüler_innen mit/ohne Migrationshintergrund* und *Schüler_innen mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache* verwendet, die ebenfalls eng mit Zugehörigkeitskonstruktionen und Machtdimensionen verknüpft sind und dementsprechend Unterscheidungen zwischen Schüler_innen vornehmen. Außerdem wurden die Sprachen Englisch, Französisch, Spanisch unter dem Begriff „*Prestigesprachen*“ und die Sprachen Arabisch, BKS und Türkisch unter „*Migrationssprachen*“ zusammengefasst, da ein Unterschied in den Wertungen zwischen diesen beiden Sprachgruppen untersucht werden sollte (s. Kap. 9.3.1.). Nichtsdestotrotz wurde hier ebenfalls eine Unterscheidung vorgenommen, auch wenn es dazu diente, aufzudecken, ob ihnen unterschiedliche Werte zugeschrieben werden. Das unterstreicht das Paradox, „dass das Schreiben über Linguizismus in einer durch Linguizismus geprägten Sprache erfolgt“ (Springsits 2015: 92), wobei das primäre Ziel eigentlich darin besteht, linguizistische Praxen und Strukturen aufzudecken, um diese zu schwächen.

12. Fazit und Ausblick

Die Standardaussprache des Österreichischen Deutsch ist das einzige Testitem, das keine einzige negative Wertung im Rahmen der soziophonetischen Bewertung erhielt. Dahingehend kann die *Hypothese 1a* bestätigt werden, dass die Normaussprache – Standardsprache des Österreichischen Deutsch – signifikant positiver bewertet wird als die von der Norm abweichenden Aussprachevarianten (Akzente und Dialekte) im Deutschen. Österreichisches Deutsch ist hierbei bewusst hervorgehoben, da die Hypothese nicht auf alle Standard(aus)sprachen des Deutschen übertragen werden kann: Die bundesdeutsche Standardvarietät wurde bei den Frageitems zur sprachlichen Kompetenz zwar signifikant positiver bewertet als die unterschiedlichen fremden Akzente und Dialekte im Deutschen, jedoch bei den Wertungen nach Sympathie verzeichnet die bundesdeutsche Standardvarietät sogar weniger positive Wertungen als die fremdsprachigen Akzente.

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung bestätigen ebenfalls die *Hypothese 1b*, dass die unterschiedlichen phonetischen Abweichungen von der deutschen Standardaussprache signifikant unterschiedlich positiv bzw. negativ bewertet werden. Der französische Akzent im Deutschen wurde mit einem durchschnittlichen Skalenwert von 1,77 am positivsten bewertet und der türkische Akzent im Deutschen mit einem Durchschnittswert von 2,82 am negativsten bewertet. Der durchschnittliche Wert der Standardaussprache des Österreichischen Deutsch beträgt im Vergleich dazu 1,19. Die dialektsprechende Person mit türkischer Erstsprache wurde aber im Verhältnis zur dialektsprechenden Person mit deutscher Erstsprache nicht signifikant negativer bewertet.

Die *Hypothese 1c*, die besagt, dass die „Prestigesprachen“ (Englisch, Französisch und Spanisch) signifikant positiver als die „Migrationssprachen“ (Arabisch, BKS und Türkisch) bewertet werden, – trifft eindeutig nicht zu. Zwar trifft das im Fall des Vergleichs zwischen Französisch und Türkisch zu, aber insgesamt wurden die als prestigeträchtig geltenden Sprachen nicht signifikant positiver bewertet als die Migrationssprachen. Im Gegenteil: Der BKS- (1,89) und der arabische (2,03) Akzent wurden positiver als der englische (2,38) und spanische (2,33) Akzent bewertet.

Insgesamt wurden die vorgelegten Testsätze mit unterschiedlichen Akzenten im Deutschen mehrheitlich positiv bewertet, – mit Ausnahme des türkischen Akzents, der von der Mehrheit der Befragten negativ bewertet wurde.

Anhand der Ergebnisse ist außerdem festzustellen, dass die *Hypothese 2* zutrifft, die besagt, dass die Aussprache einen signifikanten Einfluss darauf hat, ob man als zu *Österreich zugehörig* gedacht wird. Die phonetisch normabweichende Aussprache wurde bei der Wertung nach dem Aspekt der Zugehörigkeit am häufigsten als Begründung für die Nicht-Zugehörigkeit herangezogen. Sprache besitzt diesen Ergebnissen nach eine weite Zugehörigkeitsdimension: Nicht nur ob man deutsch spricht, sondern welches Deutsch (mit oder ohne Akzent), bestimmt, ob man als *Österreicher_in* anerkannt wird. Ein erkennbarer Migrationshintergrund in der Aussprache aufgrund eines Akzents führt in der Regel dazu, dass man als *eher nicht zugehörig* gedacht wird. Den österreichischen Dialekt zu beherrschen, kann in dieser Hinsicht von Vorteil sein, wie die Auswertung ergeben hat: Auch wenn die Erstsprache nicht Deutsch ist und ein Akzent erkennbar ist, wird man anhand des österreichischen Dialekts als *zugehörig* anerkannt. Des Weiteren hatte sich herausgestellt, dass zusätzlich zur (Aus-)Sprache weitere Faktoren eine wesentliche Rolle bei der Frage nach der Zugehörigkeit in der Fremdwahrnehmung der Proband_innen spielen: Neben der sprachlichen Komponente ist für die Lehramtstudierenden und -absolvent_innen vor allem der Besitz der österreichischen Staatsbürgerschaft ausschlaggebend, ob man als *Österreicher_in* akzeptiert wird. Außerdem wird der Selbstpositionierung viel Wert beigemessen, sodass sich die Person selbst als *Österreicher_in* bezeichnen bzw. fühlen sollte. Jedoch reicht das allein nicht, wenn die Aussprache aufgrund eines Akzents auf eine andere (Sprach-)Herkunft hinweist oder wenn man die Staatsbürgerschaft nicht besitzt. Die Kriterien, die bestimmen, ob man Österreich zugehörig bzw. als *Österreicher_in* gilt, bestehen den gewonnenen Daten nach aus einer persönlichen, sprachlichen und nationalen bzw. formellen Kategorie, die einander beeinflussen und bedingen – die Identifikation mit Österreich, die Beherrschung der deutschen Sprache und der Besitz der österreichischen Staatsbürgerschaft.

Bei der Frage, welcher Akzent besonders schön und welcher weniger schön im Deutschen klingt, ergeben sich teilweise widersprüchliche Ergebnisse im Vergleich zur soziophonetischen Bewertung. Als beliebtester Akzent im Deutschen kann der Französische mit einem signifikanten Unterschied an positiven Wertungen im Ver-

