

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Dialekt im schulischen Kontext aus der Sicht von Schulleiter*innen im niederösterreichischen Waldviertel. Eine qualitative soziolinguistische Untersuchung

verfasst von | submitted by

Manuel Hofstätter BEd

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

Wien | Vienna, 2026

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

UA 199 506 510 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Deutsch Unterrichtsfach Geographie und wirt-
schaftliche Bildung

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Manfred Michael Glauninger Privatdoz.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Theoretische Grundlagen	3
2.1	Soziolinguistik.....	3
2.1.1	Definition und Entwicklungslinien.....	3
2.1.2	Kritische und metapragmatische Soziolinguistik	10
2.1.3	Spracheinstellungs- bzw. Sprachideologieforschung.....	14
2.1.4	Sprachvariation.....	21
2.2	Dialektareale und Stellenwert des Dialekts in Österreich	26
2.2.1	Versuch einer Definition des Begriffs „Dialekt“.....	26
2.2.2	Das Waldviertel als Dialektgebiet	29
2.2.3	Stellenwert des Dialekts in Österreich.....	30
2.3	Dialekt in der Institution Schule.....	33
2.3.1	Chancen der schulischen Dialektverwendung	33
2.3.2	Probleme der schulischen Dialektverwendung	35
2.3.3	Dialektgebrauch im Deutschunterricht.....	38
2.3.4	Sprachregime in Bezug auf den schulischen Sprachgebrauch	40
3	Interviewstudie	42
3.1	Forschungsfragen und forschungsleitende Annahmen.....	42
3.1.1	Forschungsfragen	42
3.1.2	Forschungsleitende Annahmen.....	44
3.2	Methodik.....	45
3.2.1	Qualitative Forschung	45
3.2.2	Aufbau des Interviewleitfadens	47
3.2.3	Durchführung der Interviews	51
3.2.4	Qualitative Inhaltsanalyse.....	52
3.2.5	Auswertung der Interviews.....	54
3.2.6	Methodische Limitationen.....	59
4	Darlegung der Ergebnisse.....	60
4.1	Ergebnis von Gewährsperson 1 (GP1 – weiblich).....	60
4.2	Ergebnis von Gewährsperson 2 (GP2 – weiblich).....	66
4.3	Ergebnis von Gewährsperson 3 (GP3 – männlich)	73
4.4	Ergebnis von Gewährsperson 4 (GP4 – männlich)	80
4.5	Ergebnis von Gewährsperson 5 (GP5 – männlich)	85
4.6	Tabellarische Fallübersicht.....	91
5	Diskussion und Interpretation der Ergebnisse	94
6	Synthese und Ausblick	106
6.1	Beantwortung der Forschungsfragen.....	106
6.2	Limitationen der Untersuchung.....	109
6.3	Ausblick.....	110

7	Verzeichnisse	111
7.1	Literaturverzeichnis	111
7.2	Abbildungsverzeichnis.....	116
7.3	Tabellenverzeichnis	116
8	Anhang.....	117
8.1	Interviewleitfaden	117
8.2	MAXQDA-Codesystem.....	120
8.3	Transkriptionen der Interviews	121
9	Abstract.....	166

1 Einleitung

„Dialekt im Schulunterricht – nützlich oder hinderlich?“ – So lautete der Titel eines 2024 veröffentlichten Blog-Beitrags in der Online-Ausgabe der österreichischen Tageszeitung „Der Standard“ (vgl. Der Standard 2024). Die hierin aufgeworfene Frage ist von zentraler gesellschaftlicher Bedeutung, da Dialekte in Österreich ein allgegenwärtiges sprachliches Phänomen repräsentieren und dabei auch in die Institution Schule Eingang finden. Dort prallt die Dialektverwendung auf unterschiedliche diesbezügliche Sichtweisen der schulischen Akteur*innen – seien es Schulleiter*innen, Lehrpersonen und/oder Schüler*innen.

Die vorliegende Masterthesis legt ihren Fokus auf die Schulleiter*innen, deren Einstellungen hinsichtlich der (schulischen) Dialektverwendung mittels qualitativer soziolinguistischer Untersuchung erhoben werden sollen. Das diesbezügliche Forschungsinteresse erwuchs bei einem Rückblick auf meine Schulzeit, die stark vom Dialektgebrauch gekennzeichnet war. Von fast allen Mitschüler*innen und mir, aber auch von zahlreichen Lehrpersonen, wurde – in der Regelsituationsabhängig beziehungsweise kontextsensitiv – im Dialekt kommuniziert. Im Zuge meiner gegenwärtigen beruflichen Tätigkeit als Lehrperson sind diese Tendenzen ebenso feststellbar. Der schulübergreifende kollegiale Austausch zu diesem Thema zeigte, dass der ausgeprägte Dialektgebrauch nicht bloß als Eigenheit jener Schule zu verstehen ist, an welcher ich unterrichte, sondern er an anderen Schulstandorten nicht minder an der Tagesordnung steht. Des Weiteren ergab die Vernetzung mit Kolleg*innen aus dem Waldviertel, dass in manchen Schulen von den Schulleiter*innen Versuche angestellt werden, die Dialektverwendung im schulischen Kontext einzuhegen beziehungsweise zu reglementieren. Nicht selten wurde hierbei von Anweisungen in Bezug auf den schulischen Sprachgebrauch berichtet. Hierbei zeigt sich, dass Sprachregime – ergo Vorgaben betreffend die Sprachverwendung (vgl. Spitzmüller 2022: 271) – heutzutage aktueller denn je sind.

Indem der Fokus vorliegender Arbeit – wie eingangs bereits erwähnt – auf der Gruppe der Schulleiter*innen und deren Einstellungen in Bezug auf den Dialektgebrauch in der Institution Schule liegt, sollen Erkenntnisse hinsichtlich des zu untersuchenden Themenkomplexes aus einer höchst relevanten Perspektive generiert werden. Eine einschlägige Untersuchung des niederösterreichischen Waldviertels wiederum stellt sich deshalb als besonders lohnend dar, weil dieses Gebiet als eine nach wie vor dialektal geprägte Sprachlandschaft gilt (vgl. Stöckle 2024: 307).

Zum Themenbereich im weiteren Sinn sind bereits zahlreiche Forschungs- bzw. Qualifikationsarbeiten vorhanden. Dabei wurden jedoch zumeist Lehrpersonen befragt – und keine Schulleiter*innen. Exemplarisch anzuführen ist hierbei die Masterthesis von Tabacariu (2021). Vor diesem Hintergrund wurde eine Forschungslücke hinsichtlich der ‚emischen‘ Perspektive von Schulleiter*innen in Bezug auf den Dialekt(gebrauch) in der Schule identifiziert. Lediglich eine quantitative Untersuchung von Zurucker-Burda (2021) fokussiert diesbezüglich auf Schulleiter*innen in Österreich. Bei dieser Studie standen allerdings die weiterführenden Schulen im Mittelpunkt, und nicht die Sekundarstufe I (Mittelschulen), wie dies in der vorliegenden Arbeit der Fall ist.¹ In Bezug auf das niederösterreichische Waldviertel gilt es daher festzustellen, dass bis dato keine einschlägigen qualitativen Forschungsarbeiten vorhanden sind. Ziel dieser Masterarbeit ist es daher, die bestehende Forschungslücke zu verkleinern.

Letzteres soll durch eine Untersuchung ausgewählter metapragmatischer Aspekte des Dialektgebrauchs im schulischen Kontext erreicht werden, für die sprachreflexive Interview-Aussagen beziehungsweise Narrationen von im Waldviertel tätigen Schulleiter*innen als Ausgangspunkt fungieren. Neben der Auseinandersetzung mit allgemeinen Einstellungen dieser Schulleiter*innen in Bezug auf den Dialektgebrauch in der Schule soll auch spezifisch auf den Kontext des Unterrichtsfaches Deutsch eingegangen werden. Erreicht werden soll dies durch episodische Interviews nach Misoch (2019), im Zuge derer die offene Befragung mit dem Prinzip der Narration verknüpft wird (vgl. Misoch 2019: 57).

Die vorliegende Masterarbeit ist so aufgebaut, dass im Anschluss an die Einleitung (Kapitel 1) in Kapitel zwei die theoretischen Grundlagen und der aktuelle Forschungsstand aufgezeigt werden. Hierbei wird auf die Soziolinguistik (Kapitel 2.1), die österreichischen Dialektareale und den Stellenwert der Dialekte (Kapitel 2.2) sowie den Konnex Dialekt und Schule (Kapitel 2.3) eingegangen. Kapitel drei beschreibt die methodischen Vorgangsweise in dieser Arbeit (Kapitel 3.2). Ebenso werden die Forschungsfragen, die zudem am Ende des vorliegenden Kapitels skizziert werden, genauer erläutert (Kapitel 3.1). Eine ausführliche Darlegung der Ergebnisse erfolgt im vierten Kapitel, bevor diese in Kapitel fünf diskutiert und interpretiert werden. Kapitel sechs versteht sich als Synthese, welche die Forschungsfragen zu beantworten versucht und etwaige Limitationen aufzeigt. Auch ein Ausblick auf potentielle weiterführende Forschungen ist darin enthalten.

¹ Allgemeine Untersuchungen des Zusammenhangs von Dialekt und Schule – teils im Kontext der „Sprachbarriere“-Forschung der strukturfunktionalen Soziolinguistik der 1970er- und 1980er-Jahre – wurden z. B. von Ammon (1972; 1978a; 1983) und Bausinger (1972; 1973) durchgeführt. Hochholzer (2004) verortet sich in rezentere Forschungsparadigmen.

Zentral für diese Arbeit sind die folgenden Forschungsfragen:

- a) Wie konzipieren die Gewährspersonen das Variationsspektrum des Deutschen bzw. insbesondere (auch ihre eigenen) Dialekte als Komponenten desselben?
- b) Welche sozialen Bedeutungen / Ideologien (kommunikative und identitätskonstituierende Funktion, Prestige/Stigma, Stereotype ...) indizieren sprachreflexive Interview-Aussagen/Narrationen der Gewährspersonen in Bezug auf die Variation des Deutschen im Allgemeinen und insbesondere (auch ihre eigenen) Dialekte im (auch eigenen) schulischen Kontext im Besonderen?
- c) Welche bildungs- bzw. sprachpolitischen Vorgaben und schulischen Sprachregime lassen sich dabei erkennen und wie positionieren sich die Gewährspersonen diesbezüglich?
- d) Welche Parallelen und Unterschiede in Bezug auf a)–c) zeigen sich im Vergleich der durchgeführten Interviews?

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Soziolinguistik

2.1.1 Definition und Entwicklungslinien

Zur Schaffung eines theoretischen Rahmens für den weiteren Fortgang dieser Arbeit ist es unerlässlich, die Entwicklungslinien sowie den aktuellen Forschungsstand der Soziolinguistik zu skizzieren. Die Soziolinguistik hat eine lange Geschichte hinter sich, denn ihr Entstehungszeitpunkt wird bereits auf den Beginn der 1960er-Jahre datiert. (Vgl. Spitzmüller 2022: 1). Linke et al. (2004: 336) merken diesbezüglich an, dass ein eigener soziolinguistischer Arbeitsbereich erst in den 1960er- und 1970er-Jahren entstanden ist. Hierbei war der politische Hintergrund des Jahres 1968 besonders relevant und so versuchte die Sprachwissenschaft ihren historisch-musealen Charakter abzulegen und das gegenwärtige Sprachleben ins Zentrum der Untersuchungen zu rücken. (Vgl. Linke et al. 2004: 336). Löffler (2016: 13) erkennt in den 1970er-Jahren eine regelrechte „Begeisterung“ für die Soziolinguistik und er definiert sie als „Sprachwirklichkeitsforschung“, die aus zahlreichen kleineren und selten auch größeren Einzelprojekten besteht. In den 1980er-Jahren war diese „Begeisterung“ sodann einer Ernüchterung gewichen. (Vgl. Löffler 2016: 13).

Anzumerken ist jedoch, dass der Begriff „Soziolinguistik“ erstmals bereits früher gebraucht wurde, und zwar von Haver C. Currie im Zuge einer Vorlesung im Jahr 1949. Drei Jahre später tauchte er dann zudem in einer Zeitschrift auf. Den Forschungsschwerpunkt bildete damals wie

heute der Konnex zwischen Sprache und Gesellschaft, was impliziert, dass der Untersuchungsfokus auf der sozialen Bedeutung von Sprachgebrauch und Sprachsystem liegt. (Vgl. Dittmar 1997: 19).

Charakteristisch für die soziolinguistischen Paradigmen der Sprachwissenschaft ist, dass sie sich mit sozialen – ergo gesellschaftlichen – Phänomenen auseinandersetzen. Bei der Frage, welche gesellschaftlichen Phänomene für die Soziolinguistik von Bedeutung sind, liegen die Standpunkte weit auseinander. Häufig herrscht nicht einmal Konsens dahingehend, was gesellschaftliche Phänomene überhaupt sind und wie diese definiert werden können. (Vgl. Spitzmüller 2022: 1). Eine Definition des Gesellschaftsbegriffs wäre jedoch insofern von Bedeutung, als die Soziolinguistik die „Relation von Sprache und Gesellschaft“ (Spitzmüller 2022: 4) untersucht. Eine derartige Sichtweise auf diese linguistische Teildisziplin pflegt auch Tagliamonte (2006: 3), wenn sie schreibt, dass Soziolinguistik „the relationship between language and society“ (Tagliamonte 2006: 3) in den Blick nimmt. Somit steht die Soziolinguistik beispielsweise vor der Aufgabe, zu untersuchen, welche Formen des Sprachhandelns für welche sozialen Gruppen charakteristisch sind (vgl. Linke et al. 2004: 336). Auch muss sie sich der Frage widmen, ob bei dem von ihr untersuchten Zusammenhang von Sprache und Gesellschaft die Sprache oder Gesellschaft als unabhängige Variable zu verstehen ist. Es ist demgemäß zu diskutieren, ob die sozialen Faktoren bestimmend für das Sprachverhalten sind – oder ob durch das Sprachverhalten der Individuen die Gesellschaft geprägt wird. (Vgl. Linke et al. 2004: 366). Dieser Diskussion nimmt sich auch Spitzmüller (2022: 4) an, und zwar wenn er die Frage aufwirft, ob Sprache die Gesellschaft formt oder Gesellschaft die Sprache prägt (vgl. Spitzmüller 2022: 4). Festzuhalten ist jedoch, dass in neueren Forschungen jene Positionen den Vorzug genießen, welche davon ausgehen, dass soziale Realitäten sprachlich konstruiert sind (vgl. Linke et al. 2004: 367).

Linke et al. (2004: 336) definieren die Soziolinguistik als eine *Bindestrichlinguistik*, die von Bezügen zur Soziologie geprägt ist. Der Begriff „Bindestrichlinguistik“ soll auf die Verbindung von sprachwissenschaftlichen Perspektiven mit Ansätzen von (im engeren Sinn) nicht-linguistischen Disziplinen (vgl. auch Computerlinguistik, Textlinguistik, Genderlinguistik usw.) verweisen. Die Bezüge zur Soziologie treten in der Soziolinguistik sowohl inhaltlich als auch methodisch zutage. Ersteres zeigt sich, „indem Sprache primär als soziales Phänomen betrachtet wird, das sich konsequenterweise nur mit Bezug auf die gesellschaftlichen und sozialen Lebensbedingungen ihrer Sprecher und Sprecherinnen beschreiben lässt“ (Linke et al. 2004: 336).

Letztere Bezüge werden dadurch realisiert, dass der Empirie ein hoher Stellenwert zugemessen wird (vgl. Linke et al. 2004: 336).

Einen wichtigen Meilenstein zur Entstehung der Disziplin der Soziolinguistik legte Basil Bernstein, der in den 1960er-Jahren damit begann, empirische Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Sprache und Gesellschaftsschicht anzustellen. Auf diese Weise war es ihm gelungen, die Soziolinguistik in das Blickfeld von Wissenschaftler*innen, Politiker*innen und Student*innen zu rücken. Im Zuge der Rezeption Bernsteins gelangte auch der Begriff der „Sprachbarriere“ in den Fokus der Betrachtung. (Vgl. Reitmajer 1979: 1). Köb (1978: 29–30) merkt an, dass im deutschsprachigen Raum die Soziolinguistik zu Beginn mit der Rezeption Bernsteins gleichgesetzt wurde (vgl. Köb 1978: 29–30). In diesem Kontext ist es entscheidend, dass Bernstein von seinen Rezipient*innen häufig missverstanden wurde. Darauf weisen sowohl Spitzmüller (2022: 97–101) als auch Köb (1978: 30) hin. Letzterer spricht von Vereinfachungen und Interpretationen und er führt als Grund hierfür die Vielzahl der von Bernstein publizierten Werke an (vgl. Köb 1978: 30).

Linke et al. (2004: 339) merken ebenfalls an, dass die Anfangsjahre der Soziolinguistik von der Rezeption der Werke Bernsteins gekennzeichnet waren. Letzterer erachte die sozioökonomische Schichtung einer Sprachgemeinschaft als Grund für die Unterschiede im Sprachverhalten und er unterscheidet zwischen einem elaborierten und einem restringierten Code. Während er den elaborierten Code der Mittel- und Oberschicht zuordnet, sei der restringierte Code charakteristisch für die Unterschicht. Die Differenzen zwischen den beiden Codes würden in der Explizitheit, der grammatischen Korrektheit und der logischen und argumentativen Strukturiertheit der sprachlichen Äußerungen liegen. (Vgl. Linke et al. 2004: 339). Auch Sauer (1995: 18) verortet die Unterschiede zwischen restringiertem und elaboriertem Code in verschiedenen linguistischen Merkmalen, welche mit einer „Defizithypothese“ in Verbindung gebracht werden (vgl. Sauer 1995: 18). Wenngleich es nicht im Sinne Bernsteins sein mag, so erkennt Köb (1978: 129) Parallelen zwischen dem restringierten Code nach Bernstein und den linguistischen Charakteristika des Dialekts (vgl. Köb 1978: 129).

Von einigen Wissenschaftler*innen wird Bernstein so rezipiert, dass sie beide Codes in ein hierarchisches Verhältnis setzen, bei welchem der elaborierte dem restringierten Code als überlegen gilt. Die sprachlichen „Defizite“ der Unterschichtssprachensprecher*innen werden so dann qua „Defizithypothese“ zu erklären versucht. (Vgl. Linke et al. 2004: 339–340). Sauer (1995: 18) geht sogar so weit, dass sie den Code der Unterschicht als „defizient“ betrachtet und

von einer „Minderwertigkeit“ der Unterschichtssprache gegenüber der Mittel- und Oberschichtssprache berichtet. Aufgrund dieser „Minderwertigkeit“ würden für Angehörige der Unterschicht zahlreiche sprachlich bedingte Nachteile entstehen, welche sich in einem geringeren Schulerfolg oder in Form zukünftiger Chancenungleichheiten bei wirtschaftlichen und sozialen Positionen manifestieren würden. (Vgl. Sauer 1995: 18).

Die im vorherigen Absatz genannten sprachlichen Nachteile der Nutzer*innen des restringierten Codes wurden mit dem Begriff „Sprachbarriere“ bezeichnet (vgl. Löffler 2016: 156). Eine Überwindung ebendieser „Sprachbarriere“ sei für Angehörige der Unterschicht sehr schwierig und könne lediglich durch die Aneignung des elaborierten Codes erreicht werden (vgl. Linke et al. 2004: 340). Diese „Defizithypothese“ stieß jedoch sehr bald auf Kritik, und zwar dahingehend, als erkannt wurde, dass bestimmte Sprachgebrauchsformen (in diesem Fall jene der Mittel- und Oberschicht) unreflektiert zum allgemeinen Maßstab und zur von allen Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft anzustrebenden Norm erklärt wurden. Aus diesem Grund wurde als Gegenposition die „Differenzhypothese“ postuliert, welche die sprachlichen Unterschiede nicht als „Mangel“, sondern als „Andersartigkeit“ deklariert. (Vgl. Linke et al. 2004: 341). Diese von William Labov formulierte Hypothese betrachtet beide Sprachformen – ergo jene der Unterschicht und jene der Mittelschicht – als gleichwertig und sie verneint einen Zusammenhang zwischen den beiden Codes und den kognitiven Fähigkeiten der Sprecher*innen (vgl. Sauer 1995: 19).

Relevant in diesem Kontext ist die Lesart von Spitzmüller (2022: 7) in Bezug auf die Thesen Bernsteins. Er hält nämlich fest, dass diese – wie bereits erwähnt – in zahlreichen Literaturquellen fehlerhaft wiedergegeben werden. (Vgl. Spitzmüller 2022: 7). Das Narrativ, wonach Bernstein die „Defizithypothese“ generiert und Labov diese qua „Differenzhypothese“ falsifiziert habe, identifiziert Spitzmüller als „Mythos“, habe Bernstein doch zu keiner Zeit den restringierten Code als mangelhaft angesehen und Defizit-Sichtweisen grundsätzlich abgelehnt. Zudem habe Labov die Theorie Bernsteins zu keinem Zeitpunkt widerlegt, sondern lediglich Kritik an kompensatorischen (Sprach-)Erziehungsmaßnahmen geäußert. (Vgl. Spitzmüller 2022: 97). Dass die beiden Codes als unterschiedlich leistungsfähige Formen des Sprachgebrauchs aufgefasst wurden, stellt für Spitzmüller (2022: 100) das zentrale Missverständnis dar. Bernstein gehe es allerdings durchaus um die Bewertung von kommunikativen Praktiken und Sprachgebrauchsweisen im Sinne von Sprachideologien und Sprachregimen (vgl. Kapitel 2.1.2). Er bewerte jedoch nicht die Sprachgebrauchsweisen selbst, sondern die Art und Weise,

wie die Bewertung in den Bildungseinrichtungen vorstattengeht. Letztere Bewertungen haben gravierende Folgen für die Sprecher*innen. (Vgl. Spitzmüller 2022: 100–101).

Wenn es Bernstein um ein Defizit geht, dann also um ein **Defizit im Bildungssystem**, das bestimmte Prozeduren sprachlicher Performanz stärker honoriert als andere und somit soziale Ungleichheit systematisch reproduziert. Und genau dies verkennt, wie Bernstein betont, die Differenz-Ansätze, denn auch eine tausendfach wiederholte Betonung, dass alle Sprachgebrauchsformen prinzipiell gleichwertig seien, ändere nichts an der Tatsache, dass Menschen aufgrund ihres Sprachgebrauchs systematisch benachteiligt würden und dass **Sprachgebrauchsformen mit Machtpositionen assoziiert** seien. (Spitzmüller 2022: 101 [Hervorhebung im Original]).

Spitzmüller (2022: 2) versteht es als grundsätzliche Aufgabe der Soziolinguistik, die Frage aufzuwerfen, was „Gesellschaft“ ist und warum diese für die Sprache und die Sprachwissenschaft von Relevanz ist. Besonders eng sind – wie bereits erwähnt – die Verbindungen der Soziolinguistik zur Soziologie, war letztere Disziplin doch am Aufbau der Soziolinguistik direkt beteiligt. (Vgl. Spitzmüller 2022: 2). Tagliamonte (2006: 3) beschäftigt sich nicht so sehr mit der Frage, was „Gesellschaft“ ist, sondern verweist in ihrem englischsprachigen Einführungswerk darauf, was den Gesellschaftsbegriff bezeichnet, und erläutert diese nicht näher. Ihr zufolge ist Sprache stets von der Person beeinflusst, die sie verwendet. Auch der Ort der Verwendung und der Grund für den Sprachgebrauch haben Auswirkungen auf die Sprachverwendung und sind somit zentral für soziolinguistische Untersuchungen. (Vgl. Tagliamonte 2006: 3).

Die Soziolinguistik vereint eine Vielzahl von Interessen und Ideen, weshalb sie als „broad church“ (Spitzmüller 2022: 3) bezeichnet werden kann. Für Spitzmüller (2022: 3) steht nicht im Vordergrund, was Soziolinguistik sein muss, er verschreibt sich vielmehr der Aufgabe, zu skizzieren, was Soziolinguistik alles sein kann. Die im deutschsprachigen Raum vorliegenden oftmals verengenden Definitionen der Soziolinguistik, welche sich auf die Variations- respektive Varietätenlinguistik beschränken, gilt es in diesem Sinne kritisch zu hinterfragen. (Vgl. Spitzmüller 2022: 3). Nichtsdestoweniger repräsentiert die Variations- bzw. Varietätenlinguistik einen Teil der Soziolinguistik und nimmt sich eine synchrone und vergleichende Untersuchung zweier oder mehrerer Sprachen mit dem Ziel einer Bestimmung der innersprachlichen Unterschiede sowie der Abgrenzung der Varietäten vor. Von zahlreichen Autor*innen werden die Sozio- und die Varietätenlinguistik gleichgesetzt. In jüngeren Einführungen wird die Varietätenlinguistik zumeist jedoch als Teil der Soziolinguistik betrachtet. (Vgl. Sinner 2014: 10). Ähnlich kontrovers gestaltet sich die Abgrenzung der Varietäten- von der Variationslinguistik. In einigen Sprachen werden diese Begriffe synonym verwendet. Dieser Umstand basiert auch darauf, dass manche Sprachen keine jeweils eigenen Begriffe für „Varietät“ und „Variation“

aufweisen, so beispielsweise das Englische, wo durch die Bezeichnung *variety* sowohl die Varietät als auch die Variation erfasst werden. (Vgl. Sinner 2014: 11).

Sprechakteur*innen stehen stets verschiedene sprachliche Varianten zur Verfügung, um sich auszudrücken. Um dies etwas zu konkretisieren, sei beispielsweise auf die verschiedenen stilistischen Varianten verwiesen, auf welche die Sprecher*innen je nach Kommunikationssituation zurückgreifen können. Dialekte beziehungsweise regionale Varianten einer Sprache sind hierbei ebenso anzuführen. Das Interessensgebiet der Soziolinguistik liegt nun darin, unter die Lupe zu nehmen, warum es diese Variation überhaupt gibt und wie die unterschiedlichen sprachlichen Varianten in der Gesellschaft mit welcher (sozialen) Bedeutung verteilt sind. Die Funktion der Variation ist ebenfalls zentraler Untersuchungsgegenstand der Soziolinguistik. (Vgl. Spitzmüller 2022: 5). Die Variabilität von Sprache gilt somit als Forschungsschwerpunkt der Soziolinguistik und sie meint das Anbieten von Möglichkeitsräumen für die Kommunikationsakteur*innen dahingehend, dass diese auf verschiedene Möglichkeiten (im Wesentlichen) dasselbe verlautbaren können (vgl. Spitzmüller 2022: 6).

Soziolinguistik kann außerdem als „sozial(kritisch)e Linguistik“ verstanden werden. Hierbei nimmt die Soziolinguistik selbst eine bestimmte Position zur Gesellschaft – und auch auf reflektierte Weise in der Gesellschaft – ein. Eine Soziolinguistik, die in diesem Sinne sozialkritisch ist, möchte gesellschaftliche Aspekte der Sprache und des Sprachgebrauchs nicht nur beschreiben und erklären, sondern auch durch Sprache bedingte gesellschaftliche Missstände aufzeigen und hierbei eine Verbesserung erreichen. Derartige Missstände treten häufig in Form sprachlicher Diskriminierung oder sprachlich bedingter sozialer Ungleichheiten auf. (Vgl. Spitzmüller 2022: 6). Von derartigen Gedanken war die Soziolinguistik zu ihrer Entstehungszeit in den 1960er-Jahren getrieben. Insbesondere der Bildungsbereich rückte damit in den Fokus, denn hierin erachtete man bestimmte Personen(gruppen) aufgrund ihrer sprachlichen Möglichkeiten häufig als benachteiligt. Derartige Auffassungen kollidierten allerdings mit dem Prinzip, dass Wissenschaft gesellschaftlich neutral sein müsse und nicht sozial Partei ergreifen dürfe. (Vgl. Spitzmüller 2022: 6–7). Die Soziolinguistik wurde anfangs nämlich als politisch linkslastig empfunden, da sie – im Speziellen aufgrund der Thesen Bernsteins – auf die Sprache der Unterschicht sowie die Verdeutlichung der Diskriminierung dieser Sprecher*innen abzielte. Erst mit dem Namen „Varietätenlinguistik“ wich diese vermeintliche Linkslastigkeit zugunsten einer neutralen und offenen Sichtweise. Essentiell ist in diesem Kontext, dass die „germanistische Soziolinguistik“ nicht mit einer „sozialistischen Germanistik“ verwechselt werden darf. (Vgl. Löffler 2016: 14).

Neuere Ansätze der Soziolinguistik zeichnen sich dadurch aus, dass sie bei der Erforschung des sprachlichen Verhaltens ihren Fokus nicht mehr ausschließlich auf einen Faktor legen. Stattdessen sollte die gegenseitige Beeinflussung und Überlagerung mehrerer außersprachlicher Faktoren von Forschungsinteresse sein. (Vgl. Linke et al. 2004: 358). Zu diesen außersprachlichen Parametern zählen die Schicht respektive Klasse, das Alter, das Geschlecht, die Gruppe, die Rolle sowie die Situation (vgl. Linke et al. 2004: 353–358). Als produktivste Teildisziplin der quantitativen Soziolinguistik gilt im deutschsprachigen Raum heutzutage die Variationslinguistik, während die Bedeutung der klassischen Varietätenlinguistik rückläufig war/ist. Aktuelle soziolinguistische Ansätze integrieren Themen, welche Herausforderungen des 21. Jahrhunderts aufgreifen. Exemplarisch anzuführen sind hierbei die gesellschaftlich relevanten Themenkomplexe der Migration, Mehrsprachigkeit sowie Globalisierung. Zunehmende soziolinguistische Beachtung erfährt außerdem der Kommunikationsraum der digitalen Medien. (Vgl. Spitzmüller 2022: 92–93).

Neuere soziolinguistische Zugänge haben zweifelsohne ihr Blickfeld erweitert, was mit einer Öffnung des Forschungsbereichs einherging. Diese Öffnung macht es heutzutage jedoch schwierig, den Arbeitsbereich der Soziolinguistik abzugrenzen. (Vgl. Linke et al. 2004: 360). Anzumerken ist, dass die Erweiterung des Blickfelds auch zu einem zunehmenden Interesse an den Nachbardisziplinen führte (vgl. Linke et al. 2004: 366) und die Soziolinguistik dadurch zu einer ausgesprochen multiperspektivischen Disziplin avancierte (vgl. Spitzmüller 2022: 305). Spitzmüller (2022: 305) und Linke et al. (2004: 360) sind sich in diesem Kontext einig, dass der eben genannte Umstand der Multiperspektivität die Übersichtlichkeit der Soziolinguistik beschränkt (vgl. Spitzmüller 2022: 305; vgl. Linke et al. 2004: 360).

