



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Innere Mehrsprachigkeit“ im Deutschen aus der Sicht
junger Kindergartenpädagoginnen im Bezirk
Mistelbach (Niederösterreich).

Eine qualitative Sprachwahrnehmungs- und Spracheinstellungsstudie.

verfasst von / submitted by

Raphaella Mayer

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:

UA 190 299 333

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

Lehramtsstudium
UF Psychologie und Philosophie UF Deutsch

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Manfred Glauninger, Privatdozent

DANKSAGUNG

In erster Linie möchte ich mich bei Herrn Mag. Dr. Glauninger für die Betreuung der Diplomarbeit bedanken. Danke für Ihre stete Bereitschaft, Ihre hilfreichen Anregungen und Tipps und am allermeisten für Ihre große Geduld.

Danke an meine Probandinnen, die mir einen Einblick in ihre persönliche Sicht auf (ihre) Sprache und deren Verwendung und damit auch in ihr privates Leben sowie ihr Berufsleben gegeben haben. Ohne euch wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Ein großes Danke von Herzen an dich, Mama, für deinen Ansporn, deine Unterstützung und nicht zuletzt für die unzähligen Tage, an denen du mir durch das Aufpassen auf meine Kinder das Weiterschreiben an dieser Arbeit ermöglicht hast.

Zu guter Letzt vielen, vielen Dank an meinen Mann Philip. Ohne deinen Rückhalt und deinen Glauben an mich wäre ich heute nicht da, wo ich bin.

INHALTSVERZEICHNIS

1 EINLEITUNG	1
2 THEORETISCHER TEIL	3
2.1 Die Plurizentrik des Deutschen	3
2.1.1 Deutsch als plurizentrische Sprache	3
2.1.2 Standardsprache – Dialekt	4
2.1.3 Mehrsprachigkeit	9
2.2 Spracheinstellungsforschung	13
2.2.1 Einstellungen.....	13
2.2.2 Spracheinstellungen	19
2.2.3 Soziale Bedeutung: Prestige und Stigma	28
2.3 Die linguistische Laiin / Der linguistische Laie	33
2.3.1 Wahrnehmungsdialektologie	33
2.3.2 Sprachbiographieforschung	34
2.3.3 Identität	36
2.4 Sprache im Kindergarten	38
2.4.1 Sprachentwicklung im Kindesalter	38
2.4.2 Bildungsrahmenplan	40
2.4.3 Rolle und Aufgaben der Pädagoginnen und Pädagogen.....	41
2.5 Methode	46
2.5.1 Quantitative vs. Qualitative Sozialforschung.....	46
2.5.2 Das qualitative Interview	50
2.5.3 Qualitative Inhaltsanalyse	51
3 EMPIRISCHER TEIL.....	54
3.1 Methodenbeschreibung.....	54
3.1.1 Konstruktion des Interviewleitfadens	54
3.1.2 Auswahl der Probandinnen	55

3.1.3 Rahmenbedingungen der Interviews.....	56
3.1.4 Transkription der Interviews	57
3.1.5 Kategorienbildung.....	58
3.2 Ergebnisse und Interpretation	59
3.2.1 Konzepte der deutschen Sprache	59
3.2.2 Soziale Bedeutung / Spracheinstellung.....	64
3.2.3 Sprache im Kindergarten	72
4 SCHLUSS.....	85
5 LITERATURVERZEICHNIS	88
6 ABBILDUNGSVERZEICHNIS	94
7 TABELLENVERZEICHNIS	94
8 ANHANG	95
8.1 Interviewleitfaden	95
8.2 Abstract.....	97

1 EINLEITUNG

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der „inneren Mehrsprachigkeit“ im Deutschen. Hierbei stehen die entsprechenden Wahrnehmungen und Einstellungen junger Kindergartenpädagoginnen aus dem Bezirk Mistelbach (Niederösterreich) im Zentrum, die mittels Interviews erfragt werden. Die sich darin reflektierende „soziale Bedeutung“ der verschiedenen Varietäten des Deutschen wird allgemein sowie in Hinblick auf die Sprache im Kindergarten betrachtet.

Die zwei grundlegenden Forschungsfragen dieser Arbeit lauten wie folgt:

- 1) Welche Konzepte hinsichtlich des Variations-/Varietätenspektrums des Deutschen haben die Probandinnen und welche „soziale Bedeutung“ korreliert mit diesen Konzepten?
- 2) Welche Wahrnehmungen und Einstellungen hinsichtlich der „inneren Mehrsprachigkeit“ im Deutschen im Kontext ihres beruflichen Umfeldes Kindergarten haben die Probandinnen?

Diesbezüglich werden folgende Hypothesen aufgestellt:

- 1) Es ist davon auszugehen, dass die befragten Personen im Wesentlichen ein bivarietares Konzept hinsichtlich der Variation der deutschen Sprache im Bewusstsein haben. Die zwei Grundkonzepte werden als „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ definiert. Die zugeschriebene „soziale Bedeutung“ dieser Konzepte ist situationsbedingt bzw. kontextspezifisch. Demnach werden sowohl dem Dialekt als auch dem Hochdeutschen in Abhängigkeit vom Kontext Prestige und Stigma zugeschrieben.
- 2) Bezugnehmend auf die Wahrnehmungen und Einstellungen im Kontext Kindergarten wird angenommen, dass der Dialekt für die Pädagoginnen zwar eine Rolle im Kindergartenalltag spielt, der Fokus dennoch auf der „hochdeutschen“ Sprachform liegt. Folglich werden beide Konzepte, wiederum situationsabhängig, im Kindergarten verwendet.

Diese Arbeit untergliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Ersterer soll Begriffe näher erläutern, eine entsprechende Einbettung bieten sowie ausgewählte bisherige Forschungsergebnisse aufzeigen. Im Empirieteil stehen die Interviews mit vier Pädagoginnen im Zentrum, deren Aussagen qualitativ analysiert und zusammengefasst werden.

Zu Beginn des theoretischen Teils wird das Deutsche als plurizentrische Sprache ins Licht gerückt, wobei unter anderem die Begriffe „Standardsprache“, „Dialekt“ sowie „innere und äußere Mehrsprachigkeit“ erläutert werden. Die Reflexion dieser Begrifflichkeiten stellen (auch im Zusammenhang mit den Interviews) einen zentralen Aspekt dieser Arbeit dar. Der zweite große Bereich des Theorieteils behandelt (Sprach-)Einstellungen, deren Definition, Entstehung und Bedeutung. Des Weiteren wird im Zuge dessen die Zuschreibung von Prestige und Stigma zu den Sprachformen „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ thematisiert. Neben einer kurzen Abhandlung über die „linguistische Laiin“ bzw. den „linguistischen Laien“ wird schließlich noch auf die Sprache im Kindergarten eingegangen, wobei einerseits die Sprachentwicklung der Kinder, andererseits die Rolle und Aufgaben der Pädagoginnen und Pädagogen von Bedeutung sind. Zuletzt wird die Methode des Interviews theoretisch thematisiert.

Der empirische Teil ist in zwei Unterpunkte gegliedert. Ersterer befasst sich mit der Methodenbeschreibung, wozu die Konstruktion des Interviewleitfadens, die Auswahl der Probandinnen, die Rahmenbedingungen und die Transkription der Interviews zählen. Außerdem werden die erstellten inhaltsanalytischen Kategorien erläutert, nach denen sich die Analyse der Aussagen der Interviews orientierte. Im zweiten Teil des empirischen Teils der Arbeit stehen die Ergebnisse bzw. die Interpretation der Daten dieser Arbeit im Zentrum. Dabei wurden drei Kategorien angesetzt: Konzepte der deutschen Sprache, Soziale Bedeutung / Spracheinstellung und Sprache im Kindergarten. Für die Transkription sowie die Analyse der Interviews wurde die Software MAXQDA verwendet.

Zuletzt soll ein Schlusswort die Ergebnisse zusammenfassen sowie die Hypothesen als verifiziert oder falsifiziert qualifizieren.

Ziel dieser Arbeit ist es nicht, statistisch repräsentative Ergebnisse vorzulegen, sondern einen tieferen Einblick in die Wahrnehmung und Einstellungen einzelner Pädagoginnen zu geben, der durch das qualitative Interview möglich gemacht wird. Die individuellen Ansichten und Einstellungen der Probandinnen im Sinne einer emischen Perspektive stehen folglich im Zentrum dieser Arbeit.

2 THEORETISCHER TEIL

2.1 DIE PLURIZENTRIK DES DEUTSCHEN

2.1.1 Deutsch als plurizentrische Sprache

In diesem Kapitel wird auf die Begrifflichkeiten „Plurizentrik“ (vgl. DE CILLIA 2014: 12), „Plurinationalität“ (vgl. SPIEKERMANN 2006: 81) und „Pluriarealität“ (vgl. RANSMAYR 2009: 75) eingegangen und geklärt, wie diese in Verbindung zur deutschen Sprache stehen.

DE CILLIA (vgl. 2014: 12) geht davon aus, dass Deutsch eine plurizentrische Sprache ist. Darunter versteht er, dass die Sprache in mehreren Staaten gesprochen wird und sich diese aus historischer Sichtweise in mehreren Staaten im Sinne von Zentren sprachlich entwickelt hat. In Folge dessen verfügen diese Zentren über eine eigene staatsbezogene bzw. nationale Varietät. Unter einer „Varietät“ versteht man eine Art sprachliches Teilsystem, wie beispielsweise Dialekte, Jugendsprachen oder Fachsprachen (vgl. AMMON 2004: 9). Die Sprache Deutsch ist demnach die Menge ihrer sprachlichen Teilsysteme. Spricht man von einer Sprache als plurizentrische Sprache bzw. plurinationale Sprache (vgl. SPIEKERMANN 2006: 81), geht man von den eben erwähnten verschiedenen nationalstaatlichen Zentren einer Sprache aus. Im Falle der deutschen Sprache sind diese Zentren klassifiziert nach den drei Nationen / Vollzentren Deutschland, Österreich und der Schweiz (vgl. RANSMAYR 2009: 75). Plurizentrische Sprachen sind demzufolge grenzübergreifende Sprachen, mit der Besonderheit, dass die einzelnen Staaten bzw. Nationen über eine eigene Standardvarietät verfügen und demnach auch unterschiedliche Kodizes aufweisen, wie beispielsweise das „Österreichische Wörterbuch“ (vgl. SPIEKERMANN 2006: 83). Somit ist eine Verknüpfung von Sprache und Staat vorhanden (vgl. DE CILLIA 2014: 12).

Manchmal ist jedoch nicht nur von einer plurizentrischen Sichtweise die Rede, sondern die deutsche Sprache wird auch als „pluriareal“ angesehen (vgl. RANSMAYR 2009: 75). Darunter versteht man unter anderem, dass die nationalen Standardvarietäten auf regionaler Ebene variieren bzw. dass die historischen Dialekträume einen (größeren) Einfluss auf die Sprachentwicklung haben als die erheblich jüngeren gegenwärtigen Nationalstaaten. Somit fächert sich die Standardsprache unter dem Einfluss der Dialekte in regionale Standardvarietäten auf (vgl. SPIEKERMANN 2006: 82). SPIEKERMANN (2006: 85) definiert regionale Standardvarietäten

als Varietäten, die in formellen Situationen gebraucht werden können, sich in hohem Maße standardsprachlicher Formen bedienen und eine Normorientierung aufweisen (ohne die Norm allerdings zu erreichen), dabei aber durchaus auch auf regionale Merkmale zurückgreifen.

Neben den eben erläuterten standardsprachlichen Varietäten verfügt die deutsche Sprache auch in anderen Bereichen über einen großen Varietätenreichtum, wie verschiedene Dialekte, Fachsprachen, Jugendsprachen, genderspezifischen Variationen etc. (vgl. DE CILLIA 2014: 11). Gesehen werden können die einzelnen Varietäten metaphorisch als Räume eines Gebäudes, das von der Standardsprache „überdacht“ wird (vgl. AMMON 2004: 11). Diese strukturalistische Ansicht verdeutlicht die bereits erwähnte Sichtweise, dass Varietäten Teilsysteme eines Ganzen sind. Die einzelnen Varietäten einer Sprache sind miteinander verknüpft (vgl. AMMON 2004: 10). Die Verbindung ist unter anderem durch sprachliche Konstanten gegeben, die sich über die Varietäten hinweg erstrecken. Hierzu zählen beispielsweise Gemeinsamkeiten in der Grammatik oder im Wortschatz (vgl. AMMON 2004: 11). Die Klassifikation verschiedener Varietäten wird anhand extralinguistischer Merkmale vorgenommen (vgl. DE CILLIA 2014: 11). Eine genaue Abgrenzung ist jedoch nicht möglich. BIERE (vgl. 2015: 5f) nennt drei grundlegende Varietäten: Dialekte, Soziolekte und Fachsprachen. Dialekte sind diatopische Variationsphänomene, somit ist das extralinguistische Merkmal der Raum. Soziolekte werden als diastratisch perspektiviert, worunter man die „schichtspezifische“ Unterscheidung in der Gesellschaft versteht. Die Fachsprache resultiert aus der (kommunikativen) Funktion der Sprache.

Demnach ist also festzuhalten, dass es sich bei der deutschen Sprache keineswegs um ein einheitliches System handelt, sondern dass ein enormer Facettenreichtum vorhanden ist, der sich in der Vielfalt der Varietäten widerspiegelt. Diese Tatsache wird von BUSCH (2017: 9) als „Heteroglossie“ bezeichnet. Noch früher hat WANDRUSZKA (1979: 39) über diese Heterogenität der Sprache folgendes geschrieben:

Eine menschliche Sprache ist kein in sich geschlossenes und schlüssiges homogenes Monosystem. Sie ist ein einzigartig komplexes, flexibles, dynamisches Polysystem, ein Konglomerat von Sprachen, die nach innen in unablässiger Bewegung ineinandergreifen und nach außen auf andere Sprachen übergreifen.

2.1.2 Standardsprache – Dialekt

Im folgenden Teil soll eine Klärung der Begriffe „Standardsprache“ und „Dialekt“ vorgenommen werden, um bei der Verwendung dieser Begrifflichkeiten in der folgenden Arbeit auf diese Definitionen Bezug nehmen zu können. Eine genaue Auslegung der einzelnen Begriffe ist jedoch nicht möglich, da die Abgrenzungen von unterschiedlichen Personen und Wissenschaften jeweils unterschiedlich vorgenommen werden (vgl. AMMON 1994: 369). Grundsätzlich können der Dialekt und die Standardsprache als Pole des Variationsspektrums der deutschen Sprache angesehen werden, zwischen denen sich vielerlei Abstufungen und Mischungen ableiten lassen

(vgl. HOCHHOLZER 2004: 29). Für viele Sprecherinnen und Sprecher des Deutschen stellt der Dialekt nach wie vor die erste Sprachform ihres Lebens dar, während sie spätestens mit dem Eintritt in die Schule mit einer nationalen Standardvarietät des Deutschen vertraut gemacht werden.

2.1.2.1 Standardsprache

Wichtig in Bezug auf eine Definition ist nochmals die Unterscheidung zwischen „Standardsprache“ und „Standardvarietät“, die auf Grund der Plurizentrik des Deutschen gegeben ist (vgl. AMMON 1994: 370). Als Standardsprache wird die Gesamtheit der kodifizierten Formen einer Sprache angesehen, in unserem Fall die Sprache „Deutsch“. Diese kann mehrere Standardvarietäten „beinhalten“, beim Deutschen sind diese in den Nationalstaaten Österreich, Schweiz und Deutschland gebräuchlich. Alle Standardvarietäten sind theoretisch gleichrangig anerkannte Formen des Standarddeutschen.

Als Synonyme für den Begriff „Standardsprache“ wurden früher „Hochsprache“ oder „Schriftsprache“ verwendet (vgl. EBNER 2008: 7). Die Standardsprache wird im Normalfall mit überregionalen, kodifizierten Normen in Verbindung gebracht. So auch bei HOCHHOLZER (2004: 29), der „die Standardsprache als überregional gültige Sprachnorm“ definiert. Dies gilt als eine Art Leitfaden, denn eine wirklich einheitliche Standardsprache gibt es in der Realität nicht (vgl. HOCHHOLZER 2004: 37). Bei einer genaueren Definition bezieht sich HOCHHOLZER (vgl. 2004: 37) auf DITTMAR (1997), der auf folgende Punkte Wert legt: Die Standardsprache ist auch eine normierte Schriftsprache, die überwiegend in institutionellen und formalen Kontexten Verwendung findet und deren Normen im alltäglichen Gebrauch nicht eingehalten werden. Die bereits erwähnte Überregionalität findet auch hier ihren Niederschlag. Des Weiteren wird die soziale Einstellung in Bezug auf die Standardsprache thematisiert, indem erwähnt wird, dass durch die Verwendung der Standardsprache Prestige erworben wird und man soziale Privilegien erhält.

Auch AMMON (vgl. 2004: 12) erwähnt wichtige Punkte, die für ihn den Begriff „Standardsprache“ definieren. Die Standardsprache ist demzufolge die „Norm des öffentlichen Sprachgebrauchs“ (AMMON 2004: 12). Hierin ist einerseits die Einheitlichkeit impliziert, die auf Grund des Regelwerks gegeben ist, und andererseits wird der Kommunikationsraum erwähnt, in dem die Standardsprache prototypisch verwendet wird. Dieser ist, wie bei HOCHHOLZER, im öffentlichen Kontext angesiedelt. Diese zwei Punkte, die Einheitlichkeit und der Verwendungskontext, sind bei AMMON miteinander verbunden. Die Einhaltung der Norm hat die Funktion, dass vorhandene Verständigungsschwierigkeiten aus dem Weg geräumt werden,

wodurch die Aussage jeder Person zugänglich gemacht werden kann. Somit ist die Verwendung der Standardsprache in der Öffentlichkeit eine gute Wahl. Ebenso werden diese zwei Kernmerkmale auch von EBNER (2008: 7) herangezogen, indem „mit Standardsprache [...] die in der Öffentlichkeit gebrauchte, normgebundene und überregional geltende Erscheinungsform einer Sprache bezeichnet“ wird.

In unserem Fall wird die nationale Standardvarietät des Deutschen in Österreich als „österreichisches Deutsch“ bezeichnet. Diese ist, ebenso wie das bundesdeutsche Deutsch, aus linguistischer Sicht eine anerkannte Nationalvarietät des Deutschen und somit mit den anderen Nationalvarietäten gleichrangig. Nichtsdestotrotz wird das österreichische Deutsch oftmals mit dem Dialekt verbunden und dadurch als Non-Standard angesehen (vgl. RANSMAYR/FINK 2014: 42). Sogar viele Österreicherinnen und Österreicher sind dieser Annahme, da sie nicht über die offizielle Anerkennung des österreichischen Deutsch Bescheid wissen (vgl. RANSMAYR 2009: 73). Den häufig auftretenden Begriff „Österreichisch“ sieht RANSMAYR (vgl. 2009: 73) als kritisch an, da damit der Eindruck entsteht, dass es sich um eine eigenständige Sprache handelt. Das Bewusstsein der deutschsprachigen Bevölkerung in Bezug auf die verschiedenen Standardvarietäten der deutschen Sprache ist also nicht sehr hoch.

2.1.2.2 Dialekt

Der Begriff „Dialekt“ kommt aus dem Griechischen und bedeutet „Unterredung“ bzw. „sich unterhalten“, später „Redeweise“ (vgl. LÖFFLER 2003: 2). Das Wort wurde ins Lateinische übernommen und schließlich auch in der deutschen Sprache gebraucht. Später wurde der deutsche Begriff „Mundart“ eingeführt, welcher als Synonym für das Fremdwort *Dialekt* gebraucht werden sollte, jedoch blieb das ursprünglich fremdsprachliche Kunstwort weiterhin im Sprachgebrauch dominant.

Wie zu Beginn dieses Kapitels erläutert wurde, kann keine klare Definition für die diskutierten Begrifflichkeiten gegeben werden. RIEHL (vgl. 2014: 17) schreibt, dass ein Dialekt nicht auf Grund systemlinguistischer Kriterien definiert werden kann, sondern dass dieser weitgehend auf der Ebene der Soziolinguistik festgelegt werden muss. Auch HOCHHOLZER (vgl. 2004: 30) lässt die Soziolinguistik nicht außer Acht, indem er betont, dass neben der systemlinguistischen Differenz zwischen verschiedenen Dialekten auch die soziologischen und kulturellen Merkmale variieren, weshalb eine klare Begriffsklärung nicht erfolgen kann. Die linguistische Differenz kann auf allen Ebenen eines Dialekts auftreten: sowohl bei der Wortbildung als auch hinsichtlich der Wortbedeutung oder Grammatik kann ein Dialekt eigene Formen besitzen (vgl.

BIERE 2015: 70). Trotz der eben aufgezeigten Probleme soll versucht werden, bestimmte Merkmale zu beschreiben, die auf den Begriff „Dialekt“ zutreffen.

Ein Dialekt kann als „Varietät einer Sprache [beschrieben werden], die von einer sprachsoziologisch höher stehenden Varietät überdacht ist. Diese ist in der Regel eine Verkehrs- oder Standardsprache“ (RIEHL 2014: 17). Diese Überdachung kann bereits als erstes Kennzeichen für einen Dialekt gelten. Dadurch, dass ein Dialekt eine Varietät mit einer Überdachungssprache ist, sind linguistische Ähnlichkeiten als Merkmal anzusehen, wodurch gegenseitiges Verstehen meist gegeben ist (vgl. HOCHHOLZER 2004: 32). Unter anderem gleichen sich grammatische Strukturen oder es sind phonetisch ähnliche Formen vorhanden, weshalb die kognitive Speicherung von Varianten leichter ist, als bei zwei konträren Sprachen (vgl. RIEHL 2014: 17). Trotz der auftretenden Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Dialekten bzw. zwischen Dialekt und Standardsprache kann ein Dialekt keineswegs als homogen angesehen werden (vgl. HOCHHOLZER 2004: 32). Daraus folgt, dass sogar innerhalb eines Dialektgebietes die einzelnen Sprecherinnen und Sprecher verschiedene Dialektmerkmale gebrauchen (vgl. BIERE 2015: 70). Ein weiteres Merkmal für den Begriff „Dialekt“, das sehr häufig für Definitionen herangezogen wird, ist der Bezug zum geografischen Raum. HOCHHOLZER (vgl. 2004: 31) beschreibt diese Raumbezogenheit sogar als die wichtigste Eigenschaft des Dialekts. Für ihn sind Dialekte als räumlich begrenzt anzusehen, während die Überdachungssprache überregional verstanden werden muss. EBNER (2008: 8) betont ebenfalls die Räumlichkeit, indem er einen Dialekt als „die sprachgeschichtlich ursprüngliche, kleinräumige Erscheinungsform einer Sprache“ ansieht. Auch bei RIEHLS (2014: 17) Definition spielt die räumliche Verortung eine große Rolle, da für sie ein Dialekt eine „regional bestimmbare Varietät einer Sprache“ ist. Des Weiteren wird oftmals der Verwendungsbereich eines Dialektes als Kennzeichen herangezogen. Dieser ist laut EBNER (vgl. 2008: 8) und BIERE (vgl. 2015: 70) in der alltäglichen Kommunikation anzusiedeln.

LÖFFLER (vgl. 2003: 3) spricht von sechs Kriterien, anhand derer der Dialekt von der Standardsprache unterschieden werden kann. Teilweise überschneiden sich die Punkte mit den bisher erwähnten Merkmalen, jedoch kommen auch neue Gesichtspunkte hinzu. Das erste Kennzeichen ist das linguistische Kriterium, bei dem davon ausgegangen wird, dass der Dialekt als Varietät ein Teil eines übergeordneten Sprachsystems ist. Bezüglich der Differenzen ist die gegenseitige Verständigung vorauszusetzen, weshalb eine gewisse Systemverwandtschaft zur Standardvarietät oder zwischen den Dialekten vorhanden sein muss (vgl. LÖFFLER 2003: 3f). Die Unterschiede zwischen Dialekt und Standardsprache, wie beispielsweise die Differenz bei der Verwendung von grammatischen Strukturen, liegen laut LÖFFLER (vgl. 2003: 5) nicht an einem Systemunterschied, sondern an den unterschiedlichen Verwendungsbereichen. Somit ist

es nicht berechtigt, den Dialekt als fehlerhaft anzusehen. Das zweite Merkmal ist der Verwendungsbereich. Während der Dialekt in familiärer, regionaler Umgebung gesprochen wird, ist die Standardsprache im öffentlichen und ortsübergreifenden Bereich angesiedelt. Als neuen Aspekt erwähnt LÖFFLER (vgl. 2003: 6) als dritten Punkt die Sprachbenutzerinnen und Sprachbenutzer. Hierbei wird davon ausgegangen, dass Dialekt prototypisch von der unteren Schicht, wie Arbeiterinnen und Arbeitern oder Bäuerinnen und Bauern, gesprochen wird bzw. wurde, während die Standardsprache der Mittel- und Oberschicht, beispielsweise Personen mit akademischer Ausbildung, zugeordnet wird. Es wird jedoch auch darauf eingegangen, dass dieses Kriterium nicht verallgemeinert werden kann und daher nicht als bestimmendes Merkmal von Dialekt angesehen werden darf. Darüber hinaus ist darauf hinzuweisen, dass dieses Bild aufgrund des Wandels in den postmodernen Industriegesellschaften soziologisch nicht mehr aufrecht erhalten werden kann. Als weiterer Gesichtspunkt wird die sprachgeschichtliche Entstehung genannt (vgl. LÖFFLER 2003: 6f). Hier ist davon auszugehen, dass jeder Dialekt ein eigenes Verhältnis zur Standardsprache hat. Dies folgt daraus, dass zu Luthers Zeit die deutsche „Kultursprache“ aus verschiedenen Dialekten entwickelt wurde. Manche Dialekte sind demnach eine zeitliche Vorstufe zur Standardsprache, während sich andere Dialekte erst später daraus entwickelt haben. Den fünften Punkt, die räumliche Erstreckung, sieht LÖFFLER als am häufigsten herangezogenes Merkmal. Wie bereits weiter oben deutlich wurde, wird der Dialekt als räumlich begrenzt angesehen, während die Standardsprache überregional und nicht an bestimmte Landschaften gebunden ist (vgl. LÖFFLER 2003: 7). Der letzte Punkt, der hier erwähnt wird, ist das Kriterium der kommunikativen Reichweite, welches eng mit der räumlichen Erstreckung verknüpft ist. Demnach hat der Dialekt eine geringe und begrenzte Reichweite, während die Reichweite der Standardsprache im entsprechenden Sprachraum unbegrenzt ist. Zuletzt ist anzumerken, dass LÖFFLER (2003: 8) bei den Versuchen einer Definition davon ausgeht,

dass Dialekt nie aus sich selbst heraus definiert wird. Eine Merkmalsbeschreibung von Dialekt ist immer nur als eine Abgrenzung von Nicht-Dialekt möglich. [...] Die Merkmalsbeschreibung von Dialekt geschieht also auf dem Hintergrund der Merkmalsbeschreibung von Hochsprache, wobei für beide jeweils identische Kriterien angewendet werden müssen.

2.1.2.3 Dialekt-Standard-Kontinuum

Wie bereits deutlich wurde, können die Standardsprache und der Dialekt als konträre Pole einander gegenübergestellt werden. Um jedoch das gesamte Varietätenspektrum erfassen zu können, reicht eine einfache Gegenüberstellung nicht aus (vgl. BIERE 2015: 71). Daher hat sich das

Konzept des „Dialekt-Standard-Kontinuums“ entwickelt, bei dem ein kontinuierlicher Übergang zwischen den beiden Polen angenommen wird. Die Grundstruktur dieses Kontinuums enthält folgende drei Ebenen: Standardsprache, Umgangssprache und Dialekt (vgl. DE CILLIA 2014: 11). DE CILLIA spricht in diesem Zusammenhang von den drei Kernzonen, die eine gewisse Stabilität und Einheitlichkeit besitzen müssen. Die letzte Abstufung des Dialekts wird meist als „Basisdialekt“ bezeichnet. Dies ist laut BIERE (vgl. 2015: 70) die konservativste Form von Dialekten, die meist von einer wenig mobilen Personenschicht gesprochen wird. Auf die beiden Außenpole wurde bereits eingegangen, nun wird kurz versucht, den Begriff „Umgangssprache“ näher zu erläutern. Wie ersichtlich wurde, kann die Umgangssprache als Ausgleichsebene zwischen Standardsprache und Dialekt angesehen werden. Im Gegensatz zum Dialekt wird die Umgangssprache großräumiger angesiedelt. Doch auch innerhalb der Umgangssprache gibt es eine große Bandbreite an Variation. Die Umgangssprache „kann entweder der Standardsprache näher sein, wobei Standardnormen weniger genau eingehalten werden, oder dialektnäher, wobei aber dann spezielle basis-dialektale Merkmale aufgegeben werden.“ (EBNER 2008: 8). Auch WIESINGER (1997: 11) erwähnt die unklare Eingrenzung des Begriffs, indem er von der Umgangssprache als „in sich stark variable, wenig strukturierte Zwischenschicht“ spricht. Außerdem wird auch hier die Tendenz Richtung Standardsprache oder Richtung Dialekt erwähnt (vgl. WIESINGER 1997: 11).

Das Dialekt-Standard-Kontinuum bezieht sich ausschließlich auf den mündlichen Sprachgebrauch (vgl. RANSMAYR 2009: 73). Die Wahl, welche Varietät aus dem Spektrum verwendet wird, ist situationsabhängig. Deshalb ist es auch möglich, dass innerhalb eines Sprachgebiets alle Abstufungen gleichzeitig auftreten (vgl. BIERE 2015: 71). Eine genaue einheitliche Einteilung der einzelnen Zwischenstufen gibt es nicht (vgl. BIERE 2015: 71). Beispielsweise werden Begriffe wie „Halbmundart“, „Vollmundart“, „gehobene Mundart“ oder „landschaftliche Bildungssprache“ erwähnt. Wenn man von der einfachsten Gliederung in die zuvor erläuterten Trias ausgeht, können folgende Ebenen genannt werden: Standardsprache – standardnahe Umgangssprache – Umgangssprache – dialektnahe Umgangssprache – (Basis-)Dialekt.

2.1.3 Mehrsprachigkeit

Im folgenden Teil soll der Begriff „Mehrsprachigkeit“ erläutert werden, womit die Unterscheidung zwischen „äußerer“ und „innerer“ Mehrsprachigkeit einhergeht. Mehrsprachigkeit im Allgemeinen wird von RIEHL (2014: 9) wie folgt definiert:

Der Begriff ‚Mehrsprachigkeit‘ bezeichnet verschiedene Formen von gesellschaftlich oder institutionell bedingtem und individuellem Gebrauch von mehr als einer Sprache. [...] Diese verschiedenen Sprachen schließen nicht nur offizielle Nationalsprachen mit ein, sondern auch Regional-, Minderheiten- und Gebärdensprachen und sogar Sprachvarietäten wie Dialekte.

Diese Sprachen bzw. Sprachvarietäten wurden zu irgendeinem Zeitpunkt im Leben erlernt und ein problemloser Wechsel zwischen ihnen ist möglich (vgl. RIEHL 2014: 14). Dabei ist es jedoch nicht notwendig, dass die Kompetenzen auf dem Niveau einer Erstsprache liegen, sondern das Beherrschen von Teilfähigkeiten ist ausreichend (vgl. PILYPAITYTE 2014). Oftmals wird davon ausgegangen, dass Personen zweisprachig sind und nicht mehrsprachig. Dabei ist man der Annahme, dass es nur als Mehrsprachigkeit gilt, wenn mehr als zwei verschiedene Einzel- bzw. Nationalsprachen beherrscht werden (vgl. AHRENHOLZ 2010: 5). Somit werden hohe Sprachkompetenzen bei den Personen vorausgesetzt, die nur ein Ideal verbildlichen und in der Realität nicht zu finden sind. Wie dadurch erkennbar ist, ist diese Sichtweise des Begriffs „Mehrsprachigkeit“ als kritisch anzusehen. Ein weiterer problematischer bzw. unklarer Punkt bezüglich der Begriffsabgrenzung ist, dass die Begriffe „Zweisprachigkeit“ bzw. „Bilingualismus“ unter dem Begriff Mehrsprachigkeit subsumierbar sind. Das Problem hierbei ist, dass diese Begriffe häufig synonym zu Mehrsprachigkeit verwendet werden. (vgl. RIEHL 2014: 9). Unter „Bilingualismus“ versteht man in der Regel das gleichzeitige Erwerben von zwei Sprachen innerhalb der ersten Lebensjahre (vgl. AHRENHOLZ 2010: 5). Somit wird einerseits das bereits erwähnte Argument von RIEHL außer Acht gelassen, dass die Sprachen im Laufe des Lebens erlernt werden können und nicht nur innerhalb eines gewissen Zeitraums. Andererseits ist bei einer synonymen Verwendung der Begriffe ausschließlich von verschiedenen Einzel- oder Nationalsprachen die Rede, wodurch die unserem Fall wichtigen Varietäten einer Sprache, wie zum Beispiel Dialekte, nicht berücksichtigt werden. Somit kann die Mehrsprachigkeit in zwei Kategorien gegliedert werden: die innere Mehrsprachigkeit und die äußere Mehrsprachigkeit. Unter dem allgemeinen Begriff „Mehrsprachigkeit“ wird, wie eben erläutert, meist die äußere Mehrsprachigkeit verstanden, wodurch die innere Mehrsprachigkeit in den Hintergrund rückt (vgl. PILYPAITYTE 2014). Getrennt werden können die zwei Arten der Mehrsprachigkeit auf Grund des Abstandes zwischen den Sprachsystemen (vgl. RIEHL 2014: 17).

2.1.3.1 Äußere Mehrsprachigkeit

Unter äußerer Mehrsprachigkeit versteht man demnach die Mehrsprachigkeit im klassischen Sinn, das heißt, das kommunikative Schöpfen aus den Ressourcen von mindestens zwei verschiedenen Einzelsprachen (vgl. RIEHL 2014: 17). „Die erlernten Sprachen bezeichnet man dabei in der Regel nach der Reihenfolge ihres Erwerbs als Erstsprache (= L1), Zweitsprache

(= L2) und Drittsprache (= L3) usw.“ (RIEHL 2014: 9). Die zeitliche Komponente spielt hier eine große Rolle, da der Zeitpunkt des Erwerbens bzw. Erlernens einer Sprache in Bezug auf die kognitive Entwicklung, die Gefühle und die eigene Identität von Bedeutung ist (vgl. AHRENHOLZ 2010: 4). Die Erstsprache ist die Sprache, die eine Person von Geburt an, meist innerhalb der Familie, erwirbt. Häufig wird bei der Erstsprache der Begriff „Muttersprache“ als Synonym verwendet. Während ersteres in der Wissenschaft geläufig ist, wird zweiteres sowohl im alltäglichen Gebrauch als auch in der Didaktik häufig verwendet (vgl. EFING 2016). Der Begriff „Muttersprache“ wird in der Wissenschaft unter anderem als kritisch betrachtet, weil so der Einfluss anderer Personen (Vater, Geschwister, Großeltern etc.) außer Acht gelassen wird und der Sprachgebrauch des Kindes durchaus von dem der Mutter verschieden sein kann (vgl. AHRENHOLZ 2010: 3). Die Zweitsprache wird zeitlich versetzt zur Erstsprache gelernt. Als Zweitsprache gilt eine Sprache dann, wenn sie ca. ab dem dritten oder vierten Lebensjahr angeeignet wird (vgl. AHRENHOLZ 2010: 5). In diesem Fall spricht man von einem frühen Zweitspracherwerb. Während man von einer Zweitsprache spricht, wenn diese außerhalb des Unterrichts erworben wird und diese mit der Umgebungssprache übereinstimmt, versteht man unter einer Fremdsprache das Erlernen einer Sprache im Unterricht, der außerhalb des Landes, in der diese Sprache gesprochen wird, stattfindet (vgl. KLIPPEL 2016).

