

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Sprachvariation im schulischen Kontext in Niederösterreich aus der Sicht von
Lehrpersonen. Eine qualitative Sprachideologieforschung

verfasst von | submitted by

Daniel Fischer BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 500 506 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree pro-
gramme as it appears on the student record
sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Bewegung und Sport Unterrichtsfach Deutsch

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Manfred Michael Glauninger Privatdoz.

Abstract

Den Gegenstand der vorliegenden Masterarbeit bilden ausgewählte sprachideologische Aspekte der Sprachvariation im schulischen Kontext im Spiegel von sprachreflexiven/metapragmatischen Äußerungen bzw. Narrationen von in Niederösterreich tätigen Lehrpersonen. Ziel der Untersuchung ist es, auf Basis der Analyse von Sprachideologien ein besseres Verständnis für die soziale Bedeutung sprachlicher Variation und Normsetzung im schulischen Kontext zu gewinnen. Im Zentrum der Forschungsarbeit steht die Frage, wie an einer niederösterreichischen Mittelschule tätige Lehrkräfte ihre persönliche Sprachverwendung im Rahmen ihrer beruflichen Interaktionen und insbesondere ihres Unterrichts wahrnehmen und reflektieren bzw. bewerten.

Diese Arbeit verortet sich theoretisch in der Metapragmatischen Soziolinguistik respektive in der Sprachideologieforschung, mit besonderem Fokus auf sprachliche Normen, sprachbasierte Identitätskonstruktionen und die Wirkmacht von Sprache in der schulischen Kommunikation. Methodisch wurde der Untersuchung ein qualitatives Design zugrunde gelegt, basierend auf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse von episodischen Interviews (inklusive Sprachenportraits) mit Lehrkräften unterschiedlichen Alters und Geschlechts.

Die Ergebnisse zeigen einerseits, dass die Lehrer*innen ein Bewusstsein für die Kontextsensitivität ihres Sprachgebrauchs haben, den sie gemäß ihrer Selbstwahrnehmung an die jeweilige (pädagogische) Situation anpassen und dementsprechend im „Dialekt“ oder „hochdeutsch“ kommunizieren. Andererseits ist ein zentrales Ergebnis der Arbeit, dass Sprachideologien eine bedeutende Rolle bei der Selbstreflexion und Positionierung der Lehrpersonen spielen. Die Lehrkräfte verbinden bestimmte sprachliche Formen mit Prestige, Stigmatisierung, sozialer Inklusion oder Exklusion und anderen sozialen Bedeutungen. Darüber hinaus zeigt die Analyse einmal mehr, dass der Dialekt (bzw. „umgangssprachliches“ Deutsch) im schulischen Kontext zwar Verwendung findet, gleichzeitig aber das Standarddeutsche als Bildungssprache eine zentrale Rolle einnimmt und als Zielnorm für die Schüler*innen gilt.

Vor diesem Hintergrund will die Arbeit zu einem besseren Verständnis für die komplexen Wechselwirkungen zwischen (der Variation von) Sprache, Identität und sozialer Praxis im österreichischen Bildungssystem beitragen, indem sie Einblicke in die Bedeutung von Sprachideologien im Schulalltag bietet.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
1.1	Motivation	1
1.2	Untersuchungsgegenstand und Forschungsstand	1
1.3	Forschungsfragen	3
2	Theoretische Fundierung	5
2.1	Metapragmatische Soziolinguistik	5
2.2	Sprachideologien	9
2.2.1	Spracherleben und Normen.....	11
2.2.2	Spracheinstellungen	17
2.2.3	Indexikalität.....	18
2.3	Sprache und Identität.....	19
2.4	Variation der deutschen Sprache in Österreich	23
2.5	(Bildungs-)Sprache im schulischen Kontext in Österreich	33
3	Empirischer Teil.....	38
3.1	Methodik.....	38
3.1.1	Qualitative Sozialforschung	38
3.1.2	Das episodische Interview.....	40
3.1.3	Methodisches Vorgehen.....	42
3.2	Ergebnisse.....	46
3.2.1	L1 (m/u30)	46
3.2.2	L2 (w/u30).....	51
3.2.3	L3 (m/ü50)	56
3.2.4	L4 (w/ü50).....	59
3.3	Diskussion	66
4	Fazit und Ausblick.....	78
5	Literatur & Quellen.....	82
6	Anhang.....	86

1 Einleitung

Im einleitenden Kapitel sollen zunächst die motivationalen Aspekte der vorliegenden Arbeit erläutert werden. Anschließend wird ein kurzer Überblick über den Untersuchungsgegenstand und den aktuellen Forschungsstand gegeben. Abschließend werden die definierten Forschungsfragen vorgestellt, welche im Zuge dieser Qualifikationsarbeit beantwortet werden sollen.

1.1 Motivation

Der Titel der vorliegenden Masterarbeit ist „Sprachvariation im schulischen Kontext in Niederösterreich aus der Sicht von Lehrpersonen. Eine qualitative Sprachideologieforschung“. Im Rahmen dieses Themas soll(en) das sprachliche Repertoire von ausgewählten Lehrpersonen untersucht sowie deren Ideologien und persönliche Ansichten in Bezug auf Sprache(n) analysiert werden. Der Bereich der Sprachideologieforschung im Kontext der Institution Schule in Österreich ist ein bereits gut erforschtes Gebiet (s. unten 1.2). Die vorliegende Masterarbeit greift jedoch mit einer spezifischen Untersuchung an einer Mittelschule in Niederösterreich eine Forschungslücke auf.

Die motivationalen Gründe für diese Qualifikationsarbeit liegen ursprünglich darin, dass der Verfasser ebenfalls Lehrer am vorliegend untersuchten Schulstandort ist und im Laufe des Schulbetriebs linguistisch interessante einschlägige Beobachtungen machen konnte. Dies betraf sowohl die Arbeit im Kollegium als auch das Teamteaching sowie Gespräche mit der Schulleitung und Eltern. Einen weiteren Aspekt der Motivation stellt das Interesse hinsichtlich des Bewusstseins der Lehrpersonen bezüglich der eigenen Sprachverwendung vor dem Hintergrund daraus resultierender Auswirkungen im Allgemeinen und im Kontext des Unterrichts dar.

1.2 Untersuchungsgegenstand und Forschungsstand

Den Untersuchungsgegenstand der Arbeit bilden ausgewählte sprachideologische Aspekte der Sprachvariation im schulischen Kontext im Spiegel von sprachreflexiven/metapragmatischen Äußerungen bzw. Narrationen von in Niederösterreich tätigen Lehrpersonen. Die Untersuchung verortet sich somit in der Metapragmatischen Soziolinguistik (vgl. Spitzmüller 2019) als auch

insbesondere in der Sprachideologieforschung (vgl. Busch 2019). Aus Sicht des etablierten Paradigmas der Metapragmatischen (bzw. Kritischen) Soziolinguistik wird davon ausgegangen, dass Sprache nicht ohne die auf sie bezogene Reflexion der Sprecher*innen „existieren“ kann und die wissenschaftliche Untersuchung von Sprache dies stets berücksichtigen muss. Dabei spielt ganz allgemein das Soziale, genauer die soziale Positionierung der Akteure innerhalb entsprechender Handlungsfelder, dahingehend eine entscheidende Rolle, als nahezu sämtliche Abläufe und Praktiken der Interaktion durch sprachliches Handeln (mit-)vollzogen werden und der metapragmatische Diskurs auf der Grundlage dieser Prozesse stattfindet (vgl. Spitzmüller 2022: 272). Wenn sprachlich geurteilt wird, reflektiert dies deshalb Dimensionen, die über jene des „Sprechens über Sprache“ hinausgehen. Es handelt sich um „komplexe soziopragmatische Zusammenhänge“ (Spitzmüller 2019: 11), welche nicht außer Acht gelassen werden dürfen. Sprachideologien werden im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit im Sinne des Untersuchungsgegenstandes auf einer engeren Ebene betrachtet und behandelt, als es der gesamtgesellschaftliche Diskurs grundsätzlich ermöglichen würde. Der Fokus liegt dabei auf „metasprachliche[n] oder metapragmatische[n] Meinungen, Interpretationen, Bewertungen und Urteilen als integraler Teil sprachlicher Kommunikation“ (Busch 2019: 109). Es kann postuliert werden, dass, sobald es zur bewussten oder unbewussten Verwendung von Sprache oder aber zur diesbezüglichen Reflexion kommt, Sprachideologien eine entscheidende Rolle spielen (vgl. Busch 2019: 108). Allgemein gesprochen können Sprachideologien jedoch wie folgt definiert werden: Ein Konglomerat aus Meinungen, mit denen Sprecher*innen ihre Beobachtungen und Eindrücke in Bezug auf Sprache(n) und ihren Gebrauch begründen (vgl. Busch 2019: 108).

De Cillia / Ransmayr (2015) haben mit ihrem Projekt „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“ bereits wertvolle Ergebnisse im fachspezifischen Kontext erzielt. Mit einer methodischen Triangulierung, welche die Kombination mehrerer Untersuchungsmethoden umfasst, wurden sowohl Lehrkräfte als auch Schüler*innen aller Bundesländer Österreichs befragt. Weiters wurden Lehrer*innen-Interviews, Gruppendiskussionen und Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt (vgl. De Cillia 2019: 11).

Die Variation der deutschen Sprache, welche sich in einem Kontinuum zwischen Dialekt und Standard bewegt, in der sämtliche dialektale, umgangssprachliche und auch standardnahe Formen vorzufinden sind, lässt sich demzufolge im Sprachgebrauch von Lehrenden in ihrer Gesamtheit feststellen. Diese sprachliche Variation lässt sich situationsabhängig beobachten, der Sprachgebrauch wird an die jeweiligen Unterrichtsgegebenheiten angepasst. Demzufolge

geben die Lehrer*innen an, in formellen Situationen, die den Unterricht betreffen, beispielsweise beim Erklären, Vortragen oder Anweisen, hauptsächlich das Standarddeutsche zu nutzen, hingegen bei Gesprächen in der Pause oder auch in pädagogischen Belangen, wie beim Disziplinieren, sprachlich zu variieren. Aufgrund der unterschiedlichen methodischen Erhebungsformen zeigen die Ergebnisse der Forschungsarbeiten schlussendlich, dass das gesamte Spektrum des Variationskontinuums in allen Unterrichtssituationen relevant ist. Außerdem wird festgehalten, dass grundsätzlich die permanente Verwendung des Standarddeutschen bei der Interaktion im Unterricht von den Lehrkräften angestrebt wird. (Vgl. De Cillia 2019: 23).

Weitere Ergebnisse auf dem Gebiet der Sprachvariation und -ideologien im schulischen Kontext liefern Augdoppler (2023) und Ortner (2017), die durch ihre Masterarbeiten die einschlägige linguistische Forschung weiter vorangetrieben haben. So stellt Augdoppler (2023: 47) unter anderem fest, dass die situationsadäquate Verwendung der normgerechten Standardsprache im Schulalltag eine essenzielle Rolle für Lehrende an Wiener Mittelschulen spielt. Ortner (2017) beschäftigt sich mit Lehrkräften an oberösterreichischen Volksschulen und ihrer Einstellung zum Dialekt im schulischen Kontext. Im Zuge ihrer Forschungsarbeiten stellt die Autorin fest, dass eine eindeutige Affinität zur Dialektsprache gegeben ist, zugleich jedoch der Standard eine Vorbildfunktion innehat (vgl. Ortner 2017: 122).

1.3 Forschungsfragen

Die vorliegende Masterarbeit zielt nun darauf ab, den Forschungsstand im Bereich der linguistischen Sprachideologie- und Sprachvariationsforschung im Kontext der Institution Schule zu erweitern und speziell in Niederösterreich eine Forschungslücke zu schließen. Dies soll mit der Beantwortung folgender Forschungsfragen erreicht werden:

1. Welches Sprachrepertoire (nach Busch 2015) schreiben sich die Gewährspersonen selbst zu und welche sozialen Bedeutungen bzw. Ideologien (kommunikative/identitätskonstituierende Funktionalität, Prestige/Stigma, soziale In-/Exklusion, ...) verbinden sie mit den Komponenten dieses Repertoires sowohl privat als auch im Kontext Ihrer beruflichen Tätigkeit?
2. Welche Sprachideologien reflektieren darüber hinaus die in den Interviews mit den Gewährspersonen erhobenen sprachreflexiven/metapragmatischen Äußerungen und

Narrationen im Zusammenhang mit dem Gebrauch bzw. der Variation von Sprache(n) im Kontext der schulischen Interaktion maßgeblicher Akteure (Schüler*innen, Eltern, Lehrpersonal, Schulleitung)?

3. Welche Parallelen und Unterschiede zeigen sich in Bezug auf 1) und 2) im Vergleich zwischen den Gewährspersonen?

2 Theoretische Fundierung

Dieses Kapitel der Arbeit zielt darauf ab, die Untersuchung theoretisch zu verorten und einen fundierten Überblick über die fachspezifischen Inhalte zum behandelten Thema zu geben.

Angefangen bei der Metapragmatischen Soziolinguistik, welche die Grundlage für weitere Überlegungen im Bereich der Sprachideologieforschung darstellt, geht dieser Abschnitt in weiterer Folge auf die verschiedenen Aspekte rund um das Phänomen der Sprachideologie ein. Im Zuge dessen wird nicht nur dieses im engeren Sinn genauer beleuchtet, sondern es wird auch ein Einblick in die Bereiche des „Spracherlebens“ und damit stark verknüpfter Aspekte sprachlicher Normen gegeben. Eine weitere wichtige Dimension der Untersuchung stellen Spracheinstellungen und die damit verbundenen kommunikativen bzw. sozialen Folgen dar. Außerdem ist der Terminus „Indexikalität“ genauer zu klären und seine Bedeutung im Kontext des Masterarbeitsthemas zu erörtern. In einem weiteren Unterkapitel werden Definitionen und Aspekte in Bezug auf den Zusammenhang von Sprache und Identität zusammengetragen und diskutiert. Ein weiteres Kernstück der theoretischen Fundierung vorliegender Arbeit stellt die Behandlung der unterschiedlichen Definitionsansätze hinsichtlich der Formen und Ausprägungen der Variation der deutschen Sprache dar. Den Abschluss dieses Kapitels bildet die im Sinne dieser Arbeit fokussierte Auseinandersetzung mit der „Bildungssprache“ im schulischen Kontext.

2.1 Metapragmatische Soziolinguistik

Wenn es im Fachbereich der Linguistik zu ihrem Hauptgegenstand der Sprache kommt, so wird davon ausgegangen, dass diese nicht ohne Reflexion existent sein könnte. Dabei spielt das Soziale, genauer die soziale Positionierung, dahingehend eine Rolle, dass sämtliche Abläufe und Praktiken von sprachlichem Handeln und der metapragmatische Diskurs auf deren Grundlage stattfinden. Im Zuge dieser sozialen Positionierung erfolgt eine Identifikation, für welche die soziale Reflexion und Bewertung eine Prämisse darstellt. Wenn sprachlich geurteilt wird, ist dies ein Prozess, der mehr Dimensionen berücksichtigen muss als jene des Sprechens über Sprache. Es stehen „komplexe soziopragmatische Zusammenhänge“ (Spitzmüller 2019: 11) im Vordergrund, welche nicht außer Acht gelassen werden dürfen (vgl. Spitzmüller 2019: 11).

Gerade aufgrund dieser Komplexität trifft die Sprachtheorie allerdings auch auf Hürden. Die reflexive Bezugnahme sowohl auf den Sprachgebrauch als auch die Sprache selbst tritt in verschiedenen Formen auf. Auch ist die explizite Ausprägung in mehrfachen Variationen möglich, was dazu führt, dass Sprache und das Handeln ein wirkmächtiges Instrument im Kontext der sozialen Positionierung darstellt (vgl. Spitzmüller 2019: 12).

Um Missverständnissen vorzubeugen, definiert die Disziplin der Sprachphilosophie zwei unterschiedliche Kategorien: „Sprache als Reflexionsmittel“ und „Sprache als Reflexionsobjekt“. Die Theorie der Sprachstufen (frühes 20. Jahrhundert) unterscheidet daher nun die „Metasprache“ von der „Objektsprache“ (vgl. Seiffert 2003: 90).

Obwohl mit dieser Unterscheidung und der kategorisch festgelegten Trennung der Begrifflichkeiten ein essenzieller Schritt gemacht worden ist, wird es immer noch als nicht ganz unproblematisch angesehen, im Diskurs und in der Forschung zu metasprachlichen Thematiken und Praxen entsprechend zu unterscheiden.

Urban (2006: 89–90) postuliert, dass auch andere komplementäre und übergreifende Begriffe gefunden werden sollen, wenn es zum Diskurs über Reflexivität und sprachliche Reflexion kommt.

Einen solchen Begriff stellt „Metapragmatik“ dar. Aus der linguistischen Anthropologie hervorgegangen wird der Terminus nun auch in der Pragma- und Soziolinguistik verwendet (vgl. Spitzmüller 2019: 16).

Die Begrifflichkeit „Metapragmatik“ findet durch den Sprachanthropologen Michael Silverstein Zugang in die Soziolinguistik. Dieser behauptet, dass der Gebrauch von Sprache gleichzeitig mehrere Funktionen erfüllt und insofern auch vielen unterschiedlichen Zwecken zur gleichen Zeit dienen kann. Es können gleichzeitig mehrere Bezüge hergestellt und es kann auf verschiedene Gegenstände referiert werden. Dies stellt allerdings nur eine von vielen Funktionen dar, welche durch die Sprache vollzogen werden können. Eine wesentliche Rolle in Silversteins Ausführungen spielt auch die Betrachtung der Sprache auf der Ebene der Semantik. Der Sprache kommt in diesem Sinne eine „kontextabstrakte Bedeutung“ in Form von „denotativen Referenzen und Prädikationen“ (Silverstein 1976: 15) zu. Wird nun auf diese Dimension reflexiv referiert, dann verwendet Silverstein den Terminus „Metasemantik“. Solche Sprechvorgänge

nennt er „metasemantic speech events“ (Silverstein 1976: 16), welche unter anderem auch wieder der Relation der klassischen Meta- und Objektsprache entsprechen (vgl. Silverstein 1976: 14–17 und vgl. Urban 2006: 90).

Neben der semantischen Ebene ist auch noch die pragmatische von entscheidender Bedeutung. Silverstein (1976: 20) postuliert, dass beide Dimensionen bei weitläufigerer Betrachtung unter der pragmatischen subsumiert werden können bzw. die semantische funktional gesehen in der pragmatischen Dimension eingeschlossen werden kann, da in jedem Fall eine sprachliche Handlung die Basis bildet. In einem engeren Sinn wird der Kontrast zur Semantik dadurch begründet, dass eine Kontextgebundenheit gegeben sein muss bzw. sich alle Funktionen auf einen Kontext beziehen müssen.

Bis hierhin wurde nun die metapragmatische Eigenschaft von Sprache dargelegt und begründet. Nach Spitzmüllers (2019: 23) Verständnis lassen sich allerdings noch zwei weitere Charakteristika feststellen. Demzufolge ist Sprache nicht nur im engeren Sinn kommunikativ metapragmatisch, sondern auch ideologisch und dahingehend in jedem Fall eine Form der sozialen Positionierung. Auf diese Zuschreibungen soll im Folgenden nun genauer eingegangen und sie sollen diskursiv erörtert werden.

Karl Bühler (1999: 24) begründet mittels seines sogenannten „Organonmodells“, dass Sprechereignisse nicht nur *eine* Funktion, die des Transportes einer Mitteilung, haben, sondern beim jeweiligen Sprechakt mehrere verschiedene Handlungen vollzogen werden. Diese Prozesse und Vorgänge betreffen nicht nur das Gesagte selbst, sondern binden auch den*die Sprecher*in mit ein, genauso wie diejenige Person, an welche das Gesagte adressiert ist.

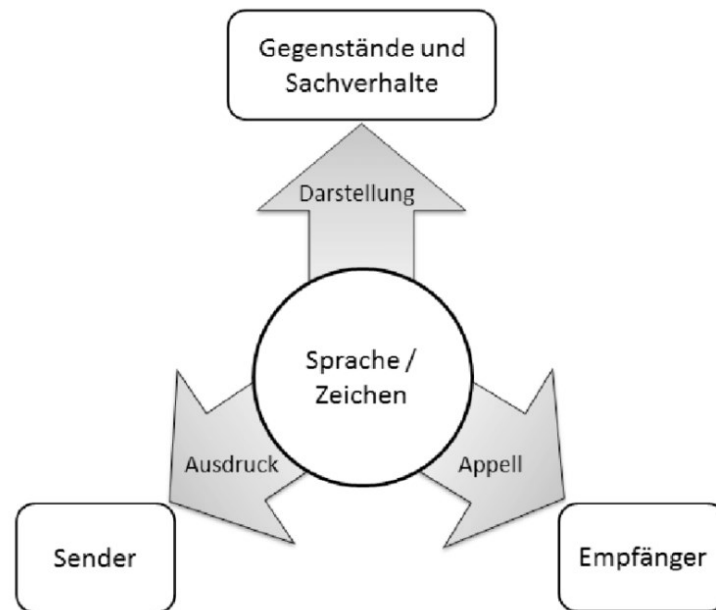


Abbildung 1: Organon-Modell nach Karl Bühler (angepasste Nachbildung) nach Canz (2015: 114)

Bühler zeigt damit weiters auf, dass es unabdingbar ist, die verschiedenen Ebenen in ihrer Verflechtung als ein Ganzes zu sehen und zu berücksichtigen. Sobald eine Aussage über etwas oder jemanden in seiner darstellenden Funktion getätigt wird, drückt sich der*die Sprechende gleichwohl in irgendeiner Form über sich selbst aus und appelliert zusätzlich an den*die Adressat*in. Begründet kann dies durch die sprachliche Reflexivität werden, wenn davon ausgegangen wird, dass alle sprachlichen Äußerungen an soziale Gegebenheiten und Akteur*innen gebunden sind. Es herrscht eine permanente Kopplung von Einstellungen, Erfahrungen und Handlungen im Zuge der Kommunikation, welche sozial registriert und als Teil in der Gesellschaft verankert sind. Das menschliche Sprechen und Sich-Mitteilen sind reflexiv betrachtet immer ein Produkt individueller Vorstellungen der Wirklichkeit des Sozialen und im Zuge der Kommunikation wird man dadurch aktiv oder durch andere positioniert. Zusammengefasst kann hierbei der Begriff „Sprachideologie“ zum Einsatz kommen. Modelle, Werte und Einstellungen, die vertreten werden und durch Sprache zum Ausdruck kommen, haben die „Vergemeinschaftung“, also die soziale Verbindung, zum Ergebnis. Die Existenz von Sprachideologien setzt also sprachreflexive Diskurse voraus. Sie bilden den Grundstein der Verbindungsvorgänge im sozialen Konstrukt, da durch sie die damit einhergehenden sozialen Positionierungen und die in weiterer Folge geschaffenen, neu kombinierten Wirklichkeiten überhaupt erst zustande kommen können. Um Fortschritte in der linguistischen Forschung erzielen zu können, ist es also von Vorteil, die sprachliche Sozialisierung der Sprecher*innen und die Reflexion auf Sprache selbst zu fokussieren und sich damit seriös auseinanderzusetzen. (Vgl. Spitzmüller 2019: 26–27).

Außerdem muss davon ausgegangen werden, dass diese Gegenstände selbst Teile der „Urteile der Öffentlichkeit“ (Spitzmüller 2019: 25) sind.

In diesem Kapitel wurde nun durch die wichtigsten Überlegungen zur Metapragmatik der Sprache der Grundstein vorliegender Untersuchung gelegt und auch bereits auf die sogenannten „Sprachideologien“ hingewiesen. Im folgenden Abschnitt soll nun genauer auf diese und weitere wichtige, korrespondierende, fachspezifische Themengebiete eingegangen werden.

2.2 Sprachideologien

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel ausgeführt, wird sich durch sprachliche Handlungen immer auch in einem sozialen Kontext positioniert, denn jede Kommunikationssituation impliziert, dass eine bestimmte Form der Sprache gewählt oder der sprachliche Gebrauch (nicht zuletzt des Gegenübers) einer Bewertung unterzogen wird – dies wird als Sphäre der Sprachideologien bezeichnet (vgl. Busch 2019: 108).

Dennoch muss der Bereich der Ideologien aus einem größeren Blickfeld betrachtet werden. Wenn es also um die diskursive Dimension von Sprachideologien geht, so wird das gesamte Spektrum an Wertbildungen, Meinungen und Einstellungen zur Sprache miteingeschlossen (vgl. Blommaert 2005: 164–166).

Verschueren (2012:12) meint, dass bei den verschiedenen Akteur*innen das Bewusstsein für Sprachideologien unterschiedlich stark ausgeprägt ist, und behauptet, dass gerade jene Ideologien, die nicht stark in den Mittelpunkt der Reflexion rücken, eine besondere Wirkungsmacht haben können.

Nach dem Verständnis von Busch (2019: 108–109) werden Sprachideologien im Kontext der soziolinguistischen Sicht als Bewertungen, Urteile und Interpretationen beschrieben, welche integrativer Teil der verbalen Kommunikation sind. Ausgehend von den USA seit den Achtzigerjahren des 20. Jahrhunderts befasst sich die Forschung damit, jene Merkmale von Ideologien herauszufiltern, welche sich im Sprachgebrauch der Gesellschaft niederschlagen, um diese in weiterer Folge kategorisieren und differenzieren zu können. Dadurch soll nicht zuletzt ein tiefergehendes Verständnis für die sprachliche Dynamik und den Sprachwandel erreicht werden.

Die Sprachideologieforschung setzt sich nach Busch (2019: 109) aus drei komplementären Perspektiven zusammen:

1. Beobachtbare und situationsbezogene Interaktionen
2. Kritischer und diskursanalytischer Ansatz
3. Ebene des erlebenden und handelnden Subjektes

Es ergibt sich also ein Zusammenspiel aus Aspekten der linguistischen Anthropologie, der kritischen Auseinandersetzung mit Diskursen und der emotional-körperlichen Dimension einzelner Individuen.

Im Sinne vorliegender Arbeit rückt vor allem Letztere in den Mittelpunkt des Interesses. Auf der Ebene des sprachlich handelnden Subjektes ist es möglich, neben den emotional-physischen Faktoren auch biografische zu berücksichtigen und dadurch Erkenntnisse von sprachlichen Repräsentationen und Dispositionen zu generieren (vgl. Busch 2019: 109).

Dennoch muss festgehalten werden, dass alle drei oben genannten Perspektiven miteinander verflochten sind und es sinnfrei wäre, sie einzeln ohne Berücksichtigung der jeweils anderen zu verstehen. Um das Ausmaß und die Mannigfaltigkeit der Wirkungen von Sprachideologien erkennen und erforschen zu können, müssen deshalb alle Dimensionen als ein Ganzes gesehen werden (vgl. Busch 2019: 135–136).

Um wieder auf den Begriff der Ideologie zurückzukommen, so lässt dieser, nach Althusser, den Umstand zu, zu erforschen, wie die Imagination von Sprache in Bezug auf das einzelne Subjekt realisiert wird. Es gibt eigene „Apparate“, welche eine Sprachideologie ins Zentrum ihres Seins rücken und diese dann als angesehene Praktik vermitteln. Beispiele hierfür wären Lexika, Grammatiken, Philologien und nicht zuletzt auch die Schulen. Diese Instanzen stellen ihre Ideologien in den Mittelpunkt und erschaffen dadurch eine Gemeinschaft aus Mitgliedern, welche sich durch ihr Bekenntnis als eine Art Gefolgschaft verstehen. Die unerreichbaren Ziele, nach dem Postulat von Althusser, sind die vermeintliche Korrektheit, Reinheit und Authentizität eines einzigen Idealbildes, das ins Zentrum gerückt wird. (Vgl. Busch 2019: 125–126).

Es ist bereits deutlich geworden, wie intensiv das Konzept der Ideologie bzw. der Sprachideologie mit den einzelnen Individuen, also den sprechenden Subjekten, verbunden ist. Im Folgenden soll gezeigt werden, inwiefern dies der Fall ist und welche Rolle die körperliche Dimension dabei einnimmt.

2.2.1 Spracherleben und Normen

Einen das Sprachrepertoire herausbildenden Aspekt stellt das vom* von der jeweiligen Sprecher*in erfahrene sprachliche Erleben dar, bei welchem sich bestimmte Merkmale in den Sprachgebrauch eingliedern und von da an repräsentiert werden. Dies hat nicht nur die Erweiterung und individuumsspezifische Prägung des Sprachrepertoires zur Folge, sondern trägt auch essenziell dazu bei, wie dieses oder Teile davon bewertet werden (vgl. Busch 2019: 130).

Busch (2019: 127) postuliert, dass sich Sprachideologien in den Körper einschreiben und in Interaktionssituationen eine entscheidende Rolle spielen. Die Autorin sieht dies als einen habitualisierten Prozess, bei dem gewohnheitsmäßig bestimmte Handlungen nach einem vorgeschriebenen Schema vollzogen werden. Busch betont zugleich, dass diese Ideologien aus einer weiteren zusätzlichen Perspektive das Emotionale und Körperliche des Subjekts (mit-)ausmachen bzw. mit diesen Erfahrungen des Erlebens verbunden sind. Hierbei kommt es zur oben erwähnten Verflechtung der verschiedenen Perspektiven, wobei die Dimensionen des Diskurses und des Erlebens am gemeinsamen Ort, des Körpers, zusammenkommen. Dieser Umstand zeigt ein weiteres Mal auf, dass für einen größtmöglichen Erkenntnisgewinn auf Ebene der Wirkungsmacht von Sprachideologien, die Perspektiven des Diskurses und des Erlebens aufeinander bezogen und miteinander in Relation gesetzt werden müssen.

Wehrle (2016: 238) meint diesbezüglich:

Erfahrung und Körperlichkeit [spielen sich] nicht außerhalb der Diskurse ab, sondern vielmehr mittendrin bzw. die Diskurse werden zum Teil der Erfahrung selbst. Diskurse, Ordnungen oder Macht (im Sinne Foucaults) müssen in irgendeiner Form Eingang ins Subjektsein finden, um überhaupt wirksam sein zu können– und das nicht nur auf sprachlicher, sondern eben auch auf körperlicher Ebene. (Wehrle 2016: 238)

In Situationen der Interaktion kommt es zum sogenannten Spracherleben. Dieses wird davon geprägt und definiert, inwiefern sich das Erlebte ins (körperliche) Gedächtnis einschreibt.

Grund für diesen Prozess kann sowohl die Prägnanz der Einmaligkeit als auch die des Repetitiven sein. In jedem Fall ist solch eine Erlebens-Situation, ob nun bewusst oder unbewusst, mit positiven oder negativen Emotionen behaftet, ein intensiver und stark empfundener Vorgang, bei dem eine Irritation hervorgerufen wird. Der habitualisierte Charakter solcher Interaktionsprozesse wird plötzlich verletzt und nicht mehr als „normal“ wahrgenommen. Busch spricht hier von „einer Art Normverletzung“ (Busch 2019: 128). Die Thematik um sprachliche Normen bildet hierbei den Dreh- und Angelpunkt, wenn es zum Diskurs einer Vormachtstellung in der Sprache kommt. Normen bilden ein Fundament aus Regeln, welche es einzuhalten gilt. Im Umkehrschluss bedeutet dies allerdings auch, dass eine Verletzung oder ein Verstoß gegen sie, wie oben bereits erwähnt, als Irritation oder als etwas „von außen Herangetragenenes“ (Busch 2019: 128) empfunden wird. Diese Normverstöße bieten die Möglichkeit, gesellschaftlich verankerte Normen in Frage zu stellen, sie zu ändern und neue zu generieren. (Vgl. Busch 2019: 128).

Im Zuge von sprach(en)biografischen Sozialforschungen werden „falsche“ Wörter, Töne und Akzente als Auslöser für das dabei empfundene Schamgefühl identifiziert. Der kritische Blick der Gesellschaft verursacht das sprichwörtliche Gefühl des In-den-Boden-Versinkens und ruft außerdem ein Lähmen des eigenen sprachlichen Handelns hervor (vgl. Busch 2019: 129).

Demmerling / Landweer (2007: 219–221) analysieren dieses Gefühl der empfundenen Scham aus einer „intersubjektiven Perspektive“. Die Autor*innen nehmen dabei den Normverstoß wie auch das Individuum selbst in den Fokus. Die Blöße und die Peinlichkeit, welche empfunden werden, resultieren demnach aus der Nicht-Einhaltung der sich zu eigen gemachten Norm. Diese wird als das persönliche Ideal bzw. der persönliche Standard gesehen, welche(n) es einzuhalten gilt. Die Missachtung dessen muss dahingehend „nur“ vor sich selbst gerechtfertigt werden und die emotionalen Konsequenzen sind somit auch nicht zwingend die Folge eines gesellschaftlich bedingten Umstands. Unabhängig davon, von wem das Schamgefühl nun verursacht wird, muss festgehalten werden, dass der Begriff Norm im Kontext von schambehafteten Situationen keine Allgemeingültigkeit beschreibt, sondern an sozial-historische Konstruktionen gebunden ist.

Zusammenfassend lässt sich bis hierhin feststellen, dass es im Diskurs um Sprachideologien und vor allem beim Erkenntnisgewinn in der Spracheinstellungsforschung, die auch das Individuum selbst berücksichtigt, von zentraler Bedeutung ist, das „körperlich-emotionale

Spracherleben“ (Busch 2019: 136) in den Mittelpunkt des Interesses zu stellen (vgl. Busch 2019: 135–136).

Aus den letzten Ausführungen geht bereits hervor, dass der Diskurs um das Spracherleben eng mit jenem der sprachlichen Normen verbunden ist. Auf diese Normen, deren Ausprägungen, Auswirkungen und Einflüsse wird im Folgenden nun genauer eingegangen.

Ammon (2005: 31) postuliert, dass im deutschen Sprachraum fälschlicherweise das Öfteren das Standarddeutsche mit der einzigen vorherrschenden Norm gleichgesetzt wird. Der Autor schreibt, dass eine Beurteilung als normwidrig grundsätzlich meint, dass die entsprechende Realisierung nicht dem Standarddeutschen zugeordnet wird. Ammon führt beispielhaft an, dass das *sein*-Perfekt in der Konstellation mit *anfangen*, also *Ich bin angefangen*, nicht der Standardsprache entspricht. Die fachliche Expertise von Linguist*innen zeigt allerdings, dass es sehr wohl auch für Nonstandardvarietäten eigene Regeln und Normen gibt und dass dadurch zum Beispiel auch ein Dialekt fehlerhaft gesprochen werden kann (vgl. Ammon 2005: 31).

Werden Standardvarietäten und Nonstandardvarietäten miteinander verglichen, so lässt sich feststellen, dass der Standard zum einen kodifiziert ist, das heißt, dass es für seine richtige Verwendung Nachschlagewerke gibt (Sprachkodizes bzw. -kodexe). Zum anderen wird dieser auch offiziell gelehrt und außerdem hat er einen amtlichen Status, maßgeblich dafür ist die Schule, allerdings dehnt sich dieser Status auch noch auf weitere Dimensionen aus. Als Folge ergibt sich, dass die Einhaltung der Normen des vorherrschenden Standards einer ständigen Kontrolle unterworfen ist. Beispielsweise stellen Vorgesetzte auf Ämtern oder Lehrer*innen jene Sprachnormautoritäten dar, welche aus beruflichen Gründen dazu verpflichtet sind, sprachliche Fehler zu korrigieren. Demnach stellt die Standardvarietät eine Menge an Vorschriften dar, welche förmlich und offiziell institutionalisiert sind. Wird nun die Frage in den Raum gestellt, auf welche Art und Weise diese Normen festgelegt werden, so wird die Besonderheit der Standardvarietäten offensichtlicher (vgl. Ammon 2005: 32).

Der Akt des Setzens von Normen bewirkt deren Gültigkeit. In weiterer Folge ist es dann für Normautoritäten möglich, die Befolgung der Normen verlangen zu dürfen. Im Vergleich dazu werden Normen für nonstandardsprachliche Varietäten, wie z. B. Dialekte, informell durch die Gesamtheit der entsprechenden Kommunikationsgemeinschaft gesetzt. Hierbei verhalten sich hauptsächlich die Erwachsenen gegenüber den Kindern als Autoritäten. Die Festlegung der

Normen des Standards erfolgt vergleichsweise förmlicher. Dabei wirken mehrere unterschiedliche soziale Instanzen, welche eindeutig zu identifizieren, aber schwer abzugrenzen sind, zusammen (vgl. Ammon 2005: 32).

Aufgrund der unterschiedlichen Auffassung des „Standard“-Begriffs ist die Behandlung der wesentlichen Frage, welche sprachliche Form dem Standard und welche anderen sprachlichen Formen zugeordnet werden, ein wichtiges Unterfangen. Neben vorhandenen Definitionen und Zuschreibungen von Merkmalen tut sich noch ein weiteres Problemfeld auf. Denn es gilt herauszufinden, welche Akteur*innen eigentlich dafür verantwortlich bzw. berechtigt sind, festzulegen, was als Standardsprachform anzusehen ist. Diesbezüglich werden vier verschiedene gesellschaftliche Kräfte konstatiert, welche maßgeblich für den Festlegungsprozess sind:

1. Sprachkodifizierer*innen, durch welche der sprachliche Kodex erstellt wird.
2. Modellsprecher*innen- und schreiber*innen, an deren textuellen Produkten sich die Kodifizierer*innen orientieren.
3. Sprachexpert*innen, welche durch Kritik Einfluss auf die Kodifizierer*innen nehmen.
4. Sprachnormautoritäten, welche die Normen der Standardsprache durchsetzen.

Es herrscht maßgebliche Korrelation zwischen den einzelnen Akteur*innen (vgl. Ammon 2005: 28).

Ammon (2005: 32) bietet eine grafische Darstellung an, bei der er den Versuch unternimmt, die „wichtigsten normsetzenden Instanzen für Standardvarietäten“ (Ammon 2005: 32) abzubilden. Der Autor weist darauf hin, dass dies ein Prozess war und die Darstellung immer weiterbearbeitet wurde. Weiters wird erwähnt, dass verschiedene Standardsprachen bei der Bildung der Theorie berücksichtigt wurden. Zusätzlich bittet Ammon, um eine kritische Prüfung seines Modells.

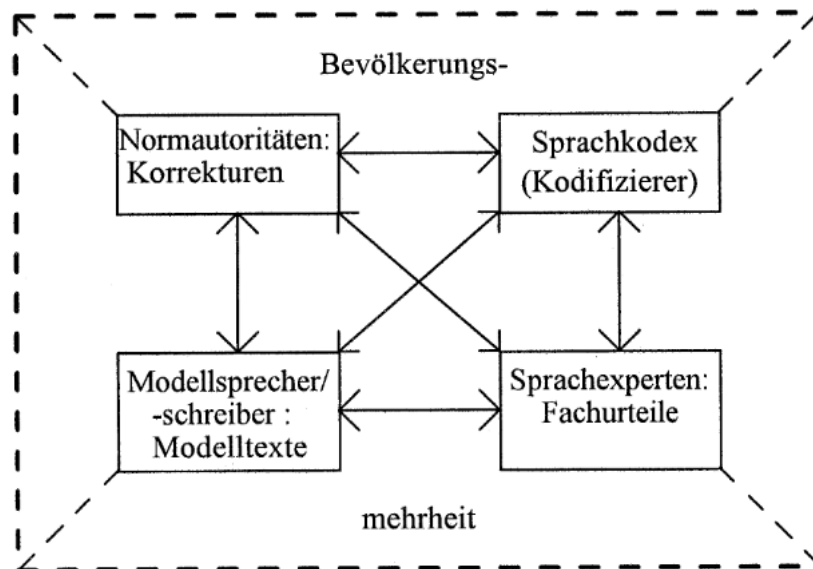


Abbildung 2: Soziales Kräftefeld einer Standardvarietät nach Ammon (2005: 33)

Modellsprecher*innen oder -schreiber*innen dienen mit den von ihnen erstellten Modelltexten als Standardnorm insofern Normautoritäten, wie beispielsweise Lehrkräften, aber auch Normsubjekten, die auf sie referieren können, vor allem mit dem Anspruch auf Richtigkeit – „So steht es im Spiegel!“, „Marietta Slomka spricht aber so!“. Populäre Berufssprecher*innen und -schreiber*innen nehmen in der modernen Gesellschaft die Rolle von Vorbildern ein. Als Beispiele sind hier prominente Journalist*innen und Schriftsteller*innen, aber auch Schauspieler*innen und Nachrichtensprecher*innen anzuführen. Diesem Bereich sind auch Politiker*innen zuzuschreiben, deren Status als Sprachmodell allerdings kontrovers diskutiert wird. Die publizierten Produkte dieser Personen, ob nun schriftlich oder mündlich, dienen dann als Modelltexte, wie zum Beispiel öffentliche Reden oder Zeitungstexte. Die in diesen Texten genutzten sprachlichen Formen machen es möglich, dass beispielsweise Schüler*innen erfolgreich in der Diskussion mit ihren Lehrkräften sind und die von den Lernenden verwendete Sprachform als Standarddeutsch angesehen werden kann. Gerade dieses Beispiel zeigt die Umstrittenheit der Standardsprachlichkeit auf. (Vgl. Ammon 2005: 33).

Eine weitere Instanz, die normsetzende Eigenschaften aufzeigt, ist der Sprachkodex. In der deutschen Sprache sind dies unter anderem die Bände des Duden. Diese Sprachkodexe gelten als Nachschlagewerke, die autoritativ die Richtigkeit des Sprachgebrauchs in der Standardsprache postulieren. Anders gesagt, diese Werke geben vor, wie etwas „korrekt“ sprachlich realisiert wird. Wie auch bereits bei den Modelltexten erwähnt, besitzen eben jene Nachschlagewerke ebenfalls die Eigenschaft bzw. die Voraussetzung, die es braucht, dass sich

Sprachsubjekte bzw. die Mitglieder einer Sprachgemeinschaft im Streitfall um die Norm auf diese berufen können. Der linguistische Diskurs um Sprachkodexe ist nicht präskriptiv, sondern idealiter rein deskriptiv, insofern lediglich das Postulat herrscht, dass der „vorherrschende“ oder „übliche“ Sprachgebrauch beschrieben wird (vgl. Ammon 2005: 34–35).

Die dritte Instanz des oben angeführten Modells sind die Sprachexpert*innen. Das sind die linguistischen Fachleute, welche als Expert*innen gelten: Fachkundige Sprachwissenschaftler*innen und auch Laienlinguist*innen, welche in Fällen des Sprachkonflikts zu Rate gezogen werden. Die Expert*innen auf diesem Fachgebiet können für mögliche Änderungen der Kodexe verantwortlich sein, indem sie Kritik an den beschriebenen Normen üben und diese beispielsweise in Rezensionen anprangern (vgl. Ammon 2005: 35–36).

Die letzte von Ammon definierte Instanz sind die sogenannten Sprachnormautoritäten. Darunter können all jene Personen fallen, die auf glaubhafte Weise das sprachliche Handeln anderer (in diesem Fall sind dies dann die Normsubjekte) korrigieren können bzw. über die nötigen Voraussetzungen dafür verfügen. Diese Personen sind überhaupt erst der Grund für die Existenz von Sprachnormen, denn alle anderen Instanzen, die in dem Modell Erwähnung finden, können das Sprachhandeln anderer in keiner Weise beeinflussen. Die Ausnahme ist, wenn sie zugleich auch Sprachnormautoritäten sind, wie zum Beispiel sprachwissenschaftliche Professor*innen. Wird nun der Beruf des*der Lehrers*in genauer in den Blick genommen, so lässt sich feststellen, dass durch die Aufgabe, Sprachkorrekturen durchzuführen, der Lehrberuf möglicherweise den wichtigsten Aspekt in Bezug auf das Thema der Sprachnormautorität darstellt. Die Autorität für die Normen der Standardsprache werden charakteristischerweise eben jenen Personengruppen zugeschrieben, denen das Eingreifen nicht nur erlaubt, sondern wie in diesem Fall sogar geboten ist. Neben dem paradigmatischen Beispiel der Lehrkraft können auch noch Amtsleute, Lektor*innen, Autor*innen, Redakteur*innen und Direktor*innen von Massenmedien genannt werden. All diese Normautoritäten haben die obligatorische Aufgabe, das sprachliche Handeln ihrer Untergebenen zu kontrollieren und korrigieren – kurz gesagt, ihnen obliegt die Befolgung der Normen in ihrer jeweiligen Arbeitswelt. Die Dienstpflichten des Radiodirektors oder der Lehrerin schließen die Korrektur und Vermittlung der vorherrschenden Normen also mit ein. Essenziell ist diesbezüglich nun die Frage, in welchem Ausmaß Sprachnormautoritäten Normen selbst setzen oder die Einhaltung derselben lediglich kontrollieren. (Vgl. Ammon 2005: 36).