Auch für die neueren soziolinguistischen Strömungen ist zu konstatieren, dass deren Wurzeln meist in der amerikanischen Forschung liegen. Linke et al. (2004: 368–369) benennen drei Bereiche der neueren soziolinguistischen Theoriebildung. Konkret sind das die linguistische Anthropologie, die interaktionale beziehungsweise interpretative Soziolinguistik sowie die historische Soziolinguistik. Eine trennscharfe Abgrenzung der einzelnen Bereiche ist jedoch nicht möglich. (Vgl. Linke et al. 2004: 368–369). Etwas anders werden die aktuellen soziolinguistischen Forschungsbereiche von Löffler (2016: 21) definiert, inhaltlich sind jedoch große Parallelen zu den Ausführungen von Linke et al. (2004: 368–369) existent. Löffler unterscheidet zwischen der linguistisch orientierten Richtung (Erklärung und Beschreibung von Heterogenität sprachlicher Systeme), der ethnomethodologisch orientierten Richtung (Beschreibung von sprachlichen Interaktionen sowie Erklärung der sozialen Wirklichkeit) und der soziologisch

orientierten Richtung (Wann und zu welchem Zweck spricht wer mit wem welche Sprache?). (Vgl. Löffler 2016: 21).

Spitzmüller (2022: 2) konstatiert, dass verschiedene Varianten der Soziolinguistik existent sind/waren, welche unterschiedliche Fragestellungen verfolgten und verschiedene Theorien und Methoden hervorbrachten (vgl. Spitzmüller 2022: 2). Die vorliegende Masterarbeit legt den Fokus auf die kritische sowie die metapragmatische Soziolinguistik, weshalb deren theoretische Hintergründe im nachfolgenden Unterkapitel näher beleuchtet werden.

2.1.2 Kritische und metapragmatische Soziolinguistik

Die Wurzeln der kritischen und metapragmatischen Soziolinguistik liegen ebenso bereits in den 1960er-Jahren, größere Bedeutung erlangten diese Subdisziplinen dennoch erst in den 1990er-Jahren. Mittlerweile sind diese Formen der Soziolinguistik im internationalen Diskurs tonangebend. (Vgl. Spitzmüller 2022: 222). Auer (2015: 399) konstatiert in diesem Kontext, dass in der deutschsprachigen Soziolinguistik eine gewisse Verzögerung bei der Rezeption kritischer und metapragmatischer Ansätze erkennbar ist. Die Rezeptionsintensität ist demgemäß im deutschen Sprachraum immer noch geringer als im amerikanischen. (Vgl. Auer 2015: 399).

Die metapragmatische Soziolinguistik befasst sich mit der gesellschaftlichen Bewertung von Sprachgebräuchen und Sprachideologien, während die kritische Soziolinguistik derartige Bewertungen im Kontext von Machtprozessen sowie sozialen Ungleichheiten betrachtet (vgl. Spitzmüller 2022: 222). Somit widmet sich die metapragmatische Soziolinguistik der Sprachreflexivität und dem daraus resultierenden pragmatischen Potential. Als gemeinsame theoretische Grundlage dieser beiden Formen der Soziolinguistik ist das in der Metapragmatik entwickelte Konzept der Indexikalität zu verstehen. (Vgl. Spitzmüller 2022: 289). Entscheidend für die kritische und metapragmatische Soziolinguistik ist der Umstand, dass der Blick auch kritisch und reflexiv auf das eigene Fach gerichtet wird (vgl. Spitzmüller 2022: 222).

Die kritische Soziolinguistik vertritt die Annahme, dass sprachliche Differenz soziale Differenzierung und damit einhergehend soziale Ungleichheit herbeiführen kann. Das bedeutet, dass Menschen wegen ihres Sprachgebrauchs mit sozialer Benachteiligung konfrontiert sein oder Bevorzugung erfahren können. (Vgl. Spitzmüller 2022: 223). Diesen Umstand bringt auch Blommaert (2005: 69) zum Ausdruck, wenn er sinngemäß schreibt, dass jeglicher Unterschied im Sprachgebrauch in einen Unterschied im „sozialen Wert“ umschlagen kann. Er betrachtet sprachliche Unterschiede und soziale Ungleichheiten als zwei Seiten einer Medaille. (Vgl.

Blommaert 2005: 69). Somit positioniert sich die kritische Soziolinguistik gegen eine Konzeption von Differenz, wie sie von Labov formuliert wurde und wonach alle Sprachen gleichwertig seien. Diese Denkweise gilt hierin als „soziologisch naiv“, da es als erwiesen anzusehen ist, dass Menschen aufgrund ihres Sprachgebrauchs ungleicher Behandlungen unterliegen. (Vgl. Spitzmüller 2022: 224).

Für die kritische und metapragmatische Soziolinguistik sind die nachstehenden Schlüsselkonzepte von Relevanz, die im Zuge dieses Kapitels genauer beschrieben werden: die Indexikalität und die soziale Bedeutung von Sprache und Sprachvariation mit Fokus auf Sprachideologien sowie die Phänomene der sozialen Positionierung und der Sprachregime als Komponenten der Sprachpolitik. (Vgl. Spitzmüller 2022: 289). Die Sprachideologien werden aufgrund ihrer hohen Relevanz für diese Arbeit in einem separaten Kapitel (vgl. Kapitel 2.1.3) beleuchtet.

Indexikalität als semiotische Relation bezeichnet die assoziative Verbindung von sprachlichen Phänomenen mit häufig stereotypem respektive klischeehaftem (Welt-)Wissen. Im Wesentlichen werden dadurch die sozialen Bedeutungen von Sprache und ihrer Variation erfasst. Neben der Relevanz für die kritische und metapragmatische Soziolinguistik avancierte das Konzept der Indexikalität auch zu einem essentiellen Theoriegebäude in der Ethnomethodologie. (Vgl. Spitzmüller 2022: 192). Entscheidend ist, dass indexikalische Zeichen den an der Kommunikation beteiligten Akteur*innen Hinweise darauf geben, wie zum einen Äußerungen im jeweiligen Kontext zu interpretieren sind und wie zum anderen der Kontext an sich zu verstehen ist (vgl. Spitzmüller 2022: 193). Silverstein (2009: 756) konstatiert in Bezug auf die metapragmatische Perspektive der Indexikalität, dass diese das Prinzip der Kontextualisierung sprachlicher und anderer Zeichen realisiert und dabei die Bedeutung der vorkommenden Zeichenformen im Mittelpunkt steht. Durch die Indexikalität werden die Zeichenbenutzer*innen mittels sprachlicher und anderer Zeichen auf die spezifischen Bedingungen hingewiesen, unter denen sie diese Zeichen verwenden. (Vgl. Silverstein 2009: 756).

Sprachregime sind für die vorliegende Untersuchung ebenso von Relevanz und diese umfassen bestimmte Vorgaben in Bezug auf die Sprachverwendung (vgl. Spitzmüller 2022: 271). Beispielhaft als Sprachregime anzuführen – da eine Forschungsfrage vorliegender Arbeit darauf abzielt – sind die sprachlichen Vorgaben in der Institution Schule, welche von Schulleiter*innen oder übergeordneten Schulbehörden erlassen werden. Spitzmüller (2022: 271) merkt in Bezug auf die Sprachregime an, dass hierbei die (Gebrauchsformen von) Sprachen in eine Rangordnung gebracht werden. Die Verwendung gewisser (Formen von) Sprachen kann in

diesem Kontext zuweilen beschränkt oder gar verunmöglicht werden. (Vgl. Spitzmüller 2022: 271). Coulmas (2005: 7) definiert die Sprachregime als ein Bündel von Einschränkungen, welche die eigene Sprachwahl betreffen. Ihm zufolge bestehen Sprachregime aus Gewohnheiten, gesetzlichen Bestimmungen und Ideologien. (Vgl. Coulmas 2005: 7). Busch (2021: 142) definiert Sprachregime ähnlich, und zwar dergestalt, dass der Begriff gebraucht wird, um sprachpolitische Vorgaben zu benennen. Diese Vorgaben haben zum Ziel, die Sprachverwendung in institutionellen Zusammenhängen zu regulieren. (Vgl. Busch 2021: 142).

Sprachregime können unterschiedlich gesellschaftlich verankert sein und verschiedene Reichweiten aufweisen. Es kann sich um politische Vorgaben handeln, die rechtliche Bedingungen zum Sprachgebrauch formulieren (z. B. Sprachverbote). Sie können allerdings auch aufgrund von Sprachideologien „selbst auferlegt“ oder „gruppendynamisch forciert“ sein. Die Reichweite von Sprachregimen kann ebenso variieren, und zwar von lokalen Kontexten bis hin zu einem Anwendungsgebiet auf Gesamtstaaten oder supranationale Gebilde (z. B. Europäische Union). (Vgl. Spitzmüller 2022: 271). In der EU sind Sprachregime unter anderem im Bereich des Dolmetschens präsent, geben diese doch Antwort auf die Frage, aus welchen Sprachen und in welche Sprachen übersetzt wird (vgl. Busch 2021: 142). Sprachregime können zudem kontextspezifisch sein, beispielsweise dahingehend, dass in einem bestimmten sozialen Setting die Standardsprache höher rangiert als der Dialekt (vgl. Spitzmüller 2022: 271). Hierzu nennt Busch (2021: 143) ein alltagsnahes Beispiel aus dem niederländischen Sprachraum. Während ein „vereinfachtes Niederländisch“ in einer Bäckerei wohl akzeptiert ist und als situationsadäquat befunden wird, gilt dessen Verwendung in der Volksschule als verpönt. (Vgl. Busch 2021: 143).

Summa summarum ist zu konstatieren, dass nach Auffassung der kritischen Soziolinguistik die Sprachregime einen wirkmächtigen Faktor im Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit, Macht und Hegemonie repräsentieren (vgl. Spitzmüller 2022: 271). In zahlreichen fach einschlägigen Publikationen wird vor diesem Hintergrund davon ausgegangen, dass Sprachregime nicht nur die normativen Regulierungen von Sprache umfassen, sondern auch Ungleichheiten bei der Ressourcen- und Machtverteilung implizieren (vgl. Busch 2021: 143).

Als den Sprachregimen übergeordneter Bereich kann jener der **Sprach(en)politik** verstanden werden (vgl. Spitzmüller 2022: 281). In mitteleuropäischen Ländern wie Deutschland oder Österreich ist Sprach(en)politik – vordergründig – kein bedeutungsvolles Thema und spielt lediglich eine untergeordnete Rolle. Vorzufinden sind sprach(en)politische Prozesse allerdings auch

in diesen Staaten, und zwar dann, wenn es um die Entscheidung für oder gegen die Verwendung einer bestimmten Sprache oder sprachlichen Form geht. (Vgl. Marten 2016: 12). Im deutschsprachigen Raum sind sowohl der Singular-Begriff „Sprachpolitik“ als auch der Plural-Begriff „Sprachenpolitik“ präsent. Ersterer bezieht sich auf Maßnahmen, die lediglich für eine einzige Sprache gelten, während letzterer auf die „Organisation des Verhältnisses verschiedener Sprachen zueinander“ (Marten 2016: 16) fokussiert. Eine derartige Unterscheidung ist jedoch deshalb schwierig, da eine trennscharfe Abgrenzung der einzelnen Sprachen erforderlich wäre. Im englischen Sprachraum ist hierbei lediglich von *Language Policy* die Rede, was beide deutschsprachigen Begriffe in sich vereint. (Vgl. Marten 2016: 16).

Relevant ist Sprach(en)politik vor allem deshalb, da „Sprache als allumfassendes Medium der gesellschaftlichen Kommunikation in sämtlichen politischen Handlungsfeldern stets [...] enthalten ist“ (Gruber / Rinner 2025: 210). Sprachenpolitische Vorgaben können dabei auf zwei Arten entstehen. Erstens können sie *top-down* (ergo von staatlich-institutionellen Akteur*innen ausgehend) geschaffen werden. Zweitens ist auch eine *Bottom-up*-Entstehung denkbar, insbesondere dann, wenn die sprachpolitischen Vorgaben von nichtstaatlichen Akteur*innen oder Individuen ins Leben gerufen werden. (Vgl. Gruber / Rinner 2025: 210).

Das Konzept der **Sprachdynamik** nach Schmidt / Herrgen (2011) ist für die theoretische Basis dieser Untersuchung ebenso von Bedeutung:

Sprachdynamik wird bestimmt als die Wissenschaft von den Einflüssen auf die sich ständig wandelnde komplexe Sprache und den sich daraus ergebenden stabilisierenden und modifizierenden Prozessen. (Schmidt / Herrgen 2011: 20).

Als Ursache für sprachdynamische Prozesse gelten Kompetenzdifferenzen zwischen den interagierenden Sprecher*innen und Sprecher*innengruppen (vgl. Schmidt / Herrgen 2011: 20). Das zentrale Konzept, das hierbei zugrunde gelegt wird, ist jenes der *Synchronisierung*, welche als „Abgleich von Kompetenzdifferenzen im Performanzakt mit der Folge einer Stabilisierung und/oder Modifizierung der beteiligten aktiven und passiven Kompetenzen“ (Schmidt / Herrgen 2011: 28) aufzufassen ist. Wesentlich ist, dass sich Sprache ununterbrochen verändert. Sprachliche Systeme weisen somit eine Dynamik auf, die Wandel und Variation umfasst (vgl. Pustka 2022: 75).

Zu beleuchten gilt es in diesem Zusammenhang auch den Begriff der **Positionierung**. Für Spitzmüller (2022: 272) steht hierbei die Verortung der eigenen Person sowie anderer Personen im sozialen Raum im Mittelpunkt. Das Positionierungskonzept vertritt die Annahme, dass die

Akteur*innen ihre sozialen Identitäten nicht fertig und statisch in „Interaktionen hineintragen, sondern dass sie sie dort in Form kommunikativer Handlungen aushandeln und gestalten“ (Spitzmüller 2022: 272). Letzteres wird dadurch erreicht, dass die Akteur*innen permanent sich selbst oder andere in der Interaktion durch das verorten, was sie sagen (vgl. Spitzmüller 2022: 272). Davies und Harré (1990: 48) zufolge handelt es sich bei der Positionierung um einen diskursiven Prozess, bei dem sich das Selbst in Gesprächen als beobachtbar und subjektiv kohärente*r Teilnehmer*in in gemeinsam erarbeiteten Handlungssträngen lokalisiert (vgl. Davies / Harré 1990: 48).

Spitzmüller (2022: 272–273) unterscheidet drei verschiedene Ebenen der Positionierung. Die erste Positionierungsebene umfasst Positionierungen gegenüber Personen, Objekten und Ideen innerhalb einer erzählten Geschichte. Die zweite Ebene beschreibt Positionierungen gegenüber dem Publikum, dem die Geschichte mitgeteilt wird. Die dritte Ebene benennt Positionierungen gegenüber situationsübergreifenden Diskursen und Themen im Rahmen einer Erzählung. (Vgl. Spitzmüller 2022: 272–273).

2.1.3 Spracheinstellungs- bzw. Sprachideologieforschung

Die Geburtsstunde der Sprachideologieforschung liegt im Jahr 1979, als bei einer Sitzung der *Chicago Linguistic Society* zahlreiche Redebeiträge geliefert wurden. Unter diesen war Silversteins Text mit dem Titel *Language Structure and Linguistic Ideology*. Der damals bestehende Bedarf an einschlägigen Untersuchungen führte zu einem raschen Aufstieg der Sprachideologieforschung. Somit kam es dazu, dass Mitte der 1990er-Jahre bereits über 300 facheinschlägige Publikationen gezählt wurden. (Vgl. Busch 2019: 109–110). Doch längst vor der Institutionalisierung dieses Forschungsbereichs als eigenständige Disziplin befasste man sich mit Spracheinstellungen. Insbesondere gewissen Sprachformen wurden soziale Wertungen zugeschrieben. Das betraf vor allem die Dialekte, die seit dem Mittelalter für „bäuerliche“ Sprachformen gehalten und somit von anderen Bevölkerungsgruppen häufig geringgeschätzt wurden. Im 17. und 18. Jahrhundert erreichte diese Entwicklung einen Höhepunkt, da man aus statusbedingten und intellektuellen Erwägungen unter immer größeren Anstrengungen eine Einheitsprache schaffen wollte. (Vgl. Barbour / Stevenson 1998: 63).

Auch Sprachideologien werden nicht einheitlich definiert. Nichtsdestoweniger ist allen Definitionen in gewisser Weise gemein, dass sie auf kulturspezifische sowie kollektive sprachliche Wert- und Normvorstellungen abzielen, die sich der Erklärung, Rechtfertigung und Beurteilung sprachlicher Praktiken verschreiben. (Vgl. Maitz 2015: 207). Sie bilden also Glaubensinhalte

ab und werden als solche im Regelfall auch nicht hinterfragt. Im Rahmen der primären und sekundären Sozialisation werden sprachliche Ideologien häufig über Generationen weitergegeben. Da letztere Form der Sozialisation vor allem in der Institution Schule abläuft, ist es von außerordentlicher linguistischer und sozialer Bedeutung, zu untersuchen, welche Sprachideologien von Instanzen der Bildungspolitik, Lehrpersonen und Schulbuchautor*innen vertreten und an die heranwachsende Sprecher*innengeneration weitergereicht werden. (Vgl. Maitz 2015: 209). Für Gredel und Purkarthofer (2022: 18) umfassen Sprachideologien die gesellschaftlichen Haltungen, Einstellungen und Bewertungen gegenüber Sprachen. Diese sind demzufolge sowohl im institutionellen Kontext als auch im Bereich individueller Sprachbiographien von Bedeutung. Die Haltungen gegenüber (Standard-)Varietäten sind ebenso zentraler Untersuchungsgegenstand sprachideologischer Forschung. (Vgl. Gredel / Purkarthofer 2022: 18).

Sprachideologien sind keineswegs nur abwertend, vielmehr umfasst der Begriff eine „Menge von Ideen“ (Spitzmüller 2022: 266). Dazu zählen sämtliche Annahmen über Sprache, Sprachgebrauch und Sprecher*innen – beziehungsweise darüber, was man dafür hält. Somit ist jede Ansicht über den Sprachgebrauch, die Variation von Sprache oder die Sprecher*innen (Teil einer) Sprachideologie. (Vgl. Spitzmüller 2022: 266–269). Generell ist festzuhalten, dass die Sprachideologieforschung von einem sehr breiten Ideologiekonzept ausgeht. Dennoch müssen Sprachideologien auf den verschiedensten Ebenen analytisch differenziert werden. Erstens sind diese nämlich an soziale Gruppen gebunden und können auch von den jeweiligen Gruppen instrumentalisiert werden. Zweitens müssen auch innerhalb einer sozialen Gruppe sprachideologische Differenzierungen beachtet werden. Drittens sind die sprachlichen Ideologien den jeweiligen Akteur*innen unterschiedlich stark bewusst. So kann es dazu kommen, dass gerade die wenig reflektierten Ideologien besondere Wirkmacht entfalten. (Vgl. Busch 2019: 111).

Spitzmüller (2022: 270) hält fest, dass „Sprachideologien die gesammelten Werte und Einstellungen einer Person oder Gruppe zu bzw. deren Perspektiven auf Sprache, Sprachgebrauch und Sprecher*innen“ (Spitzmüller 2022: 270) markieren. In diesem Sinne gehen die kritische und metapragmatische Soziolinguistik davon aus, dass die Sprache, die Sprachgebräuche sowie die Sprecher*innen ununterbrochen bewertet werden und Sprachideologien einen essentiellen Teil des sozialen Lebens repräsentieren. Diese Bewertungen sind zudem sozial und kulturell verwurzelt. Sprachideologien sind diskursiv umkämpft und können auch verändert werden. (Vgl. Spitzmüller 2022: 270). Entscheidend ist, dass Sprachideologien Konsequenzen nach sich ziehen, die soziale Ungleichheit zu bedeuten vermögen – aber auch den gesamten Sprachgebrauch

respektive das Sprachsystem betreffen können. Maitz (2015: 208) merkt diesbezüglich an, dass die Konsequenzen von Sprachideologien weit über die Sphäre des Sprachlichen hinausreichen, da diese zudem soziale Verhältnisse beeinflussen, indem sie den Sprachgebrauch so erscheinen lassen, dass er den Interessen gewisser sozialer Gruppen entspricht. Somit muss der Schluss gezogen werden, dass die Sprachideologien latente Machtinstrumente repräsentieren. (Vgl. Maitz 2015: 208). Aus diesen eben genannten Gründen avancierte die Untersuchung der Sprachideologien zu einer Kernaufgabe der Sprachwissenschaft (vgl. Spitzmüller 2022: 270). Die Erforschung der kollektiven Einstellungen gegenüber Sprachen und ihren Sprecher*innen bildet demgemäß eine soziolinguistische Notwendigkeit (vgl. Löffler 2016: 43).

Maitz (2015: 208) unterscheidet zwischen expliziten und impliziten Sprachideologien. Explizite Sprachideologien werden dabei bewusst vertreten und sie kommen in Form von Behauptungen an der „sprachlichen Oberfläche“ zum Vorschein. Implizite Sprachideologien sind häufig zwischen den Zeilen versteckt und treten demgemäß als Implikaturen hinter metasprachlichen Aussagen auf. Es kann aber auch der Fall sein, dass sie sich aus dem, was bewusst nicht gesagt wird – aber gesagt werden könnte – ableiten. Somit ist festzuhalten, dass implizite Sprachideologien für Beobachter*innen nicht direkt zugänglich sind und nicht einmal jenen bewusst sind, von denen sie vertreten werden. Zuweilen kann beobachtet werden, dass Personen in expliziter Perspektive die gegenteilige sprachliche Ideologie vertreten, als dies ihre implizite Ideologie offenbart. (Vgl. Maitz 2015: 8).

Der Begriff „Sprachidentität“ ist eng verbunden mit der Sprachideologie- respektive Spracheinstellungsforschung und gewissermaßen ist die Sprachidentität eine Voraussetzung für das Entstehen sprachlicher Ideologien sowie Einstellungen. Thim-Mabrey (2003: 2) definiert „Sprachidentität“ so, dass diese die Identität einer Person im Zusammenhang mit ihrer Sprache beschreibt. Hierbei zeigt sich die Breite dieses Begriffs, vermag dieser doch sowohl auf Einzelsprachen als auch auf Dialekte, Sozioklekte und Idiolekte zu fokussieren. Sprache hat dabei zum einen im Selbstverständnis einer Person eine wesentliche Bedeutung, zum anderen kann sie „in ihrer Identifikation durch die Umwelt ebenfalls eine zentrale oder eine nebengeordnete Position haben“ (Thim-Mabrey 2003: 2).

Die Erforschung von Spracheinstellungen ist gemäß Schlieben-Lange (1991: 108) ein wichtiger Bereich der Sprachwissenschaft.² Sie bezeichnet die Spracheinstellungen als *attitudes*,

² In der Folge wird – wie vor allem in der deutschsprachigen Forschungslandschaft durchaus noch üblich – das Konzept der Spracheinstellungen beziehungsweise deren Erforschung in einem eigenen Abschnitt diskutiert, wenngleich sie in der modernen Soziolinguistik meist als Sprachideologien aufgefasst und letztlich im Rahmen

wenngleich sie festhält, dass dieser Begriff selbst in der Sozialpsychologie umstritten und dessen Verwendung deshalb nicht ganz unproblematisch ist. (Vgl. Schlieben-Lange 1991: 108). Ohne eine Problematik in diesem Begriff zu erkennen, gebraucht ihn Löffler (2016: 42), wenn er die gruppenhaften Meinungen über das „sprachliche und nichtsprachliche Gebaren [als] Attitüden“ (Löffler 2016: 42) klassifiziert.

Das Hauptanwendungsgebiet der Spracheinstellungsforschung liegt im Bereich der Soziolinguistik, der Sprachsoziologie sowie der angewandten Sprachwissenschaft. Im Kontext der variationistischen Soziolinguistik lässt sich das Untersuchungsgebiet der Spracheinstellungsforschung ziemlich eindeutig identifizieren, befasst sich doch die traditionelle Variationsanalyse in erster Linie mit dem Sprachwandel (im Besonderen mit dessen synchronen Einbettungen, Motivationen und Ausprägungen). (Vgl. Soukup 2019: 98). Dass Spracheinstellungen und Sprachwandel in einem engen Zusammenhang stehen, konnten Weinreich et al. (1968: 165) bereits in den 1960er-Jahren aufzeigen. Für sie besteht nämlich kein Zweifel daran, dass fest (kollektiv) verwurzelte soziale Einstellungen relevante Faktoren verkörpern, die den Verlauf der Sprachgeschichte in mehrsprachigen Gemeinschaften maßgeblich prägen. (Vgl. Weinreich et al. 1968: 165). Auch Schmidlin (2011: 180) erkennt Spracheinstellungen als möglichen Steuerungsfaktor für den Sprachwandel. Dies fußt auf der Tatsache, dass mit einem Blickpunktwechsel – weg von einer Sprachdifferenzforschung im Sinne einer Dialektgeographie und hin zu einer subjektiven Sprachforschung im Sinne einer *perceptual dialectology* – die Spracheinstellungen von Laien nicht mehr als „unwissenschaftlich“ abgestempelt wurden. (Vgl. Schmidlin 2011: 180). Vielmehr werden sie „als Teil individueller und kollektiver Sinnstiftung“ (Schmidlin 2011: 180) identifiziert. Die treffsicherste Übersetzung des englischsprachigen Begriffs *perceptual dialectology* lautet „Wahrnehmungsdialektologie“ und sie stellt die linguistischen Laien ins Zentrum ihrer Untersuchungen (vgl. Hundt 2011: 77).

In Bezug auf die Spracheinstellungen sind vier Funktionen, welche diese erfüllen können, zentral. Erstens ist die „instrumentale Nützlichkeitsfunktion“ zu nennen. Diese besagt, dass das menschliche Streben nach Erfolg auch durch die Entwicklung von Einstellungen realisiert wird. Zweitens ist die „kognitive Orientierungsfunktion“ anzuführen. Diese Funktion erachtet Einstellungen als Hilfestellung für die Kategorisierung, Simplifizierung und Klassifizierung der Welt durch ein Individuum. Drittens ist die „Funktion des Wertausdrucks“ zu erklären. Sie geht

der oben fokussierten Sprachideologieforschung untersucht werden. (Dies spiegelt sich auch im obigen Fließtext nicht zuletzt darin wider, dass punktuell der Terminus *Sprachideologie(n)* neben *Spracheinstellung(en)* Verwendung findet.)

davon aus, dass Einstellungen dem Bedürfnis nach Wertungen entgegenkommen beziehungsweise entsprechen. Als vierte und letzte Funktion ist jene der „Ich-Verteidigung“ zu erwähnen, die sich der Abwehr von Konflikten sowie der Verteidigung des Selbstbildes verpflichtet. (Vgl. Hochholzer 2004: 286–287).

Sprachbewertungen, welche in der Spracheinstellungsforschung zentral sind, sind stark von den sozialen Gegebenheiten der jeweiligen Gesellschaft determiniert. So wird in Sprachgemeinschaften meist zwischen einer Prestigeform und einer stigmatisierten Sprachform – mit einigen Zwischenstufen – unterschieden. (Vgl. Schlieben-Lange 1991: 110–111). Busch (2019: 110) hält demgemäß fest, dass qua Sprachideologien oftmals eine Hierarchie zwischen der „hochsprachlichen“ Standardsprache und den „umgangssprachlichen“ Varietäten hergestellt wird, um Prozesse der Distinktion – ergo gesellschaftlichen Schichtung – zu ermöglichen (vgl. Busch 2019: 110). Neben den gesellschaftlich verankerten Spracheinstellungen sind auch die eher subjektiv perspektivierten emotionalen Einstellungen zu erwähnen. Während bei ersteren die Repräsentation von Macht im Mittelpunkt steht, ist für letztere die emotionale Identifikation zentral. (Vgl. Schlieben-Lange 1991: 111).

So können Sprecher der stigmatisierten Sprachform in ihrer Selbsteinschätzung durchaus konform mit dem Bewertungsmuster der gesamten Sprachgemeinschaft gehen, was sie nicht daran hindert, sich emotional mit ihrer Subgruppe zu identifizieren und zu solidarisieren. (Schlieben-Lange 1991: 111).

Möglich ist auch eine Beeinflussung des Sprachverhaltens durch Spracheinstellungen. Diese kann sich darin äußern, dass die Bereitschaft zum Verstehen von Dialekten oder von der eigenen Sprache nahe verwandten Sprachen gefördert beziehungsweise beeinträchtigt wird. Eine Beeinflussung des aktiven Sprachverhaltens ist außerdem dann zu erkennen, wenn die Spracheinstellungen dazu führen, dass prestigeträchtige Sprachformen nachgeahmt und erlernt werden, während die Sprachformen von diskriminierten Minderheiten respektive Subgruppen vernachlässigt oder gar verlernt werden. (Vgl. Schlieben-Lange 1991: 111). Dieser Betrachtungsweise schließen sich Gredel und Purkardthofer (2022: 18) an, wenn sie konstatieren, dass Sprachideologien auch im Hinblick auf die Verwendung und Weitergabe von Sprachen in Regionen mit Minderheitensprachen sowie Migrationskontexten eine Rolle spielen (vgl. Gredel / Purkardthofer 2022: 18). Die Spracheinstellungs- beziehungsweise Sprachideologieforschung befasst sich also auch mit den Phänomenen von Migration und Mobilität. Dabei werden Diskurse der Ausgrenzung beleuchtet, die das Ziel verfolgen, den Zugang zu Ressourcen und Rechten durch Anforderungen im Sprachbereich zu regeln. (Vgl. Busch 2019: 110–111).

Anders als Schlieben-Lange (1991: 111) verweist Soukup (2019: 91) darauf, dass Versuche, welche einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen den Spracheinstellungen und dem beobachteten Verhalten empirisch nachweisen wollen, problematisch sind. Verwiesen wird dabei auf eine „klassische“ Studie aus der Frühphase der empirischen Sozialforschung, die ihren Fokus auf chinesische Reisende in Hotels in den Vereinigten Staaten legte. Darin konnte nämlich nachgewiesen werden, dass sprachlich geäußerte negative Vorurteile im Widerspruch zu den tatsächlich beobachteten – und meist positiven – Verhaltensreaktionen standen. (Vgl. Soukup 2019: 91).