2.1.3.2 Innere Mehrsprachigkeit

Von innerer Mehrsprachigkeit hingegen spricht man, wenn verschiedene Varietäten einer Sprache beherrscht werden, wie beispielsweise Dialekte oder Soziolekte (vgl. RIEHL 2014: 16).

DE CILLIAS (2014: 9f) Definition lautet wie folgt:

Mit innerer Mehrsprachigkeit ist die Tatsache gemeint, dass kompetente SprecherInnen einer Sprache über unterschiedliche Varietäten dieser Sprache verfügen – und gerade im deutschsprachigen Raum spielt diese innersprachliche Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext eine wichtige Rolle. Einerseits durch die Diglossie Dialekt – Standardsprache bzw. Triglossie Dialekt – Umgangssprache – Standardsprache, andererseits durch die sprachliche Variation innerhalb der plurizentrischen deutschen Standardsprache mit den drei Varietäten des Schweizer, des österreichischen und des deutschländischen Standarddeutsch.

DE CILLIA setzt hierbei ein komplexes Sprachwissen der Personen voraus, da oftmals ein großer linguistischer Abstand zwischen den Varietäten vorhanden ist. Daher spricht er auch in Bezug auf die innere Mehrsprachigkeit von einem bilingualen Sprachverhalten (vgl. DE CILLIA 2014: 13). Ebenso sieht WANDRUSZKA Personen, die unterschiedliche Varietäten einer Sprache verwenden, als mehrsprachig an. Er bezeichnet dies als „muttersprachliche Mehrsprachigkeit“ (WANDRUSZKA 1979: 14). Bei diesem Begriff geht er davon aus, dass man bereits als Kind

durch die Kommunikation mit Familienmitgliedern, Verwandten und Bekannten an unterschiedliche Ausdrucksweisen, Wörter und Redensarten gewöhnt wird. In der Schule kommt „dann die transregionale, transsoziale Kultursprache [...] [hinzu, die] schon gewissermaßen unsere erste Fremdsprache [ist]“ (WANDRUSZKA 1979: 14f). Auch die Fähigkeit des Verstehens spielt bei WANDRUSZKA eine Rolle. Hierbei teilt er die innere Mehrsprachigkeit in einen tätigen und einen verstehenden Bereich ein (vgl. WANDRUSZKA 1979: 21). Denn auch das Verstehen unterschiedlicher Formen und Strukturen der Sprache zeigt Wissen bezüglich der eigenen Erstsprache auf. Dies hängt mit den bereits erläuterten sprachlichen Konstanten zusammen, die sich in den zahlreichen sprachlichen Formen widerspiegeln (vgl. AMMON 2004: 11). Auch RIEHL (vgl. 2014: 7) erwähnt die Ähnlichkeit von Wörtern und grammatikalischen Aspekten innerhalb verschiedener Varietäten eines Sprachsystems, weshalb man sich auf Grund der Überschneidungen weniger Varianten einprägen muss.

Um auf die Definition von „innerer Mehrsprachigkeit“ zurückzukommen, ist die Ansicht von BUSCH zu erwähnen, die der Meinung ist, dass jeder Mensch mehrsprachig ist. Als Argument zieht sie die Erfahrung des sprachlichen nicht Dazu-Gehörens heran (vgl. BUSCH 2012: 7). Demnach kennt jede Person die Situation, in der man sich sprachlich einer Gruppe zugehörig fühlt bzw. nicht zugehörig fühlt. Möglich ist dies unter anderem bei einem Wechsel des sozialen Kontextes, wie zum Beispiel Schülerinnen und Schüler, die eine Schule in einem anderen Ort besuchen und sich auf Grund ihres Dialekts unsicher fühlen. BUSCH (2012: 7) schreibt also von

eine[r] Erfahrung, die jede_r kennt, jene des Dazu-Gehörens oder eben nicht Dazu-Gehörens aufgrund unterschiedlicher Arten des Sprechens. Einsprachig wäre demnach nur, wer diese Erfahrung nie gemacht hat, wer sich im Sprechen nie als >>anders<< erlebt hat.

Daran anschließen kann man die Auffassung von BELKE (vgl. 2012: 53), die davon ausgeht, dass es auf Grund der zahlreichen Varietäten auch Sprachbarrieren innerhalb einer Sprache gibt, die oftmals nicht beachtet werden. Meist sind Personen der Annahme, dass die Erstsprache auch die Landessprache und damit die Standardsprache ist. Dadurch werden die vielen Formen einer Sprache und somit die „innere Sprachverschiedenheit“ (vgl. BELKE 2012: 53) vernachlässigt.

2.2 SPRACHEINSTELLUNGSFORSCHUNG

2.2.1 Einstellungen

2.2.1.1 Merkmale und Definition

Die Einstellungsforschung ist ein wichtiges Thema in der Sozialpsychologie. Die Sozialwissenschaften sind der Annahme, dass Einstellungen einen großen Einfluss auf unsere Wahrnehmung und unser Verhalten haben (vgl. CASPER 2002: 15). Durch die Erforschung der Einstellungen soll es möglich gemacht werden, das Verhalten von Personen besser erklären und unsere Verhaltensabsichten besser vorhersagen zu können.

Ohne die Annahme, dass wir Einstellungen haben, die uns prägen, wären unerklärlich sowohl die Verhaltenskonsistenz bei Menschen als auch die Stabilität von ganzen Gesellschaften. Dass wir uns verlassen können, in gewissen Grenzen, auf uns selber wie auch auf bestimmte andere Menschen und sogar auf Menschen, die wir nicht persönlich kennen - *und* auf das gewohnte Funktionieren der Gesamtgesellschaft, der wir angehören –, das beruht auf Einstellungen von Personen. (HERMANN 2002: 68 [Hervorhebung im Original])

Dadurch, dass unser Verhalten Auswirkungen auf unser soziales Umfeld hat, ist die Wechselwirkung zwischen Einstellungen und sozialen Tätigkeiten selbstverständlich. GARRETT (vgl. 2010: 22) nennt zwei der wichtigsten Quellen von Einstellungen: die persönlichen Erfahrungen sowie die soziale Umwelt. Somit beeinflussen nicht nur das eigene Verhalten, sondern auch die Beobachtung des Verhaltens anderer sowie die darauffolgenden Konsequenzen unsere Einstellungsbildung. In diesem Zusammenhang ist ein in der Literatur oft erwähnter Begriff die „Sozialisation“. GARRETT/COUPLAND/WILLIAMS (vgl. 2003: 4) schreiben beispielsweise, dass Einstellungen das sind, was im Verlauf der menschlichen Sozialisation gelernt wurde. Auch ARENDT (2010: 8) ist dieser Auffassung:

Einstellungen bilden sich in der Sozialisation im Zuge von Interaktionen mit anderen Menschen, von Erfahrungen und Erlebnissen aus, die sich dann im Gedächtnis niederschlagen. Dabei sind sie an gesellschaftliche Vorstellungen gebunden und insofern kollektiv.

Da Einstellungen keine Merkmale einer Person, sondern das Ergebnis von gesellschaftlichen Prozessen sind, können sie sich, wie jedes Phänomen in der Gesellschaft, im Laufe des Lebens ändern (vgl. NEULAND 1993: 728). GARRETT (vgl. 2010: 5) schreibt davon, dass manche Einstellungen oberflächlich und wenig stabil sind, beispielsweise bei einer Einstellungsbildung im Moment oder wenn der Sachverhalt zu kompliziert ist, um ihn genau zu analysieren. Lang andauernde und relativ stabile Einstellungen werden meist früh im Leben entwickelt und sind später nur schwer zu ändern.

Eines der größten Probleme der Einstellungsforschung ist, dass Einstellungen kaum messbar sind bzw. die Operationalisierung der Ergebnisse eine große Herausforderung darstellt (vgl. CASPER 2002: 24). Einstellungen an sich sind nicht messbar, da sie psychologische Konstrukte und daher nicht direkt beobachtbar sind (vgl. GARRETT 2010: 20). Messen kann man sie somit nur indirekt als Äußerungen über Gefühle, Gedanken und Verhaltensintentionen (vgl. NEULAND 1993: 728).

Doch nun zu der Frage, wie Einstellungen definiert werden. In der einschlägigen Forschung gibt es eine Vielzahl an unterschiedlichen Formulierungen. GARRETT/COUPLAND/WILLIAMS (vgl. 2003: 2f) erwähnen unter anderem SARNOFF, der davon ausgeht, dass eine Einstellung eine Verhaltensbereitschaft einer Kategorie von Objekten gegenüber ist, wobei in günstiger Weise oder nachteilig reagiert werden kann. GARRETT (vgl. 2010: 21) spricht in diesem Zusammenhang von der Bewertung sozialer Objekte (wie beispielsweise Sprachen oder Politik). Auch NEULAND (1993: 727) erwähnt die sozialen Objekte, indem sie Einstellungen als diesen Objekten gegenüber „relativ dauerhafte Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungstendenzen“ deutet. ARENDTS (2010: 8) Definition lautet wie folgt:

In der Sozialpsychologie werden Einstellungen als gesellschaftlich gewachsene und in der Sozialisation erworbene Bewertungsstrukturen verstanden, die sich in verschiedenen Formen ausprägen und handlungsleitende Funktion haben. Es handelt sich um einen zusammenfassenden geistigen Vorgang der Bewertung in Bezug auf ein Einstellungsobjekt.

Als Einstellungsobjekte sieht er unter anderem Themen, Personen oder Objekte (vgl. ARENDT 2010: 8). Eine der bekanntesten und häufig zitierten Definitionen ist von ALLPORT:

An attitude is a mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations to which it is related.. (zitiert nach KAISER 2006: 15)

Er geht demnach von einer erlernten Bereitschaft zu einer bestimmten Reaktion auf etwas aus. Die erwähnte Bereitschaft wird oftmals mit dem Begriff der *Disposition* gleichgesetzt (vgl. HERMANN 2002: 70). Demzufolge muss aus einer Einstellung nicht ein bestimmtes Verhalten resultieren, sondern es muss nur die Bereitschaft für das Verhalten vorhanden sein (vgl. LENZ 2003: 263).

2.2.1.2 Struktur von Einstellungen

Bei der Erklärung der Struktur von Einstellungen bezieht man sich in der Literatur häufig auf das Dreikomponentenmodell (vgl. NEULAND 1993, GARRETT/COUPLAND/WILLIAMS 2003,

GARRETT 2010, SCHRÖDER/JÜRGENS 2017, CASPER 2002). Die drei Komponenten nehmen darauf Bezug, wie eine Person auf ein Einstellungsobjekt reagiert.

Das Dreikomponenten-Modell beruht auf der Annahme, dass Einstellung die Bereitschaft ist, auf bestimmte Arten von Stimuli auf bestimmte Weise zu reagieren. Zwischen den messbaren, unabhängigen Variablen der Reize und den messbaren, abhängigen Variablen der Reaktionen auf diese Reize vermitteln die Einstellungen, die direkt nicht messbar sind. (CASPER 2002: 30)

Die dreiteilige Struktur von Einstellungen beinhaltet die kognitive Komponente, die affektive Komponente und die konative Komponente.

Der kognitive Aspekt bezieht sich auf die Vorstellungen und Überzeugungen hinsichtlich unserer Welt (vgl. GARRETT/COUPLAND/WILLIAMS 2003: 3, CASPER 2002: 30) bzw. auf das bereits vorhandene Wissen über ein bestimmtes Einstellungsobjekt (vgl. SCHRÖDER/JÜRGENS 2017: 21). Bezugnehmend auf die kognitive Komponente in Verbindung mit Sprache schreibt GARRETT (2010: 23): „Attitudes are cognitive insofar as they contain or comprise beliefs about the world, and the relationships between objects of social significance: e.g. judgements of standard language varieties tending to be associated with high-status jobs.“ Auch NEULAND (vgl. 1993: 728) bezieht sich auf die Sprache, indem sie bei der kognitiven Komponente von der Kategorisierung sprachlicher Aspekte schreibt. Hierfür nennt sie das Beispiel „wie vom Dorf“ zu sprechen.

Die affektive Komponente handelt von Emotionen, die man dem Einstellungsobjekt gegenüber entwickelt bzw. empfindet, beispielsweise Gewogenheit oder Abneigung (vgl. CASPER 2002: 30). Auch der affektive Aspekt spielt eine große Rolle bei Einstellungen, da die Gefühle gegenüber dem Einstellungsobjekt die Bewertung von diesem mitentscheiden (vgl. GARRETT/COUPLAND/WILLIAMS 2003: 3). In Hinblick auf die Sprache nennt NEULAND (vgl. 1993: 728) als Beispiel die Empfindung von Sympathie gegenüber einer Sprache oder Sprachvarietät oder die Zuweisung von Attributen.

Die konative Komponente bezieht sich auf Reaktionen gegenüber dem Einstellungsobjekt, die das Verhalten betreffen, also Absichten oder Tendenzen bezüglich des Verhaltens (vgl. SCHRÖDER/JÜRGENS 2017: 21). Die Sprache betreffend können als Beispiele „die Übernahme oder Ablehnung von Sprechweisen, die Kontaktsuche oder Kontaktvermeidung von Sprechern“ genannt werden (NEULAND 1993: 728).

Auch GARRETT (vgl. 2010: 23) nennt ein Sprachbeispiel in Hinblick auf alle drei Komponenten. Dabei geht er von der Einstellung einer Schülerin gegenüber der spanischen Sprache aus. Der kognitive Aspekt wäre hier, dass sie glaubt, durch das Erlernen der Sprache tiefer in

die Kultur Spaniens eintauchen zu können. Bezüglich der affektiven Komponente schreibt GARRETT, dass die Schülerin mit großer Begeisterung spanische Literatur liest. Die konative Komponente betreffend spart das Mädchen Geld, um sich für einen Spanischkurs anmelden zu können. An diesem Beispiel lässt sich erkennen, dass die Vorstellungen über die Welt (kognitiv), die Emotionen dem Objekt gegenüber (affektiv) und die Verhaltensreaktionen (konativ) eine wichtige Rolle bei der Bewertung eines Einstellungsobjektes spielen. Bei genauerer Betrachtung lässt sich allerdings auch ein Problem des Dreikomponentenmodells erkennen: die unklare Trennung der einzelnen Aspekte (vgl. CASPER 2002: 30f). In unserem Beispiel kann das Lesen spanischer Literatur auf Grund der großen Begeisterung und Freude auf die Emotionen und somit auf die affektive Komponente bezogen werden oder aber auch auf das Verhalten des Mädchens (konative Komponente). Doch oftmals ist nicht nur eine klare Trennung der einzelnen Aspekte problematisch, sondern es können auch Widersprüche zwischen den Komponenten auftreten, wodurch eine Vorhersage des Verhaltens erschwert wird (vgl. NEULAND 1993: 728). Ein weiterer negativer Gesichtspunkt des Dreikomponentenmodells ist, dass die spezifische Situation zu wenig berücksichtigt werden kann.

Zwar geht man generell von der Generalisierbarkeit der Ergebnisse über einzelne Situationen aus, es wird aber auch immer mehr betont, dass dieselben Einstellungen in unterschiedlichen Situationen unterschiedlich auf das Verhalten wirken können. (CASPER 2002: 31)

CASPER (2002) erwähnt nicht nur das geläufige Dreikomponentenmodell, sondern auch das Einkomponentenmodell. Hierbei ist nur der affektive Aspekt vorhanden, der mit dem Begriff „Bewertung“ gleichgesetzt wird (vgl. CASPER 2002: 32). Diese ist für die Bewertung von Einstellungsobjekten zuständig. Ebenfalls wichtige Begriffe sind „Meinung“ und „Verhaltensintention“, die jedoch extra gemessen werden sollen und daher nicht als Teil der Einstellung gesehen werden. Während sich Meinungen auf das Wissen und die Vorstellungen beziehen, wird unter den Verhaltensintentionen die Absicht, ein bestimmtes Verhalten als Reaktion auf ein Einstellungsobjekt zu zeigen, verstanden. Wie hierbei bereits erkennbar ist, sind diese Begriffe den entsprechenden Komponenten des Dreikomponentenmodells sehr ähnlich. Somit kann eine Gegenüberstellung dieser zwei Modelle vorgenommen werden (vgl. CASPER 2002: 34):

Dreikomponentenmodell	Einkomponentenmodell
Affektive Komponente	Einstellung / Bewertung
Kognitive Komponente	Meinung
Konative Komponente	Verhaltensintention / Verhaltensabsichten

Tabelle 1: Gegenüberstellung Dreikomponentenmodell und Einkomponentenmodell

Der grundlegendste Unterschied zwischen den zwei Modellen besteht darin, dass sich beim Dreikomponentenmodell die Einstellung aus allen drei Bereichen ergibt, während beim Einkomponentenmodell lediglich die Bewertung zur Einstellungsbildung beiträgt und die anderen beiden Aspekte extra operationalisiert werden (vgl. CASPER 2002: 34). Meinungen und Verhaltensintentionen werden jedoch bei der Angabe von Verhaltenstendenzen zur Interpretation herangezogen. Auch beim Dreikomponentenmodell spielen bei der Bestimmung von Verhaltensabsichten sowie bei der Erklärung von Verhalten alle drei Bereiche eine wichtige Rolle.

Auch ein Zweikomponentenmodell wird in der Forschung diskutiert, bei dem lediglich die affektive und die kognitive Komponente Berücksichtigung finden, von denen auf das Verhalten gegenüber dem Einstellungsobjekt geschlossen wird (vgl. CASPER 2002: 35). CASPER (vgl. 2002: 35) erwähnt diesbezüglich die Ansicht BRECKLERS (1984), der davon ausgeht, dass die Einstellungsstruktur je nach Objekt unterschiedlich sein kann, da die Person sowie die Art der Einstellungsbildung die Struktur beeinflussen. Somit muss die richtige Herangehensweise je nach Thema, Hintergrund und Einstellungsobjekt gewählt werden.

2.2.1.3 Funktionen von Einstellungen

Es wurde nun erläutert, was Einstellungen sind, wie sie strukturiert sind und warum sie erforscht und operationalisiert werden. Es bleibt schließlich noch die Frage übrig, warum der Mensch überhaupt Einstellungen bildet, welche Gründe hinter der Einstellungsbildung stecken. Die häufig vertretenen Funktionen von Einstellungen gehen auf KATZ ET AL. zurück (vgl. CASPER 2002: 38):

Die erste Funktion ist die „Ich-Verteidigungsfunktion“ („ego-defensive function“) (vgl. CASPER 2002: 38). Hierbei geht es darum, dass man von den negativen Eigenschaften die eigene Person oder Gruppe betreffend ablenken will bzw. diese auf andere Personen oder Gruppen projiziert. Als Beispiel wird hier genannt, dass die eigene Arbeitslosigkeit auf die Gruppe der ethnischen Minderheiten zurückzuführen sei, die den Einheimischen die Arbeit wegnehmen. Die „Ich-Verteidigungsfunktion“ ist auch für die Bildung von Vorurteilen zuständig.

Eine weitere Funktion ist die „Wertausdrucksfunktion“ („value-expressive function“). Wie bereits der Name verdeutlicht, spielen hier die Werte der Person eine wesentliche Rolle. Diese sollen positive Rückmeldung erfahren (vgl. CASPER 2002: 38). Das Ausdrücken von Werten durch die Einstellungen trägt einen großen Beitrag zur Identitätsbildung bei (vgl. SCHRÖDER/JÜRGENS 2017: 21).

Die dritte wichtige Funktion wird „Anpassungsfunktion“ („instrumental utilitarian function“) genannt.

Sie basiert auf der Erwartungshaltung von Personen, dass bestimmte Einstellungen eine Belohnung oder Bestrafung zur Folge haben. Normen spielen hier also eine wichtige Rolle. [...] Positive Einstellungen werden mit Objekten, die die persönlichen Bedürfnisse befriedigen, negative Einstellungen mit Objekten, die Frustration verursachen assoziiert. (CASPER 2002: 39)

Manchmal kann es auch vorkommen, dass trotz Frustration in gewissen Kontexten positive Einstellungen gebildet werden. Als Beispiel werden hier Personen genannt, die prestigeärmere Sprachvarietäten sprechen (vgl. CASPER 2002: 39). Diesbezüglich kann die Einstellung abhängig von der jeweiligen Situation sein. So wird der Dialekt im privaten Bereich als positiv, im öffentlichen Bereich als negativ angesehen. Die „Anpassungsfunktion“ ist auch dafür verantwortlich, dass man sich durch bestimmte Einstellungen sozialen Gruppen anschließt (vgl. SCHRÖDER/JÜRGENS 2017: 21).

Die vierte und letzte Funktion ist die „Wissens- oder Ökonomiefunktion“ („cognitive orientation function“), die sehr wichtig für die Herausbildung von Einstellungen ist. Hierbei geht es darum, dass Objekte und Ereignisse kognitiv kategorisiert werden. Durch diese Einteilung können neue soziale Situationen leichter eingeordnet werden (vgl. ARENDT 2010: 8). Somit kann sich das Individuum in der sozialen Welt besser orientieren (vgl. SCHRÖDER/JÜRGENS 2017: 21). GARRETT/COUPLAND/WILLIAMS (vgl. 2003: 3) sehen diese Funktion als individuelle Funktion an, die es dem Menschen erlaubt, soziale Situationen besser vorhersehen und in konkreten Situationen angemessen handeln zu können. „Aufgrund dieser Funktion können Einstellungen die Informationsverarbeitungsprozesse steuern“ (CASPER 2002: 40).

Wie bei der Struktur von Einstellungen variieren auch die Funktionen je nach Person, Thema und Situation (vgl. CASPER 2002: 40). Somit ist es möglich, dass eine Einstellung nur eine bestimmte Funktion oder viele verschiedene erfüllt.

2.2.2 Spracheinstellungen

Ende der 1950er Jahre begannen die Erforschungen von Spracheinstellungen in Kanada und Amerika (vgl. KAISER 2006: 14). Im deutschsprachigen Raum war diese Thematik noch längere Zeit unbeachtet. Die ersten Untersuchungen wurden im Bereich der Dialektologie gemacht, wo verschiedene Varietäten und deren Verwendung im Fokus standen. Labov war einer der ersten Wissenschaftler, der sich mit der Spracheinstellungsforschung beschäftigte (vgl. CASPER 2002: 21). Sein Kerngebiet war die Verknüpfung von Sprachvariation mit den dahinterliegenden Einstellungen. So führte er zahlreiche Untersuchungen zu Einstellungen von Sprecherinnen und Sprechern gegenüber eigenen und anderen Varietäten durch. Seine Ansätze sind bis heute ein wichtiger Bestandteil in der Einstellungsforschung.

Doch die Bedeutung von Spracheinstellungen wurde nicht immer erkannt (NEULAND 1993: 723 [Hervorhebung im Original]):

Als „objektive“ Daten galten in der Geschichte der modernen Linguistik zwar die sprachlichen Äußerungen der Informanten selbst, nicht aber ihre Äußerungen *über* Sprache, die von einem positivistischen Wissenschaftsverständnis aus als „subjektive“ Daten verpönt wurden. Skepsis bis strikte Ablehnung gegenüber solchen [...] „unwissenschaftlich“ faßbaren Größen [...] wirken als strukturalistisches und behavioristisches Erbe noch bis in die Gegenwart fort.

2.2.2.1 Merkmale und Definition

CASPER (vgl. 2002: 47) schreibt in Bezug auf eine Definition von Spracheinstellungen, dass es nur wenige Unterschiede zur Begriffsklärung von Einstellungen im Allgemeinen gibt. Manchmal wird anstelle von „Einstellungen“ lediglich „Spracheinstellungen“ geschrieben und gelegentlich werden kurze Ergänzungen hinzugefügt. Oftmals werden besondere Funktionen in Hinblick auf das Sprachverhalten erklärt, um die Sprache in die Definition miteinzubeziehen.

DITTMAR (1996: 18) beschäftigt sich mit der Variations- und Varietätenlinguistik und schrieb den oft zitierten Satz „Variation kann nicht ohne Einstellungen und Einstellungen können nicht ohne Bezug auf Variation beschrieben werden“, da für ihn Spracheinstellungen einen großen Einfluss auf den Wandel von Sprachgemeinschaften haben. In diesem Zusammenhang definiert er Spracheinstellungen als „normbildende, subjektiv-kognitive Korrelate der Sprachgebrauchsvarianten“ (DITTMAR 1996: 9).

In manchen Definitionen spielt das Einstellungsobjekt eine wichtige Rolle. „Sprache“ ist ein Überbegriff für verschiedene Objekte wie verschiedene Varietäten von Sprachen (Dialekte, Sprachstile etc.) oder auch für die Sprecherinnen und Sprecher dieser einzelnen Gruppen (vgl. CASPER 2002: 49). Bezugnehmend auf die Objekte schreiben SCHRÖDER/JÜRGENS (2017: 22):

„Fungieren Sprachen oder Varietäten, einzelne sprachliche Phänomene oder Sprecher und ihre Sprachverhalten als Einstellungsobjekte, handelt es sich um Spracheinstellungen“.

Bezüglich der verschiedenen Sprecherinnen- und Sprechergruppen ist zu erwähnen, dass die Einstellungen in Bezug auf Sprachen bzw. Sprachvarietäten und deren Sprecherinnen und Sprecher miteinander verknüpft sind. Bei Spracheinstellungen gehen die meisten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler von sozialen Einstellungen aus, was bedeutet, dass in den meisten Fällen eine Gruppe bewertet wird und sich diese Einstellungen schließlich auf die Sprache übertragen (vgl. CASPER 2002: 50,57).

2.2.2.2 Spracheinstellungen und Verhalten

Die dreiteilige Struktur, die sich im Dreikomponentenmodell widerspiegelt, zeigt sich auch bei Spracheinstellungen deutlich (vgl. SCHRÖDER/JÜRGENS 2017: 22f). Die kognitive Komponente bezieht sich hierbei auf das gesamte Sprachwissen eines Menschen: sprachliche Formen, Verwendung derselben, Sprachidentität etc. Der affektive Aspekt äußert sich in den Gefühlen gegenüber einer Sprache und deren Sprecherinnen- und Sprechergruppen, und der konative Bereich umfasst die Verwendung bzw. Vermeidung des Gebrauchs einer Sprache bzw. Sprachvarietät.

Einen besonderen Stellenwert in der Spracheinstellungsforschung hat die Verknüpfung von linguistischen Einstellungen und dem Sprachverhalten (vgl. LENZ 2003: 264), also die konative Komponente. Durch die Untersuchung von Spracheinstellungen und den damit verbundenen Handlungen bzw. Handlungsabsichten wird versucht, Sprachverhalten zu begründen und vorherzusagen. Im folgenden Teil wird zuerst das Einstellungs-Verhaltens-Modell nach FISHBEIN/AJZEN erläutert und im Anschluss werden Kritikpunkte bezüglich der Verknüpfung von Einstellungen und Verhalten aufgezeigt.

Das Einstellungs-Verhaltens-Modell „Theorie des überlegten Handelns“ nach FISHBEIN/AJZEN und die Erweiterung der „Theorie des geplanten Verhaltens“ nach AJZEN/MADDEN ist eine der wichtigsten und bekanntesten theoretischen Überlegungen in diesem Bereich (vgl. CASPER 2002: 97). Dabei wird davon ausgegangen, dass nicht das Einstellungsobjekt in den Vordergrund gerückt werden soll, sondern dass die Einstellung zu einer Verhaltensabsicht wichtig ist, um Verhalten vorhersagen zu können. Unter Verhaltensabsicht wird die Wahrscheinlichkeit, eine konkrete Handlung zu vollziehen, verstanden. Wie in Abbildung 1 erkennbar ist, gibt es laut dieser Theorie drei Aspekte, die die Verhaltensabsichten beeinflussen: die Einstellung zum geplanten Verhalten, die subjektive Norm und die wahrgenommene Verhaltenskontrolle.

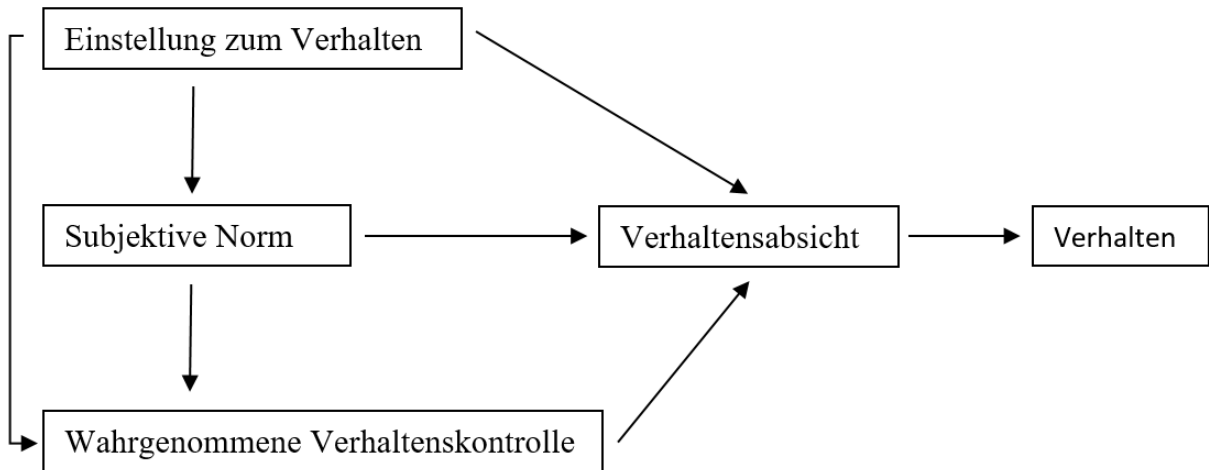


Abbildung 1: Modell von FISHBEIN/AJZEN (CASPER 2002: 98)

- Einstellung zum geplanten Verhalten (vgl. CASPER 2002: 98f): Hierbei handelt es sich darum, welche Auswirkungen auf ein bestimmtes Verhalten erwartet und wie diese Auswirkungen bewertet werden. Als Beispiel kann das Sprechen eines Dialekts herangezogen werden. Zuerst werden die erwarteten Konsequenzen reflektiert (Beim Sprechen eines Dialektes herrscht eine angenehme Atmosphäre. Wenn man Dialekt spricht, wirkt man nicht kompetent.) und schließlich die Bewertung dieser Erwartungen (Welcher dieser Punkte ist für mich von Bedeutung und welche Konsequenzen erachte ich als gut/schlecht).
- Subjektive Norm (vgl. CASPER 2002: 99f): Dieser Aspekt bezieht sich auf die Annahme, welche Handlungen die soziale Umgebung erwartet bzw. welches Verhalten nicht gezeigt werden darf. Miteingeschlossen ist hierbei auch die Motivation, sich diesen Erwartungen anzupassen oder nicht. Wie erkennbar ist, handelt es sich bei diesem Punkt um soziale Normen. Beispiele bezüglich des Sprachverhaltens sind: sich unter Druck gesetzt fühlen, eine bestimmte Sprachform sprechen zu müssen, oder eine bestimmte Sprachvarietät zu wählen, damit man im sozialen Umkreis Anerkennung bekommt.
- Wahrgenommene Verhaltenskontrolle (vgl. CASPER 2002: 101f): Bei diesem Punkt handelt es sich um die Meinung, wie einfach die geplante Handlung durchgeführt werden kann. Im Gegensatz zu den vorherigen Aspekten, bei denen die betroffene Person selbst die Einstellung zum Verhalten bzw. die Bedeutung der Normen für sich selbst entscheiden kann, unterliegt man hier auch anderen Umständen, die die Durchführung des geplanten Verhaltens beeinflussen. Diese Einflussfaktoren können beispielsweise politisch oder kulturelle Hintergründe haben. Die Person muss hier für sich selbst entscheiden, in welchen Alltagsbereichen die jeweilige Sprache bzw. Sprachvarietät angewandt werden kann. Erhoben werden

kann diese Verhaltenskontrolle durch die Befragung von Personen, wie sehr sie der Meinung sind, die Verwendung von beispielsweise Dialekt und Standarddeutsch selbst entscheiden zu können bzw. wie häufig Situationen vorkommen, in denen sie gerne eine bestimmte Sprachform gesprochen hätten, dies jedoch nicht möglich war.

Die drei genannten Komponenten stehen in Wechselwirkung zueinander. So kann sich beispielsweise die Einstellung oder die subjektive Norm verändern, wenn die wahrgenommene Verhaltenskontrolle über einen längeren Zeitraum durch andere Einflussfaktoren sehr schwach ist (vgl. CASPER 2002: 102).

Positive Einstellungen, wahrgenommene soziale Akzeptanz und wahrgenommene Leichtigkeit der Ausführung fördern die Entstehung einer Verhaltensabsicht. Das heißt, ein Dialektsprecher wird die Absicht haben, seinen Dialekt zu sprechen, wenn er eine positive Einstellung zum Dialekt hat, wenn er meint, dass sein Dialekt von den ihm wichtigen Personen bzw. Gruppen akzeptiert wird, und er am Dialektsprechen nicht gehindert wird, weil er z.B. erwartet, dass er womöglich überhaupt nicht verstanden wird. (CASPER 2002: 102)

Wichtig ist jedoch, dass nicht vergessen werden darf, dass durch die Äußerung einer Einstellung zuerst nur eine Absicht gegenüber einem bestimmten Verhalten signalisiert wird (vgl. ARENDT 2010: 9). Ob die Verhaltensabsicht auch tatsächlich realisiert wird, hängt unter anderem von den oben genannten Faktoren ab. Bezüglich dem Verhältnis von Einstellungen und Verhalten sind Ungleichmäßigkeiten und Abweichungen vorhanden, wodurch eine direkte Schlussfolgerung nicht möglich ist. Es ist oftmals der Fall, dass das Verhalten nicht mit den geäußerten Einstellungen zusammenpasst bzw. diesen widerspricht (vgl. ARENDT 2010: 9). Auch LENZ (vgl. 2003: 264) erwähnt in diesem Zusammenhang, dass eine Person nicht immer das ausführt, was sie behauptet zu tun. Demnach ist keine Generalisierung möglich, bei der man von gewissen Umständen ausgeht, bei denen immer dieses oder jenes Verhalten ausgelöst wird. Wichtig ist die individuelle Situation, die von der jeweiligen Sprecherin bzw. dem jeweiligen Sprecher und der Kommunikationspartnerin bzw. dem Kommunikationspartner abhängig ist (vgl. CASPER 2002: 112). Bezüglich der Person des Sprechens nennt ARENDT (vgl. 2010: 9) auch die vorhandene Einstellungsstärke, die einen erheblichen Einfluss auf das tatsächliche Verhalten hat.