Ammon (2005: 37) postuliert explizit, dass sein Modell kritisch zu hinterfragen ist, bringt viele Verflechtungen und Kausalitäten der einzelnen Komponenten in den Diskurs mit ein, welche die Interpretationsansätze maßgeblich beeinflussen können, und schreibt auch, dass sein Modell keinen Anspruch auf allgemeine Gültigkeit erhebt.

Normen werden als Regeln bzw. Vorschriften gesehen, wenn, wie oben beschrieben, Normautoritäten sie setzen bzw. gegebenenfalls durchsetzen. Werden Normen von den Subjekten verinnerlicht und diese wenden sie auch ohne kontrolliert zu werden an oder werden zu ihren eigenen Autoritäten, dann wird von echten Normen gesprochen (vgl. Bartsch 1985: 84 u. 158).

Es muss zwischen der bloßen Existenz von Normen und ihrer Gültigkeit unterschieden werden. Der Anspruch auf Gültigkeit kann erst dann erhoben werden, wenn die Prämisse der Souveränität der Sprachnormautoritäten gegeben ist, welche wiederum durch übergeordnete Instanzen verliehen wird. Dieses Gebot zur Durchsetzung der sprachlichen Normen durch eben jene Autoritäten sichert dann die Gültigkeit. (Vgl. Wright 1963: 107–128 u. 189–207).

Ammon (2005: 39) bestätigt hierzu den Begriff „Gültigkeit“ in Unterscheidung zum Terminus „Geltung“, insofern letzterer in manchen Fällen auch nur die bloße Existenz meint. Weiters bekräftigt der Autor vorangegangene Ausführungen bezüglich der erst zustande kommenden Gültigkeit von Normen durch entsprechend verpflichtete Normautoritäten. Zusätzlich dazu konstatiert Ammon, dass dies auf gewisse Situationen begrenzt ist, wie beispielsweise den Unterricht in der Schule. Lehrer*innen sind dienstlich dazu verpflichtet, Korrekturen vorzunehmen und die gängigen Normen des Standarddeutschen durchzusetzen. Dies geschieht unter Berücksichtigung der passenden Methodik und der sozialen Gegebenheiten.

2.2.2 Spracheinstellungen

Kommt es dazu, dass der Begriff „Spracheinstellung“ definiert werden soll, meint Arendt (2019: 336) zum einen, dass das Objekt, welches beurteilt wird, die Sprache ist. Weiters kann allerdings auch der Sprachgebrauch oder aber die Gruppe der Sprecher*innen in den Mittelpunkt der Analysen rücken. Weiters beschreibt die Autorin folgende Merkmale und Eigenschaften, welche bei der Charakterisierung von sprachlichen Einstellungen festgestellt werden können – demnach sind es „individuell ausgeprägte, sozial bedingte, kollektiv verankerte metasprachliche Bewertungsstrukturen“ Arendt (2019: 336). Im Zuge der sprachlichen Sozialisation

werden diese Strukturen erworben. Die Manifestation und Modifizierung derselben findet dann in einem weiteren Schritt im Zuge sprachlicher Interaktionen statt.

Folgendes Modell, welches auf einem Konzept der Sozialpsychologie beruht, beschreibt die „Spracheinstellung“ basierend auf drei Komponenten (vgl. Arendt 2011: 137):

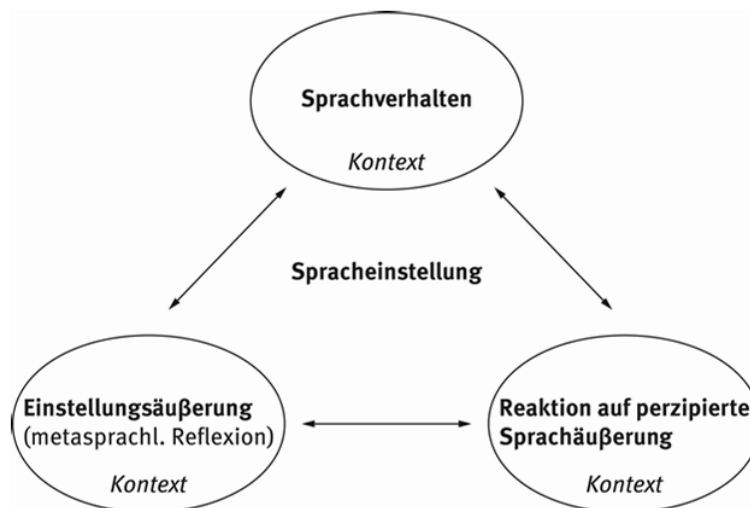


Abbildung 3: Dreipoliges Modell von Spracheinstellungsmanifestationen (Arendt, 2011: 137)

Bierhoff (1998: 237) schreibt hierzu, dass nach diesem Konzept die verschiedenen Formen von Erfahrungen und Reaktionen als eine Kombination verstanden werden, die mit Referenz auf ein Objekt nicht nur durch Affekte gekennzeichnet sind, sondern auch aus kognitiver und volitiver Sicht begriffen werden.

2.2.3 Indexikalität

Diskurse zur sogenannten „Indexikalität“ und ihrer Metaebene sind im Großen und Ganzen Diskurse, welche dem Bereich der Sprachkritik und Sprachideologien zugeschrieben werden können. Bei diesen geht es um Faktoren wie Einstellungen und Werte und wie diese mit den Formen des Sprachgebrauchs korrelieren. Außerdem kommt es weiters zu Zusammenhängen von unterschiedlichen Typen von Akteur*innen und Handlungen mit metapragmatischen Praktiken (vgl. Spitzmüller 2019: 23–24).

Was genau ist nun aber mit dem Terminus „Indexikalität“ gemeint?

Als Pionier im Bereich der Sprachideologien bringt Silverstein den fundamentalen Begriff „Indexikalität“ in den Diskurs ein. In sogenannten „speech events“, also Sprechereignissen, setzt er seine Analyse an. Jene werden mittels Zeichen realisiert, wobei diese verbal als auch in anderer Form auftreten können. In Silversteins Verständnis beziehen sich Sprecher*innen in solchen Situationen nicht nur auf die Welt, sondern die Performativität spielt ebenfalls eine entscheidende Rolle. Durch Sprache bzw. den Sprechakt wird sich immer auch sozial positioniert. Das heißt die Sprechenden stellen pragmatisch auch immer einen Kontext und soziale Bezüge her, welche als „indexikalisch“ bezeichnet werden. (Vgl. Busch 2019: 114).

Das Verständnis Silversteins hat in Bezug auf die Indexikalität im Kontext der Sprachideologien sowohl auf methodologischer als auch auf konzeptueller Ebene ein essenzielles Fundament gelegt. Dieses Fundament stellt auch in der aktuellen Forschung einen wichtigen Grundstein dar und beeinflusst diese entscheidend. (Vgl. Busch 2019: 115).

Die Berücksichtigung dieses Begriffs/Konzepts ist im Rahmen vorliegender Arbeit deshalb von essenzieller Notwendigkeit, da indexikalische Wirksamkeit entfaltende Stellungnahmen und Aussagen von Gewährspersonen deren Sprachideologien, Spracheinstellungen und -erfahrungen reflektieren und das Kernstück des empirischen Forschungsteils bilden.

2.3 Sprache und Identität

Jener soziolinguistische Forschungsbereich, der sich mit der Thematik der Sprachidentität beschäftigt, ist von der Behandlung von sozialem Verhalten und sozialem Gefüge geprägt. Dabei werden diese beiden Aspekte mit speziellem Blick auf die Sprache in den Fokus genommen (vgl. Eckardt 2024: 97).

Bei der literarischen Verortung der Sprachidentität ist auffallend, dass dazu ein umfassender Diskurs herrscht. Bereits bei der Definitionsfrage lässt sich ein großes Feld an unterschiedlichen Meinungen und Klärungsansätzen feststellen.

Wird ein Definitionsversuch vom Begriff sprachliche „Identität“ unternommen, muss berücksichtigt werden, dass es eine Voraussetzung aus sprachwissenschaftlicher Sicht und speziell auch in der soziolinguistischen Forschung darstellt, dass Sprache und Identität immer in

Korrelation betrachtet werden müssen. Identität kann insofern als die Eigenpräsentation von Individuen und die Art und Weise wie diese von anderen Personen perzipiert und evaluiert werden, beschrieben werden. Entscheidend ist bei diesen sprachlich gebildeten Identitätsprozessen das Sprachwissen und die -einstellung des*der Einzelnen (vgl. LaBelle 2011: 174).

Pavlenko / Blackledge (2004: 19) definieren Identitäten zusammenfassend als soziale, diskursive und narrative Optionen, die von einer bestimmten Gesellschaft zu einer bestimmten Zeit und an einem bestimmten Ort angeboten werden und auf die sich Individuen und Gruppen von Individuen berufen, um sich selbst zu benennen, sich selbst zu charakterisieren und soziale Räume und soziale Vorrechte zu beanspruchen. Keupp et al. (2002: 7) meinen dazu, dass nach dieser Definition die Identität nicht als Grundlage bzw. Basis verstanden werden kann, die einem Menschen statisch innewohnt, sondern vielmehr davon, dass der Begriff Identität etwas meint, das gesellschaftlich konstruiert wird. Die Sprache bildet in diesem Zusammenhang das „Vehikel“, welches für die soziale Schaffung der Identität mithilfe von Narrationen verantwortlich ist.

Einen weiteren Definitionsansatz, der seine Wurzeln in der Forschung zu sprachlichem Lernen hat, bietet Norton (2000: 5), die Identität folgendermaßen beschreibt:

I use the term identity to reference how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future. (Norton 2000: 5)

Das Identitätsverständnis im Rahmen der Linguistik hat bei Pavlenko / Blackledge (2004: 16) immer eine soziale Eigenschaft. Die Autor*innen postulieren, dass eine Wechselwirkung zwischen Individuum und externen Faktoren herrscht und zu keiner Zeit die Identität allein in der Person angelegt ist oder nur von äußeren Einflüssen bestimmt wird. Pavlenko / Blackledge verwenden für ihre Beschreibung folgende Termini: „prozesshaft“, „verhandelbar“, „dynamisch“, „kontextsensitiv“ und „multidimensional“. Letzterer meint, dass der Charakter von Identitäten an sogenannten Fugenstellen zwischen mehreren Aspekten der Identität (Achsen) gebildet wird. Dem voran geht, dass diese Identitätsaspekte kausal miteinander in Verbindung stehen, insofern sie sich gegenseitig modellieren.

Etwas anders als die vorangegangenen Autor*innen konstatiert Thim-Mabrey (2003: 1), dass die Verbindung zwischen Identität und Sprache nicht nur allein durch den Umstand geprägt ist,

dass Sprache die Identität konstruiert. Die Autorin beschreibt drei verschiedene Formen der Möglichkeit zur Verwobenheit dieser beiden Aspekte:

1. Identität der Sprache
2. Sprachidentität
3. Identität durch Sprache

Im Folgenden wird genauer auf diese drei Ausprägungsformen eingegangen.

Bei der Identität der Sprache geht es um die Sprache selbst, wo die Grenzen der unterschiedlichen Sprachen verlaufen und anhand welcher Kriterien sie unterschieden werden können. Die Frage nach der Identifikation der Sprachen ist hier also essenziell. Thim-Mabrey (2003: 1) schreibt weiters, dass diese Identifikation unterschiedlich ausfällt, je nachdem ob sie von Laien oder Experten durchgeführt wird. Außerdem meint die Autorin, dass Sprachideologien wesentlich zur Identität einer bestimmten Sprache beitragen können.

Mit der zweiten Deutungsmöglichkeit der Sprachidentität ist dann die Beziehung eines Individuums zu dessen Sprache oder einer anderen gemeint. Diesbezüglich lässt sich jene Form feststellen, die nach außen wirkt und jene die nach innen wirkt. Bei der Identitätsbildung nach außen wird eine Person über ihre Art und Weise zu sprechen identifiziert und in Kategorien eingeteilt. Die innere Perspektive hat mit dem Selbstverständnis des Individuums zu tun, sie konstruiert somit den Teil des persönlichen Identitätsverständnisses Thim-Mabrey (2003: 1). Auch bei Norton (2000: 5) findet diese Überlegung Erwähnung: „[...] I foreground the role of language as constitutive of and constituted by a language learner’s identity.“

Die dritte und letzte Möglichkeit, Identität durch Sprache, hat dann schlussendlich mit der durch Sprache bzw. Sprachverwendung konstruierten Identität eines Individuums zu tun. Diese Ausprägungsform kann insofern aufgefasst werden als sie durch den Diskurs zustande kommt und auch verhandelbar ist (Thim-Mabrey 2003: 2).

Cuonz (2014: 78) stellt fest, dass sprachwissenschaftliche, wertende Urteile durch alle drei beschriebenen Ausdeutungsmöglichkeiten in der Korrelation von Identität und Sprache gekennzeichnet sind. Zum einen „modellieren sie die Identität von Sprachen“ (Cuonz 2014: 78) und zum anderen „reflektieren sie die Sprachidentität von Individuen“ (Cuonz 2014: 78). Außerdem

zeigt die Autorin mittels ihrer Studien den diskursiv konstruierten Charakter von Identitäten auf.

Bevor nun auf die Ausführungen von Schröder / Jürgens (2017) und Eckardt (2024) eingegangen werden kann, welche bei ihren Überlegungen mehrere in dieser Arbeit bereits behandelte linguistische Fachgebiete miteinander in Verbindung setzen, muss zuerst noch das Einstellungskonzept von König (2014) kurz beschrieben werden, das als Grundlage dafür dient.

König (2014: 26) beschreibt Einstellung mithilfe zweier zentraler Modelle, zum einen jenes, unter dem Aspekt des mental-Kognitiven und zum anderen jene Modellierung des Konstruktivismus. Diese beiden Konzepte unterscheiden sich grundlegend in Folgendem: Die mental-kognitive Modellierung probiert „aus dem Datenmaterial auf einen nicht direkt beobachtbaren kognitiv stabilen Einstellungsgehalt zu schließen“. Das sozial-konstruktivistische Modell hingegen fokussiert keine kognitiven Gehalte, sondern stellt vor allem die „Kontextsensitivität“ hervor und betont deren Bedeutung für die Schaffung von sozialer Realität.

Die personale und soziale Identität sind sehr eng mit dem Einstellungskonzept verbunden. Wird ein postmoderner Blick auf den Begriff der Identität geworfen, so lässt sich feststellen, dass das Verständnis davon sehr kompakt ist. Dahingehend wird auf die Wandelbarkeit von Identität verwiesen und der konstruktivistische Charakter hervorgehoben, wie auch ein Moment von „Einheit“ und „Verbindung von Selbigkeit“ in den Vordergrund gestellt (Schröder / Jürgens 2017: 14). Soziale Identität schließt zwei weitere Identitäten mit ein – die sprachliche und regionale. Die Frage nach dem Zusammenhang zwischen der Identität und der (Sprach-)Einstellung kann damit beantwortet werden, dass Äußerungen, ob nun positiv oder negativ konnotiert, „gegenüber identitätsstiftenden Bezugselementen“ (Schröder / Jürgens 2017: 21), zu welchen eben auch die Sprache zählt, immer auch Auskunft über die Konstruktion der Identität des jeweiligen Individuums geben. Insofern lässt sich schlussfolgern, dass Identität durch die Äußerungen über die Spracheinstellung rekonstruiert werden kann, da diese nicht nur Aussagen über das (Einstellungs-)Objekt, sondern auch den*die Einstellungsträger*in machen und dahingehend ebenso personale Identität erzeugt wird und eine Selbstpositionierung stattfindet. Einstellungen besitzen die Fähigkeit, gesellschaftliche Wirklichkeiten zu strukturieren und den Grad der Komplexität zu vermindern, was die Verbesserung der Orientierung zur Folge hat (vgl. Schröder / Jürgens 2017: 21–23).

Spracheinstellungen dienen der Positionierung eines Subjekts, wodurch dieses seine Identität darstellt. Den Ursprung haben jene Einstellungen in gemachten Erfahrungen und im Prozess der Sozialisation. Unter diesem Aspekt kann konstatiert werden, dass Forschungen in den Bereichen der Ideologie, Norm- und Stereotypvorstellungen und eben auch auf dem Gebiet der sozialen und personalen Identitätskonstitution über den Weg der Eruierung von Spracheinstellungen sehr erfolgreich sind (vgl. Eckardt 2024: 110).

Einen wichtigen Bereich, im Sinne dieser Masterarbeit, stellt im Kontext der Sprachidentität auch jener dar, welcher sich mit Dialekt sprechenden Personen auseinandersetzt.

Regionale Identität kommt nach Arendt (2019: 335) dadurch, dass sich Sprecher*innen des Dialekts, welcher als eine sprachliche Form in einem distinkten lokalen Raum angesehen wird, in einem bestimmten geografischen Kontinuum verorten lassen. Weiters behauptet die Autorin, dass beim Gebrauch des Dialekts soziale Identitätsaspekte vermittelt werden können.

Einen weiteren wesentlichen Aspekt bei diesen Prozessen der Identität, welche auf sozialer Orientierung beruhen, stellen stereotypisch zugeschriebene Merkmale dar, die mit den Dialekt-sprecher*innen konnotiert werden. Diese Zuschreibungen gehen sowohl von Laien als auch von den Medien aus (vgl. Arendt 2019: 333).

Abschließend zu diesem Unterkapitel ist noch anzumerken, dass wenn es zur Evaluation von Sprache und deren Gebrauch kommt, wird diese nur in geringem Ausmaß von Linguist*innen, also Fachleuten, durchgeführt. Speziell explizit beurteilende Kritik soll von eben jenen nicht kommen, Grund dafür ist die sogenannte „Wertungsabstinenz“ (vgl. Schneider 2011: 73).

2.4 Variation der deutschen Sprache in Österreich

Wenn es zur sprachlichen Variation des Deutschen kommt, so muss geklärt werden, in welchem Rahmen diese Variation auftreten kann und welche Begrifflichkeiten unterschieden werden.

Grundsätzlich herrscht in der Sprachwissenschaft ein reger Diskurs zur „sprachlichen Variation“ in der Teildisziplin der Soziolinguistik. Dabei stehen die Handlungen der Kommunikationsakteur*innen unterschiedlichster Art (Schreibende, Sprechende, Gebärdende) im

Vordergrund. Jenen Personen stehen verschiedene Optionen zur Verfügung, um sich oder einen Umstand auszudrücken. In diesem Kontext werden zwei Instanzen unterschieden, welche diese Möglichkeiten des Ausdrucks nutzen – auf der einen Seite ist es ein*e einzelne*r Kommunikationsakteur*in (beispielsweise stilistische Varianten, die in speziellen Situationen oder in Abhängigkeit des Gegenübers genutzt werden), auf der anderen eine ganze Sprecher*innengemeinschaft (zum Beispiel Varianten, die von Geschlecht und Alter abhängen, soziale Gruppen, regionale Varianten oder eben Dialekte). Die Soziolinguistik befasst sich nun mit der entscheidenden Frage, weshalb diese Variationsvielfalt überhaupt erst existent ist, da argumentiert werden kann, dass diese das Verständnis erschwert und grundsätzlich redundant ist. Weiters soll untersucht werden, welche Funktion dieser Variation zuzuschreiben ist (warum Akteur*innen gerade diese Variante verwenden und welche Auswirkungen dies hat) und wie die Varianten gesellschaftlich verteilt sind (wann und wie wird eine Variante von wem, welcher sozialen Gruppe oder Individuum, genutzt). Es darf nicht außer Acht gelassen werden, dass im Rahmen dieses Variationsdiskurses auch die Entwicklungen im Zuge des Sprachwandels gemeint sind. (Vgl. Spitzmüller 2022: 5).

Dass die sprachliche Variation ein großes Thema im Bereich der Soziolinguistik darstellt, wird unter anderem dadurch deutlich, dass sich manche Formen auch alternativ als „Variationslinguistik“ bezeichnen. Innerhalb der Soziolinguistik ist Variation „eine notwendige Bedingung für das Funktionieren von Kommunikation“ (Dittmar 1997: 29). Es wird allerdings kontrovers diskutiert, warum das so ist und inwiefern sich die Variation funktionell im Rahmen der Kommunikation verhält. Im Folgenden werden sprachliche Variation und Variabilität eingehend untersucht. Zunächst wird betrachtet, inwieweit Variation ein grundlegendes Merkmal von Sprache(n) ist und somit ein zentrales linguistisches Thema darstellt. Anschließend wird dargelegt, welche Arten sprachlicher Variation insbesondere für die Soziolinguistik von Bedeutung sind. Dabei wird eine Brücke zum Thema Sprache und Gesellschaft geschlagen und erörtert, inwieweit sprachliche Variation aus der Perspektive verschiedener soziolinguistischer Ansätze mit gesellschaftlicher Diversität verknüpft werden kann. (Vgl. Spitzmüller 2022: 47–48).

Wenn Sprache(n) betrachtet werden, ist ein Umstand auffällig, nämlich jener, dass überall auf Variabilität gestoßen wird, also auf eine Vielfalt an (formalen) Optionen, mit denen sich bestimmte Funktionen wie Referenz, Proposition oder Illokution realisieren lassen (vgl. Spitzmüller 2022: 48). Der Begriff „interlinguale Variabilität“ beschreibt in diesem Kontext das

Variabel-Sein zwischen verschiedenen Sprachen auf unterschiedlichen Ebenen (vgl. Walker 2009: 5–9). Die Relevanz dieser Variabilität hat zwei konkrete Ursprünge:

1. Theoretische Variationsräume: Interlinguale Variabilität verdeutlicht, welche Variationsmöglichkeiten Sprachen grundsätzlich bieten. Dadurch kann die Soziolinguistik theoretische Variationsspektren festlegen und sie mit den tatsächlich verwendeten Formen vergleichen.
2. Sprachkontakt und Mehrsprachigkeit: Für die Soziolinguistik wird interlinguale Variabilität besonders relevant in Situationen von Sprachkontakt und Mehrsprachigkeit. In diesen Kontexten können einzelne Sprecher*innen und soziale Gruppen die Variationsmöglichkeiten mehrerer Sprachen für ihre Kommunikation nutzen.

Neben der interlingualen Variabilität gibt es nun aber auch die soziolinguistisch interessantere intralinguale Variabilität. Diese definiert sich dadurch, dass sie innerhalb von einzelnen Sprachen auf sämtlichen Ebenen vorkommt. Es herrscht Konsens darüber, dass es eben jene linguistische Variabilität ist, an der erkannt werden kann, welche sozialen Funktionen von Sprache existieren. Folgend werden die verschiedenen Bereiche aufgezeigt, in denen zwischen den Sprachen, also interlingual, Variabilität zu finden ist (vgl. Spitzmüller 2022: 48).

- Bereich der Lexik
- Bereich der Lautung
 - Phonetik
 - Phonologie
- Bereich der Syntax:
 - Wortstellung
 - Kasusmarkierung
 - Pronomina
 - Valenz
- Bereich der Morphologie
 - Kompositionsmöglichkeiten
 - Grammatische Morpheme
- Bereich der Semantik
 - Wortfelder

- Bereich der Pragmatik
 - Sprachliche Höflichkeit
 - Anredepronomina
 - Kommunikationskonflikte
- Bereich der Verschriftung
 - Schriftsysteme
 - Grapheme
 - Orthografie
- Bereich der Prosodie
 - Synchronisation von Fernsehserien
 - Genres

Dass sprachliche Variabilität auf allen linguistischen Ebenen herrscht, ist spätestens jetzt deutlich. Allerdings ist dies nicht nur zwischen verschiedenen Einzelsprachen möglich, sondern, wie bereits erwähnt, auch innerhalb einer einzigen Sprache, intralingual. Diese Variationen treten hierbei im Hinblick auf verschiedene zeitliche Aspekte auf. Zum einen finden sie sich diachron, also in sprachgeschichtlicher Hinsicht. Wie bereits weiter oben erwähnt, ist sprachliche Entwicklung nichts Anderes als Variation im Laufe der Zeit. Zum anderen können Variationen auch zu einem spezifischen sprachgeschichtlichen Zeitpunkt, also synchron, gefunden werden (vgl. Spitzmüller 2022: 53).

Analog zur vorangegangenen Auflistung an Bereichen, in denen Variabilität existent ist, werden nun im Folgenden ebenfalls die Bereiche, allerdings aufgrund der höheren Relevanz mit genaueren Beispielen, intralingual dargelegt und ausgeführt.

- Lexik
 - Regional: *Semmel, Brötchen, Wecken*
 - Situational: *Fußball spielen, bolzen, kicken*
 - Soziale Gruppen: *erörtern, besprechen, bequatschen*
- Lautung
 - Regional: [çɛ'mi:], [kɛ'mi:], [ʃɛ'mi:] für *Chemie*
 - Sozial: ['njɔki], ['gnɔki] für *Gnocchi*
- Syntax
 - Verbstellung: *Schön, dass du gekommen bist.* (Österreich, Deutschland); *Schön, bist du gekommen.* (Schweiz)

- Verbstellung nach bestimmten Konjunktionen: ..., *weil ich habe Hunger* vs. ..., *weil ich Hunger habe*.
- Preposition Stranding: *Da kann ich nichts für*.
- Valenzspezifika: *Das Wetter ändert*
- Kopftilgungen (im Sinne des Ethnolekts): *Gemma Kino*
- Morphologie
 - Fugemorphems: *Adventskalender* (Deutschland); *Adventkalender* (Österreich)
 - Allomorphe: *parken/grillen* (Österreich, Deutschland); *parkieren/grillieren* (Schweiz)
 - Wortbildungsformen: *Ersti für Erstsemester*, Adjektivbildungen wie *hippig*, *chillig*
- Semantik
 - Wortfeldvariation: *Stuhl/Sessel* in Österreich vs. Deutschland
 - gruppenspezifische Bedeutungen: Fachsprache gegenüber der Alltagssprache *Stress* in der Psychologie vs. *Stress* in der alltagsweltlichen Bedeutung
 - Soziale Gemeinschaften: *brutal* als Verstärkungsadjektiv wie in *brutal hübsch*
- Pragmatik
 - TV-Anrede (*du* vs. *Sie*): je nach Region wird schneller oder nicht mit „du“ angesprochen
 - Rituelle Beschimpfungen: *Hey Harry, Du alte Sau!*
- Verschriftung
 - Orthographische Spielräume: *Fotografe* vs. *Photographie*
 - Areale Varianten: *Fußball* (Österreich, Deutschland); *Fussball* (Schweiz)
 - Heterographische Verschriftungen: *Jungs*, *jungs*, *junx*
- Prosodie
 - Genres: Scherzsituationen, in denen zum Beispiel Kinder oder Jugendliche die Betonung des*der Sprechenden bei einer Fahrkartenkontrolle imitieren

Nicht nur im Bereich der Prosodie lassen sich Variationen zwischen den verschiedenen Dialekten und regionalen Varietäten ausfindig machen (vgl. Spitzmüller 2022: 54–56).

In Abgrenzung zum Dialekt definiert Spitzmüller (2022: 57) den Standard folgendermaßen:

Als Standardvarietät bezeichnet man in der Variationslinguistik eine standardisierte (das heißt, in Nachschlagewerken kodifizierte) Form einer Sprache (alltagssprachlich ‚Hochsprache‘). Für bestimmte sog. plurizentrische oder pluriareale Sprachen (zu denen das Deutsche zählt) unterscheidet man verschiedene Standardvarietäten, etwa die in Deutschland, die in der Schweiz und die in Österreich gebräuchliche, da dort jeweils lexikalische, grammatische, orthographische und pragmatische Spezifika zu finden sind. (Spitzmüller 2022: 57)

Ein weiterer grundlegender Begriff, der in der vorangegangenen Definition erstmals erwähnt wird und der im Rahmen der Variation des Deutschen nicht unerwähnt bleiben darf, ist der der „Plurizentrik“. Wie bereits zu erkennen ist, spielt das Wort „Zentrum“ dabei eine Rolle. Die deutsche Sprache hat demnach mehrere Zentren, in denen sie angesiedelt ist. Grundsätzlich wird hierbei vom Standarddeutschen ausgegangen. Sarah Hägi (2006) meint, dass der Grund für die Variantenvielfalt darin liegt, dass Deutsch in mehreren Ländern gesprochen wird. Ammon et al. (2004) unterstützen dies und ergänzen weiters, dass das Deutsche auch als nationale und regionale Amtssprache genützt wird. Standardsprachlich ist Deutsch in folgenden Ländern zu verzeichnen: Österreich, Deutschland, Schweiz, Luxemburg, Liechtenstein, Ostbelgien und Südtirol. (Vgl. Burka 2024: 14)

Demnach stellt auch Ammon (2005: 31) weiters fest, dass eine plurizentrische Sprache als eine Gesamtsprache angesehen werden muss, die ein Minimum an zwei standardsprachlichen Varietäten aufweist und in unterschiedlichen Zentren bzw. Regionen gesprochen wird. Weiters ergänzt der Autor, dass es auch plurinationale Sprachen gibt, welche ebenfalls plurizentrisch sind und zu deren Zentren des Weiteren auch noch zumindest zwei Nationen gehören.

Im Vergleich zu einer Variante versteht man unter einer nationalen Varietät ein gesamtes Sprachsystem, dazu zählt beispielsweise das österreichische Standarddeutsch. Insofern ist solch eine Varietät immer auch an nationale Varianten gebunden (vgl. Ammon 2005: 30).

Die sprachliche Variation zeichnet sich vor allem durch die Unterscheidung zwischen den Begriffen „Dialekt“, „Umgangssprache“ und „Standardsprache“ aus. Im Folgenden werden verschiedene Definitionen der Begriffe vorgestellt und die Ausführungen unterschiedlicher Autor*innen miteinander verglichen.

Bei Arendt (2019: 334-335) wird Dialekt „als eine kleinräumig begrenzte Varietät angesehen, die sich durch distinkte Merkmale auf verschiedenen Sprachebenen von der Standardsprache

unterscheidet und als nicht kodifizierte Varietät insbesondere in der mündlichen informellen Alltagskommunikation verwendet wird“ (Arendt 2019: 334-335).

Im Vergleich dazu wird die spezielle Art der Verbalisierung als Dialekt bezeichnet, „wenn von Sprachen- und/oder Sprecher_innenseite her die Lokalität einer bestimmten einzelsprachlichen Form als Dreh- und Angelpunkt für eine bestimmte Kommunikationsreichweite gilt“ (Glück / Rödel 2016: 144–145).

Bei beiden Definitionen wird auf die räumliche Begrenzung des Dialekts hingewiesen, wodurch ihm nur ein gewisses geografisches Gebiet zugeschrieben werden darf. Interessant ist, dass Arendt (2019) in ihren Ausführungen den Dialekt auch in direkten Bezug zur Standardsprache setzt.

Vom Begriff des Dialekts abzugrenzen ist nun die sogenannte „Umgangssprache“, welche bereits seit mehreren Jahrzehnten ein strittiges Thema innerhalb des Fachbereichs darstellt (vgl. Auer 1986: 98–100).

Auch Ammon (2005:35) hält fest, dass die Begrifflichkeit des „Umgangssprachlichen“ berichtigt ist. Der Autor wirft die Fragen auf, was damit genau gemeint sein soll – ist es nun eine weitere Ebene zwischen dem bereits herrschenden Standard und Nonstandard, möglicherweise ein Grenzfall der Standardsprache, oder aber lässt sie sich innerhalb des Standards verorten? Weiters führt Ammon aus, dass die Frage zur Unterscheidung an sich als überflüssig bewertet werden kann, da es doch nur auf die Perspektive des*der Einzelnen ankommt. Dennoch stellen die Behandlung und Definition dieses Begriffs vor allem Linguist*innen, welche auch ohne praktische Relevanz die Transparenz haben wollen, vor große Hürden. Ein weiterer Erklärungsansatz wäre die Ebene, welche sich über den Normen ansiedelt und eine weitläufigere darstellt – Ammon (2005:35) beschreibt sie als „das im alltäglichen Umgang sprachlich Übliche“ (Ammon 2005:35).

Die Umgangssprache könnte weiters als eine Kombination verstanden werden, welche sowohl Eigenschaften des Dialekts als auch welche der Standardsprache vereint. Das bedeutet, dass Sprecher*innen der Umgangssprache, trotz ihrer geografisch viel weitreichenderen Verwendung auch gewisse Eigenheiten von lokalen Dialekten beibehalten (vgl. Barbour / Stevenson 1998: 150 und vgl. Glück / Rödel 2016: 733).

Auch Kehrein (2012: 37) schließt sich hier den Hauptargumenten zur Definition der Umgangssprache an. Er postuliert außerdem, dass sich die von ihm sogenannte „Regionalsprache“ vom Dialekt darin unterscheidet, dass sie allgemein verständlich ist und auch eine allgemeine Basis der mündlichen Kommunikation bildet, da diese Sprachform über „eine gemeinsame großlandschaftliche Oralisierungsnorm als Prestigesprachlage“ (Kehrein 2012: 37) verfügt. Der Autor nennt außerdem noch alternative Bezeichnungen wie „Substandard“, „regionaler Gebrauchsstandard“ und „landschaftliches Hochdeutsch“ (Kehrein 2012: 37).

Arendt (2019: 335) erwähnt diesbezüglich auch noch, dass per dieser Definition, die in beispielweise Medien genutzte Sprache nahe dem Standarddeutschen teilweise auch dialektalen Einflüssen unterliegt. Durch die Kombination typischer Merkmale in Form von bestimmten Gruppen wird bei der Gestaltung für Medien eine regionale Sprachfärbung angedeutet, die bewusst eingesetzt wird, um eben jene Regionalität zu kennzeichnen oder zu markieren.

Zuletzt stellt sich nun offenkundig auch noch die Frage nach der Bedeutung der Standardsprache. Glück / Rödel (2016: 145) schreiben hierzu, dass diese „autorisierte Normen des Sprechens und Schreibens“ (Glück / Rödel 2016: 145) sind. Des Weiteren wird postuliert, dass dabei auch das jeweilige Land, die Bildung und Berufe sowie das Verständnis von Kultur einhergehen. Es werden ganz explizit dialektale Merkmale ausgeschlossen, die Überregionalität und nicht zuletzt auch die Verbindlichkeit dieser Merkmale betont (vgl. Glück / Rödel 2016: 145 u. 669).

Kritischer betrachtet dies Ammon (2005: 28), der schreibt, dass es auch beim ansonsten eher eindeutigen Begriff des „Standards“ ebenfalls Abweichungen gibt. Im Zuge seiner Ausführungen verwendet der Autor den soziolinguistischen Begriff der „ausgebauten“ Standardsprachen. In deren Kontext heißt es, dass auch zum Standard aufgrund seiner Mannigfaltigkeit in Bezug auf Stil, Fach, Textsorte etc. keine zufriedenstellende wissenschaftliche Systematik vorhanden ist, welche diese Form der Sprache angemessen beschreiben kann.

Der Autor legt auch konkrete Beispiele vor, welche diese These stützen. „Januar“ und „Abitur“, welche fälschlicherweise als Standarddeutsch identifiziert werden, sind es allerdings aufgrunddessen nicht, da sie nicht im gesamten deutschsprachigen Raum, z.B. Österreich und Schweiz, zum Einsatz kommen (vgl. Ammon 2005: 29).

Auffällig ist bei dieser Form der Argumentation, dass hierbei die verschiedenen Varietäten als zentraler Aspekt und Legitimationsgrund zum Einsatz kommen. Dahingehend wird im Folgenden Ammons (2005: 29) Unterscheidung des Standarddeutschen, welches laut ihm regionaler Variation ausgesetzt ist, genauer erläutert:

1. National (Variation zwischen den unterschiedlichen Nationen)
2. Subnational (Variation innerhalb einer bestimmten Nation z.B. Österreich: Osten: Obers, Westen: Rahm)
3. Kombination aus beiden vorangegangenen (z.B. Österreich: Fleischlaibchen, Norddeutschland: Frikadellen, Ostdeutschland: Buletten)

Trotz allem hat das Konzept der regionalen Einheit durchaus seine Daseinsberechtigung. Im Vergleich zur viel stärker topisch variierenden Form des Dialekts, ist die Region in welcher unterschiedlicher einheitlicher Standard gesprochen wird, größer. Desweiteren haben die einzelnen sprachlichen Elemente, welche im Standard variieren, eine deutlich geringere Quantität. Dies stellt unter anderem auch einen Hauptgrund zur Festlegung der sprachlichen Standardisierung dar, welcher zum Ziel hat, dialektal geprägte Kommunikationsbarrieren zu umgehen. „Die Variation zwischen dem Standarddeutsch Österreichs, der Schweiz und Deutschlands ist so gering, dass praktisch niemand die Zugehörigkeit zur gleichen Sprache bezweifelt.“ (Ammon 2005: 29)

Einen besonderen Stellenwert wird der Unterscheidung zwischen den Termini der nationalen „Variante“ und nationalen „Variable“ beigemessen. Ammon (2005: 30) postuliert, dass diese Thematik bei der topischen Variation von Standardsprachen eine wesentliche Rolle spielt. Eine Variante wird als eine einzelne sprachliche Form beschrieben, die in einer Nation spezifisch vorkommt und gebräuchlich ist, beispielsweise „Karfiol“ in Österreich und „Blumenkohl“ in Deutschland. Eine Variable hingegen wird als „eine Menge einander entsprechender einzelner Sprachformen“ beschrieben, welche in unterschiedlichen Nationen Geltung haben. Als Beispiel wird hier die „Klammermaschine“ (Österreich), der „Tacker“ (Deutschland) und der „Bostitch“ (Schweiz) angeführt. Weiters meint Ammon, um auf die anfangs erwähnte Wichtigkeit der Termini zurückzukommen, dass im Diskurs um die sprachliche Variation dem Begriff „Variable“ zu wenig Aufmerksamkeit zukommt. Allerdings lässt sich diese Thematik erst dann sinnvoll diskutieren, wenn mindestens zwei Varianten in einer Sprachform und folglich eine

Variable Zugang findet. Der Autor greift hier die Analogie zur Mathematik auf und beschreibt die Varianten als „Werte“ von Variablen. Zur besseren Veranschaulichung wird das Beispiel mit dem Tacker aufgegriffen, bei der sich das Wort selbst bzw. der Ausdruck, das „Onoma“ verändert, also variiert, die Bedeutung allerdings gleich bleibt. Sogenannte onomasiologische Variablen werden von Personen konstruiert, die einen geeigneten Ausdruck, ein adäquates Wort, zu einer bestimmten Bedeutung benötigen. Im Umkehrschluss ist auch eine Variation der Bedeutung möglich, bei dem das Wort gleichbleibt. Beispielhaft wird hierbei das Verb „wischen“ angeführt – während in Österreich und in Deutschland damit ausschließlich eine Tätigkeit mit einem Tuch oder Ähnlichem assoziiert wird, so ist es in der Schweiz auch üblich dafür einen Besen zu verwenden. Diesbezüglich wird eine „semasiologische“ Variable von Hörer*innen modelliert, die zu einem Wort eine korrespondierende Bedeutung suchen. (Vgl. Ammon 2005: 30).

Wenn also von der „Standardsprache“ die Rede ist, so muss nach Ammon (2005: 31) eine Unterscheidung in mindestens drei Kategorien erfolgen bzw. definiert werden:

1. Standardvarietät (z.B. das Standarddeutsch in Österreich)
2. Quantität aller Standardvarietäten (z.B. das Standarddeutsch in Österreich, Deutschland und der Schweiz)
3. Gesamte Sprachform inklusive einer Varietät und ihrer Nonstandardvarietäten (z.B. das Deutsche insgesamt)

Wird lediglich der Ausdruck „Standard“ verwendet, so ist nicht eindeutig klar, auf welche Sprachform referiert wird, eine Variable, Variante oder eine ganze Varietät (vgl. Ammon 2005: 31).

Grundsätzlich darf nicht davon ausgegangen werden, dass alle diese nun ausführlich diskutierten sprachlichen Variationen strikt und unabhängig voneinander in der gesprochenen Sprache zur Anwendung kommen. Ein permanentes „Rutschen“ in die jeweils andere Sprachform kann nicht vermieden werden und wird in der Fachsprache als Dialekt-Standard-Kontinuum bezeichnet.

Bei Auer (1986) wird das DSK (Dialekt-Standard-Kontinuum) als ein System beschrieben, in welchem sich die darin befindlichen Sprecher*innen in einem ständigen Gleitvorgang zwischen

den beiden Polen „Standarddeutsch“ und „Dialekt“ bewegen. Es wird als ein Prozess des permanenten Abwechselns der jeweiligen Sprachform betrachtet, welcher ohne Unterbrechungen zusammenhängt. Außerdem verläuft dieser Prozess in der gesamten Interaktion. Die Art der jeweiligen Sprechsituationen (formell/informell) sind dabei nur nebensächlich. Weiters erwähnt der Autor, dass sich das Modell nicht als ein „Pendeln“ versteht, bei dem immer nur eine Form gesprochen wird, also Standard oder Dialekt. Diesem bereits erwähnten „Gleiten“ zwischen den beiden Varianten des Deutschen gibt Auer einen eigenen Namen und bezeichnet diesen Vorgang innerhalb des DSKs als „Code-Shifting“ (vgl. Auer 1986: 97).

2.5 (Bildungs-)Sprache im schulischen Kontext in Österreich

Sprachliche Normen im Unterricht werden im Wesentlichen mittels zweier Konzepte definiert – zum einen mit der Standardsprache und zum anderen mit der sogenannten Bildungssprache (vgl. Bock 2020: 281).

Wenn es um die Frage geht, welche Sprache im schulischen Unterricht vermittelt werden soll, so spricht sich der Großteil der Öffentlichkeit dafür aus, dass sie normenkonform sein soll. Sowohl die schriftliche als auch die mündliche Sprache soll so von den Schüler*innen gelernt werden, dass diese in der Lage sind, am gesellschaftlichen Leben partizipieren zu können. Die Wunschvorstellung eines wesentlichen Teils der Bevölkerung sieht dahingehend einen Unterricht vor, der Grammatik lehrt, welche nicht an Regionalität gebunden ist. Außerdem wäre es ideal, eine Aussprache zu erlernen, die akzentfrei ist und einen möglichst großen Wortschatz aufzubauen, gefüllt mit Latinismen und Graezismen. Anglizismen hingegen werden kritisch aufgefasst und sollen vermieden werden. Allerdings muss festgehalten werden, dass in der Praxis kein Konsens darüber herrscht, was denn nun genau als entregionalisiert oder akzentfrei gilt. (Vgl. Davies / Langer 2014: 299).

Wie aus diesen Ausführungen von Davies / Langer (2014) nun hervorgeht, stellt Sprache also die Prämisse zur sozialen Teilhabe dar. Des Weiteren wird allerdings auch thematisiert, dass die Festlegung von Sprachnormen und sprachlichen Mitteln, die jene Eigenschaften mitbringen, welche es zur Erfüllung der Voraussetzung bedarf, ein Problem darstellt. Eine nicht unwesentliche Rolle spielt diesbezüglich auch das Prestige (vgl. Bock 2020: 281).