Soukup (2019: 87) hält fest, dass die Spracheinstellungsforschung in etwa gleichzeitig mit der allgemeinen sozialpsychologischen Einstellungsforschung entstanden ist. Die erste bekannte Studie auf diesem Gebiet stammt aus den 1930er-Jahren und untersucht die Einschätzung von Sprecher*innen im Kontext des britischen Rundfunks. (Vgl. Soukup 2019: 87). Einen Aufschwung konnte die Spracheinstellungsforschung durch die Etablierung der *matched-guise technique* verzeichnen, welche eine Erhebungsmethode verkörpert. Diese „Sprechendenbewertung“ läuft so ab, dass den Gewährspersonen diverse Tonaufnahmen vorgespielt werden, welche sich lediglich im Hinblick auf die Sprachverwendung (Akzente, Varietäten) voneinander abgrenzen. Sie werden also von denselben Sprecher*innen aufgenommen, was bei den Instruktionen den Gewährspersonen verschwiegen wird. Die Gewährspersonen müssen sodann aufgrund der Tonaufnahmen auf die Persönlichkeits- und Charaktereigenschaften der Sprecher*innen (z. B. Sympathie, Intelligenz) schließen und auf vorgefertigten Skalen Verurteilungen vornehmen. (Vgl. Soukup 2019: 87–88). Abhängig von der Sprache, welche die Gewährspersonen bei der Tonaufnahme hören, beurteilen sie im Regelfall die Sprecher*innen unterschiedlich. Diese unterschiedlichen Sprecher*inneneinschätzungen basieren darauf, dass die verschiedenen Sprachgebrauchsformen mit verschiedenen (vermeintlichen) Charakteristika der Sprecher*innen verknüpft werden. Mit solchen Versuchen ließ sich das Vorhandensein von Sprecher*innenbewertungen ausschließlich aufgrund der Sprache nachweisen. (Vgl. Schmidlin 2011: 180). Derartiges vollzieht sich auch in der Realität, denn hierin wird oftmals auf Basis des Sprachgebrauchs auf verschiedenste Merkmale beziehungsweise Eigenschaften der jeweiligen Person geschlossen. Aus der Außenperspektive umfassen Einstellungen gegenüber Sprachen und Varietäten oft stereotype Vorstellungen in Bezug auf die Charaktereigenschaften der Sprecher*innen, die positiv oder negativ ausfallen können. Auf diese Weise manifestiert sich eine durch Gruppenzugehörigkeit geprägte Sprachidentität. (Vgl. Thim-Mabrey 2003: 2).

Um Spracheinstellungen in ihrer Differenziertheit untersuchen zu können, wird oftmals zwischen kognitiven, affektiven und konativen Komponenten von Einstellungen unterschieden. Die kognitive Komponente umfasst demzufolge alle Arten des Wissens, die das Einstellungsobjekt betreffen, während die affektive Komponente den begleitenden Emotionen und Gefühlen (Empfinden von Sympathie, Antipathie, Wärme, Kälte usw.) zuzuordnen ist. (Vgl. Hochholzer 2004: 286). Somit umfasst die kognitive Komponente die Wahrnehmung von bestimmten Phänomenen, die nach einer Bewertung verlangen. Die affektive Komponente umfasst die Bewertung selbst. (Vgl. Schmidlin 2011: 181). Die konative Komponente bezeichnet die „Übernahme oder Ablehnung von Sprechweisen [sowie] die Kontaktsuche oder Kontaktvermeidung von Sprechern“ (Neuland 1993: 728). Sie betrifft also die Tendenz zur Handlung auf bestimmte Art und Weise, welche den Einstellungsmustern folgen kann (vgl. Schmidlin 2011: 181).

Eine Erforschung der Spracheinstellungen kann Aufschluss darüber geben, welche (Formen von) Sprachen in welchen Situationen in der Praxis verwendet werden. Demgemäß ist mittels Spracheinstellungsforschung auch eine Untersuchung dahingehend möglich, ob sprach(en)politische Maßnahmen eingehalten wurden. Der Erfolg etwaiger Prestigekampagnen für bestimmte Sprachen oder Sprachformen kann ebenso qua Spracheinstellungsforschung gemessen werden. (Vgl. Marten 2016: 127). Wenngleich die Basis diverser Spracheinstellungsuntersuchungen oftmals subjektiv und zufällig erscheinen mag, so sind die Folgen von kollektiven Einschätzungen auf verschiedenen Skalen (Beliebtheitsskala, Erfolgsskala usw.) sowohl für Beurteiler*innen als auch für Betroffene von höchster Relevanz, sind doch kollektive Meinungen und Urteile in einem beachtlichen Ausmaß handlungssteuernd und somit wirklichkeitsbestimmend (vgl. Löffler 2016: 42). In diesem Sinne werden beispielsweise in regelmäßigen Zeitabständen Beliebtheitsskalen der deutschen Dialekte veröffentlicht. Diesen liegen Fremd- und Selbsteinschätzungen der Sprecher*innen zugrunde. Als Basis für derartige Untersuchungen fungiert eine repräsentative Stichprobe bundesdeutscher Sprecher*innen. (Vgl. Hochholzer 2004: 285). Hierbei wird deutlich, dass im Kontext der Spracheinstellungen „Sprache“ nicht stets als „Ganzes“ (‘einzelsprachliches‘ System) verstanden werden muss, sondern auch Einstellungen zur Sprachvariation, zu bestimmten Dialekten, zu Minoritätenidiomen usw. unter diesem Begriff subsumiert werden können (vgl. Schmidlin 2011: 179–180).

Methodisch bedient sich die Spracheinstellungsforschung häufig verschiedener Formen von Interviews oder Fragebögen, mit denen „die Einstellungen der Sprachgemeinschaft zu bestimmten Varietäten oder zur Sprachpolitik untersucht werden“ (Marten 2016: 127). Es kann

somit erhoben werden, was die Bevölkerung über existierende sprach(en)politische Vorgaben denkt, genauso können Bezeichnungen von bestimmten Varietäten als Untersuchungsgegenstand fungieren. Sodann lassen sich Bedeutung und Wahrnehmung ebendieser Sprachformen ermitteln. Ebenso kann untersucht werden, ob eine bestimmte Sprachform von der Bevölkerung als Varietät (z. B. Dialekt) oder als eigenständige Sprache wahrgenommen wird und welche Rolle sie für die Identitätsbildung der Bewohner*innen eines Gebiets spielt. (Vgl. Marten 2016: 127–128). Anzumerken ist, dass Spracheinstellungsuntersuchungen gewissen Limitationen unterliegen, denn abhängig vom Prestige, das einer (Gebrauchsform einer) Sprache zukommt, wird es den Forschenden schwerer oder leichter gelingen, von den Gewährspersonen valide Sprachproben beziehungsweise ehrliche Aussagen bezüglich bestimmter Sprachformen zu bekommen (vgl. Löffler 2016: 43).

Adler und Plewnia (2018: 94) unterstreichen den Mehrwert quantitativer Verfahren im Zuge der Spracheinstellungsforschung. Auf diese Weise können Daten von großen Gruppen erhoben werden und damit Ergebnisse generiert werden, die über Einzelmeinungen hinausgehen. Somit werden generalisierbare Aussagen erzielt. Aufgrund der prinzipiellen Reproduzierbarkeit sind derartige quantitative Erhebungen für Längsschnittstudien von Bedeutung. Nichtsdestominder wird der Wert der offenen Fragen für die Datenerhebung im Bereich der Spracheinstellungsforschung erkannt. (Vgl. Adler / Plewnia 2018: 94). Abschließend ist anzumerken, dass sich Spracheinstellungsuntersuchungen grundsätzlich schwierig gestalten, da die Einstellungen von Sprecher*innen gegenüber der Sprache als sehr komplex einzustufen sind und keine reine Pro- oder Kontrahaltung vorhanden ist. Vielmehr liegen differenzierte Werthaltungen vor, die aus unterschiedlichen Beurteilungsaspekten bestehen. (Vgl. Hochholzer 2004: 286). Als weiterführende Literaturquelle bezüglich der Limitationen der Spracheinstellungsforschung sei auf Cuonz (2014) verwiesen, die sich in einem Beitrag damit befasst, was die Spracheinstellungsforschung (nicht) zu leisten vermag.

2.1.4 Sprachvariation

Die linguistische Diskussion zur Sprachvariation nimmt ihren Ausgangspunkt dort, wo man zur Erkenntnis gelangt ist, dass die natürlichen Sprachen nicht als homogene Gebilde klassifiziert werden können. Das impliziert, dass die Sprecher*innen einer Sprache sich abhängig von der Situation, dem Bildungsstand, den sozialen Gegebenheiten sowie weiteren Faktoren in ihren Sprachgebräuchen unterscheiden und sie unterschiedliche Teilsysteme (Varietäten) eines Sprachsystems anwenden. (Vgl. Thelen 1999: 7). Diese Entwicklung zeigte auch, dass Standardisierungsideologien, denen zufolge die Variation zugunsten der Herausbildung einer

einheitlichen Standardsprache unterdrückt werden sollte, nicht in die Praxis umsetzbar waren (vgl. Schmidlin 2011: 23).

Die Einheitlichkeit der deutschen Sprache wird oft überschätzt, denn es existieren zahlreiche Ausprägungen des Deutschen, welche unter dem Begriff „Varietäten“ subsumiert werden. Als Varietäten sind beispielsweise die Fachsprachen der Winzer*innen, der Jurist*innen, der Bauingenieur*innen usw. zu verstehen. Auch die herkömmlichen Dialekte zählen dazu. Die sogenannte „innere Mehrsprachigkeit“ des Deutschen, welche in Form varietätenspezifischer Heterogenität zum Ausdruck kommt, ist nicht stabil, sondern verändert sich abhängig von kulturellen, technischen und politischen Entwicklungen. (Vgl. Hochholzer 2004: 18). Gemäß Schmidt und Herrgen (2011: 51) sind Varietäten „durch je eigenständige prosodisch-phonologische und morpho-syntaktische Strukturen bestimmte und mit Situationstypen assoziierte Ausschnitte des sprachlichen Wissens“ (Schmidt / Herrgen 2011: 51). Varietäten gelten also stets als sozial konstruiert und können als „partiell systemisch differente Ausschnitte des komplexen Gesamtsystems Einzelsprache, auf deren Grundlage Sprechergruppen in bestimmten Situationen interagieren“ (Schmidt / Herrgen 2011: 51), aufgefasst werden.

Der norwegische Linguist Flydal (1951: 255–257) benannte zwei verschiedene Dimensionen der Variation. Zum einen erkannte er „diatopische“ Unterschiede, zu denen die unterschiedlichen regionalen Ausprägungen einer Sprache zählen, zum anderen identifizierte er „diastratische“ Unterschiede, welche die Differenzen, die durch Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht entstehen, umfassen. (Vgl. Flydal 1951: 255–257). Schmidlin (2011: 28–29) hält in Bezug auf die diastratische Dimension fest, dass diese an die Sprecher*innen gebunden ist und der „Faktor Mobilität“ hierin eine besondere Rolle spielt. Je höher die Mobilität der Sprecher*innen ist, umso wahrscheinlicher ist es demzufolge, dass diese die standardsprachliche Varietät verwenden. (Vgl. Schmidlin 2011: 28–29).

Flydals Ansatz wurde später um eine weitere Komponente ergänzt und so rückten die „diaphasischen“ Unterschiede zusätzlich ins Zentrum. Diese markieren durch die Situation und den Kontext bedingte Verschiedenheiten in der Modalität des sprachlichen Ausdrucks und sie umfassen Alter und Geschlecht der Sprecher*innen, die Rollenbeziehung zwischen Sprecher*in und Adressat*in sowie die konkrete Sprechsituation. (Vgl. Thelen 1999: 7–8). In eine ähnliche Kerbe schlägt Klein (1974: 5), wenn er etwa zwanzig Jahre nach Flydal vier Dimensionen der Sprachvariation definiert. Konkret teilt er in eine diachrone, räumliche, soziale und situative Dimension ein. Einen speziellen Fokus legt er dabei auf die Sprachvariation im Bereich der

Grammatik und er trachtet danach, seinen Methoden einen größeren empirischen Bereich als bislang zu erschließen, ohne dabei auf ihre Strenge und ihre Genauigkeit verzichten zu müssen. (Vgl. Klein 1974: 5).

Coseriu (2007: 24) unterteilt in drei Arten von Parametern der sprachlichen Variation. Erstere stellen ihm zufolge die „räumliche[n] (diatopische[n])“ (Coseriu 2007: 24) Parameter dar. Die zweite Art wird durch die „soziostrukturelle[n] (diastratische[n])“ (Coseriu 2007: 25) Parameter verkörpert. Als dritte Art werden die „situationsbezogene[n] (diaphasische[n])“ (Coseriu 2007: 25) Parameter angeführt.

Ähnlich wie die eben skizzierten Ansätze beschreibt Hochholzer drei Dimensionen der Sprachvariation. Erstens nennt er die „[r]egionale[n], diatopische[n] Ausprägungen“ (Hochholzer 2004: 24) einer Sprache. Darunter versteht er Differenzierungen, welche sich auf den Faktor des Raumes beziehen und oftmals als „Dialekte“ beziehungsweise als „Mundarten“ bezeichnet werden. Auch regional geprägte Umgangssprachen, sogenannte Regiolekte, zählen dazu. Zweitens beschreibt er die „[s]oziale[n], diastratische[n] Ausprägungen“ (Hochholzer 2004: 24), die er als „Soziolekte“ bezeichnet. Hierzu zählen Sprachvarietäten, die für eine bestimmte soziale Gruppe typisch sind. Drittens werden die „[f]unktional-situative[n], diaphasische[n] Ausprägungen“ (Hochholzer 2004: 24) angeführt, die als „Funktiolekte“ klassifiziert werden. Dabei wird die funktionale beziehungsweise situative Dimension der Variation angesprochen. So kommt beispielsweise der Sprache in einem kirchlichen Gottesdienst eine andere Funktion zu als in der Schule oder in einem Jugendzentrum. (Vgl. Hochholzer 2004: 24).

Spitzmüller hält fest, dass bei jeder Betrachtung von Sprachen eine gewisse Variabilität zum Vorschein kommt, die einen „Spielraum von (formalen) Möglichkeiten“ (Spitzmüller 2022: 48) bezeichnet und mit der bestimmte Funktionen (z. B. Referenz, Illokution etc.) erfüllt werden können. Die Variabilität zwischen den Sprachen – ergo *interlinguale* Variabilität – zeigt ebenfalls, welche Möglichkeiten der Variation Sprachen bieten. Die Soziolinguistik versucht die Bestimmung „theoretische[r] Variationsräume“ (Spitzmüller 2022: 48) und gleicht sie anschließend mit den faktisch genutzten ab. Variabilität tritt jedoch – wie oben diskutiert wurde – auch innerhalb einer Sprache auf (*intralinguale* Variabilität). Für diese Form interessiert sich die Soziolinguistik am meisten, schlagen sich doch in ihr die sozialen Funktionen von Sprache am stärksten nieder. Sowohl das Variabilitätskonzept als auch das Variationskonzept sind demgemäß zentral für die Soziolinguistik. (Vgl. Spitzmüller 2022: 48).

Abhängig von der zugrundeliegenden Sozialtheorie lassen sich soziolinguistisch drei verschiedene Zugänge zur Variation unterscheiden: die Variation aus Sicht der strukturtheoretischen Soziolinguistik, die Variation aus Sicht der handlungstheoretischen Soziolinguistik und die Variation aus Sicht der konstrukttheoretischen Soziolinguistik (vgl. Spitzmüller 2022: 59–63).

Die strukturtheoretisch fundierte Forschung zeigt auf, dass die intralinguale Variation systematisch mit sozialen Faktoren (z. B. Alter, Geschlecht, Herkunft, soziale Position usw.) einhergeht. Es besteht somit ein Abhängigkeitsverhältnis zwischen sozialer und sprachlicher Variation. (Vgl. Spitzmüller 2022: 59). Watt (2007: 3) merkt an, dass in allen menschlichen Sprachen den Sprecher*innen mehrere Möglichkeiten offenstehen, um dasselbe auszudrücken. Dabei gibt es Variationen, die zufällig und vorübergehend sind – und nicht immer in der vollen Kontrolle der Sprecher*innen liegen (beispielsweise bei Personen mit mechanischen Einschränkungen der Sprechorgane). Es gibt aber auch systematischere Variationen, die Optionen verkörpern, die die Sprecher*innen bewusst oder unbewusst wählen können. (Vgl. Watt 2007: 3). Insgesamt muss festgehalten werden, dass sprachliche Variation in der Denkweise der strukturorientierten Soziolinguistik in der gesellschaftlichen Struktur zu verorten ist. Somit entspringt sprachliche Variation den strukturellen Gegebenheiten der Gesellschaft und ist das Ergebnis von sozialer Variation respektive Diversität. (Vgl. Spitzmüller 2022: 60).

Variation ist aus Sicht der handlungstheoretischen Soziolinguistik etwas anders gelagert, da der Zusammenhang zwischen sprachlicher Variation und Gesellschaft ein anderer ist (vgl. Spitzmüller 2022: 60). Es wird nämlich nicht davon ausgegangen, dass die Gesellschaft eine bestimmende Struktur verkörpert, die ihren Mitgliedern bestimmte Rollen und Positionen zuteilt, sondern dass „umgekehrt **Gesellschaft als Prozess** [Hervorhebung im Original] aus den Handlungen der Akteure entspringt und durch diese permanent verändert wird“ (Spitzmüller 2022: 60). Eckert (2000: 43) zufolge gilt es also zu konstatieren, dass Variation nicht einfach eine vorgefertigte soziale Bedeutung widerspiegelt, sondern Teil der Entstehung dieser Bedeutung ist. Soziale Bedeutung bildet sich somit kontinuierlich durch gemeinsames sprachliches und soziales Engagement von Sprecher*innen im Verlauf ihres Lebens heraus. (Vgl. Eckert 2000: 43). Zusammenfassend gelangt man bei dieser Sichtweise zur Annahme, dass die sprachliche Variation nicht die Folge, sondern einen Grund für die soziale Variation beziehungsweise Diversität repräsentiert. Die sprachliche Variation ist somit als soziale Praxis aufzufassen, welche sich der Vergemeinschaftung verschreibt. (Vgl. Spitzmüller 2022: 61–62).

Die konstrukttheoretische Soziolinguistik wiederum erachtet – wie die handlungstheoretische – die soziale Bedeutung als das Resultat von interaktiven Prozessen. Im Unterschied zu den handlungstheoretischen Ansätzen zeichnet sich der konstrukttheoretische Zugang aber dadurch aus, dass die Handlungsmöglichkeiten der Akteur*innen einer „strukturelle[n] Rahmung“ unterliegen. (Vgl. Spitzmüller 2022: 62). Das heißt, dass ein Großteil der sozialen Bedeutung nicht erst in der konkreten Interaktion entsteht, „sondern von außen in diese hineingetragen wird, was den Handlungs- und mithin auch Variationsspielraum der Akteure einschränkt“ (Spitzmüller 2022: 62). Sprachliche Variation wird nach diesem Ansatz an der Schnittstelle von Ordnung und Handlung platziert. Variation ist also auf der einen Seite durch eine bestehende soziale Ordnung eingeschränkt, auf der anderen Seite erfolgen die Entstehung, Erhaltung und Veränderung von Ordnung auf Basis dauerhafter sozialer und somit Variationspraktiken. (Vgl. Spitzmüller 2022: 63).

Untersuchungen im Bereich der Sprachvariation zeichnen sich auch dadurch aus, dass der ‚Sub‘- bzw. Nonstandard die Aufmerksamkeit vieler Forscher*innen auf sich gezogen hat. Die Umgangssprache und noch weiter von der Standardsprache entfernte Sprachformen avancierten demgemäß zu einem zentralen Forschungsgegenstand. (Vgl. Thelen 1999: 9–10). Im Kontext vorliegender Masterarbeit, welche sich der Sprachsituation an der Institution Schule widmet, spielt auch das häufig normabweichende Sprachverhalten der Jugendlichen eine Rolle. Redet man von einer „Jugendsprache“, so ist deren linguistische Konfiguration bis dato umstritten. Bezüglich eines Versuchs, die Jugendsprache als eine diastratische Varietät zu bestimmen, nehmen die Zweifel stetig zu. Naheliegender ist es, die Jugendsprache selbst als ein Variationspektrum zu klassifizieren, in welchem wiederum die sozialen Faktoren der regionalen Herkunft, Geschlechtszugehörigkeit und Migrationsgeschichte von Bedeutung sind. (Vgl. Neuland 2013: 213).

Wenngleich sprachliche Varianten in Bezug auf die Variation von Sprache grundlegend von Bedeutung sind, so ist man mit der Schwierigkeit der Abgrenzung ebendieser Varianten konfrontiert. Gemäß Ammon (2006: 100–101) handelt es sich um ein idealisiertes Konstrukt, wenn man eine klare Abgrenzung sprachlicher Varianten bzw. Varietäten vornimmt. Die sprachliche Realität wird dadurch verkannt. Eine sprachliche (Gebrauchs-)Form kann also in mehreren Regionen, Nationen, Sprachgruppen usw. Gültigkeit besitzen und sich dort zudem mit anderen Formen überlagern. (Vgl. Ammon 2006: 100–101).

2.2 Dialektareale und Stellenwert des Dialekts in Österreich

2.2.1 Versuch einer Definition des Begriffs „Dialekt“

Das vorliegende Kapitel weist bereits durch den Terminus „Versuch“ in der Überschrift darauf hin, dass es nicht möglich ist, eine einheitliche Definition für den Begriff „Dialekt“ zu erarbeiten. Die in der Literatur vorhandenen Definitionen unterlagen zum einen im Zeitverlauf einem Wandel, zum anderen gestalten sich Definitionsversuche von Land zu Land, von Sprache zu Sprache und je nach theoretischer Grundlage unterschiedlich. Barbour und Stevenson (1998: 60) schreiben, dass es sich bei Dialekten um „regionale Sprachformen“ handelt. Die Bezeichnung „Dialekt“, die aus dem Griechischen stammt, breitete sich ab dem 16. Jahrhundert auf das Gebiet des restlichen Europas aus. (Vgl. Barbour / Stevenson 1998: 60). Spitzmüller (2022: 143) merkt an, dass Dialekte die diatopische Variationsdimension in den Vordergrund stellen. Bei der Varietätenklassifikation sind jedoch die anderen Dimensionen ebenso von Relevanz, denn es ist nicht möglich, einen Dialekt unabhängig von der diachronen, diastratischen und diaphasischen Verortung zu klassifizieren. (Vgl. Spitzmüller 2022: 143). Dialekte verkörpern die „standardfernsten, lokal oder kleinregional verbreiteten Vollvarietäten“ (Schmidt / Herrgen 2011: 59). Barbour und Stevenson weisen darauf hin, dass im Zuge der Versuche der Dialektdefinition zuweilen von „defektive[n] Varietät[en] der Standardsprache“ (Barbour / Stevenson 1998: 61) die Rede ist.

Ammon (1972: 37) wiederum lässt vor allem die außersprachlichen Aspekte nicht unbeachtet und kommt zum Schluss, dass Dialekt und Standardsprache „schichtenspezifisch[e] Sozialsymbole“ (Ammon 1972: 37) verkörpern. Demzufolge wird der Dialekt (oft stereotyp) mit den „unteren“ Gesellschaftsschichten verknüpft, während die Standardsprache mit der „gehobenen“ Schicht assoziiert wird. Die kommunikative Reichweite der Dialekte ist geringer als jene der Standardsprache (d. h. oft auf eine Region beschränkt). (Vgl. Ammon 1972: 37). Aufgrund dieser eingeschränkten Reichweite wird eine reibungslose überregionale Dialektkommunikation weitgehend verunmöglicht. Da der Dialekt keine Standardisierung aufweist, handelt es sich zudem um keine vollständig entwickelte Schriftsprache. Die „objektiven Kommunikationsmöglichkeiten“ (Ammon 1979: 50), die im Dialekt beschränkt sind, bieten Anlass dazu, dessen Barrierewirkung näher zu betrachten. Eine solche wurde im Kontext der „Sprachbarriere“-Forschung in der Institution Schule festgestellt, allem voran dann, wenn dialektsprechende Schüler*innen in manchen Domänen schwächere Leistungen erbracht haben als Sprecher*innen der Standardsprache. (Vgl. Ammon 1979: 50–56). Letztere Thematik wird in Kapitel 2.3.2 vorliegender Arbeit eingehender beleuchtet.

Ammon (1978b: 49) hält fest, dass sich Dialekte nicht ohne Beziehung zur Standardsprache – er bezeichnet sie als *Einheitssprache* – fassen lassen (vgl. Ammon 1978b: 49). Zwischen den Dialekten und der Standard- bzw. Einheitssprache bestehen funktionale Unterschiede, welche implizieren, dass die „Einheitssprache als Kommunikationsmittel in anderen Kommunikationsvorgängen als der Dialekt“ (Ammon 1978b: 53) zur Anwendung kommt. Dialektale Kommunikationsvorgänge seien demzufolge durch „Provinzialität“, „geringere Verbindlichkeit“ sowie einen „geringeren Öffentlichkeitsgrad“ geprägt und könnten auch qua Standardsprache realisiert werden – was umgekehrt nicht möglich sei (vgl. Ammon 1978b: 53).

Für Bausinger repräsentiert der Dialekt ein „selbstverständliche[s] Verständigungsmittel“ (Bausinger 1973: 11–12) im Bereich der verbalen Kommunikation. Zudem stellt er eine örtliche beziehungsweise regionale Identität her und erzeugt ein Gefühl der Übereinstimmung und der Sicherheit. (Vgl. Bausinger 1973: 11–12). Spitzmüller definiert den eben erwähnten Identitätsbegriff so, dass er ihn als „Resultat **aktiver kommunikativer Arbeit** [Hervorhebung im Original] der sozialen Akteure“ (Spitzmüller 2022: 197) versteht. Identitätsentwürfe werden also kommunikativ generiert, gepflegt und ausgebaut, sie werden aber auch bewertet, kontrastiert und infrage gestellt. Identität wird hierin nicht als starrer sozialer Raster gedacht, sondern als dynamisches Resultat sozialer Praxen. (Vgl. Spitzmüller 2022: 197).

Hochholzer (2004: 30–31) verortet die verschiedenen Varietäten einer Sprache auf einem Kontinuum, worauf der Dialekt den Gegenpol zur Standardsprache markiert. Er verweist auch darauf, dass eine definitorische Klärung des Dialektbegriffs nahezu unmöglich ist, weshalb er sich letztendlich auf einen Minimalbegriff festlegt. Für eine trennscharfe Begriffsdefinition bedürfte es Hochholzer (2004: 31–32) zufolge eines derart hohen Abstraktionsniveaus, dass die Anwendbarkeit nicht mehr gewährleistet werden könnte. Dialekte können als Erscheinung der alltäglichen Lebenswelt klassifiziert werden und sie sind von begrenzter räumlicher Geltung. Die Standardsprache ist somit als Überdachung der Dialekte zu verstehen und – anders als Letztere – von „überregionale[r] Verständlichkeit“ (Hochholzer 2004: 31) geprägt. Typisch für Dialekte ist das Nichtvorhandensein einer Schriftsprache, was das Fehlen von orthographischen und grammatischen Regeln impliziert. (Vgl. Hochholzer 2004: 31–32). Für die Soziolinguistik sind Dialekte vor allem deshalb von Forschungsinteresse, da mit einem konkreten Dialekt stets „sozial zu definierende Funktionen und Charakteristika“ (Hochholzer 2004: 32) einhergehen.

Im Kontext der Dialekte ist auch der Terminus „Mundart“ häufig anzutreffen. Dieser bezeichnet(e) zuweilen die Sprachform eines kleinen Gebiets, welches im Regelfall ein Dorf und sein

Umland umfasst(e).³ Gemäß dieser Sichtweise bestehen Dialekte aus einer Gruppe verschiedener Mundarten. Von den meisten linguistischen Autor*innen – aber auch den Sprecher*innen selbst – wird der Begriff „Mundart“ allerdings als Synonym für „Dialekt“ gebraucht. Was beiden Termini gemein ist, ist die Tatsache, dass sie sich auf den mündlichen Sprachgebrauch beziehen. (Vgl. Barbour / Stevenson 1998: 60). Auch Reitmajer (1979: 34) erkannte keinen plausiblen Grund für eine Unterscheidung zwischen den beiden Termini *Mundart* und *Dialekt*. Wenngleich eine solche ihm zufolge in früheren Arbeiten vorgenommen wurde, so sei nun eine synonyme Verwendung beider Begriffe der Regelfall. (Vgl. Reitmajer 1979: 34).

Für die vorliegende Masterthesis wird eine Dialektdefinition vorgenommen, welche die wesentlichen Eckpunkte der eben erläuterten Positionen zusammenfasst. Auf diese Weise kann ein Dialektbegriff appliziert werden, der sich – zumindest für diese Arbeit – als praktikabel erweist und in den die folgenden fünf Annahmen einfließen: Erstens wird davon ausgegangen, dass Dialekte regional begrenzte Sprachformen darstellen, die eine geringere Reichweite als die Standardsprache aufweisen. Zweitens wird angenommen, dass Dialekte keine orthographisch geregelte bzw. kodifizierte schriftliche Gebrauchsform besitzen, sondern prototypisch in der Mündlichkeit zu verorten sind.⁴ Drittens wird den Dialekten ein geringerer Formalitäts- bzw. Öffentlichkeitsgrad zugeschrieben als der Standardsprache. Viertens bilden Dialekte eine Komponente der regionalen Identitätskonstruktionen der Sprecher*innen. Fünftens wird der Begriff „Mundart“ als Synonym für „Dialekt“ verwendet und es werden diesbezüglich keine Bedeutungsunterschiede festgemacht.

Zum Abschluss dieses Kapitels lohnt es sich, in Form eines Exkurses den Begriff „Umgangssprache“ aufzugreifen. Diese Sprachform kann auf einem Kontinuum zwischen dem Pol der Standardsprache auf der einen Seite und dem Pol des Dialekts respektive der Mundart auf der anderen Seite verortet werden. Es ist zudem sinnvoll, zwischen der „standardnahe[n] Umgangssprache“ und der „dialektnahe[n] Umgangssprache“ zu unterscheiden. Diese Differenzierung bringt zwei Vorteile mit sich: Erstens ist eine solche Unterscheidung den meisten Sprecher*innen – wenn auch in anderer Terminologie – nicht unbekannt und zweitens sind in deutschsprachigen Arbeiten – insbesondere zur Stadtsprachenforschung – Untergliederungen der Umgangssprache häufig vorgenommen worden. (Vgl. Barbour / Stevenson 1998: 150). Oftmals wird die Umgangssprache auch durch den Begriff „Alltagssprache“ bezeichnet. Dadurch

³ Dermaßen kleinräumige Sprachformen sind im gegenwärtigen deutschen Sprachraum de facto nicht mehr gebräuchlich.

⁴ Zu bedenken ist dabei allerdings, dass im Zuge der „geschriebenen Mündlichkeit“ im Kontext digitaler Kommunikation in bestimmten Regionen des deutschen Sprachraums auch „dialektal“ geschrieben wird.

versucht man zu betonen, dass diese Sprachform zumeist in alltäglichen und ungezwungenen Kommunikationssituationen auftritt. (Vgl. Linke et al. 2004: 347).