hältnis zu den anderen fremdsprachigen Akzenten bezeichnet werden. Dieses Ergebnis korreliert mit der soziophonetischen Bewertung, in welcher der französische Akzent ebenfalls am positivsten bewertet wurde. Als unbeliebtester „Akzent“¹¹ gilt Bundesdeutsch mit der größten Anzahl an negativen Wertungen. Im Rahmen der Wertungen nach Sympathie- oder Störfaktor wurde der bundesdeutsche Testsatz von der Mehrheit allerdings als *eher sympathisch* und nicht störend bewertet. Dennoch zeigten die zusätzlich verfassten Kommentare der Proband_innen, dass eine gewisse Abneigung gegenüber dem Bundesdeutschen besteht, sodass die bundesdeutsche Standardvarietät zwar nicht als störend empfunden wird, aber dennoch unbeliebt ist. Die anderen Prestigesprachen Englisch und Spanisch wurden signifikant positiv bewertet, wobei der spanische Akzent keine einzige negative Wertung verzeichnete, während der englische Akzent neben den positiven ebenfalls negative Wertungen, auch wenn im geringeren Maß, erhielt. Die Migrationssprachen BKS, Arabisch und Türkisch dagegen wurden hauptsächlich als negative Akzent-Beispiele angeführt. Diese Ergebnisse stehen teilweise im Widerspruch zur durchgeführten soziophonetischen Bewertung zuvor, da der arabische- und BKS-Akzent positiver als der englische und spanische Akzent bewertet wurden. Jedoch wurde der arabische Akzent als solcher von 99% der Proband_innen nicht erkannt, während der BKS zumindest von einem Drittel der Befragten erkannt wurde. Jedenfalls ergibt sich durch diese widersprüchlichen Ergebnisse Grund zur Annahme, dass die Studierenden Vorurteile gegenüber diesen Akzenten hegen, ansonsten würden sie diese nicht einerseits als *weniger schön* und andererseits bei der akustischen Bewertung (wenn sie diese nicht erkennen) als *sympathisch* bezeichnen. Um diese Annahme zu überprüfen, müsste man dieselben Testsätze den gleichen Proband_innen nochmals zur Bewertung vorlegen, jedoch mit dem Unterschied, dass sie Informationen zum sprachlichen Hintergrund der Person erhalten. Interessant wäre, ob sich Unterschiede in der Bewertung feststellen ließen, da laut einer Studie zur Wirkung von fremden Akzenten die Erkennbarkeit einer anderen kulturellen (Sprach-)Herkunft bestimmte vorhandene Stereotypen und Vorurteile aktiviert, die zu einer negativeren Wertung führen (vgl. Rakic; Stößel 2013: 14). Der türkische Akzent verzeichnete sowohl bei der soziophonetischen Bewertung als auch bei der Frage nach schönen und weniger schönen Akzenten im Deutschen mehr negative als positive Stimmen,

¹¹ Bundesdeutsch gilt eher als eine Standardvarietät im Deutschen als ein Akzent, jedoch wurde dies von den Proband_innen als Antwort angegeben

sodass die Ergebnisse korrelieren, auch wenn Türkisch nicht signifikant öfter als unbeliebter Akzent im Deutschen als andere (wie z.B. Bundesdeutsch) genannt wurde.

Beim Interpretieren der Auswertungsergebnisse muss unbedingt mitbedacht werden, dass die (Akzent-)Sprecher_innen jeweils Vertreter der jeweiligen Sprachgruppen sind, die am Ende des Tages dennoch einen individuellen Akzent je nach Alter, Sprach- bzw. Lernstand usw. aufweisen (vgl. *Kap. 4.1.*), sodass diese Ergebnisse nicht vollkommen generalisierbar sind, aber nichtsdestotrotz bestimmte Tendenzen bezüglich Sympathie und Einstellungen gegenüber verschiedenen Herkunftssprachen aufzeigen. Eine sprechende Person, die die Interferenzfehler der verschiedenen Akzente künstlich produziert, wäre eventuell geeigneter gewesen, um die Störvariable der individuellen Stimmfarbe, -melodie und Stärke des Akzents bei der Bewertung auszuschließen. Allerdings war das Anliegen sehr groß, dass authentische Sprecher_innen zur Bewertung herangezogen werden, da auch potentielle Schüler_innen individuelle Akzente in Kombination mit unterschiedlichen Stimmfarben und Sprachlernstand etc. aufweisen und dahingehend die Akzeptanz von verschiedenen Ausspracheabweichungen aus der Sicht von (zukünftigen) Lehrer_innen so authentisch wie möglich überprüft werden sollte. Was die Aussagekraft der Bewertungen betrifft, kann man genauso wie bei der von Settinieri durchgeführten Studie in Paderborn (vgl. *Kap. 8.1.2.*) darüber diskutieren, ob die Wertungen zu den unterschiedlichen Akzenten auf die Subjektivität der einzelnen Proband_innen reduziert werden können. Dementsprechend soll in diesem Zusammenhang erneut betont werden, dass auch die Subjektivität gesellschaftlich vermittelt werden kann und man nicht untergraben kann, dass die empirische Untersuchung bestimmte gesellschaftliche Tendenzen widerspiegelt und linguizistische Praxen und Denkweisen, die kolonial geprägt sind, aufdeckt. Die Ergebnisse zeigen nämlich eindeutig, welche Akzente abhängig von der Herkunftssprache als beliebt und unbeliebt gelten. Der türkische Akzent wurde schließlich von 52% der Befragten als störend bezeichnet, während den französischen Akzent nur 6% der Befragten als störend beschrieben. Ferner gab ein Viertel der Befragten an, dass die bundesdeutsche Aussprache des Deutschen weniger schön klingt. Die bundesdeutsche Standardvarietät erfährt darüber hinaus mit Kommentaren wie bspw. „*Piefken-Deutsch*“ sehr viel Abneigung von den österreichischen Studierenden. Angesichts dieser sozialen Wertungen wird deutlich, welche Sprachen in Österreich – unabhängig von den Stimm-

farben der Sprecher_innen – Anerkennung erhalten (Französisch) und welche wiederum eher auf Ablehnung stoßen (Bundesdeutsch, Türkisch).

Welche Bedeutung haben die erhobenen Ergebnisse im Kontext von Schule?

Als Proband_innen wurden Lehramtstudierende und junge Lehramtabsolvent_innen ausgewählt, damit man etwaige Schlüsse aus den gewonnenen Daten ziehen kann, wie mit Schüler_innen mit nicht-deutscher Erstsprache und potentiellen Akzenten in der Aussprache des Deutschen umgegangen wird bzw. werden könnte. Die Resultate zeigen, dass die Ausspracheabweichungen von der Mehrheit der Befragten nicht negativ bewertet werden und des Weiteren, dass ein Akzent nicht als ein Kennzeichen von mangelnder Sprachkompetenz betrachtet wird. Dies spricht dafür, dass Schüler_innen mit normabweichender Aussprache in der Klasse einem geringeren Risiko ausgesetzt sind, benachteiligt zu werden, indem man ihnen mangelnde sprachliche Kompetenzen zuschreibt. Jedoch besteht mit genauerem Blick auf die erhobenen Daten durchaus die Gefahr, dass unterschiedlichen Ausspracheabweichungen ebenso unterschiedliche Werte zugeschrieben werden könnten (wie es die Wertungen zum türkischen Testsatz zeigten), sodass bei manchen Akzenten trotz der expliziten Verneinung gewiss eine mangelnde oder geringere sprachliche Kompetenz unterstellt wird. Obwohl der bundesdeutsche Testsatz bei einigen Proband_innen auf Abneigung stößt und als unbeliebt gilt, wurde die sprachliche Kompetenz der bundesdeutsch sprechenden Person nicht negativ bewertet. Insofern kann man davon ausgehen, dass die bundesdeutsche Aussprache von Schüler_innen nicht mit geringerer Sprachkompetenz gleichgesetzt werden würde. Jedoch besteht in dieser Hinsicht die Gefahr, dass die bundesdeutsche Aussprache oder die Verwendung von Deutschlandismen quasi als Verweigerung der Zugehörigkeit zu Österreich verstanden wird, sodass diese Schüler_innen weniger als zu Österreich zugehörig gedacht werden könnten (wie die Wertungen nach dem Aspekt der Zugehörigkeit gezeigt hatten), wodurch ebenfalls Ausschlüsse erzeugt werden können.