Bock (2020: 282) schreibt, dass Sprache in der germanistischen Didaktik weitläufig sowohl als Gegenstand als auch als Medium untersucht wird. Hierbei postuliert die Autorin, dass ein Teilgebiet davon die Sprache in ihrer Rolle als soziale Praxis ausmacht. Weiters führt Bock aus, dass wenn es zu Untersuchungen von Exklusion durch Sprache im schulischen Kontext kommt, es essenziell ist, die sozialsymbolischen Dimensionen von Normen und sprachlichen Praktiken zu berücksichtigen. Durch die Betrachtung dieser Ebenen lassen sich Exklusionsfaktoren genauer bestimmen und sie können in weiterer Folge erkannt und beschrieben werden.

Sprachgebrauch ist immer soziale Praxis, d. h. Sprache zeigt soziale Zugehörigkeit an und schafft soziale Beziehungen. Ob einer Ausdrucksweise, einer Varietät, einer Nationalsprache auf sozialsymbolischer Ebene Prestige zugeordnet wird, hängt von kollektiven Zuschreibungen und kulturell verankerten Werten ab, weniger von individuellen Einstellungen. (Bock 2020: 282)

Ammon (2005: 32) meint hierzu, dass Nonstandardvarietäten in der Gesellschaft auf eine andere Art und Weise verankert sind als Standards. Ammon bezeichnet die vom Standard abweichenden Varietäten als Bräuche, welche informell tradiert werden. Ihre Nichtbefolgung, stellt er weiters fest, hat einen Ausschluss aus der betroffenen Traditionsgemeinschaft zur Folge. Abschließend dazu wird noch konstatiert, dass die Kriterien für eine Gruppenzugehörigkeit eine große Vielfalt aufweisen und deshalb kein allgemeiner Ausschluss gegeben ist, wie oft angenommen wird.

Die Bedeutung der kollektiven Zuschreibungen und Werte spielt auch bei der Bewertung des Sprachgebrauchs, unabhängig davon ob nun implizit oder explizit, eine entscheidende Rolle. Bedeutung bekommt dieser Aspekt dann vor allem in der Schule und im Unterricht in Situationen, in denen Lehrer*innen eine Evaluation des Sprachgebrauchs von Schüler*innen vornehmen und Feedback dazu geben (vgl. Bock 2020: 282).

Am explizitesten kommt die sozialsymbolische Dimension bei der Deskription der Bildungssprache nach Morek / Heller (2012) zum Ausdruck. Die Autorinnen beschreiben die Praktiken der Bildungssprache als die „(vorzugsweise in Bildungsinstitutionen) situierten mündlichen wie schriftlichen sprachlich-kommunikativen Verfahren der Wissenskonstruktion und -vermittlung“ (Morek / Heller 2012: 92). Durch ihren institutionellen, normativen Einsatz und die laufende Aktualisierung wird ihnen eben jener Status der sozialen Praktiken zugeschrieben. Die Autorinnen definieren dahingehend weiters drei verschiedene Funktionsebenen:

1. Wissenstransfer und -bildung (Kommunikation)
2. „Werkzeug“ zum Denken und Erkennen (Epistemologie)
3. Soziale „Eintritts- und Visitenkarte“ (Sozialsymbolik)

(Morek / Heller 2012: 92)

Bock (2020: 283) postuliert, dass es unbestritten ist, dass gerade für die ersten beiden genannten Funktionen, also die Wissensbildung und den -transfer und auch den Erkenntnisgewinn, bildungssprachliche Kompetenzen vorhanden sein müssen. Dahingehend gilt es laut Bock kritisch zu hinterfragen, ob auch Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei einer potenziell zu eingrenzenden Vermittlung der Bildungssprache, in der Lage sind, dieselben Lernziele zu erreichen. Hierbei rückt die Autorin entscheidende Faktoren wie die Kommunikation im Unterricht und die genutzten Lehrmaterialien in den Vordergrund, welche möglicherweise von den SPF-Schüler*innen dann weniger verstanden werden. Eine Vereinfachung und die Eingrenzung der Textformate, welche von der Bildungssprache geprägt sind, hätte zur Folge, dass jenen Schüler*innen der Umgang und das Erlernen der „sozialen Eintrittskarte“, sprich der Bildungssprache, vorbehalten bleibt. Darunter würde nun die Qualität der Lernpotenziale, wie Inhalte oder Möglichkeiten des Erkenntnisgewinns leiden. Um dem vorzubeugen, darf daher auch in Kontexten des Inklusiven Lernens der Fokus auf die Kausalität zwischen sprachlichem und fachlichem Lernen, nicht verloren gehen.

Ein weiterer prekärer Aspekt im Kontext der Inklusion ist jener der Ambivalenz von Bildungssprache. Wie bereits oben beschrieben, tragen beherrschte bildungssprachliche Ausdrucksweisen maßgeblich zur gesellschaftlichen Teilhabe bei und gelten als „soziale Eintrittskarten“ (Bock 2020: 283). Durch diese Kompetenzen wird den Sprecher*innen soziale Anerkennung und somit Inklusion ermöglicht. Auf der anderen Seite stellt die Integration und Hervorhebung der Fach- und Bildungssprache im Unterricht und deren Charakterisierung als „Schlüssel zur Bildung“, also als fundamentbildende Sprachnorm und angestrebtes Sprachideal einen wesentlichen Faktor des Potenzials zur Exklusion dar. Als Beispiel sind Lernende wie Hörbehinderte oder Schüler*innen mit Sprachentwicklungsstörungen zu nennen, welche durch die permanenten oder aber auch nur zeitlich begrenzten sprachlichen Lernschwierigkeiten mit negativen Konsequenzen konfrontiert sind. Für diese Gruppe bedeutet das Nichterlernen oder auch nur partielle Beherrschen der fachsprachlichen Kompetenzen Hürden im Lernprozess und einen gesellschaftlichen Ausschluss. (Vgl. Bock 2020: 283).

Bock (2020: 283–284) bringt die Diskussion bzw. die Problematik mit folgenden Fragen auf den Punkt:

- Ist der Unterricht von „zu viel“ Bildungssprache geprägt?
- Lässt sich die Bildungssprache passender oder unpassender umsetzen bzw. anwenden?
- Wie steht es um die Funktionalität, der im Unterricht akzeptierten/verwendeten Standard- bzw. Bildungssprache?

Bocks Arbeit definiert sich dadurch, dass sie zusätzlich zu ihrer fachlichen Analyse auch immer weitere Fragen aufwirft und das Bewusstsein für die Reflexionsbereitschaft, die für dieses Thema gegeben sein muss, sensibilisiert. Im Folgenden werden zentrale Fragen, die die Autorin zur Begrifflichkeit der „Bildungssprache“ mit Bezug auf die Praxis stellt, aufgezeigt.

Bock (2020: 284) meint, dass alle theoretischen Annahmen und Diskurse zur bildungssprachlichen Funktionalität als allgemeine Deskriptionen zu werten sind. Diesbezüglich wird Bildungssprache als eigene Erscheinungsform der Sprache wahrgenommen. Bock bringt hierbei die Frage auf, ob das, was in der Unterrichtspraxis erfolgt, tatsächlich als Bildungssprache mit den ihr zugeschriebenen Funktionen und Merkmalen definiert werden kann.

Feilke (2016: 265) schreibt, dass Schüler*innen, die schulischen Erfolg haben, vorerst das von ihnen erwartete Verhalten lernen.

Ausgehend von dieser Annahme lässt sich die Frage stellen, ob die von eben jenen Lernenden genutzte sogenannte Bildungssprache, auch tatsächlich dem Konzept zuzuordnen ist, welches in der Theorie Eingang findet. Möglicherweise erfüllen diese erfolgreichen Schüler*innen nur vorgegebene und stilisierte Normen und gewinnen dadurch an Prestige. Es muss hinterfragt werden, ob die unterrichtliche Praxis in diesem Fall nicht nur die sozialsymbolische Ebene bedient und jene fachsprachlichen Ausdrücke der Schüler*innen stilistisch erlernt, normativ erprobt sind und rein stereotypischen Charakter haben ohne epistemologischen Mehrwert. Auf der anderen Seite lässt sich argumentieren, dass nicht standardnahe, alltagssprachliche und als nicht bildungssprachlich akzeptierte Ausdrucksformen eine ebenso große oder adäquate Leistungskraft im Rahmen des Erkenntnisgewinns und der Kommunikation bringen können. Dabei spielen auch die Unterrichtssituation und die Voraussetzungen der Schüler*innen eine Rolle. Diesbezüglich stellt sich abschließend die Frage, ob Konsens im Inklusiven-Setting zum

Begriff der Bildungssprache herrscht. Essenziell sind dabei die Meinungen und Bewertungsmuster der Lehrpersonen, welche unterschiedlich sein könnten beispielsweise im Hinblick auf die sprachlich akzeptierten Formen oder die Differenzierung nach den jeweiligen Lernvoraussetzungen. (Vgl. Bock 2020: 284).

Lehrkräfte fungieren bei der Vermittlung von Spracheinstellungen und -normen und sprachlichen Varietäten als Vorbilder. Unter Berücksichtigung dieses Aspekts ist es daher wichtig, dass angehende Lehrer*innen bereits in ihrer Ausbildungszeit mit der Vielfalt der deutschen Varietäten, der Plurizentrik des Deutschen und vor allem auch mit dem spezifischen österreichischen Deutsch konfrontiert sind, ein Bewusstsein entwickeln und darauf sensibilisiert werden. Dadurch wird ein fundiertes und fachspezifisches Wissen aufgebaut und allgemein eine positive Konnotation zur Sprachvielfalt sichergestellt. Die Erfahrungswerte der Pädagog*innen bezüglich der Fort-, Aus- und Weiterbildung bestätigen, dass eine erhöhte Integration dieser Themen in das Bildungsangebot von Lehrer*innen notwendig ist (vgl. Gilly / Schrammel-Leber 2019: 69).

Gilly / Schrammel-Leber (2019: 82–83) stellen mittels ihrer Forschungen zu den Curricula der PBN (Pädagog*innenbildung NEU) fest, dass die essenzielle Abdeckung von Lehrinhalten zu den Themen Plurizentrik des Deutschen und österreichisches Deutsch an den Hochschulen Österreichs nicht oder nur unzureichend gegeben ist, trotz der bereits oben erwähnten hohen Relevanz dieser Themengebiete, welche aus den eigenen Erfahrungen von angehendem Lehrpersonal in Fortbildungsangeboten und Lehrveranstaltungen hervorgeht. Weiters geben unter anderem die Definition und Abgrenzung von fachspezifischen Termini mehr Sicherheit, entwickelt die Professionalisierung und Sensibilisierung der Lehrpersonen und fördert auch zugleich den Umgang mit den unterschiedlichen Ausprägungen der sprachlichen Realisation von Varietäten des Deutschen. Dies betrifft sowohl die individuellen Variationen als auch die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. Speziell zu diesem Argument merken die Autorinnen an, dass der Kontext der Schule und auch Hochschule bezeichnend ist, wenn es zum allgemeinen Umgang mit Sprachenvielfalt kommt. Die sprachliche Variation von Dialektsprecher*innen aber auch Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch sind ein großes Thema, das immer wieder in den Vordergrund gerückt wird. Dabei empfinden Studierende ihren Dialekt als einen bedeutenden Identitätsfaktor, welcher allerdings auf negative Kritik von Seiten der Bildungseinrichtungen stößt, da er dort offensichtlich „nicht erwünscht“ ist. Gleichmaßen verhält es sich bei den Kindern mit unterschiedlichen Erstsprachen in Schulen.

3 Empirischer Teil

Im dritten Abschnitt dieser vorliegenden Masterarbeit wird zuerst auf die Methodik genauer eingegangen. Im Zuge dessen wird ein kurzer theoretischer Einblick in die arbeitsrelevanten Themen gegeben. Anschließend wird der genaue methodische Vorgang geschildert. Danach werden die im Zuge der Forschungsarbeit erhobenen Ergebnisse präsentiert. Abschließend sollen diese im Diskussionsteil verglichen, analysiert und interpretiert werden.

3.1 Methodik

In diesem Kapitel wird ein kurzer theoretischer Einblick in die qualitative Sozialforschung gegeben. Die gewählte Erhebungsform des episodischen Interviews wird erläutert und außerdem das genaue methodische Vorgehen beschrieben.

3.1.1 Qualitative Sozialforschung

Das Ziel der Sozialforschung ist es, die Eigenschaften und den Aufbau der sozialen Wirklichkeit, welche uns umgibt, genauer zu bestimmen und zu beschreiben. Mithilfe verschiedener Erhebungstechniken (Befragungen, Experimente, Beobachtungen, ...) wird auf systematische Art und Weise ein bestimmter Ausschnitt der Wirklichkeit genauer in den Blick genommen und analysiert. Befragungen und Experimente werden hierbei zu den reaktiven Methoden gezählt, während beispielsweise Beobachtungen einen nicht-reaktiven Charakter haben. Die soeben beschriebenen Arten der Datenerhebung werden empirische Sozialforschung genannt (vgl. Misoch 2019: 1).

Die im Rahmen dieser Arbeit angewandte Datenerhebungstechnik ist die Befragung. Darauf wird später noch genauer eingegangen.

Grundsätzlich unterscheidet die empirische Sozialforschung zwei verschiedene Zugänge – den qualitativen und den quantitativen. Bei letzterem wird der Anspruch auf statistische Repräsentativität durch die Erhebung und Auswertung von großen Datenmengen gestellt. Dabei ist es das Ziel, „statistisch auswertbare und verallgemeinerbare Aussagen machen zu können“ (Misoch 2019: 1).

Da es sich bei der gewählten Methode allerdings um eine qualitative Analyse handelt, wird im Folgenden nun genauer dieser Zugang erläutert.

Bei einer qualitativen Forschung werden gesellschaftliche Phänomene auf einer tieferen und differenzierten Ebene analysiert. Im Vergleich zur quantitativen Forschung wird hierbei induktiv gearbeitet, es werden also Theorien und Hypothesen generiert. Im Zuge dessen sollen Subjekt abhängige Alltagstheorien, Sinnkonstruktionen und erfahrene Lebenswelten von innen heraus erforscht werden und die subjektiven Wirklichkeiten untersucht werden. Des Weiteren wird mittels der qualitativen Sozialforschung versucht „individuelle Sichtweisen und Meinungen oder Motive“ (Misoch 2019: 2) herauszustellen und zu analysieren. Einen weiteren Anspruch stellt diesbezüglich nicht nur die detailreiche Deskription, sondern vor allem auch die Nachvollziehbarkeit der erhobenen Daten dar. Die Repräsentativität ist inhaltlich, nicht aber statistisch gegeben. Es findet eine Verallgemeinerung durch eine sogenannte Typenbildung statt, wodurch im exemplarischen Sinn repräsentative Ergebnisse generiert werden. Qualitative Untersuchungen nutzen also verschiedene Methoden, um die subjektiven bzw. individuellen Wirklichkeitskonstruktionen der Subjekte nachvollziehen zu können. Im Zuge dessen werden auch die geschaffenen sozialen Realitäten analysiert und Untersuchungen zur (Re-)Konstruktion von Bedeutungen, also Sinn, angestellt. Es ist wichtig, das Subjekt als ein Ganzes zu betrachten, außerdem erfolgt die Datenerhebung in Kommunikationssituationen, also in sozialen Interaktionen. Dennoch muss allerdings berücksichtigt werden, dass das Handeln der Subjekte prozesshaft, symbolhaft und individuell variabel ist und dass eine nachhaltige Analyse nur dann stattfinden kann, wenn sich der*die Forscher*in in das jeweilige Individuum hineinversetzt und sich, wie oben bereits beschrieben, dessen gebildeten Strukturen rekonstruierend annähert. Zusammenfassend kann nun festgehalten werden, dass bei der qualitativen Sozialforschung das jeweilige Subjekt bzw. Individuum „mit seinen individuellen (Handlungs-)Motivationen, Wert- und Normenkonstitutionen und mit seinen Routinen und Sinnkonstruktionen“ (Misoch 2019: 27–28) im Mittelpunkt des Interesses steht. Innerhalb dieser individuumsspezifischen Strukturen lässt sich die Gesamtheit des Sozialen in kompensierter Form verorten. Wenn davon ausgegangen wird, dass das Subjektive allein ohne das Gesellschaftliche nicht existieren und vom einzelnen Individuum auf das gesamte Soziale geschlossen werden kann, so ist die Untersuchung dessen auch das Ziel der qualitativen Sozialforschung (Vgl. Misoch 2019: 2–3, 12–13, 25–28).

Wie bereits erwähnt, stellt eine Form der qualitativen Erhebung von Daten das Interview dar. Dieses ist laut Friedrichs (1980: 209) eine außergewöhnliche Erhebungsmethode, da alle essenziellen Daten, welche im Zuge der Forschungen benötigt werden, mittels verbaler Kommunikation erhoben werden.

Honer (2011: 95) meint dazu, dass durch die Asymmetrie, welche bei der Kommunikation in einer Interviewsituation herrscht, ein wesentlicher Unterschied zur gewöhnlichen Alltagskommunikation besteht. Durch den Umstand, dass eine Person der*die Interviewer*in und gleichzeitig Fragende*r und Zuhörende*r ist und die andere die Gewährsperson, welche befragt wird, erzählt und antwortet, kommt diese asymmetrische Situation zustande. Beiden Beteiligten ist dieser Aspekt bewusst. Außerdem meint Honer, dass nicht außen vorgelassen werden kann, dass in dieser Situation beide Parteien herausfinden möchten, was der*die andere „eigentlich will“.

Im folgenden Abschnitt wird nun genauer auf das im Zuge der empirischen Forschung angewandte „episodische Interview“ eingegangen.

3.1.2 Das episodische Interview

Bei der besonderen Form des Interviews, dem sogenannten episodischen Interview, werden zwei verschiedene Methoden miteinander kombiniert. Zum einen erfolgt eine leitfadengestützte, offene Befragung und zum anderen wird das Konzept der Narration zur Erhebung von Daten genutzt. Ein weiterer besonderer Aspekt dieser speziellen Art der Befragung ist, dass sie nur im deutschsprachigen Raum verwendet wird. Der Sozialforscher Uwe Flick (1996, 2011) hat diesen Ansatz im Zuge seiner Untersuchungen entwickelt. Das Hauptaugenmerk wird bei der Erhebung auf das subjektive Wissen und die subjektiven Erfahrungen gelegt. Allerdings wird dabei nicht nur das Biografische priorisiert, wie es beim narrativen Interview der Fall ist. Die anfangs erwähnte Kombination der zwei Methoden soll sicherstellen, dass einerseits semantisches Wissen erhoben und andererseits episodisches Wissen generiert wird. In der Praxis wird deshalb bei episodischen Interviews zum einen zu offenen Erzählungen aufgefordert und zum anderen werden dennoch spezielle Fragen gestellt, welche zur Präzisierung und semantischen Argumentation beitragen sollen. (Vgl. Misoch 2019: 57).

Im Folgenden wird ein grafischer Überblick gegeben, der veranschaulichen soll, wie diese beiden Dimensionen zusammenhängen, miteinander verknüpft und auch kausal bedingt sind.

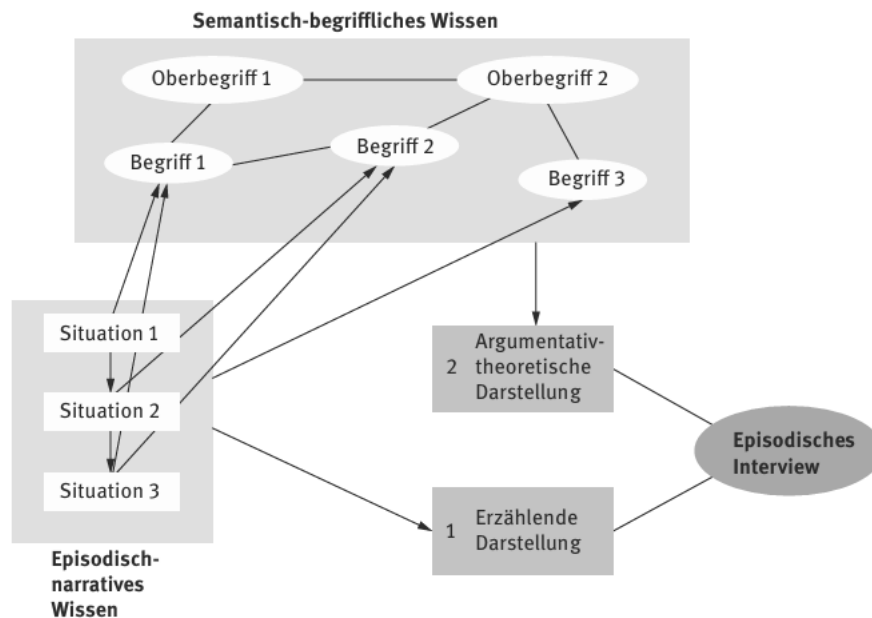


Abbildung 4: Zusammenhang zwischen episodischem (erlebtem) und semantischem Wissen (Flick 2011: 274; erweitert durch Sabine Misoch)

Wie aus der Grafik zu entnehmen ist, sind erzählte Erinnerungen, also Teilnarrationen, und argumentativ-theoretische Schilderungen Teil des episodischen Interviews. Dabei nehmen die Erzählungen Bezug auf das episodisch-narrative Wissen und die theoretischen Darstellungen auf das semantisch-begriffliche Wissen. Außerdem lässt sich erkennen, dass gemachte Erfahrungen im semantischen Wissen Zugang finden, aber auch dass Semantisches kausal durch Erlebnisse bedingt ist (vgl. Misoch 2019: 59).

Abschließend zu diesem Abschnitt über die in dieser Masterarbeit gewählte Form des (episodischen) Interviews wird noch kurz auf einen forschungsrelevanten methodologischen Aspekt eingegangen.

Das Interview als Methode der Datenerhebung ist jehor die beliebteste im Bereich der Sozialwissenschaften. Es punktet mit Eigenschaften wie der unkomplizierten Vergleichbarkeit und Ökonomie, aber auch mit dem Potenzial, einen Einblick in verschiedene Dimensionen der Biografie eines Subjekts zu erhalten, außerdem kann ohne Schwierigkeiten in Praxisbereiche eingesehen werden. Trotz der vielen Vorteile, die das Interview mit sich bringt, herrscht auch

Kritik beispielsweise in Bezug auf die Einschränkung der Darlegungsfähigkeiten von Interviewten oder auch den Unterschieden zwischen den Erläuterungen und den tatsächlichen Handlungen der Befragten (vgl. Deppermann 2013).

Den wesentlichsten Diskurs stellt bei Deppermann (2013) jener dar, der das Interview zum einen als Text und zum anderen als Interaktion versteht.

Nach dem Text-Verständnis werden Interviews unter inhaltlichen Gesichtspunkten analysiert und als Zugang zu einer vorgängigen sozialen oder psychischen Wirklichkeit angesehen. Das Interaktions-Verständnis versteht Interviews dagegen als situierte Praxis, in welcher im Hier und Jetzt von InterviewerInnen und Befragten gemeinsam soziale Sinnstrukturen hergestellt werden. Anhand ubiquitärer Phänomene der Interviewinteraktion – Fragen, Antworten und die Selbstpositionierung von InterviewerInnen und Befragten – werden Praktiken des interaktiv-performativen Handelns im Interview dargestellt. (Deppermann 2013)

Die im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit durchgeführten Interviews werden ausschließlich als Text ausgewertet. Das Interview nach dem Interaktions-Verständnis findet keine Berücksichtigung!

3.1.3 Methodisches Vorgehen

Im Zuge der Forschungsarbeit werden episodische Interviews mit vier ausgewählten Lehrpersonen an einer niederösterreichischen Mittelschule durchgeführt. Bei den Gewährspersonen handelt es sich um zwei männliche und zwei weibliche Lehrkräfte. Sowohl bei den Männern als auch bei den Frauen ist jeweils eine*r der beiden unter 30 Jahre und eine*r über 50 Jahre alt. Weiters werden explizit Lehrer*innen ausgewählt, die nicht Deutsch unterrichten. Bei allen vier Proband*innen handelt es sich um Dialektsprecher*innen, die in Niederösterreich sozialisiert wurden und auch dort wohnhaft sind.

Der konkrete Ablauf des Interviews beginnt in der ersten Phase mit der interaktiven Durchführung eines Sprachenportraits, welches zum Zweck hat, die Gewährsperson an das Thema heranzuführen und sie bereits auf forschungsrelevante Aspekte zu sensibilisieren. Im Anschluss daran wird das Interview in narrativer Form auf zwei Bereiche fokussiert, das Privatleben der Gewährsperson und den beruflichen Kontext. Beim Privaten soll etappenweise, Kindheit, Schulzeit und Ausbildung und Gegenwart, von der Lehrperson über die Sprache gesprochen

und reflektiert werden. Im Zuge dessen sollen auch die Medien und die Schriftsprache eine Rolle spielen. Auch im Bereich des Schulkontextes wird die Gewährsperson nach ihren allgemeinen Erfahrungen und Meinungen zur Sprache befragt. Zusätzlich dazu wird im Sinne der Masterarbeit die Kommunikation mit den unterschiedlichen Akteur*innen ebenfalls erhoben.

Die Interviews werden mithilfe des Smartphones aufgenommen. Anschließend werden sie nach den Regeln von Dresing / Pehl (2018) transkribiert. Dabei kommt das einfache Transkriptionssystem zur Anwendung, da es sich bei der Auswertung um eine qualitative Inhaltsanalyse handelt.

Die im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit gewählte Methode ist eine inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz / Rädiker (2022). Im Zuge der Auswertung werden Kategorien gebildet und die Transkripte auf Basis dieser codiert. Die Codierung erfolgt mittels der Software MAXQDA. Die Kategorienbildung verläuft so, dass vorab Oberkategorien, sogenannte a-priori Kategorien, definiert werden, auf deren Grundlage die erste Codierung erfolgt (vgl. Kuckartz / Rädiker 2022: 71–73). In einer zweiten Arbeitsphase, in der das Material genauer analysiert wird, werden spezifische Unterkategorien ergänzt und es erfolgt eine weitere Codierung (vgl. Kuckartz / Rädiker 2022: 82).

Die folgende Tabelle bietet einen Überblick über die definierten Kategorien:

Tabelle 1: Kategorisierung im Auswertungsverfahren

Sprachrepertoire	Sprachreflexive Äußerungen Privater Kontext	Sprachreflexive Äußerungen Beruflicher Kontext
Verortung in der Silhouette	Soziale In-/Exklusion	Kolleg*innen
Komponenten	Identitätskonstituierende Funktionalität	Eltern
Soziale Bedeutung/Ideologie	Prestige/Stigma	Schüler*innen
	Kommunikative Funktionalität	Direktor
		Unterrichtsfach

Die Kategorisierung wurde in Anlehnung an die Forschungsfragen vorgenommen.

Aus Gründen der besseren Nachvollziehbarkeit werden abschließend in diesem Kapitel ebenfalls tabellarisch nach Kuckartz / Rädiker (2022: 75) die Definitionen der Hauptkategorien angeführt.

Tabelle 2: Kategoriendefinition für die Kategorie "Sprachrepertoire"

Name der Kategorie:	Sprachrepertoire
Inhaltliche Beschreibung:	Alle Angaben, die im Zuge des Sprachenportraits zum Ausdruck kommen
Anwendung der Kategorie:	Bei Angaben zu konkreten Sprachen, der Verortung der Sprachen in der Körpersilhouette oder auch allgemeinen Sprachideologien, die im Zuge des Sprachenportraits erwähnt werden
Beispiel für Anwendungen:	„Das ist Deutsch, die nehme ich in den Kopf, weil die Muttersprache, damit denke, rede, mich ausdrücke, deswegen wäre das für mich im Kopf. (L1: 8–10)“
Abgrenzung:	Die Kategorie wird nicht codiert, wenn... - die Aussage nicht im Rahmen des Sprachenportraits getätigt wird - die sprachreflexiven Ideologien den Bereichen „Privater Kontext“ oder „Beruflicher Kontext“ zugeordnet werden können - die Aussage keinen sprachideologischen oder sprachreflexiven Charakter hat

Tabelle 3: Kategoriendefinition für die Kategorie "Sprachreflexive Äußerungen Privater Kontext"

Name der Kategorie:	Sprachreflexive Äußerungen Privater Kontext
Inhaltliche Beschreibung:	Alle Angaben, die im Zuge der Erzählungen zum Privatleben in den Bereichen Kindheit, Schulzeit und Ausbildung und der Gegenwart getätigt werden
Anwendung der Kategorie:	Bei Angaben zu sprachreflexiven Ideologien/sozialen Bedeutungen in unterschiedlichen Bereichen wie Soziale In-/Exklusion oder Prestige/Stigma und identitätskonstituierenden oder kommunikativen Funktionalitäten
Beispiel für Anwendungen:	„Wir haben alle Dialekt gesprochen, also „gschert“ mehr oder weniger (L4: 258).“
Abgrenzung:	Die Kategorie wird nicht codiert, wenn... - die Aussage nicht im Rahmen des Privatlebens getätigt wird - die sprachreflexiven Ideologien dem Bereich „Beruflicher Kontext“ zugeordnet werden können

	- die Aussage keinen sprachideologischen oder sprachreflexiven Charakter hat
--	--

Tabelle 4: Kategoriendefinition für die Kategorie "Sprachreflexive Äußerungen Beruflicher Kontext"

Name der Kategorie:	Sprachreflexive Äußerungen Beruflicher Kontext
Inhaltliche Beschreibung:	Alle Angaben, die im Zuge der Erzählungen zum beruflichen Schulalltag getätigt werden
Anwendung der Kategorie:	Bei Angaben zu sprachreflexiven Ideologien/sozialen Bedeutungen im allgemeinen Schulkontext sowie mit den unterschiedlichen Akteur*innen (Kolleg*innen, Eltern, Schüler*innen, Direktor) und im unterrichteten Fach
Beispiel für Anwendungen:	„[...] auf reiner Lehrer-Schülerebene, auf der professionellen Ebene eher Hochdeutsch, auf der emotionalen Ebene eher Dialekt (L4: 489–490).“
Abgrenzung:	Die Kategorie wird nicht codiert, wenn... - die Aussage nicht im Rahmen des Schulkontextes getätigt wird - die sprachreflexiven Ideologien dem Bereich „Privater Kontext“ zugeordnet werden können - die Aussage keinen sprachideologischen oder sprachreflexiven Charakter hat

3.2 Ergebnisse

In diesem Kapitel erfolgt die Darstellung der Ergebnisse der einzelnen Lehrpersonen. Dabei werden die Ausführungen der Gewährspersonen kategorienbasiert zusammengefasst und ausgewertet. Im Zuge dessen wird versucht, dem Wortlaut der einzelnen Gewährspersonen so nahe wie möglich zu bleiben.

3.2.1 L1 (m/u30)

Das sprachliche Repertoire von L1 umfasst die angegebene Muttersprache Deutsch, das Hochdeutsche und den Dialekt, Latein, Englisch und Italienisch bzw. Spanisch. Die Verortung des Deutschen erfolgt im Kopf, da mit der Muttersprache gedacht, gesprochen und sich ausgedrückt wird. Latein wird im Bereich des Herzens verortet, da L1 einen besonderen Bezug zur Kirche und infolgedessen auch zum Lateinischen hat. Englisch wird zu den Füßen geschrieben. L1 begründet dies damit, dass es für ihn eine zum Lernen sehr unbeliebte Sprache ist, in der er auch nie besonders gut war. In Englisch musste sich „Durchgetreten“ werden, worauf auch die Verortung begründet wird. Der Dialekt wird mit Heimat und Heimatverbundenheit assoziiert und deswegen in der Nähe des Herzens eingezeichnet. Des Weiteren konnotiert L1 damit auch die Herkunft. Die Sprachform des Hochdeutschen wird wiederum in Kopfgegend verzeichnet, da sie beispielsweise in der Schule oder auf der Universität bewusst eingesetzt werden muss und nicht automatisch gesprochen wird. Italienisch wird vor Spanisch als jene Komponente des Sprachrepertoires angegeben, welche gerne noch gelernt werden möchte.

Im privaten Kontext wird sprachreflexiv festgestellt, dass zuhause bei den Großeltern untereinander immer Dialekt gesprochen wurde. Dasselbe stellt die Gewährsperson bei ihren anderen Verwandten fest. Des Weiteren reflektiert sie, dass mit den Kindern allerdings Hochdeutsch gesprochen wird. In der Schule verhält es sich gleich, auch da wird im sogenannten Hochdeutschen kommuniziert. L1 stellt fest, dass zuhause mit den Kindern deswegen Hochdeutsch gesprochen wird, „damit man es halt lernt (L1: 100).“ Weiter wird ausgeführt, dass dann aber auch ziemlich schnell nur mehr im Dialekt gesprochen wird. Ein weiterer Aspekt, der von der Lehrperson genannt wird, betrifft die Sprache innerhalb und außerhalb des Wohnortes. Dahingehend wird „umgeschaltet“ beim Sprechen – im Wohnort wird ausschließlich im Dialekt kommuniziert und außerhalb auf Hochdeutsch. Eine weitere sprachliche Variation, die L1 reflektiert, betrifft die Predigt des Pfarrers in der Kirche. Der Lehrer stellt fest, dass grundsätzlich im

Hochdeutschen gepredigt wird, aber zwischendurch immer wieder lateinische Floskeln bzw. Formeln zum Einsatz kommen. Im Zuge dessen meint L1 „[...] deswegen ist das irgendwie immer so ein bisschen interessant gewesen, die Sprache [...]“ (L1: 161–162).“ Abschließend dazu postuliert die Gewährsperson, dass die Kirche ihre Sprache zumindest zu einem kleinen Teil auch geprägt hat.

L1 beschreibt, dass die Lehrer*innen in der Volksschule eine Mischung aus Dialekt und Hochdeutsch gesprochen haben mit dem Zusatz, dass dies okay wäre, da „es ja eh jeder noch versteht“ (L1: 181–182).“ Er selbst und auch die anderen Schüler*innen haben ebenfalls eine Mischung aus den beiden Sprachformen verwendet und sich dabei auch den Lehrer*innen angepasst. In der Hauptschule hat es dann mehr Lehrpersonen gegeben, was zur Folge hatte, dass die Aufmerksamkeit auf die genutzte Sprache erhöht war. L1 meint, dass ältere Lehrpersonen eher darauf geachtet haben, dass sie auch Hochdeutsch sprechen, aber auch oft „normal“ gesprochen, also den Dialekt, verwendet haben. Bei den jüngeren ist dies dann automatisch gegangen. Die Gewährsperson führt aus, dass sich hierbei auch immer der jeweiligen Lehrperson angepasst wurde. In der Peer-Group ist immer „normal“, also in Mundart, gesprochen worden. Ein weiterer Punkt ist die sprachliche Variation in Abhängigkeit vom unterrichteten Fach. L1 meint, dass es im Deutschunterricht üblich war, Hochdeutsch zu sprechen, in Mathematik allerdings auch der Dialekt legitimerweise verwendet werden durfte. Einen großen Wendepunkt sieht die Gewährsperson beim Wechsel in die Oberstufe. Im Zuge dessen musste nach Wien in die Schule gefahren werden und dabei „[...] hat man sich angewöhnt, anders zu reden, dass die dich auch verstehen“ (L1: 213–214).“ Anders bedeutet in diesem Fall Hochdeutsch. Es wird reflektiert, dass durch das Zusammenkommen von Leuten aus unterschiedlichen Bundesländern, das Hochdeutsche genutzt werden musste, um Verständnisproblemen vorzubeugen. Dennoch wird von dem Lehrer als interessant bewertet, dass die dialektale Kommunikation mit einem Burgenländer auf der Uni funktioniert hatte. Im Vergleich dazu postuliert die Gewährsperson, dass dies mit einem Steirer niemals funktioniert hätte. Grundsätzlich wird aber betont, dass das Hochdeutsche die zentral genutzte Sprachform im Zeitraum der Oberstufe bis hin zur universitären Ausbildung sein musste aufgrund der Vielzahl an dialektaler Variation.

Die Präsentation von Medien wird von L1 als entscheidend bewertet, wenn es um die Vielfalt der sprachlichen Variation geht.

Die eigene Schriftsprache wird von L1 immer in Hochdeutsch gewählt.

Im sprachideologischen Bereich der sozialen In- bzw. Exklusion nennt L1 zwei verschiedene Aspekte. Zum einen spricht der Lehrer davon, dass er automatisch Hochdeutsch im Unterricht spricht, um Sprachbarrieren für dadurch potenziell benachteiligte Schüler*innen, welche durch seinen Dialekt entstehen könnten, vorzubeugen. Als zweiter Punkt wird der Bereich der Universität angesprochen. Hierbei erklärt die Gewährsperson, dass durch das Zusammenkommen mehrerer Dialekte, die Verständigung mit Schwierigkeiten verbunden war.

In Bezug auf die identitätskonstruierende Funktionalität spricht L1 davon, dass „in der Heimat, also bei uns im Dorf draußen“ (L1: 144), niemand Hochdeutsch spricht und „die Sprache einfach anders ist“. Weiters grenzt die Gewährsperson es auf die Lokalität ein und meint, dass erst, wenn er nach Wien fährt, auch Hochdeutsch zu sprechen beginnt. L1 führt weiter aus, dass innerhalb der eigenen Sprechgemeinschaft ebenfalls weitere Differenzierungen in den unterschiedlichen Ortschaften vorzufinden sind. Abschließend zur Kategorie der Identität, kann festgestellt werden, dass der Lehrer immer wieder den Dialekt als Komponente bzw. Eigenschaft der Selbstdarstellung und Identifizierung anspricht.

L1 stigmatisiert sprachideologisch folgendermaßen: „Dialekt, den man halt am Sportplatz lernt, eine eher unschöne Sprache (L1: 112–113).“ Weiters meint er dazu: „so Ausdrücke auch, also nicht unbedingt Schimpfwörter, sondern mehr auch so, wie soll man sagen, so Ausdrücke halt, so typische, wie man sie halt so am Sportplatz hört (L1: 114–116).“ Im Vergleich dazu beschreibt die Gewährsperson die Sprache am Tennisplatz als „gesitteter“. Es wird erwähnt, dass auch bei diesem Sport im Dialekt gesprochen wird, allerdings dass das Niveau ein anderes ist. Einen weiteren Aspekt, den die Lehrperson im Bereich des sprachlichen Prestiges anspricht, ist jener der Universitätsprofessor*innen, von diesen „sowieso“ Hochdeutsch gesprochen wird. Auch in Bezug auf die Medien erwartet sich die Lehrkraft eine „gute“ Sprache. Dies bezieht er sowohl auf das Inhaltliche als auch auf die Ausdrucksweise. L1 setzt voraus, dass die Sprache der Medien nicht nur Hochdeutsch realisiert wird, sondern auch, dass die Sprecher*innen ein gewisses Sprachverständnis mitbringen. L1 konkretisiert hierbei, dass dies vor allem aber in Bezug auf die Ausdrucksweise wichtig ist.

In der Kategorie der kommunikativen Funktionalität lassen sich viele unterschiedliche Formen feststellen – von der Funktion des Spracherwerbs, über die Gesprächsweise unter Kolleg*innen bis hin zur erfolgreichen Kommunikation am Sportplatz und Ausbildungsort. L1 erinnert sich,

dass der Dialekt bereits als Kind durch die Familie erworben wurde, mit den Kindern allerdings explizit Hochdeutsch gesprochen wurde, um die Sprache „richtig“ zu erlernen. Die Gewährsperson gibt weiters an, dass die Sprache am Sportplatz, beim Fußballtraining, hauptsächlich im Dialekt stattgefunden hat. Diesbezüglich wird auch erwähnt, dass dies generell bei Freizeitaktivitäten der Fall war. Einen weiteren kommunikativen Aspekt stellt die vermehrte Verwendung von Beleidigungen im Kontext des Fußballs dar. Im Zuge dessen reflektiert L1, dass zum einen im Dialekt geschimpft wurde und zum anderen spricht die Gewährsperson metapragmatisch davon, dass gewisse Beleidigungen und Schimpfwörter aus dem Englischen übernommen wurden. Einen großen Bereich innerhalb dieser Kategorie nimmt der Aspekt der angepassten und dadurch erfolgreichen Kommunikationsform ein. Der Lehrer spricht des Öfteren davon, dass die Sprache an das Gegenüber angepasst wird, um Verständnisprobleme zu vermeiden bzw. eine sinnvolle Kommunikation überhaupt erst möglich zu machen. Als Beispiel werden hier Gespräche mit Personen aus anderen Bundesländern genannt, sowohl unter Kolleg*innen als auch mit den Professor*innen.

Der Lehrer betont, dass es für ihn im beruflichen Kontext noch wichtiger ist, Hochdeutsch zu sprechen. Begründet wird dies mit dem hohen Migrationsanteil und dem dadurch auftretenden Zusammenkommen von Personen aus vielen verschiedenen Ländern. Als Grundlage nennt L1 hierbei, dass Sprachbarrieren mittels der Hochdeutschen Sprachverwendung vorgebeugt wird. Des Weiteren wird allerdings explizit angemerkt, dass die Präsenz der Migrationshintergründe allerdings nicht ausschlaggebend dafür ist, dass kein Dialekt gesprochen wird. Der junge Lehrer meint, dass es für ihn zur Professionalität gehört, die Sprache „korrekt“ zu verwenden und nicht in Mundart zu kommunizieren. Unter anderem sieht er sich aber auch deswegen in der Pflicht, Hochdeutsch zu sprechen, weil es an der Schule Lernende mit einer anderen Erstsprache gibt, die Deutsch von Grund auf noch erlernen müssen. Dialektale Ausdrücke würden diesbezüglich nicht verstanden werden und wären auch nicht sinnvoll.

L1 kritisiert das unterschiedliche Sprachniveau der Schüler*innen. Er hält fest, dass er eine Benachteiligung für „Muttersprachler“ in seinem Unterricht empfindet, da diese gezwungen sind zu warten, wenn aufgrund der Sprachprobleme, das Gesagte mehrmals erklärt werden muss. Der junge Lehrer merkt an, dass die große Anzahl an Kindern mit einer anderen Erstsprache ausschlaggebend für die Diskriminierung ist. Wenn es nur ein bis zwei Lernende wären, stellt L1 fest, würde er einen Mehrwert für diejenigen Schüler*innen sehen, die dann „mitgezogen“ würden. Die Gewährsperson kritisiert, dass es zu wenige Kinder mit deutscher

Erstsprache gibt, welche ein gutes Lernpotenzial für die anderen darstellen könnten. Zusammengefasst postuliert L1, dass die Sprachvariation der ausschlaggebende Faktor bei anfallenden Problemen im Unterricht ist, „[...] wenn wirklich dieses Gefälle so auseinander geht und das allein mit der Sprache. Wenn sie halt weiter hinten sind, weil sie den Stoff nicht verstehen, ist es was anderes (L1: 520–522).“

Die Kommunikation mit den Kolleg*innen findet „automatisch“ auf Hochdeutsch statt. Allerdings wird vom jungen Lehrer festgehalten, dass die älteren Kolleg*innen teilweise „noch“ im Dialekt sprechen, die jungen aber auf Hochdeutsch.

Auf die Frage nach der Sprechweise mit den Eltern, antwortet L1 (376–383) wie folgt:

Okay, ja, das war auch sehr spannend, weil das doch auch sehr verschieden war. Da gibt es jetzt, sage ich mal, die Eltern, österreichische Eltern, sage ich jetzt einmal, mit denen man zwar Hochdeutsch redet, aber halt irgendwie gleich auf einer ganz anderen Ebene. Es ist mehr Redefluss, weil man dasselbe, dieselbe Sprache hat, dasselbe Niveau, sage ich jetzt einmal. Wenn ich das vergleiche mit manchen Eltern, die halt sehr schwer Deutsch können, da war es halt oft so ein bisschen abgehackt vom Gegenüber und dann redet man selber auch nicht, also irgendwie redet man dann schon ein bisschen anders auch [...].