2.2.2 Das Waldviertel als Dialektgebiet

Die Sprachlandschaft Österreichs ist stark dialektal geprägt und der Staat ist gemeinsam mit der Deutschschweiz und dem südlichen Teil Deutschlands dem oberdeutschen Sprachraum zuzurechnen (vgl. Lenz 2019: 318–319). Österreich ist zum größten Teil im bairischen Sprachraum zu verorten, wenngleich festgehalten werden muss, dass das westlichste Bundesland – ergo Vorarlberg – als einziges dem alemannischen Sprachraum angehört. Die mittelbairischen Dialekte erstrecken sich über die Bundesländer Wien, Niederösterreich, Oberösterreich, das nördliche Burgenland sowie den Salzburger Flachgau. (Vgl. Lenz 2019: 319).⁵ Das Waldviertel, welches im Bundesland Niederösterreich liegt und die Bezirke Waidhofen an der Thaya, Gmünd, Zwettl, Horn, Krems-Stadt und zum Teil Krems-Land umfasst (vgl. Giffinger / Kramar 2012: 70), ist demgemäß zum östlichen Mittelbairisch zu zählen. Der Dialekt im Waldviertel wird aus ‚emischer‘ Sicht oftmals als „Waldviertlerisch“ bezeichnet. Jungmann (2015: o. S.) hält in diesem Kontext fest, dass man im Waldviertel „gemeinhin Waldviertlerisch“ spricht.

Es gibt Stimmen, welche die Existenz des Waldviertler Dialekts als gefährdet ansehen. Unter diesen befindet sich der Heimatdichter Karl Schmutz, der seit dem Jahr 1997 im Dialekt dichtet. Ihm ist es ein Anliegen, einen Beitrag zur „Dialektrettung“ zu leisten, denn die „alte Waldviertler Mundart“ sei bereits ausgestorben. Er tritt dafür ein, dass die Waldviertler Kinder „zweisprachig“ aufwachsen und demgemäß sowohl das *Hochdeutsche* als auch den Dialekt beherrschen sollen. Für ihn ist es nämlich essentiell, dass dialektale Komponenten der Sprachidentität für die Nachwelt erhalten werden. (Vgl. Jungmann 2015: o. S.). Einen Dialektschwund per se erkennt aus linguistischer Sicht Lenz (2019: 340–341) in ländlichen Gebieten Österreichs kaum, denn auch jüngere Sprecher*innen verorten bei sich gemäß Selbstwahrnehmung eine hohe Dialektkompetenz und einen häufigen Dialektgebrauch. Im städtischen Umfeld – insbesondere aber in der Metropole Wien – ist die Situation jedoch anders gelagert, weil dort die Dialektverwendung nahezu verschwunden ist und speziell jüngere Sprecher*innen im Alltag eine standardnahe Varietät nutzen. (Vgl. Lenz 2019: 340–341).

⁵ Die weiteren österreichischen Dialektareale des Oberdeutschen werden in Kapitel 2.2.3 vorliegender Arbeit thematisiert.

2.2.3 Stellenwert des Dialekts in Österreich

Zur Verdeutlichung der österreichischen Dialektareale gestaltet es sich als gewinnbringend, eine Dialektkarte abzubilden. Besonders übersichtlich ist jene von Lenz (2019: 319):

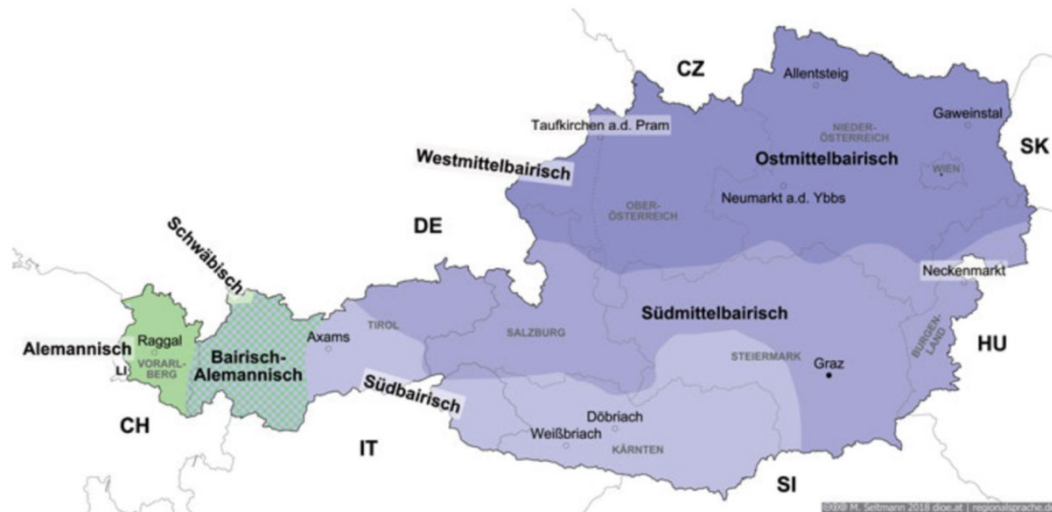


Abbildung 1: Dialektareale in Österreich nach Lenz (2019)

Diese Karte zeigt eindrücklich die Dominanz des Ostmittelbairischen in den Bundesländern Oberösterreich, Niederösterreich und Wien, während das Burgenland, die Steiermark und Salzburg vom Südmittelbairischen dominiert werden. Das Südbairische trifft man vor allem in Kärnten sowie Nord- und Osttirol an. In Tirol stößt man bei genauerem Hinsehen auf einen regional verteilten Mix aus verschiedenen Sprachformen, die von Südmittelbairisch über Südbairisch bis hin zu Bairisch-Alemannisch reichen. Das Alemannische findet man ausschließlich in Vorarlberg vor. Zudem wird durch diese thematische Karte deutlich, dass die Grenzen der jeweiligen Sprachformen nicht mit den politischen Grenzen – also Bundesländergrenzen – korrespondieren. Demgegenüber verbinden die Sprecher*innen ihre Dialekt-Konzepte meist mit den jeweiligen Bundesländern, sodass es aus ‚emischer‘ Sicht Dialekte wie „Tirolerisch“, „Kärntnerisch“, „Steirisch“ usw. (gegebenenfalls noch mit kleinräumigeren Differenzierungen) gibt. Eine Übereinstimmung von Bundeslandgrenze und Sprachraumgrenze trifft lediglich auf den alemannischen Sprachraum in Vorarlberg zu, dessen Begrenzung mit der politischen Grenze zu Tirol ident ist. Krammer (2022: 36) merkt an, dass auch ein kleinräumiges Gebiet in Nordtirol dem Alemannischen zuzuordnen ist. Auf der vorliegenden Karte wird dies durch den grün hinterlegten Bereich, in welchem „Schwäbisch“ eingetragen ist, zum Ausdruck gebracht. (Vgl. Krammer 2022: 36).

Forschungen zur Dialektverwendung haben ergeben, dass die Bewertung des dialektalen Sprechens maßgeblich vom verwendeten Dialekt abhängt. Im Kontext der bairischen Dialekte tritt ein bezeichnendes Phänomen zutage, denn während diese im Norden des deutschen Sprachraums zu den unbeliebtesten Dialekten gezählt werden, gelten sie im südlichen Bereich dieses Sprachraums als sehr beliebt. Dort werden wiederum die norddeutschen Dialekte schlechter bewertet. Hierbei zeigt sich, dass Beurteilungen der Dialekte durch die Sprecher*innen verschiedene Positionierungen offenlegen können und z. B. innerhalb Deutschlands eine gewisse „Nord-Süd-Rivalität“ zum Ausdruck kommt. (Vgl. Schmidlin 2011: 195–196). Stets zu berücksichtigen ist dabei, dass es oft unklar ist, welche Sprachformen die Proband*innen eigentlich unter jenen „Dialekten“, die sie beurteilen, verstehen. Marten (2016: 161) merkt an, dass Dialekte in Österreich weitaus akzeptierter sind als in Deutschland (vgl. Marten 2016: 161).

Ender und Kaiser (2009: 282) führten eine Untersuchung zum Stellenwert der Dialekte und der Standardsprache in Österreich durch. In Bezug auf den bairischen Sprachraum kam man zum Ergebnis, dass 17 Prozent der Bevölkerung der Standardsprache eine Art Fremdsprachenstatus zuschreiben. Das ist ein wesentlich größerer Anteil als im Bundesland Vorarlberg, allerdings ein eklatant niedrigerer als im Schweizer Nachbarstaat. (Vgl. Ender / Kaiser 2009: 282). Dass mehr als die Hälfte der Österreicher*innen angibt, dass im alltäglichen Sprachgebrauch die Standardsprache lediglich einen Anteil zwischen 0 und 25 Prozent des kommunikativen Gebrauchs abdeckt, unterstreicht klar den Stellenwert des Dialekts im bairischsprachigen Raum Österreichs. Lediglich sechs Prozent geben an, dass die Standardsprache mehr als 75 Prozent des alltäglichen Sprachgebrauchs repräsentiert. (Vgl. Ender / Kaiser 2009: 283). Auch am Arbeitsplatz kommt dem Dialekt in Österreich eine zentrale Bedeutung zu. Rund 45 Prozent meinen, dass sie dort „fast immer“ Dialekt sprechen, während der Anteil jener, die angeben, dass sie „fast immer“ *Hochdeutsch* reden, lediglich bei circa drei Prozent liegt. (Vgl. Ender / Kaiser 2009: 284). Beim Einkaufen nutzen in Österreich etwa 43 Prozent „fast immer“ den Dialekt, während dies auf die Standardsprache lediglich bei rund 5 Prozent der Befragten zutrifft (vgl. Ender / Kaiser 2009: 288). Ein weiteres interessantes Ergebnis zeichnet sich beim Sprachgebrauch mit den eigenen Kindern ab. In Österreich kommunizieren 49 Prozent mit ihnen im Dialekt und 45 Prozent in einer Umgangssprache. Lediglich zwei Prozent greifen in diesem Kontext auf das standardsprachliche Register zurück. (Vgl. Ender / Kaiser 2009: 289). Wenngleich diesbezüglich valide einschlägige Daten spezifisch zur gegenwärtigen Situation im Ballungsraum Wien fehlen, dürften die Verhältnisse dort mit Sicherheit anders liegen. Die Mehrheit der Wiener Kinder im Volksschulalter spricht nicht Deutsch als ‚Erst‘- oder ‚Familiensprache‘ (vgl. ÖIF 2024: 9) und auch abseits davon dürfte es in Wien seit mehreren Generationen

nicht mehr üblich sein, Kinder im Dialekt zu sozialisieren. Diese weitgehend aktuelle Studie verdeutlicht dennoch die Relevanz des Dialekts in Österreich, sodass in zahlreichen Situationen, die es auf den ersten Blick vielleicht nicht vermuten lassen, dem Dialekt eine große Bedeutung zukommt. Auch eine Untersuchung aus den 1980er-Jahren (Wiesinger 1988) deutet darauf hin.

Gemäß Barbour und Stevenson (1998: 61–62) hängt der Stellenwert des Dialekts maßgeblich von der Verwendungssituation ab. Für sie stehen neben den Verwendungsbereichen der Varietäten auch die soziale Rolle und der Status der Sprecher*innen im Vordergrund. Im deutschsprachigen Raum existieren lediglich wenige Domänen, in denen Dialekte nur äußerst selten angewendet werden. Dazu zählen beispielsweise Gerichtsverhandlungen oder Parlamentsdebatten (wobei für Österreich nicht einmal Letzteres Gültigkeit hat, wenn man den kontextualisierenden Dialektgebrauch berücksichtigt). (Vgl. Barbour / Stevenson 1998: 61–62). Marten (2016: 161) zufolge gibt es jedoch auch in Österreich kaum Tendenzen zum – wohl durchgehenden – Dialektgebrauch in „offizielleren Funktionen“ (Marten 2016: 161). Demgegenüber steht eine Vielzahl an Situationen, in denen sowohl Dialekte als auch die Standardvarietät – genauso wie umgangssprachliche Formen – akzeptiert sind. Eine Besonderheit für den südlichen Bereich des deutschsprachigen Raums ist, dass die Dialektverwendung nicht zwingend mit sozialen Schichten oder Gruppen assoziiert werden kann. (Vgl. Barbour / Stevenson 1998: 61–62). Letzterer Umstand lässt den Schluss zu, dass in diesem Sprachraum der Dialekt in allen Gesellschaftsschichten zumindest partiell verankert ist, was dessen Relevanz unterstreicht.

Es ist naheliegend, dass sich die Dialektverwendung auch auf den Umstand, dass diese zur Identitätskonstruktion beiträgt, zurückführen lässt. Dollinger (2019: 78) zufolge wirken die österreichischen Dialekte stark identitätsstiftend. Wenngleich auch die Standardsprache zu einer Identitätsbildung beiträgt, so ist dennoch festzuhalten, dass die Dialekte als „humorvoller“, „natürlicher“ und „emotionaler“ empfunden werden. Die Standardsprache wird hingegen mit „Intelligenz“ und „Kompetenz“ verknüpft. (Vgl. Dollinger 2019: 78). Dabei ist der Begriff „Identität“ so zu verstehen, dass er angibt, wie Menschen sich selbst präsentieren und wie sie von anderen wahrgenommen und bewertet werden (wollen). Der Dialekt verortet die Sprecher*innen in einem geographischen Raum und trägt dazu bei, eine entsprechende Identität zu generieren. (Vgl. Arendt 2019: 335). De Cillia (2015: 151) referiert ebenso auf die identitätsbildende Funktion von Sprache, indem er anmerkt, dass dieser eine gewichtige Rolle bei der Konstruktion der individuellen und kollektiven Identität zukommt (vgl. de Cillia 2015: 151).

Abschließend ist festzuhalten, dass der Stellenwert des Dialekts seit den 1970er-Jahren beachtlich angewachsen ist. Oftmals trifft man in diesem Kontext auf den Begriff „Dialektrenaissance“. (Vgl. Barbour / Stevenson 1998: 64). Die stetig zunehmende Bedeutung dialektaler Formen im Bereich der Popkultur – von Poesie bis Rockmusik – markiert den Bedeutungsgewinn des Regionalen. Was den Bildungs- und Erziehungsbereich betrifft, so halten Barbour und Stevenson (1998: 65) fest, dass dort eher sprachpolitische Entscheidungen Wirkmacht entfalten, ohne dass sich die maßgeblichen Instanzen „mit der wissenschaftlichen Frage nach der Relation zwischen Dialekten und Standardvarietäten“ (Barbour / Stevenson 1998: 65) beschäftigen.

2.3 Dialekt in der Institution Schule

Die Dialektverwendung in der Institution Schule bringt sowohl Chancen als auch Herausforderungen respektive Probleme für die dialektsprechenden Schüler*innen mit sich. Die folgenden beiden Unterkapitel verfolgen daher das Ziel, diesbezüglich wesentliche Chancen sowie Herausforderungen – im Lichte von sowohl älteren als auch jüngeren Publikationen – aufzuzeigen. Erst gegen Ende der 1960er-Jahre begann man damit, die Bedeutung der sprachlichen Fähigkeiten in Bezug auf die Institution Schule wissenschaftlich zu untersuchen (vgl. Ammon 1972: 127). Hager (2021: 168) zufolge ist der Dialekt in der Schule in Österreich – im Hinblick auf eine „Beziehungssprache“ als didaktisch-pädagogisches Instrument – stark vertreten und er findet in den verschiedensten Situationen Verwendung. Dieser Umstand fußt auf der Tatsache, dass für bairische Sprecher*innengemeinschaften der alternierende Gebrauch von standardsprachlichen und nonstandardsprachlichen Mitteln ein kennzeichnendes Merkmal darstellt. Schulisches Lernen basiert somit nicht nur auf der Standardsprache respektive Bildungssprache, sondern spielt sich im Dialekt-Standard-Kontinuum ab. (Vgl. Hager 2021: 168).

2.3.1 Chancen der schulischen Dialektverwendung

Die Dialektverwendung in der Institution Schule vermag vor allem einen Beitrag zur Dialektpflege zu leisten. Dies impliziert jedoch keineswegs, dass die Einheitssprache – so bezeichnet Ammon (1972: 129) die Standardsprache – überflüssig wird. Ammon (1972: 129) fasst Dialektpflege so auf, dass zusätzlich zur Einheitssprache eine „Unterrichtung des Dialekts“ am Stundenplan steht. (Vgl. Ammon 1972: 129). Hierzu würden sich vor allem Dialektgedichte eignen. Darin sollte die Funktion des Dialekts in der Dichtung analysiert werden. Wenn die Funktionen und Dysfunktionen des Dialekts in unterschiedlichen literarischen Texten kritisch reflektiert werden, kann eine Diskussion der dialektalen „Sprachbarriere“ im Schulunterricht

stattfinden. (Vgl. Bausinger 1973: 25). Anzumerken ist, dass die hier zitierten Arbeiten von Ammon und Bausinger im historischen Kontext der „Sprachbarriere“-Forschung zu verorten sind. Eine Vermittlung des Dialekts im Unterricht sollte jedoch auf mehreren Schienen erfolgen, denn ein ausschließliches Integrieren von Dialektgedichten in den Unterricht hätte einen unsystematischen Charakter (vgl. Wittibschlager 2016: 96).

Gewinnbringend kann es zudem sein, die Ergebnisse von dialektologischen Forschungen in den Unterricht zu integrieren. Auf diese Weise erwartet man sich zum Beispiel, den Schüler*innen die Entstehung und den Aufbau der Standardsprache näherzubringen. (Vgl. Ammon 1972: 129). Eine ähnliche Sichtweise vertritt Weisgerber (1979: 67), der die Vermittlung der Standardsprache in der Schule als essentiell erachtet, allerdings vor einer „Disqualifikation“ anderer sprachlicher Varietäten warnt (vgl. Weisgerber 1979: 67). Für Davies (2018: 180) verkörpert der Dialektgebrauch im Schulunterricht eine wichtige Ressource respektive (zusätzliche) Bildungsmöglichkeit (vgl. Davies 2018: 180).

Würde man ausschließlich auf die Standardsprache fokussieren, so würde man gegen die Ideen einer zeitgemäßen Sprachdidaktik agieren. Diese verlangt nämlich, dass jedwede Herkunftssprache – einschließlich der Dialekte – im Zuge des Schulunterrichts anerkannt wird. Nur so können Vorurteile und Diskriminierungen abgebaut werden. Die Standardsprache sollte daher vorzugsweise aufbauend auf den jeweiligen Herkunftssprachen respektive Herkunftsdialekten erlernt werden. (Vgl. Reisinger 2005: 33–34).

Ammon (1978a: 250–263) führt mehrere Argumente für eine schulische Dialektverwendung an. Erstens erlaubt die Dialektverwendung eine gewisse Freiheit von der Sprachnorm. Dadurch könnten die „elitäre[n] Züge“ (Ammon 1978a: 251) der z. B. im Duden festgelegten Norm etwas abgemildert werden. (Vgl. Ammon 1978a: 251). Als zweites Argument formuliert er, dass der Dialekt (zumindest für manche Schüler*innen) die Sprache eines unverfälschten Bewusstseins verkörpert. Hierbei wird davon ausgegangen, dass ein Denken im Dialekt unverfälschter abläuft als in der Standardsprache. (Vgl. Ammon 1978a: 254). Als drittes Argument wird vorgebracht, dass der Dialekt als Identitätsstütze fungiert. Dabei steht die emotionale Bindung an den eigenen Dialekt im Zentrum. (Vgl. Ammon 1978a: 255).

Abschließend gilt es anzumerken, dass der Dialekt für viele Sprecher*innen die Sprache der „Nähe“ repräsentiert und unter Beachtung sprachwissenschaftlicher und pädagogischer Argumente nicht grundsätzlich aus dem Klassenzimmer verbannt werden sollte (vgl. Hochholzer 2004: 335). In Regionen mit einer hohen Anzahl an Dialektsprecher*innen könnte als

pädagogisches Argument für die Integration in den Unterricht der Lebensweltbezug vorgebracht werden. Letzterer sollte bei der Unterrichtsplanung stets berücksichtigt werden, damit eine Verbindung zwischen dem Unterrichtsstoff und der Lebenswelt der Lernenden hergestellt werden kann.

2.3.2 Probleme der schulischen Dialektverwendung

In den 1970er-Jahren war es für Ammon (1972: 128) – im historischen Kontext der „Sprachbarriere“-Forschung – offenkundig, dass dialektsprechende Schüler*innen in der Schule mit sprachlichen Schwierigkeiten konfrontiert sind. Aus diesem Grund kritisierte er die Sprachdidaktik, welche seiner Ansicht nach der Dialektpflege mehr Aufmerksamkeit geschenkt hat als dem Ausmerzen von Nachteilen für Dialektsprecher*innen. (Vgl. Ammon 1972: 128). Rosenberg (1986: 7–8) merkt diesbezüglich an, dass Ammon von einem Zusammenhang zwischen der Dialektverwendung und der Schichtzugehörigkeit ausgehe. Die Dialektsprecher*innen seien von ihm in der „niedrigen“ Gesellschaftsschicht verortet worden. (Vgl. Rosenberg 1986: 7–8).

Dialektsprechende Schüler*innen können aus Ammons damaliger Sicht in der Institution Schule mit den folgenden Schwierigkeiten konfrontiert sein:

Erstens müssen Dialektsprecher*innen bei der Rezeption einer standardsprachlichen Aussage mehr Daten verarbeiten als Sprecher*innen der Standardsprache. Erläuterungen von Lehrpersonen können demgemäß von Sprecher*innen des Dialekts weniger verstanden und behalten werden als von Nutzer*innen der Standardsprache. (Vgl. Ammon 1972: 132).

Zweitens können für dialektsprechende Kinder Schwierigkeiten beim Lesenlernen entstehen. Sie begegnen in standardsprachlichen Texten zum einen dem „neuen System der Graphemik“ und zum anderen einem ungewohnten Code. Damit dieselbe Leseflüssigkeit und Fehlerfreiheit erreicht werden kann, muss von den Dialektsprecher*innen eine weitaus größere Lernleistung aufgebracht werden. (Vgl. Ammon 1972: 133). Reitmajer (1979: 155) merkt an, dass Kinder, die primär im Dialekt sozialisiert wurden, beim Schuleintritt nicht nur das Lesen – sondern zugleich auch die Standardsprache – erlernen müssen. Dass die Bewertungsmaßstäbe für Dialektsprecher*innen und Sprecher*innen der Standardsprache dieselben sind, kann als ungerecht empfunden werden, da der ersten Sprecher*innengruppe eine wesentlich höhere Leistung abverlangt wird. (Vgl. Reitmajer 1979: 155).

Drittens ist bei dialektsprechenden Schüler*innen das selbstständige Verfassen eines Texts besonders fehleranfällig (vgl. Ammon 1972: 134).

Dabei ist, anders als beim Lesen oder Diktat, die sprachliche Fassung nicht mehr vorgegeben. Die Dialektsprecher müssen also nicht nur gesprochene Sprache in Schrift umsetzen, sondern zuerst einmal ihren Dialekt in die Einheitssprache. [...] Demnach dürften Dialektsprecher im Aufsatz große Schwierigkeiten haben. (Ammon 1972: 134).

Neben diversen grammatischen Normverstößen gibt es laut Ammon auch Beeinträchtigungen hinsichtlich der inhaltlichen Planung von Texten (z. B. Aufsätzen), und zwar deshalb, weil im zeitintensiven Ringen um normgerechte Formulierungen zu wenig Zeit zur inhaltlichen Gestaltung verbleibt (vgl. Ammon 1972: 134). Reitmajer (1979: 156) merkt an, dass zwischen der Rechtschreibleistung und der Sprachzugehörigkeit ein Zusammenhang besteht. Dieser kommt dadurch zum Ausdruck, dass dialektsprechenden Schüler*innen wesentlich mehr Rechtschreibfehler unterlaufen als den standardsprachlich sozialisierten Klassenkolleg*innen. (Vgl. Reitmajer 1979: 156).

Viertens ergeben sich für dialektsprechende Kinder und Jugendliche auch beim mündlichen Verbalisieren in der Standardsprache Probleme. Grund hierfür ist, dass der Sprechprozess in einer höheren Geschwindigkeit erfolgt als der Schreibprozess. Mündlich gelingt somit nicht dieselbe stringente Formulierung der Gedanken, wie dies im schriftlichen Bereich der Fall ist. (Vgl. Ammon 1972: 135).

Fünftens sei noch auf die Unzulänglichkeitsgefühle verwiesen, welche dialektsprechende Schüler*innen im Zuge des Schulunterrichts entwickeln können. Selbst wenn die Lehrperson den Sprachgebrauch der Schüler*innen wenig oder gar nicht korrigiert, lassen sich solche Gefühle nicht vermeiden, denn bereits die Sprechweise der Lehrkraft gibt eine Norm vor, an welcher die Schüler*innenäußerungen unwillkürlich gemessen werden. Erst dann, wenn diese an den meist standardsprachlichen Sprachgebrauch der Lehrperson heranreichen, werden sie als normgerecht empfunden. Aus der Unfähigkeit von Dialektsprecher*innen, ebendiese Norm zu erreichen, können Angst- oder Spannungszustände resultieren. (Vgl. Ammon 1972: 135).

Hasselberg (1978: 253–266) führte eine Untersuchung zu den dialektbedingten Fehlern in der Schule am Beispiel des deutschen Bundeslandes Hessen durch. Dabei kam er zum Ergebnis, dass sogar Schüler*innen der Mittelschicht, sofern sie Dialekt sprachen, geringere schulische Chancen zuteilwurden. Der sprachliche Faktor war demgemäß stärker für den schulischen Erfolg respektive Misserfolg verantwortlich als die sozialen Faktoren. (Vgl. Hasselberg 1978: 253–266). Die bereits mehrmals genannte „Sprachbarriere“ lag aus Sicht der entsprechenden

Forschung genau dann vor, wenn „eine Gruppe von Menschen in ihren gesamten kommunikativen Möglichkeiten durch sprachliche Mängel oder sprachliche Andersartigkeit behindert ist“ (Bausinger 1972: 49). Löffler (2016: 143) merkt in diesem Zusammenhang an, dass die kommunikative Funktion des Dialekts zwar gruppenfestigend wirkt, außerhalb der entsprechenden Gruppe jedoch eine Abgrenzung und Distanzierung herbeigeführt wird. Letzteres reflektieren auch die eben beschriebenen „Sprachbarrieren“, die Verstehens- und Verständigungsschwierigkeiten zur Folge haben. (Vgl. Löffler 2016: 143).

Ähnliche Ergebnisse brachten Tests und Beobachtungen, die von Bausinger (1972: 54) durchgeführt wurden und sprachliche Leistungen von den Schüler*innen (z. B. das Verfassen eines Aufsatzes) analysierten. Hierbei zeigte sich, dass die Charakteristika einer differenzierten Sprache vor allem bei Angehörigen der Mittelschicht vorzufinden waren, während die Charakteristika der restringierten Sprache vor allem bei den Unterschichtsangehörigen präsent waren. Dies deckt sich mit den Ausführungen von Rosenberg (1986: 7–8), welcher die Dialektsprecher*innen in der „unteren“ Gesellschaftsschicht verortet (vgl. Rosenberg 1986: 7–8).⁶

Hochholzer (2004: 329) untersuchte die Einschätzung von Lehrpersonen in Bezug auf dialektbedingte Schulschwierigkeiten. So zeigte sich im bairischen Sprachraum Deutschlands, dass mehr als die Hälfte der Lehrkräfte bei ihren Schüler*innen solche Schwierigkeiten diagnostiziert. Diese Schwierigkeiten äußern sich vor allem im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch sowie bei der Rechtschreibung. (Vgl. Hochholzer 2004: 329). Entscheidend ist jedoch, dass die Lehrpersonen ein Bewusstsein für die Schulprobleme der Dialektsprecher*innen entwickeln und diesen somit eine hohe Bedeutung zuschreiben (vgl. Hochholzer 2004: 267).

Zusammenfassend gilt es zu konstatieren, dass die Dialektverwendung in der Institution Schule sowohl Chancen als auch Herausforderungen mit sich bringt. Daher ist es sinnvoll, sowohl den Dialekt als auch die Standardsprache wertzuschätzen, was am besten auf die Weise erfolgen kann, dass Schüler*innen dahingehend sensibilisiert werden, in welchen sozialen Situationen welches Sprachsystem angemessen ist. (Vgl. Reisinger 2005: 30).

⁶ An dieser Stelle muss auf den nahezu dramatischen Gesellschaftswandel der letzten Jahrzehnte – also seit der „Sprachbarriere“-Forschung – gerade im deutschsprachigen Raum und damit auch in Österreich hingewiesen werden: Gegenwärtig zählen zur sozialen „Unterschicht“ zu einem erheblichen (wenn nicht in bestimmten Konstellationen Groß-)Teil Menschen mit Migrationshintergrund, die nicht Deutsch (als ‚Erstsprache‘) und schon gar nicht Dialekt sprechen.

2.3.3 Dialektgebrauch im Deutschunterricht

Für de Cillia und Ransmayr (2019: 55) ist das Angemessenheitsmodell sprachlicher Normen von außerordentlicher Wichtigkeit und dieses konnte sich zudem bereits im Deutschunterricht etablieren. Sprache wird in diesem Modell – ganz im Sinne der pragmatischen Wende – als Sprachhandeln verstanden. Die Sprachkompetenz umfasst zu einem gewissen Grad ein Normwissen, das dazu beiträgt, die unterschiedlichen sprachlichen Register in den verschiedenen sozialen Situationen adäquat anzuwenden. (Vgl. de Cillia / Ransmayr 2019: 55). Das bedeutet, dass Schüler*innen befähigt werden, darüber zu entscheiden, ob sie in der jeweiligen Unterrichtssituation beispielsweise auf das standardsprachliche oder das dialektale Register zurückgreifen sollen.

Gemäß de Cillia und Ransmayr (2019: 56–57) sind andere Varietäten als jene der Standardsprache im Deutschunterricht nicht per se verboten, vielmehr sollten sie abhängig von der Lehrperson, dem Fach und der Situation eingesetzt bzw. erlaubt und Fehler bei der Sprachproduktion varietätenspezifisch ausgebessert werden. Der Schulunterricht sollte sich daher nicht nur auf die Standardvarietät beschränken, sondern den Schüler*innen eine gewisse Varietätenkompetenz vermitteln. Lernende sollten im Zuge des Sprachenunterrichts somit für die verschiedenen Formen der innersprachlichen Mehrsprachigkeit und die unterschiedlichen situativen Normen sensibilisiert werden. (Vgl. de Cillia / Ransmayr 2019: 56–57). Diesem Ziel verschreibt sich auch der neue Lehrplan der Mittelschulen für das Fach Deutsch. Darin ist festgehalten, dass die „Reflexion über die Verwendung von Sprache“ zum Lehrstoff zählt. Das wird präzisiert, indem von „Pragmatik/Semantik; Mündlichkeit/Schriftlichkeit; Dialekt, Umgangs-, Standardsprache; Varietäten des Deutschen; Mehrsprachigkeit; Sprachvergleiche[n]“ (BGBl. II Nr. 204/2024) die Rede ist. Gemäß Lehrplan sollen die Möglichkeiten von Sprache in den verschiedenen sprachlichen Ausprägungen erkannt und eingesetzt werden. „Dies betrifft auch den wertschätzenden Umgang mit den Standardvarietäten der plurizentrischen Sprache Deutsch und mit dem für Österreich charakteristischen Dialekt-Standard-Kontinuum.“ (BGBl. II Nr. 204/2024). Auf letztere Anweisung für das Unterrichtsfach Deutsch stößt man bei der Beschreibung des zentralen fachlichen Konzepts der „Diversität und Identität“. (Vgl. BGBl. II Nr. 204/2024).