Skeptisch zu betrachten ist außerdem, dass ungefähr ein Drittel der befragten Lehramtstudierenden und -absolvent_innen die Unterscheidung von Schüler_innen nach ihrer Erstsprache und/oder nach ihrem Migrationshintergrund in der Schule für notwendig hält – auch wenn die Befragten bei einer anderen Fragestellung mehrheitlich angegeben hatten, dass sie nicht automatisch von unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen betreffend DaE- und DaZ-Schüler_innen ausgehen. Die Lehramtstudierenden scheinen sich in diesem Punkt nicht bewusst zu sein, dass

durch solche Unterscheidungen zwei Gruppen in der Klasse bzw. Schule konstruiert werden, denen in weiter Konsequenz unterschiedliche kulturelle und sprachliche Kompetenzen zugeschrieben werden, – nur auf der Grundlage, dass ihre Eltern oder sie selbst (was seltener der Fall ist) in einem fremden Land geboren wurden – und infolgedessen ihnen die Zugehörigkeit verweigert wird. Der Begriff *DaZ* läuft damit Gefahr als „Markierung der oder des Fremden“ eingesetzt zu werden (vgl. Pokitsch/Dirim 2018: 63). In diesem Zusammenhang konnte zudem festgestellt werden, dass Schüler_innen mit *Deutsch als Zweitsprache* als Gruppe gedacht werden, denen als Kollektiv ein naturalisierter Akzent in der Aussprache des Deutschen zugeschrieben wird, – auch wenn dies, wie bereits erwähnt, nicht als mangelnde Sprachkompetenz betrachtet wird. Dagegen widerspricht allerdings die Tatsache, dass die *korrekte phonetische Aussprache* von einem Drittel der Studierenden als wichtigere sprachliche Kompetenz als die grammatikalische und orthographische Korrektheit eingestuft wurde. Des Weiteren geht ein Fünftel der Befragten davon aus, dass DaZ-Schüler_innen der Unterrichtssprache in der Regel *eher nicht* folgen können, während dies bei DaE-Schüler_innen nicht der Fall ist, was andeutet, dass ihnen in der Tat geringere Sprachkompetenzen im Vergleich zu Native-Sprechenden zugeschrieben werden. Resultierend daraus besteht das Risiko, dass aufgrund reiner naturalisierender Essentialisierungen bzw. Zuschreibungen oder aufgrund einer tatsächlichen Ausspracheabweichung Schüler_innen benachteiligt werden könnten, indem sprachliche Fähigkeiten abgewertet oder bspw. schlechtere Noten gerechtfertigt werden. Der expliziten Aussage, dass eine Zweitsprache niemals das Sprachkompetenz-Level der Erstsprache erreichen könnte, widersprachen jedoch alle Proband_innen vehement.

Positiv vermerkt werden kann, dass unterschiedliche nicht-deutsche Erstsprachen ebenfalls als vorteilhafte Sprachkenntnisse gewürdigt werden, wenngleich bei dieser Fragestellung erkennbar wurde, dass den Sprachkenntnissen in Englisch, Französisch und Spanisch ein höheres Prestige von Lehramtstudierenden und -absolvent_innen beigemessen wird, wobei dies legitim ist, solange die Relevanz von Herkunftssprachen der Schüler_innen nicht abgesprochen wird. Ferner sprechen die Ergebnisse außerdem dafür, dass die sprachliche Pluralität von Schüler_innen in der Regel befürwortet und gefördert wird und der monolinguale Habitus nicht mehr stark präsent ist. Die dialektsprachliche Kommunikation wird sowohl im Unterricht als auch in der Pause von fast allen (zukünftigen) Lehrenden akzeptiert. Die fremdsprachliche

Kommunikation in einer der Sprachen, die an der Schule unterrichtet werden, würden die Lehrpersonen in der Pause vollkommen tolerieren, – jedoch teilen sich die Meinungen, wenn es den Unterricht betrifft, wobei dennoch knapp mehr als die Hälfte dies akzeptieren würde. Die Kommunikation in einer nicht-deutschen Erstsprache, die nicht in der Schule unterrichtet wird, – würde die Mehrheit der (zukünftigen) Lehrer_innen zwar in der Pause tolerieren, im Unterricht indes eher kritisieren. Damit wird erkennbar, dass den nicht-deutschen Erstsprachen in der Schule (sowohl im Unterricht als auch in der Pause) im Vergleich zu den Fremdsprachen, die an der Schule Unterricht werden, weniger Akzeptanz entgegen gebracht wird. In den Argumentationen der Proband_innen zu diesem Sachverhalt lassen sich auch durchaus linguizistische Strukturen erkennen (vgl. *Kap 11*). Dessen ungeachtet würde die Mehrheit der befragten Lehramtstudierenden und -absolvent_innen allerdings die Verwendung von anderen Sprachen im Unterricht nicht vollkommen ablehnen, wenn diese dafür genutzt werden sollten, damit Schüler_innen sich gegenseitig Unklarheiten oder sonstiges, was den Unterrichtsstoff anbelangt, erklären oder grammatische und lexikalische Vergleiche zum Deutschen aufstellen. Die neue Generation der Lehrer_innen scheint nicht die Augen vor der multilingualen Realität in der Schule zu verschließen und das Potenzial, das sie mit sich bringen zu verkennen. Immerhin kann der Einbezug anderer Sprachen einen didaktischen Mehrwert im Sinne eines sprachbewussten Unterrichts erzielen: Der kontrastive Vergleich von Sprachen kann gezielt zur Sprachförderung, grammatischer Reflexion und besonders zur Entwicklung des Sprachbewusstseins von ein- und mehrsprachigen Schüler_innen eingesetzt werden (vgl. Jeuk 2010: 46).

Schlussfolgernd kann nur appelliert werden, dass Lehrperson im eigenen Unterricht auf konstruierte Gruppen durch die Relevantsetzung der Unterscheidungsmerkmale *mit* und *ohne Migrationshintergrund* bzw. *Deutsch als Erst- und Zweitsprache* verzichten oder zumindest einen reflektierenden und kritischen Umgang damit anstreben, um den Schüler_innen diesbezüglich keine unterschiedlichen Werte und Kompetenzen zuzuschreiben und ihnen die Zugehörigkeit zum *Wir* zu verwehren. (Zukünftige) Lehrer_innen müssen sich das Ziel setzen, das Bewusstsein dafür zu schaffen, dass sowohl verschiedene Aussprachen im Deutschen als auch verschiedene nicht-deutsche Herkunftssprachen gleichwertig sind, ihre Legitimität als Kommunikationsmittel verteidigen und den Erwerb des Deutschen mit motivierenden Angeboten anregen, so wie es Dirim vorschlägt (vgl. Dirim 2010: 102), statt zu abw-

ertenden und ablehnenden Maßnahmen gegen Akzentaus Sprachen oder Herkunftssprachen zu greifen, die zu symbolischen Markierungen von Andersartigkeit und Unterlegenheit führen. Lehrende sollten sich zudem bewusst werden, dass auch sie nicht außerhalb von linguizistischen Strukturen stehen, um diese Praxen und Denkschemata im eigenen Handeln v.a. im Unterricht zu erkennen und in weiterer Folge zu schwächen. Dahingehend ist rassistisches und linguizistisches Wissen in der (schulischen) Bildung notwendig, damit eine Veränderung der Spracheinstellungen in der Gesellschaft und vor allem in Bildungsinstitutionen bewirkt werden kann. DaF/ DaZ und Rassismus- und Linguizismuskritik-bezogene Lehrveranstaltungen sollten in der Lehramtsausbildung für alle Studienfächer (nicht wie bislang im Studienfach Deutsch) eingeführt werden, sodass das gewonnene Wissen einen reflektierenden Umgang mit dem eigenen und fremden Handeln ermöglicht und in weiterer Folge von Lehrenden an Schüler_innen weitergegeben werden kann. Soziales Lernen im Klassenzimmer sollte mehr an Bedeutung gewinnen als phonetische Anpassung an die Normaussprache oder jegliche Sprachverbote, die den motivationalen Faktor beim Spracherwerbsprozess negativ beeinflussen, indem die lebensweltliche Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit der Schüler_innen ignoriert oder abgewertet wird.

13. Literaturverzeichnis

I. Gedruckte Quellen

AMMON, Ulrich/ KELLERMEIER, Birte (1997): *Dialekt als Sprachbarriere passé? 25 Jahre danach: Versuch eines Diskussions-Erweckungsküsschens*. In: Deutsche Sprache 25, 1/ 1997, S. 21-38.

BALIBAR, Etienne/ WALLERSTEIN, Immanuel (1988): *Rasse – Klasse – Nation. Ambivalente Identitäten*. 2. Auflage. Übersetzt von Michael Haupt und Ilse Utz. Hamburg: Argument.

BOMMES, Michael/RADTKE, Frank-Olaf (1993): *Institutionelle Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, 3/ 1993, S. 483-491.