L1 führt weiter aus, dass vor allem die Ausdrucksweise angepasst wird. Es wird versucht, „einfacher“ zu sprechen, beispielsweise Sätze kürzer zu halten und durchgehend Hochdeutsch zu sprechen. Auf der anderen Seite erfolgt bei Eltern mit deutscher Muttersprache ein detaillierteres Gespräch, es werden mehr Informationen gegeben bzw. besprochen. L1 begründet diesbezüglich, dass es unter anderem auch einfacher ist, Erklärungen zum Unterricht abzugeben, da das sprachliche Verständnis besser gegeben ist. Wie auch bei den Schüler*innen, stellt L1 fest, ist das Sprachniveau der Eltern sehr unterschiedlich und gestaltet eine Kommunikation dadurch manchmal sehr herausfordernd. Die Gewährsperson meint, dass die Bandbreite der Sprachvariation sehr groß ist und auch von der einzelnen Gesprächsperson abhängt. Es wird festgehalten, dass auch unabhängig vom Migrationshintergrund, die Kommunikation mit manchen Eltern einfacher und mit anderen schwieriger verläuft. Der junge Lehrer konstatiert, dass sogar mit Nicht-Muttersprachlern im Dialekt gesprochen wird. Grundsätzlich redet er Hochdeutsch, um eine verbesserte Kommunikation zu gewährleisten und meint, dass er bei Nicht-Muttersprachlern „anders denkt“ und seine Sprache viel bewusster wählt.

Im Gespräch mit dem Direktor verwendet L1 auch immer die Sprachform des Hochdeutschen. Wie bereits mehrmals erwähnt wurde, funktioniert das bei ihm „automatisch“. In Bezug auf die Vorgabe der Unterrichtssprache stellt der junge Lehrer fest, ist ihm nichts bekannt. Allerdings spricht er sich dafür aus, dass es so sein sollte, dass Hochdeutsch gesprochen wird, um zu gewährleisten, dass alle Schüler*innen dem Unterricht problemlos folgen können. Abschließend dazu meint L1, dass es aufgrund der großen Sprachvariation auf Seiten des Lehrkörpers „ein Wahnsinn“ wäre, wenn nicht jede*r Hochdeutsch sprechen würde.

Mit Bezug auf das Unterrichtsfach sagt L1 (426): „Gut, ich mache Mathe, da ist jetzt die Sprache nicht so wichtig.“ Er betont, dass es in diesem Fach nur notwendig ist, dass man beispielsweise bei Textaufgaben, den Inhalt versteht, um das Beispiel lösen zu können. Des Weiteren stellt der Lehrer fest, dass die Mathematik ansonsten „eh ihre eigene Sprache hat“ und dadurch spielt beim Rechnen die Sprache keine entscheidende Rolle. In seinem zweiten Fach, Geografie, bewertet L1 die Stellung der Sprache anders – hierbei ist sie schon ein größeres Thema. Im Zuge dessen wird postuliert, dass es oft Schwierigkeiten beim Verstehen der Wörter gibt und es dadurch zu Problemen beim Arbeiten kommt. Des Weiteren wird hinsichtlich dessen auch herausgestellt, dass die Ursache dafür nicht nur die Sprachbarriere im Sinne von Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache ist, sondern auch die mangelnde Kompetenz im Bereich des sinnerfassenden Lesens. Generell sieht L1 die mangelnden Sprachkenntnisse als ein großes Problem, das sich sogar insofern auf seinen Unterricht auswirkt, dass die Überprüfungsmethoden, vor allem im Fach Geografie, teilweise an die Sprachkenntnisse der Schüler*innen angepasst werden müssen, also dass beispielsweise bei einem Test auf offene Fragen explizit verzichtet wird. Dass dies jedoch auch nicht zielführend sein kann, ist dem Lehrer durchaus bewusst. Zusammenfassend wird konstatiert, dass durch die mangelnde Fähigkeit der Schüler*innen sich verständlich auszudrücken, nicht nur der Unterricht, sondern eben auch die Leistungsfeststellung und Beurteilung zusätzlich erschwert werden.

3.2.2 L2 (w/u30)

Das Sprachrepertoire von L2 setzt sich aus folgenden Komponenten zusammen: Deutsch, Russisch, Englisch, Spanisch, Tschechisch, Kroatisch, Latein, Polnisch, verschiedene Arten des Dialekts und Italienisch, als Sprache, die noch gerne gelernt werden würde. Für L2 ist es am logischsten, Deutsch im Bereich des Mundes zu verorten. Russisch wird mit viel Kopfarbeit konnotiert. L2 hatte diese Sprache in der Schule und musste dafür immer intensiv lernen.

Englisch wird bei den Ohren eingezeichnet. Die junge Lehrerin meint, dass es eine „verdammt“ wichtige Sprache ist, die immer gebraucht wird und vor allem auch permanent präsent ist, unter anderem wenn man unterwegs ist. Der gerade erst in Spanien verbrachte Urlaub lässt L2 Spanisch bei den Füßen einzeichnen, da sie dabei große Strecken zu Fuß zurückgelegt hat. Kroatisch wird im Herzen verortet, da Kroatien als Lieblingsurlandsland angegeben wird. Latein wird zu den Händen gezeichnet, die Sprache hat L2 im Rahmen ihrer universitären Ausbildung gebraucht und sie „sehr viele Nerven gekostet“. Das bei den Schultern eingezeichnete Polnisch wird als eine sehr faszinierende Sprache kommentiert. Außerdem postuliert die junge Frau, dass es eine Sprache ist, die sehr unterbewertet wird. Die Lehrerin hat tschechische Wurzeln und behauptet, dass Tschechisch zum einen bei ihrem Wohnort sehr wichtig ist und zum anderen, dass die Sprache auch für sie „auch immer irgendwie“ präsent ist. Der Dialekt ist das eigentliche Deutsch für sie, das sie auch tatsächlich spricht. Es wird festgestellt, dass Deutsch nicht gleich Deutsch ist und dass dies sehr faszinierend ist. Das liegt an der großen Variation von Dialekten. Beispielhaft wird geschildert, dass es im Bundesland Vorarlberg schon Situationen gegeben hat, in denen nicht einmal das Hallo verstanden wurde. Abschließend zum Sprachportrait wird festgehalten, dass neben Italienisch auch Kroatisch eine Sprache ist, bei der auch großes Interesse besteht, sie zu lernen.

Die junge weibliche Lehrkraft behauptet sprachreflexiv, dass weder ihre Familie noch ihr Freundeskreis sie erkennen würden, wenn sie sie in der Schule Standarddeutsch sprechen hören würden. Weiters erinnert sich L2, dass im privaten Kontext ausschließlich der Dialekt, genauer der Weinviertler Dialekt, als Sprachform genutzt wurde und wird. Es wird behauptet, dass vor allem die Großmutter, welche „ganz argen“ Dialekt gesprochen hat, sehr prägend für ihre bis heute genutzte Sprache war. Die Lehrerin nennt folgende Wörter als Beispiele: „Himmeltraktor“ (Hubschrauber), „Kloal“ (Kleid), „grer“ (grün), „Plutzer“ (Kürbis), „Ananas“ (Erdbeere) (L2: 64–66). Weiters führt L2 aus, dass eine sprachliche Anpassung von einem Familienmitglied stattgefunden hat, welches ursprünglich aus der Steiermark war, allerdings dann nur mehr den Weinviertler Dialekt gesprochen hat. Des Weiteren erzählt L2, dass sämtliche Familienmitglieder nur Dialektsprecher*innen sind. Sie erwähnt im Zuge dessen auch, dass manche am Bau oder in der Fabrik gearbeitet haben und auch dort nur in der sprachlichen Variation des Dialekts kommuniziert wurde. L2 hält fest, dass ihre erste Berührung mit dem Standarddeutschen zuallererst beim Lesen stattgefunden hat. Ihre gesamte Kindheit war bis zum Schuleintritt vom Dialekt geprägt. Teilweise war es auch der oberösterreichische Dialekt, aber dennoch kein Standarddeutsch. Auch ihre Unterrichtenden später waren alle Dialektsprecher*innen,

konstatiert L2. Im Laufe der Schulzeit erwähnt die Lehrerin unterschiedlich stark ausgeprägte Varianten des Weinviertler Dialekts, welcher von der Peer-Group gesprochen wurde. Dennoch wurde von den Lehrer*innen immer wieder darauf hingewiesen, Standarddeutsch zu sprechen, die tatsächliche Umsetzung wurde allerdings locker gehandhabt und kaum darauf geachtet, dass sie geschieht. Auch im weiteren Verlauf ihres Lebens bis heute wird im Privaten „[...]“ nach wie vor extremster Dialekt gesprochen, richtig uriger Weinviertler Dialekt (L2: 133–134).“ Trotzdem erwähnt die Frau auch neu dazugekommene Personen in ihrem Leben, welche Standarddeutsch sprechen und erklärt dahingehend, dass sie sich im Gespräch mit jenen anpasst und auch ins Standarddeutsche wechselt. L2 stellt heraus, dass es ihre eigene Sprache sehr beeinflusst, wie der Kontakt zu unterschiedlichen sprachlichen Variationen ist. Die Lehrerin verwendet diesbezüglich auch den Begriff des „Herumswitchens“ zwischen Dialekt und Standarddeutsch.

Medien spielen für die Gewährsperson definitiv eine Rolle, wenn es um die Sprache geht. Hauptsächlich geht es um den Sprachgebrauch der Jugendlichen, welche von Kurzvideos und der sprachlichen Realisierung in den sozialen Medien massiv betroffen sind. Dahingehend wird außerdem reflektiert, dass sich die Variation vorwiegend auch im Bereich des Englischen abspielt. Es bleibt allerdings nicht nur bei dieser Einzelsprache, sondern laut L2 werden im Laufe der Zeit ständig verschiedene Sprachen vermischt und/oder kommen zum Einsatz. Dies ist sowohl den Medien als auch anderen Faktoren geschuldet.

Auf die Frage nach der Schriftsprache stellt die junge Lehrerin einen Wandel fest: „Früher rein Dialekt, mittlerweile schreibe ich kaum mehr im Dialekt, sehr, sehr wenig (L2: 168–169).“ Die einzigen Ausnahmen sieht sie bei der schriftlichen Kommunikation mit ehemaligen Schulkolleginnen, da diese auch im Dialekt schreiben.

L2 erinnert sich im Bereich der sozialen In- bzw. Exklusion, dass sie in der Schule bei Präsentationen die standarddeutsche Sprachform verwenden musste und betont dabei, dass es sogar verlangt wurde. Des Weiteren stellt die junge Lehrerin fest, dass dies anfangs nur sehr „holprig“ funktioniert hat; „Bis dahin auch, dass das die Lehrer akzeptiert haben, dass man nicht Standarddeutsch spricht (L2: 102–103).“ Auch von L2 wird immer wieder erwähnt, dass sie sich sprachlich angepasste und der „starke“ Dialekt so weit wie möglich vermieden wurde, wenn man mit Nicht-Dialektsprecher*innen im Gespräch war. Ein weiterer Aspekt, der in Bezug auf die soziale Exklusion von L2 erwähnt wird, ist jener des Ausschlusses aufgrund von

Vorurteilen. Die Lehrerin meint, dass sie immer versucht hat, ihren Dialekt zu verstecken, um nicht ausgeschlossen zu werden, da Dialektsprecher*innen unter anderem auch weniger Bildungsgrad zugesagt wird. Im Studium, sagt L2, ist die Kommunikation im Dialekt dann nicht nur bei ihr, sondern unter anderem auch bei Kolleg*innen aus Niederösterreich weniger geworden.

In der Kategorie der identitätskonstruierenden Funktionalität können bei L2 keine Aussagen festgestellt werden.

Der Bereich des sprachlich konstruierten Prestiges, aber auch negativ konnotierten Stigmas umfasst unter anderem folgende Aussagen: „Umso höher die Ausbildung, umso mehr ist das Standarddeutsch dazugekommen (L2: 97–98).“, „Dann bin ich [...] in die HAK gegangen und da ist dann schon mehr Wert darauf gelegt worden, dass man ordentlich spricht beim Referat (L2: 109–111).“, „Auch immer dieses Vorurteil, wenn man hört, Dialektsprechern wird weniger Intelligenz zugesagt und weniger Ausbildungsgrad, also einen niedrigen Ausbildungsgrad, das versucht man dann halt schon ein bisschen zu verstecken oder zu vermeiden, dass man so stark Dialekt spricht (L2: 118–121).“

Die kommunikative Funktionalität wird von L2, wie bereits in anderen Kategorien aufgezeigt, im Rahmen von Schulpräsentationen angesprochen. Bei diesen wurde verlangt, dass das Standarddeutsche verwendet wird.

L2 postuliert im beruflichen Kontext, dass sie grundsätzlich versucht, Standarddeutsch zu sprechen, aber je wohler sie sich fühlt, desto mehr wechselt sie in den Dialekt. Die Lehrerin sagt weiters, dass die Durchsetzung des Standarddeutschen von mehreren Faktoren abhängt, z. B. Vertrautheit mit der Klasse, das unterrichtete Fach oder die jeweilige Einzelsituation. Eine explizit auf Ideologie beruhende Aussage stellt die folgende Äußerung der jungen Lehrerin dar: „Das passt überhaupt nicht zum Bild, was ich von den Kindern habe. Da gibt es ein Mädchen in der 4. Klasse, die ist zwar in der AHS-Gruppe, aber die tut sich ein bisschen schwer, wenn sie sich in Deutsch verständigen will und der Vater ist ein absoluter Dialektsprecher. Der Dialekt hat ja mit dem Standarddeutschen von dem her nicht mehr viel zu tun, glaube ich, wenn man so ein richtig starker Dialektsprecher ist, aber das hat überhaupt nicht in mein Bildkonzept gepasst (L2: 225–230).“

Die Kommunikation mit dem Kollegium beschreibt L2 wieder abhängig vom Wohlfühlfaktor – je länger sie an der Schule war, desto mehr wurde vom Standarddeutschen in den Dialekt gewechselt. Demnach wird außerdem festgestellt, dass es Kolleg*innen gibt, die sehr stark Dialekt sprechen und andere, die eher weniger sprachliche Variation aufzeigen.

L2 findet es bei Gesprächen mit den Eltern lustig, dass teilweise Väter, vor allem türkische, sehr stark im Weinviertler Dialekt sprechen und die Kinder aber selbst keine Ahnung von dieser Sprachform haben. Die Frau glaubt, dass dieser Umstand den Kindern auch nicht bewusst ist. Die Lehrerin wundert sich über die Kommunikationsform bei den Familien zuhause und stellt sich die Frage, ob es unter anderem auch so sein könnte, dass die Väter ihre Kinder nicht oft sehen. L2 beendet das Thema zu dieser Kategorie mit folgender Aussage: „Die dann Mechaniker sind oder am Bau arbeiten und die wirklich so reden wie ich daheim teilweise (L2: 224–225).“

Wie bereits oben erwähnt, passt die Gewährsperson ihre Kommunikation mit den Schüler*innen auch danach an, wie vertraut sie mit der Klasse ist. Ein weiterer Aspekt, der von L2 thematisiert wird, ist folgender metasprachlicher: „[...] wenn ich zu den Kindern sage, nicht Türkisch sprechen, sagen sie darauf, Sie sprechen auch eine Sprache, die wir nicht verstehen. Dann haben wir mal diskutieren müssen, dass das Dialekt ist und keine andere Sprache (L2: 186–188).“ L2 erzählt außerdem von einer Situation, in der ein Kollege kurz in den Unterricht gekommen ist und etwas gefragt hat. Das Gespräch wurde von L2 im Dialekt geführt. Auf das Staunen und die Nachfrage der Schüler*innen zu ihrer Sprechweise, meint L2 nur, dass das „ganz normal“ für sie ist, so zu sprechen. Abschließend wird in der Kategorie der Schüler*innenkommunikation von der Gewährsperson postuliert, dass die Lernenden unter anderem auch wegen der geografischen Lage kaum Kontakt zu Dialektsprecher*innen haben und deswegen auch einfache dialektale Ausdrücke („i“ statt „ich“) nicht verstehen können.

Der jungen Lehrerin ist keine Vorgabe seitens der Direktion in Bezug auf die Unterrichtssprache bekannt und sie gibt an, mit dem Direktor ausschließlich Dialekt zu sprechen.

Die Gewährsperson ist sich dessen bewusst, dass das Fach, welches sie gerade unterrichtet, einen Einfluss auf ihre Sprache hat. In Fächern wie Werken oder Zeichnen wird die Situation als „vertrauter“ beschrieben und es finden, laut L2, mehr Einzelgespräche statt und das Plaudern rückt mehr in den Mittelpunkt. Hierbei spricht die Lehrerin „viel Dialekt lastiger“. In Fächern,

bei denen es stark um die Vermittlung von Wissen geht, wird Standarddeutsch gesprochen. „Also umso privater das Gespräch wird, umso mehr falle ich in den Dialekt (L2: 199–200).“

3.2.3 L3 (m/ü50)

L3, der ältere, männliche Lehrer, schreibt seinem eigenen Sprachrepertoire Französisch, Spanisch, Englisch und Deutsch zu. Er unterteilt Deutsch zusätzlich auch noch in die von ihm sogenannte Dialektsprache und das Hochdeutsche. Französisch wird im Hinterkopf verortet, da es in der Schule gelernt wurde, allerdings nur noch Teile davon übrig sind. Spanisch wird mit dem Urlaub assoziiert, mit positiven, „sympathischen“ Eigenschaften und schönen Erinnerungen, deshalb wird es im Herz eingezeichnet. Außerdem ist dies auch die Sprache, die noch gerne gelernt werden würde. Der sportbegeisterte Lehrer verbindet symbolisch den englischen Fußball mit der Sprache, zu der er ebenfalls „extrem gute“ Gefühle beschreibt und sie wird dahingehend auch in der Silhouette bei den Füßen verortet. Im Rahmen des Sprachenportraits äußert sich L3 metapragmatisch und sozioidiologisch folgendermaßen: „Ja, das Hochdeutsch spreche in der Schule und ich versuche auch mit meinen Kindern größtenteils Hochdeutsch zu sprechen, auch damit sie es richtig lernen und das gelingt mir auch nicht immer, weil ich in diesem Dialekt drinnen bin, aber ich versuche es zumindest (L3: 46–49).“

L3 stellt fest, dass er bereits von Beginn an mit „seinem“ Dialekt aufgewachsen ist und dass alle Familienmitglieder bei ihm zuhause hauptsächlich Mundart gesprochen haben. Weiters erzählt die Gewährsperson, dass seine Mutter Kärntnerin ist und deshalb auch der Kärntner Dialekt eine Rolle gespielt hat. Dieser war laut L3 „auch nicht immer leicht zu verstehen“ (L3: 74–75). Zusammengefasst lässt sich konstatieren, dass der Lehrer mit seinem Umfeld hauptsächlich im Dialekt kommuniziert hat. Explizit werden diesbezüglich „Privatgespräche“ herausgestellt, die ebenfalls dialektal geführt wurden. Außerdem erzählt die Gewährsperson vom Fußball als Hobby, im Zuge dessen auch, mit wenigen Ausnahmen, Dialektsprecher*innen vorwiegend waren.

Im Kontext der Medien werden vom älteren Lehrer die sozialen Medien wie WhatsApp erwähnt oder auch das Radio oder Fernsehen. Er sagt, dass er „natürlich“ auf Hochdeutsch liest bzw. er mit den Medien das Hochdeutsche assoziiert. Allerdings ändert das, laut der Gewährsperson, nichts an seiner eigenen „umgangssprachlichen“ mündlichen Kommunikationsform.

Die Schriftsprache des Lehrers ist Hochdeutsch. Hierbei verwendet er kaum Dialekt, auch im Gespräch mit Freund*innen kommt schriftlich immer das Hochdeutsche zum Einsatz.

Um sozial inkludiert zu werden, spricht sich L3 dafür aus, dass er in der Schule „explizit“ Hochdeutsch gesprochen hat. Vor allem in der Oberstufe waren dann auch einige Personen präsent, die keine Dialektsprecher*innen waren. Diesen versuchte er sich dann anzupassen. Als weiteren Grund nennt der Lehrer dann das Bundesland Wien, aus dem die anderen Schüler*innen stammten. Im Kontext seiner universitären Ausbildung postuliert L3, dass er sich „daran richten“ und Hochdeutsch sprechen musste.

L3 schafft eine identitätskonstruierende Funktion zum Dialekt, welcher von all seinen Freund*innen und Schulkolleg*innen gesprochen wurde, „weil wir alle am Land aufgewachsen sind“ (L3: 110–111). Auch bei dem bereits angesprochenen Bereich des ausgeübten Hobbys Fußball, bei dem der Dialekt im Vordergrund steht, kann zur Kategorie der Identität zugeordnet werden.

Mit dem Wort „natürlich“ beschreibt L3 die Verwendung des Hochdeutschen, wenn es zur Kommunikation mit Lehrpersonen gekommen ist. Genauso wird das stigmatisierte Prestige von Hochschulen angesprochen, indem der Lehrer aussagt, dass die Leute auf der Uni „sowieso“ Hochdeutsch gesprochen haben. Ein weiteres Paradebeispiel für ein ideologisches Stigma stellt folgende Aussage dar: „[...] wenn man ein Schulpraktikum gehabt hat, muss man natürlich ordentliches Deutsch sprechen, nicht im Dialekt. Kommt, glaube ich, nicht so gut (L3: 125–127).“ Zuletzt wird von der Gewährsperson festgehalten, dass sie im öffentlichen Raum, beispielsweise einem Amt, immer versucht, keinen Dialekt zu sprechen und im Hochdeutschen zu bleiben.

Als kommunikative Funktionalität kann der bereits angesprochene Aspekt des anderen Bundeslandes eingeordnet werden. Es wird von L3 versucht, Hochdeutsch mit den Wiener*innen zu sprechen. Der zweite Punkt, der von dem Lehrer erwähnt wird, ist die Anpassung der eigenen Sprachform auf das Gegenüber. Als Grund nennt der Mann mögliche Verständigungsschwierigkeiten, wenn der*die Gesprächspartner*in nicht Hochdeutsch spricht, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass der eigene Dialekt in weiterer Folge verstanden wird.

Auch im beruflichen Kontext passt sich der Lehrer im Gespräch mit den Kolleg*innen immer an. L3 hält fest, dass im Kollegium sprachliche Vielfalt herrscht – manche sprechen Dialekt, manche Hochdeutsch und manche haben Deutsch nicht als Muttersprache. Die sprachliche Anpassung gelingt, laut L3, allerdings nicht immer.

Im Elterngespräch legt der ältere Lehrer auch immer Wert darauf, Hochdeutsch zu sprechen, um bei der großen Anzahl an Menschen mit Migrationshintergrund und einer anderen Muttersprache als Deutsch Sprachbarrieren zu vermeiden.

Wie in den anderen Bereichen des beruflichen Kontexts versucht die Gewährsperson auch bei der Kommunikation mit den Lernenden durchgehend Hochdeutsch zu sprechen. Wenn es passiert und dialektale Ausdrücke verwendet werden, dann hat L3 das Öfteren das Gefühl, auf Probleme zu stoßen und wiederholt das Gesagte auf Hochdeutsch. Außerdem macht er seine Sprache auch von den Voraussetzungen der unterrichteten Kinder abhängig. L3 versucht bei einer Lerner*innen-Gruppe, in der der Großteil eine nicht deutsche Muttersprache hat, noch mehr darauf zu achten, Hochdeutsch zu sprechen.

Die verwendete Sprache in der Interaktion mit dem Direktor beschreibt L3 folgendermaßen: „Ja, der Direktor spricht auch hauptsächlich Dialekt, weil es eine zwischen uns relativ unkomplizierte Beziehung ist und recht freundschaftlich, kann ich mit dem auch im Dialekt sprechen. [...] spreche ich mit dem, glaube ich, auch im Dialekt, weil er auch so spricht (L3: 198–202).“ Die Frage nach einer Vorgabe für die zu sprechende Sprache im Unterricht verneint der Lehrer.

Grundsätzlich versucht die Gewährsperson im Unterricht Hochdeutsch zu sprechen. Im Sportunterricht beschreibt der Lehrer seine Sprache als „bisschen lockerer“. Er verwendet hierbei den Begriff Umgangssprache. Weiters führt er aus, dass es in diesem Fach schon einmal dazu kommen kann, dass kurz Dialekt gesprochen wird. Im Vergleich zum Unterricht im Klassenzimmer konstatiert L3 kann es in der Sporthalle vorkommen, dass ihm „gewisse Teile im Dialekt [...] rausrutschen, weil ich es so gewohnt bin [...]“ (L3: 234–235). Der Mann stellt diesbezüglich klare Unterschiede fest. Abschließend dazu erwähnt er dieselbe Situation bei einem Freifach, im Nachmittagsunterricht bzw. einer unverbindlichen Übung.

3.2.4 L4 (w/ü50)

Das sprachliche Repertoire der vierten Gewährsperson, der älteren weiblichen Lehrkraft, setzt sich aus folgenden Komponenten zusammen: Latein, Englisch, Türkisch, Italienisch, Französisch, Hochdeutsch und Dialekt. Als Sprachen, die noch gerne gekonnt werden würden, gibt L4 Spanisch und Griechisch an, aber auch Türkisch zählt die Lehrerin hier dazu. Der Dialekt wird von der Lehrerin in der Herz- bzw. Bauchgegend verortet, da es für sie die Sprache aus dem Bauch heraus ist. Hochdeutsch hingegen wird in den Bereich des Kopfes gezeichnet, da es eine „Kopfsprache“ für L4 ist. Englisch und Französisch werden ebenfalls beim Kopf verortet. Französisch wird „ganz gut“ verstanden, jedoch gibt die Frau an, dass sie sich dabei schon konzentrieren muss. Mit Englisch verhält es sich ähnlich, da diese Sprache für sie „Übungssache“ ist. Latein wird zur gehobenen Hand geschrieben. Diese symbolisiert für die Lehrerin das Aufzeigen im Unterricht. L4 nennt Latein eine „Lernsprache“ und verortet sie deswegen in der aufzeigenden Hand. „Lernsprache“ bedeutet für die Gewährsperson nicht, dass sie gekonnt werden soll, um damit zu sprechen, sondern um Zusammenhänge verstehen zu können und damit lernen zu können. L4 stellt fest, dass sie Türkisch „eigentlich gar nicht“ kann und schreibt diese Komponente deswegen in die gesenkte Hand. Gleichzeitig postuliert die Lehrerin auch, dass es für sie sehr praktisch wäre, diese Sprache zu beherrschen, da sie ihre Schüler*innen im Unterricht dann besser verstehen könnte. Italienisch, Spanisch und Griechisch werden unter der Kategorie Urlaubssprachen zusammengefasst. Im Zuge dessen wird auch das Bestellen im Restaurant thematisiert und ein linguistischer Bezug zwischen Italienisch und Spanisch hergestellt. Griechisch wird im Bereich der Füße verortet.

Metasprachlich stellt die Lehrerin fest, dass bei ihr die Form des Hochdeutschen dann zum Einsatz kommt, wenn sie entweder im beruflichen Kontext etwas erklärt oder sie nicht emotional geleitet und sachlich ihren Ärger zum Ausdruck bringen möchte. „Hochdeutsch ist Fachsprache und Hochdeutsch ist professionelle Sprache. Wenn ich Emotionen ausblende, persönliche Beziehungen ausblende, das ist Hochdeutsch (L4: 52–54).“ Ein weiterer ideologischer, metasprachlicher Aspekt, den die Lehrerin anspricht, ist der, dass sie Latein als eine „lernlogische“ Sprache sieht, über die sie auch erst die deutsche Grammatik (z.B. Zeiten) richtig begriffen hat. Dieser Umstand gefällt der Gewährsperson sehr. Andererseits war sie sehr enttäuscht, als sie erfahren hat, dass es im Deutschen nicht sechs Fälle gibt. Weiters stellt sie einen Bezug zur Mathematik her, die auch logisch ist. Zum Begriff Dialekt meint L4, dass es für sie Umgangssprache ist. Weiters führt sie dazu Folgendes aus:

Ich rede auch mit den Kindern in der Schule manchmal im Dialekt, weil das auch eine Form unserer Identität ist, finde ich. Ich habe das Gefühl, dass die Kinder das teilweise gar nicht so uninteressant finden. Wobei das, was wir sprechen auch nicht so ein Urdialekt ist. Diese ganz argen Dialektausdrücke, zum Beispiel meine Schwiegermutter sagt „Krumpan“, diese ganz alten Ausdrücke verwende ich eigentlich auch nicht. Das ist eine Mischkulanz aus dem Weinviertel und dem Wiener Dialekt vermutlich ein bisschen. Das ist für mich so eine amikale Umgangssprache ganz einfach. (L4: 91–97)

Zu Hochdeutsch meint L4, dass es unsere „offizielle“ Sprache ist und sie diese im Unterricht unter anderem auch deshalb nutzt, um Sprachbarrieren zu verhindern, da ihre Schüler*innen gewisse dialektale Phrasen nicht verstehen können.

Bezüglich des Begriffs der Fachsprache nennt die Lehrerin die verschiedenen Fachwörter aus den jeweiligen Fächern, z.B. Mathematik oder Geografie. Wenn diese im Unterricht behandelt werden, spricht die Lehrerin automatisch Hochdeutsch. Es stellt für sie einen Widerspruch dar, Fachbegriffe im Dialekt zu erklären. Ihrer Auffassung nach müssen fachliche Beschreibungen, z.B. zum Ausdruck „Migration“, auf Hochdeutsch behandelt werden.

Im privaten Kontext reflektiert die Lehrerin, dass in ihrer gesamten Kindheit großteils der Dialekt die vorwiegende Sprachform war. L4 erinnert sich an eine Ausnahme mit folgenden Worten: „[...] ich kann mich nicht mehr so gut erinnern, aber ich nehme mal an, wenn ich an die so optisch zurückdenke, dass die wahrscheinlich schon eher wahrscheinlich Hochdeutsch mit uns [...] gesprochen hat (L4: 153–155).“ Weiters unterscheidet die Frau verschiedene Formen des Dialekts. Sie postuliert diesbezüglich, dass es zum einen eine „primitive“ Variation gibt (als Beispiel wird zu einem anderen Zeitpunkt im Gespräch „mei Oide“ genannt) und zum anderen eine Form, in der auch über intellektuelle Themen gesprochen werden kann, jene, die auch in der Schule gesprochen wurde. Diese Form wird von der Gewährsperson nicht weiter beschrieben oder benannt. „Ich habe einen Freund gehabt, der hat gesagt, ich kann Englisch, Deutsch und „Gschert“ (L4: 188–189).“ Die Lehrerin spricht sich jedoch mehrmals dafür aus, dass es bei ihr und ihrem Umfeld nie der Fall war, dass „tiefster“ oder „einfacher“ Dialekt gesprochen wurde, sondern dass immer ein gewisses sprachliches Niveau geherrscht hat. Des Weiteren erinnert sich L4, dass immer Dialekt gesprochen, allerdings das Hochdeutsche ebenfalls beherrscht wurde. Dennoch gab es zu ihrer Zeit Kinder, die Letzteres gar nicht konnten. Die Gewährsperson beschreibt die Nutzung ihrer sprachlichen Variation folgendermaßen: „[...] also nicht so tiefster primitiver einfacher Dialekt mit einem beschränkten Wortschatz, sondern schon

Dialekt als Umgangssprache, aber schon mit einem entsprechenden Wortschatz (L4: 194–196).“ Im weiteren Verlauf der sprachlichen Reflexion von L4 wird sowohl über den Dialekt als Sprachform gesprochen als auch dialektal metasprachlich weitergedacht. Dies geschieht kontextuell bei Erinnerungen an die Großmütter der Gewährsperson:

[...] „Viecher“, das ist so ein Wort was sich so eingeprägt hat. [...] Sie haben schon alle Dialekte gesprochen, aber die eine hatte jetzt schon eher so alte Dialektausdrücke, wie statt Erdäpfel, nein Erdäpfel ist ja im Prinzip auch Dialekt, aber wenn du dann aber sagst statt Erdäpfel „Krumpern“ ist das nochmal eine andere, weil Erdäpfel sage ich auch, aber „Krumpern“ sage ich nicht. Oder zur Sau die Zucht (L4: 228–234).“

Die ältere Lehrerin spricht sich dafür aus, dass der vermeintlich hochdeutsche Sprachgebrauch in ihrer Kindheit nicht als solcher beschrieben werden kann. Gründe dafür sind inkorrekte Grammatik und eine letztendlich gesprochene Kombination aus Weinviertler und Wiener Dialekt mit „einer Prise“ Hochdeutsch. L4 erinnert sich außerdem an sprachvariationsverursachte Probleme in ihrer Kindheit. Die Lehrerin verwendet für Erdbeeren immer den Begriff Ananas – infolgedessen ergab sich folgende Situation bei der Schulmilchbestellung:

Ich habe das gar nicht anders gekannt, Erdbeeren waren mir gar nicht geläufig. Das waren immer Ananas und habe natürlich in der Volksschule ein Ananasjoghurt bestellt und wollte natürlich ein Erdbeerjoghurt. Ich war dann furchtbar enttäuscht, weil ich einen Monat lang Ananasjoghurt essen musste. Erdbeeren waren gar nicht im Haushalt präsent, es waren immer Ananas und ich habe das gar nicht anders gekannt. Das hat sich mir eingeprägt [...]. (L4: 262–268)

L4 spricht davon, dass sie privat seit der Gymnasiumzeit teilweise eine Mischung aus Dialekt und Hochdeutsch spricht. Vorwiegend ist die dialektale Variation, in die sporadisch hochdeutsche Wörter miteinfließen. Die Lehrerin stellt fest, dass dies einzelne Begriffe sind, die ein bisschen „schöner“ ausgesprochen werden als im Dialekt. Im Rahmen dessen meint L4, dass man es auch im Zuge des Sprechens bei ihr merkt, dass es eine Kombination aus dem Dialekt und den „richtigen“ Wörtern ist.

Die Gewährsperson konstatiert, dass im weiteren Verlauf ihrer Ausbildung, in der sie in Wien studiert hat, die Einflüsse des Hochdeutschen vermehrt dazugekommen sind. Diesen hat sich L4 angepasst. Die Lehrerin erinnert sich an unterschiedliche Sprachen der Bundesländer Burgenland und Wien, bei Letzterem nutzten die Leute eher Hochdeutsch und die von L4

sogenannte Umgangssprache der Professor*innen an der Hochschule. Außerdem betont sie verschiedene private Kolleg*innen, die Hochdeutsch gesprochen haben und andere Personen aus dem Freundes- und Bekanntenkreis, die so reden „wie ihnen der Schnabel gewachsen ist“, auch in Abhängigkeit von dem Bundesland aus dem sie stammen, wie beispielsweise Kärnten oder Oberösterreich. Diesen Instanzen schreibt die Lehrerin neue Spracheindrücke zu.

Im medialen Kontext meint die Lehrerin, „germanische“ Ausdrücke bei den Kindern und Jugendlichen mitzubekommen. Dabei würden durch die Medien bundesdeutsche Begriffe wie „Ne“ oder „Digger“ inflationär benutzt werden. Im Zuge des Gespräches wird der Frau bewusst, dass sie auch bei sich selbst einen sprachlichen Einfluss aus Deutschland wahrnimmt, wie z.B. bei dem Begriff „lecker“ oder „Weihnachtskekse“ statt „Krapferl“.

Die Schriftsprache der älteren Lehrerin variiert. Als Erstes kann festgestellt werden, dass sowohl dialektal als auch Hochdeutsch geschrieben wird. Des Weiteren gibt L4 an, dass sie auf WhatsApp prinzipiell alles klein schreibt. Die schriftsprachliche Kombination begründet die Frau unter anderem damit, dass Wörter, welche im Dialekt geschrieben werden wollen, schlussendlich Hochdeutsch geschrieben werden, da L4 manchen dialektalen Lauten keine passenden Buchstaben zuordnen kann. Als letzter Aspekt der Variation wird die Person genannt, mit der kommuniziert wird.

In die Kategorie der sozialen In- und Exklusion kann aus den Reflexionen von L4 die Gymnasiumzeit eingeordnet werden. Im Zuge dieser erzählt die Frau davon, dass es eine Ausnahme war, ins Gymnasium zu gehen. Im Zuge dessen stellt die heutige Lehrerin fest, dass Schüler*innen dieser Schulform einen „gehobeneren“ Dialekt gesprochen haben und die Gewährsperson einen anderen Freundeskreis gehabt hat. Einen sozialen Nachteil aufgrund der sprachlichen Variation erlebt die Frau heute im Freundeskreis, wenn es zur Aussprache eines Ortes in ihrer Umgebung kommt. „Da haben sie mich immer ausgelacht [...] (L4: 292–293).“

Im Bereich der identitätsstiftenden Funktionalität lässt sich im Zuge der Auswertung nur eine Aussage feststellen: „Ich sage ihnen schon immer, in Österreich wird nicht geguckt, in Österreich wird geschaut (L4: 380–381).“

L4 stigmatisiert die „Bauern“ und jene, die Matura gemacht haben über die Sprache. Dahingehend meint die Frau, dass das Vokabular ein anderes war. Auch beim bereits oben

angesprochenen „Niveau“, welches im Dialekt ebenfalls gehalten werden kann und beim „primitiven“, „tiefen“ und „einfachen“ Dialekt wird dieser sprachideologisch auf eine bestimmte Ebene gestellt und verurteilt. Bei einem weiteren Aspekt des Dialekts, der im Zuge des Erzählens über die beiden Großmütter herausgestellt wird, unterscheidet L4 wiederum zwei Arten bzw. Ebenen. Die Sprache der Beamtenwitwe war eine andere als die der Bäuerin. Eine weitere kategorische Überschneidung stellen jene Ausführungen zur Sprache im Freundeskreis der Gymnasiumgänger*innen dar, welche einen Dialekt gesprochen haben, dem ein höherer Stellenwert zugeschrieben wird. Ergänzend müssen an dieser Stelle noch weitere Aussagen von L4 hinzugefügt werden. Im Zuge des Erzählens über das Gymnasium, in dem selbstverständlich die Sprache auf Hochdeutsch realisiert wurde, wird ebenso die Pädagogische Akademie erwähnt, in der auch großteils Hochdeutsch also, laut L4, die „professionelle“ Sprache zum Einsatz kam. Hochdeutsch wird an einer anderen Stelle abermals mit Professionalität konnotiert und postuliert, an der von der Gewährsperson über Nachrichten in der WhatsApp-Gruppe und jene an die Eltern der unterrichteten Kinder gesprochen wird. Die behandelte Kategorie des Prestiges bzw. Stigmas wird mit folgender Aussage abgeschlossen: „Wir haben alle Dialekt gesprochen, also „gschert“ mehr oder weniger (L4: 258).“

Der letzte Aspekt in der vorangegangenen Kategorie stellt zugleich auch den ersten in dieser dar. Die Anpassung der Sprache an das Gegenüber, wie es im Vergleich mit Freunden und Eltern von der Lehrerin vollzogen wird, hat in jedem Fall kommunikativ funktionellen Charakter. Die Gewährsperson weitet dieses Argument aus und meint, dass sie die Sprachwahl nicht nur in dieser Hinsicht, sondern grundsätzlich vom*von der Kommunikationspartner*in abhängig macht. L4 schreibt sich selbst diesbezüglich hohe sprachliche Flexibilität zu. Folgender Abschnitt spiegelt das metapragmatische Bewusstsein der Lehrperson wider und bildet zugleich eine adäquate Überleitung zur nächsten Oberkategorie, die des beruflichen Kontexts:

[...] Aber es kommt schon darauf an, mit wem du jetzt kommunizierst, finde ich und worüber du kommunizierst und in welcher Beziehung du zu der Person stehst, mit der du kommunizierst [...] Weil das ist schon, glaube ich, ein Problem unserer Zeit, dass viele Leute das nicht wissen, mit wem rede ich jetzt und wie rede ich jetzt mit dem und wie steht der zu mir? Es kann der eine Ausdruck, weiß ich nicht, rede ich mit Person A, ist das lustig und angebracht und rede ich mit Person B, ist das fehl am Platz und eine Grenzüberschreitung. Ich habe schon manchmal das Gefühl, dass es schon sehr viele Leute heutzutage gibt, die ganz einfach nicht mehr, teilweise auch die Kinder in der Schule, die nicht mehr wissen, wie rede ich jetzt mit wem? Wenn Kinder untereinander reden, ist das eine andere Kommunikation, wie wenn jetzt ein Kind mit mir redet. Genauso ist es für mich eine andere Kommunikation, ob ich jetzt mit einem Kind rede, ob ich jetzt mit dir rede, ob ich mit dem Direktor rede, ob ich mit Eltern rede oder mit meinem Mann rede oder

mit meinen Kindern. Kommunikation kommt immer darauf an, mit wem rede ich, worüber rede ich und nach dem richtet sich auch die Sprache. Das geht jetzt von Hochdeutsch bis Dialekt. (L4: 435–450)

Im beruflichen Kontext äußert sich L4 sprachreflexiv dahingehend, dass sie die Realisierungsform der Sprache mit ihren Emotionen in Beziehung setzt. Der Dialekt wird von der Lehrerin in entspannten Situationen genutzt, wenn „alles nicht so tragisch“ ist. Wenn sich die Pädagogin hingegen mit schwierigen zwischenmenschlichen Beziehungen (Schüler*innen, Eltern, ...) konfrontiert sieht, spricht sie leise und achtet besonders auf eine Hochdeutsche sprachliche Realisierung, diese Form nennt L4 auch eine „präzise“ Sprache. Der zweite Aspekt, welcher im allgemeinen beruflichen Kontext von der Gewährsperson erwähnt wird, bezieht sich auf die Kommunikation mit den Lernenden. Im Zuge dieser beschreibt die Lehrerin Situationen, in denen sie Schüler*innen auf Fehlverhalten hinweist, indem sie das Fremdwort „kollidieren“ im Satz „Bist du mit einer Laterne kollidiert?“ (L4: 539–540) nutzt, um das sprachliche Wissen der Kinder humorvoll zu testen. Des Weiteren spricht sich die Lehrerin sprachdiologisch dafür aus, dass es insofern wichtig ist, in österreichischen Schulen Hochdeutsch zu sprechen, als beispielsweise der Vorarlberger Dialekt „von keinem Menschen“ verstanden wird. Die Basis für diese Argumentation der Lehrerin bildet dabei unter anderem die früher gelehrt „Schulschrift“ und das Postulat, dass Hochdeutsch die einheitliche Sprache in Österreich ist.

Mit den Kolleg*innen wird eher im Dialekt gesprochen.

Die Kommunikation mit den Eltern hingegen ist variantenreicher. L4 benutzt den Ausdruck „situationselastisch“. Grundsätzlich wird die Sprache an die der Eltern angepasst. Weiters führt die Lehrerin aus, je entspannter und „netter“ das Verhältnis zu den Eltern ist, desto eher wird im Dialekt kommuniziert, falls dieser von den Eltern auch beherrscht wird. Bei Erziehungsberechtigten, die der deutschen Sprache nicht so mächtig sind, wird viel mehr darauf geachtet „schön und Hochdeutsch“ zu sprechen. Abschließend zu dieser Kategorie wird von L4 noch konstatiert, dass sie potenziell schwierigen Situationen durch die Verwendung des Hochdeutschen vorbeugt, um „keine Angriffsfläche“ zu bieten.

Bei der Kommunikation mit den Schüler*innen positioniert sich die Lehrerin ganz klar – handelt es sich um humorvolle, entspannte und „freundschaftliche“ Situationen wird der Dialekt als Sprachform genutzt. Metasprachlich wird hier weiter reflektiert, dass dialektale Ausdrücke bei den Lernenden mit einer anderen Muttersprache als Fremdsprache wahrgenommen werden,

diese aber große Begeisterung bei den Kindern auslöst. In belehrenden Situationen sowohl fachlich als auch pädagogisch wird sprachlich „professionell“ gehandelt und Hochdeutsch verbalisiert. Dies hat unter anderem auch zum Ziel, Sprachbarrieren vorzubeugen. L4 fasst zusammen: „[...] auf reiner Lehrer-Schülerebene, auf der professionellen Ebene eher Hochdeutsch, auf der emotionalen Ebene eher Dialekt (L4: 489–490).“

Im Gespräch mit dem Direktor ist der Dialekt, die von L4 gewählte Sprachform. Dennoch stellt sie fest, dass im Falle der Anwesenheit einer „Obrigkeit“ „Hochdeutscher“ und „überlegter“ gesprochen wird. Der Lehrerin ist keine Vorgabe zur Unterrichtssprache von Seiten der Direktion bekannt, meint aber, dass sie denkt, dass prinzipiell Hochdeutsch gesprochen werden sollte.