2.2.2.3 Kontextsensitives Konzept von Spracheinstellungen

Die eben genannte jeweilige Situation, also der Kontext, der bei Spracheinstellungen eine große Rolle spielt, steht im Mittelpunkt des kontextsensitiven Modells. TOPHINKE/ZIEGLER (vgl. 2006) unterscheiden hierbei zwischen drei Kontexten, die eine Einstellungsäußerung beeinflussen: dem Makro-, Meso- und Mikrokontext.

- Makrokontext: Dieser bezieht sich auf den kulturellen und sozialen Kontext, in dem sich die jeweilige Person befindet und in dem sich eine Sprachhandlung vollzieht (vgl. TOPHINKE/ZIEGLER 2006: 212). „Er ist bestimmt durch allgemeine Sinn- und Ordnungsstrukturen, wie sie etwa soziale Kategorisierungen, Normen und Werte, soziale Rollenmuster und Situationsmodelle darstellen“ (TOPHINKE/ZIEGLER 2006: 212). Diese Strukturen, die der Mensch im Zuge der Sozialisation erwirbt, beeinflussen die Deutung und Wertung von Handlungen und stellen somit einen großen Teil des Alltagswissens dar. Durch dieses Alltagswissen entwickelt der Mensch in einer Kommunikationssituation auch gewisse Erwartungen an sein Gegenüber. Wie bereits im Zusammenhang mit der Sozialisation von Einstellungen erläutert wurde, sind diese Strukturen an die Kultur gebunden und somit veränderbar. Bezüglich der Einstellungsäußerungen wird davon ausgegangen, dass diese durch den Verweis auf bereits vorhandene gesellschaftliche Kategorisierungen kontextualisierend sind (vgl. TOPHINKE/ZIEGLER 2006: 213).
- Mesokontext: Im Mittelpunkt dieses Kontextes stehen die jeweiligen sozialen Situationen, welche durch den Zugriff auf bereits vorhandenes Wissen aus dem Makrokontext, in Form von Situationsmodellen, individuell gestaltet werden (vgl. TOPHINKE/ZIEGLER 2006: 213). Beispiele für den Inhalt solcher Situationsmodelle sind „etwa ein spezifisches Rollenmuster, ein bestimmtes Verhältnis von Nähe und Distanz, Öffentlichkeit und Privatheit, Spontaneität und Reflektiertheit sowie auch ein bestimmter Handlungsspielraum“ (TOPHINKE/ZIEGLER 2006: 213). Durch diese Situationsmodelle können häufig auftretende Kommunikationssituationen strukturiert werden, wodurch Erwartungen an eine Sprachhandlung bzw. an eine sprachliche Situation entwickelt werden. Auch der Mesokontext wird als dynamisch angesehen, da man der Ansicht ist, dass die soziale Situation von den Kommunikationspartnerinnen und Kommunikationspartnern selbst kontextualisiert und definiert wird.

Einstellungsäußerungen sind in mehrfacher Hinsicht an die soziale Situation gebunden. Sie können einmal – als Kontextualisierungsmittel – Interpretationskontexte aufrufen und der Situationsdefinition und -ausgestaltung dienen. Zum anderen können sie in einer Situation auf die Konstruktion sozialer oder auch regionaler Identität bzw. Alterität zielen. (TOPHINKE/ZIEGLER 2006: 213)

Letzteres ist stark von der jeweiligen Interaktion und den damit verbundenen Normen und Kommunikationszielen abhängig (vgl. TOPHINKE/ZIEGLER 2006: 214). Einstellungen, die sich in der sozialen Situation als positiv herausstellten, werden ins soziale Wissen aufgenommen.

- **Mikrokontext:** Der letzte der drei Kontexttypen bildet die konkrete sprachliche Interaktion mit einer oder mehreren Kommunikationspartnerinnen bzw. einem oder mehreren Kommunikationspartnern, welche die Kommunikationssituation individuell abgleichen und koordinieren (vgl. TOPHINKE/ZIEGLER 2006: 214). Hierbei spielen Einstellungsäußerungen eine große Rolle. Diese sind zwar einerseits an den vorherigen Interaktionskontext gebunden, andererseits jedoch von großer Bedeutung für die weitere Entwicklung der kommunikativen Situation, indem sie beispielsweise auch Anreiz für andere Einstellungsäußerungen sein können. Vorstrukturiert ist die Interaktion durch andere Einflüsse, die in Abbildung 2 ersichtlich sind.

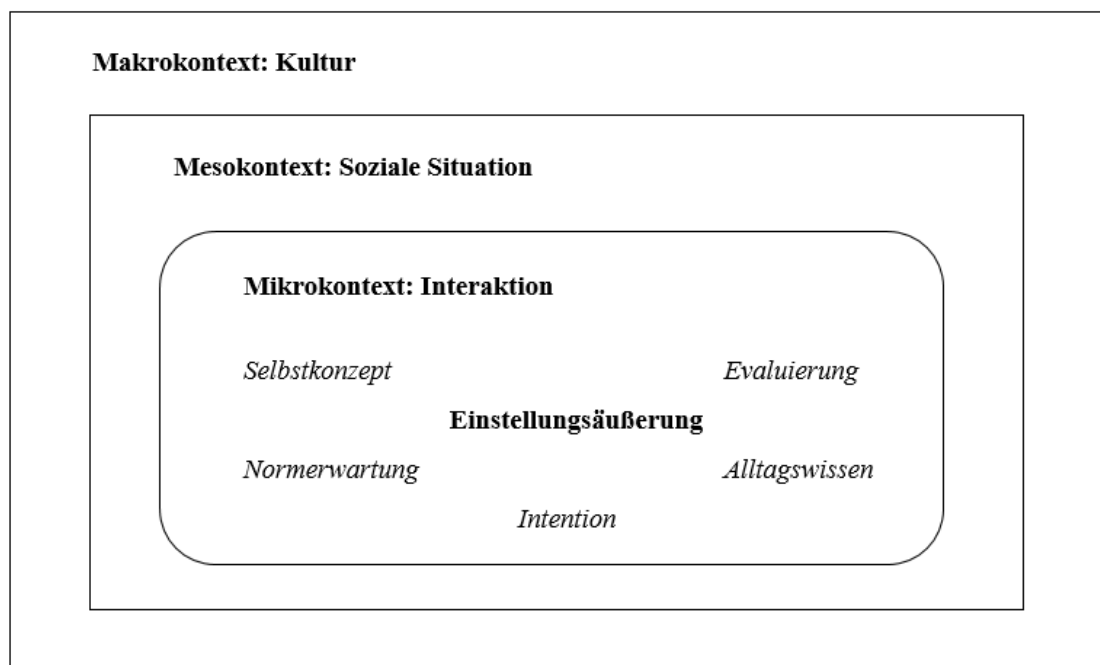


Abbildung 2: Makro-, Meso- und Mikrokontext (TOPHINKE/ZIEGLER 2006: 215)

Dennoch wird, je nach Situation, mehr oder weniger Spielraum für die individuelle Gestaltung gelassen. Beispielsweise hat eine Person die Möglichkeit, Normerwartungen einzuhalten oder bewusst zu ignorieren (vgl. TOPHINKE/ZIEGLER 2006: 214). Werden Vorstrukturierungen jedoch häufig nicht beachtet, kann ein Abbruch der Interaktionssituation die Folge sein (vgl. TOPHINKE/ZIEGLER 2006: 215).

2.2.2.4 Messung von Spracheinstellungen

Im folgenden Teil wird darauf eingegangen, wie Spracheinstellungen gemessen werden können. Bereits erklärt wurde, dass diese nicht direkt messbar sind und daher auf das Verhalten und sprachliche Äußerungen zurückgegriffen werden muss. Grundsätzlich wird zwischen drei verschiedenen Methoden der Einstellungsmessung unterschieden: dem „societal treatment approach“, der direkten Messung und der indirekten Messung (vgl. GARRETT/COUPLAND/WILLIAMS 2003: 15).

- „Societal treatment approach“: In gegenwärtigen Diskussionen über die Untersuchung von Spracheinstellungen wird diese Methode oftmals vernachlässigt, obwohl sie einen wichtigen Beitrag zur Erforschung von Status und Stereotypen verschiedener Sprachvarietäten bieten kann (vgl. GARRETT/COUPLAND/WILLIAMS 2003: 15). Untersucht wird bei dieser Methode der gesellschaftliche Umgang mit unterschiedlichen Sprachformen. Beispiele hierfür sind Beobachtungsstudien, ethnografische Studien oder die Analyse von demografischen Daten. KAISER (2006: 25) schreibt diesbezüglich, dass der „societal treatment approach“ „alle Techniken, die keine explizite Befragung der Probanden bzw. keine Messung ihrer Reaktionen beinhalten“, umfasst.
- Direkte Messung: Diese Technik ist „auffälliger“, als der „societal treatment approach“, da die Personen direkt über Sprachpräferenzen und Sprachbewertungen befragt werden (vgl. GARRETT/COUPLAND/WILLIAMS 2003: 16). Ein grundlegender Unterschied ist demnach, dass bei der direkten Messung nicht die Beobachterin bzw. der Beobachter die Einstellung vom Verhalten ableitet, sondern die Betreffende bzw. der Betreffende selbst. Meist werden dazu Interviews durchgeführt oder Fragebögen verwendet (vgl. KAISER 2006: 26). Häufige Themen, die im Zuge der direkten Messung erforscht werden, sind der Einfluss von Spracheinstellungen in Hinblick auf das Erlernen einer Zweitsprache oder auf die Verwendung einer Sprache bzw. Sprachvarietät. Auch Phänomene bezüglich der Sprachpolitik können mit der direkten Messung erfragt werden. Leider birgt das Durchführen von Interviews auch viele Problempunkte, die beachtet werden müssen. Da die Methode der direkten Messung im Zuge vorliegender Arbeit mittels Interviews und der qualitativen Inhaltsanalyse angewandt wird, wird später noch näher darauf eingegangen.
- Indirekte Messung: Diese Methode der Messung von Spracheinstellungen wird am häufigsten verwendet und ist auch unter dem Begriff „speaker evaluation paradigm“ bekannt (vgl. KAISER 2006: 25). Die indirekte Messung ist oftmals irreführend. Beispielsweise werden Verhaltensaspekte beobachtet, bei denen man annimmt, dass die Person keine Kontrolle darüber hat oder der wahre Grund der Forschung wird nicht erklärt und den Probandinnen

und Probanden wird eine falsche Information bezüglich der zu beobachtenden Verhaltensaspekte gegeben (vgl. GARRETT/COUPLAND/WILLIAMS 2003: 16f). Eine der bekanntesten Techniken, die in den 1960er Jahren entwickelt wurde, ist die „Matched-Guise-Technik“ (vgl. CASPER 2002: 176). „In language attitudes research, however, the indirect approach is generally seen as synonymous with the *matched-guise technique* (MGT)“ (GARRETT/COUPLAND/WILLIAMS 2003: 17 [Hervorhebung im Original]). Anstelle von Gesprächen über abstrakte Begrifflichkeiten, wie es oftmals bei direkten Messungen der Fall ist, werden hier explizite praxisnahe Beispiele herangezogen (vgl. KAISER 2006: 27). Hierfür werden Textstellen abgespielt, die von einer mehrsprachigen Sprecherin oder einem mehrsprachigen Sprecher bzw. einer Person, die verschiedene Dialekte authentisch beherrscht, vorgelesen werden (vgl. CASPER 2002: 176). Die Probandinnen und Probanden werden irregeführt, denn diesen wird vermittelt, dass die Sprechproben von unterschiedlichen Personen gesprochen sind. Aufgabe ist es nun, „soziale und persönliche Eigenschaften der *Sprecher*, deren Stimme sie vom Band hören, mit der Hilfe von vorgegeben Skalen zu bewerten“ (CASPER 2002: 176 [Hervorhebung im Original]). Hierfür wird in vielen Untersuchungen das „Semantische Differential“ verwendet. Bei dieser Skala können Einstellungen von Personen bezüglich verschiedener Objekte gemessen werden (vgl. CASPER 2002: 173). Für die Bewertung werden gegensätzliche Adjektive angegeben (beispielsweise „selbstbewusst“ vs. „scheu“ oder „hilfsbereit“ vs. „nicht hilfsbereit“), für die es Abstufungen gibt, mit denen die Probandinnen und Probanden ihre Meinung kundtun. „Mit der MGT können *subjektive Reaktionen* bestimmter Sprecher bzw. Sprechergruppen auf unterschiedliche Sprechweisen, Sprachen, Dialekte oder Akzente erfasst werden“ (CASPER 2002: 176 [Hervorhebung im Original]). Auch die Erforschung von Unbewusstem, wie stereotypen Verhaltensweisen gegenüber einer Sprachform, ist mit Hilfe der „Matched-Guise-Technik“ möglich.

2.2.2.5 Probleme der Spracheinstellungsmessung

Bei der Messung von (Sprach-)Einstellungen gibt es vielerlei Aspekte, die beachtet werden müssen bzw. die Probleme aufwerfen können. Nicht zuletzt liegt das an der Tatsache, dass Einstellungen theoretische Konzepte sind, die nur durch sprachliche Mitteilungen oder das Verhalten untersucht werden können (vgl. CASPER 2002: 150). Auf das Verhältnis von Einstellungen und Verhalten wurde bereits näher eingegangen und die damit verbundenen Schwierigkeiten wurden aufgezeigt. Auch bei Sprachäußerungen kann nicht mit Sicherheit gesagt werden, dass diese auch den „tatsächlichen“ Einstellungen der Person entsprechen. Jede Methode der Mes-

sung hat diesbezüglich ihre Stärken und Schwächen. Welche Messtechnik schlussendlich gewählt wird, muss in Abhängigkeit von Thema, Untersuchungsgegenstand und Ziel abgewogen werden.

Zu Schwierigkeiten bei der Messung kann es auch kommen, weil Einstellungen abstrakt und komplex sind und immer in Verbindung mit anderen Variablen auftreten (vgl. CASPER 2002: 150). Dies wurde bereits bei dem Versuch einer Definition der Begriffe „Einstellung“ bzw. „Spracheinstellung“ deutlich. Das Problem des Verhältnisses der einzelnen Faktoren wurde außerdem bei der Erläuterung der Struktur von Einstellungen (in Hinblick auf das Ein-komponentenmodell und das Dreikomponentenmodell) ersichtlich, bei dem es immer wieder unterschiedliche Ansichten innerhalb der Forschung gibt.

Ein Grund für verschiedene Ansichten kann unter anderem die Tatsache sein, dass jede Person die Umgebung auf ihre eigene Weise wahrnimmt oder sich auf jeweils bestimmte Variablen des Einstellungsobjektes konzentriert (vgl. CASPER 2002: 151). Die individuellen Erfahrungen, die großen Einfluss auf die Bewertung von Sprachen oder Sprachvarietäten haben, dürfen hier nicht außer Acht gelassen werden, denn die Personen „greifen nicht auf die gleichen „Muster“ bei ihrer Bewertung zurück“ (CASPER 2002: 152). Wenn bei einer Erforschung nun sehr wenige Probandinnen und Probanden herangezogen werden, kann das Ergebnis nicht auf eine gesamte (Sprecher-)Gruppe generalisiert werden.

Ein weiteres Problem, das nicht außer Acht gelassen werden sollte, bezieht sich auf systematische „Fehler“ („Bias“), die mit den Probandinnen und Probanden, der Leiterin bzw. dem Leiter der Untersuchung oder der Untersuchungssituation zu tun haben können. Besonders bei nicht anonymen Verfahren (wie Interviews im Zuge einer direkten Messung) ist davon auszugehen, dass die Informantinnen und Informanten sozial erwünschte Antworten geben, anstatt die tatsächliche persönliche Einstellung wiederzugeben. GARRETT/COUPLAND/WILLIAMS (vgl. 2003: 28) nennen dieses Phänomen „Social-desirability bias“. Des Weiteren zählt CASPER (2002: 153) „Anerkennungsmotive, Anpassungsverhalten oder Opposition zum der von dem Informanten vermuteten Meinung oder den Erwartungen des Versuchsleiters, sowie die Motivation des Informanten zur Teilnahme an der Befragung“ zu den systematischen Aspekten.

One of the reasons for guaranteeing anonymity or confidentiality to respondents, of course, is to reduce the risk that they will merely provide socially desirable responses, but one cannot be certain that even this in itself will be entirely effective. Social-desirability bias is deemed to be of greater significance in interviews than in questionnaires [...], and logically, one might expect the greatest risk of social-desirability bias in interviews with whole groups of respondents [...] where there is no individual anonymity.“ (GARRETT/COUPLAND/WILLIAMS 2003: 28f)

Doch nicht nur die bewusste Falschaussage auf Grund von sozialem Druck kann die Untersuchung beeinflussen, sondern auch die unbewusste Selbsttäuschung der Informantinnen und Informanten bezüglich ihrer Einstellungen ist möglich (vgl. KAISER 2006: 27). Auf den Einfluss der Interviewerin bzw. des Interviewers auf die Einstellungsäußerungen der Probandinnen und Probanden wird später bei der Methodenbeschreibung näher eingegangen.

Als letzter Punkt sind die Vorschriften einer Messung zu erwähnen, die für die Gültigkeit der Forschung notwendigerweise einzuhalten sind. Diesbezüglich sind die vier Punkte „Objektivität, Reliabilität, Validität, Repräsentativität“ zu gewährleisten (CASPER 2002: 150). Ein auftretendes Problem kann hierbei die Skalenbildung sein, da kognitive Strukturen reellen Zahlen zugeordnet werden müssen (vgl. CASPER 2002: 151).

2.2.3 Soziale Bedeutung: Prestige und Stigma

„Prestige“ und „Stigma“ sind Begriffe, die in Bezug auf das Verhältnis von Dialekt und Standardsprache eine große Rolle spielen. Zu Beginn erfolgt eine allgemeine Hinführung, während im Anschluss auf die positive und negative Bewertung von Dialekten und auf die entsprechende Zuschreibung von Attributen eingegangen wird.

2.2.3.1 Hinführung

„Prestige“ und „Stigma“ ist ein Gegensatzpaar, das „sich als soziale Wertschätzung bzw. Geringschätzung manifestiert“ (STRASSER/BRÖMME 2004: 412). Prestigebesetzt sind demnach Personen oder Gruppen mit hohem sozialem Ansehen, während stigmatisierte Personen oder Gruppen diskreditierende Merkmale besitzen (vgl. STRASSER/BRÖMME 2004: 412). Die Zuschreibungen erfolgen immer durch Fremdeinschätzungen als Folge von zwischenmenschlichen Beziehungen. Die Prestigebesetzung von Eigenschaften ist aber in der Regel nicht auf die Bewertung einer einzelnen Person zurückzuführen, sondern es ist eine Konstruktion der Gesellschaft, die sich über die erstrebenswerten und wünschenswerten Merkmale im Großen und Ganzen einig ist (vgl. STRASSER/BRÖMME 2004: 412). Demnach können sich im Zuge eines Wandels in der Gesellschaft auch Prestigezuordnungen ändern. STRASSER/BRÖMME (vgl. 2004: 413) unterscheiden zwischen „Individual-Prestige“ und „Sozial-Prestige“. Ersteres bezieht sich auf Merkmale einer Person, während bei Zweiterem die prestigebesetzten Eigenschaften nicht auf eine bestimmte Person gebunden sind, also personenunabhängig sind.

Bezugnehmend auf das Thema vorliegender Arbeit, der inneren Mehrsprachigkeit bzw. dem Verhältnis von Dialekt und Standard, ist festzuhalten, dass die unterschiedlichen Varietäten einer Sprache kontextabhängig unterschiedlich hohes Prestige besitzen (vgl. PENZINGER

1994: 131). In Österreich ist es häufig der Fall, dass der Dialekt meist mit Stigma in Verbindung gesetzt wird, während die Standardvarietät positiv bewertet wird. DE CILLIA (vgl. 2014: 12) weist darauf hin, dass bereits der Begriff „Hochsprache“, der oftmals als Synonym für die Standardsprache verwendet wird, eine Wertung enthält. STEINEGGER (1998: 30) begründet die Tatsache, dass der Standardsprache meist die höchste Stufe des Prestiges zugewiesen wird, damit, dass sie „der institutionalisierten Norm entspricht“. Im Zuge der Entwicklung der Differenzhypothese gelten die Varietäten des Deutschen als verschieden, aber dennoch als gleichwertig (vgl. BELKE 2012: 46). Die zuvor herrschende Annahme, dass es sich bei der Sprache der Unterschicht um ein Defizit handle, wurde aufgegeben. Dennoch ist der „elaborierte Code“, worunter man die an der Norm orientierte Standardsprache versteht, meist mit höherer Prestige besetzt. Laut BELKE (2012: 46) ist dies auch notwendig, da „die Beherrschung dieses Codes [...] die Voraussetzung für das Verstehen und Verfassen komplexer schriftsprachlicher Texte und damit für die Teilhabe am gesellschaftlichen Diskurs in einer demokratischen Gesellschaft [ist].“ Dennoch gibt es auch Situationen, in denen die Standardsprache sozial deplatziert wirkt und zum Beispiel als arrogant oder distanziert wahrgenommen wird.

2.2.3.2 Positive und negative Bewertungen von Dialekten

Erfährt eine Sprachvarietät durch die Gesellschaft eine Stigmatisierung, so werden auch die Sprecherinnen und Sprecher dieser Varietät negativ bewertet. Wie bereits erläutert wurde, erfahren Dialekte oftmals ein sehr niedriges soziales Ansehen. Somit wird die Verwendung eines Dialekts in vielen Regionen des deutschen Sprachraums mit einer niedrigen sozialen Schicht gleichgesetzt (vgl. BIERE 2015: 81). Auch PENZINGER (1994: 131 [Hervorhebung im Original]) erwähnt den Einfluss der sozialen Schicht, indem er schreibt: „Bestimmte Formen werden als soziolinguistisch *stigmatisiert* empfunden. In den meisten Fällen sind das Varianten, die von sozial rangniedrigeren Sprechern benutzt werden.“ Das Sozialprestige der unterschiedlichen Sprachvarietäten kommt laut WANDRUSZKA (vgl. 1979: 16) in zwischenmenschlichen Beziehungen zum Vorschein. Als Beispiel nennt er die Neujahrswünsche, die ein Arbeiterjunge seinen Verwandten und Bekannten überbringen soll (vgl. WANDRUSZKA 1979: 15). Hierbei muss er je nach Person (Großmutter, Nachbarn, Fr. Oberlehrerin, Fr. Kommerzienrat) unterschiedliche Formen des Deutschen verwenden, die ihm wie verschiedene Sprachen vorkommen. Auch wenn dieses Beispiel schon Jahre zurückliegt, lässt es sich gut auf die heutige Zeit übertragen. Erkennbar daran sind die stereotyp im Bewusstsein verankerten sozialen Schichten mit den jeweiligen zugeordneten Sprachvarietäten. Des Weiteren sind wir bereits bei der Definition von „Dialekt“ auf die Verbindung mit der sozialen Schicht gestoßen, wo der Dialekt oftmals mit

der Arbeiterklasse und mit Personen mit geringer Schulbildung verknüpft wird, während die Standardsprache der Mittel- und Oberschicht zugeschrieben wird (vgl. LÖFFLER 2003: 6).

Trotz der hohen Stigmatisierung des Dialekts gibt es auch Momente, in denen er eine wichtige Rolle spielt und positive Zuschreibungen findet. STEINEGGER (1998: 30 [Hervorhebung im Original]) meint in diesem Zusammenhang:

Der *Dialekt* indiziert in Österreich ja oft mehr die regionale als die soziale Herkunft eines Sprechers und ist oft durchaus positiv markiert. Dennoch gilt dies doch nur für bestimmte gesellschaftliche Relevanzbereiche, sodaß ein starker situativer Unterschied in der Dialektbeurteilung herrscht.

Auch ZIEGLER (vgl. 1996: 238) betont die positive Bewertung des Dialekts. Ausschlaggebend hierfür ist der soziale Handlungsraum. Die Standardsprache wird dem öffentlichen und formellen Raum zugeordnet und erhält die Zuschreibung „overt prestige“, während der Dialekt in der alltäglichen und privaten Kommunikation angesiedelt wird und „covert prestige“ besitzt. Unterschieden wird demnach zwischen dem sozialen Raum der Nähe und der Distanz. Im richtigen Kontext verwendet können sowohl die Standardsprache als auch der Dialekt Prestige besitzen. STRUGER (vgl. 2008: 46) erwähnt zwar die oftmalige Stigmatisierung des Dialekts, betont aber auch die Wichtigkeit dieser Sprachvarietät in Bezug auf die Identitätsbildung. Da der Dialekt von vielen Kindern die erste und oft einzige Sprachvarietät in den ersten Lebensjahren ist, spielt er für die Entwicklung der eigenen Identität und auch für die Weiterentwicklung im späteren Leben eine große Rolle, weshalb auf diese Thematik später noch genauer eingegangen wird.

2.2.3.3 Zuschreibung von Attributen

Es gibt zahlreiche Studien, die sich mit der Zuschreibung von Attributen hinsichtlich der Standardsprache und Dialekten beschäftigt. Bei diesen Befragungen soll die Bewertung von verschiedenen Varietäten einer Sprache untersucht werden. Im folgenden Teil werden drei dieser Studien erläutert.

SCHOEL/STAHLBERG (vgl. 2012) thematisieren eine Studie in Deutschland zur Einstellung gegenüber Standardsprecherinnen und -sprechern sowie Non-Standardsprecherinnen und -sprechern. Das Ergebnis davon ist,

dass Standardvarietäten häufig in Bezug auf ihre generellen ästhetischen Merkmale als positiver und schöner bewertet werden als Non-Standardvarietäten. Zudem wird StandardsprecherInnen ein höherer Status, mehr Prestige und mehr Kompetenz zugeschrieben als Non-StandardsprecherInnen. (SCHOEL/STAHLBERG 2012: 205f)

Das Gegenteil zeigt sich bei den Attributen „Solidarität“ und „Wärme“, die häufiger Non-Standardsprecherinnen und Sprechern zugewiesen werden. Bezugnehmend auf die Bewertung einer

Sprache und die damit verbundene Wertung der jeweiligen Sprecherinnen und Sprecher wird von einer Wechselwirkung ausgegangen (vgl. SCHOEL/STAHLBERG 2012: 206). Einerseits wird man durch eine Äußerung in einer bestimmten Sprachform einer Gruppe zugewiesen, andererseits kann auch die Bewertung einer Sprecherinnen- und Sprechergruppe zu einer Einstellungsbildung gegenüber der gesprochenen Varietät führen. Letzteres wurde in einer eigenen Studie erforscht (vgl. SCHOEL/STAHLBERG 2012: 213). Hierbei wurde eine unterschiedliche Bewertung der gesprochenen Sprache erzielt, indem zuvor den Probandinnen bzw. Probanden verschiedene Informationen über die Sprecherinnen- und Sprechergruppe gegeben wurden. Somit wurde die Sprache als wertvoller bewertet, wenn die Probandinnen und Probanden im Vorhinein positive Informationen zur jeweiligen Sprecherinnen- und Sprechergruppe erhielten.

SPIEKERMANN (2006) legt den Fokus auf die Dialektvisualisierung. Hierbei erforschte er die Verknüpfung von verschiedenen Sprachvarietäten mit Formen, Farben und Größen. Letzteres bezieht sich auf die geografische Ausdehnung, weshalb hier nur auf die ersten beiden Kategorien eingegangen wird. Die Assoziation mit Formen und Farben kann neben der Auskunft über sprachliche Merkmale von Varietäten auch in Hinblick auf die sozialen-kommunikativen Aspekte untersucht werden (vgl. SPIEKERMANN 2006: 241). Bei der Formassoziation war ein Ergebnis, dass das Standarddeutsche in den meisten Fällen als klar und strukturiert empfunden wird. Bezüglich der Dialekte konnte SPIEKERMANN (vgl. 2006: 230) feststellen, dass bei dieser Untersuchung die Tendenz gegeben ist, dass der eigene Dialekt als positiv und „rund“ angesehen wird (blumig, warm etc.), während andere Dialekte neutral bis negativ gewertet und mit chaotischen Formen in Verbindung gebracht werden (eckig, zackig etc.). Bei der Erforschung der Farbassoziationen kann zusammengefasst werden, dass die Standardform meist mit neutralen Farben verknüpft wird (weiß, grau) (vgl. SPIEKERMANN 2006: 236). Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass die Standardsprache als normierte und öffentliche Sprachform mit Distanz und wenig Emotionalität verbunden wird. Dialekte hingegen werden mit verschiedenen bunten Farben assoziiert, wobei der eigene Dialekt wieder mit Wärme (rot, orange, gelb) in Verbindung gebracht wird, während einem fremden Dialekt eher kühlere Farben (grün, blau) zugewiesen werden (vgl. SPIEKERMANN 2006: 236).

Wie bereits erläutert, ist ZIEGLER (vgl. 1996) der Ansicht, dass das Sozialprestige von Standardsprache und Dialekt abhängig ist vom sozialen Handlungsraum. Dies zeigte sich auch in den Ergebnissen ihrer Studie (vgl. ZIEGLER 1996: 237f). Sowohl die Standardsprache als auch der Dialekt bekamen positive und negative Zuschreibungen in Abhängigkeit vom jeweiligen Kontext. Die Standardsprache wird im öffentlichen formellen Zusammenhang mit den Attributen „fein“, „vornehm“ und „gebildet“ verknüpft, während im alltäglichen privaten Umfeld die

Eigenschaften „eingebildet“, „hochnäsig“ und „aufgeblasen“ verwendet wurden. Beim Dialekt erfolgte die Zuschreibung gegengleich: im formellen Bereich wurde der Dialekt als „Bauernsprache“ bezeichnet, während er im alltäglichen Gebrauch mit „Wärme“, „Vertrauen“ und „Offenheit“ in Verbindung gesetzt wurde.

2.2.3.4 Hypothesen zur Begründung von Prestige und Stigma bei Sprachvarietäten

HUNDT (2011) nennt zwei Grundannahmen, wie Prestigezuschreibungen und Stigmatisierungen zustande kommen. Diese sind die „inherent value hypothesis“ (= Eigenwerthypothese) und die „social connotation hypothesis“ (= Normdekrythypothese) (vgl. HUNDT 2011: 92). Bei ersterer ist man der Annahme, dass Sprachvarietäten systeminhärente Merkmale besitzen, die für Prestige oder Stigma ausschlaggebend sind. Besonders Eigenschaften auf der Lautebene spielen hier eine große Rolle, wodurch Zuschreibungen wie „eckig“, „spitz“ oder „rund“ entstehen (vgl. HUNDT 2011: 92f). Es gibt jedoch zahlreiche Studien, die belegen, dass nicht die Sprachmerkmale alleine ausschlaggebend für Prestige und Stigma sind, sondern dass Ideologien einen großen Einfluss darauf haben (vgl. HUNDT 2011: 93). Dies sind die Annahmen der „social connotation hypothesis“. Bei einer Untersuchung wurden den Probandinnen und Probanden verschiedene chinesische Dialekte vorgespielt. Da die Personen keinerlei Erfahrungen mit diesen Sprachvarietäten hatten, waren ihnen auch die Stigmatisierungen betreffend der einzelnen Sprachformen und deren Sprecherinnen und Sprecher unbekannt. Somit war beim Ergebnis der Studie zu erkennen, dass die Probandinnen und Probanden keine einheitliche Zuweisung von Prestige und Stigma hatten, da ihnen der ideologische Kontext fehlte. Es konnte bewiesen werden, dass „Varietäten nicht per se negativ oder positiv bewertet werden“, sondern außersprachliche Aspekte die Bewertung stark beeinflussen (HUNDT 2011: 93). Auch SCHOEL/STAHLBERG (2012: 213) erwähnen diese Hypothese, indem sie schreiben, dass die Standardsprache über ein höheres Prestige verfügt, da „diese von statushohen Gruppen in einer Gesellschaft gesprochen und sozial wie institutionell gefördert wird.“ In dieser Aussage sind ebenfalls die Ideologien, die hinter einem Sprachsystem und deren Bewertungen stecken, erkennbar.

Als Erklärung für die Verknüpfung von Dialekt und Wärme ziehen SCHOEL/STAHLBERG (vgl. 2012: 214) die „Kompensationshypothese“ heran. Dabei wird davon ausgegangen, dass man auf Grund der Sprachvarietät einer Sprecherinnen- und Sprechergruppe angehört und man möchte, dass diese in der Gesellschaft positiv angesehen wird, da die mit der Varietät verbundenen Attribute immer in Verbindung mit deren Sprecherinnen und Sprechern stehen. Durch die Bewertung der Standardsprache mit der Eigenschaft „Kompetenz“, erfahren die Sprecherinnen- und Sprechergruppen anderer Varietäten eine Abwertung, wodurch sie sich in ihrer

Identität angegriffen fühlen. Es gibt nun verschiedene Möglichkeiten, wie die Personen auf diese negative Bewertung reagieren. Bei der ersten Möglichkeit schließt man sich einer anderen (prestigehöheren) Gruppe an, was in diesem Fall bedeuten würde, dass die Person den Dialekt nicht mehr sprechen darf (vgl. SCHOEL/STAHLBERG 2012: 214). Da diese Variante für die meisten Personen nicht in Frage kommt, gibt es drei weitere Möglichkeiten, seine Gruppe in besseres Licht zu rücken. Einerseits kann ein Vergleich mit einer anderen („niedrigeren“) Gruppe gemacht werden, um sich selbst als positiv darzustellen. Andererseits kann der ausgewählte Aspekt des Vergleichs (in unserem Fall „Kompetenz“) herabgewertet und als unwichtig beurteilt werden. Die letzte erläuterte Methode ist, dass ein neuer Vergleichsaspekt herangezogen wird, in dem die Gruppe positiver bewertet wird als die Vergleichsgruppe (vgl. SCHOEL/STAHLBERG 2012: 215). Somit kann die Abwertung in der einen Kategorie ausgeglichen werden. Im Vergleich von Standardsprache und Dialekt wird nun die Dimension der „Wärme“ hinzugefügt, die meist dem Dialekt zugeschrieben wird.

2.3 DIE LINGUISTISCHE LAIIN / DER LINGUISTISCHE LAIE

„Was wissen linguistische Laien über Sprache? Welche Einstellungen haben Sie gegenüber unterschiedlichen Varietäten einer Sprache? Inwiefern beeinflussen ihr Wissen und ihre Einstellungen ihren Sprachgebrauch?“ (SPIEKERMANN 2006: 221). Mit diesen und ähnlichen Fragen, die auch im empirischen Teil vorliegender Arbeit von Bedeutung sind, beschäftigt sich die Laienlinguistik, die lange Zeit mit dem Kritikpunkt der fehlenden Wissenschaftlichkeit kämpfen musste. Durch die zunehmende Bedeutung der subjektiven Perspektive der Sprecherin bzw. des Sprechers entwickelten sich unterschiedliche Ansätze, unter anderem die Wahrnehmungsdialektologie und die Sprachbiographieforschung, bei denen die linguistische Laiin bzw. der linguistische Laie im Zentrum der Untersuchung steht (vgl. BIEBERSTEDT 2017: 52).