BONFIGLIO, T. P. (2010). *Mother Tongues and Nations: The Invention of the Native Speaker*. New York: Walter de Gruyter.

BORTZ, Jürgen/DÖRING, Nicola (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Human- und Sozialwissenschaften*. 5., vollständig überarbeitete, aktualisierte Auflage. Mit 194 Abbildungen und 167 Tabellen. Berlin/ Heidelberg: Springer.

BOURDIEU, Pierre (1990): *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Mit einer Einführung von John B. Thompson. Übersetzt von Hella Beister 2., erweiterte und überarbeitete Auflage Wien: Braumüller 2005.

BUßMANN, Hadumod (Hrsg.) (2008): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 4., durchgesehene und bibliografisch ergänzte Auflage unter Mitarbeit von Harmut Lauffer. Stuttgart: Kröner.

CILLIA, Rudolf de/ RANSMAYR, Jutta (2019): *Österreichisches Deutsch macht Schule: Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm*. Wien u.a.: Böhlau Verlag.

CUNNINGHAM-ANDERSSON, Una (1997): *Native speaker reactions to non-native speech*. In: James, Allan/ Leather, Jonathan (Hrsg.): *Second-Language Speech. Structure and Process*. Berlin, New York: de Gruyter, S. 133- 144.

DIRIM, Inci (2010): *"Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so." Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft*. In: Mecheril, Paul/ Dirim, Inci/ Mechthild Gomolla, Mechthild/ Hornberg, Sabine/ Stojanov, Krassimir (Hrsg.): *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster: Waxmann, S. 91-114.

DIRIM, Inci/ MECHERIL, Paul (2010): *Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft*. In: Mecheril, Paul/ Castro-Varela, Maria do Mar/ Dirim, Inci/ Kalpaka, Annita/ Melter, Claus (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 99-119.

DIRIM, Inci (2016): *„Ich wollte nie, dass die anderen merken, dass wir zu Hause Arabisch sprechen“*. *Perspektiven einer linguizismuskritischen pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern*. In: Hummrich, Merle/ Pfaff, Nicolle/ Dirim, Inci/ Freytag, Christine (Hrsg.): *Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 191-208.

DIRIM, Inci/ POKITSCH, Doris (2018): *Eine Zweitsprache lernen – eine Zweitsprache sprechen. Zum Problem und zum Umgang mit der Herstellung von Nichtzugehörigkeit durch Deutschförderung*. In: Mattig, Ruprecht/ Mathias, Miriam/ Zehbe, Klaus (Hrsg.): *Bildung in fremden Sprachen? Pädagogische Perspektiven auf globalisierte Mehrsprachigkeit*. Bielefeld: transcript, S. 59-80.

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

ESSER, Hartmut (2006): *Bilingualer Unterricht bringt so gut wie nichts. Erziehung und Wissenschaft*. In: Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW 37, S. 7-8

FEREIDOONI, Karim (2016): *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext*. Wiesbaden: Springer VS.

GOGOLIN, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.

GOGOLIN, Ingrid (2013): *Mehrsprachigkeit*. In: Gogolin, Ingrid/ Kuper, Harm /Krüger, Heinz-Hermann/ Baumert, Jürgen (Hrsg.): Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. Wiesbaden: Springer, S. 339-358.

GOMOLLA, Mechtild/RADTKE, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag.

HALL, Stuart (2004): *Die Frage des Multikulturalismus*. In: *Ideologie, Identität, Repräsentation*. Ausgewählte Schriften 4. Hamburg: Argument Verlag.

HEUERMAN, Hartmut (2012) : *Sprachwissenschaft für den Alltag. Ein Kompendium*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

HIRSCHFELD, Ursula (2018): *Aussprachenormen und ihre reflexiven Verortungen in DaF/DaZ*. In: Dirim, Inci/ Wegner, Anke (Hrsg.): *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF_DaZ**. Reihe Mehrsprachigkeit und Bildung, Bd. 2. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 330-343.

HOPF, Diether (2005): *Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern*. In: Zeitschrift für Pädagogik 2, S. 236-25.

HORNUNG, Maria/ ROITINGER, Franz (2000): *Die österreichischen Mundarten. Eine Einführung*. Neu bearbeitet von Gerhard Zeilinger. Wien: öbv&hpt.

HUTCHINSON, John/ SMITH, Anthony D.(1996): *Introduction*. In: Hutchinson, John/ Smith, Anthony D. (Hrsg.): *Ethnicity*. Oxford: Oxford University Press.

JEUK, Stefan (2010): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule: Grundlagen - Diagnose - Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.

KELLERMEIER-REHBEIN, Birte (2014): *Plurizentrik. Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

KHAKPOUR, Natascha (2016): *Die Differenzkategorie Sprache*. In: Hummrich, Merle/ Pfaff, Nicolle/ Dirim, Inci/ Freytag, Christine (Hrsg.): *Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 209-220.

KNAPPIK, Magdalena/ DIRIM, Inci (2013): „Native Speakerism“ in der Lehrerbildung. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 3/2013, S. 20-23.

KNAPPIK, Magdalena (2016): *Disinventing ›Muttersprache‹. Zur Dekonstruktion der Verknüpfung von Sprache, Nation und ›Perfektion‹*. In: Doğmus, Aysun/ Karakaşoğlu, Yasemin/ Mecheril, Paul (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 221-240.

Komposch, Karoline (2013): *Russischer Akzent beim Simultandolmetschen: Bewertung aus Zuhörersicht*. Masterarbeit im Fach Konferenzdolmetschen. Universität Wien.

KÖHNE, Annik Brigitte (2009): *Phonetische Interferenzen türkischer DeutschlernerInnen – Beurteilung durch deutsche MuttersprachlerInnen*. Masterarbeit im Fach Deutsch als Fremdsprache. Humboldt Universität Berlin.

KUß, Alfred (2012): *Marktforschung. Grundlagen der Datenerhebung und Datenanalyse*. 4. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer Gabler.

LAMBERT, Wallace E./ HODGESON, R. C./GARDNER, Robert C./ FILLERBAUM, S. (1960): *Evaluational reactions to spoken languages*. In: *Journal of Abnormal and Social Psychology* 60, S. 44-51.

MECHERIL, Paul/ QUEHL, Thomas (2006): *Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations-)pädagogischen Zusammenhangs*. In: Mecheril, P./ Quehl, T. (Hrsg.): *Die Macht der Sprachen*. Münster: Waxmann, S. 355-381.

MECHERIL, Paul/ MELTER, Claus (2010): *Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus*. In: Mecheril, Paul/ Castro-Varela, Maria do Mar/ Dirim, Inci; Kalpaka, Annita/ Melter, Claus (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz, S.150-177.

MECHERIL, Paul (2013): *Die Illusion der Inklusion. Bildung und die Migrationsgesellschaft*. In: Zotta, Franco (Hrsg.): *Vielfältiges Deutschland. Bausteine für eine zukunftsfähige Gesellschaft*. Gütersloh: Bertelsmann, S. 21-216.

NIEDRIG, Heike (2015): *Postkoloniale Mehrsprachigkeit und ‚Deutsch als Zweitsprache‘*. In: Thoma, Nadja/ Knappik, Magdalena (Hrsg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript, S. 69-86.

PATES, Rebecca/ SCHMIDT, Daniel/ KARAWANSKI, Susanne (Hrsg.) (2010): *Antidiskriminierungspädagogik. Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen*. Wiesbaden: Springer VS.

PORST, Rolf (2014): *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. 4., erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

RAKIC, Tamara/ STÖBEL, Katharina (2013): *Die Wirkung fremder Akzente*. In: Deutsch als Fremdsprache 1, S. 11-18.

ROMMELSPACHER, Birgit (2011): *Was ist eigentlich Rassismus?* In: Melter, Claus/ Mecheril, Paul (Hrsg.): *Rassismuskritik*. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 25-38.

RÖSCH, Heidi (2005): *Mitsprache. Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe I. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen*. Braunschweig: Schroedel.