L4 spricht sich für eine differenzierte Sprachwahl bezüglich des unterrichteten Faches aus. Mathematik wird als ein Fach beschrieben, in dem man Dinge erklären muss und infolgedessen Hochdeutsch mit den Lernenden spricht. Im Geografieunterricht hingegen entwickeln sich des Öfteren Gespräche und Diskussionen, die nicht vorab geplant werden. Im Rahmen dieser „kippt“ die Lehrerin auch manchmal in den Dialekt. Abschließend dazu wird festgestellt, dass im Dialekt gesprochen, aber auf Hochdeutsch erklärt wird. Dies geschieht, laut L4, unbewusst.

3.3 Diskussion

Im Zuge dieses Kapitels sollen die Ergebnisse, welche für die Beantwortung der Forschungsfragen relevant sind, nun einerseits ebenfalls kategorienbasiert und andererseits vergleichend analysiert und interpretiert werden.

Alle Gewährspersonen schreiben ihrem Sprachrepertoire viele verschiedene Komponenten zu. Wenig auffällig ist in dieser Hinsicht, dass Deutsch als eine Komponente genannt und diese auch bei allen vier Lehrer*innen in Hochdeutsch und Dialekt differenziert wird. Weiters ist Englisch die einzige Sprache, welche außerdem noch von allen Gewährspersonen als Teil ihres sprachlichen Repertoires genannt wird. Dies lässt sich auf den Status dieser wichtigen Welt-sprache zurückführen. Abgesehen von Fall von L3 wird auch Latein als relevante Sprache im Leben der Proband*innen angegeben. Wie auch L4 anmerkt, stellt Latein sehr häufig die Grundlage des sprachlichen Lernens dar und wird auch oft wie Englisch bereits in der Schule unterrichtet. Letzterer Aspekt könnte auch Erklärungsgrundlage für Spanisch, Französisch, aber auch Italienisch sein. L2 gibt auch an, Russisch in der schulischen Ausbildung absolviert zu haben. Anzumerken ist, dass das Repertoire von L2 weiters auch noch von slawischen Sprachen geprägt ist, Tschechisch, Polnisch und Kroatisch. Auffällig ist dabei, dass dies anhand unterschiedlicher Gründe festgemacht werden kann (Wohnstandort, persönliches Interesse, präferierte Urlaubsdestination) und nicht von einem bestimmten Aspekt abhängig ist. Am überraschendsten ist der Umstand, dass lediglich bei L4 auch Türkisch ins Repertoire aufgenommen wird, obwohl sich jede Lehrkraft dafür ausspricht, in ihrem beruflichen Umfeld permanent mit Schüler*innen mit Migrationshintergrund konfrontiert zu sein.

Im Abschnitt des Sprachenportraits kommen bereits verschiedene Ideologien zum Ausdruck, welche auf unterschiedlichste Weise begründet werden. Bei L1 können Themen wie Glaube, Emotion und Identität festgestellt werden. Der junge Lehrer verbindet mit dem Lateinischen religiöse Aspekte und reflektiert auch metasprachlich Phrasen und einen bestimmten Wortschatz, durch welchen er geprägt ist. Englisch wird hauptsächlich mit negativen Emotionen konnotiert, Grund dafür sind hierbei die schulischen Anforderungen. Der Dialekt wird von diesem Lehrer mit Herkunft und Heimat verknüpft. Diese Form der sprachlichen Variation spielt demnach eine entscheidende Rolle, wenn es um die persönliche Identitätsbildung geht. Bei der jungen Lehrerin, L2, steht vor allem die intrinsische Begeisterung im Zentrum ihrer ideologischen Ansichten. Das persönliche Interesse der Frau wird sowohl im Zuge der Nennung der

Fremdsprachen als auch hinsichtlich des Deutschen und seiner Variationen deutlich. Bei L3 stehen vor allem emotionale Aspekte im Vordergrund. Er verbindet gute und schlechte Gefühle mit den jeweiligen Komponenten seines Sprachrepertoires. Außerdem ist bei dieser Gewährsperson sehr spannend, dass bei der Unterscheidung von Standarddeutsch und Dialekt das Standarddeutsche als „richtig“ bezeichnet wird. Im Zuge der weiteren empirischen Forschungsarbeit sollte dieser spezielle Aspekt der sprachlichen Normen, welcher auch bereits im Theorieteil dargelegt wurde, noch des Öfteren eine Rolle spielen. Bei L4 ist wieder eine größere Bandbreite an Interpretationsmöglichkeiten gegeben. Insofern begründet die ältere Lehrerin ihre Ansichten mit Aspekten wie Emotion, Normen, Didaktik, sprachliche Praxis, Terminologie und Identität.

Zusammenfassend kann postuliert werden, dass bereits vor diesem Hintergrund sowohl Parallelen als auch Unterschiede zwischen den Gewährspersonen zu beobachten sind. Die emotionale Komponente ist die häufigste Ursache, mit der eine Ideologie zusammenhängt. Demnach werden positive und negative Gefühle mit bestimmten Sprachen verbunden und konnotiert. Auch die Meinungen zu sprachlichen Normen und der Aspekt der Identität, wenn es um den Dialekt geht, sind bei allen Proband*innen ausschlaggebend. Grundsätzlich kann ein erhöhtes Reflexionsausmaß bei L4 festgestellt werden, die auch nominell die meisten Ideologien und Meinungen zum Ausdruck bringt.

Im Folgenden werden nun sowohl der private als auch der berufliche Kontext genauer analysiert. Im Zuge dessen werden die kategorisierten Ideologien genauer in den Blick genommen.

L1 stellt bewusst die Möglichkeit der sozialen Exklusion bedingt durch seine Sprache heraus. Dabei spielt der von ihm gesprochene Dialekt die Hauptrolle. Es kann interpretiert werden, dass der Lehrer aufgrund seiner beruflichen Ausbildung, in der die Pädagogik und damit auch die zwischenmenschliche Beziehung wesentliche Faktoren darstellen, sprachbewusst handelt und deshalb beim Unterrichten die Form des Standarddeutschen wählt. Des Weiteren kann postuliert werden, dass die Verwendung des Dialekts auch beim Zusammenkommen unterschiedlicher Dialektsprecher*innen einen essenziellen Einfluss auf die Verständigung haben kann und es somit (potenziell) zu sozialer Exklusion kommen kann. Im Fall von L2 wurde diese auch an der eigenen Person erfahren. Durch die Angabe von L2, dass sie während der Schulzeit bei Präsentationen Standarddeutsch sprechen musste, könnte im weiteren Sinne geschlussfolgert werden, dass die Verwendung einer Nonstandard-Sprachvarietät zu Problemen in der Schule geführt und somit auch das Sozialleben der jungen Frau beeinflusst hat. Vor allem die von L2

später erwähnte schlussendliche „Akzeptanz“ ihres Dialekts durch ihre Lehrpersonen bestärkt diesen Interpretationsansatz. Ein weiterer Aspekt, der auf die Möglichkeit sozialer Exklusion aufgrund der Verwendung von nicht-standarddeutscher Sprache hinweist, ist das absichtliche Vermeiden des Dialektsprechens bzw. die Änderung der Sprachwahl im sozialen Gefüge bei L2. Auch bei L3 findet die sozial bedingte sprachliche Anpassung Erwähnung. Ebenso berichtet der ältere Lehrer davon, sich im Gespräch nach bestimmten Faktoren „richten“ zu müssen, was abermals eine soziale Exklusion als befürchtete Folge vermuten lässt. Ein spannender Aspekt bei dieser Gewährsperson ist, dass eine Gemeinschaft von Dialektsprecher*innen erwähnt wird, zu der nur jene Personen zählen, die am Land aufgewachsen sind. In diesem Fall kann konträr zu den vorherigen Situationen interpretiert werden, dass hierbei eine spezifische soziale Inklusion gegeben ist. Anschließend daran postuliert auch L4, dass nur ein bestimmter Personenkreis, jene die ins Gymnasium gegangen sind, einen „gehobenen Dialekt“ gesprochen hätten. Der gesellschaftliche Ausschluss erfolgt bei L4 dennoch durch ihre charakteristische Sprache, bei welcher sie den regionalen Dialekt mit dem Standarddeutschen kombiniert und dadurch vereinzelte Wörter anders ausspricht.

Abschließend lässt sich zur sozialen In- und Exklusion feststellen, dass alle vier Proband*innen sowohl aktiv als auch passiv davon betroffen sind und diese dadurch auch sprachlich beeinflussen.

Die Kategorie der identitätskonstituierenden Funktionalität stellt eine äußerst spannende dar und ist in Bezug auf die Codierung quantitativ die am wenigsten belegte. L1, der junge Lehrer, schreibt der Sprache bei sich im Wohnort, seiner Heimat, explizit einen identitätskonstituierenden Charakter zu, nicht zuletzt durch die redundante Verwendung des Pronomens *uns*. Die Gewährsperson grenzt die individuelle Nutzung von bestimmten Wörtern auf ein Minimum an Sprechenden ein und schafft somit die Grundlage seiner sprachlichen Identität und auch der Identität der Leute aus seinem Heimatdorf. Höchst interessant lässt sich die geschilderte Situation von L1 in Bezug auf das kollegiale Zusammenarbeiten mit einem Burgenländer bewerten. Es ist interpretativ festzustellen, dass diese Gewährsperson eine Kongruenz zwischen den identitätsbildenden Faktoren des burgenländischen Dialekts und der eigenen dialektalen Sprechweise sieht, wodurch die gemeinsame Arbeit ermöglicht wird. Wie bereits dargelegt, kann das von L3 erwähnte gemeinsame Aufwachsen am Land und der dadurch zustande kommende Dialekt als ein Faktor der Identitätsbildung gedeutet werden. Auffällig ist im Fall von L3 auch, dass der vorrangig gesprochene Dialekt im Fußball ebenfalls eine identitätskonstituierende

Funktionalität erfüllt, indem er eine spezifische Gruppe betrifft und sich L3 auch in weiterer Folge leidenschaftlich zu dieser bekennt. Bei L4 findet die sprachliche Identitätsbildung (auch) auf der Ebene bestimmter Lexeme in der Funktion sprachlicher Varianten statt. Dass in Österreich *geschaut* und nicht *geguckt* wird, suggeriert eindeutig ein nationales Identitätsempfinden. Der letzte Punkt, der in dieser Kategorie Erwähnung finden muss, ist das Auftreten einer Lücke im Fall von L2. Die junge Lehrerin äußert sich zu keinen Aspekten, die der identitätskonstituierenden Funktionalität von Sprache zugeordnet werden können, was freilich nicht darauf zurückzuführen sein wird, dass bei L2 keine identitätsbildenden Prozesse über die Sprache ablaufen.

Durch Sprache verursachter Prestigestatus bzw. stigmatisierende Aspekte sind in den Aussagen aller vier Gewährspersonen präsent. Dies könnte unter anderem auf die Brisanz dieser Themen und die Omnipräsenz von Stereotypen zurückzuführen sein. Alle Proband*innen erwähnen in diesem Kontext das Prestige des Standarddeutschen im Vergleich zum negativ konnotierten Dialekt. Außerdem stellt auch eine durchgehend beobachtbare Ideologie die Vorstellung dar, dass Menschen sich mit steigendem Bildungsgrad dem Standard annähern und den Dialekt ablegen. Demnach werden Lehrende und Professor*innen ausschließlich mit der Verwendung standarddeutscher Sprache assoziiert. L2 erwähnt diesbezüglich sogar die vermeintlich geringere Intelligenz von Dialektsprecher*innen. Metasprachliche Faktoren könnten Grund für diese Form der Stigmatisierung sein. Der Dialekt wird als ein chaotisches Sprachsystem wahrgenommen, dem vermeintlich keine Regeln zugrunde liegen. Des Weiteren ist auch die phonetische Realisierung dieser Sprachvarietät an Vorurteile geknüpft, wonach die Sprechenden einen derben und unreflektierten Eindruck hinterlassen. Schlussendlich findet die Semantik des im Dialekt Gesagten keine Berücksichtigung und zudem würden beispielweise wissenschaftliche Diskurse auch nicht im Dialekt geführt. An dieser Stelle ist „offiziell“ auch ein gutes Stichwort – wie bereits erwähnt, wird schulischer Sprache immer der Standardstatus beigemessen, so verhält es sich, laut L3, auch in Ämtern, in denen dieser Lehrer auf den Dialekt zu verzichten versucht. L1 erwähnt in diesem Kontext auch die Medien, von welchen er sich eine kompetente Ausdrucksweise erwartet. L1 bringt weiters zwei verschiedene Sportarten in den Diskurs – Fußball und Tennis. Die Sprache im Fußball wird in diesem Fall als „unschöner“ bezeichnet als im Tennis und ihr wird auch ein geringeres Niveau zugeschrieben. Der Fußball und auch der sprachliche Umgang innerhalb dieser Sportart vermitteln grundsätzlich ein negatives Bild. Dies könnte mit der vorangegangenen Meinung hinsichtlich des Bildungsgrades korrelieren. Demnach kann interpretativ geschlussfolgert werden, dass allgemeiner Konsens darüber herrscht,

dass Anhänger des Fußballs zumeist Personen mit geringem Bildungsgrad seien. L4 ist die einzige Gewährsperson, die den Dialekt differenzierter betrachtet. Die ältere Lehrerin vertritt die Meinung, dass dialektale Ausdrücke auf unterschiedlichen Niveaus angesiedelt sein können und es somit einen „tieferen“ Dialekt gibt, jedoch mittels diesem auch anspruchsvolle Themen diskutiert und besprochen werden können. Diese innerhalb der Proband*innengruppe alternative Ideologie hat möglicherweise mit der von dieser Lehrperson praktizierten persönlichen Sprechweise zu tun. Da L4 von sich behauptet, das Öfteren eine Mischung aus Dialekt und Standarddeutsch zu sprechen, könnte ihr metasprachliches Bewusstsein sensibilisierter sein und somit eine differenziertere Reflexion zulassen.

Im Bereich der kommunikativen Funktionalität lässt sich eine Haupttendenz feststellen, jene des Verständigungsaspekts. Es wird von dem usuell gesprochenen Dialekt ins Standarddeutsche gewechselt, um Sprachbarrieren und Missverständnissen vorzubeugen. Es kann also festgehalten werden, dass den verschiedenen Registern der Sprachvariation jeweils spezifische Eigenschaften und kommunikative Funktionen zugeschrieben werden. Hierbei ist interessanterweise auch noch festzustellen, dass die Gewährspersonen in diesem Fall offenbar davon ausgehen, dass jede*r Dialektsprecher*in in der Lage ist, Standarddeutsch zu sprechen. Dies ist insofern zu hinterfragen, als alle Gewährspersonen angeben, dass in ihrer Kindheit hauptsächlich der Dialekt gesprochen wurde. Dieser Umstand macht die Prämisse, dass alle dialektal Sozialisierten ebenso das Standarddeutsche hinreichend beherrschen, zu einem Aspekt, der kritisch geprüft werden sollte. Zusammenfassend ist festzustellen, dass die erfolgreiche Kommunikation durch Sprachvariation und -anpassung in verschiedenen Bereichen (Dialekt im Fußball, Standarddeutsch in der Schule/an der Universität oder Standarddeutsch im Gespräch mit anderen Dialektsprecher*innen) sichergestellt wird. L4 bringt auch innerhalb dieser Kategorie einen zusätzlichen Aspekt in den Diskurs mit ein. Die Lehrerin spricht über eine sprachliche Anpassung je nach Situation, in der das Gegenüber die entscheidende Rolle spielt. Es wird postuliert, dass im Kontinuum zwischen Dialekt und Standard geshiftet bzw. gewischt werden muss, je nachdem ob beispielsweise mit einem*r Vorgesetzten, mit einem*r Schüler*in, mit Eltern oder den eigenen Freunden kommuniziert wird.

Die gewählte Sprachform von L1 ist in seinem Beruf der Standard. Der Lehrer sieht den Dialekt diesbezüglich kontextuell unpassend, da er nicht zur Professionalität beiträgt und sowohl soziale als auch kommunikative Nachteile mit sich bringt.

L2 achtet ebenso wie L1 darauf, im schulischen Kontext standardsprachlich zu kommunizieren, merkt allerdings an, dass, je wohler sie sich fühlt und je vertrauter die unterrichtete Klasse ist, sie immer mehr Dialekt einfließen lässt. Eine linguistisch hochinteressante Situation ergibt sich aus der Ideologie dieser jungen Lehrerin, indem sie postuliert, dass der Dialekt sprechende Vater einer Schülerin, die selbst große Schwierigkeiten mit Deutsch hat, nicht in ihr Konzept passt. Im Fall von L2 lässt sich interpretativ zusammenfassen, dass der Schulkontext grundsätzlich die Verwendung der Standardsprache voraussetzt, die Nutzung von Standarddeutsch und Dialekt allerdings auch an ihre Emotionen gekoppelt ist. Außerdem stellt es für L2 einen Widerspruch bzw. ein Missverhältnis dar, Probleme mit Deutsch zu haben, wenn das familiäre Umfeld die Sprachvariation (inklusive Dialekt) beherrscht.

In der Kategorie des allgemeinen beruflichen Kontextes können bei L3 keine Ideologien codiert werden.

Grundsätzlich soll Standarddeutsch die gewählte Ausdruckform, laut der älteren Lehrerin, sein. L4 spricht sich dafür aus, in besonders schwierigen beruflichen Situationen leise und Standarddeutsch zu sprechen. Ihrer dialektalen Ausdrucksformen schreibt sie entspannte Situationen zu. Die präferierte Sprache von L4 ist der Standard. Es herrscht ein Zusammenhang zwischen der Sprachverwendung von L4 und der Komplexität der Situation.

Bezüglich der Kommunikation im Kollegium reflektiert L1, dass hauptsächlich standardsprachlich gesprochen werde. Dies wird auch positiv bewertet, da ansonsten Verständigungsprobleme zu befürchten wären.

Bei L2 verhält es sich gleich, wie bereits analysiert wurde. Zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit an der Schule hat die junge Frau die Standardsprache forciert. Mit der Zeit und steigendem Wohlbefinden wechselt sie immer mehr in den Dialekt.

L3 ist sprachlich flexibel, wenn es um die Kommunikation im Kollegium geht. Aufgrund nicht deutscher Erstsprachen bei anderen Lehrenden passt sich dieser Proband immer dem*der Gesprächspartner*in an und bewegt sich im Kontinuum zwischen Dialekt und Standard.

L4 spricht im Dialekt mit den anderen Lehrpersonen.

Die Analyse der Kommunikationsform von L1 mit den Eltern ist insofern spannend, als verschiedene ideologische Aspekte in den Vordergrund treten. Es zeigt sich, dass sowohl auf der metasprachlichen als auch auf der zwischenmenschlichen Beziehung Unterschiede festzustellen sind. Das Bewusstsein für Sprechende mit nicht deutscher Erstsprache ist bei dieser Gewährsperson jedenfalls gegeben, er passt sowohl grammatische als auch semantische Variablen beim Sprechen den Anforderungen des Gegenübers an. Allerdings sind in dieser Hinsicht auch diskriminierende und benachteiligende Faktoren festzustellen. Dass Eltern, die Deutsch weniger gut beherrschen, weniger Details zu den Leistungen ihrer Kinder bekommen, muss kritisch hinterfragt werden. Weiters gilt es zu analysieren, ob aufgrund einer differenzierten Beziehungsebene ebenfalls soziale Benachteiligungen oder auch Bevorzugungen herrschen. L1 stellt diesbezüglich nämlich explizit heraus, dass mit österreichischen Eltern (mit deutscher Erstsprache) mehr „Redefluss“ herrscht.

Auch in den Aussagen von L2 finden sich unterschiedliche sprachideologisch interessante Reflexionen wieder. Das Hauptthema lässt sich dabei als Stigma/Vorurteil definieren. Wie darauf eingegangen wird, dass ein unterschiedliches Sprachniveau bei Eltern und Kindern vorherrscht und auch Sprachvariation inklusive dialektalem Sprechen gegeben sein kann, lässt auf Voreingenommen-Sein der Lehrerin schließen. Der Aspekt, dass die Arbeit am Bau oder ein handwerklicher Beruf, wie Mechaniker, sofort mit dem Dialekt in Verbindung gebracht wird, indiziert eine stigmatisierende Haltung der Lehrperson.

L3 spricht mit Eltern Standarddeutsch, um zu gewährleisten, dass alle Informationen verstanden werden.

Die ältere Lehrerin, L4, passt sich der Sprache der Eltern an und ist flexibel. Sie konnotiert ein Gespräch im Dialekt mit mehr Sympathie zu ihrem Gegenüber. Wie bereits des Öfteren im Zuge der Analysen festgestellt, wird auch von L4 ins Standarddeutsche gewechselt, wenn beim Gegenüber Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache erkannt werden. Diesbezüglich differenziert die Lehrerin allerdings noch bewusst zwischen dem Verstehen und Sprechen des Deutschen auf Seiten der Eltern, die eigene Sprachwahl wird von der Lehrkraft dabei jedoch nicht verändert.

Bei der Interaktion mit den Schüler*innen nutzt L1 prinzipiell das Standarddeutsche aus Gründen der erfolgreichen Kommunikation aufgrund von Migrationshintergründen der

Schüler*innen zum einen und Professionalität zum anderen. Zusätzlich möchte der junge Lehrer damit auch erreichen, dass die Schüler*innen, die es benötigen, Deutsch von Grund auf erwerben und lernen können. Interessant ist bei diesem Aspekt, dass speziell hierbei auf das „korrekte“ Deutsch von L1 referiert wird.

Bei L2 spielt, wie auch bereits in anderen Kontexten festgestellt, das persönliche Gefühl eine entscheidende Rolle, wenn es um die Wahl der Sprachform mit den Lernenden geht. In der Klasse, in der die Lehrerin die Funktion der Klassenvorständin innehat, wird häufiger im Dialekt gesprochen als in anderen Klassen. Die Sprachwahl von L2 in der Kommunikation mit den Schüler*innen ist demnach stark emotionsgeleitet und variiert zwischen Standard und Dialekt abhängig vom Grad des Wohlfühlfaktors und der Vertrautheit.

Zusammenfassend zur Sprache von L3 mit den Lernenden ist festzustellen, dass das Standarddeutsche fokussiert wird, aufgrund der Erfahrung, dass die teilweise unbewusste Verwendung des Dialekts zu Unverständnis auf Seiten der Kinder führt.

L4 reflektiert ihre Sprachwahl mit den Schüler*innen auf mehreren Ebenen. Für die Lehrerin spielen dabei Aspekte der Situationsangemessenheit, emotionalen Verfassung, Distanz, Professionalität und kommunikativen Funktionalität eine Rolle. Auch diese Probandin bewegt sich bezüglich der Variation immer zwischen den beiden Formen Standarddeutsch und Dialekt.

Allen Gewährspersonen ist keine Vorgabe zur Unterrichtssprache von Seiten der Direktion bekannt. Abgesehen von L1 spricht jede der interviewten Lehrpersonen im Dialekt mit dem Direktor. Im Fall von L1 wird dies durch die Auffassung begründet, dass es im Sinne der kommunikativen Funktionalität so sein sollte. L3 und L4 nennen die positive zwischenmenschliche Ebene als Grund für die dialektale Sprachverwendung.

Die letzte Kategorie, die in diesem Kapitel interpretativ untersucht und analysiert werden soll, bezieht sich auf die Sprachideologien im Kontext des unterrichteten Faches. L1 stellt sprachliche Unterschiede in seinen Fächern Mathematik und Geografie fest. Als kontrovers ist hierbei zu interpretieren, dass die Sprache und Fachbegriffe in Mathematik von denen im Fach Geografie streng getrennt werden. L1 postuliert erhöhten Erklärungsbedarf in letzterem, wobei aber Mathematik genauso von Fachbegriffen und mündlichen Lehrprozessen geprägt ist. Schlussfolgernd muss hinterfragt werden, inwiefern sich diese abhängig vom Fach unterscheiden und

wieso in dieser Hinsicht Geografie als komplexer wahrgenommen wird. Außerdem muss kritisch betrachtet werden, dass die Sprache, laut L1, im Fach Mathematik als weniger wichtig beurteilt wird. Nachvollziehbar hingegen ist die von L1 erwähnte mathematische Sprache, Formeln beispielhaft angeführt, welche sich lediglich durch einzelne Buchstaben oder eben auch Zahlen definiert, wodurch eine linguistische Entlastung gegeben ist.

L2 differenziert Fächer in Abhängigkeit vom Anspruch der Wissensvermittlung. Insofern stellen Technik und Design und Kunst und Gestaltung für die Lehrerin Fächer dar, in denen es weniger um die Vermittlung von spezifischem Wissen geht und dahingehend fällt die Sprachwahl auch auf den Dialekt im Gegensatz zu Wissensfächern, in denen standardnah gesprochen wird. L2 verbindet diese Unterrichtssituationen abermals mit vertrauteren zwischenmenschlichen Beziehungen.

Ähnlich wie bei der vorangegangenen Lehrerin verhält es sich auch bei L3, dem älteren Lehrer. Auch dieser unterscheidet die Fächer bezüglich der gegebenen Unterrichtssituation. Im Sportunterricht oder in Freifächern herrscht eine lockerere Atmosphäre, wodurch die Verwendung von dialektalen Ausdrücken häufiger gegeben ist.

Genau wie L2 spricht sich auch L4 dafür aus, dass je nach Unterrichtsfach eine persönlichere Beziehungsebene zu den Lernenden gegeben sein kann und dabei mehr im Dialekt kommuniziert wird. Außerdem ist bei der älteren Lehrerin die individuell empfundene Professionalität im jeweiligen Fach ausschlaggebend für die Sprachwahl. Dahingehend sieht sich L4 in Mathematik mehr in der Rolle als Lehrende und kommuniziert im Standarddeutschen. Im Fach Geografie, in dem auch oft diskutiert wird und miteinander Gespräche geführt werden, rückt diese empfundene Rolle in den Hintergrund, was zur Folge hat, dass die Lehrerin im Dialekt spricht.

Abschließend zu diesem Kapitel werden die wichtigsten Erkenntnisse nun thematisch zusammengefasst und mit weiteren Schlussfolgerungen, auch zur schulischen Praxis, noch einmal ergänzt.

Die Sprachvariation im Klassenzimmer ist ein zentrales Thema, das das Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen erheblich beeinflussen kann. Dialekt und Standarddeutsch sind in Österreich tief verwurzelte Sprachformen, die jeweils unterschiedliche Assoziationen hervorrufen (und entsprechende Ideologien reflektieren). Während der Dialekt oft eine engere

emotionale Bindung suggeriert und in informellen Gesprächen verwendet wird, steht Standarddeutsch in formellen Situationen für Distanz und Professionalität. Diese sprachliche Zweiteilung spielt auch im schulischen Kontext eine bedeutende Rolle. Die Sprachwahl der Lehrpersonen kann die Lernatmosphäre maßgeblich prägen. Wenn beispielsweise in kleineren, informellen Unterrichtssequenzen Dialekt verwendet wird, kann dies eine entspannte Lernumgebung schaffen und den Schüler*innen das Gefühl von Nähe und Zugehörigkeit vermitteln. Im Gegensatz dazu verleiht der Gebrauch von Standarddeutsch dem Unterricht formelle Strukturen, was insbesondere in prüfungsrelevanten Fächern oder bei der Erklärung komplexer Themen sinnvoll ist. Eine interessante Beobachtung, die angestellt werden konnte, ist, dass Lehrpersonen ihre Sprechweise häufig situationsabhängig anpassen. So wird im formellen Unterricht vermehrt Standarddeutsch verwendet, während in Pausen, bei Gesprächen mit Kolleginnen oder auch beim Disziplinieren von Schülerinnen eher auf den Dialekt zurückgegriffen wird. Diese Sprachpraxis zeigt, wie flexibel Lehrpersonen die sprachliche Variation nutzen, um die Beziehung zu den Schüler*innen und die Unterrichtsatmosphäre zu gestalten. Neben der sozialen Komponente könnte die Sprachwahl jedoch auch auf den Lernerfolg der Schülerinnen Einfluss nehmen. Dialekte bieten, insbesondere in Fächern wie Mathematik oder Naturwissenschaften, eine vertraute Kommunikationsbasis und fördern das Verständnis durch eine engere Verbindung zur Alltagssprache der Schüler*innen. Gleichzeitig bleibt der Standard in Fächern wie Deutsch oder Geschichte essenziell, um die Schüler*innen auf Prüfungen und das spätere Berufsleben vorzubereiten. Diese sprachliche Flexibilität erfordert von den Lehrpersonen ein hohes Maß an Sprachbewusstsein und die Fähigkeit, je nach Situation die geeignete Sprachvarietät zu wählen.

Durch die Transformation auch der österreichischen Gesellschaft durch Migration hat das Thema der Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext stark an Bedeutung gewonnen. In Schulen, insbesondere in multikulturellen Regionen Niederösterreichs, treffen Lehrpersonen auf eine wachsende Anzahl von Schüler*innen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Diese Mehrsprachigkeit stellt für die Lehrkräfte eine Herausforderung dar, aber sie bietet auch die Chance, kulturreflexive Kompetenzen zu fördern. Die Kommunikation mit mehrsprachigen Schüler*innen kann eine Brücke zu einer tiefergehenden, kulturell sensiblen Pädagogik darstellen. Lehrpersonen müssen in der Lage sein, die unterschiedlichen sprachlichen Hintergründe ihrer Schüler*innen zu erkennen und wertzuschätzen, während sie gleichzeitig sicherstellen, dass diese die Bildungssprache Deutsch in angemessener Weise erlernen. Hier kommt der Begriff der „Bildungssprache“ ins Spiel, die als Mittel zur sozialen Inklusion und Teilhabe dient. Doch

Mehrsprachigkeit birgt auch das Risiko der sozialen Exklusion, wenn Schüler*innen aufgrund sprachlicher Barrieren nicht aktiv am Unterricht teilnehmen können. Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung, diese Barrieren zu überwinden und ein Unterrichtsklima zu schaffen, in dem mehrsprachige Schüler*innen nicht nur sprachlich, sondern auch kulturell inkludiert werden. Das gezielte Einbinden der Herkunftssprachen der Schüler*innen könnte eine Möglichkeit sein, diese sprachlichen und kulturellen Unterschiede zu überwinden und als Ressource für den Unterricht zu nutzen. Ein weiterer Ansatzpunkt könnte die Betrachtung von Sprachförderprogrammen sein, die speziell auf mehrsprachige Schüler*innen ausgerichtet sind. Diese Programme, die sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Kontext stattfinden müssen, können dabei helfen, den Schüler*innen nicht nur die Bildungssprache zu vermitteln, sondern auch ihre mehrsprachigen Fähigkeiten zu stärken. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwieweit die Schule als institutionelle Instanz in der Lage ist, diesen Balanceakt zwischen Mehrsprachigkeit und der notwendigen Förderung der Bildungssprache zu meistern.

Sprachideologien sind tief in die Gesellschaft und den schulischen Alltag verwoben. Sie prägen nicht nur die Wahrnehmung von Sprachen, sondern auch die Art und Weise, wie Lehrpersonen mit sprachlicher Vielfalt umgehen. Die vorherrschende Ideologie in vielen Schulkontexten sieht das Standarddeutsch als die dominante und „korrekte“ Sprachform an, während Dialekte oder nicht-standardsprachliche Varietäten als weniger geeignet betrachtet werden. Diese Wertungen beeinflussen die Unterrichtsmethoden der Lehrpersonen erheblich. Ein kritischer Punkt ist daher die Frage, ob und wie Lehrpersonen ihre eigenen Sprachideologien in den Unterricht einfließen lassen. Häufig entscheiden sich Lehrkräfte, bewusst oder unbewusst, in bestimmten Unterrichtssituationen für das Standarddeutsch, da es als die „Bildungssprache“ gilt und mit formaler Autorität und Professionalität assoziiert wird. Diese sprachliche Entscheidung ist jedoch nicht neutral, sondern spiegelt eine gesellschaftliche Norm wider, die Dialekte und andere Sprachformen unterordnet. Gerade in ländlichen Gebieten wie Niederösterreich, wo der Dialekt fest verankert ist, stellt sich die Frage, ob diese Hierarchisierung von Sprachen nicht zu einer unnötigen Abwertung regionaler Sprechweisen führt. Ein weiterer wichtiger Aspekt wäre die Reflexion von Sprachideologien in der Lehrer*innenausbildung. Wird angehenden Lehrpersonen ausreichend Sensibilität für die Bedeutung von Sprachenvielfalt und die damit verbundenen gesellschaftlichen Wertungen vermittelt? Die Sprachideologien der Lehrer*innen beeinflussen schließlich nicht nur ihre Sprachwahl im Unterricht, sondern auch die Art und Weise, wie sie sprachliche Vielfalt bei ihren Schüler*innen bewerten. Es wäre daher sinnvoll, in der Lehrer*innenausbildung verstärkt auf die Reflexion über die eigenen Sprachideologien zu setzen und den

zukünftigen Lehrpersonen Werkzeuge an die Hand zu geben, um mit sprachlicher Vielfalt konstruktiv umzugehen.

Ein besonders spannender Aspekt der sprachlichen Variation ist der Vergleich der Sprachrepertoires der unterschiedlichen Lehrer*innengruppen. Jüngere Lehrkräfte, die häufig eine standardnähere Sprachverwendung anstreben, orientieren sich stärker an formellen Vorgaben, während ältere Lehrkräfte tendenziell eine größere Flexibilität im Sprachgebrauch aufweisen. Diese Unterschiede deuten darauf hin, dass das Sprachbewusstsein der Lehrpersonen auch von ihrer eigenen Sozialisierung und ihrem Ausbildungsweg beeinflusst wird. Deutschlehrkräfte, die als Sprachvorbilder gelten, tendieren oft dazu, Standarddeutsch konsequenter einzusetzen, während in anderen Fächern wie Sport oder Kunst der Dialekt häufiger verwendet wird. Diese unterschiedliche Sprachwahl könnte auf die spezifischen Anforderungen der Fächer zurückzuführen sein: Während im Deutschunterricht auf formale Sprachkompetenz geachtet wird, legen praxisorientierte Fächer mehr Wert auf unmittelbare Kommunikation und den Aufbau einer informellen Atmosphäre.

4 Fazit und Ausblick

Die Sprachvariation im schulischen Kontext aus der Sicht von Lehrpersonen aus Niederösterreich wurde im Rahmen dieser Masterarbeit ausführlich und detailreich analysiert und die Ergebnisse wurden zusammengefasst und mit kritischem Blick hinterfragt und interpretiert. Es konnten neue Erkenntnisse generiert und die Forschung auf diesem Gebiet weiter vorangebracht werden. In diesem letzten Abschnitt sollen nun die wichtigsten Aspekte, vor allem mit Blick auf die Forschungsfragen, dargelegt werden.

Alle vier Gewährspersonen schreiben sich ein vielfältiges Sprachrepertoire zu. Dieses setzt sich bei allen Proband*innen aus mehreren Einzelsprachen und der sprachlichen Variation innerhalb des Deutschen zusammen. Diesbezüglich kann konstatiert werden, dass im Hinblick auf die Terminologie zwischen folgenden Begriffen unterschieden wird: „Hochdeutsch“, gleichgesetzt mit „Standarddeutsch“, „Dialekt“, gleichgesetzt mit „Mundart“, weiters „Umgangssprache“ und „Fachsprache“. Auffällig ist, dass die Standardsprache mit Eigenschaften wie „schön“, „korrekt“ und „professionell“ assoziiert wird. Außerdem wird sie als die „richtige“ Sprachform angesehen und dahingehend mit den herrschenden Normen in Verbindung gebracht und argumentiert. Mit dem Dialekt hingegen werden zwanglose und lockere Umstände konnotiert und er kommt vorwiegend in emotionsbetonten Situationen zum Einsatz. Weiters steht der Dialekt in engem Zusammenhang mit der Identität der Gewährspersonen. Er ist das Medium, das ein „Wir“ schafft – die häufige und redundante Verwendung des entsprechenden Pronomens bzw. von *uns*, was kontextbezogen eine Gemeinschaft von Dialektsprecher*innen beschreibt, konnte eindeutig festgestellt werden.

Im Zuge der Forschungsarbeit konnten auch weitere soziale Bedeutungen und Sprachideologien in den Bereichen soziale In-/Exklusion, Prestige/Stigma und kommunikative Funktionalität erhoben werden. Der Nutzung des Dialekts ist ein ausschlaggebender Faktor für den sozialen Ausschluss einerseits, andererseits stellt er in Verbindung mit der identitätskonstituierenden Funktionalität eine eigene Sprachgemeinschaft her, was dann wiederum für Inklusion sorgt. Es zeigt sich eindeutig, dass die Standardsprache in direktem Zusammenhang mit Ansehen und Prestige steht und mit ihr ein höherer Bildungsstand konnotiert wird. Im Gegensatz dazu korreliert die Nutzung der regionalen Varietäten mit der Vorstellung von einem geringeren Ausbildungsgrad und wird als „falsche“ bzw. unrichtige Sprechweise stigmatisiert.

Im Bereich der kommunikativen Funktionalität postulieren alle Gewährspersonen, dass das Standarddeutsche aufgrund seiner zugeschriebenen Normierung als Einheitssprache fungiert, die jede*r versteht und mithilfe derer Sprachbarrieren in jedem Fall vorgebeugt werden kann.

Im schulischen Kontext wird die Standardsprache grundsätzlich als Hauptform der Kommunikation verwendet. Grund dafür sind die bereits genannten Ideologien – zugeschriebene Professionalität, Normsprache und Vorbeugung von sprachlichen Missverständnissen.

Die gewählte Sprachform innerhalb des Lehrpersonals ist aufgrund von unterschiedlichen Meinungen entweder der Standard, aus Gründen von Zielsetzungen in puncto gelingender Kommunikation, Professionalität, Wohlfühlfaktor, oder der Dialekt, hauptsächlich emotionsbedingt. Auch die Sprachwahl bei der Kommunikation mit den Eltern variiert unter den Proband*innen stark. Grundsätzlich kommen hierbei ebenfalls sowohl der Standard als auch dialektale Realisierungen zum Einsatz. Neben den immer wieder beobachtbaren Ideologien in Verbindung mit Professionalität, Vorbeugung von Sprachbarrieren oder Emotionen, wird mit den Eltern auch noch situationsabhängig, je nach Komplexität und Seriosität des Gesprächsthemas, die Sprachform gewechselt. Aufgrund des hohen Anteils an Schüler*innen mit Migrationshintergrund am Schulstandort wird auch bei der Interaktion mit den Lernenden hauptsächlich der Standard genutzt. Dennoch ist die Sprachwahl auch von Faktoren auf der zwischenmenschlichen Ebene, der Pädagogik und der Situation abhängig und variiert zwischen Standard und Dialekt. Die Professionalität und die persönliche Beziehung sind bei der Kommunikation mit der Schulleitung entscheidend.

Abschließend ist festzuhalten, dass viele Parallelen, aber auch einige Unterschiede im Vergleich zwischen den Gewährspersonen zu konstatieren sind. L1 beruft sich oft auf seine Profession als Lehrer und begründet damit seine Präferenz des Standarddeutschen. Zu L2 lässt sich festhalten, dass ihre Sprachwahl stark emotionsgeleitet ist. Außerdem kann postuliert werden, dass L4 eine ausgeprägte Kompetenz auf der sprachreflexiven und metapragmatischen Ebene aufweist. Die Lehrerin ist sich ihres Sprachrepertoires bewusst und kann dieses auch differenziert reflektieren.

Die vorliegende Sprachideologieforschung zeigt, dass trotz des umfangreichen Sprachrepertoires aller Gewährspersonen, das auch viele Einzelsprachen umfasst, und trotz ihres permanenten beruflichen Kontakts zu Personen mit Migrationshintergrund, im Zuge der

Forschungsarbeiten nur die beiden Pole von Standard und Dialekt der deutschen Sprache fokussiert wurden.

Diese Qualifikationsarbeit ist wie jede andere wissenschaftliche Forschung durch unterschiedliche Faktoren limitiert, ob es nun das methodische Design oder die Einflussnahme sozial bedingter Faktoren ist. In diesem Zusammenhang können die Durchführung der Interviews, die von Proband*in zu Proband*in seitens des Forschenden routinierter wurde, die soziale Beziehung zwischen den in den Interviews Interagierenden, allgemein gesellschaftlich determinierte Faktoren oder auch die Dienstzeit der einzelnen Gewährspersonen generell, aber auch am spezifischen Schulstandort erwähnt werden.

Des Weiteren ergeben sich auch neue Forschungsansätze, die sich als lukrativ für zukünftige Untersuchungen herausstellen könnten. Hinsichtlich der Gewährspersonen könnten die festgelegten Kriterien verändert und beispielsweise nur Deutschlehrende befragt werden. Außerdem wäre die Analyse der spezifischen Generationsunterschiede oder auch die Variation anderer demografischer Merkmale ein interessanter Forschungsschwerpunkt. Außerdem lässt sich bezüglich des Schultyps feststellen, dass ein Blick in den Bereich der Primarstufe, Sekundarstufe II oder den Nicht-Pflichtschulbereich im Allgemeinen interessante, neue Erkenntnisse generieren könnte. Abschließend wäre ein wesentlicher Punkt der Einfluss sprachpolitischer Vorgaben auf den schulischen Alltag. In Österreich gibt es, ähnlich wie in anderen deutschsprachigen Ländern, Richtlinien und Empfehlungen, die den Sprachgebrauch im Unterricht betreffen. Diese Vorgaben orientieren sich häufig nur am Standarddeutschen und legen fest, dass es im Unterricht die bevorzugte Sprachform sein sollte. Diese Normierungen sollen eine einheitliche Bildungssprache gewährleisten und den Schüler*innen den Zugang zu höheren Bildungsschichten ermöglichen. Dennoch stellt sich die Frage, wie diese Vorgaben von den Lehrpersonen wahrgenommen und umgesetzt werden. Fühlen sich Lehrpersonen durch die staatlichen Vorgaben in ihrem sprachlichen Handlungsspielraum eingeschränkt? Wie sehr beeinflussen diese Richtlinien ihren Alltag im Klassenzimmer? Insbesondere in ländlichen Regionen, in denen der Dialekt eine stärkere Rolle spielt, könnten solche Vorgaben als Widerspruch zur gelebten sprachlichen Praxis empfunden werden. Hier wäre es interessant, auch die Meinungen der Lehrpersonen zu institutionellen Sprachvorgaben zu analysieren. Während einige Lehrkräfte möglicherweise die klare Struktur und die Orientierung am Standarddeutsch als hilfreich empfinden, könnten andere die starre Orientierung an einer einzigen Sprachform als hinderlich betrachten, insbesondere in Klassen, in denen eine hohe sprachliche Vielfalt

herrscht. Diese Debatte verdeutlicht die Komplexität der Sprachpolitik im schulischen Kontext und die Notwendigkeit, flexible und an die spezifischen Gegebenheiten vor Ort angepasste Lösungen zu finden. Eine Forschung in diese Richtung könnte aufschlussreiche und innovative Ergebnisse erzielen.