2.3.1 Wahrnehmungsdialektologie

„In der Laienlinguistik wird das Alltagswissen von linguistischen Laien untersucht, also über welche Konzepte und Bewertungen von Varietäten Laien verfügen“ (PLEWINA/ROTHER 2012: 11). Die Wahrnehmungsdialektologie beschäftigt sich überwiegend mit Sprachräumen und den damit verbundenen Sprachkonzepten von Personen. Da ein enger Zusammenhang zwischen laienlinguistischen Sprachkonzepten und deren Bewertung besteht, werden auch vorhandene Stereotype und Einstellungen bezüglich der Sprachkonzepte in die Forschung miteinbezogen

(vgl. PLEWINA/ROTHE 2012: 12). Selbstverständlich sind große Unterschiede zwischen den Konzepten dieser befragten Personen und den Konzepten der linguistischen Forscherinnen und Forscher vorhanden (vgl. HUNDT 2011: 78), dennoch haben die Aussagen der linguistischen Laiinnen und Laien große Bedeutung für beispielsweise die Begründung der Vitalität von Dialekten oder die Untersuchung von Prestige und Stigma bezüglich verschiedener Sprachvarietäten des Deutschen (vgl. SPIEKERMANN 2006: 221).

Folgende Themen stehen im Mittelpunkt der Wahrnehmungsdialektologieforschung (vgl. HUNDT 2011: 78f):

- Mental maps: Welche Dialekte kennt die linguistische Laiin bzw. der linguistische Laie und welchen Gebieten ordnet sie bzw. er diese in einer Karte zu?
- „Entfernung“ zum Standard: Wie wird der Abstand zwischen der Standardsprache und verschiedenen Dialekten wahrgenommen?
- Laienbezeichnungen der Dialekte
- Beliebtheit verschiedener Dialekte
- Assoziierte Dialektmerkmale
- Perzipierte Dialektmerkmale (beispielsweise mittels Tonaufnahmen)

2.3.2 Sprachbiographieforschung

Durch den „narrative turn“, bei dem die Realität des Alltags in erzählter Form in den Mittelpunkt rückte, wurden auch Sprachbiographien immer bedeutender, wodurch sich schließlich die Sprachbiographieforschung in den 1990er Jahren als eigenes Gebiet innerhalb der Mehrsprachigkeitsforschung etablierte (vgl. BUSCH 2017: 13,15).

Der Begriff „Biographie“ leitet sich aus den griechischen Wörtern „bios“ (= „Leben“) und „grafe“ (= „Schrift“) ab, wodurch der Begriff als „Aufzeichnung eines Lebens“ verstanden werden kann (vgl. MAROTZKI 2010: 22). Bei Biographien handelt es sich somit um die Lebensgeschichte von Personen. „Gegenstand der Biografieforschung ist demzufolge die soziale Wirklichkeit, die die Menschen in Auseinandersetzung mit sich, mit anderen und der Welt für sich jeweils herstellen“ (MAROTZKI 2010: 23). Eine wichtige Unterscheidung bezüglich der Begrifflichkeit ist die zwischen Lebenslauf und Biographie. Bei einem Lebenslauf handelt es sich um eine chronologische Abfolge verschiedener Erlebnisse und Entwicklungen (vgl. BIEBERSTEDT 2017: 54). Hierbei gibt es mehrere Unterkategorien, von denen eine der sprachliche Lebenslauf ist. Dieser handelt von besonderen Wendepunkten und Geschehnissen, die die persönliche Sprachentwicklung und -verwendung beeinflusst haben (vgl. BIEBERSTEDT 2017: 55). Da diese Ereignisse stark von sozialen Rollen und verschiedenen Institutionen beeinflusst werden, steht

der sprachliche Lebenslauf, der ebenfalls chronologisch gegliedert wird, in engem Zusammenhang mit lebensgeschichtlichen Entwicklungen, wodurch er als ein Teil des Gesamtlebenslaufes angesehen wird. Im Gegensatz zum Lebenslauf handelt es sich bei (Sprach-)Biographien um eine Aufarbeitung und Reflexion der Geschehnisse (vgl. LAMNEK 2010: 606). BIEBERSTEDT (vgl. 2017: 48,60) schreibt in diesem Kontext von einem Biographisierungsprozess, bei dem der Lebenslauf verarbeitet und die Sprachidentität konstruiert und angepasst wird.

Als Sprachbiographie oder auch Sprecherbiographie kann folglich eine spezielle Form von Biographie bezeichnet werden, die den sprachlichen Lebenslauf eines Individuums, d.h. seine essentiellen sprachprägenden, sprachverändernden und sprachbezogenen Aktivitäten, Erlebnisse und Statusübergänge, verarbeitet und ihnen retrospektiv einen kohärenten Sinnzusammenhang zuschreibt. (BIEBERSTEDT 2017: 60)

Diesbezüglich spielen das eigene Erleben und Empfinden von Sprache samt Emotionen und Bewertungen sowie Vorstellungen und Wünschen eine große Rolle bei Sprachbiographien (vgl. BUSCH 2017: 16). Probandinnen und Probanden können zum Beispiel über das Erlernen verschiedener Varietäten erfragt werden: wann haben sie diese erlernt, warum und unter welchen Umständen? (vgl. FRANCESCHINI 2001: 113).

Wie ersichtlich ist, ist es ein Anliegen der Sprachbiographieforschung, die Sprecherin bzw. den Sprecher in den Mittelpunkt zu stellen, um Einblicke zu bekommen, die durch reine Beobachtung nicht möglich sind (vgl. BUSCH 2017: 16). Wichtig ist, dass die Aussagen der Personen versprachlicht sind, entweder mündlich oder schriftlich (vgl. BIEBERSTEDT 2017: 64). Zum einen können vorhandene, für sprachbiographische Forschungen geeignete Niederschriften, wie zum Beispiel Tagebücher, Briefe oder Zeugenaussagen, verwendet werden (vgl. LAMNEK 2010: 605). Eine sehr häufig angewandte Methode ist, wie auch im Zuge vorliegender Arbeit, das Durchführen von Interviews (vgl. MAROTZKI 2010: 23). Durch dieses Verfahren wird es möglich gemacht, besondere individuelle Erfahrungen der Sprecherin bzw. des Sprechers zu erfahren und einen Einblick in den Interpretationsprozess zu bekommen. Beachtet werden muss, dass es sich bei sprachbiographischen Äußerungen um erzählte Rekonstruktionen von vergangenen Ereignissen handelt, die aus dem gegenwärtigen Moment heraus betrachtet werden. Daher unterliegen sie einer ständigen Neuinterpretation, Strukturierung und Bewertung, weshalb sich die Erzählungen verändern (können) (vgl. BIEBERSTEDT 2017: 64). Nicht zuletzt hat die konkrete Situation, in der die Aussage getätigt wird, einen großen Einfluss auf die Erzählung (vgl. BIEBERSTEDT 2017: 66). FRANCESCHINI (2001: 114f) schreibt in diesem Zusammenhang:

Jegliches (auto-)biographische Erzählen ist deshalb immer mehr oder weniger bewußtes und mehr oder weniger kunstvolles Filtern von Erinnerungen. Beim Reaktivieren vergangener Begebenheiten wird Sinnhaftes für den unmittelbaren Interaktionszusammenhang kreiert, indem das Erzählen auf den Interaktionspartner zugeschnitten wird.

Doch nicht nur die eigenen Erfahrungen und die individuelle Gestaltungsautonomie sind hier von Bedeutung, es muss auch beachtet werden, dass die persönlichen Lebensereignisse im Kontext der sozialen Umwelt eingebettet sind (vgl. LAMNEK 2010: 608). Somit muss auch den Strukturierungen und Bewertungen des entsprechenden sozialen Kollektivs Beachtung geschenkt werden. In diesem Zusammenhang schreibt FRANCESCHINI (vgl. 2001: 115) von einer „pluridirektionalen Hervorbringung“, da auf Grund der Zugehörigkeit zu einer Gruppe die Erzählungen nicht nur vor sich selbst, sondern auch mit dem Kollektiv abgestimmt werden müssen. Aussagen über sprachbiographische Gegebenheiten spiegeln demzufolge sowohl individuelle als auch soziale Prozesse wider.

2.3.3 Identität

Bezüglich der Identität von Personen schreibt KAISER (2006: 31):

Jeder Mensch gehört einer Reihe von sozialen Kategorien oder Gruppen an, wie z.B. Geschlecht, Beruf, Religion, Schicht, ethnische Herkunft. In verschiedenen Situationen werden unterschiedliche Aspekte der eigenen Identität in den Vordergrund gestellt und zum Ausdruck gebracht.

Somit kann die eigene Identität angesehen werden als eine ständige Wechselbeziehung zwischen dem Selbstbild und den Einflüssen von bestimmten Gruppen, denen man zugehört (vgl. RIEHL 2014: 80). Da die Identität von Personen nicht direkt erfassbar ist, wird sie in Form von Verhaltensweisen (in sprachlicher und nicht-sprachlicher Form) analysiert (vgl. SCHRÖDER/JÜRGENS 2017: 13). Dies ist auch bei Einstellungen der Fall, weshalb Einstellungen als ein wichtiger Bestandteil der Identitätsstiftung angesehen werden.

SCHRÖDER/JÜRGENS (vgl. 2017: 14) unterscheiden zwischen verschiedenen Identitätskonzepten, zu denen die individuelle, personale Identität und die soziale Identität gezählt werden können. Den einzelnen Formen können wiederum verschiedene Ausformungen zugeordnet werden, auf die nun kurz eingegangen wird. Die personale Identität bezieht sich auf die Selbsteinschätzung eines Subjekts, also darauf, wie man sich selbst sieht. Durch dieses Selbstbild entsteht ein Vergleich zu anderen: Es „wird zugleich die Differenz zwischen dem Ich und dem Du, dem Selbst und dem Anderen, hergestellt“ (SCHRÖDER/JÜRGENS 2017: 14). Durch die Gegenüberstellung von anderen Personen entstehen durch Gemeinsamkeiten verschiedene Gruppen (wie bereits erwähnt zum Beispiel auf Grund der Schichtzugehörigkeit, des Berufs etc.).

Die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Gruppen kann als soziale Identität bezeichnet werden (vgl. SCHRÖDER/JÜRGENS 2017: 15). Diese bezieht sich zwar auf das individuelle Subjekt, schließt aber bestimmte Merkmale einer Gruppe mit ein. Zahlreiche Studien belegen, dass diese Gruppenzugehörigkeit die Einstellungen beeinflusst: Gruppen, denen man selbst zugehört, werden in der Regel als sympathischer bewertet (vgl. KAISER 2006: 31). Die raumbezogene regionale Identität kann als Unterform der sozialen Identität angesehen werden (vgl. SCHRÖDER/JÜRGENS 2017: 14). Äußern kann sich dies zum Beispiel durch das Tragen regionaler Kleidung und die Zubereitung traditioneller raumbezogener Mahlzeiten. Durch die Verbundenheit zu einer bestimmten Region wird sowohl die personale als auch die soziale Identität mitkonstruiert (vgl. SCHRÖDER/JÜRGENS 2017: 16). Bezüglich dieser engen Bindung an einen Ort inklusive Übernahme der dort vorhandenen Werte und Einstellungsstrukturen spricht ZIEGLER (vgl. 1996: 241) vom Begriff der „Ortsloyalität“. In Hinblick auf die Sprache kann dies zu einem verstärkten Gebrauch des Dialekts führen (vgl. STEINEGGER 1998: 30). Um bei der Thematik der Sprache zu bleiben, kann auch die sprachliche Identität als Kategorie betrachtet werden (vgl. SCHRÖDER/JÜRGENS 2017: 16). Diese kann einerseits als Unterkategorie der personalen Identität gelten, wenn die Beherrschung oder Verwendung einer Sprache als mitkonstituierend gilt. Andererseits kann sie, wenn man die eben erwähnte Gruppenzugehörigkeit ins Zentrum rückt, als Teil der sozialen Identität wahrgenommen werden. Hierbei wird eine Sprache oder Sprachvarietät als Gruppenmerkmal herangezogen. Auch die Bewertung eines Subjekts auf Grund der verwendeten Sprache zählt hier dazu. Das vermeintliche Fehlen der Zugehörigkeit zu einer Sprachgruppe kann die Identitätsbildung junger Menschen negativ beeinflussen (vgl. RIEHL 2014: 81). Bezüglich der Gruppenzugehörigkeit schreibt RIEHL (vgl. 2014: 81) von einem *we-code* und einem *they-code*. Ersteres kann beispielsweise die Verwendung eines Dialekts sein, der gezielt bei persönlichen Mitteilungen und hoher Involviertheit eingesetzt wird. Der *they-code* hingegen spiegelt eine Distanz und wird bei sachorientierten und allgemeinen Aussagen verwendet. Die Codes werden demzufolge gezielt zur Darstellung der Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe verwendet. Als letzten Punkt erwähnen SCHRÖDER/JÜRGENS (vgl. 2017: 17) die narrative Identität bzw. die narrativ konstruierte Identität, die keine Identität an sich ist, sondern die durch autobiographische Mitteilungen entsteht. Durch das Erzählen von biographischen Wendepunkten, Erlebnissen und Statusübergängen wird die personale Identität mitkonstruiert.

Abschließend ist zu sagen, dass je nach Kommunikationspartnerin bzw. Kommunikationspartner und Kontext eine andere Identität in den Vordergrund treten kann (vgl. RIEHL 2014: 80). Somit versteht sich das Konzept der Identität keineswegs als starr, sondern es besteht ein

ständiger Wandel, in dem die eigene Identität immer wieder neu ausgehandelt wird (vgl. SCHRÖDER/JÜRGENS 2017: 15).

2.4 SPRACHE IM KINDERGARTEN

„Kinder sind neugierige und forschende Persönlichkeiten. Ihr hohes Lernpotenzial stellt die Basis für ihre gesamte Bildungsbiografie dar“ (BILDUNGSRAHMENPLAN ÖSTERREICH 2010: 1). In den ersten Lebensjahren vollzieht der Mensch unvorstellbare Entwicklungsschritte, die sein späteres Leben maßgeblich beeinflussen. Einer dieser Bereiche ist die sprachliche Entwicklung, die sich durch das Erwerben von mindestens einer Sprache kennzeichnet. Da Kindergärten in Österreich im Alter von zweieinhalb bis sechs Jahre besucht werden können, ist die Bedeutung dieser Institution für die Sprachentwicklung von Kindern nicht zu unterschätzen. Somit fällt den Pädagoginnen und Pädagogen eine wichtige Rolle zu, indem sie für eine sprachfördernde Umgebung zu sorgen haben und nicht zuletzt selbst als Sprachvorbilder für die Kinder gelten. In diesem Kapitel wird anfangs kurz auf die sprachliche Entwicklung im Kleinkindalter eingegangen. Anschließend wird der Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Bezug auf die sprachlichen Kompetenzen thematisiert und schließlich werden die Aufgaben und die Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen in diesem Zusammenhang erläutert.

2.4.1 Sprachentwicklung im Kindesalter

Kinder eignen sich ihre Erstsprache und deren Grundqualifikationen alleine an. Für Pädagoginnen und Pädagogen ist es dennoch von enormer Wichtigkeit, die Komplexität von Sprachen und ihrem Gebrauch zu kennen, um gezielt auf die Kinder eingehen zu können und diese bei ihrem Spracherwerb zu fördern (vgl. BOECKMANN 2011: 42). Aus diesem Grund wird nun kurz auf die verschiedenen Basisqualifikationen eingegangen, die für den Erwerb der Erstsprache von Bedeutung sind.

BOECKMANN (vgl. 2011: 41) bezieht sich diesbezüglich auf den Qualifikationsfächer nach EHLICH (2008), welcher acht Basisqualifikationen beschreibt:

- **Phonische Basisqualifikation:** Vor allem im ersten Lebensjahr ist dieser Bereich enorm wichtig, da die Kinder alles aus ihrer Umgebung aufnehmen, anfangen Laute nachzuahmen und mit der Sprache experimentieren (vgl. BOECKMANN 2011: 42). Mit zwei Jahren fangen die Kinder meist an, mehrsilbige Wörter zu sprechen, während mit drei Jahren die Sprache bereits sehr flüssig gesprochen wird und Wortbetonungen richtig gesetzt werden (vgl. BOECKMANN 2011: 43). Die Aneignung dieser Qualifikation ist

meist bis zum Ende des dritten Lebensjahres fertig ausgebildet (vgl. BOECKMANN 2011: 42).

- Pragmatische Basisqualifikation I und II: Darunter „versteht man die sprachlichen Handlungsmöglichkeiten, deren Aneignung als Prozess gesehen wird, der bis ins Erwachsenenalter hineingeht“ (BOECKMANN 2011: 43). Da das Kind in den ersten Lebensjahren noch Hilfestellungen vom Umfeld benötigt, stellt der Eintritt in den Kindergarten eine große Herausforderung dar, da das Kind nun eigenständig ausdrücken muss, was es von anderen Personen möchte (vgl. BOECKMANN 2011: 44). Diesbezüglich schreibt BOECKMANN (2011: 44):

[Die Kinder] müssen ihre Aussagen begründen, Anweisungen verstehen und vielleicht sogar etwas gemeinsam planen können. Im Laufe der Kindergartenzeit nehmen diese kommunikativen Situationen stark an Bedeutung zu. So bildet ein Morgenkreis eine große sprachliche Herausforderung für die Kinder. Denn hier müssen sie sich genau an die Rederegeln halten.

- Semantische Basisqualifikation: Bei diesem Bereich geht es unter anderem um Wort- und Satzbedeutungen und darum, wie diese gebildet werden (vgl. BOECKMANN 2011: 44). Während ein zweijähriges Kind im Durchschnitt rund 50 Wörter sprechen kann, kommen im dritten Lebensjahr ca. drei Wörter pro Tag zum produktiven Wortschatz hinzu. Verstehen können Kinder weitaus mehr Wörter, als sie sprechen können (vgl. BOECKMANN 2011: 45). Mit dem Eintritt in den Kindergarten kommen Wörter hinzu, die im Kindergartenalltag eine wichtige Rolle spielen. Durch das Wahrnehmen von Strukturen vermehrt sich der Wortschatz nach und nach und es werden Verben samt Präfixen oder Wortableitungen gebildet. Mit ungefähr sechs bis sieben Jahren nimmt die Wortbildung schließlich wieder ab, weshalb die wichtigste Zeit für diese Qualifikation das Kindergartenalter darstellt.
- Morphologische-syntaktische Basisqualifikation: Hierunter ist die traditionelle Grammatik zu verstehen, deren Grundfertigkeiten meist bis zum siebten Lebensjahr ausgebildet sind (vgl. BOECKMANN 2011: 45). In diesem Alter „wissen die Kinder an welcher Stelle welches Wort im Satz stehen muss und welche Wörter sie brauchen, um einen vollständigen Satz zu formen“ (BOECKMANN 2011: 46). Bis dahin wird zwischen der Einwortphase, der Zweiwortphase und der Drei-/Mehrwortphase unterschieden (vgl. BOECKMANN 2011: 45).
- Diskursive Basisqualifikation: Zu diesem Bereich zählen Fertigkeiten, die in einer alltäglichen Kommunikation bzw. Interaktion mit anderen notwendig sind. Anfangs sind vorrangig erwachsene Personen Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner, die sich

auf das Kind und die Kommunikation mit diesem konzentrieren. Im Kindergartenalter fängt schließlich das Gespräch mit Gleichaltrigen an, in dem das Kind lernen muss, die sprachlichen Äußerungen mit dem Gegenüber zu organisieren (vgl. BOECKMANN 2011: 46). „In dieser Phase spielt das Rollenspiel eine große Bedeutung, weil die Kinder verschiedene Situationen und Sprecherrollen ausprobieren und üben können“ (BOECKMANN 2011: 47). Außerdem wird dem mündlichen Erzählen eine wichtige Rolle zugeschrieben, dem im Kindergartenalltag viel Platz eingeräumt werden sollte.

- Literale Basisqualifikation I und II: Diese Fähigkeiten sind im Kindergartenalter sehr unterschiedlich ausgeprägt und fangen bereits mit dem Erkennen von Buchstaben an (vgl. BOECKMANN 2011: 47). Die Pädagoginnen und Pädagogen können diese Qualifikation fördern, indem großer Wert auf das Vorlesen von Geschichten gelegt wird, und indem die Schrift in den Alltag integriert wird, beispielsweise durch die Beschriftung von Gegenständen.

2.4.2 Bildungsrahmenplan

Der „Bundesländerübergreifende Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich“ wurde im Auftrag der Landesregierungen entwickelt, richtet sich an alle Formen pädagogischer Betreuung für Kinder von null bis sechs Jahren und bietet Pädagoginnen und Pädagogen eine Struktur, um den Bildungsauftrag zu erfüllen (vgl. BILDUNGSRAHMENPLAN ÖSTERREICH 2010: 1). Der Bildungsrahmenplan ist offen angelegt, um Spielraum für bundesländerspezifische und individuelle Schwerpunkte zu bieten. Die Verwendung und Umsetzung dieses Plans obliegen demnach den Pädagoginnen und Pädagogen, die für eine qualitätsvolle pädagogische Arbeit zu sorgen haben.

Unter anderem werden in diesem Bildungsrahmenplan Bildungsbereiche erläutert, die in der Bildungsarbeit Beachtung finden sollten. Diese Bereiche umfassen verschiedene Themen elementarer Bildung, die die Kinder auf eine ganzheitliche Teilhabe an der Welt vorbereiten sollen (vgl. BILDUNGSRAHMENPLAN ÖSTERREICH 2010: 14). Folgende Bildungsbereiche werden aufgelistet:

- Emotionen und soziale Beziehungen
- Ethik und Gesellschaft
- Sprache und Kommunikation
- Bewegung und Gesundheit
- Ästhetik und Gestaltung
- Natur und Technik

Die jeweiligen Bildungsbereiche untergliedern sich in mehrere Punkte. Im Bereich „Sprache und Kommunikation“, der für vorliegende Arbeit von Relevanz ist, sind folgende Unterkategorien vorhanden:

- Sprache und Sprechen
- Verbale und nonverbale Kommunikation
- Literacy
- Informations- und Kommunikationstheorie

Bezugnehmend auf die (innere) Mehrsprachigkeit wird geschrieben (BILDUNGSRAHMENPLAN ÖSTERREICH 2010: 20): „Der Erstsprache der Kinder kommt ein besonderer Stellenwert zu. Dazu zählen auch regionale Dialekte oder Gebärdensprache. Die Familiensprache verdient Wertschätzung, da Sprache und Identität eng zusammenhängen.“ Außerdem wird die Rolle des pädagogischen Personals angesprochen, indem erwähnt wird, dass Erwachsene als Sprachvorbilder angesehen werden, weshalb sie die sprachliche Entwicklung der Kinder entscheidend mitbestimmen. Aus diesem Grund ist vonseiten der Pädagoginnen und Pädagogen eine ständige Reflexion des eigenen Sprachgebrauchs unerlässlich. (vgl. BILDUNGSRAHMENPLAN ÖSTERREICH 2010: 20). Um Bildungsprozesse zu fördern, wird im „Bildungsplan Niederösterreich“ geschrieben, dass Pädagoginnen und Pädagogen auf die Erstsprachen der Kinder eingehen sollen (vgl. BILDUNGSPLAN NIEDERÖSTERREICH 2010: 22). Des Weiteren wird bezüglich der zu erreichenden Kompetenzen im Bereich „Sprache und Kommunikation“ erwähnt, dass es Ziel ist, dass die Kinder „Erst- und Zweitsprache, Dialekt und Schriftsprache den jeweiligen Situationen gemäß“ einsetzen können (BILDUNGSPLAN NIEDERÖSTERREICH 2010: 20). Nähere Informationen, Ziele oder Vorgaben in Hinblick auf die innere Mehrsprachigkeit im Kindergarten werden seitens der Landesregierung nicht gegeben.

2.4.3 Rolle und Aufgaben der Pädagoginnen und Pädagogen

2.4.3.1 Sprachbildung im Kindergarten

Anfänglich wurde bei sprachlicher Bildung von „Sprachförderung“ gesprochen. In den letzten Jahren wurde dieser Begriff von dem der „Sprachkompetenz“ abgelöst, da Sprache nicht abgegrenzt von anderen Bereichen gefördert werden kann (vgl. GÜNTHER 2012: 3).

Sprache [...] ist vielmehr ein Potential im Dienste der geistigen und kommunikativen Fähigkeiten des Menschen, und trägt auch zur Entfaltung der Individualität und Persönlichkeit bei. Sprachförderung kann so auch als Sprach-Bildung bezeichnet werden – in der Tradition des Humboldtschen Bildungsbegriffs, der die Förderung aller geistigen Kräfte des Menschen betont, um sich die Welt aneignen zu können. (GÜNTHER 2012: 3)

Bezugnehmend auf die sprachliche Bildung im Kindergarten wurden die ersten Überlegungen im 18. Jahrhundert von Rousseau, Pestalozzi, Humboldt und Fröbel festgehalten (vgl. GÜNTHER 2012: 6f). Fröbel gilt als Entwickler der Didaktik und Methodik des Kindergartens und legt hierbei neben der Rolle des Spielens die Bedeutung der Sprecherziehung dar. Der Fokus wurde auf die mündliche Sprache gelegt, wobei eine „fehlerfreie“ Aussprache das Ziel war. Unterstützt wurden die Kinder von den Pädagoginnen und Pädagogen, die durch Bilderbücher, Reime und Lieder die Sprachentwicklung förderten (vgl. GÜNTHER 2012: 7). Auch Mitte des 20. Jahrhunderts war die Sprachförderung sehr allgemein gehalten und man ging nicht spezifisch auf die Kinder ein. Heutzutage orientiert sich die Kindergartenpädagogik an den Bedürfnissen des einzelnen Kindes, wozu eine genaue Beobachtung des Kindes unerlässlich ist (vgl. GÜNTHER 2012: 12). Eine wichtige Maßnahme für die Diagnostik ist das Portfolio, das in niederösterreichischen Kindergärten einen großen Stellenwert hat. Dabei werden verschiedenste Erzeugnisse, Fotos und Interessen des Kindes dokumentiert (vgl. PORTFOLIO IM KINDERGARTEN 2012: 15). Bezugnehmend auf die Sprachbildung ist die Portfoliomappe insofern von Bedeutung, da so Lern- und Entwicklungsschritte des Kindes festgehalten werden können, an denen man sich bei der gezielten sprachlichen Förderung orientieren kann (vgl. PORTFOLIO IM KINDERGARTEN 2012: 17). Des Weiteren werden durch das gemeinsame Gestalten und Betrachten der Mappe Kommunikationsanlässe geboten. Diese sind somit an die individuellen Interessen des Kindes angepasst, was den heutigen Zielsetzungen der Sprachbildung entspricht. Der Fokus wird dementsprechend auf Alltagssituationen gelenkt, denn „Sprachlernen ist dann am erfolgreichsten, wenn die Sprache für das Kind selbst Relevanz hat, um Bedürfnisse mitzuteilen, Beziehungen einzugehen oder Dinge zu lernen, die das Kind gerade interessiert“ (WIRTS 2012: 134). Auch SCHÖNAUER-SCHNEIDER (vgl. 2012: 152) spricht davon, viele Kommunikationssituationen zu schaffen, um die Kinder zum Sprechen zu animieren. Hierfür bieten sich Alltagssituationen hervorragend an. Die Portfolioarbeit hat des Weiteren den Vorteil, den Eltern einen Einblick in den Kindergartenalltag zu geben. Die Einbeziehung der Eltern ist auch für die sprachliche Förderung enorm wichtig, denn die

Sprachbildung im Kindergarten ist kein abgeschotteter Prozess. Sprachbildung vollzieht sich in stetiger Wechselwirkung mit den Spracherfahrungen der Kinder außerhalb der Einrichtung. [...] Dies gilt insbesondere dort, wo die Sprache der Familie eine andere ist als die Verkehrssprache im Kindergarten. (REICH 2008: 35)

Auch die Einstellungen des Familienumfeldes zu verschiedenen Sprachen und Sprachvarietäten sowie zum Sprechen im Allgemeinen haben einen großen Einfluss auf die Sprachbildung des

Kindes, weshalb die Pädagogin bzw. der Pädagoge in ständigem Austausch mit den Eltern sein sollte (vgl. GÜNTHER 2012: 13).

2.4.3.2 Die Pädagogin / der Pädagoge als Bezugsperson und Sprachvorbild

Pädagoginnen und Pädagogen, die im Kleinkindbereich arbeiten, sind oftmals die ersten Bezugspersonen, die die Kinder außerhalb der Familie haben (vgl. WIRTS 2012: 134). Diese ersten Beziehungen sind bedeutend für die kindliche Entwicklung, denn nur, wenn sich die Kinder sicher und geborgen fühlen, trauen sie sich, aus sich herauszukommen und die Welt zu entdecken (vgl. WIRTS 2012: 135). Hierfür ist es notwendig, dass das pädagogische Personal Empathie zeigt und sich die Zeit nimmt, um die Bedürfnisse der einzelnen Kinder wahrzunehmen. Wenn die emotionale Basis vorhanden ist, ist es für das Kind möglich, Neues zu erforschen und zu experimentieren. Dies gilt für alle Bereiche der kindlichen Entwicklung, so auch für das sprachliche Lernen. Auch HARTMANN (vgl. 2009: 16) schreibt, dass die Sprachentwicklung eng mit den Beziehungen zu den ersten Bezugspersonen verknüpft ist und daher ein einfühlsames Verhalten der Pädagogin bzw. des Pädagogen für einen erfolgreichen Spracherwerb notwendig ist. „Je jünger ein Kind oder je fremder ihm die Sprache ist, umso wichtiger sind positive emotionale Beziehungen beim Spracherwerb“ (HARTMANN 2009: 50). Wächst das Kind mit einer anderen Erstsprache auf oder wird im familiären Umfeld eine andere Varietät des Deutschen gesprochen, ist es für eine positive soziale Interaktion Voraussetzung, dass die Pädagogin bzw. der Pädagoge eine wertschätzende Haltung gegenüber anderen Sprachen und Sprachvarietäten besitzt. Nur, wenn diese Wertschätzung gegenüber den Sprachen der Kinder gegeben ist, ist es ihnen möglich, die Standardvarietät des Deutschen hinreichend zu erlernen (vgl. BOECKMANN 2011: 40). Nicht zuletzt lernen so auch die Kinder offen und akzeptierend der mehrsprachigen Gesellschaft gegenüberzutreten, was ein Ziel der pädagogischen Arbeit ist (vgl. REICH 2008: 46).

Dem pädagogischen Personal sollte des Weiteren bewusst sein, dass es selbst, als wichtige Vertrauensperson der Kinder, ein Sprachvorbild ist, an dem sich die Kinder orientieren und dessen Sprache von den Kindern nachgeahmt wird. „Das Kind braucht das Vorbild der Erwachsenen, um seine sprachlichen Fähigkeiten zu erweitern“ (HELLRUNG 2006: 72). So werden grammatische Strukturen, Wörter und die Aussprache von den Kindern übernommen (vgl. HELLRUNG 2006: 87). Je öfter diese in die alltägliche Kommunikation eingebaut werden, desto besser werden sie aufgenommen und verstanden (vgl. HARTMANN 2009: 44). Wichtig ist daher, dass die Pädagogin bzw. der Pädagoge auf das einzelne Kind eingeht und die eigene Sprache an dieses anpasst. Ein „handlungsbegleitendes, deutliches, einfühlsames und variationsreiches

Sprechen“ ist für eine kindgerichtete Sprache unumgänglich (SCHÖNAUER-SCHNEIDER 2012: 158). Das handlungsbegleitende Sprechen erläutert REICH (vgl. 2008: 41), indem er schreibt, dass es von Bedeutung ist, dass alltägliche Tätigkeiten von Kommunikation begleitet werden. Dies fängt bei einfachen Dingen wie dem Tischdecken an und ist besonders bei Handlungen, die den Kindern neu sind, wie beispielsweise das Wechseln von Batterien, von Wichtigkeit. So fließen kurze Erklärungen und Gespräche in den Alltag ein, die die sprachliche Entwicklung der Kinder unterstützen. Wörter, Phrasen und Strukturen werden von den Kindern jedoch nicht immer richtig übernommen. „Die „Fehler“, die das Kind macht, sind typisch und bei allen Kindern in derselben Weise zu finden. Sie zeigen den kreativen Umgang mit der Sprache und das selbstständige Entdecken von Regeln“, weshalb beim Ausbessern fehlerhafter Sprache Vorsicht geboten ist (HARTMANN 2009: 19). Empfohlen wird meist das „korrektive Feedback“, bei dem die Äußerungen der Kinder richtig wiederholt werden (vgl. SCHÖNAUER-SCHNEIDER 2012: 162). Die Aufforderung, den Satz richtig nachzusprechen, wird als kontraproduktiv angesehen. HARTMANN (2009: 23) spricht in diesem Zusammenhang von einer

korrigierende[n] Erweiterung der Sprache: Die kindlichen „Fehler“ werden nicht explizit angesprochen und ausgebessert, sondern die Formulierungen des Kindes werden durch richtige und vollständige bzw. vervollständigende Wiederholungen (Expansion) erweitert und reflektiert.

Zuletzt ist hier noch die Bedeutung der alltäglichen Kommunikation unter Erwachsenen zu erwähnen, denn nicht nur das Sprechen mit den Kindern, sondern auch das Kommunizieren vor den Kindern hat einen Einfluss. Im Kindergarten sind die Gespräche mit den Kolleginnen und Kollegen zu reflektieren: Wie sind diesbezüglich die Aussprache, die verwendeten Satzstrukturen aber auch die Kommunikationssituation im Allgemeinen (Höflichkeit, den anderen ausprechen lassen etc.) (vgl. REICH 2008: 40). Hilfreich für eine effektive Reflexion der eigenen Sprache sind der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen und das gegenseitige Beobachten, um die Sprache optimieren zu können (vgl. REICH 2008: 95).

2.4.3.3 Dialekt im Kindergarten

Viele Kinder hören in den ersten Lebensjahren hauptsächlich Dialekt in ihrer Familie, weshalb diese Varietät als ihre „Erstsprache“ angesehen werden kann (vgl. HARTMANN 2009: 58). Manche Eltern haben diesbezüglich Ängste, dass der Dialektgebrauch Nachteile im Schulleben mit sich bringt (vgl. HELLRUNG 2006: 73), andere Elternteile versuchen ihre Sprache dem Standarddeutschen anzupassen, da sie der Meinung sind, dass den Kindern dadurch ein sozial höherer Aufstieg ermöglicht wird (vgl. PENZINGER 1994: 132). HELLRUNG (vgl. 2006: 73) schreibt, dass die Sorgen eines möglichen Nachteils unbegründet sind, da die Kinder die Standardvarietät wie

eine zweite Sprach erlernen können und sie mit dieser durch Vorlesen von Büchern sowie durch die Sprache im Kindergarten in Kontakt treten.