SETTINIERI, Julia (2011): *Soziale Akzeptanz unterschiedlicher Normabweichungen in der L2-Aussprache Deutsch*. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 16/2. Themenschwerpunkt: Empirische Methoden und Ergebnisse in der Fremdsprachenforschung, S. 66-80.

SINGER, Mona (1997): *Neo-Rassismus: Kultur als Schicksal?* In: *Fremd. Bestimmung. Zur kulturellen Verortung von Identität*. Tübingen: edition diskord, S. 72-86.

SPRINGSITS, Birgit (2012): *Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache? (K)eine Grenzziehung*. In: ÖDaF-Mitteilungen 1/2012: „Ausgesprochen unerhört“. Vom Hören, Sprechen und Klingen der deutschen Sprache, S. 93-103.

SPRINGSITS, Birgit (2015): *Nein, das kann nur die Muttersprache sein. Spracherwerbsmythen und Linguizismus*. In: Thoma, Nadja/ Knappik, Magdalena (Hrsg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript, S. 89-108.

TAGUIEFF, Pierre-André (1992): *Die ideologischen Metamorphosen des Rassismus und die Krise des Antirassismus*, In: Bielefeld, Ulrich (Hrsg.): *Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der alten Welt?*. 1. Auflage der Neuausgabe. Hamburg: Hamburger Edition, S. 221-268.

WEISS, Andreas (1959): *Hauptprobleme der Zweisprachigkeit: Eine Untersuchung auf Grund Deutsch/Estnischen Materials*. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag.

WIESINGER (1980), Peter: *"Sprache", "Dialekt" und "Mundart" als sachliches und terminologisches Problem*. In: Göschel, Joachim / Ivi, Pavle / Kehr, Kurt (Hrsg.): *Dialekt und Dialektologie. Ergebnisse des Internationalen Symposiums "Zur Theorie des Dialekts"*. Beihefte 26. Wiesbaden: Steiner, S.177-198.

II. Onlinequellen

„Aufregung: An Schule ist nur Deutsch erlaubt“. In: Kurier Online (16. 3. 2015). Zugriff am 20. 3. 2019 unter: <https://kurier.at/chronik/niederoesterreich/aufregung-an-schule-ist-nur-deutsch-erlaubt/119.818.888>

Bundesministerium für Bildung (BMB), Informationsblätter des Referats für Migration und Schule (2016/2017): SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2009/10 bis 2015/16. Zugriff am 10. 6. 2019 unter: http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info2-16-17.pdf

Erwerb der österreichischen Staatsbürgerschaft: Allgemeine Einbürgerungsvoraussetzungen. Zugriff am 17. 7. 2019 unter https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/staatsbuergerschaft/1/Seite.260421.html

Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): Gemeinsamer europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, München: Langenscheidt KG. Zugriff am 20. 4. 2019 unter: <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf>

Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen. Zugriff am 17. 7. 2019 unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20001589>

Gesamte Rechtsvorschrift für EU-Beitrittsvertrag - Akte - Protokoll Nr. 10 (1995). Zugriff am 17. 7. 2019 unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10007687>

Integrationsvereinbarung 2017: Aufenthalt von Drittstaatsangehörigen in Österreich. Nachweis von Deutschkenntnissen. „Deutsch vor Zuwanderung“. Zugriff am 17. 7. 2019 unter https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/aufenthalt/3/Seite.120260.html

International Phonetic Association (IPA) 2015. Zugriff am 15. 09. 2019 unter: <https://www.internationalphoneticassociation.org/content/full-ipa-chart>

Nationaler Bildungsbericht Österreich (2018): Band 1. Mutter- bzw. Alltagssprache der Schüler/innen, Zugriff am 10. 6. 2019 unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/04/NBB_2018_Band1_v3_final.pdf

Rechtsinformationssystem des Bundes: Bundesverfassungsgesetz (§ 8 B-VG). Zugriff am 17. 7. 2019 unter: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR40066723>

Schulunterrichtsgesetz Unterrichtssprache (§ 16 SchUG). Zugriff am 17. 7. 2019 unter: <https://www.jusline.at/gesetz/schug/paragraf/16>

Settinieri, Julia (2011): *Soziale Akzeptanz unterschiedlicher Normabweichungen in der L2-Aussprache Deutsch*. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 16/2. Themenschwerpunkt: Empirische Methoden und Ergebnisse in der Fremdsprachenforschung, S. 66-80. Zugriff am 15. 04. 2019 unter: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/119/114>

Statistik Austria (2018): Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund. Zugriff am 10. 06. 2019 unter: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_-nach_migrationshintergrund/index.html

14. Anhang

14. 1. Abkürzungsverzeichnis

Anm.	Anmerkung
BKS	Bosnisch/ Kroatisch/ Serbisch
bspw.	beispielsweise
bzw.	beziehungsweise
d.h.	das heißt
DaE	Deutsch als Erstsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
Kap.	Kapitel
o. ä.	oder ähnliches
ÖGS	Österreichische Gebärdensprache
s.	siehe
u.a.	unter anderem
usw.	und so weiter
v. a.	vor allem
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel
zw.	zwischen

14. 2. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Zusammensetzung der Proband_innen	61
Abbildung 2: Unterrichtserfahrungen der Proband_innen	61
Abbildung 3: Studierte Unterrichtsfächer der Proband_innen	62
Abbildung 4: Besuchte DaF/DaZ Lehrveranstaltungen	62
Abbildung 5: Erst- und Zweitsprachen der Proband_innen	63
Abbildung 6: Wertungen nach sprachlicher Kompetenz	64
Abbildung 7: Wertungen nach phonetischer Korrektheit	66
Abbildung 8: Wertungen nach Sympathie- und Störfaktor	68
Abbildung 9: Durchschnittliche Skalenwerte insgesamt	71
Abbildung 10: Erkennung Sprachhintergrund und Einfluss bei Bewertung	72
Abbildung 11: Wertungen in Bezug auf Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit	83
Abbildung 12: Kriterien, die die Zugehörigkeit zu Österreich bestimmen	90
Abbildung 13: Beliebte vs. unbeliebte Akzente im Deutschen	94
Abbildung 14: Beliebte vs. unbeliebte Akzente in Paderborn (Settinieri Studie)	99
Abbildung 15: Meinungen zu Mehrsprachigkeit I	103
Abbildung 16: Meinungen zu Mehrsprachigkeit II	104
Abbildung 17: Meinungen zu Mehrsprachigkeit III	104
Abbildung 18: Vorteilhafte und nicht vorteilhafte Sprachkenntnisse	105
Abbildung 19: Durchschnittliche Skalenwerte vorteilhafte Sprachkenntnisse	107
Abbildung 20: Sprachkompetenzen von DaE- und DaZ-Schüler_innen	108
Abbildung 21: Gleichwertigkeit von DaE und DaZ I	108
Abbildung 22: Gleichwertigkeit von DaE und DaZ II	108
Abbildung 23: Unterscheidungen nach Erstsprache	109
Abbildung 24: Unterscheidungen nach Migrationshintergrund	109
Abbildung 25: Ausgrenzung von DaZ-Schüler_innen	110
Abbildung 26: Ausgrenzung im Einbezug	110
Abbildung 27: DaZ Schüler_innen und Akzent in der Aussprache	111
Abbildung 28: Akzent als Kennzeichen für mangelnde Sprachkompetenz	112
Abbildung 29: Hierarchie von sprachlichen Kompetenzen	112
Abbildung 30: Erlaubte Mehrsprachigkeit im Unterricht	115
Abbildung 31: Erlaubte Mehrsprachigkeit in der Pause	116

14. 3. IPA-Liste (Chart Version 2015)

THE INTERNATIONAL PHONETIC ALPHABET (revised to 2015)

CONSONANTS (PULMONIC) © 2015 IPA

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Retroflex	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Glottal
Plosive	p b		t d			ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ
Nasal	m	ɱ	n			ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
Trill	ʙ		r						ʀ		
Tap or Flap		ⱱ	ɾ			ɽ					
Fricative	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Lateral fricative			ɬ ɮ								
Approximant		ʋ	ɹ			ɻ	j	ɰ			
Lateral approximant			l			ɭ	ʎ	ʟ			

Symbols to the right in a cell are voiced, to the left are voiceless. Shaded areas denote articulations judged impossible.