5 Literatur & Quellen

- Ammon, U. (2005): Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation. In: L. M. Eichinger / W. Kallmeyer (Hg.): Standardvariation. de Gruyter, 28–40.
- Ammon, U. / Bickel, H. / Lenz, A. N. (Hg.) (2004): Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen. de Gruyter.
- Arendt, B. (2019): Wie sagt man hier? Bewertungen von Dialekt, Regionalsprache und Standard im Spannungsfeld regionaler Identität und sozialer Distinktion. In: G. Antos / T. Niehr / J. Spitzmüller (Hg.): Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit. de Gruyter, 333–352.
- Auer, P. (1986): Konversationelle Standard/Dialekt-Kontinua (Code-Shifting). Deutsche Sprache 14, 97–124.
- Augdoppler, A. (2023): Die nationale Variation des Standarddeutschen aus der Sicht von Lehrkräften an Wiener Mittelschulen. Eine qualitative Spracheinstellungsstudie [Masterarbeit an der Universität Wien].
- Barbour, S. / Stevenson, P. (1998): Variation im Deutschen: Soziolinguistische Perspektiven. de Gruyter.
- Bartsch, R. (1985): Sprachnormen: Theorie und Praxis. Niemeyer.
- Bierhoff, H.-W. (1998): Sozialpsychologie. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Kohlhammer.
- Blommaert, J. (2005): Discourse. A Critical Introduction. 1. Auflage. Cambridge University Press.
- Bock, B. (2020): Exklusionssensible Sprachreflexionskompetenz als Ziel inklusionsorientierter LehrerInnenbildung. k:ON - Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung, 279-294.
- Bühler, K. (1999): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. 3. Auflage, ungekürzter Neudruck der Ausgabe Jena Fischer, 1934. Lucius und Lucius.
- Burka, A. (2024): Österreichisches Deutsch und Plurizentrik. URL: https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=oedeutsch2018.pdf [Zugriff: 23.09.2024]
- Busch, B. (2019): Sprachreflexion und Diskurs. Theorien und Methoden der Sprachideologieforschung. In: G. Antos / T. Niehr / J. Spitzmüller (Hg.): Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit. de Gruyter, 107–139.
- Canz, T. (2015): Validitätsaspekte bei der Messung von Schreibkompetenzen. Berlin: Lebenswissenschaftliche Fakultät
- Cuonz, C. (2014): Sprachliche Werturteile von Laien. Eine sozio-kognitive Analyse. Francke.
- Davies, W. / Langer, N. (2014): Die Sprachnormfrage im Deutschunterricht. Das Dilemma der Lehrenden. In: A. Plewnia / A. Witt (Hg.): Sprachverfall?. de Gruyter, 299–322.

- De Cillia, R. (2019): „Im Unterricht versuch ich schon – die Standardsprache zu sprechen.“ Varietäten des österreichischen Deutsch in der Schule. In: J. Ransmayr / E. Vasylenko (Hg.): Sprachliche Variation im Deutschen. Peter Lang CH.
- De Cillia, R. / Ransmayr, J. (2015): Das österreichische Deutsch und seine Rolle als Unterrichts- und Bildungssprache. In: A. N. Lenz / T. Ahlers / M. M. Glauninger (Hg.): Dimensionen des Deutschen in Österreich. Variation und Varietäten im sozialen Kontext. Deutsch in Österreich (Conference). Frankfurt am Main / New York: Peter Lang Edition.
- Demmerling, C. / Landweer, H. (2007): Philosophie der Gefühle. J.B. Metzler.
- Deppermann, A. (2013): Interview als Text vs. Interview als Interaktion. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research. Vol 14, No 3.
- Dittmar, N. (1997): Grundlagen der Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch mit Aufgaben. Niemeyer.
- Dresing, T. / Pehl, T. (2018): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Auflage. Eigenverlag.
- Eckardt, I. (2024): Reflexionen zu Mehrsprachigkeit und Sprachidentität. Eine Rekonstruktion Individueller Perspektiven Jugendlicher Mehrsprachiger mit Migrationserfahrung. 28. Auflage. de Gruyter.
- Feilke, H. (2016): Literale Praktiken und literale Kompetenz. In: A. Deppermann / H. Feilke / A. Linke (Hg.): Sprachliche und kommunikative Praktiken. de Gruyter.
- Friedrichs, J. (1980): Methoden empirischer Sozialforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gilly, D. / Schrammel-Leber, B. (2019): Österreichisches Deutsch und sprachliche Variation im Deutschen – ein Thema der PädagogInnenbildung in Österreich? In: J. Ransmayr / E. Vasylenko (Hg.): Sprachliche Variation im Deutschen. Peter Lang CH.
- Glück, H. / Rödel, M. (Hg.) (2016): Metzler Lexikon Sprache. 5. Auflage. J.B. Metzler Verlag.
- Hägi, S. (2006): Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. P. Lang.
- Honer, A. (2011): Interview. In: R. Bohnsack / W. Marotzki / M. Meuser (Hg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 3., durchgesehene Auflage. Budrich.
- Kehrein, R. (2012): Regionalsprachliche Spektren im Raum. Zur linguistischen Struktur der Vertikale. Steiner.
- Keupp, H. (Hg.) (2002): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Originale Ausgabe, 2. Auflage. Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- König, K. (2014): Spracheinstellungen und Identitätskonstruktion. Eine gesprächsanalytische Untersuchung sprachbiographischer Interviews mit Deutsch-Vietnamesen. de Gruyter.
- Kuckartz, U. / Rädiker, S. (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden. 5. Auflage. Beltz Juventa.

- LaBelle, S. (2011): Language and Identity. In: A. Mooney (Hg.): Language, society and power: An introduction. 3. ed. Routledge.
- Misoch, S. (2019): Qualitative Interviews. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Oldenbourg: de Gruyter.
- Morek, M. / Heller, V. (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift Für Angewandte Linguistik 12/57, 67–101.
- Norton, B. (2000): Identity and language learning. Gender, ethnicity and educational change. Longman.
- Ortner, L. S. (2017): Dialekt‘ als (Komponente der) Lehrerinnensprache. Eine Spracheinstellungs- und Sprachwahrnehmungsstudie unter Pädagoginnen an Linzer und Innviertler Volksschulen. [Masterarbeit an der Universität Wien].
- Pavlenko, A. / Blackledge, A. (2004): Introduction. New Theoretical Approaches to the Study of Negotiation of Identities in Multilingual Contexts. In: A. Pavlenko / A. Blackledge (Hg.): Negotiation of identities in multilingual contexts. Multilingual Matters.
- Schneider, J. G. (2011): Hat die gesprochene Sprache eine eigene Grammatik? Grundsätzliche Überlegungen zum Status gesprochensprachlicher Konstruktionen und zur Kategorie ‚gesprochenes Standarddeutsch‘. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 39/2, 165–187.
- Schröder, I. / Jürgens, C. (2017): Einstellungen gegenüber regionalen Sprachformen in der Großstadt. Niederdeutsch in Hamburg (NiH). Eine Projektskizze. In: I. Schröder / C. Jürgens (Hg.): Sprachliche Variation in autobiographischen Interviews. Theoretische und methodische Zugänge. Sprachbiographie. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang Edition.
- Seiffert, H. (2003): Sprachanalyse - Deduktion - Induktion in Natur- und Sozialwissenschaften. 13., unveränderte Auflage. Beck (Beck'sche Reihe 60).
- Silverstein, M. (1976): Shifters, linguistic categories, and cultural description. In: K. H. Basso / H. A. Selby (Hg.): Meaning in anthropology. 2. pbk. print. Univ. of New Mexico Press.
- Spitzmüller, J. (2019): ‚Sprache‘ – ‚Metasprache‘ – ‚Metapragmatik‘. Sprache und sprachliches Handeln als Gegenstand sozialer Reflexion. In: G. Antos / T. Niehr / J. Spitzmüller (Hg.): Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit. de Gruyter, 11–30.
- Spitzmüller, J. (2022): Soziolinguistik: Eine Einführung. J.B. Metzler.
- Thim-Mabrey, C. (2003): Sprachidentität–Identität durch Sprache. Ein Problemaufriss aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In: N. Janich / C. Thim-Mabrey (Hg.): Sprachidentität—Identität durch Sprache. 1. ed. Gunter Narr Verlag.
- Urban, G. (2006): Metasemiosis and metapragmatics. In: E. K. Brown / A. Anderson (Hg.): The encyclopedia of language & linguistics. 2nd ed. Elsevier.
- Verschueren, J. (2012): Ideology in Language Use. Pragmatic Guidelines for Empirical Research. 1. Auflage. Cambridge University Press.
- Walker, J. A. (2009): Variation in linguistic systems. 1. publ. Routledge.

Wehrle, M. (2016): Normale und normalisierte Erfahrung. In: H. Landweer / I. Marcinski (Hg.): Dem Erleben auf der Spur. Feminismus und die Philosophie des Leibes. Transcript.

Wright, G. H. (1963): Norm and action. A logical enquiry. Reprinted. Routledge / Kegan Paul [u.a.].

6 Anhang

Transkribierte Interviews

L1 (m_u30)

1 I: Gut, also danke, dass du dich bereit erklärt hast, bei diesem Interview mitzuma-
2 chen. Als erste Übung würde ich dich gleich bitten, hier, zeichne bitte in die Körpersil-
3 houette alle Sprachen ein, die in deinem Leben eine Rolle spielen, beziehungsweise
4 gespielt haben. Dabei geht es nicht darum, dass du auch jede dieser Sprachen be-
5 herrscht. Zeichne bitte die Sprachen an jenen Stellen in die Silhouette ein, die den
6 Platz der Sprachen in deinem Körper symbolisieren sollen. Okay?

7
8 L1: Okay, das heißt, ich fange an mit der Muttersprache. Das ist Deutsch, die nehme
9 ich in den Kopf, weil die Muttersprache, damit denke, rede, mich ausdrücke, deswe-
10 gen wäre das für mich im Kopf. Deshalb schreibe ich es da hin, Deutsch.

11
12 I: Genau, kannst du so machen, ja.

13
14 L1: Gut, dann würde ich eigentlich Latein zum Herz zeichnen, aus dem einfachen
15 Grund, weil Latein für mich die Bedeutung hat für den Glauben, von der Kirche, da ist
16 ja viel auf Latein, das Ganze, die Liturgie, und da ich schon sehr kirchlich bin, hat
17 diese Sprache auch irgendwo einen Platz bei mir. Ich habe auch mal angefangen,
18 das zu lernen, habe aber dann das nicht weitergemacht bei der Matura, habe es ein
19 bisschen gelernt, aber das von der Kirche auch einige Ausdrücke und so, also ir-
20 gendwie ist das auch so von der Kirche verbunden und eigentlich auch schon die Na-
21 turwissenschaften, weil ich ja auch Physik und Mathe und so mache. Und da sind ja
22 auch viele Begriffe aus dem Latein sind, was sich auch dann oft sich ableiten lassen,
23 also deswegen wäre das bei mir eher so Herz, eher von der Religion. Noch eine
24 Sprache? Dann wäre Englisch. Englisch zeichne ich bei den Füßen ein, glaube ich,
25 weil das war für mich sehr unbeliebt zum Lernen. Ich war nie gut in Englisch und ich
26 habe mich da bei der Matura und so immer irgendwie durchkämpfen müssen. Eng-
27 lisch war irgendwie nie so mein stärkstes Fach, deswegen zeichne ich das in die
28 Füße, das war irgendwie so das zum Durchtreten, das könnte man so nehmen.
29 Sonst habe ich eigentlich mit Fremdsprachen nichts zu tun eigentlich.

30
31 I: Weil du sagst mit Fremdsprachen, okay, und bei Deutsch, bei Deutsch würdest du
32 sagen, also das ist natürlich deine Muttersprache, hast du gesagt und wenn du jetzt
33 vielleicht ein bisschen nachdenkst, in Deutsch gibt es dann nur ein einziges
34 Deutsch?

35
36 L1: Ach so, ja gut, dann gibt es das Hochdeutsch und unseren Dialekt, genau? Soll
37 ich das auch verorten?

38
39 I: Bitte, ja.

L1: Ja, dann würde der Dialekt eigentlich auch einen Herzplatz finden, weil ja das die Heimat, Heimatverbundenheit ist und das quasi mit der Herkunft, mit seiner Heimat verbindet. Der Dialekt dann eher genau im Herz und das Hochdeutsch im Kopf, weil man das nicht irgendwo in der Schule oder an der Uni oder so automatisch so redet und sobald man nach Hause kommt, wechselt man wieder, oder ich zumindest wechsele dann wieder.

I: Okay, schreibst du das vielleicht auch noch dazu, wenn du sagst, das ist ein ...? Okay, ja, fällt dir noch irgendwas ein zu irgendwelchen Sprachen, wie gesagt, die einfach in deinem Leben eine Rolle spielen? Wie gesagt, es muss gar nicht was sein, was du kannst, aber einfach nur irgendwie eine Rolle einfach spielen könnten. Es kann auch Hören sein, einfach generell vielleicht noch mit dem Begriff Sprache, was du da vielleicht noch verbindest? Okay, ich frage noch was anderes, was Konkretes, gibt es vielleicht eine Sprache, die du noch gerne lernen würdest?

L1: Ja, Italienisch vielleicht, das habe ich mir mal irgendwann so überlegt, wenn irgendwann mal Zeit ist, dass ich das vielleicht einmal lerne. Italienisch oder Spanisch, aber dann eher Italienisch vielleicht als zweite Sprache.

I: Okay, hast du jetzt alle Sprachen eingeschrieben, auch die du vorher gesagt hast, mit Hochdeutsch, hast du gesagt, Dialekt?

L1: Genau, genau.

I: Ja, passt, passt. Also das ist so quasi alles, was dir so noch zum Deutsch in dem Fall, weil du Deutsch geschrieben hast, Deutsch einfällt, ja? Okay, passt. Gut, dann gehen wir weiter und ich hätte gern von dir gewusst, wenn du jetzt an dein Leben zurückdenkst, nur die Kindheit, der Abschnitt der Kindheit, in deiner Kindheit, also alles, was vor der Schule war, wie wird da geredet? Welche Personen waren da wichtig für dich und wie hast du mit diesen Personen gesprochen bzw. wie haben die untereinander geredet? Wie ist da kommuniziert worden, also in der Zeit der Kindheit?

L1: Ja, mit den Kindern wird generell dann Hochdeutsch geredet, aber untereinander auch Dialekt, bis zu einem gewissen Grad. Vor der Schule, ja sicher vor der Schule, ganz sicher Hochdeutsch zuhause.

I: Okay, erzähl einfach mal was, was waren für Leute ...?

L1: Untereinander ist halt Dialekt geredet worden, ja, Großeltern, Eltern, Großeltern, sicher

I: Okay, ich würde sagen, zähle einfach mal auf, wenn du an deine Kindheit zurückdenkst, alle Personen, die dir einfallen, die irgendwie eine Rolle gespielt haben und dann überlege einfach weiter, wie ist da geredet worden? Und wie genau? Einfach so genau wie möglich beschreiben oder beschreibe es einfach einmal.

L1: Okay, wie geredet? Also gut, die Eltern, die haben dann sicher Hochdeutsch geredet in der Kindheit. Großeltern auch.

I: Mit dir?

92 L1: Genau. Die anderen, also Onkel und Tanten, ja eigentlich auch, also haben dann
93 auch Hochdeutsch mit einem geredet und miteinander natürlich den Dialekt und des-
94 wegen hat man halt so den Dialekt als Kind ja auch gelernt, aber mit dir selbst ist halt
95 Hochdeutsch geredet worden, damit man es halt richtig lernt. Wie gesagt, ich weiß
96 gar nicht, wann ich dann angefangen habe, weil in der Schule ist ja dann auch Hoch-
97 deutsch geredet worden, aber dann war es so, dass man zuhause auch im Dialekt
98 redet. Ich weiß aber jetzt noch nicht, wann, weil am Anfang ist sicher Hochdeutsch
99 geredet worden als Kind, damit man es halt lernt, aber es ist dann glaube ich ziem-
100 lich schnell nur Dialekt, in Dialekt, glaube ich, umgewandelt worden. Wenn man so
101 irgendwo hingekommen ist, bei uns immer nur Dialekt. Wenn ich jetzt überlege am
102 Sportplatz, also wenn man jetzt Fußballtraining gemacht hat, ist auch nur so sicher
103 Dialekt geredet worden. Auch vom Trainer, glaube ich, dann auch eher. Der hat viel-
104 leicht auch beim Training nicht Hochdeutsch geredet, da ist dann schon schon ein
105 bisschen mehr der Dialekt durchgekommen bei so Freizeitsachen. Am Fußballplatz
106 war sicher der Dialekt, wenn man Training war, Kindertraining oder bei den Erwach-
107 senen zugeschaut hat, da war natürlich auch überhaupt eine andere Sprache.

108
109 I: Was für eine?

110
111 L1: Ja, das war, gut, wie bezeichnen wir das? Dialekt, den man halt am Sportplatz
112 lernt, eine eher eine unschöne Sprache. Kommt dann halt auch, man hat dann auch
113 ein bisschen, wie soll man sagen, so Ausdrücke auch, also nicht unbedingt Schimpf-
114 wörter, sondern mehr auch so, wie soll man sagen, so Ausdrücke halt, so typische,
115 wie man sie halt so am Sportplatz hört.

116
117 I: Du kannst das gerne sagen, das ist überhaupt kein Thema, bitte einfach, wie ist ge-
118 sprochen worden? Was ist konkret auch gesagt worden, kannst du mir auch gerne
119 sagen.

120
121 L1: Wie konkret geredet worden ist, an das erinnere ich mich nicht, aber sicher, wie
122 man es halt auch kennt, am Fußballplatz die Beleidigungen, meistens gegen
123 Schiedsrichter, wenn man so sagt, Schiri, keine Ahnung, wo ist deine Brille? Oder
124 hast du keine Brille? Wie es eigentlich am Sportplatz heißen würde und so Sachen
125 halt. Da lernt man auch, da bekommt man sicher den Dialekt am meisten mit. Oder
126 jemanden einen Eisenbahner geben. Wenn da ein Fan reinschreit, jetzt „gib ihm an
127 Eisenbahner“, und man lernt dann überhaupt, was ist damit gemeint? Da ist ja nicht
128 gemeint, sondern, ich glaube auf Englisch heißt es Pferdekuss oder so, da hat jede
129 Sprache irgendwie so einen Namen, bei uns heißt es halt Eisenbahner, wenn man
130 mit dem Knie so, gegen das Schienbein, glaube ich, oder so. So Sachen lernt man
131 halt, Ausdrücke, oder ebenso Begriffe, wie eben, was das halt bedeutet, dass man
132 dann halt einem anderen irgendwie eine bestimmte Art von Stoß oder so gibt, wie es
133 in dem Fall ist. Der Sportplatz war sicher viel, weil ich ja in der Jugend, als Kind Fuß-
134 ball, wo war man noch sonst? Tennisplatz. Tennisplatz, muss man sagen, da war es
135 aber dann schon ein bisschen ein anderes Niveau. Da war es von der Sprache her
136 jetzt nicht so, da muss man sagen, da war auch Mundart, aber es war jetzt nicht so
137 Sprüche. Tennisplatz war sicher so ein bisschen gesitterter, sage ich jetzt einmal,
138 das Niveau, das Sprachniveau, sage ich jetzt, war da gesitterter, aber halt auch im
139 Dialekt. Da redet auch bei uns in der Ortschaft keiner Hochdeutsch, das ist bei uns
140 eigentlich nicht so. Die meisten fangen dann an, wenn sie nach Wien fahren, arbei-
141 ten fahren, da gibt es auch ein paar Leute, was da auch so umschalten, so wie es bei
142 mir ist, wenn ich reinfahre, geht das auch automatisch, das Umschalten, aber sobald

man zu Hause ist, in der Heimat, also bei uns im Dorf draußen, da ist die Sprache einfach anders. Oder auch das eigene, unsere eigener Ortschaftsdialekt. Es gibt ja auch bei uns in den Ortschaften teilweise unterschiedliche Wörter oder so. Meine Freundin ist ja aus Siegersdorf, ich bin aus Niederabsdorf, das ist ja nicht weit weg. Trotzdem gibt es da das eine oder andere, was man nicht kennt, was die sagen, was wir jetzt nicht so sagen, was wir eigentlich nicht so bezeichnen. Man kennt das, zwar die Wörter irgendwie, aber es ist jetzt nicht so in Gebrauch. Die haben schon wieder ein bisschen einen anderen Gebrauch, also einen anderen Dialektgebrauch, obwohl sie 10 Minuten weit weg wohnen, aber das ist mir schon auch aufgefallen, dass manche Dialekte auch bei uns ein bisschen verschieden sind.

I: Okay.

L1: Was war noch in der Kindheit? Ja, vielleicht könnte man noch erwähnen, eben auch die Kirche, weil ich als Kind öfter in der Kirche war. Das war natürlich auch anders, wenn der Pfarrer vorne predigt. Das ist natürlich auch Hochdeutsch und dann kommt aber dann wieder eine lateinische Formel oder Floskeln, weil halt nicht alles auf Deutsch ist, zwischendurch, so ein Latein dazwischen und so, deswegen ist das irgendwie immer so ein bisschen interessant gewesen, die Sprache, aber das war auch schon der Kontakt mit dieser Sprache jetzt, also mit Latein in der Kindheit, eben in der Kirche, obwohl es ja dann bei uns eh nur noch Deutsch war, die Kirche, weil früher war es ja nur auf Latein, aber wir haben es schon auf Deutsch, aber es war halt dann schon, gewisse Sachen bleiben in der Ursprungsformel oder, keine Ahnung wie man sagt, Ursprungsform ist das halt vorgetragen. Die Kirche hat auch ein bisschen was geprägt, die Sprache, würde ich jetzt sagen. Sonst vor der Schulzeit würde ich jetzt sonst nichts wissen, wo ich dann noch viel...

I: Nein, ist kein Problem, weil du sagst ja, sonst weißt du nichts vor der Schulzeit. Gut, dann gehen wir einen Schritt weiter und sagen mal in der Schulzeit beziehungsweise mit der Ausbildungszeit dazu, also alles mit Schulzeit und Studium. Was war da dann, was hat sich da dann geändert, sprachlich oder halt besser gesagt eben, was waren da vielleicht für neue Leute da oder was waren da für Leute wichtig für dich und wie ist da dann gesprochen war?

L1: Okay, Schulzeit, also gut, zuerst in der Volksschule im Ort, gut, da war dann Hochdeutsch. Die meisten, es gab dann, glaube ich, auch Lehrer, die zumindest so eine Mischung hatten, also nicht nur so, wo sie dann auch ab und zu so in den Dialekt gekommen sind, was aber in der Volksschule okay ist, weil es ja eh jeder noch versteht, aber das war so, kann ich mich erinnern, war es so halb-halb und bei uns auch so, wir haben ja dann auch so mehr so halb-halb in der Volksschule noch geredet, wenn ich mich so erinnere, auch nicht nur Hochdeutsch. Das war dann eben so, je nachdem auch, eben wie der Lehrer vielleicht gerade auch geredet hat, dass man sich da vielleicht ein bisschen anpasst, aber es war jetzt nicht nur Hochdeutsch. Das war sicher so ein bisschen die Mischung von Lehrer und von uns halt. Gut, da haben wir auch nicht viele verschiedene Lehrer gehabt, wir haben vielleicht zwei oder so gehabt. Das war jetzt nicht so die Abwechslung. In der Hauptschule war es dann schon ein bisschen, okay, da hat man halt mehr Lehrer gehabt. Da waren dann schon die Altlehrer damals, waren gleich dann auch eher noch so, das war auch schon aufpassen auf der Sprache, mit so Hochdeutsch, aber die haben gleich dann auch ab und zu so normal jetzt geredet, Dialekt. Das ist glaube ich bei denen auch so ein bisschen ab und zu durchkommen. Von den jüngeren Lehrern, was wir dann hatten, die

194 hatten dann glaube ich eher alles so dieses Hochdeutsch drinnen und das war dann
195 bei uns aber trotzdem auch so halb-halb, also immer welchen Lehrer man hatte. Bei
196 so einer jungen Lehrkraft, die was auch Hochdeutsch, dann haben wir glaube ich
197 auch so geantwortet, aber wenn man dann eben einen älteren Lehrer, der dann auch
198 vielleicht so anders geredet hat, Dialekt, dann hat sich das auch auf uns auch wieder
199 so ein bisschen beeinflusst und dann haben wir auch mehr so geredet. Untereinan-
200 der sowieso, in der Pause und so gab es das, also haben wir sowieso normal gere-
201 det, Mundart, und dann eben Stunde und wie gesagt, dann halt immer so, was wir
202 auch hatten, welchen Lehrer. In Deutsch haben wir auf jeden Fall, da war es sowieso
203 üblich, dass man Hochdeutsch redet, aber wenn wir Mathe oder so hatten, da hast
204 du gesagt, „da kommt zwa raus, zwa x“, dann war es auch okay. Dann hast du auch
205 nicht gesagt, zwei x, sondern, ja, da ist es halt einfach so, wenn dir das so raus-
206 rutscht, dann egal, aber halt, ja, das war halt, was beim Lehrer auch oft so war dass
207 der Lehrer auch oft gesagt hat und in Deutsch war halt mehr, dass man da aufpasst
208 und die anderen Fächer, wie gesagt, welchen Lehrer man halt da gehabt hat. In der
209 Hauptschule war es immer noch so, teils, teils, würde ich sagen. Auch von mir selber,
210 da habe ich auch untereinander mehr Mundart geredet und dann bin ich noch, also
211 ich bin nachher nach Wien weitergefahren in die HTL und da war dann der größte
212 Unterschied, weil mit den Wienern, da hat man sich angewöhnt, anders zu reden,
213 dass die dich auch verstehen. Da habe ich dann selber auch in der Schule mehr au-
214 tomatisch Hochdeutsch geredet auch untereinander mit den Wiener Schülern. Da
215 war dann mehr so, das hätte dann sonst nicht so, also es hat nicht so funktioniert.
216 Vorher in der Hauptschule, da waren wir ja auch immer noch alle von unserer Umge-
217 bung, da hat es funktioniert und wie ich dann nach Wien gefahren bin, da war das so
218 irgendwie, das war so, genau, da, mit den anderen hat man dann mehr Hochdeutsch
219 und auch im Unterricht die Lehrer haben dann in der HTL auch ziemlich nur Hoch-
220 deutsch geredet, was ich mir jetzt so überlegt habe. Dass das dann nicht mehr so
221 geht, weil die waren ja dann auch von unterschiedlichen Gegenden, die waren jetzt
222 auch nicht nur Wiener oder nur Niederösterreicher, die waren ja auch vielleicht von
223 Graz oder Vorarlberg oder keine Ahnung. Die können ja auch von überall herkom-
224 men und dann müssen sie, weil wenn der Vorarlberger das redet da drinnen, hätte
225 ihn ja auch keiner verstanden, das heißt, der Lehrer kann ja dann in dem Fall auch
226 nicht seine Mundart mit uns reden, weil ja die anders ist. In Siegersdorf war es ja
227 noch, normalerweise sind die ja auch von der Umgebung gekommen und da war es
228 ja noch der gleiche Dialekt, aber was jetzt auch von, wenn ich da so überlege, von
229 der Lehrperson her, sicher, der muss sich ja auch umstellen, weil sonst versteht ja
230 ihn auch keiner und wenn dann der auch nur Hochdeutsch redet, dann färbt es auch
231 wieder ab aufs eigene Hochdeutsch bzw. würde ja der Lehrer auch deinen Dialekt
232 nicht verstehen, wenn er nicht von deiner Umgebung kommt. In der Hauptschule war
233 es noch so, da wusstest du, okay, der kommt aus Siegersdorf, ich komme aus Nie-
234 derabsdorf, das ist die Nachbarortschaft, der versteht mich so und so, Mundart, aber
235 wenn ich jetzt in Wien bin, wie gesagt, der kann von irgendwo, einem anderen Bun-
236 desland sein, der wird mich dann wahrscheinlich nicht verstehen, wenn ich so reden
237 würde. Da war das dann, wenn man nach Wien reingefahren ist in die Schule, da war
238 dann so der Punkt, wo man dann wirklich nur ins Hochdeutsch, also wo ich zumin-
239 dest Hochdeutsch geredet habe, auch untereinander. In der Klasse war es auch rela-
240 tiv so, da haben wir untereinander mehr und im Unterricht war es dann auch in die
241 Richtung Hochdeutsch und so. Das war dann die Schule und auf der Uni ist es ei-
242 gentlich dann genauso, weil da ist es ja noch größer irgendwie. In der HTL war es
243 trotzdem fast nur Wien und Niederösterreich, aber an der Uni, da kommen ja wirklich
244 von allen Bundesländern oder überall daher, also wenn du da mit irgendjemandem

redest, das muss automatisch Hochdeutsch sein. Die reden auch so, das fällt mir so auf, außer wenn du dich untereinander wieder findest. Ich habe dann in einem Seminar einen Burgenländer gehabt, mit dem habe ich zusammengearbeitet in der Gruppe, der hat auch immer Dialekt geredet und dann habe ich auch automatisch wieder Dialekt geredet und wir haben uns verstanden, weil das mit dem Burgenländer, Niederösterreich, das passt dann irgendwie. Mit einem Steirer hätte ich das sicher nicht machen können, weil den hätte ich nicht so verstanden womöglich. Da hätte er vielleicht auch nicht gleich so geredet, aber der Burgenländer hat auch gleich so angefangen und dann haben auf einmal wir wieder Dialekt geredet untereinander, also bei der Gruppenarbeit. War dann auch recht interessant. Und so beim Seminar immer Hochdeutsch, obwohl die Professorin, das war auch witzig, die ist auch aus Wolkersdorf gewesen, das ist ja auch da gleich bei uns, die hätte es wahrscheinlich auch verstanden, aber natürlich auch immer Hochdeutsch. An der Uni die Professoren sowieso und ich mache das dann auch automatisch, weil es auch irgendwie dazugehört, finde ich, wenn ich mich an der Uni auch ausdrücke, damit es halt auch wirklich jeder versteht. Das ist ja auch beim Unterrichten so der Fall, warum ich das immer automatisch mache, weil ja auch jeder das verstehen sollte, was ich sagen möchte, und nicht aufgrund von Dialekten oder irgendwie einen Nachteil hat. Umso mehr verschiedene Leute zusammenkommen, wie es halt eben an der Uni ist, mit den verschiedensten Bundesländern, ist halt dann auch schwierig, sich richtig zu verständigen, was man halt meint.

I: Okay, gut, und jetzt gehen wir noch einen letzten Schritt weiter, und zwar eben in die Gegenwart, nach der Ausbildung. Wie ist das jetzt im privaten Bereich bei dir? Was sind jetzt für Personen wichtig, und wie sprichst du jetzt, was hat sich da vielleicht verändert, oder wie ist es da?

L1: Okay, privat ist eigentlich nach wie vor immer noch der Dialekt, also ich sage, da kommt man nach Hause, und man fällt halt wieder automatisch in diesen Modus, also zu Hause Dialekt, und dann redet man eigentlich zu Hause nur Mundart. Okay, bis auf, fällt mir gerade ein, mit dem Neffen und mit der Nichte redet man auch jetzt Hochdeutsch, mit den Kindern, damit sie es halt lernen, da redet man auch wieder irgendwie automatisch mit denen Hochdeutsch, wenn man es irgendwie sieht, aber halt mit allen anderen, mit den Brüdern oder Eltern oder so, Schwiegereltern, Freundin oder so, Freunde, eigentlich automatisch immer der Dialekt, außer eben, genau, wenn man mit den Kindern, oder auch wenn man mit dem Neffen und der Nichte von meiner Freundin, genauso Hochdeutsch, wie wenn man jetzt mit meiner Neffen und Nichte zusammenkommt. Dann redet man mit denen wieder Hochdeutsch mit den Kindern. Das ist auch irgendwie so automatisch. Wenn man sich jetzt trifft, man sitzt so mit dem Kaffee, redet normal Dialekt mit den Leuten, dann kommen die Kinder und man redet eh automatisch mit ihnen auf Hochdeutsch und dann dreht man sich um und redet einfach wieder weiter Dialekt. Das ist eben das automatische hin und her Denken. Jetzt ist auch so, wenn ich in die Schule komme. Es ist auch eben genau da, so automatisch, auf Hochdeutsch. Da rede ich immer anders und sobald ich zuhause aus dem Auto aussteige, bin ich wieder zuhause im Dialektmodus und wenn ich einsteige und herfahre, dreht sich das wieder um. So ist das bei mir.

I: Ok, jetzt hätte ich noch eine speziellere Frage. Was würdest du sagen, oder würdest du überhaupt sagen, spielen die Medien für eine Rolle in der sprachlichen Vielfalt oder in der Sprachvariation?

296 L1: Die Medien?
 297
 298 I: Ja.
 299
 300 L1: Ja, das ist sicher, die Medien, wie die Medien etwas präsentieren, spielt sicher
 301 eine Rolle.
 302
 303 I: Welche Rolle spielt das für dich?
 304
 305 L1: Für mich speziell?
 306
 307 I: Ja, genau.
 308
 309 L1: Ich erwarte mir von den Medien eine gute Sprache. Dass sie wissen, von was sie
 310 reden und dass sie sich auch ausdrücken können. Nicht nur Hochdeutsch, sondern
 311 auch ein gewisses Sprachverständnis. Oder wie sagt man, dass sie sich einfach gut
 312 ausdrücken können. Ich weiß nicht, wie man das jetzt sagen soll. Gute Medien haben
 313 auch eine gute Sprache, würde ich jetzt sagen, wenn es mich jetzt ansprechen sollte.
 314
 315 I: Und was würdest du sagen, wie schreibst du jetzt zum Beispiel auf sozialen Me-
 316 dien, also die Schrift, das Geschriebene?
 317
 318 L1: Schreiben tue ich eigentlich immer Hochdeutsch ziemlich, auch wenn ich irgend-
 319 was schreibe. Ja, so eigentlich.
 320
 321 I: Passt super, dann gehen wir weg vom privaten Bereich hin eben zur Schule, zum
 322 Schulkontext. Wie ist es da, also was hast du da wieder für Personen um dich, und
 323 wie wird da gesprochen? Du hast das vorher schon ein bisschen angesprochen, aber
 324 bitte.
 325
 326 L1: Speziell bei uns in der Schule ist es halt, weil wir viele verschiedene Herkunftsländer,
 327 also die Schule von verschiedenen Herkunftsländern haben, ist es natürlich
 328 auch wieder noch wichtiger, finde ich, Hochdeutsch zu reden, damit sie es auch ver-
 329 stehen. Ich würde so und so Hochdeutsch reden in der Schule, auch wenn es jetzt
 330 dann nur in einer anderen Schule wäre, wo ich jetzt keine Schule mit Migrationshin-
 331 tergrund hätte, weil das eben für mich auch zur Professionalität gehört, wenn ich
 332 Lehrer bin, dass ich halt einfach das korrekt ausspreche und die Sprache, das nicht
 333 irgendwie auf Mundart erkläre, weil es muss ja auch nicht jeder von uns den Dialekt
 334 zu Hause können. Es gibt ja auch Leute bei uns, die das zu Hause nicht reden, dann
 335 würden sie dich auch nicht verstehen. Das ist halt der eine Punkt. Und da bei uns
 336 speziell mit dem ganzen Migrationshintergründen, was wir da in der Schule haben, ist
 337 es glaube ich noch wichtiger, damit sie dich verstehen und auch die Sprache lernen,
 338 weil teilweise müssen ja einige Schüler bei uns wirklich noch die Sprache lernen, da-
 339 mit sie das auch nicht nur verstehen, sondern eben auch lernen, wie was halt auch
 340 heißt und so. Das ist dann schon wichtig und ich glaube hier speziell bei uns auch
 341 noch sehr wichtig, dass man da wirklich Hochdeutsch redet und ohne irgendwie so
 342 Eigenheiten im Dialekt oder so, Dialektwörter hinhaut, weil ich glaube, dann sind sie
 343 komplett, also das verstehen sie halt auch nicht und das kann dann auch nicht der
 344 Sinn sein.
 345
 346 I: Gibt es jetzt Vorgaben zur Unterrichtssprache, also wie du wieder unterrichten
 347 sollst, in welcher Sprache, von Seiten der Direktion würdest du sagen? Bzw. wie

348 redest du eben mit unserem Direktor eigentlich?

349

350 L1: Ja, rede ich auch Hochdeutsch, wie mit allen in der Schule eigentlich. Automa-
351 tisch, da rede ich schon Hochdeutsch. Vorgabe ist mir jetzt nicht bekannt, dass es
352 Hochdeutsch sein muss, aber ich denke mal, dass es halt so sein sollte, weil es soll
353 ja jeder dem Unterricht folgen können oder verstehen können und wenn da jeder mit,
354 weil ja auch verschiedene Lehrer da sind, die was ja auch teilweise möglicherweise
355 einen anderen Dialekt haben, die sind ja nicht alle von der Gegend, dann wäre das ja
356 überhaupt für die Schule ein Wahnsinn. Der eine redet Weinviertlerisch irgendwie,
357 der nächste redet Wienerisch. Dann haben wir vielleicht irgendwen, der was von wei-
358 ter wegkommt, das würde dann auch nicht funktionieren.

359

360 I: Wie würdest du sagen ist die Sprache im Kollegium bzw. wie sprichst du im Kolle-
361 gium und wie ist da ...?

362

363 L1: Ich spreche, wie gesagt, immer Hochdeutsch, weil ich das automatisch mache.
364 Ich denke, dass die meisten auch so reden. Eigentlich schon. Es ist teils-teils. Es gibt
365 schon ein paar ältere Kollegen, die reden dann noch eher anders, aber von den Jun-
366 gen, sage ich jetzt einmal, habe ich schon den Eindruck, dass die auch alle eher
367 Hochdeutsch reden. Vielleicht ein paar ältere Kollegen, die reden halt noch im Dia-
368 lekt mit einem. Der eine oder andere von den älteren Kollegen, würde ich jetzt sagen,
369 aber sonst, der Großteil ist schon eher auf das Hochdeutsch.

370

371 I: Und beim Elternsprechtag, jetzt haben wir Elternsprechtag gehabt, wie war da die
372 Sprache? Wie ist da gesprochen worden oder wie hast du da kommuniziert mit den
373 Eltern?

374

375 L1: Okay, ja, das war auch sehr spannend, weil das doch auch sehr verschieden
376 war. Da gibt es jetzt, sage ich mal, die Eltern, österreichische Eltern, sage ich jetzt
377 einmal, mit denen man zwar Hochdeutsch redet, aber halt irgendwie gleich auf einer
378 ganz anderen Ebene. Es ist mehr Redefluss, weil man dasselbe, dieselbe Sprache
379 hat, dasselbe Niveau, sage ich jetzt einmal. Wenn ich das vergleiche mit manchen
380 Eltern, die halt sehr schwer Deutsch können, da war es halt oft so ein bisschen abge-
381 hackt vom Gegenüber und dann redet man selber auch nicht, also irgendwie redet
382 man dann schon ein bisschen anders auch. Kürzere Sätze und versucht auch irgend-
383 wie einfacher alles zu sagen und so. Da merkt man dann schon, wenn die, also, ja,
384 da redet man halt dann auch alles auf Hochdeutsch, aber man versucht irgendwie
385 einfacher alles zu halten, abzukürzen und zu sagen, zum Beispiel, okay, Mitarbeit ist
386 eh gut, aber halt alles nur so kurz. Und wenn jetzt da jemand, der halt normal auch
387 Deutsch, also, Muttersprache hat, redet man dann schon irgendwie anders, irgend-
388 wie ausführlicher. Da redet man dann schon mehr eher, in der Stunde, zeigt oft auf,
389 oder zeigt eben nicht auf, könnte mehr aufzeigen. Da redet man dann, da sagt, man
390 irgendwie, finde ich, ergänzt man halt eben viel mehr, weil es halt einfach sprachlich
391 besser ist. Wenn sie dich halt nicht so verstehen, versucht man das, glaube ich, so
392 irgendwie so ein bisschen, alles kürzer, die Sätze kürzer zu machen und so. Ja, wie
393 gesagt, auch einfacher irgendwie das zu erklären. Das ist so ein, finde ich, merkt
394 man schon einen starken Unterschied, weil ja eben die Eltern irgendwie bei uns sehr
395 verschiedene Niveaus haben. Es gibt halt Eltern, die was eben auch da geboren
396 sind, also Muttersprachler und es gibt ja eben welche mit Migrationshintergrund, die
397 was noch nicht lange da sind, die was halt wenig, wirklich wenig Deutsch können.
398 Das ist schwierig. Ich finde, wir haben da jetzt so eine große Bandbreite an Niveau,

an Sprachniveau, dass sich das wirklich sehr stark immer von einzelnen Gesprächspartnern ändert. Ich kann jetzt gar nicht einheitlich sagen, der Elternsprechtag war so und so, weil es wirklich, ich habe auch manche Eltern mit Migrationshintergrund, die sprechen super Deutsch. Die dürften schon länger da sein, weil da merkt man gar nicht, dass sie nicht von da sind. Die reden auch, ich habe einen Elternteil gehabt, einen Vater, der hat geredet, der hat sogar im Dialekt mit mir geredet und ich denke mir, der muss schon ewig da wohnen, oder keine Ahnung, weil der redet ganz normal. Dann habe ich halt auch anders geredet mit dem, klar, wenn der schon im Dialekt kommt, das ist halt dann ganz anders, als wie jetzt manche Eltern, die sich halt wirklich schwertun. Ich finde, dass sie da überhaupt so extrem, weil wir wirklich so eine Bandbreite haben an Eltern und Schülern. Ich habe schon immer versucht auf Hochdeutsch zu reden und eben alles einfach zu erklären, dass sie es halt verstehen, falls sie nicht so gut Deutsch können, dass das halt passt. Man denkt halt bei Nicht-Muttersprachlern anders. Man denkt mehr nach, was man sagt, und wie man es jetzt sagt, damit es auch ankommt, als eben jetzt mit Muttersprachlern. Da redet man einfach selbstverständlich darauf los und da denkt man jetzt nicht nach, kann ich das jetzt so sagen, ist das zu kompliziert? Soll ich es einfacher ausdrücken? Da geht man davon aus, dass das Niveau, dass es passt, dass man verstanden wird. Bei Nicht-Muttersprachlern, dann denkt man, sage ich das jetzt, erkläre ich das jetzt da, oder sage ich das lieber anders? Da ist schon viel mehr Überlegen dabei beim Reden, finde ich. Das sind Unterschiede. Wie gesagt, an der Schule, hier ist die Bandbreite so extrem von wirklich gut können bis wirklich nur teilweise.

I: Was würdest du noch sagen, welche Rolle spielt das Fach das du gerade unterrichtest? Hat das irgendwie eine Auswirkung?