In der Literatur ist bezüglich des Dialekts und der Standardsprache, wie bereits im Kapitel der Spracheinstellungen erläutert, ein häufig diskutiertes Thema die Zuschreibung von Gefühlen. Dies ist auch im Sprachverhalten gegenüber Kindern der Fall. So verwenden Eltern in Situationen, in denen sie Distanz schaffen wollen, oft die Standardform (Kommandosprache), während bei ungesteuerter starker Emotionalität (Wut oder Zärtlichkeit) häufiger dialektale Varietäten gesprochen werden (vgl. PENZINGER 1994: 142). Auch HELLRUNG (vgl. 2006: 73) schreibt, dass je nach verwendeter Sprache bzw. Sprachvarietät unterschiedliche Gefühle vermittelt werden. Wenn Dialekt die Erstsprache des Kindes ist, wird damit Geborgenheit und Vertrauen verbunden. MOOSMÜLLER/VOLLMANN (1994: 111f) sind jedoch der Meinung,

daß der Dialekt nicht primär für den emotionalen und subjektiven Sprachgebrauch [...] und die HS für den abstrakten, objektiven Sprachgebrauch zuständig ist, wie das häufig angenommen wird, sondern in beiden Systemen finden die Sprecher/innen die Möglichkeit, sowohl Subjektives als auch Objektives auszudrücken oder formelle und informelle Situationen zu meistern.

Diese funktionale Trennung der zwei Sprachsysteme ist überwiegend bei Personen erkennbar, die beide Sprachformen beherrschen (vgl. MOOSMÜLLER/VOLLMANN 1994: 112). Beim Sprechen mit Kindern wird meist die Standardvariante gesprochen, da diese häufig mit einer deutlicheren Aussprache verbunden wird, was angesichts der Tatsache, dass in diesem Alter viel erklärt wird, als die „bessere“ Varietät angesehen wird (vgl. MOOSMÜLLER/VOLLMANN 1994: 115). HARTMANN (vgl. 2009: 58) geht ebenfalls darauf ein, dass im Kindergarten bei gezielten sprachlichen Angeboten das Standarddeutsche verwendet werden sollte. In Alltagssituationen und bei emotionalen Vorkommnissen hingegen sei es authentischer im Dialekt zu sprechen, da so dialektsprechende Kinder positiv bestärkt werden. GUTENBERG/PIETZSCH (vgl. 2012: 409) schreiben bezüglich dem Dialekt-Standard-Verhältnis im Kindergarten, dass zu 90 % die Standardvarietät gesprochen werden sollte. Dies bedeutet nicht, dass das Sprechen von Dialekten „verboten“ ist, jedoch betonen sie die Wichtigkeit des Standarddeutschen, weshalb nicht ausschließlich Dialekt verwendet werden sollte.

Letztendlich ist festzuhalten, dass bezugnehmend auf die verschiedenen Ansichten zum Thema Dialektverwendung im Kindesalter bzw. Kindergarten die jeweilige Situation beachtet werden sollte. Neben der Situation sind für PENZINGER (vgl. 1994: 143) das Thema sowie die Sprecherrolle ausschlaggebend für die Wahl der jeweiligen Varietät. Diese sprachliche Anpassung an die Umgebung ist als eine wichtige kommunikative Fähigkeit anzusehen (vgl. PENZIN-

GER 1994: 132). „Ähnlich wie z.B. zweisprachig aufwachsende Kinder mit Migrationshintergrund entwickeln die Kinder Kompetenzen für den Sprachwechsel – sie setzen je nach Situation und Gesprächspartnerin bzw. -partner entweder Dialekt oder Standardsprache ein.“ (HARTMANN 2009: 58). Bei dieser Fähigkeit des Sprachwechsels kommt auch der Pädagogin bzw. dem Pädagogen eine wichtige Funktion zu:

Will man die gesellschaftliche Flexibilität der Kinder fördern, dann muss man sie befähigen, zwischen Dialekt und Standard [...] zu wechseln, je nachdem wie es situativ funktional ist. Dazu gehört, dass Erzieher/innen den Kindern das „Code-switching“ vorleben (vor allem, wenn Eltern dies nicht tun!). (GUTENBERG/PIETZSCH 2012: 409)

2.5 METHODE

2.5.1 Quantitative vs. Qualitative Sozialforschung

Die empirische Sozialforschung beschäftigt sich mit der sozialen Realität unserer Gesellschaft und versucht, diese näher zu erforschen (vgl. MISOCH 2015: 10). Bezüglich der Methode gibt es keine einheitliche Vorgehensweise, denn der empirischen Sozialforschung lässt sich eine Vielzahl an verschiedenen Verfahren zuweisen (vgl. LAMNEK 2010: 25, MISOCH 2015: 10). Es kann jedoch eine grundlegende Unterteilung der Sozialforschung vorgenommen werden, wodurch schließlich zwischen der quantitativen und der qualitativen Sozialforschung unterschieden wird.

Der Begriff ‚qualitativ‘ bezeichnet verstehend rekonstruierende, von der Beobachtung der Gegenstände angeleitete und auf die Typik der Gegenstände und nicht auf statistisch abgesicherte Repräsentativität ausgerichtete Verfahren, die insofern in Opposition stehen zu quantitativ messenden, nomothetisch ableitenden und experimentell überprüfenden Forschungsverfahren. (KALLMEYER 2005: 978)

In diesem Zitat werden bereits einige Merkmale der jeweiligen Richtungen erwähnt, auf die nun näher eingegangen wird. So werden etwa die quantitative und die qualitative Sozialforschung meist als Gegensätze angesehen. Lange Zeit wurde Letztere von quantitativen Verfahren zur Seite gedrängt (vgl. KALLMEYER 2005: 979). Wichtig ist jedoch, dass beide Forschungsrichtungen dasselbe Ziel vor Augen haben: einen Erkenntniszuwachs bezüglich sozialer Wirklichkeiten. Unterschiede weisen sie in der Herangehensweise, also der Methode, und „in den Vorstellungen über die soziale Realität, über deren Messbarkeit und über den Umgang mit Subjektivität“ (MISOCH 2015: 11) auf.

Die methodische Basis vorliegender Arbeit bildet die qualitative Sozialforschung, die nun durch die Abgrenzung von quantitativen Methoden näher beschrieben wird. Eine grundlegende Differenz ist folgender Ansatz der jeweiligen Richtungen: Während Vertreter der quantitativen

Methoden die Gegenstände erklären wollen, fokussieren qualitative Wissenschaften das Verstehen (vgl. MAYRING 2015: 19). Bei ersterem handelt es sich demnach um möglichst objektive Ergebnisse, mittels derer allgemeine Gesetzmäßigkeiten abgeleitet werden können. Im Mittelpunkt des verstehenden Ansatzes steht hingegen die Subjektivität, das Einzigartige und Besondere. Der Hintergedanke ist, dass Einzelfälle gesellschaftliche Strukturen beinhalten, die rekonstruiert werden können (vgl. MISOCH 2015: 11). Wie oben bei KALLMEYER erwähnt, spielt bei quantitativen Verfahren die Statistik eine wichtige Rolle. Um objektive Ergebnisse hinsichtlich der gesellschaftlichen Wirklichkeiten zu erhalten, die statistisch ausgewertet werden können, werden bestimmte Einzelaspekte der Gegenstände untersucht (vgl. MISOCH 2015: 10). Auf der anderen Seite steht die qualitative Sozialforschung mit dem Fokus auf die Gesamtheit und Komplexität des Subjekts, ohne Zerlegung in einzelne Variablen, denn dadurch würde man den Blick gewissermaßen vom eigentlichen Gegenstand abwenden (vgl. MAYRING 2015: 19). Als weiteres Unterscheidungskriterium kann demzufolge die Anzahl der Probandinnen und Probanden im Rahmen einer konkreten Untersuchung erwähnt werden. Quantitative Forschungen versuchen meist große Stichproben zu erhalten, um aussagekräftige allgemeine Rückschlüsse machen zu können, während bei qualitativen Verfahren eher kleine Stichproben oder Fallstudien durchgeführt werden. Im Vergleich wird bei Letzterem mehr die „Tiefe“ erforscht und es findet eine intensivere Analyse des entstandenen Materials statt (vgl. DIEKMANN 2010: 532). Auch MISOCH (2015: 10 [Hervorhebung im Original]) schreibt über diese Tatsache:

Qualitative Forschung [...] hat zum Ziel, bestimmte soziale Phänomene einer tiefen und differenzierten Analyse zu unterziehen [...]. Es sollen subjektive Wirklichkeiten und subjektive Sinnkonstruktionen und Alltagstheorien untersucht, Lebenswelten von innen heraus beschrieben, individuelle Sichtweisen und Meinungen oder Motive analysiert werden. Dies alles mit dem Ziel, diese nicht nur detailliert zu beschreiben, sondern verstehend nachvollziehen zu können.

Beachtet werden sollte, dass das gewählte Verfahren vom zu erforschenden Gegenstand und Ziel abhängig ist. In manchen Studien werden sowohl quantitative als auch qualitative Zugänge gewählt, damit durch die gegenseitige Ergänzung ein vertiefendes umfangreiches Ergebnis erzielt wird (vgl. MISOCH 2015: 11).

Ziel der qualitativen Forschung ist unter anderem eine tiefgründige Hinterfragung von Motiven, Einstellungen und Verhaltensabsichten von Subjekten (vgl. MISOCH 2015: 21). Hierfür wird der Blick auf soziale Wirklichkeiten und Sinndeutungen der Probandinnen und Probanden gelenkt. Somit steht das Individuum mit den dahinterliegenden gesellschaftlichen Mustern im Vordergrund. MISOCH (vgl. 2015) schreibt von neun Prinzipien der qualitativen Wissenschaft, die eng mit den Zielen dieses Ansatzes verknüpft sind. Für das positive Durchführen qualitati-

ver Studien müssen diese Prinzipien beachtet werden. Die einzelnen Aspekte stehen miteinander in Verbindung und können nicht immer klar voneinander getrennt werden (vgl. MISOCH 2015: 21).

- 1) Verstehen: Dieser Punkt wurde bereits in Abgrenzung von quantitativen Forschungen erwähnt. Beim Verstehen geht es darum, die Hintergründe von Handlungen, also deren Sinn, zu erkennen und die dahinterliegenden Zusammenhänge zu hinterfragen (vgl. MISOCH 2015: 21). Durch die Äußerungen des Subjekts soll es möglich gemacht werden, das Handeln und Erleben des Individuums zu verstehen.
- 2) Wirklichkeit als Konstruktion: Bei qualitativen Verfahren muss immer beachtet werden, dass die Wirklichkeit eine vom Individuum und der Gesellschaft konstruierte Wirklichkeit ist (vgl. MISOCH 2015: 21). Die Wirklichkeit, die wir als objektiv empfinden, ist also demnach eine soziale Wirklichkeit, die von den einzelnen Mitgliedern der Gesellschaft mitbestimmt und mitgestaltet wird (vgl. KALLMEYER 2005: 979). Dies darf bei einer Analyse nicht außer Acht gelassen werden. Ziel der qualitativen Forschung ist es, diesen individuellen Blick auf die Realität und die damit verbundenen Konstruktionen zu untersuchen (vgl. MISOCH 2015: 22).
- 3) Subjektbezogenheit: Wie kurz angesprochen wurde, steht bei qualitativen Verfahren das Subjekt in seiner Gesamtheit im Vordergrund (vgl. DIEKMANN 2010: 531). Die individuellen Sichtweisen, Werte, Erfahrungen und Sinnkonstruktionen sollen erfasst werden.
- 4) Offenheit: Diesbezüglich schreibt LAMNEK (2010: 20), dass es wichtig ist, „den Wahrnehmungstrichter empirischer Sozialforschung so weit wie möglich offen zu halten, um auch unerwartete und dadurch instruktive Informationen zu erhalten.“ Es wird eine Offenheit bezüglich der Methode und der Fragen sowie der Antworten vorausgesetzt (vgl. DIEKMANN 2010: 531). Somit ist es einerseits wichtig, anstelle von standardisierten Verfahren qualitative Methoden, wie beispielsweise das Durchführen von Interviews, auszuwählen, um den Personen die Möglichkeit zu geben, frei über ihr Inneres zu sprechen. Vorgegebene Antwortkategorien wirken dieser Offenheit entgegen (vgl. MISOCH 2015: 22). Auch die Auseinandersetzung mit Theorien und Hypothesen darf nicht zu starr im Kopf verankert sein, da dies den erforderlichen Prozess einengen würde (vgl. LAMNEK 2010: 20).
- 5) Kommunikation: Die Kommunikation ist ein wesentlicher Bestandteil der qualitativen Forschung und eine Erforschung der sozialen Realität ist ohne diese nicht möglich. „Die Konstitutionsweise der sozialen Wirklichkeit ist wesentlich kommunikativ; daher sind die für die Analyse entscheidenden Verfahren auch kommunikative Verfahren“ (KALLMEYER

2005: 979). Oftmals wird die individuelle Interaktion zwischen Interviewerin bzw. Interviewer und der befragten Person als Störfaktor angesehen, doch qualitative Verfahren betrachten genau diese Kommunikation als Bestandteil des Forschungsprozesses (vgl. LAMNEK 2010: 20f). Im Zuge von qualitativen Interviews sollen diese einem Alltagsgespräch gleichen: die Interviewte bzw. der Interviewte soll die Möglichkeit haben, frei zu erzählen, ohne durch ein striktes Abfragen eingegrenzt zu werden (vgl. MISCH 2015: 23). Dennoch ist eine gewisse Struktur durch das Ziel der Forschung vorhanden, die den Fokus auf einen bestimmten Gegenstand lenkt, doch dies soll, wie bereits im Prinzip der Offenheit erläutert, nicht zu starr verankert sein (vgl. MISCH 2015: 24).

- 6) Flexibilität: Dieser Aspekt ist eng mit dem Prinzip der Offenheit verknüpft. Hierbei ist es wichtig, dass flexibel in Bezug auf Methode und Vorgehensweise reagiert wird. Beispielsweise kann die Methode des Interviews während der Durchführung an die Probandin bzw. den Probanden angepasst werden, indem man die Narrativität in den Vordergrund rückt oder dialogisch vorgeht (vgl. MISCH 2015: 24). Das heißt, zu Beginn sollte man den Blickwinkel weit halten und erst im Zuge der Durchführung der Untersuchung immer mehr eingrenzen (vgl. LAMNEK 2010: 23). Somit ist es möglich, neue Aspekte, die von Relevanz sind, mitaufzunehmen und darauf zu reagieren.
- 7) Prozessualität: Werden die Prinzipien der Offenheit und der Flexibilität beachtet, so unterliegt der Forschungsprozess an sich einem Prozess (vgl. MISCH 2015: 25). „Die Prozessualität ist [...] sowohl dem Forschungsakt zu unterstellen, der als Kommunikation und damit als Interaktionsprozess begriffen wird, als auch dem Forschungsgegenstand selber“ (LAMNEK 2010: 21). Auch die Konstruktion von Wirklichkeit in unserer Gesellschaft unterliegt einem ständigen Prozess, weshalb auch bei der Erforschung derselben die Prozesshaftigkeit unseres Lebens beachtet werden muss (vgl. MISCH 2015: 25).
- 8) Reflexivität: Als verstehender Ansatz werden die sprachlichen und nonverbalen Deutungen der Personen reflektiert, um die Hintergründe der Aussagen interpretieren zu können. Somit wird im „interpretativen Paradigma der Soziologie [...] den Bedeutungen von menschlichen Verhaltensprodukten eine prinzipielle Reflexivität unterstellt“ (LAMNEK 2010: 22). Voraussetzung für die reflexive Vorgehensweise ist, dass die Forscherin bzw. der Forscher eine reflexive und demnach auch flexible Grundeinstellung hat.
- 9) Explikation: Bei diesem letzten Punkt geht es um die Nachvollziehbarkeit der einzelnen Schritte, die sowohl für qualitative als auch für quantitative Forschungen von Bedeutung ist

(vgl. MISOCH 2015: 26). Sowohl die methodologischen Hintergründe, die entstandenen Daten sowie die Auswertung derselben sollen mit den dahinterliegenden Regeln offengelegt werden.

2.5.2 Das qualitative Interview

Qualitative Interviews als Form der qualitativen Sozialforschung können in der Dauer und Intensität stark variieren. Auch die Beteiligung der Interviewerin bzw. des Interviewers kann je nach Situation sehr unterschiedlich sein (vgl. MAYRING 2015: 33). DEPPERMAN (vgl. 2013) schreibt diesbezüglich, dass es eine Vielzahl an Interviewarten gibt, wie das narrative Interview, das problemzentrierte Interview oder das fokussierte Interview. Unterschiede sind unter anderem die Offenheit der Interviews. Wie weiter oben im Kapitel zur qualitativen Sozialforschung erläutert, kommen hier standardisierte Formen nicht in Frage. Laut MISOCH (vgl. 2015: 15f) stehen bei qualitativen Interviews halboffene und offene (narrative) Interviews zur Auswahl. Erstere bedienen sich eines Leitfadens, der als Unterstützung verwendet wird. Dieser soll lediglich wichtige Themenpunkte und Fragen festhalten, jedoch keine strikte Reihenfolge vorgeben. Eine freie Antwortmöglichkeit und eine Orientierung am Subjekt stehen im Vordergrund. Narrative Interviews sind demgegenüber offen und es gibt keinen Leitfaden zur Orientierung. Demnach wird bei dieser Form des Interviews der Prozess sehr stark von der befragten Person gesteuert, welche durch ihre Erzählung mitteilt, welche Punkte für sie wichtig sind. Die Interviewerin bzw. der Interviewer hat hier die Aufgabe, Anregungen zu geben und den Fokus auf das Grundthema zu richten.

Offene Interviews spielen soziolinguistisch vor allem im Rahmen von ethnographischen Untersuchungen eine Rolle. Sie liefern reiches Material zu den relevanten sozialen Kategorien, Bewertungskriterien, Spracheinstellungen und Elementen des Kommunikationswissens und der Kommunikationsideologie. (KALLMEYER 2005: 985)

Die Methode des Interviews wird häufig angewandt, da das Stellen von Fragen auf Grund der Ähnlichkeit zum Alltagsgespräch nicht allzu schwierig wirkt (vgl. MISOCH 2015: 15). Dennoch darf nicht vergessen werden, dass, im Gegensatz zur alltäglichen Kommunikation, im Interview als Forschungsmethode eine Asymmetrie zwischen den Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmern vorhanden ist. Es sind klare Rollen vorgegeben: zum einen die Rolle der Fragenden bzw. des Fragenden und der Zuhörerin bzw. des Zuhörers und zum anderen die Rolle der Antwortenden bzw. des Antwortenden und der Erzählerin bzw. des Erzählenden. Diese vorgegebenen Rollen und damit zusammenhängende Aspekte werden oftmals als Kritik angeführt, weshalb es eine „Notwendigkeit [ist], Interviews konsequent als soziale Interaktionsereignisse zu verstehen“

(DEPPERMAN 2013). Neben der unterschiedlich intensiven Partizipation der interviewenden Person, die einen erheblichen Einfluss auf das Interview und somit auf die Ergebnisse hat, wird auch die Aussage von sozial erwünschten Antworten als Kritikpunkt thematisiert. Demnach geben die Probandinnen und Probanden Antworten, die sie als demokratisch, vorurteilslos und aufgeschlossen erscheinen lassen (vgl. GARRETT/COUPLAND/WILLIAMS 2003: 28). Ein damit zusammenhängender weiterer Aspekt ist die bereits erwähnte Unnatürlichkeit des Gesprächs, das zwar einer Alltagssituation nahekommt, aber dennoch immer eine Sondersituation ist (vgl. DEPPERMAN 2013). Den meisten Personen ist dies also eine unbekannte Situation, weshalb es für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer schwierig sein kann, auf natürliche Weise über ihre Erfahrungen zu sprechen. Selbst wenn dies kein Problem darstellen sollte, kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Aussagen die tatsächliche Innensicht der Befragten widerspiegeln. Laut DEPPERMAN (vgl. 2013) muss beachtet werden, dass eine Differenz vorhanden ist zwischen der Wirklichkeit, über die die Probandinnen und Probanden sprechen, und den Interviewaussagen an sich, da die Erfahrungen zahlreichen Prozessen der Filterung, Umstrukturierung und Neuinterpretation unterliegen. Diesbezüglich gilt, dass

die genannten Probleme des Interviews dagegen produktiv Erkenntnis generierend verwendet werden können, wenn sie als mitkonstituierende Faktoren der Interviewinteraktion verstanden werden. Daraus folgt, wiederum, Interviews konsequent als Interaktion zu analysieren, in denen soziale Wirklichkeit nicht abgebildet, sondern selbst aktiv hergestellt wird. (DEPPERMAN 2013)

2.5.3 Qualitative Inhaltsanalyse

Die Methode, mit der im empirischen Teil vorliegender Arbeit die Interviewergebnisse ausgewertet werden, nennt sich „Qualitative Inhaltsanalyse“. Die Orientierung erfolgt hierbei an der Vorgehensweise nach MAYRING (vgl. 2015). In dessen Werk finden sich eine Vielzahl an Definitionen, was eine qualitative Inhaltsanalyse sei, jedoch mit Unzufriedenheit seinerseits, da die Aussagen entweder zu sehr an das Arbeitsgebiet der Autorin oder des Autors angepasst sind oder oftmals die formalen Aspekte der Kommunikation, die ebenfalls eine bedeutende Rolle spielen, vernachlässigt werden (vgl. MAYRING 2015: 11). Grundsätzlich kann aber gesagt werden, dass es sich um „die Analyse von Material [handelt], das aus irgendeiner Art von *Kommunikation* stammt“ (MAYRING 2015: 11 [Hervorhebung im Original]).

Um einen Einblick in diese Methode zu geben, werden nun wichtige Punkte erläutert, die für die qualitative Inhaltsanalyse von Bedeutung sind (vgl. MAYRING 2015: 12f):

- Gegenstand der Analyse ist eine bestimmte Form von Kommunikation.
- Diese ist protokolliert in Form von Texten, Bildern etc.

- Eine systematische Vorgehensweise ist wichtig.
- Dafür sind explizite Regeln vorhanden, durch die die Analyse anderen Personen nachvollziehbar gemacht wird.
- Es gibt einen theoretischen Rahmen, innerhalb dessen das Material analysiert wird.
- Als schlussfolgernde Methode sollen Aussagen im Zuge der Analyse bestimmten Punkten der Kommunikation zugewiesen werden.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, dass das Material immer im Kommunikationskontext analysiert wird (vgl. MAYRING 2015: 50). Dabei wird bei der Analyse und Interpretation stets die Stelle im Kommunikationsprozess beschrieben, auf die man Bezug nimmt. Zur Angabe des Kontextes zählen auch die Entstehung und die Wirkung des Materials. Neben den erwähnten Punkten ist schließlich noch die Kategorienbildung zu nennen, die eine bedeutende Rolle bei der qualitativen Inhaltsanalyse spielt. Diese stellt ein Kerninstrument dar (vgl. MAYRING 2015: 51). Eine Anleitung zur Bildung der Kategorien gibt es nicht, diese müssen, ebenso wie die Regeln und die Systematik des Vorgehens, an das konkrete Material und die Forschungsfragen angepasst werden. Grundsätzlich gibt es jedoch zwei Arten der Vorgehensweise bezüglich der Kategorienbildung: deduktiv und induktiv. Unter ersterem versteht man die Bildung von Kategorien auf Grund von Hypothesen und der vorhandenen Theorie (vgl. KUCKARTZ 2014: 59f). Auch ein Interviewleitfaden kann Kategorien bereits vor der Materialgewinnung vorgeben. Demnach sind bereits vor der Betrachtung des Materials Kategorien vorhanden. Im Gegensatz dazu spricht man von einer induktiven Kategorienbildung, wenn hierfür das Material zur Bildung herangezogen wird. Hier steht also das Material selbst und nicht eine vorstrukturierte Theorie im Vordergrund (vgl. KUCKARTZ 2014: 63). Eine häufige Vorgehensweise ist, dass diese zwei Vorgehensweisen miteinander verbunden werden. Diese Mischung der Kategorienbildung wird auch in vorliegender Arbeit angewandt. Hierbei wird auf Grund eines Interviewleitfadens vor der Materialsammlung ein Kategoriensystem entwickelt, in dem die Grundkategorien, die für die Forschungsfragen von Bedeutung sind, notiert werden (vgl. KUCKARTZ 2014: 62). Somit ist zu Beginn eine deduktive Herangehensweise gegeben. Bei der Durchsicht des Materials wird schließlich zusätzlich die induktive Variante verwendet, indem die Kategorien auf Grund des vorhandenen Textes weiterentwickelt und gegebenenfalls Unterkategorien hinzugefügt werden. Diese Vorgehensweise ermöglicht es, unerwartete Themenpunkte mitaufzunehmen (vgl. KUCKARTZ 2014: 69).

Als letzten Punkt der qualitativen Inhaltsanalyse sind die drei Grundformen des Interpretierens anzuführen. Hierbei unterscheidet MAYRING (vgl. 2015: 67) zwischen der Zusammenfassung, der Explikation und der Strukturierung. Bei der Zusammenfassung wird das Material

gekürzt und auf die grundlegenden Inhalte beschränkt. Ziel ist es, ein überschaubares Abbild des Materials zu erhalten. Die „Paraphrasen werden unter Kategorien subsumiert und schließlich zur Kennzeichnung und Beschreibung des Einzelfalls herangezogen“ (LAMNEK 2010: 473). Die Zusammenfassung lässt sich demnach der induktiven Kategorienbildung zuordnen. Die zweite Grundform, die Explikation, zeichnet sich durch das Heranziehen zusätzlichen Materials aus, das zur Klärung und Deutung von nicht eindeutigen Materialteilen verwendet wird (vgl. MAYRING 2015: 67). Dieses zusätzlich herangetragene Material kann aus anderen Textstellen stammen oder sich auf die Interviewsituation oder die Interviewte bzw. den Interviewten beziehen (vgl. LAMNEK 2010: 475). Als dritten und letzten Punkt wird die Strukturierung als Interpretationsform angeführt. „Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (MAYRING 2015: 67). Der Grundform der Strukturierung ist demnach die deduktive Kategorienbildung zuzuordnen.

3 EMPIRISCHER TEIL

3.1 METHODENBESCHREIBUNG

3.1.1 Konstruktion des Interviewleitfadens

Die Interviews, die im Zuge dieser Arbeit durchgeführt wurden, sind leitfadengestützte Interviews. Hierfür wurde ein eigens entwickelter Interviewleitfaden erstellt. Dieser sollte einen Grundrahmen bieten und es somit ermöglichen, dass die Ergebnisse der verschiedenen Interviews miteinander verglichen werden können. Der Leitfaden orientiert sich an den Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit. Somit sind vier Grundthemen entstanden, die in den Interviews behandelt wurden:

- Konzepte der deutschen Sprache („Dialekt“ und „Hochdeutsch“)
- Soziale Bedeutung dieser Konzepte
- Sprachverwendung im Kindergarten
- Wertigkeit des Dialekts im Kindergarten

Der erste Bereich sollte eine Einführung in die Interviewthematik geben und die interviewenden Personen zum Nachdenken über Sprache allgemein und ihre individuelle Sprachverwendung anregen. Dadurch wurde ein Einblick in die Konzepte der jeweiligen Person bezüglich der deutschen Sprache gegeben.

Der zweite Teil handelt von der sozialen Bedeutung der Konzepte, die zuvor ins Bewusstsein gerufen wurden. Hierbei spielen persönliche Einstellungen in Hinblick auf die verschiedenen Varietäten eine große Rolle. Gefragt wurde nach persönlichen Erfahrungen sowie nach Gefühlen, die mit den verschiedenen Sprachformen in Verbindung gesetzt werden.

Bezüglich der Sprachverwendung im Kindergarten wurde zuerst nach der Bedeutung der Sprache im Allgemeinen gefragt sowie angeregt, die persönliche Rolle als Sprachvorbild zu reflektieren. Im Anschluss stehen Fragen, die die bewusste und unbewusste Verwendung der unterschiedlichen Varietäten des Deutschen betreffen. Auch nach Unterschieden zwischen der Vermittlung von Wissen und lockeren oder emotionalen Situationen im Kindergarten wurde gefragt. Außerdem wurde die Sprachverwendung in Hinblick auf Elterngespräche sowie auf Gespräche zwischen Kolleginnen und Kollegen thematisiert.

Der letzte Bereich des Interviewleitfadens handelt von der Wertigkeit des Dialekts im Kindergarten. Hierbei wurde unter anderem die soziale Bedeutung des Dialekts in Hinblick auf die Kindergartenkinder angesprochen. Beispielsweise wurde gefragt, ob es der interviewten Person

wichtig ist, dass der Dialekt im Kindergarten weitergegeben wird und welche Vor- bzw. Nachteile sich ihrer Meinung nach für die Kinder daraus ergeben könnten. Des Weiteren wurde nach Vorschriften bezüglich der Sprachverwendung im Kindergarten gefragt.

Bei der Erstellung der Fragen wurde neben der thematischen Gliederung darauf geachtet, dass überwiegend offene Fragen gestellt werden, damit die interviewten Personen zum Nachdenken angeregt werden und über eigene Erfahrungen berichten. Einige der Fragen beziehen sich zuerst auf die Varietätenwahl in einer bestimmten Situation und im Anschluss daran kann nach den Hintergründen dieser Wahl gefragt werden (Bsp.: „Würdest du später mit deinen eigenen Kindern Dialekt sprechen? Warum ja/nein?“). Des Weiteren wurde darauf geachtet, dass keine linguistischen Fachtermini verwendet werden, um keinerlei Unsicherheiten oder Unbehagen aufkommen zu lassen. Bezüglich der Einfachheit von Fragestellungen in Interviews schreiben DRESING/PEHL (2013: 9): „Stellen Sie daher einfache Fragen. Eine Frage ist dann „einfach“, wenn sie [...] einfach verständlich ist, in einer Formulierung, die dem Alltag der Befragten entspricht“.

Nach der Erstellung eines ersten Entwurfes wurde ein Probeinterview durchgeführt, das unter anderem dazu diente, etwaige unklare Fragestellungen aufzudecken und zu adaptieren. Somit wurden im Anschluss daran kleine Änderungen an der Reihenfolge der Fragen sowie vereinzelt an den Fragen selbst vorgenommen.

3.1.2 Auswahl der Probandinnen

Es wurde versucht, die Gruppe der interviewten Personen möglichst homogen zusammenzustellen, um im Sinne des qualitativen Forschungsparadigmas eine optimale Basis zur Rekonstruktion einer typenspezifischen sozialen Wirklichkeit zu gewährleisten. Der erste Schritt hierbei ist die Auswahl des Geschlechts, das auf Grund des extrem starken Anteils an weiblichen Personen im Bereich der Kindergartenpädagogik eine klare Entscheidung war. Des Weiteren wurde darauf geachtet, dass die Personen in etwa dasselbe Alter haben. Alle beteiligten Pädagoginnen wurden im Bezirk Mistelbach sozialisiert, maximal 6,5 km von der Stadt Mistelbach entfernt. Bis vor einem Jahr wohnten auch alle Probandinnen in dieser Region. Außerdem besuchten die interviewten Personen allesamt die fünfjährige BAfEP (Bildungsanstalt für Elementarpädagogik) in Mistelbach. Die Probandinnen fingen zeitgleich in Wien zu arbeiten an und sind mittlerweile alle im Bezirk Mistelbach beschäftigt. Die Arbeitsstellen innerhalb des Bezirks werden teilweise jährlich gewechselt. Momentan befinden sich die Standorte bis zu

30 km von der Stadt Mistelbach entfernt, manche südlich, andere nördlich davon. Die Antworten bezüglich der Sprachverwendung im Kindergarten wurden größtenteils auf den momentanen Standort bezogen.

Hier ein Überblick über die interviewten Personen:

Probandin	Alter	Sozialisationsort	Wohnort	Berufserfahrung	Standort des Kindergartens
B1	27	6 km von Mistelbach entfernt	Mistelbach	7 Jahre	30 km südlich von Mistelbach
B2	26	5 km von Mistelbach entfernt	5 km von Mistelbach entfernt	7 Jahre	13 km nördlich von Mistelbach
B3	26	6,5 km von Mistelbach entfernt	26 km von Mistelbach entfernt	7 Jahre	31 km südlich von Mistelbach
B4	28	6,5 km von Mistelbach entfernt	6 km von Mistelbach entfernt	7 Jahre	Mistelbach

Tabelle 2: Demographische Angaben

3.1.3 Rahmenbedingungen der Interviews

Um eine vertrauensbildende Atmosphäre zu schaffen, wurden die Interviews entweder bei den Probandinnen oder bei der Interviewerin zu Hause durchgeführt. Außerdem war hier die für die Interviews erforderliche Ruhe gegeben, die sowohl für ein angenehmes Gespräch als auch für die Qualität der Tonaufnahme notwendig war. Alle Interviews wurden mittels einer Diktiergerät-App via Smartphone aufgenommen. Diese Aufzeichnungsart wurde gewählt, da es eine kostengünstige und einfache Variante ist. Auf Grund der ruhigen Umgebung waren keinerlei Störungen (Rauschen etc.) wahrzunehmen. Leider kann die moderne Technik auch Nachteile bergen, daher empfehlen DRESING/PEHL (2013: 14): „Prüfen Sie vorab die technischen Funktionen und erstellen Sie Probeaufnahmen, damit Sie sich in der Interviewsituation nicht mit Fehlfunktionen, langwierigen Bedienfragen oder leeren Akkus herumärgern müssen.“ Dies wurde selbstverständlich im Vorhinein durchgeführt. Außerdem wurden die Gespräche zur Absicherung immer mit zwei Smartphones aufgenommen, damit eventuell auftretende technische Probleme das Interview nicht unterbrechen. Auch sonstige Störungen (Türklingeln, Radio etc.) waren während der Interviews nicht vorhanden.

Damit sich die Personen nicht „abgefragt“ fühlten oder Angst vor falschen Antworten hatten, wurde zu Beginn der Interviews erklärt, dass es keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten gibt. Den Probandinnen wurde vermittelt, dass ihre eigenen Ansichten, Einstellungen und Sprachverhaltensweisen im Fokus der Gespräche stehen. Es wurde ihnen das Gefühl gegeben, dass sie, vor allem im Bereich des Kindergartens, die Expertinnen sind und somit ihre Meinung als Fachkraft äußern. Da Anonymität bei allen Beteiligten, angesichts der Tatsache, dass die Kindergartenkinder und Kolleginnen und Kollegen geschützt bleiben müssen, von großer Bedeutung war, wurde auch im Vorfeld besprochen, dass Ortsnamen und die Erwähnung von bestimmten Personen im Transkript anonymisiert werden.

3.1.4 Transkription der Interviews

Transkribiert wurde mit Hilfe des Online-Programms MAXQDA. Hierbei wurde darauf geachtet, dass die interviewende Person als „I“ dargestellt und die befragte Person als „B“ markiert wird. Um die Probandinnen beim Vergleich der Ergebnisse anonymisiert unterscheiden zu können, wurden diese von B1–B4 durchnummeriert (vgl. DRESING/PEHL 2013: 22). Außerdem wurde nach jedem Sprecherwechsel im Transkript eine Leerzeile eingefügt. Die einzelnen Absätze der Sprecherinnen wurden nummeriert und dienen bei der Ergebnisdarstellung dem leichteren Auffinden der erwähnten Textstelle im Transkript. So ist beispielsweise die Angabe (B2/A4) im transkribierten Text der Probandin B2 im vierten Absatz zu finden.