CONSONANTS (NON-PULMONIC)

Clicks	Voiced implosives	Ejectives
ʘ Bilabial	ɓ Bilabial	ʼ Examples:
ǀ Dental	ɗ Dental/alveolar	pʼ Bilabial
ǃ (Post)alveolar	ɟ Palatal	tʼ Dental/alveolar
ǂ Palatoalveolar	ɡ Velar	kʼ Velar
ǁ Alveolar lateral	ɠ Uvular	sʼ Alveolar fricative

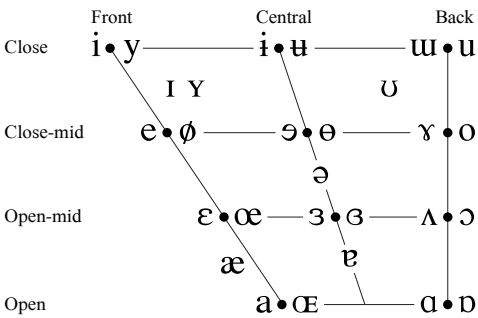
OTHER SYMBOLS

- ɱ Voiceless labial-velar fricative ɕ ʑ Alveolo-palatal fricatives
w Voiced labial-velar approximant ɺ Voiced alveolar lateral flap
ɥ Voiced labial-palatal approximant ɥ Simultaneous ʃ and x
ħ Voiceless epiglottal fricative
ʕ Voiced epiglottal fricative Affricates and double articulations can be represented by two symbols joined by a tie bar if necessary.
ʡ Epiglottal plosive

DIACRITICS Some diacritics may be placed above a symbol with a descender, e.g. ɲ̥̊

◌̥ Voiceless	◌̊ ◌̋	◌̬ Breathy voiced	◌̍ ◌̎	◌̄ Dental	◌̅ ◌̆
◌̇ Voiced	◌̈ ◌̉	◌̰ Creaky voiced	◌̱ ◌̲	◌̇ Apical	◌̈ ◌̉
◌̦ Aspirated	◌̧ ◌̨	◌̯ Linguolabial	◌̰ ◌̱	◌̈ Laminar	◌̉ ◌̊
◌̣ More rounded	◌̤	◌̱ Labialized	◌̲ ◌̳	◌̈ Nasalized	◌̉
◌̥ Less rounded	◌̦	◌̲ Palatalized	◌̳ ◌̴	◌̈ Nasal release	◌̉
◌̣ Advanced	◌̤	◌̳ Velarized	◌̴ ◌̵	◌̈ Lateral release	◌̉
◌̥ Retracted	◌̦	◌̴ Pharyngealized	◌̵ ◌̶	◌̈ No audible release	◌̉
◌̣ Centralized	◌̤	◌̵ Velarized or pharyngealized	◌̶		
◌̥ Mid-centralized	◌̦	◌̶ Raised	◌̷ (ɹ̷ = voiced alveolar fricative)		
◌̣ Syllabic	◌̤	◌̷ Lowered	◌̸ (β̸ = voiced bilabial approximant)		
◌̥ Non-syllabic	◌̦	◌̸ Advanced Tongue Root	◌̹		
◌̣ Rhoticity	◌̤	◌̹ Retracted Tongue Root	◌̺		

VOWELS



SUPRASEGMENTALS

- ˈ Primary stress ˌ Secondary stress ː Long ˑ Half-long ˘ Extra-short
| Minor (foot) group
|| Major (intonation) group
· Syllable break ˌi.ækt
◌̣ Linking (absence of a break)

TONES AND WORD ACCENTS

- LEVEL CONTOUR
◌̥ or ˥ Extra high ◌̥ or ˨ Rising
◌̇ High ◌̇ Falling
◌̈ Mid ◌̈ High rising
◌̉ Low ◌̉ Low rising
◌̊ Extra low ◌̊ Rising-falling
↓ Downstep ↗ Global rise
↑ Upstep ↘ Global fall

Typefaces: Doulos SIL (metatext); Doulos SIL, IPA Kiel, IPA LS Uni (symbols)

14. 4. (Online-)Fragebogen

(Aus-)Sprache und Zugehörigkeit

0 %

Einleitung

Liebe Studienteilnehmer_innen,

vielen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen, an der vorliegenden Studie teilzunehmen. Nachfolgend soll Ihre subjektive Wertung und Meinung zum Thema (Aus-)Sprache und Zugehörigkeit erhoben werden.

Die Umfrage gliedert sich in zwei Teile:

Im ersten Teil werden Sie jeweils zehn Aufzeichnungen (Dauer ca. 30 Sekunden) anhören und Ihnen werden dazu (Bewertungs-)Fragen gestellt. Um die Aufzeichnung abspielen zu können, werden Sie an eine eigenständige Internetseite (Soundcloud) verwiesen. Bedenken Sie bitte, dass Sie für die Durchführung des ersten Teils der Umfrage gegebenenfalls Kopfhörer brauchen.

Im zweiten Teil werden Ihnen fünfzehn weitere Fragen gestellt (Antworten zum Ankreuzen).

Insgesamt wird die Umfrage ca. 20-25 Minuten Ihrer Zeit in Anspruch nehmen. Sie haben die Möglichkeit, die Teilnahme zu unterbrechen und später an gleicher Stelle wieder fortzufahren, wenn Sie sich den angegebenen Code notieren.

Alle von Ihnen gemachten Angaben werden vertraulich behandelt, nicht an Dritte weitergegeben und selbstverständlich in anonymisierter Form gespeichert, ausgewertet und ausschließlich für die vorliegende Studie im Rahmen meiner Diplomarbeit genutzt. Ein Rückschluss auf Ihre Person ist nicht möglich.

Durch Ihre Teilnahme leisten Sie einen wichtigen Beitrag zu meiner Diplomarbeit im Fachbereich DaF/Z. Ich bedanke mich herzlichst für Ihre Unterstützung!

Falls Sie noch Fragen zu dieser Studie haben sollten, kontaktieren Sie mich bitte unter folgender E-Mail Adresse: a01201252@unet.univie.ac.at

Weiter

(Aus-)Sprache und Zugehörigkeit

3 %

Angaben zum Studium:

Studieren Sie derzeit für ein Lehramt an der Universität Wien? *

- ☐ Ich bin aktiver Lehramtstudent/ aktive Lehramtstudentin.
- ☐ Ich habe mein Lehramtstudium bereits abgeschlossen.

Zurück

Weiter

Im wievielten Semester studieren Sie? *

Bitte wählen... ▾

Zurück

Weiter

Wann haben Sie ihr Studium abgeschlossen?

Bitte nennen Sie das Semester und Jahr: (z.B.: SS 2012)

Zurück

Weiter

Haben Sie bereits Erfahrungen im Unterrichten gesammelt? *

- ☐ Ja, ich unterrichte neben dem Studium.
- ☐ Ja, ich habe mein Studium abgeschlossen und unterrichte bereits.
- ☐ Ja, ich habe im Rahmen des Studiums meine Fachpraktika absolviert.
- ☐ Nein, ich habe noch keine Erfahrungen im Unterrichten gesammelt.
- ☐ Andere Antwort:

In welchen Unterrichtsfächern werden Sie unterrichten (bzw. unterrichten Sie bereits)? *

- ☐ Bewegung und Sport
- ☐ Biologie und Umweltkunde
- ☐ Bosnisch/Kroatisch/Serbisch
- ☐ Chemie
- ☐ Darstellende Geometrie
- ☐ Deutsch
- ☐ Englisch
- ☐ Evangelische Religion
- ☐ Französisch
- ☐ Geographie und Wirtschaftskunde
- ☐ Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung
- ☐ Griechisch
- ☐ Haushaltsökonomie und Ernährung
- ☐ Informatik
- ☐ Inklusive Pädagogik (Spezialisierung)
- ☐ Italienisch
- ☐ Katholische Religion

- ☐ Latein
- ☐ Mathematik
- ☐ Physik
- ☐ Polnisch
- ☐ Psychologie und Philosophie
- ☐ Russisch
- ☐ Slowakisch
- ☐ Slowenisch
- ☐ Spanisch
- ☐ Tschechisch
- ☐ Ungarisch
- ☐ Andere:

Zurück

Weiter

Haben Sie im Rahmen Ihres Studiums Lehrveranstaltungen zum Thema "Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache" besucht? *

- ☐ Ja
- ☐ Nein

Zurück

Weiter

Wie viele Lehrveranstaltungen haben Sie im Fachbereich "Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache" besucht bzw. absolviert?