L1: Gut, ich mache Mathe, da ist jetzt die Sprache nicht so wichtig. Bei den meisten Sachen, sage ich jetzt einmal, wenn wir jetzt ein Textbeispiel und so haben, klar, dann müssen sie es auch verstehen, wenn sie es nicht verstehen, also, lesen können, oder worum es geht, dann können sie es auch mathematisch nicht lösen, obwohl sie es vielleicht wissen würden, aber sie einfach den Text nicht verstehen. Bei Textbeispielen ist das natürlich schon ein Problem, wenn manche Schüler, das habe ich schon gehabt, einfach nicht den Sinn von diesem Text erfassen, also jetzt nicht mathematisch, sondern einfach, was muss ich machen? Das ist schon ein Thema, aber Textbeispiele, das ist jetzt ja Gott sei Dank ein kleinerer Teil. Im großen Teil, wenn man rechnet, normal rechnen, dann ist es bei meinem Fach in Mathe, jetzt von der Sprache, glaube ich, nicht so, weil ja die Mathematik eh ihre eigene Sprache hat, mit dem ganzen Formelzeug. Von dem her ist beim Rechnen die Sprache eh' nicht so entscheidend. Wenn ich jetzt eine Rechnung hinschreibe, 3 plus 7 oder was, dann ist es egal, ob der jetzt Deutsch kann oder nicht. Er weiß, was ich meine. Aber halt speziell wenn es dann geht um Textbeispiele, dann ist es natürlich oft ein Problem, wenn manche es halt wirklich nicht gut verstehen und den Text einfach nicht verstehen und dann nicht wissen. In Mathe und Geografie habe ich, Geografie, da ist schon noch mehr ein Thema mit der Sprache. Da muss man dann schon oft einige Begriffe erklären, was halt für uns selbstverständlich sind und die Schüler auch nicht kennen, also ein paar Wörter oder Begriffe, die wissen sie einfach nicht, das kennen sie halt einfach nicht und da ist es dann öfter so bei Aufgaben, wenn man sagt, okay, macht die und die Übung, wo sie einmal fragen, was heißt das? Worum geht es in dem Text? Da muss ich einmal erklären, was da drinsteht oder die Wörter erklären, dass sie einmal wissen, was sie machen müssen. Sie verstehen halt einfach auch den Text nicht vom Deutsch, also nicht vom Fach her, sondern einfach, was müssen

450 sie machen? Wenn dort jetzt steht, vergleiche A mit B, habe ich auch schon einmal
451 gehabt, wenn mich einer fragt, was heißt „vergleiche“? Dann musst du ihm das Wort
452 einmal erklären, damit er einmal arbeiten kann. Das ist schon ein Thema, wo man
453 sich halt einfach denkt, normal kennt das jeder, aber halt an der Schule, die nicht
454 Deutsch als Muttersprache hat, kann dann schon sein, dass du solche Wörter viel-
455 leicht wirklich nicht kennst. Das ist halt dann schon, Geografie ist dann oft viel Erklär-
456 arbeit auch von Wörter erklären oder Wörter oder irgendwie was was heißt und so.
457 Da muss man dann schon oft auch umbauen und umdenken und das auch versu-
458 chen anders zu erklären, mit anderen Worten zu erklären. Da versuche ich dann
459 auch oft das Ganze nochmal mit anderen Worten zu erklären oder einfacher zu erklä-
460 ren, damit sie es halt auch verstehen. Da merkt man dann schon wirklich Schwierig-
461 keiten, wenn die Sprache nicht so da ist, weil es ja auch den Unterricht verlangsamt.
462 Das ist halt dann schon auch der Nachteil, das beeinflusst dann schon auch irgend-
463 wie das Tempo, weil dann, wenn ich dann immer wieder Wörter erklären muss, dann
464 komme ich halt so zu nichts. Geo ist halt extrem. Wie gesagt, in Mathe komme ich
465 schon durch, weil da gibt es nicht viel Text bei der Rechnung und wenn ich es er-
466 kläre, da gibt es auch nicht so viel Nachfragen. Was heißt das Wort oder das Wort,
467 weil ich ja nicht so viele irgendwie spezielle Wörter oder auch Fachwörter oder so
468 brauche, aber Geografie ist halt dann schon oft ein Thema, dass sie halt irgendwas
469 einfach nicht wissen was das heißt oder wie es ist, was da gemeint ist. Bzw. wenn
470 man einen Test macht mit offenen Fragen und das ist dann halt auch ein Thema,
471 wenn es dann offene Fragen gibt, das korrigieren, das ist halt dann auch oft, weil sie
472 ja auch nicht wissen, wie man dann Wörter schreibt und das ist halt dann auch, dann
473 stehen da irgendwelche Wörter, wie man es halt irgendwie ausspricht und das ist halt
474 dann auch irgendwie, wo man dann sagen muss, okay, meinen sie jetzt das oder das
475 und das macht es halt ja auch irgendwie ein bisschen mühsam, wenn man sich dann
476 schon überlegt, mache ich überhaupt offene Fragen? Gebe ich ihnen überhaupt was
477 zum Schreiben, weil sie wissen nicht, wie man schreibt, beziehungsweise wissen sie
478 vielleicht auch gar nicht, wie das Wort, was sie schreiben sollen, weil sie ja die Wör-
479 ter nicht kennen, um wirklich einen Satz zu schreiben. Das wäre dann schon ein
480 Problem, aber wenn ich ihnen das nicht gebe, aber sie müssen es ja eigentlich auch
481 reproduzieren können und auch die Fragen selbst beantworten können. Da ist es na-
482 türlich dann schon mit der Sprache ein großes Problem, weil sie es halt nicht auf-
483 schreiben können. Sie würden vielleicht teilweise auch die Antworten wissen, aber
484 eben, dann können sie es nicht aufschreiben, weil sie die Wörter nicht kennen oder
485 sie schreiben halt dann irgendwelche Wörter aneinander, ohne Grammatik, wo du
486 dann rätst, was das heißen kann. Ich finde halt, das ist dann schon auch ein biss-
487 chen vom Abprüfen eine Schwierigkeit, weil, wie soll ich dann Wissen abprüfen,
488 wenn sie es nicht formulieren können? Wenn sie es einfach nicht mitteilen können?
489 Wo ich mir denke, sie wissen es vielleicht, aber können es einfach nicht mitteilen?
490 Das ist dann für so eine Leistungsüberprüfung auch schwierig. Nicht nur für das Un-
491 terrichten selbst, aber auch eben in der Richtung, Beurteilung und Überprüfung, weil
492 wenn sie es nicht mitteilen können, was macht man dann? Das ist dann schon
493 schwierig mit der Sprache. Ja, gut, ich habe eigentlich nur die zwei Fächer.

494
495 I: Fällt dir sonst noch irgendwas ein zum Schulkontext? Möchtest du etwas ergän-
496 zen?

497
498 L1: Ja, mit der Sprache vielleicht nur das, was halt wirklich schwierig ist, wenn man
499 Leute drin hat, die die Sprache nicht beherrschen und das aber natürlich schon ir-
500 gendwo auch den anderen schadet, weil wenn einer mitkommt und ich muss dann

501 immer alles für die erklären, die was das nicht verstehen? Die was das verstehen, die
502 Muttersprachler, die tun mir dann auch oft leid, weil mit denen könnte ich schon viel
503 mehr machen, aber die müssen warten, weil ich da noch erklären muss und das ist
504 halt schon irgendwie ein Problem, wenn das so auseinander geht, das Sprachniveau.
505 Ich finde, dass das vielleicht, ja okay, da wären wir jetzt schon irgendwie bei der Bil-
506 dung, also bei dem ganzen politikmäßigen, aber ob das dann so gut ist, wenn man
507 wirklich ohne gutes Sprachniveau? Sicher lernt man die Sprache, indem man sie am
508 besten anwendet, hört, wenn man drinsitzt, hört von den anderen, ist das für den Ein-
509 zelnen vielleicht gut, dass er lernt. Wenn ich halt einen drin habe, den kann ich mit-
510 ziehen mit einer guten Klasse, aber wenn jetzt in der Klasse die Hälfte das nicht gut
511 versteht und ich muss das erklären, ist es halt schon schwieriger. 1. Wie sollen sie es
512 lernen, weil nicht mehr viele andere da sind, die was können oder von denen sie es
513 lernen können und was halt mich dann oft ein bisschen ärgert, dass ich halt mit de-
514 nen, die mich eh verstehen beim ersten Mal, nicht weiterkomme. Die sind schon
515 lange mit der Aufgabe fertig, weil sie es gleich, also lesen, verstehen, machen und
516 bis die anderen einmal verstanden haben, was sie machen müssen, wenn du ihnen
517 die Wörter erklären musst, die sind schon fertig, was mache ich mit denen wieder?
518 Das ist so vielleicht irgendwie schon das Thema, was ich halt so extrem finde, wenn
519 wirklich dieses Gefälle so auseinander geht und das allein mit der Sprache. Wenn sie
520 halt weiter hinten sind, weil sie den Stoff nicht verstehen, ist es was anderes. Gut,
521 dann muss ich was anderes beibringen, aber wenn es halt einfach nur ein Zeitfresser
522 ist, weil man übersetzen muss und erklären muss, das ist halt irgendwo zu viel finde
523 ich, also zerstörend, vor allem für die, die was verstehen und mehr machen könnten.
524 Ich finde, dass halt dann das Niveau von den anderen dadurch auch leidet, wenn halt
525 einfach zu viele drin sind, die halt Probleme haben mit der Sprache. Auf die anderen
526 wird dann irgendwie vergessen, die was können. Es wird dann oft immer so gesagt,
527 ja, ja, die müssen die Sprache lernen, ist eh richtig, sollen sie eh lernen oder müssen
528 sie lernen, sollen sie lernen, ist gut, aber es wird dann glaube ich oft auf der anderen
529 Seite vergessen, dass halt die, für die einen es mühsam ist, wenn jetzt dauernd wer
530 nachfragt neben dir. Was heißt das, was heißt das und der Lehrer erklärt das immer
531 denen und du hast dann deine Aufgabe und denkst dir, ich könnte schon weiterma-
532 chen. Wenn die weitermachen, dann wird das Gefälle immer größer, dann sind die
533 schon drei Seiten voraus. Das ist vielleicht noch so das Thema, das ich mir so über-
534 lege, wenn es halt wirklich so viel, also eine große Anzahl ist von der Sprache. Wie
535 gesagt, das ist halt immer, wenn jetzt ein, zwei da drinnen sind, dann könnte man
536 das wahrscheinlich leicht, die würden halt mitlaufen, das wäre halt nicht so das Prob-
537 lem oder man kümmert sich halt um die zwei, aber wenn zehn Kinder drinnen sind,
538 die das nicht verstehen und einer nach dem anderen fragt, was das Wort heißt und
539 das, dann geht im Unterricht halt nichts weiter. Wie gesagt, dann tun mir halt die leid,
540 die das verstehen und warten müssen auf die anderen. Das ist halt so, was ich mir
541 vielleicht noch denke, da wäre es vielleicht, ja, das wäre dann wieder so Politik. Die
542 müssten vielleicht irgendwie extra die Sprache lernen und jetzt nicht einfach reinge-
543 steckt werden in der Schule, sagen, ja, geh dorthin und du lernst dann eh' Deutsch,
544 wenn du da drinnen sitzt. Aber das ist auch nicht meine Aufgabe, den Kindern ei-
545 gentlich die Sprache zu lernen. Eigentlich müssen sie es ja können, wenn sie in der
546 Schule sind. Eigentlich könnte ich ja auch sagen, das ist die Aufgabe, das ist deine
547 Amtssprache, das musst du verstehen. Aber wenn man so anfängt, dann führt das zu
548 nichts, also dann hat man kein vernünftiges Ergebnis, aber es ist halt irgendwie,
549 macht das Unterrichten schon schwieriger, finde ich, wenn es halt wirklich überhand-
550 nimmt von Verständnisproblemen. Das ist vielleicht noch das.
551

552 I: Okay, gut, wenn du sonst nichts mehr ergänzen willst, dann ...
553
554 L1: Sonst hätte ich nichts.
555
556 I: Okay, passt, super, dann bedanke ich mich für das Interview.
557
558 L1: Gerne.
559

L2 (w_u30)

1 I: Okay, also danke nochmal, dass du dich eben für dieses Interview bereiterklärt
2 hast. Wir starten mit so einem interaktiven Sprachporträt, und zwar in diese Silhou-
3 ette da zeichne bitte alle Sprachen ein, die in deinem Leben eine Rolle spielen bzw.
4 gespielt haben. Dabei geht es nicht darum, dass du jede dieser Sprachen be-
5 herrschst. Zeichne die Sprachen bitte an jene Stellen in der Silhouette ein, die den
6 Platz der Sprachen in deinem Körper symbolisieren sollen.

7
8 L2: Okay. Dann beginne ich mit meiner Muttersprache, mit Deutsch. Zeichne ich
9 beim Mund ein, weil ich mir denke, das ist das, was für mich das Logischste ist am
10 Deutschen. Ich habe in meiner Schulzeit fünf Jahren Russisch gelernt, darum
11 zeichne ich das am Kopf ein, weil es für mich immer ein sehr lernlastiges Fach war
12 und viel mit dem Kopf zu tun hat. Englisch ist eine verdammt wichtige Sprache, wenn
13 man unterwegs ist. Englisch braucht man immer, deshalb zeichne ich das bei den
14 Ohren ein. Jetzt war ich im verlängerten Wochenende in Spanien, darum zeichne ich
15 Spanisch ein und weil wir da so viel gegangen sind, zeichne ich das bei den Füßen
16 ein. Tschechisch ist eine Sprache, die ich denke, die vor allem bei meinem Wohnort
17 sehr wichtig ist. Ich wohne sieben Minuten von der tschechischen Grenze weg.
18 Tschechisch ist auch tschechische Wurzeln, also Tschechisch ist für mich immer ir-
19 gendwie präsent. Sonst irgendwelche Sprachen, die wichtig sind? Kroatisch! Kroa-
20 tisch zeichne ich beim Herz ein. Das ist mein Lieblingsurlandsland. Ich liebe Kroatien.
21 Ja, ansonsten, es gibt sicher noch viel, viel mehr Sprachen. Latein. Ja, also Latein
22 habe ich im Studium für Geschichte gebraucht. Hat mich sehr viele Nerven gekostet,
23 deshalb zeichne ich es bei den Händen ein. Dann gibt es vielleicht noch Polnisch.
24 Wohin mit dem Polnischen? Ich zeichne es bei den Schultern ein. Polnisch ist eine
25 Sprache und ein Land, was mich sehr fasziniert hat. Sehr unterbewertet finde ich und
26 hat mich sehr fasziniert. Ich glaube, das sind so ziemlich alle, die mir jetzt in den Sinn
27 kommen.

28
29 I: Du hast jetzt wirklich sehr, sehr viele unterschiedliche Nationalitäten da quasi ein-
30 zeichnet. Wenn du jetzt so weiterdenkst zum Beispiel beim Deutschen, ist das jetzt
31 so eine Sprache für dich? Deutsch, da gibt es eine Form von Deutsch, die du...

32
33 L2: Definitiv nicht, nein. Wie man sicher bei mir gleich erkennt, Dialekt ist für mich ei-
34 gentlich das Deutsch, das ich spreche. Im schulischen Kontext gesehen versuche ich
35 Standarddeutsch zu sprechen, aber umso wohler ich mich fühle, umso mehr spreche
36 ich Dialekt. Daheim, meine Eltern, meine Familie, mein Freundeskreis, wenn die
37 mich in der Schule sprechen hören würden, würden sie mich nicht kennen. Es gibt so
38 viele verschiedene Variationen von Dialekten, vor allem im deutschsprachigen Be-
39 reich. Es ist ganz faszinierend. Und Deutsch ist nicht Deutsch. Wenn man nach Vor-
40 arlberg fährt, hat man schon Sachen erlebt, wo man nicht einmal das Wort Hallo ver-
41 steht.

42
43 I: Gibt es jetzt noch vielleicht explizit eine Sprache, die du gerne lernen würdest?

44
45 L2: Kroatisch ist eine Sprache, die mich sehr interessieren würde zum Lernen. Und
46 das habe ich jetzt gar nicht aufgeschrieben, aber Italienisch.

47
48 I: Du kannst das gerne noch nachschreiben.

L2: Das kommt zum Kroatischen dazu. Das ist der Grund, weil wir irgendwie einmal den Gedanken haben, nach Italien oder nach Kroatien auszuwandern. Wenn wir älter sind, dann wäre es Italien oder Kroatien das Interessante.

I: Okay, passt. Gut, dann hätten wir das mit dem Sprachportrait fertig. Dann gehen wir jetzt gedanklich, wenn du gehst, in deine Kindheit. Kindheit im Sinne von alles vor dem Schulantritt. Was waren da für Personen, die eine wichtige Rolle in deinem Leben gespielt haben? Oder auch keine wichtige, einfach nur eine Rolle gespielt haben in deinem Leben. Wie ist da gesprochen worden? Mit dir, unter den Personen, untereinander, du mit den Personen? Generell, wie war die Sprache? Wie ist geredet worden in diesem Lebensabschnitt?

L2: Dialekt. Weinviertler Dialekt. Sehr prägend ist da die Mutter meines Vaters, also meine Oma gewesen. Die hat ganz, ganz arg Dialekt gesprochen. Da sind Wörter vorgekommen wie Hubschrauber war der Himmeltraktor. Und ein „Kloal“ war das Kleid und grün ist „grer“ und der Kürbis ist der „Plutzer“ und die Erdbeere ist die Ananas. Und das sind halt, die hat mich sehr, sehr geprägt, die Oma. Die hat natürlich auch viel auf uns aufgepasst und die hat ganz stark Dialekt geredet. Der Stiefopa war dann von Grenze Steiermark. Der hat sich aber auch sehr an den Dialekt von der Oma angepasst. Der hat den Dialekt eigentlich übernommen. Der hat von seinem steirischen Dialekt überhaupt nichts mehr gehabt. Und auch die Eltern von meiner Mutter, die anderen Großeltern, reine Dialektsprecher. Und haben halt auch am Bau gearbeitet oder in einer Fabrik, da ist auch nur Dialekt gesprochen worden. Auch Kindergarten, Kindergärtnerinnen, nur Dialekt. Hochdeutsch oder Standarddeutsch bin ich das erste Mal in Berührung eigentlich gekommen beim Lesen, wie ich angefangen habe zu lesen, und dann der schulische Bereich, aber vorher war rein Dialekt.

I: Beide Eltern, oder beziehungsweise die Eltern?

L2: Beide.

I: Auch mit dir?

L2: Dialekt. Richtig, ja. Auch meine Brüder, die haben auch gesagt, das erste Mal in Berührung mit dem Hochdeutschen war der schulische Bereich. Wiener Verwandte haben wir eigentlich nicht viel gehabt, dass man sagt, da würde vielleicht ein anderer Einfluss kommen. Wir haben Verwandte von Oberösterreich gehabt, da wurde aber auch Dialekt gesprochen, halt eine andere Art von Dialekt, aber es ist trotzdem Dialekt gesprochen worden. Standarddeutsch in der Kindheit gar nicht, in der frühen Kindheit.

I: Gut, dann gehen wir gleich einen Schritt weiter und gehen eben in die Schulzeit bis hin zur gesamten Ausbildung. Also Schulzeit mit Ausbildung, dieser Bereich, dieser Lebensabschnitt. Wie war es da? Sind da vielleicht neue Personen dazugekommen? Oder was hat sich da dann verändert? Was war da dann eben der Stand, wie ist da gesprochen worden?

L2: Umso höher die Ausbildung, umso mehr ist das Standarddeutsch dazugekommen. Volksschule im ländlichen Bereich bei mir, Mittelschule gleich anschließend an die Volksschule in Aspern an der Zaya. Auch die Lehrer, das ist alles Dialekt, waren alles Dialektsprecher. Begonnen hat es dann vor allem bei Präsentationen, dass man

101 begonnen hat, dieses Standarddeutsch sprechen zu müssen, oder dass es verlangt
102 worden ist. Hat am Anfang eh sehr holprig funktioniert. Bis dahin auch, dass das die
103 Lehrer akzeptiert haben, dass man nicht Standarddeutsch spricht. Man ist zwar im-
104 mer wieder darauf hingewiesen worden, man soll sich bemühen, aber es ist nie so
105 streng betrachtet eigentlich geworden. Natürlich alle Kinder, mit denen war man
106 schon im Kindergarten, dann in der Volksschule, dann in der Hauptschule dazumal
107 noch und jeder hat diesen Weinviertler-Dialekt gesprochen. Es hat schon manche
108 gegeben, die einen stärkeren Dialekt gehabt haben, manche hat es gegeben, die
109 vielleicht ein bisschen einen schwächeren Dialekt gehabt haben. Dann bin ich nach
110 Laa an der Thaya in die HAK gegangen und da ist dann schon mehr Wert darauf ge-
111 legt worden, dass man ordentlich spricht beim Referat. Auch Schulkollegen und Kol-
112 leginnen, die dann keine Dialektsprecher so intensiv mehr waren, wie es ich war,
113 man hat sich dann natürlich auch irgendwie angepasst und versucht ein bisschen
114 den starken Dialekteinschlag abzulegen. Es waren aber immer noch sehr viele Dia-
115 lektsprecher bei uns in der Klasse und dann während des Studiums ist es dann ganz
116 massiv geworden, dass man, also wenn ich mit dem Zug nach Wien gefahren bin,
117 man hat natürlich gehört, dass ich Dialektsprecherin bin, aber versucht abzulegen.
118 Auch immer dieses Vorurteil, wenn man hört, Dialektsprechern wird weniger Intelli-
119 genz zugesagt und weniger Ausbildungsgrad, also einen niedrigen Ausbildungsgrad,
120 das versucht man dann halt schon ein bisschen zu verstecken oder zu vermeiden,
121 dass man so stark Dialekt spricht. Im Studium war es dann sehr, sehr stark und auch
122 die Dialektsprecher sind weniger geworden. Ich habe dann Kollegen gehabt aus
123 Amstetten und so, die haben ja dann auch Dialekt gesprochen, aber auch die haben
124 sich doch bemüht, weitestgehend diesen Dialekt zu unterdrücken.

125
126 I: Okay, dann schauen wir noch den letzten Schritt weiter, also nach der Ausbil-
127 dungszeit jetzt in die Gegenwart. Wie wird da privat, also wir sind ja im privaten Be-
128 reich unterwegs, wie wird da gesprochen? Hat sich da was verändert oder sind da
129 andere Personen vielleicht dazugekommen? Wie schaut das da aus?

130
131 L2: Ja, das hat sich wieder verändert im privaten Bereich. Wir haben da die alten
132 oder ich habe noch, wir sind in unserem Freundeskreis, ziemlich wie wir es in der
133 Schule waren, wird halt nach wie vor extremster Dialekt gesprochen, richtig uriger
134 Weinviertler Dialekt. Es sind aber Freunde dazugekommen, die Standarddeutsch re-
135 den und das funktioniert dann aber mittlerweile nicht mehr so gut, weil ich oft dann
136 schon in dieses Standarddeutsch falle, wenn mich das gegenüber auch so anspricht.
137 Es wird dann irgendwie so ein Mischmasch, es ist dann teilweise Standarddeutsch
138 und dann falle ich wieder in den Dialekt rein. Aber wir haben schon im Freundeskreis,
139 welche dazugekommen, die nicht reine Dialektsprecher sind. Ja, meine Mama hat
140 wieder geheiratet, das ist der Stiefvater, auch nicht so ein arger Dialektsprecher, war
141 bei der Polizei in Wien, also da merkt man schon, der spricht anders als wir, aber
142 trotzdem Dialekt, aber diesen urigen Weinviertler Dialekt halt nicht. Und das beein-
143 flusst die eigene Sprache extrem. Immer wenn ich andere auf einem Treffen merke,
144 dass ich immer wieder herumswitze zwischen versuchen Standarddeutsch, dann
145 fällt man aber trotzdem wieder in den Dialekt rein und vor allem im Beruf ist es halt in
146 der Klasse, das Standarddeutsche versuche ich sehr stark durchzusetzen, aber ja,
147 kommt auch immer darauf an, auf die Situation, auf die Fächer und wie vertraut man
148 mit der Klasse eigentlich ist.

I: Wenn wir jetzt noch im privaten Bereich bleiben, würdest du sagen, welche Rolle spielen Medien in Bezug auf die Sprache? Spielen sie überhaupt eine Rolle?

L2: Medien spielen definitiv eine Rolle. Ich glaube, bei den Jugendlichen sehr stark diese Kurzvideos wie TikTok oder soziale Medien oder was es da noch alles gibt von Snapchat, die Memes auch, diese Kurztexte, das spielt glaube ich eine massive Rolle im Sprachgebrauch. Es gibt immer wieder Wörter, wo ich mir denke, jetzt ist auch wieder etwas Neues zu lernen, aber meistens keine deutschen Wörter, die da jetzt eine Führerrolle spielen. So empfinde ich es zumindest. Ich weiß gar nicht, wann war das, vor 10 Jahren mit dem YOLO und es verändert sich halt ständig und auch andere Sprachen, die immer wieder einfließen oder die wir vermischen. Sprache ist ein stetiger Wandel, das bleibt nie so wie es ist und egal welchen Einfluss ein Mensch hat, ob das Medien sind, andere Personen, sonst irgendwas, die Sprache verändert sich.

I: Nochmal konkret zu dir, wie würdest du sagen, wie schreibst du, z.B. auch in Bezug auf soziale Medien oder generell, wie ist deine Schrift?

L2: Früher rein Dialekt, mittlerweile schreibe ich kaum mehr im Dialekt, sehr, sehr wenig. Das sind nur mehr ausgewählte Personen, wo ich vielleicht ein bisschen Dialekt schreibe, so wie meine ehemaligen Schulkolleginnen von der HAK, die schreiben halt durchgehend Mundart und da tue ich mir schwer, obwohl ich dann auch oft schon in Schriftsprache schreibe. Es wird immer weniger, das Schreiben im Dialekt.

I: Okay, dann gehen wir zur Arbeit, zur Schule, zum Schulkontext weiter und zwar, wie ist es da? Wie schaut es da aus? Du hast das vorher schon kurz angesprochen, wie ist da die Sprache in der Schule generell? Was gibt es da für Personen, wie wird da gesprochen?

L2: Personen gibt es verschiedene. Im Lehrerzimmer gibt es welche, die sehr stark Dialekt sprechen, manche, die weniger Dialekt sprechen und als ich an die Schule gekommen bin, habe ich sehr versucht, dieses Standarddeutsch zu sprechen und umso wohler ich mich fühle an der Schule und umso vertrauter das alles wird, umso mehr beginne ich zum Dialekt zu sprechen. Und genauso mache ich das auch in den Klassen. Eine Klasse, die ich weniger gut kenne, rede ich weniger Dialekt, so wie in meiner Klasse, wo ich KV bin, da rede ich viel mehr Dialekt. Ist auch teilweise so, wenn ich zu den Kindern sage, nicht Türkisch sprechen, sagen sie darauf, Sie sprechen auch eine Sprache, die wir nicht verstehen. Dann haben wir mal diskutieren müssen, dass das Dialekt ist und keine andere Sprache. Ich habe einmal Unterricht gehabt, als ich gekommen bin an die Schule, ich glaube es war mein erstes oder zweites Dienstjahr und da ist ein Kollege zu mir in den Klassenraum gekommen und hat mich gefragt, wo die Schularbeiten liegen und ich habe zu ihm darauf gesagt, die liegen eh auf meinem Tisch, auf meinem Platz. Der Kollege macht die Türe wieder zu und die Kinder waren ganz fertig, weil sie mich so noch nie reden gehört haben. Wie sprechen Sie? Dann habe ich zu Ihnen gesagt, dass das ganz normal für mich ist, so zu sprechen. Ich merke es auch, wie gesagt, dass es von den Fächern abhängt. Ein Werkunterricht, ein Zeichenunterricht ist viel vertrauter, man redet mit einzelnen Kindern, es ist mehr, dass die Kinder sich anvertrauen oder ein bisschen plaudern, da werde ich viel Dialekt lastiger. Wenn es ein Unterricht ist, wo es stark um Wissensvermittlung geht, falle ich viel mehr in dieses Standarddeutsche. Also umso privater

200 das Gespräch wird, umso mehr falle ich in den Dialekt.
201
202 I: Gibt es Vorgaben zur Unterrichtssprache von Seiten der Direktion bzw. wie redest
203 du mit unserem Direktor?
204
205 L2: Mit unserem Direktor rede ich Dialekt und ich habe nicht das Gefühl, dass wir ir-
206 gendwie eine Vorgabe haben, wie wir zu sprechen haben. Das empfinde ich nicht so.
207
208 I: Du hast vorhin eben auch schon die Kinder angesprochen. Wir haben ja dann
209 schon relativ viele auch mit nicht deutscher Muttersprache. Inwiefern würdest du sa-
210 gen, spielt das eine Rolle?
211
212 L2: Eine starke Rolle, weil ich teilweise das Gefühl habe, dass unsere Kinder noch
213 nicht oft mit Dialektsprechern zu tun gehabt haben. Das liegt sicher auch daran, dass
214 wir in Gänserndorf sind, das ist nahe Wien, Gänserndorf ist jetzt doch nicht mehr so
215 klar, aber auch so einfache Dialektausdrücke wie statt ich, „i“, das sagt ihnen nichts
216 mehr. Sie kommen mit Dialektsprechern sehr, sehr wenig in Berührung. Was ich aber
217 lustig finde, weil an Elternsprechtagen haben wir teilweise Eltern da, vor allem die
218 Väter, die in ganz tiefem Weinviertel Dialekt mit dir reden und die Kinder selbst aber
219 keine Ahnung von Dialektsprechern haben. Und denen ist es glaube ich gar nicht be-
220 wusst, dass der Papa Dialekt spricht. Ich frage mich, wie das dann daheim funktio-
221 niert, ob es die Väter so selten sehen? Es sind doch einige Väter, die am Eltern-
222 sprechtag wirklich Dialekt sprechen. Vor allem von den türkischen Familien eigent-
223 lich. Die dann Mechaniker sind oder am Bau arbeiten und die wirklich so reden wie
224 ich daheim teilweise. Das passt überhaupt nicht zum Bild, was ich von den Kindern
225 habe. Da gibt es ein Mädchen in der 4. Klasse, die ist zwar in der AHS-Gruppe, aber
226 die tut es ein bisschen schwer, wenn sie sich in Deutsch verständigen will und der
227 Vater ist ein absoluter Dialektsprecher. Der Dialekt hat ja mit dem Standarddeut-
228 schen von dem her nicht mehr viel zu tun, glaube ich, wenn man so ein richtig starker
229 Dialektsprecher ist, aber das hat überhaupt nicht in mein Bildkonzept gepasst.
230
231 I: Möchtest du noch irgendwas dazu sagen? Hast du noch irgendwas zum Ergänzen
232 jetzt dazu?
233
234 L2: Nein, eigentlich nicht.
235
236 I: Gut, passt. Sehr gut, dann bedanke ich mich für das Interview.
237

L3 (m_ü50)

I: Gut, also danke nochmal eben, dass du dich für das Interview bereit erklärt hast. Als erste Übung machen wir jetzt eben dieses Sprachporträt, das heißt, zeichne bitte in dieses Sprachporträt, in diese Körpersilhouette alle Sprachen ein, die in deinem Leben eine Rolle spielen bzw. auch gespielt haben. Es geht dabei nicht darum, dass du sie beherrschst. Zeichne die Sprachen auch bitte da ein, in die Silhouette, also an den Platz, wo du sie im Körper symbolisch siehst. Wenn ich kurz ab und zu aufs Handy schaue, dann ist das einfach nur, damit ich schaue, ob die Aufnahme eh nicht unterbrochen worden ist. Hat nichts mit dem Interview zu tun. Genau, wenn es geht beschreibe es vielleicht auch gleich dabei, wenn du es einzeichnest, sage einfach auch gleich dazu, was du dir denkst.

L3: Französisch habe ich in der Schule gelernt, leider ist nur wenig davon übergeblieben, deshalb schreibe ich es jetzt im Hinterkopf hin, weil nur einzelne Brocken davon übrig sind. Spanisch kann ich zwar nicht wirklich viel, aber das verbinde ich oft mit Urlaub. Die Sprache gefällt mir sehr gut, das klingt total sympathisch, sage ich mal, und darum schreibe ich es irgendwie Richtung Herz, weil ich damit schöne Erinnerungen verbinde. Dann noch Englisch, weil meine Frau spricht perfekt Englisch, auch berufsbedingt und das ist die Sprache, die ich von den Fremdsprache am besten kann. Ich als Sportler verbinde auch sehr viel mit dem englischen Fußball, der mir extrem gut gefällt, darum schreibe ich es zu den Füßen. Und natürlich Deutsch, weil das meine Muttersprache ist und alltäglich.

I: Passt. Das ist jetzt in einem Arm oder in der Hand drin auch aus irgendeinem besonderen Grund oder einfach nur so?

L3: Aus einem gewissen Grund, ja.

I: Du hast jetzt quasi die ganzen Einzelsprachen, Deutsch, Englisch, Französisch und so weiter. Bei Deutsch ist das, sprichst du da eine Form, also ist Deutsch oder Französisch oder Spanisch wirklich so eine Sprache, wo du sagst, da gibt es eine richtige Form, die wir sprechen und das war es, gerade vielleicht beim Deutschen, weil, weiß ich nicht, gibt es noch, würdest du noch irgendwie sagen, dass andere Formen vom Deutschen eine Rolle spielen?

L3: Ja, natürlich meine Dialektsprache, mit der ich aufgewachsen bin und die ich auch im Alltag eigentlich hauptsächlich spreche, in meinem Freundeskreis, Bekanntenkreis.

I: Okay, würdest du die auch noch reinschreiben, irgendwo hin?

L3: Dialekt? Ja.

I: Fällt dir jetzt so noch was ein, wenn wir so ein bisschen auf der Schiene sind, wenn du sagst, es gibt nicht nur zum Beispiel jetzt den Dialekt?

L3: Ja, das Hochdeutsch spreche in der Schule und ich versuche auch mit meinen Kindern Großteils Hochdeutsch zu sprechen, auch damit sie es richtig lernen und das gelingt mir auch nicht immer, weil ich in diesem Dialekt drinnen bin, aber ich

versuche es zumindest.

I: Okay, passt. Gibt es vielleicht noch eine Sprache, die du gerne lernen würdest?

L3: Ja, ich würde schon gerne Spanisch können, aber es lässt die Zeit nicht zu, dass ich dann zusätzlich irgendeine Sprache noch zusätzlich lerne und habe nicht immer die Motivation dazu. Im Urlaub denke ich mir immer, es wäre super, wenn ich die eine oder andere Fremdsprache besser können würde, aber ich habe jetzt nicht die große Motivation dazu, dass ich jetzt noch in meinem fortgeschrittenen Alter eine zusätzliche Fremdsprache lerne. In jungen Jahren wäre es natürlich sicher nicht schlecht gewesen.

I: Okay, passt, gut. Dann war es das einmal soweit mit diesem Sprachporträt. Dann gehen wir zur Hauptfrage quasi. Also grundsätzlich, wenn du dich zurückerinnerst in deinem Leben, in die Kindheit, also alles, was vor der Schule war, was hat es da für Personen gegeben, die eine Rolle in deinem Leben gespielt haben und dann eben hauptsächlich, wie wurde da geredet, also wie hast du mit ihnen geredet beziehungsweise die Personen untereinander, wie war das? Erzähl mir einfach davon, an was du dich da erinnern kannst.

L3: Natürlich meine Eltern, die haben, seit ich mich erinnern kann, hauptsächlich Mundart geredet. Natürlich mein Freundeskreis, meine Schwester, aber ich könnte mich jetzt gar nicht so erinnern, dass wir zuhause so großartig Hofdeutsch geredet haben. Ich bin von klein auf schon aufgewachsen mit meinem Dialekt. Dadurch, dass meine Mutter Kärntnerin war, waren wir auch regelmäßig in Kärnten im Urlaub immer und die haben natürlich den typischen Kärntner Dialekt gesprochen, was auch nicht immer leicht zu verstehen war, aber auch mit dem bin ich groß geworden, weil wir wie wir kleiner noch waren regelmäßig runtergefahren sind, die Verwandtschaft besuchen. Also kann ich sagen, was meine Erinnerungen zulassen, kann ich mich eigentlich nur an die Mundart erinnern. Nicht, dass ich jetzt viel in Hofdeutsch gesprochen hätte in jungen Jahren.

I: Du hast auch gesagt, Freunde in der Kindheit, wie hast du mit denen gesprochen?

L3: Auch hauptsächlich alle Mundart. Da ist kaum jemand dabei, der jetzt Hofdeutsch gesprochen hätte.

I: Großeltern, hast du Großeltern auch gesagt, erwähnt?

L3: An die kann ich mich leider nicht mehr erinnern, die sind schon vor meiner Geburt gestorben. Bei meinem Großvater war ich drei Jahre alt, da habe ich keine großen Erinnerungen.

I: Das heißt, die Personen bei dir waren jetzt Eltern und Geschwister und Freunde?

L3: Genau, und Verwandtschaft.

I: Verwandtschaft, wenn die auch noch dabei waren, wie war da die Sprache an sich?

99 L3: Ähnlich, wie gesagt, die Kärntner Verwandtschaft hat den Kärntner Dialekt ge-
100 sprochen und sonst ebenfalls hauptsächlich im Dialekt.
101

102 I: Okay, gut, dann gehen wir einen Schritt weiter. Die Schulzeit, in der Schulzeit und
103 die Ausbildungszeit auch noch dazu, also alles bis zum Ende des Studiums. Schul-
104 zeit und Ausbildungszeit, hat sich da was geändert oder was waren da quasi die Per-
105 sonen, mit denen du Kontakt gehabt hast oder was hat sich da getan? Wie hast du
106 da gesprochen? Gibt es da noch andere Personen oder irgendwelche Unterschiede?
107

108 L3: In der Schule mit den Lehrern natürlich, da redet man natürlich schon Hoch-
109 deutsch, aber auch mit den Schulkollegen und mit den Freunden, weil wir alle am
110 Land aufgewachsen sind, haben wir auch hauptsächlich im Dialekt gesprochen. In
111 der Schule explizit haben wir natürlich schon Hochdeutsch gesprochen. Da waren
112 dann auch in der höheren Schule schon ein paar dabei, die auch Hochdeutsch ge-
113 sprochen haben und mit denen versucht man dann sich auch anzupassen und mit
114 denen dann auch Hochdeutsch zu sprechen. Es waren dann Leute dabei, die aus
115 Wien gekommen sind zum Beispiel. Da spricht man natürlich schon Hochdeutsch
116 oder versucht, Hochdeutsch zu sprechen. Ansonsten haben wir auch Privatgesprä-
117 che im Dialekt geführt.
118

119 I: Also bis zur Ausbildung, das heißt Uni-Zeit nachher auch noch?
120

121 L3: Dadurch, dass ich erst ein Spätberufener war und das Studium erst mit 35 dann
122 begonnen haben, da waren natürlich auch einige dabei, die Hochdeutsch gespro-
123 chen haben und auf der Uni sowieso. Dann muss man sich daran richten und Hoch-
124 deutsch sprechen. Auch dann im Praktikum, wenn man ein Schulpraktikum gehabt
125 hat, muss man natürlich ordentliches Deutsch sprechen, nicht im Dialekt. Kommt,
126 glaube ich, nicht so gut.
127

128 I: Wir sind jetzt immer im privaten Bereich, abgesehen wenn wir sagen in der Schul-
129 zeit, abgesehen von den Personen in der Schule, waren da im privaten Bereich viel-
130 leicht auch noch andere Personen?
131

132 L3: Immer wieder mal, ja. Wenn du jemand Neuen kennengelernt hast.
133

134 I: Oder weil du vorher gesagt hast, Sportler, weil du so ein Sportler bist, das heißt, du
135 warst irgendwo im Verein?
136

137 L3: Ja, Fußball ist mein größtes Hobby, da sind relativ wenige dabei, die Hoch-
138 deutsch sprechen. Immer wieder der eine oder andere schon, aber im Großen und
139 Ganzen steht da auch der Dialekt im Vordergrund.
140

141 I: Okay, wenn wir den nächsten Schritt noch bis zur Gegenwart vormachen, also
142 nach der Ausbildungszeit bis jetzt zur Gegenwart, wie ist es da im privaten Bereich?
143 Haben sich da wieder Personen geändert, neue Personen dazugekommen oder
144 neue Freundschaften oder sonst irgendwas?
145

146 L3: Ja, ich habe aufgrund meiner Beziehung den Wohnort gewechselt, aber auch im
147 ländlichen Bereich und auch da hat sich jetzt nicht wirklich großartig was geändert
148 bei den Freunden. Es sind sicher neue Freunde dazugekommen, aber muss ich auch
149 sagen, dass bis auf ganz wenige im Dialekt sprechen und von dem her hat sich da

150 relativ wenig geändert.

151

152 I: Okay, gut, was würdest du sagen oder würdest du überhaupt sagen, spielen Me-
153 dien eine Rolle, was jetzt die Sprache betrifft für dich und wenn ja, welche Rolle spie-
154 len sie, also inwiefern?

155

156 L3: Medien in Bezug auf meine Sprache?

157

158 I: Ja, oder auch die Sprache so in den Medien oder was auch immer, was auch im-
159 mer dir dazu einfällt.

160

161 L3: Wenn ich in den sozialen Medien schreibe, WhatsApp oder E-Mails und so wei-
162 ter, da verwende ich schon die hochdeutsche Sprache, da schreibe ich eigentlich
163 kaum im Dialekt, auch unter Freunden schreibe ich da eigentlich schon in der Hoch-
164 deutschen Sprache, aber ansonsten könnte ich jetzt nicht sagen, dass Medien jetzt
165 eine große Rolle spielen, dass die irgendwas verändern an meiner Sprache. Natür-
166 lich liest man im Hochdeutsch, auch im Fernsehen oder im Radio hört man Hoch-
167 deutsch, aber es ändert jetzt nichts an meiner Umgangssprache. Wie gesagt, schrift-
168 lich verwende ich Hochdeutsch unter Freunden, aber sonst hat es keinen großen
169 Einfluss auf meine Sprache.

170

171 I: Okay, dann gehen wir zum Schulkontext schon. Wie ist es da, wie schaut es da
172 aus? Was gibt es da für Personen, wie wird da gesprochen, jetzt in der Schule, du
173 als Lehrer in deinem Beruf?

174

175 L3: Es ist sehr unterschiedlich. Es gibt viele Kollegen, die Hochdeutsch sprechen,
176 auch welche, die Deutsch nicht als Muttersprache haben. Da versuche ich zumin-
177 dest, mich so zu bemühen, dass ich auch Hochdeutsch spreche, weil ich mir nicht
178 ganz sicher bin, ob die dann mein Dialekt auch verstehen oder so. Das gelingt mir
179 auch nicht immer, aber ja, es ist unterschiedlich. Es gibt Kollegen, die sprechen Dia-
180 lekt, manche Hochdeutsch und du versuchst dich schon irgendwie anzupassen. Wie
181 gesagt, das habe ich vorher gesagt, im Privatbereich, wenn jetzt der eine oder an-
182 dere Hochdeutsch spricht, dann versucht man schon, man versucht zumindest, dass
183 man auch Hochdeutsch spricht, versucht sich anzupassen, aber wie gesagt, ja, ich
184 versuche mich anzupassen, also je nachdem, wie wer spricht, wenn jemand Dialekt
185 spricht, spreche ich mit ihm Dialekt, wenn einer Hochdeutsch spricht, versuche ich es
186 zumindest, dass ich auch Hochdeutsch spreche, weil ich mir nicht ganz sicher bin, ob
187 der alles dann so versteht.

188

189 I: Okay, das waren jetzt die Kollegen, gibt es noch andere Personen?

190

191 L3: Im öffentlichen Bereich zum Beispiel, wenn du jetzt auf ein Amt gehst, versuche
192 ich natürlich auch Hochdeutsch zu sprechen.

193

194 I: Okay, und jetzt in der Schule, wir probieren noch in der Schule zu bleiben, speziell
195 in der Schule, zum Beispiel jetzt beim Direktor, wie redest du mit unserem Direktor?

196

197 L3: Ja, der Direktor spricht auch hauptsächlich Dialekt, weil es eine zwischen uns re-
198 lativ unkomplizierte Beziehung ist und recht freundschaftlich, kann ich mit dem auch
199 im Dialekt sprechen. Es kommt auf die Situation an, aber meistens, glaube ich, so-
200 weit ich mich erinnern kann, spreche ich mit dem, glaube ich, auch im Dialekt, weil er

201 auch so spricht.

202

203 I: Gibt es, würdest du sagen, gibt es Vorgaben dazu, wie du im Unterricht sprechen
204 sollst, also von den Seiten vom Direktor?

205

206 L3: Gibt es keine Vorgaben dazu. Man sollte sich natürlich bemühen, Hochdeutsch
207 zu sprechen. Wir haben halt relativ viele Kinder, die nicht Deutsch als Muttersprache
208 haben und wenn mir dann einmal das passiert, dass ich im Dialekt spreche im Unter-
209 richt, dann schauen sie mich immer ganz verwundert an und da habe ich halt das
210 Gefühl, dass sie mich überhaupt nicht verstehen, dann versuche ich das nochmal in
211 Hochdeutsch zu wiederholen. Ich versuche schon, Hochdeutsch zu sprechen. Natür-
212 lich im Sportunterricht oder so ist das manchmal ein bisschen, ist die Umgangsspra-
213 che ein bisschen lockerer, da kann es schon vorkommen, dass ich im Dialekt was er-
214 kläre oder so kurz, aber im Großen und Ganzen versuche ich schon im Unterricht
215 Hochdeutsch zu sprechen, natürlich damit es die Kinder auch besser verstehen und
216 mir besser folgen können.

217

218 I: Wie schaut deine Sprache mit den Eltern aus? Also zum Beispiel, wenn du jetzt an
219 den Elternsprechtag denkst?

220

221 L3: Auch da versuche ich natürlich Hochdeutsch zu sprechen, weil auch hier viele
222 dabei sind, die Migrationshintergrund haben und auch nicht so der deutschen Mutter-
223 sprache ganz mächtig sind. Darum versuche ich auch alles in Hochdeutsch zu erklä-
224 ren, damit sie auch wirklich alles verstehen. Ich versuche schon Elternsprechtage
225 und so weiter oder bei Elterngesprächen spreche ich schon hauptsächlich Hoch-
226 deutsch.