Die Transkription des Interviews erfolgte mittels des einfachen Transkriptionssystems nach DRESING/PEHL (vgl. 2013). Da für diese Arbeit die Inhalte des Interviews im Vordergrund stehen, reicht dieses Transkriptionssystem aus.

In einfachen Transkripten finden sich neben den gesprochenen Beiträgen meist keine Angaben zu para- und nonverbalen Ereignissen. Man liest in der Regel dort einen von Umgangssprache und Dialekt geglätteten Text. Hier liegt der Fokus auf einer guten Lesbarkeit, leichter Erlernbarkeit und nicht zu umfangreicher Umsetzungsdauer. Bei solchen Transkriptionsregeln liegt die Priorität auf dem Inhalt des Gesprächs. (DRESING/PEHL 2013: 18)

Wie im eben erläuterten Zitat angeführt, wurden der Dialekt, Wortverschleifungen und ähnliches in die deutsche Schriftsprache übersetzt. Da in manchen Fällen die dialektale Aussage von Bedeutung war, wurde die Regel hinzugefügt, dass diese Wörter bzw. Phrasen kursiv geschrieben werden. Wortdoppelungen, sofern sie nicht von Bedeutung waren, um etwas besonders hervorzuheben, wurden auf Grund der besseren Lesbarkeit ausgelassen (vgl. DRESING/PEHL 2003: 21). Satzabbrüche wurden mittels „/“ markiert und längere Pausen mittels „(...)“. Wur-

den einzelne Wörter im Interview stark betont, wurden diese bei der Transkription in Großbuchstaben umgesetzt (vgl. DRESING/PEHL 2003: 22). Im Sinne der Anonymität der Probandinnen sowie der jeweiligen Kindergartengruppen wurden Ortsnamen und Personennamen mit dem Anfangsbuchstaben abgekürzt.

3.1.5 Kategorienbildung

Die Kategorienbildung erfolgte nach zwei Arten: sowohl deduktiv als auch induktiv. Für die deduktive Form wurden vier Grundkategorien erstellt: Konzepte der deutschen Sprache, soziale Bedeutung / Spracheinstellung, Sprachverwendung im Kindergarten sowie Wertigkeit des Dialekts im Kindergarten. Insgesamt wurden 14 Kategorien gebildet, die aus den Forschungsfragen dieser Arbeit und dem verfassten Interviewleitfaden abgeleitet sind. Im Zuge der Analyse der Interviews wurden die erstellten Kategorien im Licht der Aussagen der Probandinnen teilweise ergänzt bzw. adaptiert. Demzufolge wurden durch die induktive Vorgehensweise die zwei Grundkategorien im Kontext Kindergarten zu einer Grundkategorie zusammengefasst, wodurch folgende drei Grundthemen erstellt wurden: Konzepte der deutschen Sprache, Soziale Bedeutung / Spracheinstellung sowie Sprache im Kindergarten. Des Weiteren entstanden durch diese Vorgehensweise insgesamt 16 Kategorien, die sich auf die drei Grundthemen verteilen.

Aus diesen Schritten heraus wurden folgende Kategorien festgelegt:

Konzepte der deutschen Sprache

- K1: Sprachkonzepte
- K2: Standardsprache
- K3: Dialekt
- K4: Umgangssprache
- K5: Eigene Sprachverwendung

Soziale Bedeutung / Spracheinstellungen

- K6: Bewertung des eigenen Dialekts
- K7: Wahl der Varietät
- K8: Bewertung der Sprecherinnen und Sprecher
- K9: Eigene Erfahrungen

Sprache im Kindergarten

- K10: Stellenwert der Sprache im Kindergarten
- K11: Pädagogin bzw. Pädagoge als Sprachvorbild
- K12: Sprache der Kinder
- K13: Sprachverwendung gegenüber den Kindern
- K14: Sprachverwendung gegenüber den Eltern sowie Kolleginnen und Kollegen
- K15: Bewertung des Dialekts im Kindergarten
- K16: Vorschriften bezüglich des Sprachgebrauchs

3.2 ERGEBNISSE UND INTERPRETATION

Im folgenden Teil werden die Inhalte der Interviews den eben erläuterten Kategorien zugeordnet. Ein Vergleich der Aussagen der einzelnen Probandinnen sowie eine Gegenüberstellung mit bisheriger Forschungsliteratur steht hierbei im Vordergrund.

3.2.1 Konzepte der deutschen Sprache

K1: Sprachkonzepte

Die erste Kategorie bezieht sich auf die Frage, welche Arten oder Erscheinungsformen der deutschen Sprache die Probandinnen unterscheiden bzw. wie sie die deutsche Sprache „unterteilen“ würden.

B1 unterscheidet prinzipiell zwischen „Dialekten“ und „Hochdeutsch“, erwähnt jedoch auch fehlerhaft ausgesprochenes Deutsch als eine Form des Sprechens (vgl. B1/A8). Beim Nachfragen, ob es zwischen Dialekt und Hochdeutsch noch etwas für sie gibt, bejaht die interviewte Person die Frage und benennt dieses Konzept als „Zwischenstufe“ oder „Mittelstufe“ (vgl. B1/A12).

B2 erwähnt ebenfalls die Grundformen Hochdeutsch und Dialekt, spricht in diesem Zusammenhang aber von „unserem“ Dialekt, dem Weinviertler Dialekt (vgl. B2/A4-6) bzw. generell von österreichischen Dialekten (vgl. B2/A10).

B3 bezeichnet die Formen der deutschen Sprache als „Dialektsprache“ und Hochdeutsch (vgl. B3/A4). Eine Zwischenstufe wird erst im Zuge des Gespräches thematisiert, als sie über ihre eigene Sprache berichtet: „Na so ein Misch-Masch. Also ich rede nicht ganz *gschert* [...], aber auch nicht ganz Hochdeutsch nach der Schrift, sondern so ein bisschen mittendrinnen“ (B3/A22).

B4 unterteilt das Deutsche ebenso in Hochdeutsch und Dialekt, erwähnt jedoch auch den „sehr tiefen Dialekt“ (vgl. B4/A2). Gesprochen wird außerdem vom Begriff „Mundart“. Mundart und Dialekt werden von der interviewten Person prinzipiell synonym verwendet, „obwohl Mundart vielleicht doch eher noch so in das noch tiefere Deutsch reinfällt für mich als Dialekt“ (B4/A4). „Tiefen“ Dialekt verbindet die Interviewte jedoch nicht mit einem im linguistischen Sinn basisdialektalen Konzept, sondern mit derber Aussprache (vgl. B4/A6-8).

Zusammengefasst werden kann, dass die Probandinnen allesamt ein bivarietares Konzept der deutschen Sprache haben, dessen Formen als „Hochdeutsch“ und „Dialekt“ bezeichnet werden. Der in der Wissenschaft etablierte Begriff „Standardsprache“ wird nicht verwendet, sondern von allen vier Personen wird „Hochdeutsch“ verwendet. Die in der Literatur meist als dritte Grundstruktur angeführte Form, die Umgangssprache (vgl. DE CILLIA 2014: 11), wird erst auf Nachfrage bzw. später im Laufe des Gespräches erwähnt, jedoch nicht als Umgangssprache bezeichnet. Stattdessen werden Begriffe wie „Misch-Masch“ oder „Zwischenstufe“ genannt.

K2: Standardsprache

Hierbei geht es um die Frage, was die Probandinnen unter dem von ihnen bezeichneten Konzept „Hochdeutsch“ verstehen.

B1 antwortete darauf (B1/A132): „Na Hochdeutsch ist für mich [...] Quasi das, was in Büchern steht, was im Lexikon steht, wie es im Wörterbuch steht, wie es grammatikalisch richtig ist. Ja, das wäre für mich Hochdeutsch.“ Des Weiteren wird der hohe Verständigungsgrad (Kommunikationsradius) als Merkmal der Standardsprache erwähnt (vgl. B1/A20).

B2 definiert die Standardform des Deutschen als „Schriftsprache“ (vgl. B2/A13-14). Gesprochen wird jedoch auch darüber, dass die „eigentliche“ Schriftsprache nicht gesprochen werden kann, denn „jeden Buchstaben von einem Wort sagt man ja nicht wirklich, auch wenn man Hochdeutsch redet“ (B2/A16).

B3 ist ebenfalls der Meinung, dass die Verwendung des Hochdeutschen mit der Schriftsprache gleichgesetzt werden kann (vgl. B3/A6).

B4 verbindet die Standardvarietät des Deutschen mit der gehobenen Sprache, welche unter anderem Fachausdrücke beinhaltet und von der Probandin auch als „Studiendeutsch“ bezeichnet wird (vgl. B4/A12).

Festzuhalten ist, dass bei allen vier Probandinnen die Schriftlichkeit als Kennzeichen des Standarddeutschen eine Rolle spielt. Der von zwei Interviewten erwähnte Begriff der „Schriftsprache“ wird oft auch in der (älteren) Literatur als Synonym zu „Hochsprache“ und „Standardsprache“ angesehen (vgl. EBNER 2008: 7). Außerdem ist der von B1 hergestellte Bezug zu Lexika und Wörterbüchern ebenso in der Wissenschaft von Bedeutung. Demnach ist die Standardsprache „in Wörterbüchern und Grammatiken dokumentiert und geregelt“ (EBNER 2008: 7). Die Einheitlichkeit, die durch das Regelwerk gegeben ist, ermöglicht einen hohen Kommunikationsradius (vgl. AMMON 2004: 12), der ebenfalls von B1 erwähnt wurde. Will man die Aussage von B4 mit wissenschaftlicher Literatur vergleichen, so kann auf die Zuweisung der Standardsprache auf eine höhere soziale Schicht verwiesen werden. Laut LÖFFLER (vgl. 2003: 6) wird Hochdeutsch eher von Personen mit höherer Schulbildung, akademischem Grad oder Beamten gesprochen. Dies entspricht der Meinung von B4, die die Standardvarietät als „Studiendeutsch“ bezeichnet und als gehobene Sprache ansieht.

K3: Dialekt

Diese Kategorie bezieht sich darauf, wie die Probandinnen den „Dialekt“ konzeptualisieren bzw. welche Merkmale sie dem Dialekt zuweisen.

B1 sieht die Mündlichkeit als dialektales Merkmal an und äußert dazu:

ich finde, Dialekt ist auch was, das schaut geschrieben recht komisch aus (...) also das empfinde ich, wenn ich mit jemandem im Dialekt auch schreibe, dann schaut das für mich schon auf der einen Seite irgendwo befremdlich aus und gesprochen fühlt es sich aber recht natürlich an. (B1/A16)

Des Weiteren wird von dieser Person der Dialekt als regionsspezifisch angesehen und als „etwas sehr Persönliches“ definiert (B1/A20).

B2 sieht es dann als Dialekt an, wenn „man so redet, wie es nicht nach der Schrift ist“ (B2/A12). Zur Verdeutlichung wird angeführt, dass es nicht nur einzelne Buchstaben seien, die ausgelassen werden, sondern dass sich im Dialekt ausgesprochene Wörter zum Teil ganz anders anhören (vgl. B2/A20).

B3 erwähnt ebenfalls die Tatsache, dass Wörter anders ausgesprochen werden bzw. zum Teil eigene Bezeichnungen vorhanden sind (vgl. B3/A14-16). Des Weiteren spielt hier die Verbundenheit zur Heimat eine Rolle, indem die Befragte erzählt, dass Dialekt für sie damit zusammenhängt, „wie man aufwächst bei uns. So wie man es von zu Hause irgendwo mitbekommt, die Sprache“ (B3/A8).

B4 erklärt, dass Sprache für sie dann Dialekt ist, wenn Wörter nicht so ausgesprochen werden, wie sie geschrieben stehen (vgl. B4/A40). Auch eine fehlerhafte Grammatik wird als Merkmal für den Dialekt herangezogen (vgl. B4/A38). Des Weiteren unterscheidet die interviewte Person zwischen „tiefem Dialekt“ und „normalem Dialekt“. Ersteres wird mit derber Aussprache, beispielsweise einer häufigen Verwendung von *oida*, in Verbindung gesetzt, während Letzteres als eine „vernünftige“ dialektale Aussprache angesehen wird (vgl. A5-10).

Den Aussagen kann entnommen werden, dass alle vier Befragten den Dialekt in klarer Abgrenzung zur schriftlichen Sprache konzipieren. Zum einen wird die Mündlichkeit von Dialekten erwähnt, doch auch die Unterschiede zum „Hochdeutschen“ auf der Wortebene und in der Grammatik werden von den interviewten Personen thematisiert. Darauf verweist auch BIERE (2015: 70): „Ein Dialekt kann auf allen Ebenen des Sprachsystems wie des Sprachgebrauchs jeweils eigene Formen und Funktionen herausgebildet haben: in der Wortbildung, in der Wortbedeutung, aber auch im grammatischen System (Syntax).“ Während aus BIERES Zitat hervorgeht, dass es sich dabei nicht um eine „falsche“ Sprachform handelt, spricht B4 davon, dass bei Dialekten nicht die richtige Grammatik verwendet wird. Der regionale Bezug von Dialekten wurde bei zwei der Befragten angesprochen, bei B1 durch den Begriff „regionsspezifisch“, bei B3 durch den Bezug zur Familie und Heimat. Wie in Kapitel 2.1.2.2 ausführlich erläutert, wird auch in der linguistischen Fachliteratur der räumliche Aspekt häufig als Merkmal für Dialekte herangezogen, für HOCHHOLZER (vgl. 2004: 31) gilt dies sogar als wichtigstes Kennzeichen.

K4: Umgangssprache

Bei drei der befragten Personen wurde eine Zwischenstufe zwischen Standarddeutsch und Dialekt thematisiert. Diese Kategorie beschreibt, wie die Probandinnen diese, in der Literatur als Umgangssprache definierte, Sprachform des Deutschen sehen.

B1 erklärt auf Nachfrage, dass es für sie schon eine Zwischenstufe zwischen Hochdeutsch und Dialekt gibt, jedoch wird diese nicht weiter erläutert (vgl. B1/A12).

Bei B2 sind dazu keine Angaben im Interview vorhanden.

B3 nennt diese Sprachform „Misch-Masch“ (vgl. B3/A22), welche von ihr selbst teilweise gesprochen wird: „So ein bisschen verschwommen, halt schon ein bisschen schöner, aber auch nicht ganz nach/ Ich bin nicht ganz im Dialekt“ (B3/A24). Es kann demnach als eine abgeschwächte Form des Dialekts bezeichnet werden (vgl. B3/A25-26).

B4 definiert die Umgangssprache als „ein schöneres Deutsch“ bzw. als „die normale gebrauchte Sprache“ (B4/A12).

DE CILLIA (vgl. 2014: 11) bezeichnet diese Sprachform als Umgangssprache, welche als Ausgleichsebene zwischen den Polen des Standard-Dialekt-Kontinuums gesehen werden kann. Den Probandinnen wurde diese Umgangssprache erst im Laufe des Gespräches bewusst, jedoch konnten sie, wie aus den eben erwähnten Aussagen ersichtlich, kaum Angaben dazu machen. Auch in der Literatur wird eine Definition dieser sprachlichen Zwischenschicht als schwierig angesehen, weshalb es keine eindeutige Eingrenzung des Begriffes gibt (vgl. WIESINGER 1997: 11).

K5: Eigene Sprachverwendung

Diese Kategorie bezieht sich auf folgende Fragen aus dem Interviewleitfaden: „Wie würdest du deine Art zu sprechen nennen? In welchen Situationen sprichst du welche Sprachform?“ Der Fokus hierbei liegt auf der privaten alltäglichen Kommunikation.

B1 antwortet, dass sie privat beide zuvor konzeptualisierten Sprachformen verwendet.

Ja, da kommt es bei MIR auch stark darauf an, WIE das Gegenüber redet. Also ich passe mich da recht schnell an bzw. fällt mir dann auch oft auf, wenn ich mir so selber beim Reden zuhöre, dass ich manches so sage und manches so. Das hat jetzt, *waß i net*/ So wie jetzt gerade (lacht). (B1/A28)

Demzufolge äußert die Probandin, dass sie bei manchen Situationen in den Dialekt „reinfällt“ (vgl. B1/A30).

B2 antwortet ganz klar, dass ihre im Alltag verwendete Sprachform der Dialekt ist (vgl. B2/A22). Im privaten Umfeld wird von ihr ausschließlich diese Varietät gesprochen. Als Ausnahme nennt sie Gespräche mit Personen, die die deutsche Sprache nicht gut beherrschen (vgl. B2/A24-26). Beispielsweise sei im Ort ein AuPair Mädchen, die sie nicht gut verstehen würde, wenn sie mit ihr im Dialekt spricht, weshalb die Interviewte aus Verständigungsgründen hier die hochdeutsche Sprachform verwendet.

B3 spricht privat ebenfalls nur im Dialekt. Auf die Frage, ob dies allen Personen gegenüber in allen Situationen der Fall sei, antwortet sie: „Ja, eigentlich schon. Außer es spricht wer Hochdeutsch mit mir, dann nicht. Dann falle ich auch so ein bisschen ins Hochdeutsche hinein“ (B3/A36).

B4 bezeichnet die eigene Sprachverwendung im Deutschen als „zweisprachig“, da sowohl die dialektale als auch die standardisierte Varietät verwendet wird (vgl. B4/A14). Grundsätzlich gibt sie an, im Alltag eher Dialekt zu sprechen (vgl. B4/A18). Wann welche Form gesprochen

wird, hängt aber auch hier vom Gegenüber ab. „Und eben mit Freundinnen ist es voll unterschiedlich. Da habe ich manche, die wirklich schönes Hochdeutsch sprechen, mit denen rede ich dann auch Hochdeutsch. Und ansonsten Dialekt“ (B4/A28). Mit ihrem Partner sowie mit der Tochter ihres Partners spricht die Interviewte beide Sprachformen:

Mit meinem Freund spreche ich eigentlich, komischerweise, auch gemischt. Also der spricht Dialekt und ich spreche manchmal Dialekt und manchmal schönes Deutsch (lacht). Und da glaube ich oft, wenn so ein Streit/ nein, nicht Streit, Diskussionen, wo ich gescheit argumentieren muss, spreche ich eher Hochdeutsch als Dialekt. (B4/A18)

Als Beispiel für eine solche Diskussion, in denen eher die hochdeutsche Varietät verwendet wird, nennt die Befragte Erziehungsthemen, bei denen sie überzeugende Argumente vorlegen möchte (vgl. B4/A18).

Ersichtlich ist, dass bei allen vier Probandinnen der Dialekt eine bedeutende Rolle in der privaten Kommunikation spielt. Bei B2 und B3 scheint die dialektale Varietät besonders tief verankert zu sein, was daran erkennbar ist, dass sie ihren Aussagen zufolge Standarddeutsch nur bei Verständigungsschwierigkeiten verwenden, ansonsten aber ausschließlich Dialekt sprechen. B1 und B4 geben an, situationsabhängig beide Sprachformen zu benutzen. Die Kommunikationspartnerin bzw. der Kommunikationspartner hat demzufolge bei allen Interviewten eine große Bedeutung, da die Sprachform an diese bzw. diesen angepasst wird. Bei den Aussagen ist erkennbar, dass trotz des Sprechens einer standardnahen Varietät immer wieder dialektale Wörter oder Redewendungen „hineinrutschen“. Bei B1 und B3 ist dies in den oben zitierten Aussagen ersichtlich. Die von B4 erwähnte Angabe bezüglich der Verwendung des Hochdeutschen bei Diskussionen ist für diese Arbeit ebenfalls interessant, weshalb weiter unten, bei der Auswertung von sozialen Bedeutungen und Spracheinstellungen, noch darauf eingegangen wird.

3.2.2 Soziale Bedeutung / Spracheinstellung

K6: Bewertung des eigenen Dialekts

Diese Kategorie bezieht sich auf die Bewertung des eigenen Dialekts. Hierfür werden folgende Fragen aus dem Interviewleitfaden zugeordnet: „Gefällt dir der Dialekt, den du sprichst? Bist du stolz darauf, Dialekt sprechen zu können bzw. welche Bedeutung hat der Dialekt für dich? Würdest du später mit deinen eigenen Kindern Dialekt sprechen?“ Diese Kategorie wird in drei Unterthemen, entsprechend den Fragestellungen, gegliedert.

1. Gefällt dir der Dialekt, den du sprichst?

B1 gibt an, dass es Dialekte für sie gibt, die ihr mehr gefallen als der eigene, beispielsweise das Kärntnerische oder Steirische (vgl. B1/A40-42). Der eigene Dialekt gefällt ihr nicht so gut. Begründet wird dies folgendermaßen:

Das ist halt schon sehr bauernmäßig zeitweise, wenn man sich so richtig reinfallen lässt, finde ich ja. Und wenn man dann halt manche Silben so RICHTIG betont im Dialekt, ja, dann wirkt das schon teilweise sehr *tief*. (...) So „einfach“. Und da hat, finde ich, manch anderer Dialekt einen schöneren Klang und das hört sich einfach viel schöner an. (B1/A44)

B2 erklärt, dass ihr der eigene Dialekt zwar gefällt, jedoch ist auch sie der Meinung, dass es schönere gibt. Als Beispiel nennt sie den Tiroler Dialekt (vgl. B2/A36-38).

B3 antwortete auf die Frage sehr rasch mit einem deutlichen „Ja“. Die Interviewte ist der Meinung, dass dies auf die Gewohnheit zurückzuführen ist: „Weil ich es einfach gewohnt bin, glaube ich. Weil ich einfach so rede. Wäre ja blöd, wenn mir das nicht gefallen würde. Wenn ich mich selber so nicht hören könnte oder so“ (B3/A66). Auch hier wird der Tiroler Dialekt als besonders schön angesehen (vgl. B3/A68).

B4 gibt an, dass ihr der eigene Dialekt nicht gefällt (vgl. B4/A42). Genaue Gründe kann die Befragte nicht nennen. Sie erklärt jedoch, dass sie Bekannte aus der Steiermark hat und sie diesen Dialekt schöner und harmonischer empfindet als ihren eigenen (vgl. B4/A46).

Festgehalten werden kann, dass zwei der Befragten (B1 und B4) die eigene Sprachform des Dialekts nicht gefällt, während die anderen zwei Interviewten (B2 und B3) diesbezüglich zufrieden mit ihrem Dialekt sind. Die Ablehnung wird unter anderem mit der Einfachheit des entsprechenden Dialekts begründet (B1). Die positive Haltung dem eigenen Dialekt gegenüber wird auf die Gewohnheit zurückgeführt (B3). Alle Beteiligten gaben ohne Nachfragen an, dass es in Österreich andere Dialekte gibt, die ihnen vom Klang her mehr zusagen. Dabei wurde zwei Mal der steirische Dialekt genannt (B1 und B4) und zwei Mal der Tiroler Dialekt (B2 und B3).

2. Bist du stolz darauf, Dialekt sprechen zu können bzw. welche Bedeutung hat der Dialekt für dich?

B1 ist dieser Thematik gegenüber wertfrei (vgl. B1/A46). Die Person ist der Ansicht, dass Dialekt sprechen einfach in ihrer Umgebung dazugehört und sie damit aufwächst. Würde sie in

einer anderen Region aufwachsen, würde sie einen anderen Dialekt oder eine andere Sprachform sprechen. „Aber im Prinzip bin ich jetzt nicht STOLZ darauf, dass ich so reden kann oder so rede“ (B1/A48).

B2 antwortet nach einer kurzen Nachdenkpause mit „Ja“, kann dies anfangs jedoch nicht genau begründen (vgl. B2/A40-42). Für die Probandin gehört die Dialektverwendung in dieser Region dazu und sie gibt an, dass man auffallen würde, wenn man keinen Dialekt sprechen würde (vgl. B2/A44). Bedeutend ist der Dialekt für die Interviewte schon, jedoch thematisiert sie, dass extreme dialektale Begriffe immer weniger und viele hochdeutsche Wörter übernommen würden. Aus dem *Eikafa* ihrer Großmutter wurde bereits das *Einkaufn* (vgl. B2/A46).

B3 ist stolz darauf, Dialekt sprechen zu können (vgl. B3/A70). „Das ist irgendwie doch ein Sprachgut und es wird ja doch weitergegeben von Familie zu Familie“ (B3/A72). Für die Befragte hat der Dialekt demnach eine große Bedeutung.

B4 gibt an, dass die Dialektverwendung in ihrem Wohnort normal und nicht wegzudenken ist:

Aber ich habe dann privat mit vielen Hochdeutsch gesprochen und die haben mich oft angeschaut und haben gesagt „Geh bitte, red gscheit“ (lacht), weil sie das halt von mir nicht gekannt haben. Aber durch das in Wien arbeiten war ich da halt so drinnen, weil ich halt doch viele Stunden damit verbracht habe. Also ich glaube, es ist nicht das stolz darauf sein, sondern man wird halt einfach blöd angeschaut, teilweise. (B4/A50)

Lediglich eine der Befragten gibt an, stolz auf die Verwendung des Dialekts zu sein (B3). Für sie hat der Dialekt als Sprachgut eine große Bedeutung. Die anderen drei Personen (B1, B2, B4) sehen die Verwendung dieser Varietät als normal und selbstverständlich an. Sie sind der Ansicht, dass der Dialekt zur entsprechenden Region dazugehört, weshalb er schon eine wichtige Rolle in ihrem Leben spielt, jedoch würden sie nicht zwingend angeben, dass sie stolz auf die Dialektverwendung sind.

3. Würdest du später mit deinen eigenen Kindern Dialekt sprechen?

B1 erzählt, dass sie mit ihren eigenen Kindern beide Sprachformen („Hochdeutsch“ und Dialekt) sprechen würde und die Wahl der Varietät situations- und wortabhängig ist (vgl. B1/A56). Anschließend revidiert sie, dass sie vermutlich mehr Hochdeutsch sprechen würde. Dahingehend nennt sie als Grund, dass die Kinder auf diese Weise in der Schule weniger Schwierigkeiten haben (vgl. B1/A58).

B2 gibt an, dass sie beide Formen des Deutschen sprechen würde (vgl. B2/A56). Demnach ist es ihr wichtig, dass der Dialekt weitergegeben wird. Probleme für das Schulleben sieht sie

nicht, da auch sie keine Probleme hat, obwohl sie bis zur Volksschule hauptsächlich Dialekt hörte. Des Weiteren spielen, laut der Interviewten, Medien heutzutage eine große Rolle, durch die die Kinder von klein auf mit der hochdeutschen Sprachform konfrontiert werden.

B3 berichtet, dass sie vermutlich ebenfalls sowohl Hochdeutsch als auch Dialekt verwenden wird bzw. eine Mischform (vgl. B3/A106). Den Dialekt will sie unbedingt an ihre Kinder weitergeben. Wichtig ist ihr das unter anderem deshalb, da sie möchte, dass ihre Kinder später keine Verständigungsschwierigkeiten mit Großeltern, Freunden etc. haben. „Und ich denke mir, bei uns redet man halt so, das ist so und ja“ (B3/A106).

Für B4 ist die Weitergabe des Dialekts wichtig, weshalb sie mit ihren Kindern einmal Dialekt sprechen wird und auch jetzt mit der Tochter ihres Freundes immer wieder Dialekt spricht (vgl. B4/A52). „Natürlich ist Hochdeutsch wichtig, eh klar, aber ich glaube schon, dass das wichtig ist, dass es [= Dialekt] weitergegeben wird. Gerade auch so diese alten Wörter, die so oft verloren gehen“ (B4/A52). Als Beispiel hierfür nennt sie Begriffe, die ihre Oma früher verwendet hat.

Den Aussagen der Probandinnen zufolge würden alle mit ihren Kindern den Dialekt verwenden, da es ihnen wichtig ist, diese Sprachform weiterzugeben. Zurückzuführen ist dies möglicherweise auf das zuvor erläuterte Ergebnis, dass für die Beteiligten der Dialekt zu ihrer Region dazugehört und sie diesen daher als Teil der Gesellschaft und Familientradition sehen. Dennoch ist den Interviewten die Wichtigkeit der Standardvarietät bewusst, weshalb sie diese Sprachform ebenfalls nicht vernachlässigen wollen. Während B1 eher zur Hochsprache tendiert, um mögliche Schulschwierigkeiten des Kindes zu verhindern, gibt B2 an, dass sie hierin keine Probleme sieht, da die Kinder die hochdeutsche Sprache ohnehin nebenbei hören und daher auch mit dieser Varietät konfrontiert werden.

K7: Wahl der Varietät

Diese Kategorie beschäftigt sich mit der Frage, in welchen Situationen die Befragten den Dialekt bzw. das Hochdeutsche als passend oder unpassend empfinden.

B1 erzählt in Bezug auf die eigene Sprachverwendung, dass sie Freunden und Bekannten gegenüber, die in derselben Region wohnen, Dialekt verwendet (vgl. B1/A26). „Wenn es jetzt darum geht, dass man wirklich quasi höchst professionell wirken will, oder wenn man irgendwas konkret und wirklich bewusst rüberbringen will, vielleicht dann eher Hochdeutsch“

(B1/26). Des Weiteren findet sie die dialektale Varietät bei Vorstellungsgesprächen und fremden Personen gegenüber unpassend (vgl. B1/32).

B2 hat diesbezüglich keine Angaben im Interview gemacht.

B3 erklärt im Interview, dass sie Hochdeutsch Respektspersonen gegenüber verwendet. Unter anderem nennt sie hier Lehrerinnen und Lehrer sowie Vorgesetzte im Berufsleben (vgl. B3/A44). Des Weiteren gibt sie an, fremden Personen gegenüber eher die Standardvarietät zu sprechen. Auch bei Vorträgen (beispielsweise bei einem Elternabend im Kindergarten) findet sie die hochdeutsche Form passender. Die Probandin kennt keine Situation, in der sie die Standardsprache unpassend findet (vgl. B3/A56). Im Gegensatz dazu empfindet sie den Dialekt im privaten Umfeld als passend und bei den vorher genannten Situationen als nicht angebracht (vgl. B3/A50). Eine Rolle spielt hier unter anderem die Verständlichkeit, die beispielsweise bei einer Hotelreservierung in einem anderen Bundesland durch die Dialektsprache möglicherweise nicht gegeben wäre (vgl. B3/A52).

B4 meint diesbezüglich, dass sie bei Gesprächen, in denen es darum geht, seine eigene Kompetenz zu zeigen, die hochdeutsche Sprachform verwendet (vgl. B4/A24). Außerdem macht sie die Wahl der Varietät stark von der Kommunikationspartnerin bzw. vom Kommunikationspartner abhängig. Bezugnehmend auf Gespräche mit Eltern von Kindergartenkindern ihrer Gruppe sagt die Probandin: „Also wenn da doch ein bisschen eine Distanz da ist und ich weiß, die spricht im Dialekt, würde ich, glaube ich, trotzdem Hochdeutsch sprechen“ (B4/A114).

Zusammengefasst werden kann, dass sich alle drei Personen einig sind, dass fremden Personen gegenüber die hochdeutsche Varietät angebracht ist. Ein wichtiger Punkt ist daher die Distanz zur Kommunikationspartnerin bzw. zum Kommunikationspartner. So würden die Pädagoginnen das Hochdeutsche bei Vorstellungsgesprächen (B1), Respektspersonen wie Lehrerinnen und Lehrern oder Vorgesetzten gegenüber (B3) oder im allgemeinen Personen gegenüber, zu denen eine gewisse Distanz vorhanden ist (B4), bevorzugen. Dies entspricht auch den Angaben in der Literatur, wo die Standardform als Sprache des öffentlichen Kontextes angesehen wird (vgl. AMMON 2004: 12). Des Weiteren finden die Probandinnen, dass die Standardvarietät mehr Kompetenz vermittelt, weshalb sie diese bei Vorträgen und in Situationen, in denen sie ihren Standpunkt vertreten wollen, verwenden. Auch diese Aussagen entsprechen den bisherigen Forschungsergebnissen. So schreiben SCHOEL/STAHLBERG (vgl. 2012: 205), dass ihren Ergebnissen zufolge Sprecherinnen und Sprechern der Standardvarietät mehr Kompetenz zugeschrieben wird. Bezugnehmend auf die Verwendung des Dialekts geben die interviewten Personen

an, dass dieser im privaten Umfeld passend sei (B1, B3), was den Meinungen von BIERE (vgl. 2015: 70) und EBNER (vgl. 2008: 8) entspricht, die den Dialekt der alltäglichen privaten Kommunikation zuordnen.

K8: Bewertung der Sprecherinnen und Sprecher

Bei dieser Kategorie geht es darum, wie die Pädagoginnen andere Personen wahrnehmen, die Dialekt bzw. Hochdeutsch sprechen. Die dazu bezugnehmenden Fragen aus dem Interviewleitfaden lauten: „Wie wirkt es auf dich, wenn jemand Dialekt spricht? Wie wirkt es auf dich, wenn jemand Hochdeutsch spricht?“

B1 meint diesbezüglich, dass es einen Unterschied gibt, je nachdem in welcher Sprachform man von einer Person begrüßt wird, jedoch spielt hierbei der gesamte erste Eindruck eine Rolle. Demzufolge kann eine Bewertung einer Person nicht ausschließlich auf die Sprache bezogen werden (vgl. B1/A138). Der Dialekt kann bei folgendem Beispiel negativ wirken: „So ein kleines liebes Mädel und dann kommt die daher und *redt so wie da ärgste Bauer* und dann ist das irgendwie schon ein bisschen komisch“ (B1/A138). Es kann jedoch auch der Fall sein, dass eine Person, die Hochdeutsch spricht, einen schlechten ersten Eindruck macht, falls beispielsweise in einer arroganten Tonlage gesprochen wird (vgl. B1/A140). Demzufolge gibt die Probandin an: „Also ich würde da jetzt keines irgendwie positiv oder negativ/ Also ich glaube, dass das auch ganz stark mit Mimik und Gestik zusammenhängt, mit dem allgemeinen Auftreten“ (B1/A140).

B2 empfindet persönlich keinen Unterschied, ob sie von einer Person im Dialekt oder in der Standardvarietät angesprochen wird (vgl. B2/A66).

B3 gibt in Bezug auf die Bewertung von Sprecherinnen und Sprechern verschiedener Varietäten an:

Also ich finde es immer sympathisch, wenn jemand im Dialekt spricht. Aber es macht auch nichts aus, wenn jemand Hochdeutsch spricht. Weil ich denke mir, wenn man von einer anderen Region ist und so aufgewachsen ist, dann ist es halt so. Wenn man das einfach nicht anders gelernt hat. (B3/A258)

Als Beispiel nennt sie eine Person, die einen Vortrag hält. Die Interviewte würde hier die Verwendung des Dialektes begrüßen, da dies die Situation auflockern würde (vgl. B3/260). Falls jedoch kein Dialekt beherrscht wird, sieht sie dies nicht als negativ an, da auch auf andere Weise eine Lockerheit geschaffen werden kann. Hochnäsiger oder arrogant findet die Pädagogin Standardsprecherinnen und Standardsprecher nicht. „Ich glaube, es kommt darauf an, ob die Person generell vom Äußerlichen und so vom ersten Eindruck, auch ohne Sprache, ob die schon mal

nett wirkt oder ob derjenige auch schon einen arroganten Blick drauf hat. Ich glaube, dass das so ein Zusammenspiel von beidem irgendwie ist“ (B3/A262).