Zurück

Weiter

Persönliche Angaben:

Geschlecht:

Bitte wählen... ▾

Alter: *

Ort(e), an dem Sie aufgewachsen sind: *

Stadt/Land:

Zurück

Weiter

Muttersprache/n: * ⓘ

- ☐ Albanisch
- ☐ Arabisch
- ☐ Armenisch
- ☐ Bengali
- ☐ Bosnisch
- ☐ Bulgarisch
- ☐ Chinesisch
- ☐ Dari
- ☐ Dänisch
- ☐ Deutsch
- ☐ Englisch
- ☐ Estnisch
- ☐ Finnisch
- ☐ Französisch
- ☐ Griechisch
- ☐ Hindi

- ☐ Irisch
- ☐ Isländisch
- ☐ Italienisch
- ☐ Japanisch
- ☐ Koreanisch
- ☐ Kroatisch
- ☐ Kurdisch
- ☐ Lettisch
- ☐ Litauisch
- ☐ Mazedonisch
- ☐ Niederländisch
- ☐ Norwegisch
- ☐ Paschtu
- ☐ Panjabi
- ☐ Persisch
- ☐ Polnisch
- ☐ Portugiesisch
- ☐ Romani
- ☐ Rumänisch
- ☐ Russisch
- ☐ Schwedisch
- ☐ Serbisch
- ☐ Slowakisch
- ☐ Slowenisch
- ☐ Somali
- ☐ Spanisch
- ☐ Tschechisch
- ☐ Türkisch
- ☐ Ukrainisch
- ☐ Ungarisch
- ☐ Urdu
- ☐ Usbekisch
- ☐ Andere:

Zweitsprache/n: ⓘ

- ☐ Albanisch
- ☐ Arabisch

Fremdsprache/n: * ⓘ

TEIL I:

Beachten Sie bitte, dass es bei dieser Umfrage keine richtigen oder falschen Antworten gibt, sondern lediglich Ihre subjektive Meinung gefragt ist!

[Zurück](#)[Weiter](#)

Hören Sie zunächst die Aufzeichnung an und beantworten Sie nachfolgende Fragen dazu: (1/10)

[Audio Datei wiedergeben](#)

Sie haben die Aufzeichnung soeben angehört. Bitte wählen Sie nun die zutreffenden Antworten aus: *

	trifft vollkommen zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Die Person kann gut Deutsch sprechen.	☐	☐	☐	☐
Die Äußerung war phonetisch (=lautlich) korrekt ausgesprochen.	☐	☐	☐	☐

Wie bewerten Sie den Akzent der Sprecherin/ des Sprechers? *

	sehr sympathisch	eher sympathisch	eher störend	sehr störend	Ich höre keinen Akzent
Der Akzent der Sprecherin/ des Sprechers ist...	☐	☐	☐	☐	☐

Erkennen Sie welchen Sprachhintergrund (Mutter- bzw. Erstsprache) die sprechende Person hat? *

☐ ja

☐ nein

Hören Sie zunächst die Aufzeichnung an und beantworten Sie nachfolgende Fragen dazu: (10/10)

[Audio Datei wiedergeben](#)

Wie hat das Erkennen des Sprachhintergrundes Ihre vorangehende Bewertung nach Sympathie- oder Störfaktor beeinflusst?

	sehr positiv	eher positiv	weder positiv noch negativ	eher negativ	sehr negativ
Der erkennbare Sprachhintergrund der sprechenden Person hat meine Wertung folgendermaßen beeinflusst:	☐	☐	☐	☐	☐

Begründen Sie bitte Ihre Antwort auf die vorherige Frage (optional):

Wieso hat der erkennbare Sprachhintergrund Ihre Bewertung positiv bzw. negativ beeinflusst?

Die in der Aufzeichnung sprechende Person gehört zu Österreich bzw. ist Österreicher/in. *

	vollkommen zu	eher zu	eher nicht zu	gar nicht zu
Ich stimme...	☐	☐	☐	☐

Begründen Sie bitte Ihre Antwort auf die vorherige Frage (optional):

Wieso würden Sie diese Person als zu Österreich zugehörig oder als nicht zugehörig bezeichnen?

Zurück

Weiter

Welcher Akzent klingt für Sie im Deutschen besonders schön? *

Nennen Sie eine oder mehrere Sprache/n :

Welcher Akzent klingt für Sie im Deutschen weniger schön? *

Nennen Sie eine oder mehrere Sprache/n:

TEIL II**Inwiefern treffen die folgenden Aussagen Ihrer Meinung nach zu? ***

	trifft vollkommen zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Es ist vorteilhaft, wenn Schüler_innen mehrere Sprachen beherrschen.	☐	☐	☐	☐
Unterschiedliche Sprachen in einer Klasse fördern die Sprachkompetenzen aller Schüler_innen.	☐	☐	☐	☐
Aber es kommt auch darauf an, welche Sprachen Schüler_innen beherrschen, denn nicht alle Sprachkenntnisse sind in bestimmten Kontexten (z.B. in der Schule) von Vorteil.	☐	☐	☐	☐

Zurück

Weiter

Inwiefern treffen die folgenden Aussagen Ihrer Meinung nach zu? Sprachkenntnisse in ... *

	trifft vollkommen zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
<u>Arabisch</u> sind von Vorteil.	☐	☐	☐	☐
<u>Bosnisch/Kroatisch/Serbisch</u> sind von Vorteil.	☐	☐	☐	☐
<u>Englisch</u> sind von Vorteil.	☐	☐	☐	☐
<u>Französisch</u> sind von Vorteil.	☐	☐	☐	☐
<u>Italienisch</u> sind von Vorteil.	☐	☐	☐	☐
<u>Slowakisch</u> sind von Vorteil.	☐	☐	☐	☐
<u>Slowenisch</u> sind von Vorteil.	☐	☐	☐	☐
<u>Spanisch</u> sind von Vorteil.	☐	☐	☐	☐
<u>Türkisch</u> sind von Vorteil.	☐	☐	☐	☐
<u>Tschechisch</u> sind von Vorteil.	☐	☐	☐	☐
<u>Ungarisch</u> sind von Vorteil.	☐	☐	☐	☐
der <u>Gebärdensprache</u> sind von Vorteil.	☐	☐	☐	☐

[Zurück](#) [Weiter](#)

Inwiefern treffen die folgenden Aussagen Ihrer Meinung nach zu? *

	trifft vollkommen zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Schüler_innen, die <u>Deutsch als Muttersprache</u> haben, können der Unterrichtssprache Deutsch in der Regel gut folgen.	☐	☐	☐	☐
Schüler_innen, die eine <u>andere Muttersprache als Deutsch</u> haben, können der Unterrichtssprache Deutsch in der Regel gut folgen.	☐	☐	☐	☐
Die Sprachkompetenzen von Schüler_innen, die <u>Deutsch als Zweitsprache</u> (= <u>nicht Muttersprache</u>) gelernt haben, können gleichwertig sein mit denen, die <u>Deutsch als Muttersprache</u> gelernt haben.	☐	☐	☐	☐

Schüler_innen, die
Deutsch als Zweitsprache
(= andere Muttersprache)
gelernt haben, werden
niemals so gut deutsch
sprechen wie
Schüler_innen, die
Deutsch als
Muttersprache gelernt
haben.