227

228 I: Wie würdest du sagen oder spielt es eine Rolle, das Fach, was du gerade unter-
229 richtest? Spielt das eine Rolle in Bezug auf die Sprache?

230

231 L3: Ja, wie gesagt, im Klassenzimmer, wenn ich stehe, versuche ich schon Hoch-
232 deutsch zu sprechen. Wie gesagt, wie ich es vorher schon gesagt habe, im Sportun-
233 terricht ist es ein bisschen lockerer, da kann es schon sein, dass ich ab und zu ge-
234 wisse Teile im Dialekt sage, dass mir gewisse Sachen im Dialekt rausrutschen, weil
235 ich es so gewohnt bin, aber im Klassenzimmer versuche ich dann schon hauptsäch-
236 lich Hochdeutsch zu sprechen. Da gibt es schon Unterschiede. Oder in einem Frei-
237 fach, beim Nachmittagsunterricht oder unverbindlicher Übung hast du das natürlich.
238 Und je nachdem welche Kinder du hast, also wenn du jetzt vermehrt österreichische
239 Kinder dabei hast, dann kann es auch sein, dass du leichter im Dialekt was sagst, au-
240 ßer du hast jetzt 80 % Schüler mit nicht deutscher Muttersprache, dann versuchst du
241 natürlich schon mehr auf Hochdeutsch zu sprechen.

242

243 I: Gibt es sonst noch irgendwas, was du irgendwie ergänzen möchtest? Oder was dir
244 noch einfällt dazu?

245

246 L3: Nicht wirklich.

247

248 I: Gut, dann bedanke ich mich für das Interview.

249

L4 (w_ü50)

I: Okay, also nochmal danke eben, dass du dich für dieses Interview bereiterklärt hast. Zu Beginn machen wir so ein Sprachportrait eben und ich hätte jetzt gerne von dir, dass du bitte in diese Körpersilhouette alle Sprachen einzeichnest, die in deinem Leben eine Rolle spielen oder gespielt haben auch. Es ist dabei nicht wichtig und es geht nicht darum, dass du jede dieser Sprachen beherrschst. Zeichne die Sprachen bitte an den Ort im Körper oder an diese Stelle, wo du diese Sprache symbolisch innerhalb vom Körper siehst. Weißt du, was gemeint ist?

L4: Ja.

I: Also hier die Farben.

L4: Die Farben sind aber egal wahrscheinlich, oder?

I: Das machst du bitte auch so, wie du es für richtig empfindest.

L4: Latein. Was haben wir noch? Hochdeutsch. Ich mache das impulsiv.

I: Passt.

L4: Ohne nachdenken. Dialekt. Was haben wir noch? Englisch. Das ist eine Kopfsache. Ich muss die Sprache nicht können?

I: Überhaupt nicht. Einfach alle Sprachen...

L4: Die für mich wichtig wären.

I: Genau, die irgendwie eine Rolle spielen.

L4: Eine Rolle. Was spielt eine Rolle? Türkisch? Das würde ich gerne können und diese slawischen Sprachen. Dann ein bisschen Italienisch. Das ist blau, das sind eher Urlaubssprachen. Spanisch würde ich gerne können und Griechisch. Französisch kann ich auch ein bisschen. Konzentriert. Fertig.

I: Okay, fertig. Kannst du mir jetzt erklären, warum du die Sprachen jeweils, oder die Sprachvariationen jeweils da hingeschrieben hast, oder hingestellt hast, wo du sie hingestellt hast? Also warum zum Beispiel steht Hochdeutsch da im Kopf und Englisch und Französisch? Oder warum steht der Dialekt da mitten auf der Brust oder Latein da am Arm?

L4: Dialekt ist die Sprache aus dem Bauch heraus.

I: Okay, ja.

L4: Das ist meine Umgangssprache, meine Herzsprache. Das ist ganz einfach. Dialekt ist meine Herz-/Bauchgefühlssprache. Hochdeutsch ist eine Kopfsprache. Hochdeutsch rede ich entweder im Beruf, wenn ich etwas erkläre, dann rede ich Hochdeutsch, oder wenn ich sehr verärgert bin und nicht emotional werden will, sondern sachlich und ohne Emotion meinen Ärger ausdrücken möchte. Im schulischen

Umfeld im Umgang mit schwierigen Eltern, mit schwierigen Kindern, dann rede ich sehr leise und sehr Hochdeutsch. Da achte ich sehr auf eine präzise Sprache. Solange ich im Dialekt herumkepple, das ist alles nicht so tragisch. Hochdeutsch ist Fachsprache und Hochdeutsch ist professionelle Sprache. Wenn ich Emotionen ausblende, persönliche Beziehungen ausblende, das ist Hochdeutsch. Englisch und Französisch ist deswegen im Kopf, weil ich Französisch ganz gut verstehe, da muss ich mich aber konzentrieren. Englisch ist ein bisschen Übungssache. Englisch brauche ich nicht so viel im Alltag, geht aber in der Praxis, wenn man länger wo Englisch spricht, ganz gut. Aber das sind Sprachen, die kann ich nicht so ganz einfach sprechen, sondern darüber muss ich nachdenken. Darum steht das im Kopf. Latein steht bei der gehobenen Hand, weil Latein ist eine Lernsprache, das passt gut mit Mathematik zusammen, eine logische Sprache, deshalb hat mir das gut gefallen und ich habe eigentlich erst die deutsche Grammatik über Latein begriffen. Ich war sehr enttäuscht, dass es nicht sechs Fälle gibt, aber die Logik, also alles was ich über Zeiten weiß und Zeitsysteme in der Sprache, habe ich eigentlich im Lateinunterricht gelernt.

I: Warum dann der Arm, hat der Arm da eine Bedeutung?

L4: Die aufzeigende Hand ist für mich eine Lernsprache, eine Sprache, die man nicht lernt, um sie zu sprechen, sondern um Zusammenhänge zu verstehen. Eine lernlogische Sprache, wie eine mathematische Gleichung so ein bisschen, darum die gehobene Hand. Die slawische Sprache und Türkisch, das sind Sprachen, die würde ich gerne können, weil es im Unterricht praktisch wäre, man würde dann mehr verstehen. Deswegen die untere Hand, weil ich das eigentlich gar nicht kann. Ich kann auf Türkisch bis 10 zählen und ich kenne ein paar Schimpfwörter, aber sonst nichts. Das würde ich vielleicht ganz gerne lernen, deshalb ist da die Hand unten. Und dieses Italienisch, Spanisch, Griechisch, das sind halt ... Italienisch, das sind halt diese Urlaubssprachen. Wenn du Italienisch ein bisschen kannst, verstehst du auch ein bisschen Spanisch. Im Restaurant was bestellen, was fragen und so. Griechisch würde ich gerne können, darum steht das in den Füßen. Und Blau, weil das halt diese Sprachen sind, die man für den Urlaub braucht. Die ich nicht wirklich gut kann, ein bisschen was verstehe, ein bisschen was sprechen kann.

I: Du hast vorher gesagt, Hochdeutsch ist für dich auch so Fachsprache. Wie unterscheidest du zum Beispiel den Begriff Hochdeutsch von Fachsprache oder hier auch, du hast Dialekt auch geschrieben, was heißt das jeweils, die Begriffe für dich?

L4: Dialekt ist für mich Umgangssprache.

I: Okay.

L4: Ich rede auch mit den Kindern in der Schule manchmal im Dialekt, weil das auch eine Form unserer Identität ist, finde ich. Ich habe das Gefühl, dass die Kinder das teilweise gar nicht so uninteressant finden. Wobei das was wir sprechen auch nicht so ein Urdialekt ist. Diese ganz argen Dialektausdrücke, zum Beispiel meine Schwiegermutter sagt „Krumpan“, diese ganz alten Ausdrücke verwende ich eigentlich auch nicht. Das ist eine Mischkulanz aus dem Weinviertel und dem Wiener Dialekt vermutlich ein bisschen. Das ist für mich so eine amikale Umgangssprache ganz einfach. Hochdeutsch ist halt, wenn ich wirklich was erkläre, dann spreche ich halt Hochdeutsch damit quasi niemand eine Sprachbarriere hat, weil das ist unsere offizielle Sprache. Weil so verwendet man ja oft im Dialekt Ausdrücke die die Kinder ja, wo du

101 denkst, das ist eh klar und die Kinder kennen das gar nicht. Und deswegen bemühe
102 ich mich schon, wenn ich wirklich was erkläre, also wenn ich vorne stehe und erkläre,
103 dann schon meistens Hochdeutsch.

104
105 I: Um noch einmal auf den Begriff zurückzukommen Fachsprache, ist das für dich
106 dasselbe wie Hochdeutsch?

107
108 L4: Nein.

109
110 I: Wo siehst du da den Unterschied?

111
112 L4: Fachsprachen sind zum Beispiel Mathematik, mathematische Fachbegriffe Geo-
113 grafie, geografische Fachbegriffe und wenn ich über Fachbegriffe rede im Unterricht,
114 dann rede ich auch automatisch Hochdeutsch. Das gehört zu dem Erklären dazu,
115 weil ich finde ein Fachbegriff im Dialekt, das wäre für mich ein Widerspruch, Da sind
116 viele Mathematikdefinitionen, Geografiedefinitionen. Wie erklärst du zum Beispiel
117 Migration? Da gibt es eine fachliche Beschreibung dafür und sowas gehört in Hoch-
118 deutsch abgehandelt meiner Meinung nach.

119
120 I: Okay. Passt. Hast du vorher die Farben am Anfang willkürlich ausgewählt oder sind
121 die bewusst ausgewählt?

122
123 L4: Nein, schon bis zu einem gewissen Grad bewusst. Latein braun, weil es eine alte
124 Sprache ist. Dialekt so Orange, weil es aus dem Herzen kommt. Hochdeutsch. Eng-
125 lisch, Französisch sind so Freizeitsprachen, deswegen grün. Hochdeutsch rot, weil
126 eben eine Kopfsprache. Das Gelb weiß ich nicht, das hat keinen besonderen Grund.
127 Und eben blau für Urlaub.

128
129 I: Okay. Ja, passt. Gut, super dann hätte ich gesagt, gehen wir gleich weiter und
130 zwar ich hätte gerne, dass du dich an dein Leben zurückerinnerst. Der Abschnitt der
131 Kindheit, wenn du dich an deine Kindheit erinnerst, also alles vor der Schule, die
132 Zeit. Mit wem, mit welchen Personen hast du da gesprochen? Welche Personen wa-
133 ren da vor allem wichtig für dich und natürlich die entscheidende Frage, wie hast du
134 mit diesen Personen gesprochen oder wie haben diese Personen gesprochen?

135
136 L4: Vor der Schule?

137
138 I: Genau, also deine gesamte Kindheit. Wer hat da eine Rolle gespielt? Welche Per-
139 sonen und wie haben die mit dir gesprochen, du mit ihnen?

140
141 L4: Meine Eltern, die Mutti und der Vati. Dann die Oma, weil die hat bei uns im Haus
142 gewohnt, die eine Oma. Dann die Omama, das war die Mutter von meinem Vater
143 sozusagen, die hat nicht bei uns gewohnt, aber hat auch eine Rolle gespielt. Meine
144 Schwester, meine jüngere Schwester. Die ist vier Jahre jünger. Das war sicher so die
145 Hauptkommunikation. Im Kindergarten kann mich noch erinnern auf die Tante Ilse
146 und die Tante Irmgard. Das weiß ich auch noch. Dann wahrscheinlich halt mit den
147 Gleichaltrigen im Kindergarten, nehme ich jetzt mal an, aber ich glaube, dass da
148 schon Großteils Dialekt gesprochen worden ist. Hochdeutsch hat da keiner geredet.

149
150 I: Okay, wenn du jetzt an die einzelnen Personen selbst denkst, wie hast du mit ihnen
151 geredet? Wie haben sie zurückgeredet? Wie war da die Sprache?

152
153 L4: Im Dialekt wobei die Tante Ilse war schon eine sehr, ich kann mich nicht mehr so
154 gut erinnern, aber ich nehme mal an, wenn ich an die so optisch zurückdenke, dass
155 die wahrscheinlich schon eher wahrscheinlich Hochdeutsch mit uns im Kindergarten
156 gesprochen hat. Bei uns schon, das muss man vielleicht auch ein bisschen unter-
157 scheiden, meine Mama war eine der wenigen, die zu dieser Zeit schon im Gymna-
158 sium war und Matura gehabt hat. Das hat uns jetzt einmal vom Familienvokabular
159 schon ein bisschen, weil früher waren alle Bauern, da war schon ein bisschen ein an-
160 deres Sprachvokabular, würde ich jetzt fast behaupten, in der Familie üblich. Aber
161 das ist jetzt nicht nur im Kindergarten gewesen, sondern auch später wahrscheinlich,
162 als in so einer reinen Bauernfamilie, würde ich jetzt einmal sagen. Aber so richtig so
163 Hochdeutsch hat bei uns keiner geredet, nein.
164
165 I: Okay, also auch Mama und Papa untereinander?
166
167 L4: Im Dialekt.
168
169 I: Mit dir Dialekt?
170
171 L4: Mit mir Dialekt, ja.
172
173 I: Und du hast auch, wie hast du zurückgesprochen?
174
175 L4: Auch Dialekt. Sicher. Aber eben nicht, wie soll ich sagen, Dialekt und Dialekt sind
176 ja auch zweierlei Paar Schuhe. Das ist halt auch so. Es gibt, ich weiß nicht, wie man
177 sowas formuliert, es gibt ja so im Dialekt eine ganz tiefe, also eine fast primitive, sehr
178 einfache Sprache, du kannst dich aber auch im Dialekt über interessante intellektu-
179 elle Themen unterhalten. Das habe ich gemeint vorher mit der Schule, zwar Dialekt,
180 aber nicht so tiefster, einfacher, grober Dialekt. Ich weiß nicht, wie ich es formulieren
181 soll.
182
183 I: Du kannst es beschreiben.
184
185 L4: Das halt in der Vorkindergartenzeit. Mir fällt halt ein so wie mache dann sagen zu
186 ihrer Frau, „mei Oide“, sowas. Das war bei uns nie üblich. Weißt du, was ich meine?
187 Also schon Dialekt, aber halt nicht so, dass uns jetzt das Hochdeutsch vollkommen
188 fremd war. Ich habe einen Freund gehabt, der hat gesagt, ich kann Englisch,
189 Deutsch und „Gschert“. Es war bei uns nicht so, wir haben zwar Dialekt gesprochen,
190 aber nicht so, dass wir jetzt nicht der hochdeutschen Sprache mächtig gewesen wä-
191 ren, weil es hat schon zu meiner Zeit auch Kinder gegeben, die ja dann Hochdeutsch
192 gar nicht gekonnt haben. Also das schon. Es ist zwar Dialekt gesprochen worden,
193 aber eben schon auf einem gewissen sprachlichen Niveau, Vielleicht kann man das
194 so ein bisschen umschreiben, also nicht so tiefster primitiver einfacher Dialekt mit ei-
195 nem beschränkten Wortschatz, sondern schon Dialekt als Umgangssprache, aber
196 schon mit einem entsprechenden Wortschatz. Vielleicht kann man das so am besten
197 umschreiben.
198
199 I: Okay. Und habe ich das jetzt richtig verstanden, ihr in der Kindheit, die Kinder un-
200 tereinander habt auch Dialekt geredet?
201
202 L4: Alle.

203
 204 I: Okay, ja.
 205
 206 L4: Im Gegensatz zu meinen eigenen Kindern, aber das fragst du vielleicht später,
 207 weiß ich nicht.
 208
 209 I: Jetzt geht es einmal nur um die Kindheit selbst, das heißt, du hast gesagt, auch
 210 deine Oma hat auch bei dir im Haus gewohnt. Mit der halt genau gleich gesprochen
 211 wie mit deinen Eltern, oder wie?
 212
 213 L4: Ja, ja. Das war auch so ein bisschen eine feine Lady, meine Oma. Das war
 214 schon ein bisschen ein Unterschied, wenn man jetzt sagt meine Oma, meine eine
 215 Oma, die war halt eine Beamtenwitwe, ihr Mann war Beamter und die haben in Wien
 216 gewohnt. Die sind im 2. Weltkrieg ausgebombt worden und wieder zurück quasi aufs
 217 Land und die hat natürlich schon von ihrem ganzen Gehabe und auch von ihrer
 218 Sprache her einen anderen Wortschatz gehabt wie meine andere Oma, die Mutter
 219 von meinem Vater, die ihr Lebtage eine Bäuerin war. Die haben sich schon in ihren
 220 Ansichten, in ihrer Kleidung und auch in ihrer Sprache, obwohl beide Dialekt geredet
 221 haben, unterschieden. Das ist das was ich vorher gemeint habe.
 222
 223 I: Kannst du das genauer oder noch weiter beschreiben, wie da der Unterschied war
 224 oder der Unterschied festzustellen ist? Weil du sagst ein anderer Wortschatz, hast du
 225 gerade gesagt.
 226
 227 L4: Mir fällt jetzt kein Beispiel ein. Die andere Oma, für die waren es halt immer nur
 228 die „Viecher“, das ist so ein Wort was sich so eingepägt hat. Die „Viecher“ und die
 229 Wirtschaft und das Feld, das war immer halt wichtig und für die andere Oma war halt
 230 schon eher so Schule und Lernen. Sie haben schon alle Dialekte gesprochen, aber
 231 die eine hatte jetzt schon eher so alte Dialektausdrücke, wie statt Erdäpfel, nein Erd-
 232 äpfel ist ja im Prinzip auch Dialekt, aber wenn du dann aber sagst statt Erdäpfel
 233 „Krumpern“ ist das nochmal eine andere, weil Erdäpfel sage ich auch, aber „Krum-
 234 pern“ sage ich nicht. Oder zur Sau die Zucht. Aber so auf die Art und Weise, wenn du
 235 weißt, was ich meine. Das habe ich vorher gemeint.
 236
 237 I: Okay, super. Das heißt, das war so die Kindheit, die Kindheit mit den Personen, die
 238 auch in der Kindheit eben eine Rolle gespielt haben, oder mit denen du eben gespro-
 239 chen hast oder Kontakt gehabt hast. Wie schaut es dann eben weiter aus in der
 240 Schulzeit beziehungsweise auch mit der Ausbildungszeit? Also Schulzeit plus Zeit
 241 der Ausbildung, was waren da für Leute präsent und mit wem hast du da gesprochen
 242 und wie war da die Kommunikation?
 243
 244 L4: Na ja in der Schulzeit, ich habe gemacht Volksschule in Prottes. Da waren wir
 245 halt mit den Kindern aus dem Jahrgang zusammen. Das waren eigentlich die glei-
 246 chen, mit denen man schon in den Kindergarten gegangen ist. Da ist sicher nicht nur
 247 Hochdeutsch gesprochen worden, das glaube ich nicht. Wahrscheinlich beides,
 248 würde ich jetzt einmal behaupten. Im Freundeskreis eigentlich, also in der Phase des
 249 Lebens hat kein Mensch irgendwie Hochdeutsch gesprochen, wobei Hochdeutsch
 250 und Hochdeutsch ist ja auch, viele glauben sie reden Hochdeutsch, das ist aber
 251 grammatikalisch auch nicht wirklich Hochdeutsch. Und dieser, wie soll ich sagen
 252 diese Mischkulanz aus Weinviertler Dialekt und Wiener Dialekt mit einer Prise

253 Hochdeutsch dazu, das hat es zu unserer Zeit als Kinder ja eigentlich de facto nicht
254 gegeben.

255
256 I: Wie war das sonst dann? Weil du sagst diese Mischkulanz hat es nicht gegeben?

257
258 L4: Wir haben alle Dialekt gesprochen, also „gschert“ mehr oder weniger. Da weiß
259 ich zum Beispiel ein einprägsames Beispiel, das habe ich mir gemerkt. Es gab immer
260 in der Volksschule diese Schulmilchaktion, da hast du können Nömix bestellen und
261 bei uns zum Beispiel waren immer Erdbeeren Ananas. Immer. Das ist vielleicht ein
262 gutes Beispiel. Ich habe das gar nicht anders gekannt, Erdbeeren waren mir gar nicht
263 geläufig. Das waren immer Ananas und habe natürlich in der Volksschule ein Ana-
264 nasjoghurt bestellt und wollte natürlich ein Erdbeerjoghurt. Ich war dann furchtbar
265 enttäuscht, weil ich einen Monat lang Ananasjoghurt essen musste. Das ist vielleicht
266 ein ganz gutes Beispiel, weil Erdbeeren waren gar nicht im Haushalt präsent, es wa-
267 ren immer Ananas und ich habe das gar nicht anders gekannt. Das hat sich mir ein-
268 geprägt, das ist vielleicht ein gutes Beispiel. Ich glaube schon, dass sich das dann
269 gewandelt hat. Ich bin dann ins Gymnasium gegangen und zu meiner Zeit war das ja
270 noch nicht so besonders, da war das Gymnasium auch noch, hat einen anderen Stel-
271 lenwert gehabt, würde ich jetzt einmal behaupten, wie heute. Da waren die, die ins
272 Gymnasium gegangen sind, eher so ein bisschen die Ausnahme und eher so ein
273 bisschen die Außenseiter, muss man auch sagen, weil da ist der ganze Jahrgang
274 aus der Volksschule kollektiv nach Matzen gegangen in die Hauptschule und eigent-
275 lich nur ein paar „Gspritze“ ins Gymnasium. Da hat es noch nicht einmal einen
276 Schulbus gegeben. Und dort war natürlich dann die Sprachen schon eine andere,
277 aber soweit ich mich erinnern kann, war dann doch der Satz und der Umgang
278 von daheim so, dass obwohl da nur Dialekt gesprochen worden ist, ich da mit irgend-
279 welchem Hochdeutsch keine Probleme gehabt habe, so wie Kinder die dann halt bei
280 Deutschaufsätzen Dialektausdrücke schreiben oder halt Dinge so schreiben, wie sie
281 es halt hören. Da habe ich dann schon gewusst, dass es Ananas und Erdbeeren
282 gibt. Das war nicht wirklich ein Problem, wobei natürlich ich dann auch im Gymna-
283 sium einen anderen Freundeskreis gehabt habe und auch da schon im Freundes-
284 kreis, da reden auch alle eben einen bisschen einen gehobenen Dialekt, würde ich
285 mal sagen.

286
287 I: Was heißt gehobener Dialekt?

288
289 L4: Na ja eben nicht so ein „mei Oide“ und weiß nicht was alles, sondern eben auch
290 schon fast ein bisschen halt auch schon ein bisschen, keine Ahnung, teilweise so
291 eine Mischung aus Dialekt und schon hochdeutschen Wörtern teilweise. Ich habe
292 zum Beispiel noch nie gesagt „Motzn“, weil ich sage immer Matzen. Da haben sie
293 mich immer ausgelacht, weil alle sagen „Motzn“ und ich sage Matzen. Ich sage auch
294 nicht „Prodes“, ich sage Prottes. Weißt du was ich meine? Das sind so einzelne Be-
295 griffe, die man dann trotzdem irgendwie ein bisschen schöner ausspricht als im Dia-
296 lekt. Das hört man jetzt da beim Reden auch, dass das irgendwie so eine Mischung
297 ist aus Dialekt und den eigentlich „richtigen“ Wörtern. Und ich glaube, dass ich mir da
298 in dieser Gymnasiumszeit diese Sprache irgendwie angewöhnt habe. Siehst du eh
299 jetzt Sprache angewöhnt habe. Ich würde jetzt nicht sagen, „Sproch angewöhnt hab“.
300 Das ist glaube ich so eine Sprache, die sich da in dieser Gymnasiumszeit entwickelt
301 hat, dass man erstens einmal zwischen Dialekt und Hochdeutsch hin und her switcht
302 und sich dann irgendwann mal so eine Mischkulanz daraus entwickelt. Ich war dann
303 in Wien in Strebersdorf auf der PÄDAG, da sind dann natürlich ein paar Wiener

304 Einflüsse auch dazu gekommen und da hat es schon viele Leute gegeben, die halt
305 wirklich eher schon ein reines Hochdeutsch gesprochen haben und man sich dann
306 natürlich auch ein bisschen angepasst hat. Ich glaube, aus der Zeit raus ist das so
307 entstanden, meine Art zu reden.

308
309 I: Okay, ja. In der PÄDAG-Zeit oder in der Ausbildungszeit, da hattest du dann auch
310 eben Kontakt mit anderen neuen Leuten wahrscheinlich.

311
312 L4: Ja, ja.

313
314 I: Und wie waren die oder eh' alle so wie du jetzt gesagt hast?

315
316 L4: Na ja, da waren eben schon, ich war in Strebersdorf, da waren schon viele Leute
317 vom Land, teilweise auch vom Burgenland, die dann wieder eine ganz andere Spra-
318 che gehabt haben, aber natürlich auch viele Leute direkt aus Wien und die aus Wien
319 haben halt schon eher so Hochdeutsch gesprochen, das schon. Und auch natürlich
320 auf der PÄDAG die Umgangssprache von den Professoren war schon auch so wie
321 im Gymnasium vorher. Wobei ich bei eben gesagt hätte, in der Volksschule glaube
322 ich schon, ich kann mich nicht mehr so gut erinnern, aber was jetzt so meine Emotio-
323 nen sind zur Volksschulzeit, war das schon eher so ein bisschen dialektisch ange-
324 haucht, wobei das im Gymnasium dann nicht mehr war weil dort ist das ja, so wie ich
325 vorher gesagt habe, eben diese professionelle Sprache für Unterricht ist im Prinzip
326 Hochdeutsch und das war dann schon auf der PÄDAG mit den Professoren auch so.
327 Da hat es schon einige ein paar vereinzelt gegeben, die ein bisschen Dialekt gespro-
328 chen haben, aber der Großteil von Vorlesungen und Seminaren, das waren schon
329 eher Professoren, die schon grundlegend Hochdeutsch gesprochen haben. Und na-
330 türlich auch etliche Kollegen, die natürlich mit Hochdeutsch groß geworden sind und
331 natürlich auch im Freizeitbereich Hochdeutsch geredet haben.

332
333 I: Okay, gut. Wenn wir jetzt noch einen letzten Schritt weitermachen in die Gegen-
334 wart, also nach der Ausbildung jetzt in deinem privaten Umfeld, in deinem privaten
335 Bereich. Was hat sich da, hat sich da was verändert? Sind da neue Leute vielleicht
336 dazugekommen oder welche Leute sind da präsent? Wie redest du mit denen? Hat
337 sich da sprachlich was verändert?

338
339 L4: Natürlich, weil es ändert sich ja im Laufe deines Lebens, ändern sich Freundes-
340 kreise. Jetzt gar nicht aus Bösartigkeit, sondern weil man sich ganz einfach in unter-
341 schiedliche Richtungen weiterentwickelt oder unterschiedliche Interessen hat. Es
342 kommen Leute dazu und es ist jetzt schon so, dass eben das dann eine Mischung
343 ist. Eigentlich reden wir schon Großteils im Dialekt oder eben diese Mischung Dia-
344 lekt/Hochdeutsch, was weiß ich. Es gibt aber schon Leute, die jetzt nicht reinstes
345 Hochdeutsch aber mehr, ich würde sagen ich rede eher dialektlastig und die reden
346 halt diese Dialekt-/Hochdeutschmischung mit hochdeutschlastig. So kann man das
347 vielleicht ganz gut beschreiben. Die zum Beispiel eben aus Wien aufs Land gezogen
348 sind, aus anderen Bundesländern hergezogen sind. Die auch in einem Hochdeutsch
349 sprechenden Haushalt aufgewachsen sind, die gibt es auch, aber im Grunde genom-
350 men redet in diesen verschiedenen Freundeskreisen ganz einfach jeder so, wie ihm
351 der Schnabel gewachsen ist. Da redet der eine Dialekt und der andere redet Hoch-
352 deutsch und der dritte redet eine Mischkulanz und fertig. Es sind da schon neue
353 Spracheindrücke dazugekommen. Ich habe zum Beispiel eine Freundin, die ist nach
354 Kärnten gezogen und wenn sie mit der redet, spielt natürlich der Kärntner Dialekt

355 auch eine Rolle. Dann haben wir Freunde aus Oberösterreich, da schlägt dann ab
 356 und zu der oberösterreichische Dialekt wieder durch. Alles bunt gemischt, würde ich
 357 sagen. Es gibt auch im Freundeskreis welche, die eben wirklich eher Hochdeutsch
 358 reden. Gibt es auch. Wir verstehen uns alle untereinander.

359
 360 I: Wichtig. Okay. Eine speziellere Frage noch. Welche Rolle oder spielt es überhaupt
 361 eine Rolle, die Medien? Spielen die eine Rolle sprachlich gesehen?

362
 363 L4: Für mich?

364
 365 I: Ja.

366
 367 L4: Nein.

368
 369 I: Gar nicht?

370
 371 L4: Nein.

372
 373 I: Okay.

374
 375 L4: Wobei man schon bei den Kindern, ich weiß nicht, ob das jetzt zum Thema passt,
 376 bei den Kindern in der Schule natürlich schon gemerkt, dass die sehr viel von den
 377 Medien beeinflusst sind, weil zum Beispiel Kinder bei uns eben sehr viele Ausdrücke
 378 verwendet, die eigentlich eher germanisch sind. Zum Beispiel eben dieses „Nee“ ist
 379 bei uns kein Gebrauch, weil entweder du sagst Nein oder du sagst „Na“, aber „Nee“
 380 sagt bei uns keiner. Genauso dieses „Gucken“. Ich sage ihnen schon immer, in Ös-
 381 terreich wird nicht geguckt, in Österreich wird geschaut.

382
 383 I: Sehr gut, ja.

384
 385 L4: Wobei du natürlich schon selber wiederum einige Ausdrücke, vielleicht ist das
 386 doch nicht so ganz verkehrt mit den Medien, weil man schon Ausdrücke übernimmt.
 387 Zum Beispiel das Wort lecker sagt man wiederum schon. Wenn man sagt das war le-
 388 cker, das ist zum Beispiel auch ein Wort, das ich verwende. Ich sage schon, das war
 389 gut, aber man sagt schon oft lecker. Oder zu Weihnachten diese Weihnachtskekse,
 390 bei uns hat das noch immer „Krapferl“ geheißen und man sagt schon teilweise auch
 391 Kekse, also man übernimmt da schon teilweise vielleicht auch unbewusst gewisse
 392 Ausdrücke selber. Bei den Kindern fällt es mir halt auch auf. Und die Jugendsprache,
 393 dieses, da bin ich fast ein bisschen herausen aus diesem „Digger“ und weiß ich
 394 nicht. Aber das ist schon, dass man schon gewisse Wörter auch wenn das irgendwie
 395 deiner Grundeinstellung widerspricht, übernimmst du das auch wenn du es gar nicht
 396 willst. Ich habe einen Freund, der ist allergisch auf lecker und dann ertappst du dich
 397 aber selber, dass man sagt, das war lecker. Das sagt man schon. Oder die Weih-
 398 nachtskekse. Und da sage ich eigentlich nicht Krapferl komischerweise.

399
 400 I: Wie schreibst du? Also jetzt zum Beispiel auch in sozialen Medien, wenn du
 401 schreibst, welche Sprache verwendest du da?

402
 403 L4: Irgendeine Mischung. Ich habe eine relativ lästige Angewohnheit, ich schreibe
 404 prinzipiell alles klein und das auf WhatsApp, weil mir das zu blöd ist. Und eigentlich
 405 im Grunde genommen wahrscheinlich auch eine Mischung aus Dialekt und

406 Hochdeutsch. Wenn du, weiß ich nicht „schau ma“, schreibt man schon „schau ma“,
407 „amoal“ kann man irgendwie nicht schreiben, also schreibst du dann „schau ma“ und
408 dann schreibst „mal“, weil für „amoal“ fallen mir keine richtigen Buchstaben ein.
409 Weißt du, was ich meine? So „schau ma mal“. So würde ich das beschreiben. Oder
410 „i glaub net“ schreibt man schon, nicht? Das schreibt man, aber alles was man quasi
411 an Dialektvokalen oder Ausdrücken nicht in Buchstaben ausdrücken kann, wo man
412 nicht weiß, welche Buchstaben man dafür verwenden soll, das schreibe ich dann auf
413 Hochdeutsch. Weil „Buxstabn“, wie schreibst du „Buxstabn“ zum Beispiel?
414 „Buxstabn“ kann man sagen, aber „Buxstabn“, wie schreibst du „Buxstabn“? Das
415 schaut komisch aus. Also eher so eine Mischung, wobei das natürlich auch abhängig
416 davon ist natürlich mit wem man jetzt kommuniziert.

417
418 I: Okay und zwar inwiefern?

419
420 L4: Es ist ja auch ein Unterschied, ob ich jetzt mit Freunden in einer WhatsApp
421 Gruppe schreibe oder ob ich Eltern per Schoolfox eine Nachricht schreibe. Jetzt sind
422 wir wieder bei Hochdeutsch und professionell.

423
424 I: Okay, das ist dann quasi die Sprache, wo du sagst, das ist dann Hochdeutsch oder
425 professionell, wenn du mit den Eltern ...

426
427 L4: Wenn ich mit den Eltern schreibe, dann schreibe ich natürlich nicht im Dialekt.
428 Dann schreibe ich schon Hochdeutsch, würde ich einmal sagen. Sicher. Wenn ich in
429 einer privaten WhatsApp Gruppe schreibe, schreibe ich auch anders als mit Eltern.
430 Es kommt immer darauf an mit wem. Das ist ja bei Sprache auch so, es kommt im-
431 mer darauf an, mit wem ich jetzt gerade kommuniziere und nach dem richtet sich
432 auch meine Sprache. Ich glaube schon, dass ich da sehr flexibel bin vom Dialekt bis
433 feinstes Hochdeutsch. Wobei bei feinstem Hochdeutsch habe ich schon, weil so wirk-
434 lich korrekt Hochdeutsch weiß ich nicht, ob das wirklich so viele Menschen wirklich
435 ganz genau können. Weiß ich nicht. Aber es kommt schon darauf an, mit wem du
436 jetzt kommunizierst, finde ich und worüber du kommunizierst und in welcher Bezie-
437 hung du zu der Person stehst, mit der du kommunizierst, also das halt schon. Weil
438 das ist schon, glaube ich, ein Problem unserer, Zeit dass viele Leute das nicht wis-
439 sen, mit wem rede ich jetzt und wie rede ich jetzt mit dem und wie steht der zu mir?
440 Es kann der eine Ausdruck, weiß ich nicht, rede ich mit Person A, ist das lustig und
441 angebracht und rede ich mit Person B, ist das fehl am Platz und eine Grenzüber-
442 schreitung. Ich habe schon manchmal das Gefühl dass es schon sehr viele Leute
443 heutzutage gibt, die ganz einfach nicht mehr, teilweise auch die Kinder in der Schule,
444 die nicht mehr wissen, wie rede ich jetzt mit wem? Wenn Kinder untereinander reden
445 ist das eine andere Kommunikation, wie wenn jetzt ein Kind mit mir redet. Genauso
446 ist es für mich eine andere Kommunikation ob ich jetzt mit einem Kind rede, ob ich
447 jetzt mit dir rede, ob ich mit dem Direktor rede, ob ich mit Eltern rede oder mit mei-
448 nem Mann rede oder mit meinen Kindern. Kommunikation kommt immer darauf an,
449 mit wem rede ich, worüber rede ich und nach dem richtet sich auch die Sprache. Das
450 geht jetzt von Hochdeutsch bis Dialekt.

451
452 I: Da sind wir genau da drin, was ich jetzt von dir wissen möchte und zwar im schuli-
453 schen Kontext, du bist jetzt sehr viel in der Schule unterwegs mit den verschiedenen
454 Leuten, wie du mit denen redest. Kannst du das jeweils dann auf die Leute, also mit
455 wem du redest, ein bisschen genauer beschreiben. Das heißt zum Beispiel einmal,

456 gibt es überhaupt eine Vorgabe von Seiten der Direktion, wie du reden sollst als Leh-
457 rerin?

458

459 L4: Na ja, im Grunde genommen denke ich schon, dass man prinzipiell Hochdeutsch
460 reden sollte. Ich glaube schon. Ich weiß gar nicht von Seiten der Direktion, sondern
461 allgemein. Früher hat es sogar so eine Art Schulschrift gegeben. Gibt es ja noch im-
462 mer, so eine offizielle Schulschrift. Und theoretisch ist ja, wie soll ich sagen, ist ja
463 Hochdeutsch die einheitliche Sprache in ganz Österreich, weil wenn jetzt einer an-
464 fängt im Vorarlberger Dialekt zu reden, den versteht kein Mensch. Darum glaube ich
465 schon, dass man prinzipiell Hochdeutsch reden sollte. Jetzt sind wir wieder dort, mit
466 dem Chef rede ich auch im Dialekt, er redet mit mir auch im Dialekt. kommt jetzt aber
467 irgendeine Obrigkeit, dann spricht man wahrscheinlich ein bisschen überlegter und
468 Hochdeutscher und weiß ich nicht was alles. Das ist auch was ich vorhin gesagt
469 habe mit den Kindern. Wenn ich am Gang mit einem Kind herum blödle, rede ich
470 wahrscheinlich eher im Dialekt. Die Kinder finden das auch lustig. Heute zum Bei-
471 spiel eben habe ich zum Hassan gesagt, ob er weiß, was das heißt, „du hast einen
472 Klescher“ und die Kinder finden ja das cool. Die finden das ja gar nicht so uninteres-
473 sant. Die Vorigen haben immer gelacht, weil ich gesagt habe, jetzt habt ihr „Detsch“.
474 Das hat ihnen so gut gefallen. Das ist aber lustig, wenn türkische Kinder dann
475 „Detsch“ sagen, für die ist das wie eine Fremdsprache. Für mich ist schon, aber das
476 habe ich eh‘ schon vorher gesagt, ist Dialekt eben diese amikale Freizeitsprache.
477 Wenn wir jetzt auch mit den Kindern in der Schule waren, wenn die Chemie und die
478 Stimmung passen, dann neigt man eher dazu ein bisschen herum zu blödeln und
479 auch mit solchen Wörtern zu spielen, als wenn ich zum Beispiel verärgert bin und
480 eine Klasse schlimm ist. Das ist für mich auch eine Sache der Distanz. Wenn ich
481 Hochdeutsch rede bin ich distanzierter als wenn ich Dialekt rede. Das ist jetzt wieder
482 diese Kopf-/Herzsache, weil das ist halt die Sprache, die ganz einfach aus mir raus-
483 kommt, wenn ich auf Hochdeutsch schalte, dann habe ich mir schon etwas überlegt
484 dabei, warum ich das jetzt tue in der Situation. Und beim Erklären natürlich, jetzt sind
485 wir wieder bei professionell, ist es natürlich schon so, dass du bei deinen Erklärun-
486 gen so reden solltest, dass jedes Kind das versteht, weil im Dialekt, das ist zwar lus-
487 tig und sie gewöhnen sich auch an deine Sprache, die Kinder auch, aber du musst
488 schon so reden, dass jeder im Grunde genommen das gut verstehen kann. Das
489 heißt, mit den Kollegen eher im Dialekt, mit den Kindern auf reiner Lehrer-Schüler-
490 ebene, auf der professionellen Ebene eher Hochdeutsch, auf der emotionalen Ebene
491 eher Dialekt. So würde ich das beschreiben. Und wenn ich sehr verärgert bin dann
492 ganz Hochdeutsch und ganz leise. Höchststrafe.

493

494 I: Wie sprichst du mit den Eltern oder am Elternsprechtag, wie sprichst du da?

495

496 L4: Situationselastisch. Im Grunde genommen so wie die Eltern mit mir kommunizie-
497 ren. Das kommt jetzt mal auf die Situation an ob das eine entspannte Situation ist
498 oder eben eine heikle Situation. Da sind wir wieder bei Distanz. Wenn das Eltern
499 sind, die im Dialekt reden, dann rede ich wahrscheinlich auch im Dialekt, weil ich
500 schon der Meinung bin, je netter das Verhältnis mit den Eltern ist, desto weniger
501 Schwierigkeiten hat man im Fall der Fälle. Mit Eltern die nicht so gut Deutsch spre-
502 chen können, bemühe ich mich sehr schön und Hochdeutsch zu sprechen, versuche
503 auch immer meine Sprache an mein Gegenüber anzupassen. Das heißt, das kommt
504 auch darauf an. Wenn zum Beispiel jemand da sitzt, wo ich zum Beispiel weiß, er
505 kann nicht Deutsch sprechen, versteht aber Deutsch, dann bemühe ich mich lang-
506 sam und einfach, sodass mich der gut verstehen kann, also ich versuche mich da

507 immer anzupassen sozusagen. Wenn wer Schwierigkeiten macht, dann spreche ich
508 Hochdeutsch um auch ganz einfach keine Angriffsfläche zu bieten. Je nachdem wie
509 halt das Gegenüber ist.

510

511 I: Wie schaut es noch mit dem Fach aus? Spielt das Fach, das du gerade unterrich-
512 test, spielt das irgendeine Rolle wie du sprichst oder wie du deine Sprache wählst?

513

514 L4: Das ist eine gute Frage. Na ja, schon, weil halt in Mathematik zum Beispiel
515 spricht man ja eher um Dinge zu erklären, also eher Hochdeutsch. In Geografie zum
516 Beispiel erklärt man auch Dinge, aber man spricht auch manchmal ganz einfach über
517 bestimmte Themen und daraus entwickeln sich da oft dann eben Diskussionen, die in
518 eine Richtung gehen, die man jetzt gar nicht so geplant hat. Da kann es schon sein,
519 dass man dann so ein bisschen eher in den Dialekt reinkippt. Aber in Mathematik
520 zum Beispiel, wie soll ich sagen, wenn jetzt ein Kind herkommt und kennt sich bei ei-
521 nem Beispiel nicht aus, dann sage ich auch, schau her, setz dich nieder und dann er-
522 kläre ich aber Hochdeutsch. Ich sage „geht scho, kumm her“ und dann erkläre ich es
523 Hochdeutsch. Das belächelt auch mein Freundeskreis immer so, weil oft einmal willst
524 du irgendwas erklären und das passiert total unbewusst, du redest im Dialekt und
525 dann erklärst du es auf Hochdeutsch. Also eher dialektanfällig ist wahrscheinlich Ge-
526 ografie und eher halt, da ist es halt auch wieder so. Erklärungen eher Hochdeutsch,
527 persönliche Gespräche eher so ein bisschen Dialektik, wobei ich ja, wie soll ich sa-
528 gen, der Dialekt, den ich rede, nicht so ein Dialekt ist, den man so schwer ... Weil
529 zum Beispiel „hast du an Klescher“, das ist ein Wort, das sagt man den Kindern ein-
530 mal Gaudi halber, das ist aber ein Wort, was du im Schulalltag nicht verwendest. Das
531 erzählt man ihnen halt Gaudi halber, dass es das Wort gibt, weil sie es halt lustig fin-
532 den. Oder zum Beispiel, wenn du sagst „bist du wo angrennt“, das ist auch ein Dia-
533 lektausdruck, aber zum Beispiel im schulischen Dialektalltag ja nicht vorkommt, weil
534 sowas sagt man nicht. „Geht's dir nicht gut“, sagt man vielleicht. Ich sage dann im-
535 mer, bist du mit einer Laterne kollidiert?

536

537 I: Das ist geil, ja.

538

539 L4: Wobei das Wort kollidieren ist dann immer gleich ein kleiner Intelligenztest. Bist
540 du mit einer Laterne kollidiert?

541

542 I: Okay, super. Fällt dir noch was ein? Möchtest du noch irgendwas ergänzen?

543

544 L4: Nein, wir haben jetzt eh' eine Stunde geredet, oder? Du hast dir das richtige Op-
545 fer ausgesucht.

546

547 I: Passt, dann bedanke ich mich für das Interview.

548

549 L4: Ich hoffe du kannst etwas anfangen mit meinen geistigen Ergüssen.

550

551 I: Bestimmt. Sehr gerne. Dankeschön.