B4 ist der Ansicht, dass sie Dialektsprecherinnen und Dialektsprecher aus ihrer Umgebung neutral beurteilen würde, da sie an diese Sprachform gewohnt ist (vgl. B4/A66). Personen, die einen steirischen oder Tiroler Dialekt sprechen, welchen sie als noch „stärker“ als den eigenen empfindet, würde sie positiv bewerten. Da „hat man da irgendwie gleich das Gefühl, finde ich, dass die offener sind und so die gemütlichen Leute“ (B4/A66). Dies ist, laut Probandin, möglicherweise auch auf das in der Gesellschaft vorhandene Stereotyp betreffend dieser Sprecherinnen- und Sprechergruppe zurückzuführen. Personen, die die Standardsprache sprechen, würde sie weder positiv noch negativ gegenüberreten (vgl. B4/A72).

Fasst man die Aussagen der Probandinnen zusammen, kann festgehalten werden, dass lediglich eine Person (B2) keine Unterschiede gegenüber Sprecherinnen und Sprechern eines Dialekts oder der Standardvarietät empfindet. Eine Person (B1) gibt an, dass für sie sowohl der Dialekt als auch das Hochdeutsche negativ wirken kann. Dies ist unter anderem von der Situation abhängig. Die Meinung dieser Probandin kann mit den Ergebnissen der Studie von ZIEGLER (vgl. 1996: 237f) gleichgesetzt werden. Hierbei wurde festgestellt, dass beide Sprachformen sowohl positiv als auch negativ beurteilt werden, je nach Verwendungskontext. Während die Standardvarietät im privaten Gebrauch eher negative Zuschreibungen erhält, wird die Verwendung des Dialekts im öffentlichen formellen Kontext als unangebracht angesehen. B3 hingegen würde die Dialektsprache auch bei Vorträgen begrüßen, um die Stimmung aufzulockern. Aus den Aussagen dieser Probandin kann geschlossen werden, dass für sie die Authentizität einer Person von Bedeutung ist und eine bewusste Abhebung bei Vorträgen durch die Verwendung des Standarddeutschen oftmals gezwungen wirkt. Beherrscht eine Person jedoch keinen Dialekt, sieht B3 das Hochdeutsche keineswegs als negativ an. Auch B4 bewertet Sprecherinnen und Sprecher der Standardvarietät nicht als negativ, jedoch gibt sie an, Personen, die Dialekt sprechen, automatisch eher die Attribute „offen“ und „gemütlich“ zuzuschreiben. Die Verbindung von Dialekt und „Offenheit“ ist ebenfalls ein Ergebnis von ZIEGLERS (vgl. 1996: 237f) Studie. Schließlich ist noch festzustellen, dass den Angaben zweier Probandinnen (B1, B3) nach der gesamte Eindruck einer Person ausschlaggebend für dessen Bewertung ist. Neben der verwendeten Sprachform spielen die Tonlage sowie Mimik, Gestik und das allgemeine Auftreten eine große Rolle.

K9: Eigene Erfahrungen

Die Kategorie der eigenen Erfahrungen bezieht sich darauf, ob die interviewten Personen auf Grund der Verwendung des Dialekts in ihrem Leben Vor- oder Nachteile gehabt haben.

B1 hat keine besonderen Erfahrungen gemacht, in denen sie auf Grund des Dialekts kritisiert worden ist oder Nachteile hatte (vgl. B1/A64). Auch bezugnehmend auf die Umstellung zum Hochdeutschen in der Schule hat sie keinerlei negative Erfahrungen in Erinnerung (vgl. B1/A60). Zurückzuführen ist dies, laut Probandin, möglicherweise darauf,

dass unser Dialekt noch recht eng mit dem Hochdeutschen verbunden ist, weil wenn du dir z.B. in Vorarlberg den Dialekt anschaust, dann verstehe ich ja kein Wort oder verstehen wir ja kein Wort da im Weinviertel, das hat mit Hochdeutsch ja schon lange nichts mehr zu tun. Und ich glaube, das ist bei uns dann quasi auch schon so ein bisschen ein Vorteil, also weil der Dialekt sehr nahe am Hochdeutschen ist. (B1/A66)

B2 erzählt, dass sie die ersten Jahre nur mit der Dialektsprache aufgewachsen ist und erst in der Volksschule mit dem Hochdeutschen konfrontiert wurde (vgl. B2/A56). Dennoch gibt sie an, keinerlei Probleme mit der Verwendung der Standardvarietät zu haben (vgl. B2/A30). Auch das Wechseln zwischen den Varietäten stellt für sie keine Schwierigkeit dar: Wenn das Au-pair „bei mir sitzt und mit der rede ich Hochdeutsch und daneben sitzt meine Freundin, dann rede ich mit der im Dialekt“ (B2/A34). Vorteile bezugnehmend auf die Dialektverwendung kann die Probandin keine nennen (vgl. B2/A63).

B3 kann sich an die Volksschulzeit und den ersten Kontakt zur Standardvarietät nicht erinnern (vgl. B3/A110). In Hinblick auf die höhere berufsbildende Schule erklärt die Interviewte, dass sie sich bei Referaten schwer getan hat, von der Dialektsprache auf das Hochdeutsche zu wechseln (vgl. B3/A114). Auf Grund dessen hat sie Vorträge meist von Zetteln abgelesen, anstatt frei zu sprechen. In ihrem jetzigen Berufsleben spricht sie bei Elternabenden frei und versucht hier manchmal Hochdeutsch zu sprechen, jedoch fällt sie immer wieder in ihre Dialektsprache zurück (vgl. B3/A116). Als wirklichen Nachteil sieht sie dies jedoch nicht an.

B4 erzählt im Interview, dass die Verwendung der Standardsprache in der Hauptschule noch nicht so streng genommen wurde, sie sich jedoch bei der Umstellung in der berufsbildenden höheren Schule schwer getan hat (vgl. B4/56). Dort wurde sie dazu angehalten, bei Präsentationen und dergleichen die Standardform zu sprechen. Schriftlich „habe ich eigentlich nie ein Problem gehabt, dass ich das dann verhochdeutsche (lacht). Aber mündlich war es schon am Anfang so, dass es auch komisch war, wenn man dann seine eigene Stimme in Hochdeutsch hört, denkt man sich: *Wah, des hert sie furchtbor an, wie red i eigentlich.*“ (B4/A58). Spätestens in ihren ersten Jahren als Pädagogin, in denen sie in Wien gearbeitet hat, musste sich die Interviewte auf die hochdeutsche Sprache umstellen, da viele Kinder und Kolleginnen nicht Deutsch

als Muttersprache hatten und diese sie sonst nicht verstanden hätten (vgl. B4/A62). Vorteile des Dialektsprechens sieht die Probandin keine (vgl. B4/A64).

Als Ergebnis dieser Kategorie kann festgehalten werden, dass zwei der interviewten Personen (B1 und B2) angaben, keinerlei Nachteile durch das Aufwachsen mit dem Dialekt gehabt zu haben. Das Wechseln zwischen den Varietäten stellte für sie von Anfang an kein Problem dar. Die anderen zwei Probandinnen (B3 und B4) berichteten, dass ihnen das Sprechen in der Standardform zu Schulzeiten sehr schwer gefallen ist. Während B3 bis heute immer wieder automatisch in die Dialektsprache „verfällt“, hat sich B4 das Hochdeutsche im Laufe der Zeit angeeignet. Anfangs war es für B4 jedoch befremdlich, ihre eigene Stimme in der Standardform zu hören. Besonders positive Erfahrungen oder Vorteile auf Grund der dialektalen Sprachform hat keine der interviewten Personen genannt.

3.2.3 Sprache im Kindergarten

K10: Stellenwert der Sprache im Kindergarten

Diese Kategorie bezieht sich auf folgende Frage: „Welchen Stellenwert hat deiner Meinung nach die Sprache im Kindergarten?“

Für B1 hat die Sprache im Kindergarten einen eher hohen Stellenwert (vgl. B1/A72). Die Probandin ist bemüht, auf die Ausdrucksweise der Kinder zu achten und versucht den Wortschatz der Kinder zu erweitern (vgl. B1/A74).

B2 gibt ebenfalls an, dass die Sprache in ihrem Beruf von großer Bedeutung ist, „weil über die Kommunikation rennt alles“ (B2/A76). Die Pädagogin achtet auf die Sprache der Kinder und macht bei Auffälligkeiten die Eltern darauf aufmerksam (vgl. B2/A84). Die Interviewte sieht das Problem darin, dass viele Eltern Sprachauffälligkeiten nicht ernst nehmen und ihrem Rat keine Beachtung schenken (vgl. B2/82).

B3 erzählt, dass auch für sie Sprache eine große Rolle im Kindergarten spielt, da die Kinder auf das Lesen und Schreiben in der Schule vorbereitet werden sollen (vgl. B3/A172). Die Interviewte setzt viele Angebote, bei denen die Sprachförderung integriert ist: Reimwörter, Rätsel, Übungen für die Mundmotorik, Lieder und Sprüche (vgl. B3/A184). Dennoch erwähnt sie auch die Bedeutung der alltäglichen Kommunikation, beispielsweise, wenn man den Kindern etwas erklärt. Hierbei geschieht die Sprachförderung nebenbei.

B4 ist Pädagogin in einer Kleinkindgruppe, wodurch von Seiten der Kinder auf Grund ihres jungen Alters kaum Sprache vorhanden ist (vgl. B4/A76).

Und gerade da ist es, glaube ich, schon wichtig, dass man viele Sprachangebote setzt, aber auch eben diese im Alltag, dieses Mitspielen und alles verbalisieren und immer wieder dazu sprechen, weil es die Kinder selber ja nicht tun. Das finde ich da NOCH wichtiger als die gezielten Sprachangebote. (B4/76)

Demzufolge gibt die Interviewte an, sehr viel zur Sprachförderung anzubieten. Besonders Spaß macht den Kindern das Singen, dem die Befragte gerne nachgeht, denn beim Singen sieht sie eine Chance zur Sprachförderung und dennoch großes Lustempfinden bei den Kindern. Des Weiteren sind für die Pädagogin das Lesen und Betrachten von Büchern sowie kurze Fingerspiele wichtig für die sprachliche Entwicklung der Kinder.

Den eben erläuterten Aussagen zufolge hat die Sprache im Kindergarten für alle vier Pädagoginnen einen großen Stellenwert. B1 und B2 berichten, bewusst auf die Sprache der Kinder zu achten, dementsprechend die Kinder zu unterstützen und bei Auffälligkeiten die Eltern zu informieren. B3 und B4 erläutern viele gezielte Angebote, die sie in den Alltag integrieren, um der Sprachförderung gerecht zu werden. Dennoch betonen die zwei Pädagoginnen, dass die alltägliche Kommunikation als zusätzliche Sprachförderung, die nebenbei abläuft, nicht außer Acht gelassen werden darf. Hierin sehen die Probandinnen eine große Chance zur Förderung der sprachlichen Fähigkeiten. Das von B3 erwähnte Erklären im Alltag und das von B4 erläuterte Verbalisieren von Handlungen wird ebenfalls in der Literatur als wichtig angesehen. REICH (vgl. 2008: 41) nennt dies „handlungsbegleitendes Sprechen“. Darunter versteht er, dass alle Tätigkeiten, die die Pädagogin bzw. der Pädagoge ausführt, erklärt werden sollen, seien es Routinehandlungen oder für die Kinder neue Tätigkeiten. Dies trägt zur sprachlichen Entwicklung der Kindergartenkinder bei.

K11: Pädagogin bzw. Pädagoge als Sprachvorbild

Diese Kategorie handelt davon, welche Bedeutung sich die Pädagoginnen selbst als Sprachvorbild zuschreiben.

B1 meint diesbezüglich, dass sie sich selbst schon eine gewisse Bedeutung in Hinblick auf ihre Sprachverwendung zuordnet, nicht zuletzt auf Grund der Tatsache, dass sie viel Zeit mit den Kindern verbringt (vgl. B1/A78). Dennoch betont die Interviewte, dass den Eltern die ausschlaggebende Rolle zugewiesen werden muss und ohne deren Engagement sie als Pädagogin auch nicht viel verändern kann (vgl. B1/A80).

B2 erklärt diesbezüglich: „Naja, das hat eine große Bedeutung, aber den ersten Schritt machen mal die Eltern daheim, wenn sie ihnen das Reden lernen“ (B2/A88).

B3 gibt an, dass sie sich als wichtiges Vorbild für die Kinder sieht (vgl. B3/A176). Dennoch ist sie sich bewusst, dass sie sehr häufig „*geh ma*“ sagt und sie sich vorstellen kann, dass dies von den Kindern übernommen wird (vgl. B3/A190). „Aber ich denke mir, man kann nicht auf alles Rücksicht nehmen. So bin ich und so ist man, und ja“ (B3/A190).

B4 erläutert, dass sie sich persönlich eine sehr große Rolle als Sprachvorbild zuschreibt und sie auf Grund dessen sehr bemüht ist, schönes Hochdeutsch in der Gegenwart der Kinder zu sprechen (vgl. B4/A78). Des Weiteren gibt die Probandin an, ihre Sprache an die Entwicklung der Kinder anzupassen. In ihrer momentanen Kindergartengruppe achtet sie deshalb darauf, einfache und kurze Sätze zu verwenden und wichtige Äußerungen mehrmals zu wiederholen.

Alle vier Pädagoginnen sind sich der Tatsache bewusst, dass sie als Sprachvorbild eine große Rolle in Hinblick auf die Sprachentwicklung der Kinder haben. Diese besondere Bedeutung der Erwachsenen für die Ausweitung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder betont auch HELLRUNG (vgl. 2006: 72). Unter anderem ist dies deshalb nicht außer Acht zu lassen, da die Kinder Wörter, Redewendungen und Strukturen der Sprache von den erwachsenen Personen in ihrem Umfeld übernehmen (vgl. HELLRUNG 2006: 87). Dieser Tatsache ist sich, laut den Aussagen im Interview, auch B3 im Klaren, die davon berichtet, dass sie sich vorstellen kann, dass von ihr häufig verwendete Floskeln von den Kindern übernommen werden. Dennoch ist aus ihren Aussagen zu schließen, dass sie meint, dass persönliche sprachliche Merkmale oder Eigenheiten nicht ausgeblendet werden können. Eine Gewährsperson (B4) ist besonders bemüht, auf ihre Sprache zu achten und diese an die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder anzupassen. Dies erwähnt auch SCHÖNAUER-SCHNEIDER (vgl. 2012: 158), die die Rücksichtnahme auf den Entwicklungsstand des Kindes betont. Des Weiteren wird hier das Sprechen von kurzen und einfachen Sätzen sowie das Wiederholen von einzelnen Wörtern oder wichtigen Aussagen als sprachförderndes Merkmal im Kindergarten gesehen (vgl. SCHÖNAUER-SCHNEIDER 2012: 159). Auch dies stimmt mit der Aussage von B4 überein. Zuletzt ist zu erwähnen, dass zwei der Probandinnen (B1 und B2) sich darüber einig sind, dass trotz großer Bedeutung der eigenen Person den Eltern der Kinder die ausschlaggebenden Rollen zugewiesen werden müssen und diese für die Sprachförderung ihrer Kinder verantwortlich sind.

K12: Sprache der Kinder

In Hinblick auf diese Kategorie wurden die Probandinnen gefragt, ob es Kinder gibt, die Dialekt im Kindergarten sprechen. Des Weiteren wurde angesprochen, ob Kinder, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben, in ihren Kindergartengruppen vorhanden sind.

B1 gibt an, dass die Kinder in ihrer Gruppe Hochdeutsch sprechen „oder eben auch so wie ich einfach, und so wie wahrscheinlich die meisten Leute da, in so einem Misch-Masch“ (B1/A86). Im Kindergarten, in dem sie arbeitet, gibt es aber zwei Kinder, die überwiegend Dialekt verwenden, da bei diesen auch zu Hause hauptsächlich die dialektale Varietät gesprochen wird (vgl. B1/A86). Wenn diese Kinder mit anderen Kindern sprechen und sie ein Gespräch mit der Pädagogin anfangen, sprechen sie Dialekt. Spricht die Pädagogin jedoch das Kind auf Hochdeutsch an, wird teilweise mit Hochdeutsch geantwortet. Bezugnehmend auf Kinder mit anderer Erstsprache erzählt die Interviewte, dass es in ihrer Gruppe zwei gibt, wobei ein Kind generell noch kaum spricht. Das zweite Kind spricht gebrochenes Deutsch, wobei es gelegentlich Dialektwörter verwendet (vgl. B1/A96). Auf Grund der Tatsache, dass die Eltern dieses Kindes ebenfalls nur gebrochenes Deutsch sprechen, geht die Probandin davon aus, dass das Kind diese Dialektwörter aus dem Kindergarten hat (vgl. B1/A98).

B2 berichtet, dass in ihrer Gruppe fast alle Kinder den Dialekt können (vgl. B2/A90), sie jedoch zwischen der dialektalen Varietät und der Standardform hin- und herwechseln (vgl. B2/A134-136). Des Weiteren gibt es ein Kind, das Deutsch als Zweitsprache hat (vgl. B2/A96). Dieses Kind spricht die Standardform des Deutschen, jedoch noch nicht der Sprachentwicklung der anderen Kinder entsprechend (vgl. B2/A98).

B3 erzählt im Interview, dass in ihrer Kindergartengruppe keine Kinder vorhanden sind, die starken Dialekt, so wie sie selbst ihn verwendet, sprechen (vgl. B3/A160). Die Eltern der Kinder sprechen zum Teil schon Dialekt (vgl. B3/A164), aber die Kinder selbst „können alle eigentlich schön nach der Schrift reden. Hin und wieder hauen sie halt so Wörter raus, so einzelne“ (B3/A166), was die Pädagogin jedoch nicht als Sprechen eines Dialekts wertet. Über die Anzahl an Kindern mit anderer Erstsprache in ihrem derzeitigen Kindergarten sind im Interview keine Angaben zu finden.

B4 gibt an, dass auf Grund der Tatsache, dass sie nur zweieinhalbjährige Kinder hat und viele von diesen eine andere Erstsprache als Deutsch haben, von Seiten der Kinder kaum Sprache vorhanden sei (vgl. B4/A76). Lediglich ein Kind in der Gruppe spricht gut und dieses verwendet die Standardvarietät (vgl. B4/A84). In den anderen Gruppen des Kindergartens gibt es auch keine dialektsprechenden Kinder (vgl. B4/A86). Um auf die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache zurückzukehren, sagt die Probandin, dass acht von zehn Kindern in ihrer Gruppe eine

andere Erstsprache haben (vgl. B4/A112). Bei sechs Kindern sprechen beide Elternteile ursprünglich eine andere Sprache als Deutsch und bei zwei Kindern hat nur ein Elternteil eine andere Erstsprache.

Die Aussagen der Probandinnen führen zu folgendem Ergebnis: In drei der Kindergartengruppen (B1, B3 und B4) sprechen die Kinder überwiegend Hochdeutsch bzw. sind nur wenige Kinder vorhanden, die Dialekt sprechen können. Lediglich in einer Kindergartengruppe (B2) beherrschen fast alle Kinder die dialektale Varietät, jedoch wird auch hier zwischen beiden Sprachformen gewechselt. Dieser starke Unterschied zwischen den Kindergärten ist möglicherweise auf das in der Literatur häufig diskutierte Stadt-Land-Gefälle zurückzuführen. Während der Kindergarten von B4 direkt in Mistelbach liegt und die Pädagoginnen B1 und B3 südlich von Mistelbach und somit in Wien-Nähe arbeiten, ist der Kindergarten von B2, in dem fast alle Kinder den Dialekt beherrschen, als einziger der untersuchten Gruppen nördlich von Mistelbach und somit am weitesten von Wien entfernt. Erwähnt wird zwar von B3, dass die Eltern zum Teil Dialekt sprechen, die Kinder jedoch die Standardform verwenden. Doch es gibt auch Kinder, bei denen es umgekehrt der Fall ist: die Eltern sprechen gebrochenes Deutsch und das Kind verwendet hin und wieder Dialektwörter. In Hinblick auf Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch kann zusammengefasst werden, dass bei allen drei Pädagoginnen, die Angaben dazu machten, solche Kinder in den entsprechenden Kindergartengruppen vorhanden sind. Die Anzahl dieser Kinder variiert jedoch sehr stark. Während bei B1 und B2 nur zwei bzw. ein Kind eine andere Erstsprache hat, sind es bei B4 acht von zehn Kindern. Da sich Personen, die aus anderen Ländern stammen, häufig in Städten ansiedeln, ist dies möglicherweise ein Grund für die hohe Anzahl an Kindern mit Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten von B4, der sich direkt in der Stadt Mistelbach befindet. Die Kindergartengruppen der anderen drei Probandinnen liegen allesamt in kleineren Ortschaften.

K13: Sprachverwendung gegenüber den Kindern

Hierbei geht es darum, welche Varietäten des Deutschen die interviewten Personen bei Gesprächen mit den Kindern in ihrer Gruppe verwenden. Gefragt wurde im Hinblick darauf auch, ob Unterschiede zwischen den Kindern gemacht werden. Des Weiteren wurde die verwendete Sprachform bei Bildungsangeboten sowie im Rahmen von emotionalen Situationen thematisiert.

B1 meint bezüglich ihrer Sprachverwendung, dass sie überwiegend Hochdeutsch mit den Kindern spricht (vgl. B1/A100). Besonders bei gezielt gesetzten Aktivitäten oder Gesprächen in der gesamten Gruppe wird die Standardform verwendet (vgl. B1/A104-106). Die dialektale Form verwendet die Probandin manchmal bei kurzen Sätzen zwischendurch sowie bei einer lockeren und lustigen Atmosphäre in der Gruppe (vgl. B1/A102). Bei negativen Aussagen, wie beispielsweise Ermahnungen, wird von der Probandin sowohl Dialekt als auch Hochdeutsch gesprochen (vgl. B1/A108). Diesbezüglich gibt die Pädagogin an, keiner Sprachform positive oder negative Aussagen zuzuordnen (vgl. B1/A110). Eingesetzt werden die verschiedenen Varietäten jedoch „komplett unbewusst. [...] Also im Nachhinein fällt es mir natürlich auf. Aber ich habe es eigentlich noch nie bewusst reflektiert oder so“ (B1/A113). Bezüglich Unterschiede zwischen den Kindern sind von dieser Probandin keine Angaben vorhanden.

B2 berichtet, dass sie bei Bildungsaktivitäten nur die hochdeutsche Sprachform verwendet (vgl. B2/A102). Bei Alltagsgesprächen spricht die Pädagogin jedoch Dialekt (vgl. B2/A100). „Ja, wenn sie mir irgendetwas erzählen oder so. So normale Gespräche, normales Plaudern, dann im Dialekt“ (B2/A102). Des Weiteren antwortet sie ganz klar, dass sie in Situationen, in denen sie wütend ist und sich aufregt, ebenfalls die dialektale Form verwendet (vgl. B2/A126). Abhängig ist die Varietätenwahl vom Sprachgebrauch der Kinder. In ihrem früheren Kindergarten hat die Pädagogin überwiegend Hochdeutsch gesprochen, da dort kaum dialektsprechende Kinder anwesend waren (vgl. B2/A138). Jetzt, wo fast alle Kinder Dialekt sprechen, verwendet auch sie ihn viel häufiger. Auch innerhalb ihrer momentanen Kindergartengruppe differenziert die Interviewte:

Wenn ich mit einem Einzelnen was mache, dann im Dialekt, aber wenn ich mit einer größeren Gruppe was mache, wo ich weiß, dass ein paar nur Hochdeutsch reden, dann rede ich auch mit allen Hochdeutsch. Und wenn ich weiß, die kleine Gruppe, da reden alle im Dialekt, dann rede ich mit denen auch im Dialekt. (B2/A106)

Außerdem gibt die Probandin an, mit dem Kind aus ihrer Gruppe, das eine andere Erstsprache hat, ausschließlich Hochdeutsch zu sprechen (vgl. B2/A98).

B3 erzählt bezugnehmend auf ihre Sprachverwendung, dass sie überwiegend in ihrer Mischform zwischen Dialekt und Hochdeutsch spricht und „nur wenige Wörter im *Gscherten*“ (B3/A130). Als Beispiel gibt sie an, „Wir gehn in Turnsaal“ zu verwenden, anstelle von „Wir gehen“ oder „Wir gengan“ (vgl. B3/A132). Diese Form spricht sie sowohl bei der Wissensvermittlung als auch bei Alltagsgesprächen und beim Trösten von Kindern (vgl. B3/145-148). Eine Ausnahme sind Momente, in denen sie wütend ist. Hier spricht die Pädagogin im Dialekt (vgl.

B3/A134-136). Außerdem gibt die Interviewte an, ab und zu mit Kindern, die den Dialekt beherrschen, in der dialektalen Varietät zu sprechen (vgl. B3/A156). Dies geschieht, laut Probandin, unbewusst und ist nicht häufig der Fall. Mit Kindern, die eine andere Muttersprache haben, würde sie keinesfalls den Dialekt sprechen. „Weil da haben sie die Muttersprache, wenn sie dann den Dialekt lernen im Kindergarten und dann sollen sie Hochdeutsch schreiben, dann ist das, glaube ich, schwer, wenn es nicht die Muttersprache ist“ (B3/A212).

B4 gibt im Hinblick auf ihre Sprache im derzeitigen Kindergarten an, den Kindern gegenüber keinen Dialekt zu verwenden (vgl. B4/A79-80). Lediglich „wenn man halt so keppelt, so „*Herst, sog amoi, wos wird denn des jetzt*“ oder so irgendwie in die Richtung“, dann „verfällt“ die Pädagogin in den Dialekt (B4/A98). In früheren Kindergärten hat sie manchmal dialekt-sprechenden Kindern gegenüber die dialektale Form verwendet, jedoch hauptsächlich bei lustigen Situationen und Zweiergesprächen (vgl. B4/A94-96), dies ist aber auf Grund der Tatsache, dass in ihrer momentanen Gruppe die Kinder generell noch kaum sprechen können, nicht der Fall. Bei gezielten, pädagogischen Angeboten und in größeren Gruppen hat sie bisher immer die Standardform verwendet (vgl. B4/A94).

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass alle vier Pädagoginnen darauf achten, bei gezielten Bildungsaktivitäten und -gesprächen die Standardvarietät zu verwenden. Auch in der Literatur wird die Verwendung der Standardform bei Bildungsangeboten, besonders bei Sprachangeboten, empfohlen (vgl. HARTMANN 2009: 58). Des Weiteren wird in großen Gruppen von den Interviewten Hochdeutsch gesprochen. Bei Alltagsgesprächen gibt es nur eine Probandin (B2), die hier überwiegend Dialekt spricht. Alle anderen interviewten Personen verwenden auch hier meist die Standardform, mit Ausnahme von kurzen Phrasen zwischendurch. Diese „Rückfälle“ in die dialektale Varietät finden jedoch unbewusst statt. Des Weiteren wird erwähnt, dass der Dialekt bei lustigen und lockereren Situationen verwendet wird (B1 und B4) sowie, wenn die Pädagoginnen wütend sind (B2, B3 und B4). Dies entspricht auch der Meinung HARTMANNs (vgl. 2009: 58), der schreibt, dass die Verwendung von Dialekt in Alltagssituationen sowie in emotionalen Momenten für dialekt-sprechende Kinder von Bedeutung ist, da ihnen somit Wertschätzung entgegengebracht und Vertrauen vermittelt wird. Von den Pädagoginnen wird außerdem angegeben, dass Unterschiede zwischen den Kindern gemacht werden, je nachdem ob diese den Dialekt sprechen oder nicht (B2, B3 und B4). Drei der Probandinnen (B2, B3 und B4) geben außerdem an, besonders bei Kindern mit anderer Erstsprache darauf zu achten, in deren Gegenwart die Standardform des Deutschen zu sprechen. Schlussfolgernd kann gesagt werden, dass bei Bildungsthemen das Hochdeutsche bevorzugt wird, während die

Sprachverwendung im Alltag von den Kindern und der jeweiligen Situation abhängig ist. Dies ist auch ein wichtiger Punkt, bei dem die Pädagoginnen als Vorbilder für die Kinder wirken und ihnen den Wechsel zwischen den Varietäten je nach Kontext vorleben können und sollen (vgl. GUTENBERG/PIETZSCH 2012: 409). Dieser Wechsel auf Grund der Anpassung an die Umgebung wird in der Literatur folglich als wichtiger Teilbereich der kommunikativen Fähigkeiten angesehen (vgl. PENZINGER 1994: 132).

K14: Sprachverwendung gegenüber den Eltern sowie Kolleginnen und Kollegen

Diese Kategorie bezieht sich auf folgende Fragen aus dem Interviewleitfaden: „Wie sprichst du mit den Eltern der Kinder? Wie sprichst du mit Kolleginnen und Kollegen (sowohl in Gegenwart der Kinder als auch bei Teamsitzungen etc.)?“

B1 kann bezüglich der verwendeten Sprachform gegenüber Eltern keine klaren Angaben machen, da ihre Wahl sowohl vom Gegenüber als auch von der jeweiligen Situation abhängig ist. „Teilweise so, wie ich es quasi gesagt bekomme, aber teilweise auch einfach so, wie es sich für mich einfach ergibt oder wie ich jetzt halt einfach schnell zurückrede“ (B1/A92). In Hinblick auf die Sprache unter Kolleginnen und Kollegen wurden keine Informationen im Interview gefunden.

Da B2 auch mit den Kindern überwiegend im Dialekt spricht, verwendet sie diese Sprachform auch bei den Eltern der Kinder (vgl. B2/A114). Ebenso ist die dialektale Varietät die Sprachform, die unter Kolleginnen und Kollegen gesprochen wird, auch in Anwesenheit der Kinder (vgl. B2/A118-120). Die einzigen Ausnahmen, die die Probandin macht, ist bei Personen mit anderer Erstsprache. Sowohl bei einem Elternteil als auch bei einer Kollegin, die beide Deutsch als Zweitsprache haben, verwendet die Interviewte beispielsweise die Standardvarietät des Deutschen (vgl. B2/A116-A118).

B3 gibt in Bezug auf ihre verwendete Sprachform gegenüber Eltern an:

Auch im Dialekt eigentlich. Ja, mit den meisten schon. Mit denen, die eine andere Muttersprache haben, mit denen nicht. Mit denen rede ich dann schon eher im Hochdeutsch. Weil ich mir dann doch denke, dann verstehen sie mich vielleicht besser. (B3/A118)

Bei Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen ist die Varietätenwahl der Probandin davon abhängig, ob die Kinder miteingebunden sind (vgl. B3/A124). Ist dies der Fall, wird von der Pädagogin das Hochdeutsche bevorzugt. Die dialektale Form spricht die Interviewte, wenn sie mit Kolleginnen und Kollegen alleine ist, aber auch in Gegenwart der Kinder, wenn das Gesagte gezielt an die Kollegin oder den Kollegen gerichtet ist (vgl. B3/A124-126).

B4 berichtet, dass sie bei den zwei Elternteilen, die Dialekt sprechen, auch die dialektale Varietät verwendet, jedoch gibt die Probandin an, zu diesen ein gutes Verhältnis zu haben (vgl. B4/A114). Für sie ist es demnach nicht selbstverständlich, allen dialektsprechenden Eltern gegenüber diese Sprachform zu gebrauchen. In Hinblick auf die Sprachform unter Kolleginnen und Kollegen erzählt die Pädagogin, dass in ihrem Team alle Dialekt sprechen und sie daher auch diese Varietät des Deutschen verwendet (vgl. B4/A108). Auch in Anwesenheit der Kinder wird bei Gesprächen unter Kolleginnen und Kollegen der Dialekt gesprochen (vgl. B3/A101-102). Sind die Kinder jedoch in das Gespräch eingebunden, wird Hochdeutsch geredet (vgl. B3/A105-106).

Fasst man die Aussagen der Probandinnen zusammen, kann festgehalten werden, dass zwei der Interviewten (B2 und B3) immer bzw. überwiegend Dialekt mit den Eltern ihrer Kindergartenkinder sprechen. B1 verwendet beide Sprachformen, je nach Elternteil, Situation und Stimmung. B4 hingegen spricht hauptsächlich „Hochdeutsch“, da auch fast alle Eltern die Standardvarietät verwenden. Die Wahl der Varietät ist demnach meist von der verwendeten Sprachform der Eltern abhängig, wobei es bei den vier Kindergärten große Unterschiede gibt. In Hinblick auf die Sprachverwendung im Kindergartenteam kann festgehalten werden, dass alle drei Probandinnen (B2, B3 und B4), die Angaben dazu machten, grundsätzlich mit Kolleginnen und Kollegen im Dialekt sprechen. Wird direkt eine Kollegin oder ein Kollege adressiert, wird die dialektale Varietät verwendet, unabhängig davon, ob Kinder anwesend sind oder nicht. Hochdeutsch wird von zwei der Pädagoginnen (B3 und B4) nur gesprochen, wenn die Kinder in das Gespräch eingebunden sind. B2 und B3 erwähnen außerdem, dass sie Personen gegenüber, die Deutsch als Zweitsprache haben, seien es Eltern oder Kolleginnen und Kollegen, die Standardvarietät bevorzugen.

K15: Bewertung des Dialekts im Kindergarten

Hierbei steht die soziale Bedeutung des Dialekts im Kindergarten aus Sicht der Pädagoginnen im Mittelpunkt. Diese Kategorie unterteilt sich in drei Unterthemen entsprechend folgenden Fragen: „Ist es dir wichtig, dass der Dialekt den Kindern im Kindergarten weitergegeben wird bzw. dass sie diesen hören? Setzt du bewusst dialektale Angebote (beispielsweise Lieder im Dialekt)? Welche Vor- oder Nachteile für die Kinder könnten sich deiner Meinung nach durch den Dialektgebrauch im Kindergarten ergeben?“

1. Ist es dir wichtig, dass der Dialekt den Kindern im Kindergarten weitergegeben wird bzw. dass sie diesen hören?

B1 meint diesbezüglich, dass für sie die Weitergabe des Dialekts nicht Aufgabe des Kindergartens, sondern vielmehr Aufgabe der Eltern sei (vgl. B1/A118). „Wenn ich als Elternteil sage, mir ist das wichtig, dann sage ich „ok“, aber ich glaube, ein Kindergarten hat so etwas nicht als Aufgabe. Zumindest setze ICH mir das nicht als Aufgabe als Pädagogin, dass ich das bewusst weitergebe“ (B1/A118).

B2 erzählt, dass sie den Dialekt an die Kinder weitergeben möchte, jedoch betont die Pädagogin die Wichtigkeit des Hochdeutschen und erwähnt, dass ein Wechsel zwischen den Varietäten für sie von Bedeutung ist (vgl. B2/A134). Abhängig von der Verwendung des Dialekts und damit zusammenhängend auch die Weitergabe an die Kinder ist die gesprochene Varietät der Eltern (vgl. B2/A137-138).