Aus sprachdidaktischer Perspektive erkennt de Cillia (2014: 16) mehrere Vorteile, die sich durch die Normreflexion im Deutschunterricht ergeben. Erstens bringt diese eine Aufwertung der Nonstandard-Varietäten mit sich. Zweitens schafft die Normreflexion Potentiale für eine umfassende Sprachbewusstseinsbildung. Drittens kommt es zu einer Erweiterung der Varietätenkompetenz bei den Lernenden. Viertens ermöglicht die reflektierte Auseinandersetzung mit

den Sprachnormen die Herausbildung einer funktionalen inneren Mehrsprachigkeit. (Vgl. de Cillia 2014: 16).

Gemäß Davies (2018: 183) legt das eingangs erwähnte Angemessenheitsmodell der sprachlichen Normen den Fokus weiterhin auf die Standardsprache. Diese muss von den Dialektsprecher*innen nämlich erlernt werden. Der Dialekt darf sodann lediglich situationsangemessen eingesetzt werden. Die „Überlegenheit“ der Standardsprache kommt auch dadurch zum Ausdruck, dass Dialektsprechende sich die standardsprachliche Varietät aneignen müssen, während Sprecher*innen der Standardsprache nicht zwingend die Dialekte beherrschen müssen. Mangelhafte Kenntnisse der Standardsprache bringen nach dieser Sichtweise sozioökonomische Nachteile mit sich, während eine unzureichende Dialektkompetenz keine diesbezüglichen Konsequenzen nach sich zieht. (Vgl. Davies 2018: 183).

Für Hochholzer (2004: 333) stellt das Hinführen der Schüler*innen zur Standardsprache ein wichtiges Ziel des Deutschunterrichts dar. Dies würden zudem gesetzliche Vorgaben – insbesondere Lehrpläne – einfordern. Somit erachtet er die Standardsprache als eine verbindliche Norm für Lehrkräfte, müssten diese doch als „Sprachnormautoritäten“ fungieren. (Vgl. Hochholzer 2004: 333). Untersuchungen konnten eindrücklich aufzeigen, dass für die Lehrpersonen das Beherrschen der Standardsprache vonseiten der Lernenden bedeutungsvoll ist. Für Hochholzer (2004: 334) sind hierfür noch nicht aufgebrochene „Sprachwerturteile“ verantwortlich, welche die Standardsprache im Sinne einer „Hochsprache“ als prestigeträchtig einstufen, während sie die Dialekte als in jeglicher Hinsicht unterlegen klassifizieren. (Vgl. Hochholzer 2004: 334).

Für Hochholzer (2004: 334) ist es demgemäß sinnvoller, neuartige Modelle der Sprachverwendung für den Deutschunterricht zu etablieren:

Für den Deutschunterricht wäre es angebracht, Schichtmodelle von Sprache zu Gunsten eines aus variationslinguistischer Sicht moderneren und der Sprachrealität ungleich näher kommenden Modells des sprachlichen Kontinuums aufzugeben. Besonders für die Darstellung situativen Sprachgebrauchs ist das Kontinuumsmodell wesentlich brauchbarer als die immer noch verbreiteten Schichtmodelle. Die Fähigkeit, Sprachgebrauch situativ anzupassen, ist schließlich ein wichtiges Ziel schulischen Sprachunterrichts. (Hochholzer 2004: 334).

Hochholzer merkt zudem an, dass sprachliche Heterogenität im Deutschunterricht begrenzt werden muss, wenngleich eine grundsätzliche Variabilität als „wichtige soziolinguistische Erkenntnis“ (Hochholzer 2004: 39) gilt. Sprache kann als Kommunikationsmittel nämlich nur dann funktionieren, wenn alle Mitglieder der Sprachgemeinschaft auf einen gemeinsamen Vorrat an sprachlichen Zeichen sowie Bedeutungen zurückgreifen können. Wenngleich also das

Prinzip sprachlicher Variation nicht infrage gestellt werden soll, so sollte eine unbegrenzte sprachliche Heterogenisierung vermieden werden, da diese Kommunikationsstörungen verursachen kann. In diesem Blickwinkel kommt der Durchsetzung der Standardsprache in der Institution Schule maßgebliche Bedeutung zu. (Vgl. Hochholzer 2004: 39). Daraus lässt sich ableiten, dass eine Vielzahl an verschiedenen aufeinandertreffenden Dialekten – insbesondere im Deutschunterricht – zu Kommunikations- und Verständnisschwierigkeiten führen kann.

Abschließend ist anzumerken, dass es keine Universallösung dafür gibt, wie Lehrkräfte die Verwendung des Dialekts im Deutschunterricht handhaben sollen. Die Lehrkraft muss selbst entscheiden, was im Einzelfall angemessen erscheint. Janle und Klausmann (2020: 128) formulieren allgemeine Prinzipien, an denen sich Lehrkräfte bei der Wahl ihres Sprachgebrauchs orientieren können. Das erste Prinzip besagt, dass die Orientierung an den regionalen Gebrauchsstandards – statt am Ideal einer „neutralen“ Standardsprache – erfolgen soll. Das zweite Prinzip umfasst ein Nichtdiskriminierungsgebot. Diesem zufolge dürfen Dialektsprecher*innen nicht durch herablassende Kommentare beziehungsweise Witze beleidigt werden. Das dritte Prinzip verkörpert den emanzipatorischen Ansatz, welcher besagt, dass sich die Lernenden im Sinne eines sprachsensiblen Deutschunterrichts dafür interessieren sollen, wie der*die jeweils andere spricht. (Vgl. Janle / Klausmann 2020: 128). Zudem versteht dieses Prinzip den Dialekt als Teil der Identität der Sprecher*innen, weshalb es nicht das Ziel sein sollte, diesen Personen die Dialektverwendung „abzutrainieren“. Stattdessen sollte den Schüler*innen ein Bewusstsein dafür vermittelt werden, „dass sie die Fähigkeit, verschiedene Varietäten des Deutschen zu beherrschen und flexibel einzusetzen, insgesamt reicher – und damit letztlich auch sprachkompetenter – macht“ (Janle / Klausmann 2020: 129). Im Sinne einer zeitgemäßen Sprachdidaktik sollte ein mehrsprachiges Klassenzimmer somit als Chance verstanden werden und nicht von einem Defizitdenken geprägt sein (vgl. Steinig / Huneke 2015: 254).

2.3.4 Sprachregime in Bezug auf den schulischen Sprachgebrauch

Sprachregime – ergo Vorgaben in Bezug auf den Sprachgebrauch – sind insbesondere auch in der Institution Schule präsent. Ein Blick in den Lehrplan der österreichischen Mittelschulen, welcher mit dem Schuljahr 2023/24 in Kraft getreten ist, zeigt, dass bei den didaktischen Grundsätzen Deutsch als Unterrichtssprache festgelegt ist. Dieser wird „als zentrales Werkzeug des Lernens und Kommunikationsmittel in allen Unterrichtsgegenständen“ (BGBl. II Nr. 204/2024) große Bedeutung zugemessen. Zudem ist festgehalten, dass jeder Unterricht eine Sprachlernsituation verkörpert und die Lehrpersonen in diesem Kontext als Sprachvorbilder

fungieren. Im Lehrplan trifft man auch den Begriff „Bildungssprache“ an, deren Vermittlung in der „Verantwortung aller Lehrpersonen“ liegt. (Vgl. BGBl. II Nr. 204/2024).

Davies (2018: 193) merkt an, dass Lehrpersonen sowie die Verfasser*innen von bildungspolitischen Dokumenten stets das Ziel verfolgen müssen, die Schüler*innen auf das Leben in der Gesellschaft vorzubereiten. Deshalb sind sie zur Einhaltung der sprachlichen Normen gewissermaßen auch dann „verpflichtet“, wenn diese nicht voll ihrer eigenen Überzeugung entsprechen. Es wird hierbei nämlich davon ausgegangen, dass ein nicht den Konventionen entsprechender Sprachgebrauch für die Schüler*innen Benachteiligungen im späteren Leben mit sich bringen kann. (Vgl. Davies 2018: 193). Was die Definition des Normbegriffs anbelangt, so ist gemäß Dürscheid und Schneider (2019: 48–49) festzuhalten, dass Normen „Erwartungen“ darstellen, welche „als selbstverständlich vorausgesetzt“ werden. In diesem Fall handelt es sich um implizite Normen, welche die Sprecher*innen unbewusst einhalten. Es gibt allerdings auch statuierte Normen, die als schriftlich festgelegte Regeln (z. B. in Bezug auf den Sprachgebrauch) verstanden werden können. Diese Normen weisen präskriptiven Charakter auf. (Vgl. Dürscheid / Schneider 2019: 48–49). Letztere sind im Kontext der schulischen Sprachregime von besonderer Relevanz.

Marten (2016: 132–133) stellt fest, dass die Schulbehörden einen beachtlichen Einfluss darauf haben, welche Sprachen in der Gesellschaft verwendet werden. Sie stellen nämlich Normen auf, von deren Einhaltung letztendlich der schulische Erfolg der Lernenden abhängt. Oftmals wird zudem der „wirtschaftliche Erfolg im ganzen Leben“ dadurch bestimmt. Konkret umfassen die durch Normen geschaffenen Vorgaben folgende Aspekte: Erstens steht die Durchsetzung eines sprachlichen Standards im Mittelpunkt. Zweitens sollen Migrant*innensprachen sowie Varietäten der Mehrheitssprache akzeptiert werden. (Vgl. Marten 2016: 132–133). Der zweite Punkt mildert den ersten in gewisser Weise ab, denn wenngleich häufig der Fokus auf die Verwendung der Standardsprache gelegt wird, so werden davon „abweichende“ Varietäten trotzdem akzeptiert.

Ein – wenn auch schon älteres – konkretes Beispiel für ein schulisches Sprachregime, das die Standardvarietät sowie den Dialekt anspricht, stammt vom baden-württembergischen Kultusministerium und weist die Lehrpersonen an, den Schüler*innen der untersten Klassenstufen den Dialektgebrauch im Unterricht zu gestatten. Dadurch soll die Bereitschaft der Lernenden, eine sprachliche Äußerung zu tätigen, gefördert werden. Bis zum Ende der Grundschulzeit sollte die „Hochsprache“ – ergo Standardsprache – zur Unterrichtssprache avancieren.

Nichtsdestoweniger soll bei den Kindern die Freude an der Mundart erhalten bleiben. In der Hauptschule wird sodann die Verwendung der „Hochsprache“ eingefordert. (Vgl. Ammon 1972: 130). Bezüglich des Erfolgs dieses Sprachregimes muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass zur Zeit dieser Vorgabe zahlreiche Lerner*innen die „Hochsprache“ nicht einmal nach Abschluss der höheren Schulstufen – also nach der Realschule oder dem Gymnasium – beherrschten (vgl. Ammon 1972: 131).

3 Interviewstudie

In den vorangegangenen Kapiteln wurde der theoretische Rahmen dieser Masterarbeit umrissen. Dieser bildet die Grundlage für die nachfolgenden Abschnitte, die sich mit den Einstellungen und Wahrnehmungen von Schulleiter*innen aus dem Waldviertel in Bezug auf den Sprachgebrauch in der Institution Schule befassen. In Kapitel drei werden die Forschungsfragen und die forschungsleitenden Annahmen sowie die methodische Vorgangsweise aufgezeigt, während sich Kapitel vier der Darlegung der Ergebnisse widmet.

3.1 Forschungsfragen und forschungsleitende Annahmen

3.1.1 Forschungsfragen

Die vorliegende Masterthesis untersucht die folgenden Forschungsfragen, welche nun expliziert werden sollen:

- a) Wie konzipieren die Gewährspersonen das Variationsspektrum des Deutschen bzw. insbesondere (auch ihre eigenen) Dialekte als Komponenten desselben?

Bei dieser Forschungsfrage steht das Variationsspektrum der einzelnen Gewährspersonen im Zentrum. Es soll dabei erhoben werden, welche Formen der deutschen Sprache in ihrem Leben eine Bedeutung haben oder gehabt haben. Neben der Standardsprache sollen auch Nonstandard-Varietäten (z. B. Dialekte) miteinfließen. Untersucht wird zudem, ob die Gewährspersonen sich selbst als Dialektsprecher*innen einstufen und – wenn ja – wie sie diesen Dialekt benennen. Letzteres ist deshalb von Forschungsinteresse, da der Umstand, dass Varietäten sozial konstruiert sind (vgl. Schmidt / Herrgen 2011: 51), vermutlich zu verschiedenen Dialektbezeichnungen führt. Relevant ist auch, ob die Gewährspersonen den im Untersuchungsgebiet – ergo Waldviertel – vorherrschenden Waldviertler Dialekt selbst sprechen.

b) Welche sozialen Bedeutungen / Ideologien (kommunikative und identitätskonstituierende Funktion, Prestige/Stigma, Stereotype ...) indizieren sprachreflexive Interview-Aussagen/Narrationen der Gewährspersonen in Bezug auf die Variation des Deutschen im Allgemeinen und insbesondere (auch ihre eigenen) Dialekte im (auch eigenen) schulischen Kontext im Besonderen?

Diese Forschungsfrage legt den Fokus auf die sprachlichen Ideologien, welche die Aussagen der Gewährspersonen über verschiedene Varietäten reflektieren. Der Begriff „Ideologie“ ist dabei – wie im theoretischen Rahmen dieser Arbeit bereits skizziert – nicht nur abwertend konnotiert, vielmehr umfasst er eine Menge von Ideen, die sich in Annahmen über Sprache und Sprachgebrauch manifestieren (vgl. Spitzmüller 2022: 269). Es soll hierbei ermittelt werden, inwieweit die unterschiedlichen Varietäten der deutschen Sprache für die Kommunikation funktional sind und auf welche Weise diese zur Identitätskonstruktion der Gewährspersonen sowie der Schüler*innen beitragen. Des Weiteren soll eruiert werden, welche sprachlichen Varietäten von den Gewährspersonen als prestigeträchtig erlebt und welche als stigmatisiert empfunden werden. Besonders relevant ist, ob im Rahmen der Interview-Aussagen respektive Narrationen der Gewährspersonen Stereotype bezüglich des (schulischen) Sprachgebrauchs identifizierbar sind.

c) Welche bildungs- bzw. sprachpolitischen Vorgaben und schulischen Sprachregime lassen sich dabei erkennen und wie positionieren sich die Gewährspersonen diesbezüglich?

Im Zuge dieser Forschungsfrage soll untersucht werden, ob die Gewährspersonen in ihrer Funktion als Schulleiter*in anderen schulischen Akteur*innen (im Speziellen Lehrpersonen sowie Schüler*innen) Weisungen in Bezug auf ihren Sprachgebrauch erteilen. Besonders relevant ist hierbei, wie die Gewährspersonen der Dialektverwendung durch Lehrkräfte gegenüberstehen und ob sie diese qua Vorgaben beschränken oder gar verbieten (wollen). Die potentielle Existenz von Sprachregimen, durch welche gemäß Spitzmüller (2022: 271) der Gebrauch bestimmter (Formen von) Sprachen beschränkt oder gar verunmöglicht wird, steht demgemäß im Zentrum (vgl. Spitzmüller 2022: 271). Außerdem soll der etwaige Wunsch der Gewährspersonen nach sprachlichen Vorgaben von übergeordneten Stellen (z. B. Schulbehörden) erhoben werden.

d) Welche Parallelen und Unterschiede in Bezug auf a)–c) zeigen sich im Vergleich der durchgeführten Interviews?

Diese abschließende Forschungsfrage stellt die Aussagen beziehungsweise Narrationen der Gewährspersonen kontrastiv gegenüber und setzt sich als Ziel, Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede zutage zu fördern. Hierbei soll zudem ermittelt werden, ob bestimmte Muster in Abhängigkeit vom Geschlecht der Gewährspersonen feststellbar sind. Vergleiche zwischen den einzelnen Fällen sind somit zentral und diese sollen die unterschiedlichen Perspektiven, aus denen der Themenkomplex betrachtet wird, verdeutlichen.

3.1.2 Forschungsleitende Annahmen

Im Zuge dieser Masterthesis werden die nachfolgenden forschungsleitenden Annahmen (A₁–A₆) formuliert, die als eine Art explorativer roter Faden der Untersuchung zu verstehen sind. A₁–A₃ stellen selektive – bereits vor dem Interview relevant gesetzte – Teilnahmekriterien für die Gewährspersonen dar, die restlichen drei Annahmen sind hypothetisch in Bezug auf die Ergebnisse formuliert:

A₁: Die Gewährspersonen sind allesamt Leiter*innen einer Mittelschule im Waldviertel und waren vor ihrer Schulleiter*innentätigkeit als Lehrperson in einer Mittelschule – beziehungsweise damals Hauptschule – tätig.

A₂: Alle Gewährspersonen haben ihren Lebensmittelpunkt und ihre Arbeitsstätte im niederösterreichischen Waldviertel.

A₃: Alle untersuchten Schulstandorte liegen im ruralen Bereich des Waldviertels, der städtisch geprägte Bereich des Waldviertels (Krems an der Donau) fließt nicht in die Untersuchung ein.

A₄: Die Mehrheit der Gewährspersonen klassifiziert sich selbst als Dialektsprecher*in und betrachtet den Dialekt als Teil der eigenen Identität.

A₅: Das Variationsspektrum der Gewährspersonen umfasst neben der deutschen Standardsprache auch Dialekte.

A₆: Die Gewährspersonen empfinden bestimmte österreichische Dialekte als prestigeträchtig, während andere österreichische Dialekte als stigmatisiert erlebt werden.

3.2 Methodik

Dieser Masterarbeit wird ein qualitatives Forschungsdesign zugrunde gelegt, in dessen Rahmen „episodische Interviews“ nach Misoch (2019) durchgeführt werden. Die Auswertung der Interviews erfolgt mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz / Rädiker (2024) einschließlich Softwareunterstützung durch das Programm MAXQDA. Eine weitere Komponente des Forschungsdesigns bildet die hermeneutische Auswertung von Fachliteratur. In den nachfolgenden Unterkapiteln werden die Methoden theoretisch erläutert, bevor die Forschungsergebnisse dargelegt werden.

3.2.1 Qualitative Forschung

Das Interesse an der qualitativen Forschung ist in den letzten Jahrzehnten stark gewachsen und sie ist für die Untersuchung sozialer Beziehungen bedeutsam. Als Grund für den Bedeutungsgewinn ist die Pluralisierung der Lebenswelten anzuführen, denn die Individualisierung von Lebensweisen sowie biografischen Mustern verlangt nach neuen Forschungsmethoden. (Vgl. Flick 2018: 4).

Die qualitative Forschung ist von der quantitativen Forschung abzugrenzen. Diese Unterscheidung wird bereits beim dafür notwendigen Datenmaterial deutlich, denn während qualitative Daten aus Texten, Bildern, Videos, Audioaufzeichnungen usw. bestehen, handelt es sich bei den quantitativen um numerische Daten (also Zahlen). (Vgl. Kuckartz / Rädiker 2024b: 16). Unterschiedliche Daten bedingen zudem verschiedene Analyseformen. Werden Daten auf qualitative Weise analysiert, so stehen die interpretative Textanalyse, die Hermeneutik, die Grounded Theory etc. zur Verfügung. Bei der quantitativen Analyse von Daten bedient man sich vorrangig statistischer und mathematischer Analysemethoden. (Vgl. Kuckartz / Rädiker 2024b: 17).

In Bezug auf die qualitative Forschung merkt Misoch (2019: 2) an, dass diese das Ziel verfolgt, „bestimmte soziale Phänomene einer tiefen und differenzierten Analyse zu unterziehen“ (Misoch 2019: 2). Dabei wird meist induktiv vorgegangen und Hypothesen und/oder Theorien werden generiert. Die Untersuchung fokussiert auf die subjektiven Wirklichkeiten und Alltagstheorien, wobei die Lebenswelten von innen heraus beschrieben werden. Die individuellen Sichtweisen – aber auch Meinungen und Motive – werden im Zuge dieses Forschungsansatzes analysiert. Es steht also nicht ausschließlich eine detaillierte Beschreibung im Vordergrund, sondern eine verstehende Nachvollziehbarkeit. Das Subjekt wird hierbei in seiner Gesamtheit betrachtet und die Daten werden in Form einer sozialen Interaktion – qua Kommunikation –

erhoben. (Vgl. Misoch 2019: 2). Für Kuckartz und Rädiker (2024b: 18) ist bei der qualitativen Forschung die Reflexion der Forscher*innen über die Forschung als Teil der Erkenntnis relevant (vgl. Kuckartz / Rädiker 2024b: 18).

Um eine bessere Verständlichkeit der qualitativen Forschungsansätze zu gewährleisten, lohnt sich eine detailliertere Abgrenzung von den quantitativen Ansätzen. Letztere setzen sich zum Ziel, anhand von repräsentativ gewonnenen Daten quantifizierbare – ergo verallgemeinerbare und statistisch gestützte – Aussagen zu treffen. Es stehen deduktive Prozesse im Vordergrund und „objektive“ Aussagen über die soziale Realität werden ermöglicht. Meist werden Subjekte nicht in ihrer Gesamtheit, sondern als Merkmalsträger bestimmter Variablen untersucht. Erreicht werden soll eine Verallgemeinerbarkeit der in Form von Stichproben ermittelten Aussagen. (Vgl. Misoch 2019: 1–2).

Die folgende Tabelle wurde in Anlehnung an Misoch (2019: 3) erstellt und soll dabei unterstützen, die qualitativen Forschungsansätze von quantitativen zu unterscheiden:

Qualitative Forschung	Quantitative Forschung
Subjekt im Vordergrund	Darstellen von Ausprägungen bestimmter Merkmale
Bestimmte Merkmale verstehen	Standardisierung
Verstehen des Sinns	Messen
Erkennen von Mustern	Ergebnisse ermöglichen Rückschluss auf Grundgesamtheit
Offenheit und Flexibilität	Prüfen von Hypothesen
Ergebnisse erlauben Typenkonstruktion	Geschlossenes Vorgehen
Kleine Stichprobe	Große Stichprobe
Gezieltes Sampling	Zufallsstichprobe

Tabelle 1: Gegenüberstellung qualitativer und quantitativer Forschungsansätze nach Misoch (2019), eigene Darstellung

Dennoch gilt es festzuhalten, dass sich in der Praxis eine Abgrenzung zwischen den qualitativen und quantitativen Verfahren häufig schwierig gestaltet, weshalb beide oftmals verknüpft werden. Sodann spricht man von Mixed-Methods-Ansätzen, die qualitative und quantitative Methoden kombinieren und davon ausgehen, dass beide auf einem Kontinuum liegen – mit Gemeinsamkeiten und Überschneidungen. (Vgl. Kuckartz / Rädiker 2024b: 20).

Flick et al. (2017: 19–20) nennen zwölf Punkte, die sie als Kennzeichen der qualitativen Forschung identifizieren. Erstens kommt ein methodisches Spektrum statt einer Einheitsmethode zur Anwendung. Zweitens müssen die Methoden gegenstandsangemessen sein. Drittens sollte man sich am Alltagsgeschehen und/oder Alltagswissen orientieren. Viertens verkörpert die Kontextualität einen Leitgedanken. Fünftens sollen die Perspektiven der Beteiligten beleuchtet werden. Der sechste Punkt verlangt eine Reflexivität der Forscher*innen. Punkt sieben betrachtet das Verstehen als ein Erkenntnisprinzip. Punkt acht verlangt nach einem Prinzip der Offenheit, während Punkt neun die Fallanalyse als Ausgangspunkt erachtet. Punkt zehn stuft die Konstruktion der Wirklichkeit als Grundlage für die qualitative Forschung ein, welche gemäß Punkt elf als Textwissenschaft aufzufassen ist. Der letzte Punkt – also Punkt zwölf – benennt das Ziel dieser Forschungsmethode, welches in der Entdeckung und Theoriebildung liegt. (Vgl. Flick et al. 2017: 19–20).

Die Gütekriterien der qualitativen Forschung sind nicht mit jenen der quantitativen Forschung (Objektivität, Reliabilität, Validität) ident. Möchte man letztere Kriterien auf die qualitative Forschung übertragen, so müssten diese modifiziert bzw. „redefiniert“ werden. (Vgl. Misoch 2019: 245–246). Insofern ist es naheliegender, neuartige Gütekriterien für die qualitativen Forschungsansätze festzulegen. Diese werden von den jeweiligen Autor*innen unterschiedlich definiert, allerdings werden bestimmte Kriterien besonders häufig genannt. Hierzu zählen die Glaubwürdigkeit, die Authentizität, die Plausibilität, die Ausführlichkeit und die Relevanz sowie Bedeutung des Themas. (Vgl. Misoch 2019: 247).

Vergleicht man die Definitionen für die qualitativen Forschungsansätze nach Misoch (2019) und nach Flick (2017), so wird deutlich, dass diese zwar andersartig formuliert, inhaltlich jedoch weitgehend deckungsgleich sind. Kuckartz und Rädiker (2024b: 19) merken jedoch an, dass aufgrund der Vielfalt der qualitativen Ansätze die diesbezüglichen Definitionen sehr unterschiedlich ausfallen und stark autor*innenabhängig sind (vgl. Kuckartz / Rädiker 2024b: 19).

3.2.2 Aufbau des Interviewleitfadens

Als Forschungsmethode kommt – wie eingangs in Kapitel drei erwähnt – im Rahmen vorliegender Arbeit das episodische Interview nach Misoch (2019) zum Einsatz. Bei dieser Interviewform werden zwei Methoden kombiniert, und zwar die offene Befragung mit dem Prinzip der Narration. Zentral ist die Erhebung von subjektivem Wissen und subjektiven Erfahrungen, wenngleich der Fokus nicht ausschließlich auf das Biografische gerichtet ist. Im Zuge der offenen Befragung kommen meist leitfadengestützte Fragen zum Einsatz, während für die

Narration Erzählanlässe geschaffen werden. Ersteres ermöglicht die Erhebung des subjektiven Wissens, Letzteres die Übermittlung der subjektiven Erfahrungen. (Vgl. Misoch 2019: 57).

Es soll damit semantisches als auch episodisches Wissen erhoben werden. Forschungspraktisch werden episodische Interviews als Kombination von offenen Erzählaufforderungen (zur Erhebung episodischen Wissens) und präzisierenden semantisch-argumentativ ausgerichteten Fragen (zur Erhebung von semantischem Wissen) durchgeführt. (Misoch 2019: 57).

In diesem Kontext gilt es anzumerken, dass das episodische Wissen einer Person aus selbst erlebten Inhalten besteht, welche im episodischen Gedächtnis abgespeichert werden. Es handelt sich somit um persönlich Erlebtes, das autobiografisch erinnert wird. Am effektivsten kann dieses Wissen durch narrative Erzählungen weitergegeben werden. Das semantische Wissen hingegen verkörpert kein autobiografisches Erinnern, sondern ein „inhaltlich, begriffliches Wissen“. Diese Wissensform wird im Interview am besten durch ein Frage-Antwort-Schema erhoben. Es wird dabei ein bestimmter Sachverhalt erfragt und klare Antworten – ergo keine Narrationen – gelten als Ziel. (Vgl. Misoch 2019: 58).

Das Prinzip der Narration wird beim vorliegenden Interviewleitfaden (siehe Anhang) durch die Integration von Sprachenportraits als Einstieg realisiert. Diese ermöglichen den Gewährspersonen einen ganzheitlichen Blick auf ihre Sprachen, denn in einem Sprachenportrait wird das individuelle Spracherleben bzw. Sprachrepertoire anhand von Sprachfiguren, die als Körpersilhouette dargestellt sind, visualisiert (vgl. Bellet 2016: 1). Die Gewährspersonen sollen hierbei über ihr persönliches Sprachrepertoire nachdenken und die Sprachen sowie Sprachformen mit verschiedenfarbigen Stiften in der Körpersilhouette verorten. Die Entscheidung, ob es sich um eine eigenständige Sprache oder um eine sprachliche Varietät handelt, obliegt den Gewährspersonen. Auch Farbe und Körperregion, mit der bzw. in der sie die Sprache oder Sprachform eintragen, müssen von den Gewährspersonen festgelegt werden. (Vgl. Heteroglossia 2025: o. S.). Ein Sprachenportrait ermöglicht neben der sprachlich-diskursiven Darstellungsform auch eine bildlich-präsentative Darstellung. Beide unterscheiden sich in der Logik, welcher sie folgen. Durch die Silhouette wird ein Körperbezug hergestellt und dabei die leiblich-emotionale Dimension von Sprache evoziert. Es können somit Repräsentationen, Einstellungen und Positionierungen in Bezug auf bestimmte Sprachen, Sprachformen oder Sprechweisen erhoben werden. Nicht zuletzt fördert diese Methode die Reflexion des eigenen Sprachrepertoires durch die Gewährspersonen. (Vgl. Busch 2018: 66–67). Letzteres wird insofern realisiert, als ein Sprachenportrait „es ermöglicht, wechselweise die Innenperspektive des erlebenden Subjekt-Leibs und eine Außenperspektive auf den sprachlich konstituierten Objekt-Körper einzunehmen“ (Busch 2018: 67).

Busch (2012: 9) bringt die wesentlichen Charakteristika der Sprachenportraits im folgenden Zitat auf den Punkt:

The picture first serves as a means of eliciting explanations regarding language practices, resources, and attitudes and acts at the same time as a point of reference. For instance, body or colour metaphors frequently structure the ensuing narrative. The picture is also considered as a mode of meaning making in its own right, which follows another logic than the verbal mode and therefore needs another specific analytical approach [...]. (Busch 2012: 9).

Der für diese Untersuchung verwendete Leitfaden orientiert sich an der von Misoch (2019: 68) empfohlenen Struktur. Am Beginn steht ihr zufolge die Informationsphase, gefolgt von der Aufwärm- und Einstiegsphase. Danach folgt die Hauptphase und beendet wird das Interview durch die Ausklang- und Abschlussphase. (Vgl. Misoch 2019: 68).

Informationsphase: Hierin wird das Thema der Masterarbeit, im Zuge welcher das Interview durchgeführt wird, genannt. Zudem werden die Gewährspersonen darauf aufmerksam gemacht, dass es keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten gibt und dass ihre Daten vertraulich behandelt werden. Abschließend werden die Gewährspersonen darauf hingewiesen, dass eine von der Universität Wien formulierte Zustimmungserklärung zu unterzeichnen ist.