☐ ☐ ☐ ☐

Unterscheidungen bzw.
Bezeichnungen wie
„Schüler_innen mit
Deutsch als
Muttersprache“ und
„Schüler_innen mit
anderer Muttersprache als
Deutsch“ sind in der
Schule notwendig.

☐ ☐ ☐ ☐

Zurück

Weiter

Inwiefern treffen die folgenden Aussagen Ihrer Meinung nach zu? *

trifft vollkommen zu

trifft eher zu

trifft eher nicht zu

trifft gar nicht zu

Schüler_innen, die eine
*andere Muttersprache als
Deutsch* haben, weisen in
der Regel einen Akzent in
der Aussprache des
Deutschen auf.

☐ ☐ ☐ ☐

Ein erkennbarer Akzent in
der Aussprache des
Deutschen ist ein
Kennzeichen für
mangelnde
Sprachkompetenz.

☐ ☐ ☐ ☐

Welche der folgend genannten Aspekte sind Ihrer Meinung nach von Bedeutung, damit man eine Sprache kompetent beherrscht? *

Bitte ordnen Sie nach dem Grad der Wichtigkeit (1 = am wichtigsten):

- ⬆️ ausreichender Wortschatz
- ⬆️ grammatikalische Korrektheit
- ⬆️ korrekte phonetische Aussprache
- ⬆️ orthographische Korrektheit

Zurück

Weiter

Inwiefern treffen die folgenden Aussagen Ihrer Meinung nach zu? *

	trifft vollkommen zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Unterscheidungen bzw. Bezeichnungen wie „Schüler_innen mit Migrationshintergrund“ und „Schüler_innen ohne Migrationshintergrund“ sind in der Schule notwendig.	☐	☐	☐	☐

Welches Kriterium ist bzw. welche Kriterien sind Ihrer Meinung nach ausschlaggebend, ob jemand zu Österreich zugehörig ist bzw. als „Österreicher_in“ gilt? * ⓘ

- ☐ Die Person wurde in Österreich geboren.
- ☐ Beide Elternteile der Person wurden in Österreich geboren.
- ☐ Zumindest ein Elternteil der Person wurde in Österreich geboren.
- ☐ Die Person besitzt die österreichische Staatsbürgerschaft.
- ☐ Die Person lebt in Österreich.
- ☐ Die Person beherrscht die deutsche Sprache.
- ☐ Die Person beherrscht das österreichische Deutsch.
- ☐ Die Person beherrscht das österreichische Deutsch akzentfrei.
- ☐ Die Person bezeichnet sich selbst als Österreicher_in.
- ☐ Andere Antwort:

[Zurück](#) [Weiter](#)

(Aus-)Sprache und Zugehörigkeit

83 %

Inwiefern treffen die folgenden Aussagen im Hinblick auf Ihre Rolle als (zukünftige/r) Lehrer/Lehrerin zu? *

	trifft vollkommen zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Ich würde Schüler_innen kritisieren bzw. ermahnen, wenn sie <u>im Unterricht</u> mit anderen Mitschüler_innen in einer nicht-deutschen Sprache sprechen.	☐	☐	☐	☐
Ich würde Schüler_innen kritisieren bzw. ermahnen, wenn sie <u>in der Pause</u> mit anderen Mitschüler_innen in einer nicht-deutschen Sprache sprechen.	☐	☐	☐	☐

[Zurück](#) [Weiter](#)

Inwiefern treffen die folgenden Aussagen im Hinblick auf ihre Rolle als (zukünftige/r) Lehrer/Lehrerin zu? *

	trifft vollkommen zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Ich würde Schüler_innen kritisieren bzw. ermahnen, wenn sie im <u>Unterricht</u> mit Mitschüler_innen in einer der Fremdsprachen kommunizieren, die an der Schule unterrichtet werden.	☐	☐	☐	☐
Ich würde Schüler_innen kritisieren bzw. ermahnen, wenn sie <u>in der Pause</u> mit Mitschüler_innen in einer der Fremdsprachen kommunizieren, die an der Schule unterrichtet werden.	☐	☐	☐	☐

[Zurück](#) [Weiter](#)

Inwiefern treffen die folgenden Aussagen im Hinblick auf ihre Rolle als (zukünftige/r) Lehrer/Lehrerin zu? *

	trifft vollkommen zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Ich würde Schüler_innen kritisieren bzw. ermahnen, wenn sie <u>im Unterricht</u> mit anderen Mitschüler_innen im Dialekt sprechen.	☐	☐	☐	☐
Ich würde Schüler_innen kritisieren bzw. ermahnen, wenn sie <u>in der Pause</u> mit anderen Mitschüler_innen im Dialekt sprechen.	☐	☐	☐	☐

[Zurück](#) [Weiter](#)

Begründen Sie bitte kurz Ihre vorherigen Antworten: Wieso würden Sie Schüler_innen *kritisieren* oder *nicht kritisieren*, wenn sie im Unterricht oder in der Pause in einer Fremdsprache oder im Dialekt miteinander sprechen?

[Zurück](#) [Weiter](#)

Inwiefern treffen die folgenden Aussagen im Hinblick auf ihre Rolle als (zukünftige/r) Lehrer/Lehrerin zu? *

	trifft vollkommen zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Ich würde gute Leistungen von Schüler_innen mit Anmerkungen wie z.B. „... <i>obwohl Deutsch nicht deine Muttersprache ist</i> “ loben.	☐	☐	☐	☐
Ich würde schlechte Leistungen von Schüler_innen mit der Begründung „... <i>weil Deutsch nicht deine Muttersprache ist</i> “ kritisieren.	☐	☐	☐	☐

Zurück

Weiter

Hier haben Sie die Möglichkeit, den Fragebogen zu kommentieren oder sonstige Anmerkungen zu hinterlassen:

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!

Zurück

Fertig

14. 5. Abstract

Sprache dient nicht nur als Kommunikationsmittel, sondern kann auch als Differenzmerkmal eingesetzt werden, um bestimmte Gruppen in der Gesellschaft, Politik und Institutionen zu konstruieren, denen unterschiedliche Werte zugeschrieben werden. Mittels Sprache werden Zugehörigkeiten markiert und infolgedessen Ausgrenzungen, Inferiorisierungen und Benachteiligungen legitimiert.

Von dieser Ausgangslage wurde im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit ein Forschungsvorhaben realisiert, dass die Sicht von Lehramtsstudierenden und -absolvent_innen der Universität Wien zu folgenden Fragen im Kontext von Schule beleuchten sollte: *Welche* Sprachen und *welches* Deutsch wird anerkannt bzw. akzeptiert? Welche Sprach(form)en bzw. Aussprachen genießen ein höheres und welche ein geringeres Prestige? Sind Korrektheit und Wortschatz der deutschen Sprache ausreichend für eine Anerkennung oder spielt auch die korrekte phonetische Aussprache eine Rolle? Wird es als negativ empfunden, wenn ein Migrationshintergrund in sprachlichen Äußerungen erkennbar ist? Bestimmen hierbei verschiedene Sprachen, sprachliche Varietäten oder Akzente, ob man ein- oder ausgeschlossen wird bzw. dazugehört?

Den Proband_innen wurden dahingehend verschiedene Aussprachevarianten (fremdsprachige Akzente im Vergleich zu Dialekten und Standardvarietäten) im Deutschen zur soziophonetischen Bewertung vorgelegt und darüber hinaus ihre Einstellungen zu Sprachhierarchien, Sprachgeboten und -verboten in der Schule erfragt. Die Auswertungsergebnisse wurden schließlich unter einer linguizismuskritischen Perspektive analysiert. Die empirische Untersuchung und Analyse der gewonnenen Daten soll nicht vorrangig zur Überprüfung bereits bestehender theoretischer Konzepte dienen, sondern Einblicke in die subjektiven Wertungen, Meinungen und Einstellungen von angehenden Lehrer_innen gewähren, die einen potentiellen Wandel in Schulen und in weiterer Folge in Österreichs Gesellschaft hinsichtlich der Gleichwertigkeit von verschiedenen (Aus-)Sprachen und der Abschwächung von inferiorisierenden Effekten bewirken können.