B3 betont ebenfalls, dass sie sich an die Entscheidung der Eltern anpasst:

wenn die Kinder nicht *gschert* reden, dann will ich es ihnen auch nicht beibringen, das *Gscherte*, weil wenn die Eltern das nicht wollen und die Eltern die Kinder so erziehen zum Hochdeutschen, dann muss ich ihnen ja nicht *dreinpfuschen*. (B3/A190)

B4 gibt diesbezüglich an, dass es ihr wichtig ist, dass der Dialekt auch im Kindergarten weitergegeben wird bzw. dass die Kinder wissen, dass es einen Dialekt gibt (vgl. B4/A112).

Folglich ist es drei der Befragten (B2, B3 und B4) grundsätzlich wichtig, dass den Kindern der Dialekt auch im Kindergarten weitergegeben wird. Zwei dieser Personen (B2 und B3) passen sich hierbei jedoch an die Varietätenwahl der Eltern an. B1 hingegen gibt an, dass sie es nicht als Aufgabe des Kindergartens sieht, den Kindern den Dialekt zu vermitteln, sondern sie schreibt dies dem Aufgabenbereich der Eltern zu.

2. Setzt du bewusst dialektale Angebote (beispielsweise Lieder im Dialekt)?

B1 hat bisher keine Aktivitäten im Dialekt angeboten und hat sich auch noch nicht mit dieser Thematik beschäftigt (vgl. B1/A116).

B2 gibt ebenfalls an, bisher keine dialektalen Angebote gesetzt zu haben, jedoch macht es eine Kollegin von ihr regelmäßig (vgl. B2/A128).

B3 berichtet: „Ich glaube, ein Mal habe ich ihnen *Mei Huat der hot drei Eckn* vorgesungen, aber da haben sie mich alle angeschaut, „was will die jetzt“ und dann habe ich es wieder gelassen (lacht)“ (B3/A190). Sonst hat die Pädagogin keine Erfahrungen mit Bildungsangeboten im

Dialekt. Erwähnt wird jedoch auch, dass sie es grundsätzlich nur mit Kindern machen würde, die den Dialekt auch sprechen können, um ihnen nicht etwas beizubringen, das die Eltern eventuell nicht wollen (vgl. B3/A190).

B4 erzählt, dass sie momentan, auf Grund der Sprachsituation in ihrer Gruppe, keine Lieder im Dialekt mit den Kindern singt, jedoch hat sie Erfahrung mit dialektalen Liedern in einem Wiener Kindergarten: „Also die haben alle wirklich Hochdeutsch gesprochen. Und die haben das so lustig gefunden, wenn ich da im Dialekt gesungen habe und haben/ Also ich habe ihnen das dann wirklich übersetzen müssen“ (B4/A120). Da die Kinder großen Spaß daran hatten, wurden ab und zu solche Lieder gesungen.

Zusammengefasst werden kann, dass zwei der Befragten (B1 und B2) bisher keine dialektalen Lieder, Sprüche etc. mit den Kindern ausprobiert haben. B3 und B4 hingegen haben Erfahrungen mit Liedern im Dialekt, jedoch gibt B3 an, dass dies nicht gut bei den Kindern ankam und sie es auf Grund dessen nie wieder gemacht hat. B4 hat positive einschlägige Erfahrungen in einem Wiener Kindergarten gemacht, wo die Kinder große Freunde an der Dialektsprache zeigten.

3. Welche Vor- oder Nachteile für die Kinder könnten sich deiner Meinung nach durch den Dialektgebrauch im Kindergarten ergeben?

B1 ist der Ansicht, dass es für die Kinder keinerlei Nachteile gibt, solange das Hochdeutsche im Fokus steht (vgl. B1/A120).

B2 berichtet, dass sie sich vorstellen kann, dass die Kinder in der Schule Schwierigkeiten haben, wenn im Kindergartenalter ausschließlich Dialekt mit ihnen gesprochen wird (vgl. B2/A158). Dabei erwähnt die Befragte die Bedeutung des Hochdeutschen (vgl. B2/A134) und ist demnach der Meinung, dass die gelegentliche Dialektverwendung im Kindergarten keinen Einfluss auf die gesamte Bildungslaufbahn sowie auf die Sprachentwicklung der Kinder hat (vgl. B2/A163).

B3 ist der Meinung, dass die Wahl der Sprachform im Kindergarten einen Einfluss auf die Kinder hat, jedoch kann sie keine Angaben dazu machen, ob dieser Einfluss positiv oder negativ ist (vgl. B3/A198). Die Pädagogin sieht es als wichtig an, dass die Kinder zwischen den Varietäten wechseln können, jedoch ist sie der Ansicht, dass diese Fähigkeit von der individuellen Sprachbegabung der Kinder abhängig ist.

B4 meint dazu: „Also ich glaube, wenn nur Dialekt gesprochen wird, haben sie schon Nachteile. (...) Ich glaube schon, dass es für die Kinder wichtig ist, dass sie hauptsächlich das Hochdeutsche mitbekommen“ (B4/A126). Demnach ist die Probandin der Ansicht, dass eine reine Dialektverwendung in Hinblick auf die Schule und die Bildungslaufbahn der Kinder nachteilig sein kann (vgl. B4/A127-130). Der Dialekt sollte daher den Kindern nur nebenbei vermittelt werden, während der Fokus auf der Standardvarietät liegt (vgl. B4/A126).

Festgehalten werden kann, dass sich alle vier Pädagoginnen einig sind, dass das Standarddeutsche von großer Bedeutung für die Sprachentwicklung und die Schullaufbahn der Kinder ist, weshalb dieser Sprachform große Beachtung geschenkt werden sollte. Demnach geben die Probandinnen an, dass der Dialekt nur eine Nebenrolle spielen sollte, damit keinerlei Nachteile für die Kinder entstehen. Dieser Annahme sind auch GUTENBERG/PIETZSCH (vgl. 2012: 409), die schreiben, dass zwar das Sprechen des Dialekts nicht ganz aufgegeben werden muss, aber dennoch überwiegend die Standardform verwendet werden sollte.

K16: Vorschriften bezüglich des Sprachgebrauchs

Die letzte Kategorie handelt von eventuell vorhandenen Vorschriften beziehungsweise auf die zu verwendende Sprachform des Deutschen im Kindergarten. Einerseits wurde hier nach Anordnungen von Seiten des Landes oder Kindergartenleiterinnen bzw. Kindergartenleitern gefragt, andererseits wurden auch Vorschriften von Seiten des Lehrpersonals während der Ausbildungszeit thematisiert.

B1 gibt an, dass sie bisher weder von ihrer Kindergartenleitung noch vom Land Vorgaben hinsichtlich der Varietätenwahl erhalten hat (vgl. B1/A126). Während ihrer Ausbildungszeit hat sie darauf geachtet, Hochdeutsch zu sprechen (vgl. B1/A130), jedoch macht die Probandin keine Angaben in Bezug auf konkrete Anordnungen von Seiten des Lehrpersonals.

B2 wurde als Pädagogin ebenfalls nicht über Vorschriften informiert (vgl. B2/A144). Während der Schulzeit hatte sie die Vorgabe der Lehrerinnen und Lehrer, Hochdeutsch zu sprechen (vgl. B2/A150). Auch Schülerinnen und Schüler, die in ihrer Kindergartengruppe Praktika absolvieren, sprechen mit den Kindern die Standardform, obwohl sie in Gesprächen mit der Probandin den Dialekt verwenden (vgl. B2/A152).

B3 erzählt: „Also ich wüsste nichts. Ich hätte noch nie irgendwo was gehört, dass es da eine Vorschrift gibt. [...] Ich schätze einmal schon, dass von der Inspektorin schon angesehen oder

angenommen wird, dass man nicht nur im Dialekt spricht“ (B3/A204). Während der Ausbildungszeit wurde sie dazu angehalten, die Standardform des Deutschen im Kindergarten zu sprechen (vgl. B3/A234).

B4 berichtet, dass sie in ihrem Beruf bisher keine Vorgaben bezüglich ihrer Sprachverwendung erhalten hat, dass sie jedoch sehr stark von ihrer Ausbildungszeit geprägt ist, da damals immer wieder daran erinnert wurde, Hochdeutsch zu sprechen. (vgl. B4/A134). Daher ist es für sie heute noch selbstverständlich, überwiegend die Standardform zu verwenden.

Den Aussagen aller Probandinnen zufolge wurde die Dialektverwendung im Kindergarten von Seiten des Landes oder den jeweiligen Kindergartenleitungen nie thematisiert, weshalb es diesbezüglich keine Vorschriften zu geben scheint. In der Bundesbildungsanstalt für Elementarpädagogik, die alle Befragten in Mistelbach absolvierten, war die Varietätenwahl immer ein präsent Thema. Hier wurde den Interviewten vorgegeben, im Kindergarten die Standardform des Deutschen zu verwenden. Laut B2, bei der regelmäßig Schülerinnen und Schüler dieser Bildungsanstalt hospitieren, ist dies auch heute der Fall.

4 SCHLUSS

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es, Einstellungen von jungen Kindergartenpädagoginnen aus dem Bezirk Mistelbach hinsichtlich der inneren Mehrsprachigkeit im Deutschen zu untersuchen. Nach einer theoretischen Einführung in diese Thematik standen vier Interviews mit Pädagoginnen im Fokus der Arbeit. Diese sollten einen Einblick in individuelle Wahrnehmungen und Einstellungen in Hinblick auf die private sowie die berufliche Sprachverwendung geben. Demnach wurde das Augenmerk auf soziale Bedeutungen von Dialekt und Standarddeutsch gelenkt.

Festzuhalten ist nochmals, dass die Ergebnisse der Untersuchung keine statistische Repräsentativität anstrebten, sondern ein kleiner Einblick in die sprachliche Lebenswelt von jungen Kindergartenpädagoginnen gegeben werden sollte. Die Methode der Interviews hat es ermöglicht, gewisse Ansichten durch genaueres Hinterfragen vertieft darzustellen und mögliche Hintergründe über (Sprach-)Einstellungen herauszufinden.

In diesem Schlusswort sollen die Forschungsfragen durch die Ergebnisse der Untersuchung beantwortet und die zu Beginn der Arbeit aufgestellten Hypothesen überprüft werden.

1) Welche Konzepte hinsichtlich des Variations-/Varietätenspektrums des Deutschen haben die Probandinnen und welche „soziale Bedeutung“ korreliert mit diesen Konzepten?

Den Aussagen der Probandinnen zufolge kann festgehalten werden, dass alle vier Pädagoginnen grundsätzlich ein bivarietares Konzept in Hinblick auf verschiedene Variationsformen des Deutschen haben. Diese zwei Konzepte werden von den befragten Personen als „Hochdeutsch“ und „Dialekt“ bezeichnet. Ersteres wird vorrangig mit der Schrift in Verbindung gesetzt und demzufolge auch von zwei Interviewten als „Schriftsprache“ bezeichnet. Als klare Abgrenzung dazu wird der Dialekt angesehen, der sich einerseits durch die Mündlichkeit auszeichnet, andererseits durch die Differenz zur Standardform auf grammatikalischer und lexikalischer Ebene von den Probandinnen definiert wird. Außerdem wird der Bezug zur Region als Merkmal von Dialekten herangezogen. Bezugnehmend auf die Sprachform der Umgangssprache kann festgehalten werden, dass diese den Pädagoginnen erst durch Nachfragen bzw. im Laufe des Interviews bewusst wurde. Dementsprechend konnten jedoch keine genauen Angaben hinsichtlich einer Definition gemacht werden.

Hinsichtlich der „sozialen Bedeutung“ dieser eben erwähnten Konzepte kann aus den Aussagen erschlossen werden, dass für die Probandinnen der Dialekt eine wichtige Rolle spielt,

nicht zuletzt, da er von allen vier Personen täglich gesprochen wird. Verbunden wird dieses sprachliche Konzept unter anderem mit Heimat und Familie, weshalb hier auf eine Verknüpfung von Dialekt mit Geborgenheit und Vertrauen geschlossen werden kann. Auch der Vorsatz der Weitergabe dieses Sprachguts an zukünftige Kinder der Probandinnen spricht für eine positive Einstellung gegenüber dieser Varietät. Jedoch wird von den Probandinnen angemerkt, dass der Dialekt für sie im privaten alltäglichen Bereich angesiedelt wird. Fremden Personen sowie Respektpersonen gegenüber wird von den Interviewten die Standardsprache bevorzugt. Diesbezüglich wurde der Begriff „Distanz“ thematisiert. Auch die Verwendung des Standarddeutschen bei Vorträgen auf Grund der Verknüpfung mit „Kompetenz“ wird im Interview angesprochen. Demzufolge kann man schlussfolgern, dass die befragten Pädagoginnen eine positive Einstellung zu ihrem Dialekt haben, sich jedoch der Bedeutung und Notwendigkeit der Standardvarietät bewusst sind. Je nach Kommunikationspartnerin bzw. -partner und Situation wird daher die Wahl der Sprachform angepasst.

2) *Welche Wahrnehmungen und Einstellungen hinsichtlich der „inneren Mehrsprachigkeit“ im Deutschen im Kontext ihres beruflichen Umfeldes Kindergarten haben die Probandinnen?*

Für alle vier Interviewten spielen beide Sprachkonzepte im Kindergarten eine Rolle. Während bei Bildungsangeboten von allen Befragten die Standardform des Deutschen bevorzugt wird, sprechen sie in der alltäglichen Kommunikation mit den Kindern auch den regionalen Dialekt. Abhängig von der Häufigkeit der Dialektverwendung ist die sprachliche Ausgangssituation der Kinder: Verstehen oder sprechen die Kinder den Dialekt? Welche Sprachform verwenden die Eltern der Kinder? Erkennbar sind hier starke Unterschiede, je nachdem, wo sich der Kindergarten befindet. Während nördlich von Mistelbach fast alle Kinder den Dialekt beherrschen, sind in der Stadt Mistelbach und in Wien-Nähe nur wenige dialektsprechende Kinder vorhanden. Festgehalten werden kann des Weiteren, dass sich auch im Kontext des Kindergartens die Probandinnen über die Wichtigkeit der Standardform bewusst sind und sie auf Grund der Tatsache, dass sie als Sprachvorbild agieren, auf ihre Sprache achten. Dennoch geben drei der befragten Personen an, dass es ihnen wichtig ist, den Dialekt auch im Kindergarten zu vermitteln bzw. ein Bewusstsein der Kinder hinsichtlich der regionalen Sprachform zu erreichen. Solange die Kinder überwiegend mit dem Hochdeutschen konfrontiert werden und dieses als Hauptsprachform verwendet wird, sehen die Probandinnen keinerlei Nachteile für die Kinder, wenn Dialekt im Kindergarten gesprochen wird.

Zuletzt werden aus diesen Ergebnissen heraus die erstellten Hypothesen überprüft. Bezugnehmend auf die erste Forschungsfrage kann die Hypothese bestätigt werden, dass die interviewten Pädagoginnen ein bivarietares Konzept in Hinblick auf die Variation der deutschen Sprache haben. Dieses untergliedert sich in die Sprachformen „Dialekt“ und „Hochdeutsch“. Diesen wird in Abhängigkeit vom Kontext sowohl Prestige als auch Stigma zugewiesen. Hinsichtlich der Forschungsfrage mit Augenmerk auf den Kindergarten kann die Hypothese ebenfalls bestätigt werden. Demzufolge hat der Dialekt eine wichtige Bedeutung, jedoch wird von den Pädagoginnen auch die Notwendigkeit der Standardform betont. Somit wird auch hier beiden Sprachformen, je nach Kontext, Beachtung geschenkt.

5 LITERATURVERZEICHNIS

AHRENHOLZ, Bernt (2010): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 3–16 (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9).

AMMON, Ulrich (1994): Was ist ein deutscher Dialekt? Präzisierungsversuch auf Grundlage einer Grundfrage der deutschen Dialektologie und der in ihr enthaltenen ungelösten Forschungsaufgaben. In: Mattheier, Klaus / Wiesinger, Peter (Hg.): Dialektologie des Deutschen. Forschungsstand und Entwicklungstendenzen. Tübingen: Max Niemeyer. 369–384 (= Reihe Germanistische Linguistik 147).

AMMON, Ulrich (2004): Sprachliche Variation im heutigen Deutsch: nationale und regionale Standardvarietäten. In: Der Deutschunterricht 1/2004. 8–17.

ARENDT, Birte (2010): Niederdeutschdiskurse. Spracheinstellungen im Kontext von Laien, Printmedien und Politik. Berlin: Erich Schmidt (= Philologische Studien und Quellen 224).

BELKE, Gerlinde (2012): Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft. Baltmannsweiler: Schneider.

BIEBERSTEDT, Andreas (2017): Lebenslauf und Sprachbiographie. Versuch einer sprachbiographischen Modellbildung aus dialektologischer Perspektive. In: Schröder, Ingrid / Jürgens, Carolin (Hg.): Sprachliche Variation in autobiographischen Interviews. Theoretische und methodische Zugänge. Frankfurt am Main: Peter Lang. 47–80 (= Sprache in der Gesellschaft 35).

BIERE, Bernd Ulrich (2015): Einheit und Vielfalt des Deutschen. Diachronie und Synchronie. Brey: Mykum.

BUSCH, Brigitta (2012): Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig. Klagenfurt: Drava.

BUSCH, Brigitta (2017): Mehrsprachigkeit. 2. Auflage. Wien: Facultas.

CASPER, Klaudia (2002): Spracheinstellungen. Theorie und Messung. Norderstedt: Books on Demand (= Heidelberger Schriften zur Sprache und Kultur 6).

DE CILLIA, Rudolf (2014): Innersprachliche Mehrsprachigkeit, Sprachnormen und Sprachunterricht. In: *ide* 3-2014. 8–19.

DIEKMANN, Andreas (2010): *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

DITTMAR, Norbert (1996): *Soziolinguistik*. Heidelberg: Julius Groos (= Studienbibliographien Sprachwissenschaft 16).

DRESING, Thorsten / PEHL, Thorsten (2013): *Praxisbuch. Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 5. Auflage. Marburg: Eigenverlag.

EBNER, Jakob (2008): *Österreichisches Deutsch*. Mannheim: Dudenverlag.

FRANCESCHINI, Rita (2001): Sprachbiographien randständiger Sprecher. In: Franceschini, Rita (Hg.): *Biographie und Interkulturalität. Diskurs und Lebenspraxis*. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH. 7–12 (= Stauffenburg Discussion. Studien zur Inter- und Multikultur 16).

GARRETT, Peter / COUPLAND, Nikolas / WILLIAMS, Angie (2003): *Investigating language attitudes. Social meanings of dialect, ethnicity and performance*. Cardiff: University of Wales Press.

GARRETT, Peter (2010): *Attitudes to Language*. New York: Cambridge University Press.

GUTENBERG, Norbert / PIETZSCH, Thomas (2012): Sprecherziehung für pädagogische Fachkräfte im Vorschulbereich – ein wünschenswertes Konzept. In: Günther, Herbert / Bindel, Walter Rolf (Hg.): *Deutsche Sprache in Kindergarten und Volksschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH. 409–422 (= *Deutschunterricht in Theorie und Praxis* 1).

GÜNTHER, Herbert (2012): Historische und aktuelle Aspekte zum Spracherwerb und der sprachlichen Bildung. In: Günther, Herbert / Bindel, Walter Rolf (Hg.): *Deutsche Sprache in Kindergarten und Volksschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH. 3–14 (= *Deutschunterricht in Theorie und Praxis* 1).

HARTMANN, Waltraut u. a. (2009): *Sprache, Kommunikation und Literacy im Kindergarten*. Wien: Holder – Pichler – Tempsky.

HELLRUNG, Uta (2006): Sprachentwicklung und Sprachförderung. Beobachten – verstehen – handeln. 3. Auflage der vollständig überarbeiteten Neuausgabe (6. Gesamtauflage). Freiburg im Breisgau: Herder.

HERMANN, Fritz (2002): Attitude, Einstellung, Haltung. Empfehlung eines psychologischen Begriffs zu linguistischer Verwendung. In: Cherubim, Dieter / Jakob, Karlheinz / Linke, Angelika (Hg.): Neue deutsche Sprachgeschichte. Mentalitäts-, kultur- und sozialgeschichtliche Zusammenhänge. Berlin/New York: de Gruyter. 65–89 (= *Studia Linguistica* 64).

HOCHHOLZER, Rupert (2004): Konfliktfeld Dialekt. Das Verhältnis von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern zu Sprache und ihren regionalen Varietäten. Regensburg: edition vulpes.

HUNDT, Markus (2011): *Schöner Dialekt, hässlicher Dialekt* – Theorien und Methoden der Einstellungsforschung im Bereich der Wahrnehmungsdialektologie. In: Elmentaler, Michael / Hoinkes, Ulrich (Hg.): Gute Sprache, schlechte Sprache. Sprachnormen und regionale Vielfalt im Wandel. Frankfurt am Main: Peter Lang. 77–104 (= *Kieler Forschungen zur Sprachwissenschaft* 2).

KAISER, Irmtraud (2006): Bundesdeutsch aus österreichischer Sicht. Eine Untersuchung zu Spracheinstellungen, Wahrnehmungen und Stereotypen. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache (= amades. Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache 2/06).

KALLMEYER, Werner (2005): Qualitative Methoden/Qualitative Methods. In: Ammon, Ulrich (u. a.) (Hg.): *Sociolinguistics: an international handbook of the science of language and society* (HSK) = Soziolinguistik: ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. (Volumen 2 = 2. Teil.). Berlin / New York: de Gruyter. 978–992.

KUCKARTZ, Udo (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

LAMNEK, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. 5., überarbeitete Auflage. Basel: Beltz.

LENZ, Alexandra N. (2003): Struktur und Dynamik des Substandards. Eine Studie zum Westmitteldeutschen (Wittlich/Eifel). Wiesbaden: Franz Steiner (= *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 125).

LÖFFLER, Heinrich (2003): Dialektologie. Eine Einführung. Tübingen: Gunter Narr.

MAROTZKI, Winfried (2010): Biografieforschung. In: Bohnsack, Ralf / Marotzki, Winfried / Meusner, Michael (H.g.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Stuttgart: UTB. 22–24.

MAYRING, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

MISOCH, Sabina (2015): Qualitative Interviews. Berlin: De Gruyter Oldenbourg.

MOOSMÜLLER, Sylvia / VOLLMANN, Ralf (1994): Dialekt- und Hochsprachevariation bei Kleinkindern in Wien: Phonologie. In: Burger, Harald / Häcki Buhofer, Annelies (Hg.): Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache. Bern: Peter Lang. 109–128 (= Zürcher Germanistische Studien 38).

NEULAND, Eva (1993): Sprachgefühl, Spracheinstellungen, Sprachbewußtsein. Zur Relevanz „subjektiver Faktoren“ für Sprachvariation und Sprachwandel. In: Mattheier, Klaus J. (u. a.) (Hg.): Vielfalt des Deutschen. Festschrift für Werner Besch. Frankfurt am Main: Peter Lang. 723–747.

PENZINGER, Christine (1994): Hochsprache und Dialekt der Modellsprecher (Eltern) gegenüber Kindern im Vorschulalter. In: Burger, Harald / Häcki Buhofer, Annelies (Hg.): Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache. Bern: Peter Lang. 129–144 (= Zürcher Germanistische Studien 38).

PLEWINA, Albrecht / ROTHE, Astrid (2012): Sprache – Einstellungen – Regionalität. In: Eichinger, Ludwig M. (u. a.) (Hg.): Sprache und Einstellungen. Spracheinstellungen aus sprachwissenschaftlicher und sozialpsychologischer Perspektive. Tübingen: Narr. 9–118 (= Studien zur deutschen Sprache 61).

RANSMAYR, Jutta (2009): >>Und dass es keine Paradeiser mehr gibt, is‘ ewig schad‘...<< Überlegungen zum österreichischen Deutsch im heimischen Bildungssystem. In: ide 4-2009. 72–81.

RANSMAYR, Jutta / FINK, Ilona Elisabeth (2014): Das österreichische Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache. Vorläufige Ergebnisse des FWF-Projekts. In: ide 3-2014. 40–52.

REICH, Hans H. (2008): Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien. Weimar/Berlin: verlag das netz.

RIEHL, Claudia Maria (2014): Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. Darmstadt: WBG.

SCHOEL, Christiane / STAHLBERG, Dagmar (2012): Spracheinstellungen aus sozialpsychologischer Perspektive II: Dialekte. In: Eichinger, Ludwig M. (u. a.) (Hg.): Sprache und Einstellungen. Spracheinstellungen aus sprachwissenschaftlicher und sozialpsychologischer Perspektive. Tübingen: Narr. 205–226 (= Studien zur deutschen Sprache 61).

SCHRÖDER, Ingrid / JÜRGENS, Carolin (2017): Einstellungen gegenüber regionalen Sprachformen in der Großstadt: Niederdeutsch in Hamburg (NiH). Eine Projektskizze. In: Schröder, Ingrid / Jürgens, Carolin (Hg.): Sprachliche Variation in autobiographischen Interviews. Theoretische und methodische Zugänge. Frankfurt am Main: Peter Lang. 11–46 (= Sprache in der Gesellschaft 35).

SCHÖNAUER-SCHNEIDER, Wilma (2012): Bausteine des Sprach- und Kommunikationsverhaltens in der Sprachförderung. In: Günther, Herbert / Bindel, Walter Rolf (Hg.): Deutsche Sprache in Kindergarten und Volksschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH. 149–164 (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 1).

SPIEKERMANN, Helmut (2006): Standardsprache als regionale Varietät – Regionale Standardvarietäten. In: Voeste, Anja / Gessinger, Joachim (Hg.): Dialekt im Wandel. Perspektiven einer neuen Dialektologie. Duisburg: Redaktion Obst. 81–100 (= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 71).

STEINEGGER, Guido (1998): Sprachgebrauch und Sprachbeurteilung in Österreich und Südtirol. Ergebnisse einer Umfrage. Frankfurt am Main: Peter Lang (= Schriften zur deutschen Sprache in Österreich 26).

STRASSER, Hermann / BRÖMME, Norbert (2004): Prestige und Stigma. In: Ammon, Ulrich (u. a.) (Hg.): Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society. 2nd completely revised and extended edition. Volume 1. Berlin / New York: de Gruyter. 412–417 (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 3.1).

STRUGER, Jürgen (2008): >>Das gehört sich nicht<< Umgangssprache, Dialekt und Sprachvarianten im Deutschunterricht – für eine Kultur des sensibilisierten Zuhörens. In: ide 3-2008. 44–51.

TOPHINKE, Doris / ZIEGLER, Evelyn (2006): „Aber bitte im Kontext!“ Neue Perspektiven der dialektologischen Einstellungsforschung. In: Voeste, Anja / Gessinger, Joachim (Hg.): Dialekt im Wandel. Perspektiven einer neuen Dialektologie. Duisburg: Redaktion Obst. 205–224 (= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 71).

WANDRUSZKA, Mario (1979): Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München: R. Piper & Co. Verlag.

WIESINGER, Peter (1997): Sprachliche Varietäten – Gestern und Heute. In: Stickel, Gerhard (Hg.): Varietäten des Deutschen. Regional- und Umgangssprachen. Berlin: Walter de Gruyter. 9–45.

WIRTS, Claudia (2012): Wie Kinder gut zur Sprache kommen – Förderung von kommunikativen Fähigkeiten und Sprache in den ersten Lebensjahren. In: Günther, Herbert / Bindel, Walter Rolf (Hg.): Deutsche Sprache in Kindergarten und Volksschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH. 133–148 (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 1).

ZIEGLER, Evelyn (1996): Sprachgebrauch, Sprachvariation, Sprachwissen. Eine Familienfallstudie. Frankfurt am Main: Peter Lang (= Vario Lingua 2).

Internetquellen:

BILDUNGSPLAN NIEDERÖSTERREICH (2010)

URL: http://www.noe.gv.at/noe/Kindergaerten-Schulen/Bildungsplan_Niederoesterreich_.pdf (letzter Zugriff: 05.06.2019)

BILDUNGSRAHMENPLAN ÖSTERREICH (2010)

URL: http://www.noe.gv.at/noe/Kinderbetreuung/BP1_Rahmenplan_Oesterreich.pdf (letzter Zugriff: 05.06.2019)

BOECKMANN, Klaus-Börge u. a. (2011): Mehrsprachigkeit in den Kindergärten. Methodisches Handbuch für die Sprachenvermittlung.

URL: http://www.educorb.eu/files/kiga_online_1.pdf (letzter Zugriff: 05.06.2019)

DEPPERMAN, Arnulf (2013): Interview als Text vs. Interview als Interaktion. In: Forum: Qualitative Social Research (14/3; Artikel 13).

URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2064/3584> (letzter Zugriff: 02.01.2019).

EFING, Christian (2016): Erstsprache. In: Schierholz, Stefan J. / Wiegand, Herbert E. (Hg.): Wörterbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (WSK) Online.

URL: https://www-degruyter-com.uaccess.univie.ac.at/view/WSK/wsk_id2bf2c8c9-bf15-4c62-90f2-d213185d2f99?pi=0&moduleId=common-word-wheel&dbJumpTo=Ersts (letzter Zugriff: 05.06.2019)

KLIPPEL, Johanna (2016): Fremdsprache. In: Schierholz, Stefan J. / Wiegand, Herbert E. (Hg.): Wörterbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (WSK) Online.

URL: https://www-degruyter-com.uaccess.univie.ac.at/view/WSK/wsk_idff50b27e-917f-4bf9-af8f-339d01281019?pi=0&moduleId=common-word-wheel&dbJumpTo=Fremdsprache (letzter Zugriff: 05.06.2019)

PORTFOLIO IM KINDERGARTEN (2012)

URL: http://www.noe.gv.at/noe/Kinderbetreuung/Leitfaden_PortfolioTeil_1.pdf (letzter Zugriff: 05.06.2019)

PILYPAITYTE, Lina (2014): Äußere Mehrsprachigkeit. In: Schierholz, Stefan J. / Wiegand, Herbert E. (Hg.): Wörterbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (WSK) Online.

URL: https://www-degruyter-com.uaccess.univie.ac.at/view/WSK/wsk_id9efc5a7e-d048-4cf1-9ac6-094c8ef6aa68#_ (letzter Zugriff: 05.06.2019)

6 ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Modell von FISHBEIN/AJZEN (CASPER 2002: 98)..... 21

Abbildung 2: Makro-, Meso- und Mikrokontext (TOPHINKE/ZIEGLER 2006: 215)..... 24

7 TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Gegenüberstellung Dreikomponentenmodell und Einkomponentenmodell 17

Tabelle 2: Demographische Angaben 56

8 ANHANG

8.1 INTERVIEWLEITFADEN

Konzepte der deutschen Sprache („Dialekt“ und „Hochdeutsch“)

Welche Arten oder Formen der deutschen Sprache unterscheidest du? Wie würdest du die deutsche Sprache unterteilen?

Wie definierst du diese Sprachformen? Was ist für dich Dialekt? Was ist für dich Hochdeutsch?

Wie würdest du deine Art zu sprechen nennen?

In welchen Situationen sprichst du welche Sprachform?

Soziale Bedeutung

In welchen Situationen findest du den Dialekt / das Hochdeutsche passend bzw. unpassend?

Welche Gedanken und Gefühle verbindest du mit dem Dialekt? Wie wirkt es auf dich, wenn jemand Dialekt spricht?

Welche Gedanken und Gefühle verbindest du mit Hochdeutsch? Wie wirkt es auf dich, wenn jemand Hochdeutsch spricht?

Gefällt dir der Dialekt, den du sprichst?

Bist du stolz darauf, Dialekt sprechen zu können?

Welche Bedeutung hat der Dialekt für dich?

Würdest du später mit deinen eigenen Kindern Dialekt sprechen?

Welche Erfahrungen hast du mit dem Sprechen des Dialekts gemacht? Kannst du dich an Situationen erinnern, in denen du auf Grund des Dialekts kritisiert wurdest oder Nachteile hattest?

Hattest du Erlebnisse, in denen du auf Grund des Dialekts im Vorteil warst?

Sprachverwendung im Kindergarten

Welchen Stellenwert hat deiner Meinung nach die Sprache im Kindergarten?

Welche Bedeutung ordnest du dir selbst als Sprachvorbild zu?

Gibt es Kinder in deinem Kindergarten, die Dialekt sprechen?

Wie sprichst du mit den Kindern im Kindergarten? Gibt es hier Unterschiede zwischen den Kindern?

Gibt es Kinder mit Deutsch als Zweitsprache? Wie redest du mit diesen?

Setzt du die unterschiedlichen Sprachformen gezielt ein?

Welche Sprachform verwendest du bei Bildungsangeboten?

Welche Sprachform verwendest du bei emotionalen Situationen (z. B. Trösten)?

Wie sprichst du mit den Eltern der Kinder? Gibt es hier Unterschiede?

Wie sprichst du mit Kolleginnen und Kollegen (sowohl in Gegenwart der Kinder als auch bei Teamsitzungen etc.)?

Wertigkeit des Dialekts im Kindergarten

Setzt du bewusst dialektale Angebote (beispielsweise Lieder im Dialekt)?

Ist es dir wichtig, dass der Dialekt den Kindern im Kindergarten weitergegeben wird bzw. dass sie diesen hören? Warum?

Welche Vor- oder Nachteile für die Kinder könnten sich deiner Meinung nach durch den Dialektgebrauch im Kindergarten ergeben (Sprachentwicklung, Bildungslaufbahn etc.)?

Gibt es Vorschriften von Seiten des Landes oder der Kindergartenleiterin bezüglich der Sprachverwendung?

Wie war dies während deiner Ausbildungszeit? Gab es hier Vorschriften bezüglich der Sprachverwendung bzw. Ermahnungen beim Sprechen des Dialekts?

Demographische Daten

Alter:

Ort der Sozialisation:

Derzeitiger Wohnort:

Standort des Kindergartens:

Jahre der Berufserfahrung:

8.2 ABSTRACT

Die vorliegende Arbeit handelt von Einstellungen hinsichtlich der „inneren Mehrsprachigkeit“ des Deutschen, die im Hinblick auf die private sowie berufliche Sprachverwendung im Licht von Interviews mit jungen Kindergartenpädagoginnen aus dem Bezirk Mistelbach untersucht werden.

Im Theorieteil der Arbeit werden Schlüsselkonzepte und -begriffe auf Basis des Forschungsstandes diskutiert. Hierbei wird der Fokus einerseits auf die Begriffe „Dialekt“ und „Standardsprache“ sowie „innere und äußere Mehrsprachigkeit“ gelegt, andererseits stellt die (Sprach-)Einstellungsforschung einen wichtigen Aspekt der Theorie dar. Ein kurzer Ausschnitt bezieht sich des Weiteren auf die Rolle der Sprache im Kindergarten.

Der empirische Teil dieser Arbeit wird mit einer Methodenbeschreibung eingeleitet. Hierzu zählt unter anderem die Reflexion der Kategorien, nach denen die transkribierten Interviews inhaltsanalytisch ausgewertet werden. Für die Transkription sowie die Analyse der Aussagen der Probandinnen wurde die Software MAXQDA verwendet. Zuletzt werden die Ergebnisse dieser Untersuchung im Licht der erstellten Kategorien interpretiert. Diese untergliedern sich in drei Grundthemen: Konzepte der deutschen Sprache, Soziale Bedeutung / Spracheinstellung und Sprache im Kindergarten.