Aufwärm- und Einstiegsphase: In dieser Phase wird das Ziel verfolgt, den Gewährspersonen den Einstieg in das Interview zu erleichtern (vgl. Misoch 2019: 68). Im vorliegenden Fall werden die Gewährspersonen darum gebeten, ein Sprachenportrait für ihre Person auszufüllen. Dabei werden diese zur Narration angeregt und ein Reflektieren über das eigene Sprachrepertoire (sowohl das gegenwärtige als auch das vergangene) wird gefördert. Ziel ist es, dass die Gewährspersonen möglichst viele Sprachen und Sprachformen, die im bisherigen Leben eine Bedeutung gehabt haben oder aktuell haben, in die Körpersilhouette einzeichnen und anschließend begründen, warum diese in der jeweiligen Farbe und an der entsprechenden Stelle eingetragen wurden.

Hauptphase: Hierbei wird der Leitfaden in vier unterschiedliche Lebensabschnitte gegliedert (Primärsozialisation, eigene Schulzeit, Zeit als Lehrperson, Zeit als Schulleiter*in). Es wird jeweils das Ziel verfolgt, dass die Gewährspersonen über die Personen, die im jeweiligen Lebensabschnitt eine wichtige Rolle gespielt haben, auf die Sprache zu sprechen kommen. Für jeden Lebensabschnitt gibt es sowohl offene Fragen, die semantisches Wissen erheben, als auch solche, die als Anregung zur Narration verstanden werden können und auf episodisches Wissen abzielen. Als Beispiel für eine offene Frage aus dem Lebensabschnitt der Zeit als Schulleiter*in sei die folgende angeführt:

Sollte im Unterricht Dialekt gesprochen werden? Warum (nicht)? Gilt das in gleicher Weise für Lehrkräfte und Schüler*innen?

Narrative Erzählanlässe werden hingegen zum Abschluss der einzelnen Lebensabschnitte (mit Ausnahme des Abschnitts der Zeit als Schulleiter*in) geschaffen. Dazu werden die Gewährspersonen eingeladen, sich an ein besonders angenehmes beziehungsweise lustiges oder unangenehmes respektive trauriges Erlebnis im Zusammenhang mit Sprache zu erinnern. Beispielfhaft sei auf die Erzählaufforderung für die Zeit der Primärsozialisation verwiesen:

Erinnern Sie sich an ein besonders angenehmes/lustiges oder unangenehmes/trauriges Erlebnis im Zusammenhang mit Sprache während Ihrer Zeit vor dem Schuleintritt. Erzählen Sie darüber.

Ausklang- und Abschlussphase: Hierbei sollten die Befragten aufgefordert werden, bislang unerwähnte – aber für die Themenstellung relevante – Inhalte hinzuzufügen (vgl. Misoch 2019: 68). Dies wird realisiert, indem die Gewährspersonen dazu eingeladen werden, „abschließend noch über etwas zu sprechen, das [i]hnen wichtig ist.“ Zudem wird den Gewährspersonen für ihre Bereitschaft zum Interview ein herzlicher Dank ausgesprochen.

Gemäß Misoch (2019: 67) sind das Sprachniveau und die Verständlichkeit der Fragen bei der Gestaltung von Interviewleitfäden von Relevanz. Das bedeutet, dass sich die*der Interviewende an das Sprachniveau der Befragten anpassen und Fachtermini weitestgehend tilgen sollte. (Vgl. Misoch 2019: 67). Letzteres wird insofern realisiert, als komplexe linguistische Fachbegriffe umschrieben werden und das Interview den Charakter eines Alltagsgesprächs annimmt. Demonstrativ anzuführen ist der Umstand, dass der Terminus „Varietät“ durch den laienhafteren Begriff „Sprachform“ ersetzt wird.

Für Misoch (2019: 67) ist auch das Prinzip der Prozesshaftigkeit im Zuge der Leitfadenerstellung zentral. Dies impliziert die „Analyse des Vergangenheits-Gegenwarts-Prozesses“, bei welcher Fragen zur Vergangenheit sowie zu den Veränderungen gestellt werden. (Vgl. Misoch 2019: 67). Im Leitfaden wird das dadurch eingelöst, dass der Sprachgebrauch der Gewährspersonen über das gesamte bisherige Leben beleuchtet wird und auf diese Weise auch etwaige Veränderungen zum Ausdruck kommen. Zudem ist die „Analyse des Ich-Andere-Prozesses“ relevant (vgl. Misoch 2019: 67). Dies wird im vorliegenden Leitfaden insofern realisiert, als die sprachlichen Beziehungen zu anderen Personen – sowohl im privaten als auch im beruflichen Kontext – unter die Lupe genommen werden.

3.2.3 Durchführung der Interviews

Um die episodischen Interviews durchführen zu können, war vorab eine Terminvereinbarung erforderlich. Diese erfolgte telefonisch, und zwar nach einer grundsätzlichen Anfrage bezüglich Teilnahmebereitschaft per E-Mail. Die Interviews wurden sodann zwischen dem 6. Mai und dem 3. Juni 2025 jeweils dienstagsvormittags in den Direktionsräumlichkeiten der Schulen durchgeführt. Interviewt wurden dabei fünf Schulleiter*innen von Mittelschulen im Alter zwischen 45 und 62 Jahren, von denen drei männlichen und zwei weiblichen Geschlechts waren. Bei allen Gewährspersonen handelt es sich um Dialektsprecher*innen, die in Niederösterreich sozialisiert wurden und dort wohnhaft sind.

Die Dauer der Interviews betrug zwischen 30 und 45 Minuten, was zum einen von der Sprechgeschwindigkeit der Gewährspersonen und zum anderen vom Umfang der Antworten sowie der Narrationen abhing. Zur Aufzeichnung der Interviews wurde das Smartphone verwendet. Störfaktoren traten insofern auf, als manchmal das Schultelefon klingelte oder Schüler*innen an der Tür klopfen. In solchen Fällen wurde die Aufnahme unterbrochen und nach Beendigung der „Störung“ fortgesetzt. Anzumerken ist, dass die Gewährspersonen während des Interviews allesamt im Waldviertler Dialekt kommunizierten.

Um die bestmögliche Qualität der Interviews zu erreichen, wurde im Vorfeld mit einem Schulleiter ein Testinterview durchgeführt, dessen Ergebnisse nicht in die Untersuchung einfließen. Bei dieser Pilotierung wurde rückgemeldet, dass der Interviewleitfaden „sehr ausführlich“ sei. Des Weiteren seien manche Fragen „etwas redundant“. Ansonsten sei das Interview „gut gelungen“. Da – nach subjektivem Empfinden – redundante Fragen für den Interviewprozess nicht per se einen Nachteil darstellen, wurde der Interviewleitfaden in seiner Ursprungsversion belassen.

Die Durchführung der Interviews aus inhaltlicher Sicht wurde bereits im vorangegangenen Kapitel expliziert und wird hier deshalb nur noch knapp skizziert. Nach der Nennung des Arbeitsthemas wurde den Gewährspersonen die Anonymität zugesichert und sie wurden gebeten, die Zustimmungserklärung der Universität Wien zu unterschreiben. Die Anonymisierung ist gemäß Kuckartz und Rädiker (2024b: 204) deshalb von Relevanz, da qualitative Daten oftmals sehr sensible Informationen enthalten, die einen Rückschluss auf die Gewährspersonen erlauben würden. Daher sollten bei der Transkription Namen durch Kürzel ersetzt werden. (Vgl. Kuckartz / Rädiker 2024b: 204). Anschließend wurde der Einstieg in das Interview qua

Sprachenportrait vollzogen, gefolgt von Fragen zum privaten und beruflichen Sprachgebrauch. Die Erhebung von sprachlichen Ideologien und von Sprachregimen stand dabei im Zentrum.

3.2.4 Qualitative Inhaltsanalyse

Definitionen für den Begriff „Inhaltsanalyse“ sind vielfältig und je nach Autor*in verschieden. Gemein ist ihnen jedoch, dass durch die Inhaltsanalyse ein Material analysiert wird, das aus irgendeiner Art der Kommunikation stammt. Doch sie beschränkt sich längst nicht mehr auf die Inhalte von Kommunikation. (Vgl. Mayring 2022: 11). Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse hat sich bereits in einer Vielzahl an Forschungsprojekten bewährt und basiert auf dem Prinzip der Kategorienbildung. Zu Beginn werden Hauptkategorien geschaffen und das Datenmaterial wird entlang dieser codiert. Die Anzahl der Hauptkategorien sollte relativ klein sein, denn in der nächsten Phase werden diese Kategorien am Datenkorpus weiterentwickelt und Subkategorien generiert. Erst danach folgt die kategorienbasierte und gegebenenfalls fallorientierte Auswertung der Daten. Zum Abschluss werden der Ergebnisbericht verfasst und verschiedene Methoden der Darstellung gewählt. (Vgl. Kuckartz / Rädiker 2024b: 129).

Janssen et al. (2016: o. S.) zufolge geht es bei der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse darum, das Material systematisch in Bezug auf einzelne Aspekte – oftmals bestimmte Themen – zu beschreiben. Eine Festlegung dieser Aspekte erfolgt im Zusammenhang mit der Forschungsfrage und sie werden im Laufe der Analyse auf induktive Weise ausdifferenziert. Die ausgewählten Aspekte respektive Themen bilden zudem die Struktur des Kategoriensystems. (Vgl. Janssen et al. 2016: o. S.).

Die folgende Tabelle wurde in Anlehnung an Kuckartz und Rädiker (2024b: 129–156) erstellt und verdeutlicht die sieben Phasen des Ablaufs einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse:

Phase 1:	Initiierende Textarbeit , Verfassen von ersten kurzen Fallzusammenfassungen
Phase 2:	Entwicklung der Hauptkategorien zur inhaltlichen Strukturierung der Daten, Hauptkategorien können häufig direkt aus den Forschungsfragen abgeleitet werden
Phase 3:	Datenmaterial mit Hauptkategorien codieren (erster Codierprozess), Zuordnung des Textabschnitts zur

	entsprechenden Kategorie, Codierung einer Textstelle mit mehreren Kategorien möglich
Phase 4:	Induktive Bildung von Subkategorien zur Ausdifferenzierung von bestimmten Hauptkategorien
Phase 5:	Datenmaterial mit Subkategorien codieren (zweiter Codierprozess), Themenmatrix erstellen, im Anschluss fallbezogene thematische Zusammenfassungen schreiben
Phase 6:	Durchführung von einfachen und komplexen Analysen (z. B. Visualisierungen, vertiefende Einzelfallanalysen, tabellarische Fallübersichten, Gruppenvergleiche, kategorienbasierte Analysen entlang der Hauptkategorien)
Phase 7:	Verschriftlichung und Dokumentation der Ergebnisse , frühzeitig mit dem Verschriftlichen wichtiger Erkenntnisse beginnen

Tabelle 2: Phasen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz / Rädiker (2024b), eigene Darstellung

Um ein hohes Qualitätsmaß bei der durchgeführten Inhaltsanalyse zu gewährleisten, sind neben den allgemeinen Gütekriterien für die qualitative Forschung, die in Kapitel 3.2.1 expliziert wurden, folgende Aspekte von Relevanz: Die Methodenwahl sollte gut begründet sein und die Methoden sollten richtig angewendet werden. Der Einsatz eines Softwareprogramms kann gewinnbringend sein. Zudem sollte das Kategoriensystem in sich konsistent sein und die Kategorien sowie Subkategorien sollten gut ausgearbeitet sein. Es empfiehlt sich daher, konkrete Beispiele für jede festgelegte Kategorie anzuführen. Die Nachvollziehbarkeit der Codierung muss stets gewährleistet sein. Abschließend ist es wichtig, dass auf abweichende Fälle – ergo Extremfälle – hingewiesen wird und dass diese in die Analyse Eingang finden. (Vgl. Kuckartz / Rädiker 2024b: 236–237). Mayring (2022: 13) postuliert, dass die Inhaltsanalyse das Ziel verfolgt, Kommunikation zu analysieren. Dabei geht sie systematisch, regelgeleitet und theoriegeleitet vor. Sie strebt es an, dass Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation gezogen werden können. (Vgl. Mayring 2022: 13).

Heutzutage werden oftmals Softwareprogramme (QDA-Software) zur Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse eingesetzt, da sie über das Potential verfügen, den Arbeitsprozess wesentlich zu erleichtern. Diese Programme bieten die optimalen Voraussetzungen für eine systematische Auswertung, denn sie offerieren den Forschenden eine Vielzahl an analytischen Möglichkeiten, beispielsweise die Arbeit mit Kategoriensystemen, vielfältige Memo- und

Kommentarfunktionen, mehrstufige Codierprozesse, Visualisierungen sowie Optionen für Zusammenfassungen. Des Weiteren schafft die QDA-Software eine vollständige Transparenz über den Arbeitsprozess. (Vgl. Kuckartz / Rädiker 2024a: XV).

3.2.5 Auswertung der Interviews

Die Auswertung der im Rahmen vorliegender Arbeit durchgeführten episodischen Interviews erfolgt mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse. Wie eine solche abläuft und welche Darstellungsformen hierbei infrage kommen, wurde bereits in Kapitel 3.2.4 thematisiert. Damit eine Inhaltsanalyse vorgenommen werden kann, ist es notwendig, die als Audiodateien abgespeicherten Interviews in die Schriftform umzuwandeln – ergo diese zu transkribieren. Misoch (2019: 263) versteht unter dem Begriff „Transkription“ die „Verschriftlichung von verbalen oder auch nonverbalen Daten“ (Misoch 2019: 263). Es werden somit gespeicherte Audiodateien (Sekundärdaten) in Textdaten (Tertiärdaten) transformiert, um diese dann der Analyse zuführen zu können (vgl. Misoch 2019: 263). Kuckartz und Rädiker (2024b: 197) halten zwar fest, dass es mittlerweile eine Vielzahl an Möglichkeiten für eine automatische Transkription durch ein Computerprogramm gibt (vgl. Kuckartz / Rädiker 2024b: 197), allerdings vermögen derartige Programme dialektale Äußerungen häufig noch nicht in die Standardsprache zu übersetzen. Da die Gewährspersonen bei dieser Interviewstudie nahezu durchgängig im Waldviertler Dialekt kommunizierten, musste die Transkription manuell vorgenommen werden.

Bei der Erstellung des Transkripts (siehe Anhang) kam das „einfache Transkriptionssystem“ nach Dresing und Pehl (2013: 20–25) zum Einsatz. Dialektale Äußerungen waren demzufolge ins Standarddeutsche zu übersetzen. Halbsätze, die abgebrochen waren, wurden durch das Abbruchzeichen / gekennzeichnet. Sprechpausen wurden durch drei Auslassungspunkte in runden Klammern (...) markiert. Verständnissignale wie „mhm“, „aha“ usw. wurden nicht in das Transkript aufgenommen, es sei denn, diese bildeten die einzige Antwort auf eine Interviewfrage. Sodann wurde in Klammern ergänzt, ob diese Kurzaussage verneinend oder bejahend zu verstehen ist. Besonders betonte Wörter wurden in Versalien geschrieben. Emotionale, nonverbale Äußerungen wurden in runden Klammern notiert, beispielsweise ein Lachen. Sofern eine bestimmte Passage unverständlich war, wurde dies in runden Klammern vermerkt. Die Abkürzung „I“ markiert Aussagen des Interviewers, das Kürzel „GP+Zahl“ jene der Gewährspersonen. (Vgl. Dresing / Pehl 2013: 20–25). Anstatt der im „einfachen Transkriptionssystem“ vorgesehenen Zeitmarken wurden die Zeilen mit einer fortlaufenden Nummerierung versehen.

Um das Transkript in Bezug auf die Forschungsfragen auswerten zu können, müssen Hauptkategorien und Subkategorien (vgl. Kapitel 3.2.4) gebildet werden. Die diesbezügliche Codierung des Transkripts erfolgt mithilfe der Software MAXQDA. Der erste Codierprozess basiert auf den Hauptkategorien, die bereits vorab definiert werden. Im zweiten Codierprozess werden spezifische Unterkategorien auf induktive Weise ergänzt. (Vgl. Kuckartz / Rädiker 2024b: 132). Diese dienen vor allem der Präzisierung. In der nachfolgenden Tabelle werden die für die Auswertung relevanten Hauptkategorien beschrieben, wobei anzumerken ist, dass die Kategorienbildung in Anlehnung an die Forschungsfragen erfolgt:

Sprachrepertoire	Sprachreflexive Äußerungen (beruflicher Kontext)	Sprachreflexive Äußerungen (privater Kontext)	Identifizierte Sprachregime
Komponenten (Sprachen und Sprachformen)	Kolleg*innen	Identitätskonstituierende Funktion	Proaktive Sprachregime (von den Gewährspersonen aufgestellt)
Verortung in der Körpersilhouette	Vorgesetzte (z. B. Dienstbehörden ...)	Kommunikative Funktion (Partner*in, Befreundete, Eltern, Kinder ...)	Reaktive Sprachregime (von den Gewährspersonen einzuhalten)
Soziale Bedeutung und Ideologie	Eltern	Prestige und Stigma	
	Schüler*innen	Stereotype	
	Sonstige Akteur*innen (z. B. Gemeindevertreter*innen, Partnerfirmen ...)	Soziale Inklusion und Exklusion	
	Jeweilige Unterrichtsfächer		

Tabelle 3: Vorab festgelegte Hauptkategorien für die Auswertung

Die folgenden Tabellen beinhalten die Definitionen der Hauptkategorien und dienen der besseren Nachvollziehbarkeit ebendieser:

Bezeichnung der Kategorie:	Sprachrepertoire
Inhaltliche Beschreibung und Anwendung der Kategorie:	Nennung von Sprachen und Sprachformen, die im Zuge des Sprachenportraits zum Ausdruck gebracht werden; umfasst ebenso Sprachideologien, die während des Erstellens des Sprachenportraits in Erscheinung treten
Abgrenzung der Kategorie:	Es erfolgt keine Codierung mit dieser Kategorie, wenn ... • die Aussage nicht im Zuge des Sprachenportraits getätigt wird. • die Aussage keine sprachreflexiven oder sprachideologischen Inhalte aufweist. • die Aussage einer der beiden nachfolgenden Kategorien zuzuordnen ist.
Konkrete Anwendungsbeispiele:	„Das Deutsch habe ich so in Herzgegend, weil das meine Muttersprache ist, und der Dialekt im Kopf oben, weil ich natürlich auch im Dialekt denke und nicht in der Hochsprache [...].“ (GP2: 523–525). „Besonders mag ich das Tirolerische, weil es sich sehr melodisch anhört, das Vorarlbergerische finde ich lustig, weil man so viel nicht versteht, und die Steirer finde ich mit ihrer ‚Bellerei‘ auch lustig.“ (GP1: 49–51).

Tabelle 4: Definition der Hauptkategorie „Sprachrepertoire“

Bezeichnung der Kategorie:	Sprachreflexive Äußerungen (beruflicher Kontext)
Inhaltliche Beschreibung und Anwendung der Kategorie:	Umfasst alle Angaben zum Sprachgebrauch, die in Bezug auf die Institution Schule getätigt werden; beinhaltet Angaben zu Ideologien und sozialen Bedeutungen von Sprache im schulischen Kontext (Kommunikation mit Kolleg*innen, Eltern, Schüler*innen, Vorgesetzten und sonstigen Akteur*innen; potentielle Unterschiede je nach Unterrichtsfach)

Abgrenzung der Kategorie:	Es erfolgt keine Codierung mit dieser Kategorie, wenn ... • die Aussage nicht im Zusammenhang mit der Institution Schule getätigt wird. • die Aussage Sprachregime zum Ausdruck bringt. • die Aussage keine sprachreflexiven oder sprachideologischen Inhalte bzw. lediglich solche aus dem privaten Lebensbereich aufweist.
Konkrete Anwendungsbeispiele:	„Auflockern oder Trösten oder Beruhigen war sicher eher die Mundart als das Hochdeutsche.“ (GP1: 243–244). „Also ich finde, dass der Dialekt schon was hat, wo ich sage, das sollte man auch vermitteln.“ (GP3: 1411–1412).

Tabelle 5: Definition der Hauptkategorie „Sprachreflexive Äußerungen (beruflicher Kontext)“

Bezeichnung der Kategorie:	Sprachreflexive Äußerungen (privater Kontext)
Inhaltliche Beschreibung und Anwendung der Kategorie:	Umfasst alle Angaben zum Sprachgebrauch, die in Bezug auf das Privatleben getätigt werden; inkludiert die Bereiche Primärsozialisation, eigene Schulzeit, Zeit als Lehrperson und Zeit als Schulleiter*in; beinhaltet Angaben zu Ideologien und sozialen Bedeutungen von Sprache im privaten Kontext (identitätskonstituierende und kommunikative Funktion, soziale Inklusion/Exklusion, Prestige/Stigma)
Abgrenzung der Kategorie:	Es erfolgt keine Codierung mit dieser Kategorie, wenn ... • die Aussage nicht im Zusammenhang mit dem Privatleben getätigt wird. • die Aussage keine sprachreflexiven oder sprachideologischen Inhalte bzw. lediglich solche aus dem schulischen Bereich aufweist.

Konkrete Anwendungsbeispiele:	„Mit meinen Großnichten und Großneffen spreche ich nach der Schrift in der Hochsprache, versuche aber auch den Kindern Waldviertler Ausdrücke – aus dem Waldviertlerischen – nahezubringen, damit sie das nicht verlernen.“ (GP2: 487–490). „Mit den Kindern haben wir – glaube ich – sehr viel Standardsprache gesprochen, weil es ist dann anderen aufgefallen, dass unsere Kinder eigentlich nicht so typisch Waldviertlerisch sprechen.“ (GP5: 2289–2291).
--------------------------------------	--

Tabelle 6: Definition der Hauptkategorie „Sprachreflexive Äußerungen (privater Kontext)“

Bezeichnung der Kategorie:	Identifizierte Sprachregime
Inhaltliche Beschreibung und Anwendung der Kategorie:	Umfasst Formen von sprachlichen Vorgaben; sowohl solche, die von den Schulleiter*innen festgelegt werden, als auch solche, die von übergeordneten Instanzen implementiert werden und von den Schulleiter*innen – bzw. in früheren Lebensabschnitten Lehrpersonen oder Schüler*innen – einzuhalten sind/waren
Abgrenzung der Kategorie:	Es erfolgt keine Codierung mit dieser Kategorie, wenn ... • es sich bei der Aussage um keine ausdrückliche Vorgabe in Bezug auf den Sprachgebrauch handelt. • es sich bei der Aussage bloß um eine unverbindliche Empfehlung handelt.
Konkrete Anwendungsbeispiele:	„Ja, ich sage den Lehrern schon, ich möchte, dass sie auf alle Fälle im Unterricht mit den Kindern nach der Schrift sprechen, dass sie die Kinder auch instruieren, in ganzen Sätzen zu sprechen.“ (GP2: 907–909). „Nein, also Vorgaben gibt es nicht. Soweit ich meine Lehrerinnen und Lehrer kenne aus Hospitationen, passt das ganz gut.“ (GP3: 1432–1433).

Tabelle 7: Definition der Hauptkategorie „Identifizierte Sprachregime“

3.2.6 Methodische Limitationen

Aufgrund des beschränkten Umfangs dieser Masterthesis werden die Interviews als Text ausgewertet – und nicht als Interaktion. Es sind somit nur die Aussagen der Gewährspersonen für die Auswertung von Relevanz. Diese werden als von den Befragten produzierte Texte monologischen Charakters verstanden. Würden die Interviews als Interaktion ausgewertet werden, so müssten neben dem Inhaltlichen auch weitere Faktoren wie Mimik, Gestik, Blicke oder andere leibliche Ressourcen berücksichtigt werden. (Vgl. Deppermann 2013: o. S.). Der Einfluss der Forscher*innen würde zwar genauer beleuchtet werden, allerdings hätte es zur Folge, dass die Untersuchung den Umfang einer Dissertation erreichen würde. In diesem Kontext ist eine kritische Reflexion des Einflusses des Forschenden auf die Ergebnisse der Interviews unerlässlich, denn „Interviewer*innen sind [...] unweigerlich Mitkonstrukteur*innen des im Interview entstehenden Sinnes“ (Deppermann 2013: o. S.).

Eine weitere Limitation dieser Interviewstudie besteht in der Gefahr, dass die Gewährspersonen nicht ihre tatsächliche Meinung preisgeben, sondern lediglich sozial erwünschte Antworten tätigen. Darauf verweist Deppermann (2013: o. S.), wenn er feststellt, dass die „Beeinflussung von Antworten durch soziale Erwünschtheit [...] seitens der Befragten gegenüber dem Forscher bzw. der Forscherin [...] schon seit den 1950er Jahren als Störfakto[r] der Validität von Interviews diskutiert [wird]“ (Deppermann 2013: o. S.). Da es sich beim Untersuchungsgegenstand um ein politisch „aufgeheiztes“ Thema handelt, ist diese potentielle Einschränkung besonders relevant. Entgegengewirkt wurde durch die Schaffung einer Atmosphäre der Vertrautheit und die Zusicherung durch den Interviewer dahingehend, dass es keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten gibt. Letzteres wurde bereits vor Interviewbeginn den Gewährspersonen kommuniziert.

Der Umstand, dass episodische Interviews Teilnarrationen von den Gewährspersonen abverlangen, kann dazu führen, dass nicht alle Befragten in der Lage sind, aus dem Stegreif eine Erzählung zu produzieren (vgl. Misoch 2019: 63). Darauf wurde insofern Rücksicht genommen, als den Gewährspersonen bei den narrativen Erzählaufforderungen mehr Nachdenkzeit eingeräumt wurde. Auf diese Art gelang es den Interviewten zumeist, sich an die jeweiligen Situationen zu erinnern und diese Erinnerungen zum Ausdruck zu bringen.

Abschließend gilt es zu konstatieren, dass – wie es bei qualitativen Forschungsprojekten üblich ist – auch diese Untersuchung per se keinen Anspruch auf statistische Repräsentativität erhebt. Hierzu ist unter anderem die Anzahl der interviewten Gewährspersonen zu gering. Es ist

folglich nicht möglich, auf Basis der Ergebnisse dieser Masterarbeit verallgemeinerbare Aussagen für die Gesamtheit der Schulleiter*innen aus dem Waldviertel zu treffen. Mayring (2019: o. S.) postuliert in diesem Kontext, dass Interviewstudien mit weniger als 30 Gewährspersonen keine Verallgemeinerungen über explorative, hypothesengenerierende Aussagen hinaus zulassen (vgl. Mayring 2019: o. S.).

4 Darlegung der Ergebnisse

4.1 Ergebnis von Gewährsperson 1 (GP1 – weiblich)

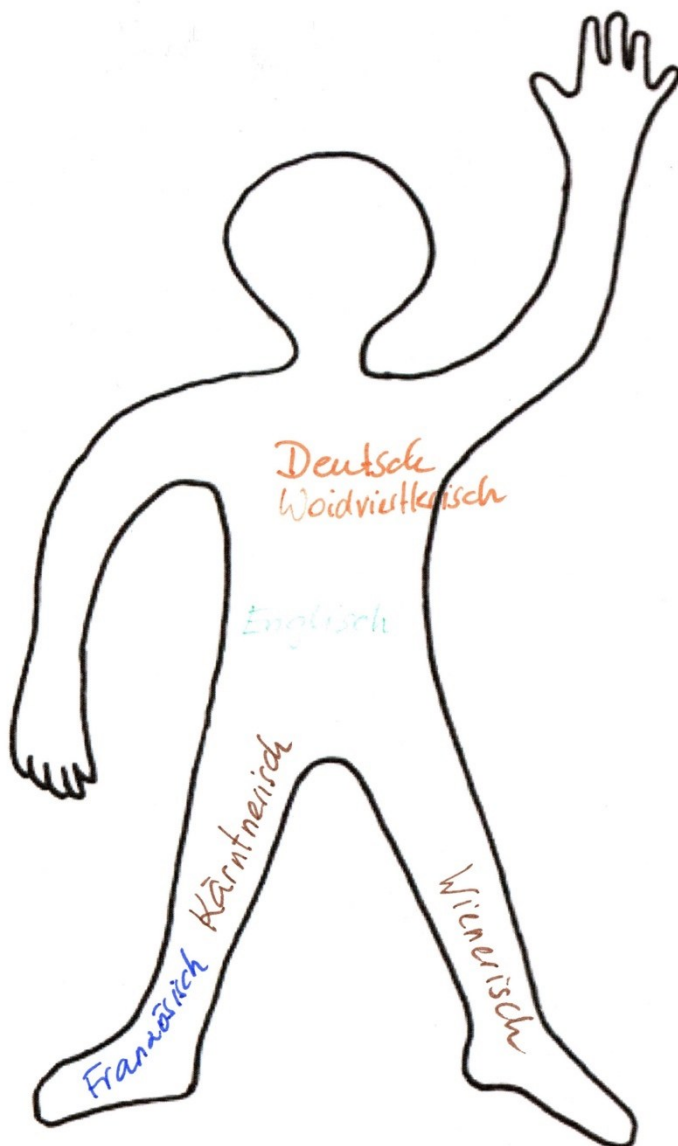


Abbildung 2: Sprachenportrait von Gewährsperson 1

Komponenten des Sprachrepertoires

Die Komponenten des Sprachrepertoires von GP1 sind vielfältig und umfassen zuvorderst die „Mundart“, welcher die Bezeichnung „Waldviertlerisch“ zugewiesen wird, das „Wienerische“, das „Steirische“, das „Tirolerische“, das „Vorarlbergerische“ sowie das „Kärntnerische“. Auch Fremdsprachen sind enthalten, und zwar das Englische und das Französische.

GP1 weist dem von ihr gesprochenen Dialekt die Bezeichnung „Waldviertlerisch“ zu und merkt zugleich an, dass sie diesen „privat – und in der Schule natürlich teilweise auch“ (GP1: 38) verwende. Das Wienerische und das Kärntnerische würden vorrangig im Kontakt mit Personen aus der jeweiligen Region eine Rolle spielen. Beim Englischen und Französischen wird der Bezug zum entsprechenden Schulfach hergestellt und festgehalten, dass diese Komponenten insbesondere das „Schulenglisch“ und „Schulfranzösisch“ umfassen würden.

Positive Ideologien verknüpft GP1 speziell mit dem Tirolerischen, was dem „melodischen“ Klangbild geschuldet sei. Das Vorarlbergerische wird deshalb als „lustig“ empfunden, da man sehr viele Ausdrücke nicht verstehe, das Steirische aufgrund der „Bellerei“ seiner Sprecher*innen. Wegen der Verbundenheit durch Reisen in den jeweiligen Sprachraum merkt GP1 an, dass ihr das Wienerische und das Kärntnerische am nächsten seien. Hervorzuheben ist, dass es für GP1 vermeintlich keine Sprache bzw. Sprachform gibt, die mit negativen Ideologien in Verbindung gebracht wird.

In Bezug auf die Verortung der sprachlichen Komponenten im Sprachenportrait (vgl. Abbildung 2) postuliert GP1, dass Deutsch und „Waldviertlerisch“ im Bereich des Herzens liegen würden, da es die „Herzessprachen“ seien, also auch jene, die von GP1 täglich benutzt würden. Das Englische wird in der Bauchregion verortet, weil es sehr häufig gebraucht werde. Bezüglich der Farbwahl für die Eintragung in das Sprachenportrait wird von GP1 angemerkt, dass Orange und Grün zu ihren Lieblingsfarben zählen würden und deshalb die Eintragung der eben erwähnten (Formen von) Sprachen in diesen Farben erfolgt sei. Französisch wird in der Körpersilhouette weit unten in den Beinen verortet, da die Gewährsperson „schon wahnsinnig viel vergessen“ (GP1: 72) habe. Ebenfalls bei den Beinen liegen das Wienerische sowie das Kärntnerische, und zwar deshalb, weil diese Sprachen von GP1 mit dem Reisen assoziiert werden. Die Farbwahl beim Kärntnerischen solle außerdem die Naturverbundenheit der Gewährsperson zum Ausdruck bringen.

Kommunikative Funktionalität im privaten Kontext

GP1 konstatiert, dass im privaten Bereich in der Lebensphase der Primärsozialisation die Eltern, Geschwister und Großeltern in einer „gehobenen Umgangssprache“ miteinander kommuniziert hätten. Die „gehobene Umgangssprache“ wird von der Gewährsperson „[z]wischen Dialekt und Hochdeutsch“ (GP1: 91) verortet. Auch die Kommunikation mit GP1 vonseiten dieser Personen bzw. von GP1 mit diesen Personen sei zur Zeit der Primärsozialisation in dieser Sprachform, ergo der „gehobenen Umgangssprache“, erfolgt. GP1 stellt jedoch fest, dass ein Sprechen über Sprache und Sprachgebrauch in der Phase der Primärsozialisation nicht stattgefunden habe.

Während der eigenen Schulzeit sei im Gespräch mit Schulfreund*innen auf das dialektale Register zurückgegriffen worden. Dies ist deshalb bedeutsam, weil mit Familienangehörigen weiterhin in der „gehobenen Umgangssprache“ kommuniziert worden sei. Aus diesem Grund sei bei einem Freund*innenbesuch ein Switchen zwischen „Mundart“ und „gehobener Umgangssprache“ erforderlich gewesen. Folgende Interview-Aussage vermag dies zu verdeutlichen: „Das hat auch gewechselt, wenn meine Geschwister und meine Freunde nebeneinandergesessen sind, habe ich hin und her gewitcht zwischen den zwei Bereichen.“ (GP1: 137–139).

Für den Lebensbereich der eigenen Schulzeit ist anzumerken, dass gemäß GP1 die Mehrheit der Lehrpersonen „Hochdeutsch“ gesprochen habe. Im Volksschulbereich sei dabei vonseiten der Lehrpersonen noch stärker auf das „Hochdeutsche“ zurückgegriffen worden als in den weiterführenden Schulen. Für die Kommunikation mit Lehrkräften habe GP1 – gleichsam der Kommunikation mit Familienmitgliedern – die „gehobene Umgangssprache“ angewendet. In der Lehramtsausbildung, welche an der PÄDAK in Krems absolviert worden sei, habe die „Mundart“ als Sprache abseits von Lehrveranstaltungen fungiert, während im Lehrbetrieb auf „Hochdeutsch“ kommuniziert worden sei.

Den Sprachgebrauch in Wien betreffend muss erwähnt werden, dass GP1 festhält, weder als Schülerin noch als Lehrerin dort aktiv gewesen zu sein. Somit konnte lediglich der allgemeine Sprachgebrauch in Wien thematisiert werden, welcher laut GP1 dergestalt vonstattengehe, dass in der österreichischen Bundeshauptstadt auf die „gehobene Umgangssprache“ zurückgegriffen werde – anders als bei Geschäfts- oder Lokalbesuchen im Waldviertel, wo die „Mundart“ das Maß der Dinge darstelle. Letzteres sei jedoch davon abhängig, wie „gehoben“ das jeweilige Lokal sei, und es habe zur Folge, dass in Lokalen mit „gehobener“ sozioökonomischer Besucher*innenschicht verstärkt das standardnahe Register zur Anwendung komme.

Identitätskonstituierende Funktionalität

GP1 spricht nicht über die identitätskonstituierende Funktionalität des Dialekts auf Individuumsebene, vielmehr hebt sie den Wert des Dialekts für die Identitätsbildung einer gesamten Region hervor. Für letztere sei der Dialekt nämlich außerordentlich wichtig und aus diesem Grund sollten für eine Region typische Dialektausdrücke – auch im Rahmen des Schulunterrichts – an die nächste Generation weitergegeben werden. „[I]ch finde, dass der Dialekt schon ganz etwas Wichtiges ist für eine Region und die Begrifflichkeiten, die ganz besonders sind für eine Region, auch erhalten bleiben müssen, und deswegen kann das durchaus auch im Unterricht stattfinden.“ (GP1: 313–316).

Soziale Inklusion/Exklusion

Hierzu tätigt GP1 keine Aussagen.

Besonderes Erlebnis in Bezug auf den Sprachgebrauch im privaten Kontext

GP1 empfindet den Umstand, dass zuhause – sofern neben der Familie auch Freund*innen anwesend gewesen seien – von ihr in einem Raum zwischen Dialekt und Standardsprache – je nach Adressat*innengruppe – „hin und her gewischt“ worden sei, als „lustig“.

Kommunikative Funktionalität im beruflichen Kontext

GP1 hält fest, dass mit Kolleg*innen im privaten Bereich – aber auch bei privaten Gesprächen im Lehrer*innenzimmer – in der „Mundart“ kommuniziert worden sei, während im Kontakt mit dem Lehrer*innenkollegium im Unterricht oder bei offiziellen Veranstaltungen in der „gehobenen Umgangssprache“ geredet worden sei. In Kommunikationssituationen mit Schüler*innen greife GP1 vorrangig auf die „gehobene Umgangssprache“ zurück, während diese „sehr, sehr viel in der Mundart“ (GP1: 212) sprechen würden. GP1 merkt jedoch auch an, dass sie früher als Lehrperson im Kontext der Kommunikation mit den Schüler*innen an Wandertagen, Schikursen und weiteren Schulveranstaltungen verstärkt in die „Mundart hineingerutscht“ sei. Der Sprachgebrauch von GP1 im Unterricht habe sich kontextabhängig gestaltet, bei der Wissensvermittlung sei „Hochdeutsch“ zur Anwendung gekommen, bei der Ermahnung eine „gewisse Mischform“ zwischen „Hochdeutsch“ und „Mundart“ und bei der Auflockerung sowie beim Trösten von Schüler*innen habe sogar die „Mundart“ dominiert.

GP1 gibt an, dass sie während ihrer Tätigkeit als Lehrperson den Sprachgebrauch je nach Unterrichtsfach nicht verändert habe, wenngleich sie dem Deutschunterricht eine besondere Rolle in Bezug auf die Sprache beimesse. Dies sei deshalb der Fall, „weil man ja besonders im Fach Deutsch das Hochdeutsch [von den Schüler*innen] mehr einfordert als vielleicht in anderen

Gegenständen“ (GP1: 253–254). Eine Veränderung des Sprachgebrauchs im Laufe ihrer Unterrichtstätigkeit sei für GP1 nicht feststellbar, wohl aber eine sprachliche Anpassung im Zuge der Kommunikation mit Schüler*innen ohne deutsche Erstsprache. Hierzu merkt GP1 nämlich an, dass mit dieser Personengruppe langsamer gesprochen und der Satzbau einfacher formuliert worden sei. Auf komplexe, verschachtelte Sätze sowie auf den Einsatz des Dialekts sei demgemäß verzichtet worden.

Die Kommunikation mit den sonstigen (außerschulischen) Akteur*innen, welchen gemäß GP1 Eltern, Beschäftigte der Gemeinde, Vertreter*innen der Wirtschaft und die vorgesetzte Behörde angehören würden, laufe aufgrund persönlicher Bekanntschaften im Dialekt ab. Eine Ausnahme hiervon bilde einzig und allein die vorgesetzte Dienstbehörde, denn in diesem Fall hänge es davon ab, „wer von den höheren Herrschaften vor mir sitzt – wir kennen uns alle gut, wir sind alle eigentlich ziemlich gleich alt. Das heißt, in der dienstlichen Situation sicher eher Hochdeutsch, wenn wir so ins Plaudern hineinkommen, dann sicher eher Mundart.“ (GP1: 302–305).

Einstellungen hinsichtlich der Dialektverwendung in der Institution Schule

GP1 tritt gegen eine Dialektverwendung im Kontext der Wissensvermittlung im Schulunterricht ein. Dialekt sei jedoch etwas außerordentlich Wichtiges für eine Region und es sollten Anstrengungen dahingehend unternommen werden, dass die entsprechenden Begrifflichkeiten erhalten bleiben würden. Letzteres dürfe bzw. solle auch im Rahmen des Schulunterrichts erfolgen. „Aber alles, was Wissensvermittlung ist, da sollte schon das Hochdeutsch im Vordergrund liegen, weil es unsere Kinder eh kaum bis fast gar nicht beherrschen.“ (GP1: 316–318). Es wird zudem auf die sprachliche Vorbildfunktion, welche Lehrpersonen gegenüber den Schüler*innen innehätten, referiert.

Der Deutschunterricht nehme – was die Dialektverwendung betreffe – GP1 zufolge eine besondere Stellung ein, denn hierbei werde großer Wert darauf gelegt, dass „Hochdeutsch“ gesprochen werde. In einem Nebengegenstand, wie zum Beispiel Sport, sei das nicht so sehr der Fall, denn da würde es ein verqueres Bild abgeben, wenn man „dann auf Hochdeutsch [seine Schulkolleg*innen] zu motivieren anfängt [...], dass sie schneller laufen sollen“ (GP1: 331–332).

Den Dialekt in Form eines eigenen Unterrichtsfaches zu lehren, lehne GP1 ab. Allerdings solle dessen Vermittlung in die bestehenden Fächer integriert werden, sofern es für die jeweilige Unterrichtssituation gerade angemessen erscheine. Dies könne in allen Fächern der Fall sein, beispielsweise im Unterrichtsgegenstand „Geographie und wirtschaftliche Bildung“, wenn es sich um dialektale Begrifflichkeiten aus dem Fachgebiet der Geographie handle. GP1 merkt

diesbezüglich an, „dass es wichtig ist, dass sie [Anm.: die Schüler*innen] die [dialektalen] Begrifflichkeiten auch lernen, weil sonst [...] das Waldviertlerische [...] irgendwann [verloren geht]“ (GP1: 363–365).

Besonderes Erlebnis in Bezug auf den Sprachgebrauch im beruflichen Kontext

Ein „lustiges“ Erlebnis für GP1, die in einer mittelgroßen Stadt aufgewachsen sei und in einer ländlichen Gegend ihren Berufseinstieg als Lehrperson vollzogen habe, sei, dass sie viele dialektale Ausdrücke nicht verstanden habe, obwohl zwischen dem Ort des Aufwachsens und dem Arbeitsort nicht einmal 50 Kilometer Distanz gelegen seien. Den Grund hierfür verortet GP1 im Umstand, dass die Begrifflichkeiten für bestimmte Dinge schlichtweg ganz anders gelaute hätten.

Proaktive und reaktive Sprachregime

GP1 setzt proaktive Sprachregime dahingehend, dass sie den Lehrpersonen dezidiert vorgebe, dass in der Schule „Hochdeutsch“ vorrangig verwendet werden müsse. Um dies zu kontrollieren, verweist GP1 auf die Möglichkeit von Hospitationen, zu welchen Schulleiter*innen befugt seien. Auch Schüler*innen sollten ihr zufolge stets darauf hingewiesen werden, dass das „Hochdeutsche“ zu gebrauchen sei. Spezielle Vorgaben in Bezug auf den Sprachgebrauch erteile GP1 jenen Lehrpersonen, die Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch unterrichten würden. „Die besonderen Vorgaben sind im Prinzip nur dahingehend – aber das sagt jedem der Hausverstand, der mit den Kindern arbeitet –, dass langsamer gesprochen wird, dass auf den Satzbau geachtet wird und dass Hochdeutsch gesprochen wird.“ (GP1: 345–347).

Reaktive Sprachregime seien bereits in der Schulzeit von GP1 zum Tragen gekommen, denn es sei von den damaligen Lehrpersonen eingefordert worden, dass im Unterricht von den Schüler*innen „Hochdeutsch“ anzuwenden sei. Dies sei in allen von GP1 besuchten Schulen als klare Vorgabe kommuniziert worden. Lediglich während der Unterrichtspausen sei die Dialektkommunikation gestattet gewesen, denn in diesen sei es – GP1 zufolge – „ziemlich egal“ (GP1: 152) gewesen, wie gesprochen wurde. Zusätzliche reaktive Sprachregime von übergeordneten Instanzen – allen voran von Schulbehörden – erachtet GP1 als nicht notwendig, denn Unterrichtssprache sei ex lege die deutsche Standardsprache, was keine Interpretationsspielräume zulasse. Außerdem werde eine weitere sprachliche Reglementierung durch die Behörden von GP1 deshalb abgelehnt, weil es „schon genug Regeln“ (GP1: 354) gebe.

Abschließend plädiert GP1 dafür, dass man sowohl Schüler*innen als auch Erwachsene dahingehend motivieren solle, sich die „Hochsprache“ anzueignen, und dass auch in den sozialen

Medien wieder ein stärkerer Fokus auf die Sprachverwendung gelegt werden solle. In letzterem Bereich sei es in den vergangenen Jahren nämlich zu einem regelrechten Sprachverfall gekommen.

4.2 Ergebnis von Gewährsperson 2 (GP2 – weiblich)



Abbildung 3: Sprachenportrait von Gewährsperson 2

Komponenten des Sprachrepertoires

Die Komponenten des Sprachrepertoires von GP2 umfassen den „Dialekt“ bzw. die „Mundart“, wobei anzumerken ist, dass die Gewährsperson während des Interviews nachfragt, wie spezifisch die Abgrenzung dieser Begriffe gemeint sei und ob zwischen beiden genannten Sprachformen Unterschiede bestehen würden. Konkret nennt GP2 den Waldviertler, den burgenländischen sowie den steirischen Dialekt. Auch das „Vorarlbergerische“ sowie das „Tirolerische“

sind im vorliegenden Sprachenportrait abgebildet. Ein hoher Stellenwert wird den Fremdsprachen zugemessen, denn hiervon wurden das Französische, das Italienische, das Ungarische, das Spanische und das Englische in der Körpersilhouette verortet.

GP2 hält fest, dass sie den Waldviertler Dialekt, welchem sie die Bezeichnung „Waldviertlerisch“ zuweist, zum Teil im privaten Bereich – zum Beispiel bei der Kommunikation mit dem Ehepartner oder mit Nachbar*innen – verwende. Mit dem Tirolerischen, dem Burgenländischen und dem Vorarlbergerischen sei GP2 primär im Zuge von Reisen in Kontakt gekommen. Bei Französisch stellt die Gewährsperson den Bezug zu ihrer seinerzeitigen Matura her und merkt an, dass „das eigentliche Sprechen [...] schwächer, schlechter [geworden ist]“ (GP2: 511–512). Auch in Bezug auf die englische Sprache wird auf die schulische Ausbildung verwiesen, sei diese Sprache in diesem Kontext doch jahrelang präsent gewesen.

Positive Ideologien werden von GP2 mit dem burgenländischen Dialekt assoziiert, denn dieser habe sie als Kind im Zuge von Urlauben in diese Region schon immer fasziniert, was dem Klangbild dieser Sprachform geschuldet sei. Gleiches gelte für den Tiroler Dialekt, welcher die Gewährsperson ebenso im Kontext der Kommunikation mit Einheimischen „immer fasziniert“ (GP2: 481) habe. Das Tirolerische werde als „sympathisch“ empfunden, fast so sehr wie das „Waldviertlerische“. Letztere Bewertung basiere darauf, dass GP2 eine „gebürtige Waldviertlerin“ sei und auch im Waldviertel lebe. Summa summarum sei das „Waldviertlerische“ ein „richtig ordentlicher, schöner Dialekt“ (GP2: 504). Die deutsche „Hochsprache“ wird ebenso mit positiven Ideologien assoziiert, da diese die Gewährsperson schon das ganze Leben begleitet habe. GP2 habe sich für die Zeit im Ruhestand vorgenommen, ihre Französischkenntnisse aufzufrischen, und zwar deshalb, weil ihr das Klangbild dieser Sprache sehr gut gefalle und sie zudem französische Lieder, welche sie als „chansons“ bezeichnet, gerne anhöre.

Negative Ideologien werden von GP2 mit dem steirischen Dialekt verknüpft, denn dieser gefalle ihr weniger, da er „vom Klang her so ein polterndes Sprechen“ (GP2: 500) repräsentiere. Ohne eine Begründung dafür zu nennen, merkt GP2 an, dass sie das Burgenländische „auch nicht sehr schmeichelhaft“ (GP2: 501–502) finde. Abschließend wird von der Gewährsperson noch auf das Vorarlbergerische verwiesen und festgehalten, dass sie im Zuge einer Reise nach Vorarlberg den Dialekt kaum verstanden habe.

In Bezug auf die Verortung der sprachlichen Komponenten im Sprachenportrait (vgl. Abbildung 3) konstatiert GP2, dass die für die Einträge verwendeten Farben keine Rückschlüsse auf ihre Präferenz zu diesen Sprachen zuließen. Spanisch und Ungarisch seien im Bereich der Beine

eingetragen worden, weil diese Sprachen sie nur gestreift hätten. Deutsch sei in der Herzgegend verortet worden, da dies ihre Muttersprache sei. Der Dialekt sei deshalb im Kopf eingetragen worden, da die Denkprozesse dialektal – und nicht in der „Hochsprache“ – stattfinden würden. Französisch sei den „Arm hinunter“ (GP2: 529) eingezeichnet worden, da es lediglich in der Handelsakademie erlernt worden sei. Die Verortung der weiteren Dialekte in der Körpersilhouette habe keine bestimmte Bedeutung, sondern sei aus Platzgründen auf diese Weise erfolgt.

Kommunikative Funktionalität im privaten Kontext

Für den Lebensbereich der Primärsozialisation merkt GP2 an, dass sie mit den Eltern und mit den Geschwistern im Waldviertler Dialekt kommuniziert habe. Die Kommunikation mit Familienangehörigen – aber auch mit Freund*innen – sei in dieser Zeit ausschließlich dialektal erfolgt, denn Kontakt mit der „Hochsprache“ habe GP2 erstmals in der Volksschule gehabt. Folgendes Zitat vermag die Sprachsituation für die Zeit vor dem Schuleintritt zu verdeutlichen: „Ich kann mich da jetzt schwer erinnern bis sechs Jahre, aber im Dialekt. Wir haben im Dialekt gesprochen, wir haben in einem kleinen Bauerndorf gewohnt, wo fast nur Bauern waren, und wir haben alle im Dialekt gesprochen.“ (GP2: 569–571). Vor dem Schuleintritt sei Sprache im Elternhaus kein Thema gewesen, welches aktiv besprochen worden sei. GP2 hält allerdings fest, dass ihr bereits als Kleinkind die Standardsprache gefallen habe. Mit dieser sei sie beispielsweise dann in Kontakt gekommen, wenn Verwandte aus Wien zu Besuch gewesen seien oder der Tierarzt anwesend gewesen sei.

In der Lebensphase der eigenen Schulzeit habe die damalige Volksschullehrerin als Sprachvorbild fungiert. Diese habe die Schüler*innen angewiesen, die Schriftsprache zu gebrauchen, was für GP2 damals noch „fremd“ gewesen sei. Während der Zeit am Gymnasium habe die Gewährsperson mit den Freund*innen – privat sowie in den Unterrichtspausen – weiterhin im Dialekt kommuniziert, während es im Unterricht als Selbstverständlichkeit gegolten habe, „nach der Schrift“ zu sprechen. „In den Pausen haben wir schon im Dialekt gesprochen, aber im Unterricht war das für mich so selbstverständlich, dass wir da schon nach der Schrift sprechen.“ (GP2: 647–649).

Die Lehrpersonen am Gymnasium hätten großteils in der Standardsprache gesprochen. Einzelne Lehrpersonen seien jedoch in den Dialekt „verfallen“, insbesondere im Kontext von Ermahnungen. Auf GP2 habe dies so gewirkt, als ob ein gewisser Nachdruck durch den Dialekteinsatz erzeugt werden sollte. Während der Zeit an der Handelsakademie seien die Schüler*innen angehalten gewesen, „nach der Schrift“ zu sprechen. In den Pausen und im privaten

Kontext habe jedoch eine überwiegende Mehrheit im Dialekt kommuniziert, mit Ausnahme jener Schüler*innen, die auch im Elternhaus die Standardsprache angewendet hätten. Hierbei unterstreicht GP2 den Unterschied zum zuvor besuchten Gymnasium, an welchem sehr viele Kinder auch im privaten Bereich „nach der Schrift“ gesprochen hätten.

Die Lehramtsausbildung wurde von GP2 an der PÄDAK in Strebersdorf absolviert. Im Unterricht sowie bei Vorlesungen sei dort immer „nach der Schrift“ gesprochen worden. Unter den Student*innen hätten in den Pausen sehr viele im Dialekt kommuniziert. Sprachliche Unterschiede zwischen dieser Bildungseinrichtung in Wien und den davor absolvierten Schulen in Niederösterreich seien für GP2 nicht auszumachen gewesen. Es seien jedoch aufgrund der unterschiedlichen Herkunft der Student*innen verschiedene Dialekte aufeinandergetroffen.

[D]a waren dann in meiner Gruppe zwei Burgenländer und ein Steirer. Wenn sie im Dialekt gesprochen haben, hat man das im Klang natürlich herausgehört. Das habe ich in H. [Anm.: Gymnasium in Niederösterreich] in der Schule eben nicht gehabt, da alle Mitschüler aus dem Umfeld waren. (GP2: 698–701).

In Bezug auf den Sprachgebrauch in Wien postuliert GP2, dass sie sich beim Einkaufen oder beim Theaterbesuch in der österreichischen Bundeshauptstadt ihren Gesprächspartner*innen anpasse. Sofern diese „nach der Schrift“ sprechen würden, spreche sie gleichfalls „nach der Schrift“, würden sie im Dialekt sprechen, so spreche die Gewährsperson ebenso im Dialekt.

Identitätskonstituierende Funktionalität

GP2 hält fest, dass sie versuche, den Kindern typische Waldviertler Ausdrücke nahezubringen, damit diese nicht verlernt würden. Sie selbst definiere sich als „bekenkende deutschsprachige Person“ (GP2: 541).

Soziale Inklusion/Exklusion

Ein entsprechendes Phänomen habe GP2 bei ihren Nichten und Neffen beobachtet, denn diese seien in der Standardsprache sozialisiert worden und hätten daher beim Verstehen des Dialekts Probleme gehabt. Nachdem ihre Nichten auf die Frage der Gewährsperson dahingehend, ob ein bestimmter alter Mann aus dem Dorf noch lebe, geantwortet hätten, dass sie ihn erst gesehen hätten, als er mit der „Sense gesenst“ habe, habe GP2 festgestellt, dass diese den Dialekt nicht verstehen würden. Ansonsten hätten sie sich GP2 zufolge anders ausgedrückt. GP2 habe ihrer Schwester dann nahegelegt, dass ihre Kinder den Dialekt lernen sollten, um sich an der Kommunikation im dörflichen Umfeld beteiligen zu können und um diese auch zu verstehen. Exklusionsprozesse könnten auf diese Weise verhindert werden, denn „[d]iese Kinder tun sich auch am Land schwer, wenn sie nicht Dialekt sprechen, also die verstehen den Dialekt dann

nicht, und manchmal habe ich das Gefühl, sie verstehen auch manche Ausdrücke nicht“ (GP2: 955–957).

Besondere Erlebnisse in Bezug auf den Sprachgebrauch im privaten Kontext

GP2 erzählt von zwei Erlebnissen in Bezug auf den Sprachgebrauch im privaten Kontext, ersteres habe sich in der Zeit der Primärsozialisation zugetragen. GP2 habe an die Tür der Volksschule geklopft, welche von ihrer älteren Schwester bereits besucht worden sei. Der damalige Direktor habe ihr den Besuch ermöglicht. Im Unterricht habe er gefragt, wie man „Paradeiser“ in der Stadt bezeichne. GP2 habe die Antwort, welche „Tomaten“ gelautet habe, gewusst. Dies sei für die Gewährsperson deshalb erfreulich gewesen, da sie schon etwas gewusst habe, was den anwesenden Volksschulkindern dieser Klasse noch unbekannt gewesen sei.

Das zweite Erlebnis habe sich während der Lehramtsausbildung ereignet. Hierbei habe eine adelige Kommilitonin „wunderbar schön nach der Schrift gesprochen“ (GP2: 716). Einmal habe diese GP2 gefragt, ob sie ihr die Tasche halten könne, denn sie müsse noch kurz aufs „Häusel“. „Und der Ausdruck ‚Häusel‘, dieser Dialekt für ‚Toilette‘, das war für mich so ein Schlag ins Gesicht. Ich habe mir gedacht, wie kann man denn, wenn man so schön spricht, plötzlich das Wort ‚Häusel‘ in den Mund nehmen.“ (GP2: 719–721). Für GP2 sei das ein „lustiges“ Erlebnis im Zusammenhang mit Sprache gewesen, welches sie sich eingeprägt habe.

Kommunikative Funktionalität im beruflichen Kontext

GP2 konstatiert in Bezug auf den Sprachgebrauch mit Kolleg*innen, dass dieser – bei Gesprächen über private Themen – an die Gesprächspartner*innen angepasst worden sei. Hätten diese „nach der Schrift“ gesprochen, so sei von der Gewährsperson ebenfalls die Standardsprache benutzt worden. Die Kommunikation mit den Kolleg*innen in den Schulpausen gestalte sich dialektal, es sei denn, es handle sich um schulische Belange (z. B. Pädagogisches, Schulentwicklungsplan etc.). Dann spreche sie „nach der Schrift“. Bei pädagogischen Konferenzen greife GP2 vorrangig auf die Standardsprache zurück.

Im Gespräch mit Schüler*innen verwende GP2 ausschließlich die „Schriftsprache“. „Ich spreche mit Schülern immer nach der Schrift, auch bei der Auflockerung, auch bei der Ermahnung.“ (GP2: 791–792). Ihr damaliger Chef habe stets positiv hervorgehoben, dass sie sogar dann die Schriftsprache verwendet habe, wenn sie Kinder gemäßregelt habe. GP2 habe den Sprachgebrauch je nach Unterrichtsfach nicht geändert, so habe sie in „Bewegung und Sport“ genauso auf die Schriftsprache zurückgegriffen wie im Fach Deutsch. Eine Transformation des beruflichen Sprachgebrauchs über die Zeit hinweg sei für GP2 ebenso nicht feststellbar. Auch in

Vertretungsstunden habe GP2 immer die Schriftsprache verwendet, denn „wenn ich sie einfordere, muss ich sie natürlich auch selbst sprechen“ (GP2: 820–821). In ihrer aktuellen Funktion als Schulleiterin spreche GP2 permanent „nach der Schrift“, das sei zugleich ein Zeichen der „Wertschätzung“ ihres Gegenübers. Bei unangenehmen Gesprächen mit Schüler*innen sei die Schriftsprache eine „gute Ausdrucksform“, damit die Schüler*innen „das wirklich verstehen, so mit Nachdruck“ (GP2: 849).

Die Kommunikation mit den sonstigen (außerschulischen) Akteur*innen, zu welchen GP2 die Eltern, die Schulaufsicht sowie die Gemeindebediensteten zähle, erfolge zumeist „nach der Schrift“. Mit Eltern kommuniziere GP2 immer „nach der Schrift“, selbst dann, wenn diese im Dialekt sprechen würden. Dies sei dem Umstand geschuldet, dass die Schule eine „Institution“ sei und sie auch den Eltern damit verdeutlichen möchte, dass Unterrichtssprache die Schriftsprache sei. Sollten Eltern durch die Gewährsperson privat angetroffen werden, so rede sie „natürlich mit ihnen dann auch im Dialekt, aber wenn ich als Direktorin in meiner Funktion oder als Lehrerin spreche, spreche ich immer nach der Schrift“ (GP2: 784–785).

Die Kommunikation mit den Angehörigen der vorgesetzten Dienstbehörde erfolge nahezu immer „nach der Schrift“, allerdings mit der Ausnahme, dass GP2 jemanden privat sehr gut kenne. Dann spreche die Gewährsperson im Dialekt, jedoch lediglich unter der Voraussetzung, dass ihr Gegenüber das auch mache. Bei Besuchen in lokalen Geschäften gebrauche GP2 die Schriftsprache. Das folgende Zitat verdeutlicht den Grund hierfür:

Also für mich ist die Schriftsprache auch irgendwie so eine Vorbildwirkung, um zu zeigen als Lehrerin, man kann die Sprache, man spricht ordentlich, und man ist das den Kindern auch schuldig – Schriftsprache und eine ordentliche Ausdrucksweise. Man kann im Dialekt natürlich auch ordentlich sprechen, aber ich finde, Schriftsprache ist die Unterrichtssprache ganz einfach. (GP2: 867–871).

Einstellungen hinsichtlich der Dialektverwendung in der Institution Schule

GP2 merkt an, dass die Schriftsprache ohne Zweifel die Unterrichtssprache repräsentiere. Sofern es das Thema des Unterrichts zulasse, sei es legitim, den Dialekt in den Unterricht zu integrieren, beispielsweise bei der Erfragung typischer Ausdrücke für bestimmte Berufsgruppen. Es gebe nämlich gewisse Dialektausdrücke bei den Landwirt*innen sowie bei den Handwerker*innen. „Da frage ich natürlich oft: ‚Wie sagt ihr da zuhause? Wie kann man da noch sagen? Kennt ihr diese uralten Ausdrücke?‘“ (GP2: 877–879). GP2 zufolge sollten die Kinder die Wurzeln der deutschen Sprache kennen, wenngleich die Unterrichtssprache – also die Sprache für Erklärungen etc. – „immer die Schriftsprache“ (GP2: 780) sei. Kinder, die die

Schriftsprache in der Schule nicht lernen würden, würden es im zukünftigen Leben auch nicht beherrschen, „[s]ich gut auszudrücken und so zu sprechen, dass einen viele verstehen“ (GP2: 885).

Der Deutschunterricht spiele für GP2 in diesem Kontext insofern eine besondere Rolle, als hierin auf die Wurzeln der deutschen Sprache und klarerweise auch auf den Dialekt eingegangen werden könne. Kinder würden nämlich häufig für eine Region typische (Dialekt-)Ausdrücke nicht mehr kennen. Das wundere GP2 manchmal, denn „vor allem den Dialekt oder gewisse Ausdrücke, die für die Region wichtig sind, sollten Kinder schon auch können“ (GP2: 900–901).

GP2 erkennt keine Notwendigkeit, den Dialekt in Form eines eigenen Gegenstandes zu unterrichten. Kinder würden den Dialekt ohnehin durch den Sprachgebrauch im Elternhaus erwerben. Mit den Herausforderungen, welche das Vermitteln der Schriftsprache sowie der im Lehrplan verankerten Fremdsprachen mit sich bringe, sei „genug zu tun“ (GP2: 937).

Besonderes Erlebnis in Bezug auf den Sprachgebrauch im beruflichen Kontext

Als „lustiges“ Erlebnis klassifiziert GP2, dass sie einmal als Personalreserve an einer Schule gewesen sei und auf die Schüler*innenfrage, ob sie die „neue Lehrerin“ sei, geantwortet habe, dass sie lediglich die „Aushilfe“ sei. Das Kind habe jedoch „Haushilfe“ verstanden. „Also ‚Aushilfe‘ und ‚Haushilfe‘, das war für die Kinder dann auch ein bisschen schwierig von der Sprache her, aber sonst fällt mir jetzt dazu nichts ein, etwas Negatives eigentlich gar nicht.“ (GP2: 839–841).

Proaktive und reaktive Sprachregime

Von GP2 werden proaktive Sprachregime dahingehend implementiert, dass Schüler*innen in der Schule durch die Lehrkräfte angehalten werden müssten, beim Präsentieren „nach der Schrift“ und in ganzen Sätzen zu sprechen. GP2 unterstreicht Letzteres, indem sie festhält, dass „im Unterricht [...] die Schriftsprache die richtige Sprache“ (GP2: 890) sei. Auch die Lehrpersonen würden von GP2 angewiesen, mit den Schüler*innen im Kontext des Unterrichts „nach der Schrift“ zu sprechen. Spezielle sprachliche Vorgaben für Lehrpersonen, die Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch unterrichten, gebe es deshalb nicht, weil diese Personengruppe an der von GP2 geleiteten Schule aktuell nicht vertreten sei.

Mit reaktiven Sprachregimen sei GP2 bereits in der eigenen Schulzeit konfrontiert gewesen, speziell in der Handelsakademie, wo sie angehalten gewesen sei, im Unterricht stets „nach der

Schrift“ zu sprechen. GP2 hält fest, dass die Schriftsprache auch am zuvor besuchten Gymnasium dominiert habe, einen Rückschluss auf ein Sprachregime als solches erlauben die Interview-Aussagen von GP2 jedoch nicht. In Bezug auf die Sprachregime von übergeordneten Instanzen (z. B. Schulbehörden) merkt GP2 an, dass es hierbei auf den Schulstandort ankomme. Während in Wien diesbezügliche sprachliche Vorgaben notwendig sein könnten, seien solche für ihren Schulstandort nicht erforderlich. GP2 plädiert dafür, dass man diese Frage regional klären müsste und auch die Wünsche der Lehrpersonen berücksichtigt werden sollten. In erster Linie sollte jegliche sprachliche Vorgabe den Schüler*innen zugutekommen, denn diese Personengruppe sollte von der Schule „möglichst viel profitieren“ (GP2: 929).

Abschließend appelliert GP2 an alle Personen, die mit der Erziehung von Kindern und Jugendlichen betraut sind, die typischen Waldviertler Dialektbegriffe der nächsten Generation weiterzugeben und auch deren jeweilige Herkunft zu diskutieren. Sollte dies nicht erfolgen, so bestehe die Gefahr, dass „die Wurzeln [der deutschen Sprache] verloren [gehen]“ (GP2: 960).

4.3 Ergebnis von Gewährsperson 3 (GP3 – männlich)



Abbildung 4: Sprachenportrait von Gewährsperson 3

Komponenten des Sprachrepertoires

Bevor GP3 die Komponenten seines Sprachrepertoires nennt, fragt er nach, was unter dem Begriff „Sprachformen“ zu verstehen sei. Anschließend führt die Gewährsperson das Englische, das Deutsche sowie den Dialekt an. Eine bestimmte Bezeichnung für den Dialekt im Waldviertel habe GP3 nicht, da es den Begriff „Waldviertlerisch“ – meint er – dafür nicht gebe. Weitere Komponenten des Sprachrepertoires stellen das „Tirolerische“, das „Vorarlbergerische“ und das „Schweizerische“ dar. Zudem seien ein paar Begrifflichkeiten aus dem „Salzburgerischen“ anzugeben. Die Gewährsperson führt des Weiteren den Wiener Dialekt sowie die Fremdsprachen Italienisch, Französisch, Tschechisch und Ungarisch an.

GP3 klassifiziert sich selbst als Sprecher des Waldviertler Dialekts und merkt zugleich an, dass er diesen „gar nicht so als schlimmen Dialekt“ (GP3: 1047–1048) sehe. Bezüglich der englischen Sprachkomponente hält die Gewährsperson fest, dass diese vorrangig das „Schulenglisch“ umfasse.

Positive Ideologien verknüpft GP3 mit dem Waldviertler Dialekt, da dessen Verwendung die Sprecher*innen authentisch wirken lasse. Auch der Tiroler Dialekt „gefalle“ der Gewährsperson, und zwar deshalb, „weil er sich vom Sprachmuster irgendwie gut anhört“ (GP3: 1092–1093). „Gut stimmig irgendwie, ein gutes Klangmuster, wenn ich das so sagen kann.“ (GP3: 1093–1094). Dem Italienischen bringe GP3 persönliches Interesse entgegen, im Französischen seien lediglich Grundkenntnisse vorhanden. Beide genannten Motive – sowie der Umstand, dass diese Sprachen miteinander verwandt seien – würden den Antrieb für eine zukünftige Vertiefung dieser Sprachen bilden. Dem Tschechischen komme deshalb eine besondere Stellung zu, da es sich um die Sprache des Nachbarlandes handle. Das Bauchgefühl sage GP3 immer, „du sollst die Sprache des Nachbarn ein wenig kennen, weil er [...] deine auch [kann]“ (GP3: 1129–1130). Negative Ideologien werden von GP3 lediglich mit dem Wiener Dialekt verknüpft, was vor allem an dessen Aussprache liege. Das folgende Zitat vermag die Haltung der Gewährsperson gegenüber dieser Sprachform zu unterstreichen:

Ja, der Wiener Dialekt, mit dem kann ich nicht wirklich, aber das weiß ich nicht, das ist irgendwo so in puncto Sprache, wie manches ausgesprochen wird, das ist für mich / Weiß ich nicht, irgendwie kommt das (...) / „Nicht stimmig“ ist der falsche Ausdruck, aber es kommt für mich nicht / Da kann ich keine Sympathie / Beim Gespräch ist das schwierig, dem zu folgen. So der Klassiker, dieses Meidlinger „erl“ oder diese Sachen, die ein bisschen so hinausgezogen werden, das / Ja, aber vielleicht, weil wir es nicht gewohnt sind. (GP3: 1098–1104).

Bezüglich der Verortung der Sprachen und Sprachformen in der Körpersilhouette (vgl. Abbildung 4) postuliert GP3, dass der Waldviertler Dialekt im Mundbereich eingetragen worden sei,

weil dieser „ohne nachzudenken funktionier[e]“ (GP3: 1119). Die Farbe Grün sei deshalb gewählt worden, weil diese Sprachform der Gewährsperson gefalle und sie sich mit dieser identifiziere. Englisch sei im Kopfbereich verortet worden, da es hierbei oftmals erforderlich sei, nachzudenken und nach Worten zu suchen. Französisch sei im Arm der Silhouette eingeschrieben worden, weil GP3 „Hand und Fuß“ brauche, um sich in dieser Sprache verständigen zu können. Die rote Farbe bei Tschechisch und Ungarisch sei aufgrund von persönlichen Berührungspunkten mit diesen Sprachen gewählt worden (für Tschechisch: Wohnort der Gewährsperson in der Nähe der tschechischen Staatsgrenze; für Ungarisch: zweimonatiger Besuch einer ungarischen Hochschule während der Lehramtsausbildung).

Kommunikative Funktionalität im privaten Kontext

Für den Lebensbereich der Primärsozialisation hält GP3 fest, dass Eltern und Großeltern miteinander im Waldviertler Dialekt gesprochen hätten. Auch GP3 habe mit dieser Personengruppe dialektal kommuniziert. Erzählungen zufolge hätten sich die Eltern stets bemüht, bei der Kommunikation mit GP3 Verniedlichungsformen zu vermeiden, während die Großeltern allerdings auf diese zurückgegriffen hätten.

Soweit es mir erzählt wurde, die Eltern haben sich immer bemüht, dass sie nicht diese Verniedlichungsformen genommen haben, sondern sie haben schon gesagt: „Das ist eine Kuh und das ist ein Hund.“ Und nicht „Wauwau“, während die Großeltern dann schon oft diese Verniedlichungsformen auf der einen Seite und auf der anderen Seite / Die Großeltern haben das eher so ein bisschen verkindlicht. (GP3: 1146–1150).

Während der Schulzeit von GP3 hätten sich die Lehrpersonen (mit Ausnahme der Volksschullehrerin) immer bemüht, die Standardsprache zu gebrauchen. GP3 bezeichnet diese auch als „Hochdeutsch“. Sofern Wandertage oder sonstige Ausflüge auf dem Programm gestanden seien, seien die Lehrkräfte in den Dialekt „gerutscht“. Mit den Mitschüler*innen sei „immer im Prinzip im Dialekt“ (GP3: 1190) gesprochen worden. Bei Referaten oder dergleichen habe sich die Gewährsperson bemüht, die Standardsprache zu verwenden, allerdings sei auch dann oftmals der Dialekt präsent gewesen. Die Volksschullehrerin habe – anders als die zukünftigen Lehrpersonen – mit den Schüler*innen im Waldviertler Dialekt kommuniziert. Erst in der vierten Klasse sei sie zur Standardsprache übergegangen, gleichzeitig mit dem Übertritt vom Duzen zum Siezen. Am Gymnasium sei vonseiten der Lehrkräfte „sehr wenig Dialekt im schulischen Kontext“ (GP3: 1220–1221) dabei gewesen. An der PÄDAK in Krems, wo GP3 die Lehramtsausbildung absolviert habe, sei von Professor*innen aus dem städtischen bzw. großstädtischen Bereich vorrangig die Standardsprache benutzt worden. Der Sprachgebrauch sei jedoch auch vom unterrichteten Fach abhängig gewesen. So hätten die Geistlichen, welche das Fach

Religion unterrichtet hätten, sich beispielsweise anderer Sprachmuster bedient als Lehrende des Faches Schreibtechnik.

Was den Sprachgebrauch in Wien betrifft, ist anzumerken, dass GP3 weder als Lehrperson noch als Schüler dort eine Bildungseinrichtung besucht habe. In Bezug auf den allgemeinen Sprachgebrauch in Wien ist festzuhalten, dass GP3 sich anzupassen versuche. Diese „Anpassung“ erfolge dahingehend, dass, „wenn ich nach Wien komme[,] [...] ich mich teilweise auch [bemühe], dass ich auf Hochdeutsch rede“ (GP3: 1245–1246).

Identitätskonstituierende Funktionalität

GP3 unterstreicht die identitätskonstituierende Funktionalität des Waldviertler Dialekts, indem er anmerkt, dass er sich mit diesem „identifiziere“. In bestimmten Situationen sei es nicht authentisch, wenn man nicht den Dialekt verwende, welcher in der jeweiligen Region gesprochen werde. Derartiges höre GP3 oft und er denke jedes Mal, dass sich die entsprechende Person beim Sprechen leichter tun würde, wenn sie den Dialekt gebrauchen würde. Zudem hätte die Ansprache „eine ganz andere Wirkung auf die Leute“ (GP3: 1068–1069) und die Probleme dahingehend, die richtigen Wörter zu finden, wären geringer.

Soziale Inklusion/Exklusion

Hierbei sei auf den nächsten Absatz verwiesen, in welchem sprachliche Exklusions- bzw. Inklusionsprozesse dadurch zutage treten, dass bestimmte Personen aufgrund ihres Sprachgebrauchs und im Speziellen aufgrund ihres Verstehens oder Nichtverstehens einer bestimmten Sprache respektive Sprachform in eine soziale Gruppe eingebunden oder von einer solchen ausgeschlossen werden.

Besonderes Erlebnis in Bezug auf den Sprachgebrauch im privaten Kontext

Ein solches Erlebnis habe es an der PÄDAK in Krems gegeben. Ein ehemaliger Studienkollege, der aus einer städtisch geprägten Region Niederösterreichs gekommen sei und zuvor ein Gymnasium in Wien besucht habe, habe häufig nicht verstanden, was die Freundesgruppe von GP3 gesprochen habe. Einmal habe er sogar gefragt, welche Sprache sie eigentlich benutzen würden. Auf die Antwort, dass es „der ganz normale Dialekt“ sei, habe der ehemalige Studienkollege erwidert: „Na könnt ihr bitte Hochdeutsch sprechen, damit ich euch auch verstehe und auch mitlachen kann bei euren Geschichten?“ (GP3: 1262–1263). Für GP3 repräsentiere Letzteres eine „lustige“ Situation, weil der damalige Studienkollege den Waldviertler Dialekt überhaupt nicht verstanden habe und er „dieses schöne Sprechen“ (GP3: 1267) gewohnt war.

Herausfordernd sei es dann geworden, als man überlegt habe, wie man bestimmte Dialektformulierungen umschreiben könne (z. B. „Rutsch amoi zuwe.“ (GP3: 1270–1271)).

Kommunikative Funktionalität im beruflichen Kontext

GP3 konstatiert, dass er im beruflichen Kontext mit den Kolleg*innen „größtenteils Mundart“ spreche. Dies unterscheide die Gewährsperson von Schulleiter*innen, bei denen sie zuvor als Lehrkraft tätig gewesen sei, hätten diese sich doch immer bemüht, die Standardsprache zu benutzen – und weniger den Dialekt. In der Kommunikation mit Schüler*innen versuche GP3, „Hochdeutsch“ zu reden, allerdings „verfalle“ er dennoch häufig in den Dialekt. „[M]an vermeidet Ausdrücke, die zu viel in der Mundart sind, und bemüht sich schon gehobenen Dialekt beziehungsweise Standardsprache – in die Richtung – zu sprechen.“ (GP3: 1312–1314). Wenn gleich in der Rolle als Lehrkraft bei der Wissensvermittlung und bei der Ermahnung ein Bemühen in Richtung Verwendung der Standardsprache feststellbar gewesen sei, so sei bei der Auflockerung die „Mundart“ zum Einsatz gekommen. In diesem Kontext habe man sich oftmals den Schüler*innen angepasst. Zur Zeit als Lehrperson habe der Sprachgebrauch auch zwischen den jeweiligen Unterrichtsgegenständen variiert, denn „[w]enn ich Technik und Design unterrichtet habe, dann war die Unterrichtssprache eine andere, als wenn ich zum Beispiel Mathematik unterrichtet habe, weil das ganze Setting im Unterricht ein anderes ist“ (GP3: 1329–1331). Die Atmosphäre in ersterem Fach sei lockerer gewesen als in letzterem und dies habe zu einer völlig unterschiedlichen Grundlautstärke im Klassenzimmer geführt. Angekommen sei es allerdings auch immer auf das Unterrichtsthema. Wenn ein*e Schüler*in etwas nicht verstanden habe, „dann ist man in den Dialekt geswitcht, weil man sich dann vielleicht leichter getan hat, und dann hat der Schüler damit ein bisschen mehr anzufangen gewusst“ (GP3: 1341–1343).

GP3 zufolge habe sich sein Sprachgebrauch während der Zeit als Lehrperson verändert. Diese Transformation sei nicht grundlegend erfolgt, allerdings sei es zu stetigen „Anpassungen“ gekommen.

Ich habe zum Beispiel im Waldviertel begonnen und da war es von der Unterrichtssprache ein wenig anders, als es dann im Bezirk Gänserndorf war. Ich war zwei Jahre in Gänserndorf und da war vermehrt die Unterrichtssprache das Hochdeutsche, auch aus dem Aspekt heraus, weil viele Kinder und Jugendliche aus unterschiedlichen Ländern mit Migrationshintergrund waren. Und dort wäre es mit dem Dialekt einfach nicht gegangen. Und als ich dann wieder ins Waldviertel zurückgekommen bin, war dann wieder mehr der Dialekt im Vordergrund, weil da die Leute das verstanden haben. (GP3: 1353–1360).

Auf die Notwendigkeit einer Anpassung des Sprachgebrauchs im Zuge der Kommunikation mit Schüler*innen sowie mit Eltern ohne deutsche Erstsprache referiert GP3, indem er anmerkt,

dass die Sprache so angepasst werden müsse, dass diese verstanden werde. Dies sei auch in der heutigen Funktion als Schulleiter bei entsprechenden Eltern- und Schüler*innengesprächen weiterhin erforderlich. Konkret erfolge die eben thematisierte Anpassung des Sprachgebrauchs durch eine Reduktion des Sprechtempos und die Verwendung eines einfachen Wortschatzes. Fremdwörter würden so gut wie möglich vermieden und die Satzlänge solle möglichst kurz sein. Man solle zudem immer wieder nachfragen, ob die Äußerung verstanden worden sei, und wenn nicht, dann solle man diese mit anderen Worten nochmals erklären. „Aber da ist der Dialekt natürlich dann komplett weg. Da gibt es keinen Dialekt.“ (GP3: 1374).

Die Kommunikation mit den sonstigen außerschulischen Akteur*innen, zu welchen GP3 die Firmenvertreter*innen, die Erziehungsberechtigten und die Schulaufsicht zähle, erfolge größtenteils auf „Hochdeutsch“. Eine Ausnahme hiervon würden Erziehungsberechtigte bilden, die GP3 auch persönlich gut kenne. Hierbei komme dann der Dialekt zum Einsatz, denn „die würden mich wahrscheinlich fragen, was mit mir los ist, wenn ich mit ihnen auf einmal auf Hochdeutsch rede, weil sie mich anders auch kennen“ (GP3: 1401–1403). Bei Gesprächen mit Firmenvertreter*innen und Angehörigen der Bildungsdirektion bediene sich GP3 „so gut es geht“ der Standardsprache und er versuche, auf Dialektausdrücke weitestgehend zu verzichten.

Einstellungen hinsichtlich der Dialektverwendung in der Institution Schule

Gemäß GP3 solle der Dialekt in der Institution Schule vermittelt werden, denn man solle zu seiner Sprache stehen. Der Dialekt solle in der Schule zwar gesprochen werden, allerdings sei es wichtig, dass sich Schüler*innen auch in der Standardsprache ausdrücken könnten. Die Schüler*innen sollten wissen, dass es die Standardsprache auch gebe, insbesondere deshalb, weil manche Situationen im zukünftigen Leben dieses Sprachregister erfordern würden.

Der Deutschunterricht spiele in diesem Kontext eine zentrale Rolle. Hierin werde von den Lehrpersonen besonderer Wert darauf gelegt, dass die Schüler*innen die Sprache gut beherrschen würden, denn „viele grammatikalische Sachen funktionieren einfach nur, wenn ich sie in der Standardsprache anwende“ (GP3: 1425–1426). GP3 postuliert jedoch auch, dass es in bestimmten Fächern respektive Situationen nicht authentisch wäre, die Standardsprache zu gebrauchen. Als Beispiel nennt GP3 eine Sportlehrkraft, die auf „Hochdeutsch“ etwas erklären würde.

Den Dialekt als eigenes Unterrichtsfach zu lehren, lehne GP3 ab. Vielmehr sollten sich die Schüler*innen der Sprache bewusst sein und eine gewisse „Sprachidentität“ konstruieren. Letzteres müsse nicht auf schriftliche Weise erfolgen. Das Wichtigste sei es, dass die Schüler*innen

wüssten, wann sie wie sprechen müssten – und zudem den einen oder anderen Begriff auch auf „Hochdeutsch“ erklären können.

Besonderes Erlebnis in Bezug auf den Sprachgebrauch im beruflichen Kontext

Ein Erlebnis, das von GP3 weder als „lustig“ noch als „traurig“ empfunden worden sei, beziehe sich auf die Zeit als Lehrperson in einer Schule in Gänserndorf. Dort habe es zwei Kolleginnen gegeben, die aus der Slowakei gekommen seien. Man habe sodann stets ein etwas anderes Sprachmuster in dieser Kommunikation verwendet. Zudem habe man nachdenken müssen, was man wie ausdrücke, um Missverständnissen vorzubeugen. Auch sollte es vermieden werden, dass die beiden Kolleginnen zu oft nachfragen mussten. Damit sollte eine Bloßstellung der betroffenen Frauen abgewendet werden. „Und man hat sich dann überlegen müssen, was man sagt, dass nicht irgendwo Missverständnisse herauskommen – oder auch um Nachfragen zu verhindern, auch aus dem Grund – sage ich jetzt mal –, weil man die Leute ja auch nicht bloßstellen will.“ (GP3: 1383–1386).

Proaktive und reaktive Sprachregime

GP3 etabliert kaum proaktive Sprachregime. Die Gewährsperson erteile den Lehrpersonen in Bezug auf ihren Sprachgebrauch keine Vorgaben, vielmehr hält sie fest, dass sie die Lehrkräfte ohnehin aus Hospitationen kenne und deren Sprachgebrauch „ganz gut“ passe. Vorgaben für das Unterrichten von Kindern ohne deutsche Erstsprache gebe es nicht, denn diese Personengruppe würde ohnehin „gesondert gefördert“. Hierbei werde auf die „korrekte Sprache“ geachtet und bei dieser Förderung in der Kleingruppe vorausgesetzt, dass „nicht der Dialekt gelehrt wird“ (GP3: 1447–1448).

Reaktive Sprachregime in der eigenen Schulzeit seien nicht vorhanden gewesen. In der aktuellen Funktion als Schulleiter erkenne GP3 keinen Bedarf an zusätzlichen sprachlichen Vorgaben, die von übergeordneten Instanzen implementiert würden. Lehrpersonen sollten selbst entscheiden dürfen, wie sie ihren Sprachgebrauch wählen. „Es ist jedem, der in diesem Beruf arbeitet, bewusst, wie man das wählen soll, und manche Sachen kann man ganz einfach nicht aufoktroyieren, weil es ein gewisses Kulturgut ist.“ (GP3: 1452–1454).

Abschließend plädiert GP3 dafür, dass sich Personen in den verschiedenen Situationen adäquat ausdrücken können. Diese Kompetenz solle auch in der Schule vermittelt werden. Die Schüler*innen sollten wissen, mit wem sie wie sprechen können beziehungsweise sprechen müssen. Hierfür solle man sich nicht verstellen müssen. Wichtig sei das authentische Hinüberkommen

im Gespräch, und dies sei nur dann gegeben, wenn man nicht über jeden Satz, den man formuliere, nachdenken müsse.

4.4 Ergebnis von Gewährsperson 4 (GP4 – männlich)



Abbildung 5: Sprachenportrait von Gewährsperson 4

Komponenten des Sprachrepertoires

Genauso wie GP3 erfragt GP4 die Bedeutung des Begriffs „Sprachformen“. Anschließend nennt die Gewährsperson die Komponenten ihres Sprachrepertoires, beginnend mit dem „Dialekt“, für welchen GP4 zwar keinen bestimmten Namen verwende, den er allerdings auch selbst spreche. Des Weiteren werden der Tiroler Dialekt, der Wiener Dialekt, das Schweizerdeutsche, das Französische und das Englische genannt. Der Begriff „Jugendsprache“ wird ebenso von der Gewährsperson angeführt. Diesbezüglich hält sie fest, dass sie damit „tagtäglich“ konfrontiert sei. Die Unterrichtssprache, Alltagssprache, Umgangssprache und Gebärdensprache werden ebenfalls in das Sprachenportrait eingetragen.

Mit den Dialekten außerhalb des Waldviertels sei GP4 im Zuge von Reisen in Kontakt getreten. Dabei habe die Gewährsperson die einzelnen Dialekte „mehr oder weniger sympathisch“ (GP4: 1561) gefunden. Den Waldviertler Dialekt möge GP4 sehr, da er im Waldviertel geboren sei und „weil man gewisse Dinge sehr treffend damit ausdrücken kann und dementsprechend punktgenau manche Dinge beschreiben kann“ (GP4: 1578–1580). Ebenso positive Ideologien assoziiert die Gewährsperson mit dem Englischen, weshalb sie ihre Englischkenntnisse verbessern möchte. Weitere Sprachen wolle sie nicht mehr erlernen, sie sei mit dem zufrieden, was sie bereits beherrsche. Negative Ideologien verknüpft GP4 mit dem Wiener Dialekt, sei dieser doch „manchmal ein bisschen derb“ (GP4: 1587). Demzufolge gefalle diese Sprachform der Gewährsperson „nicht so gut“ (GP4: 1588).

Die Verortung der einzelnen Sprachen und Sprachformen im Sprachenportrait – sowie die diesbezügliche Farbwahl – (vgl. Abbildung 5) sei von GP4 nicht bewusst erfolgt.

Kommunikative Funktionalität im privaten Kontext

GP4 merkt an, dass die Kommunikation der Eltern mit den Kindern während der Phase der Primärsozialisation in der „Schriftsprache“ vonstattengegangen sei. Die Schriftsprache sei in der Familie hochgehalten worden. Bei Gesprächen mit Freund*innen habe GP4 auf die Umgangssprache – die er auch als „Dialekt“ bezeichnet – zurückgegriffen. Die Eltern hätten nur in Anwesenheit der Kinder die Schriftsprache benutzt, wenn diese nicht vor Ort gewesen seien, sei auch der Dialekt zum Einsatz gekommen. Von GP4 sei für die Kommunikation innerhalb der Familie ebenso die Schriftsprache verwendet worden. In der Zeit vor dem Schuleintritt sei die Sprache stets ein Thema gewesen, über welches gesprochen worden sei, da den Eltern die Sprach- bzw. Sprecherziehung im Hinblick auf die anschließende schulische Bildung der Kinder sehr wichtig gewesen sei. Weil Verwandte aus dem englischen und schweizerdeutschen Sprachraum häufig zu Besuch gekommen seien, sei die Sprache in der Familie stets ein Gesprächsthema gewesen.

Während der eigenen Schulzeit hätten die Lehrpersonen die Schriftsprache bzw. die Alltagssprache verwendet. Unter Alltagssprache verstehe GP4 eine „gehobene Umgangssprache“. GP4 habe in der Schule die Schriftsprache verwendet, dialektale Formen seien „ganz wenig“ zum Einsatz gekommen.

Könnte ich mich gar nicht erinnern, dass man da einmal einen Dialekt angewendet hat. Das war [...] früher anders als heute. Heute kommt die Jugendsprache sehr stark zum Tragen und auch dialektale Formen, aber zu meiner Zeit war das anders, also da hat jedes Kind eigentlich mit Lehrern immer Schriftsprache gesprochen. (GP4: 1691–1695).

Unterschiede in Bezug auf den Sprachgebrauch zwischen der Volksschule und den weiterführenden Schulen habe es gemäß GP4 nicht gegeben, dominant sei während der gesamten Schulbahn die Schriftsprache gewesen.

Die Lehramtsausbildung habe GP4 in Wien absolviert. Aus sprachlicher Sicht sei dies insofern interessant, als damalige Schulkolleg*innen den Waldviertler Dialekt gesprochen hätten, während in der Studienzeit dann die Wiener Umgangssprache unter den Studienkolleg*innen vorherrschend gewesen sei. In Bezug auf den Sprachgebrauch unter den Lehrpersonen seien zwischen Schule und PÄDAK keine Unterschiede auszumachen. Bei gegenwärtigen Besuchen in Wien spreche GP4 nicht anders als „zu Hause“ in Niederösterreich.

Identitätskonstituierende Funktionalität

GP4 bringt dem Waldviertler Dialekt ein hohes Maß an Wertschätzung entgegen, allem voran deshalb, da die Gewährsperson in dieser Region geboren worden sei und sich als „Waldviertler“ bezeichne. Die Interview-Aussage lässt durchklingen, dass es als „echter Waldviertler“ zur Identitätsbildung notwendig sei, den Waldviertler Dialekt zu beherrschen. Die Tatsache, dass die Gewährsperson den Begriff „Dialekt“ beim Sprachenportrait als Erstes in die Körpersilhouette eingezeichnet hat, könnte darauf hindeuten, dass sich GP4 mit dieser Sprachform identifiziert und diese eine identitätskonstituierende Funktion einnimmt.

Soziale Inklusion/Exklusion

Für GP4 ist es essentiell, dass man sich adäquat ausdrücken könne, dass man mit Sprache spielen könne und dass man „kreativ sprechen“ könne. Diese Fähigkeiten seien auch erforderlich, um im zukünftigen Leben Teil einer sozialen Gruppe sein zu können.

Besonderes Erlebnis in Bezug auf den Sprachgebrauch im privaten Kontext

Spontan falle GP4 hierzu kein Erlebnis ein. Es sei der Gewährsperson kein diesbezügliches Ereignis in Erinnerung.

Kommunikative Funktionalität im beruflichen Kontext

Zur Zeit als Lehrperson habe GP4 in der dienstlichen Situation häufig die Schriftsprache verwendet. Teilweise sei jedoch auch – speziell dann, wenn es sich um private Gespräche gehandelt habe – die Umgangssprache zum Einsatz gekommen. Abhängig sei die Sprachwahl davon gewesen, wie gut man die jeweiligen Gesprächspartner*innen gekannt habe, denn „[j]e besser man sich kennt, umso mehr wird eigentlich Umgangssprache gesprochen“ (GP4: 1761–1762). In der heutigen Funktion als Schulleiter spreche die Gewährsperson mit den Schüler*innen

„natürlich“ in der Schriftsprache und mit den Kolleg*innen in der Alltagssprache. Auch in der Lebensphase als Lehrperson habe GP4 im Zuge der Kommunikation mit den Schüler*innen immer die Schriftsprache angewendet. Eine Ausnahme hiervon habe einzig und allein der Sportunterricht dargestellt, wie dies das folgende Zitat zu verdeutlichen vermag:

Ich sage jetzt einmal, ich bin selbst Sportlehrer, im Sportbereich gibt es eine Sportsprache. Da ist die Schriftsprache nicht immer das Maß der Dinge, sondern da gibt es andere / Da gibt es Kommandos, da gibt es andere Disziplinierungsmaßnahmen, die da nicht hineinfallen – als im Deutschunterricht oder im Biologieunterricht et cetera. Aber in der Klasse gibt es grundsätzlich nur eines, und das ist Schriftsprache. (GP4: 1776–1781).

Dennoch gesteht GP4 ein, dass im Kontext der Auflockerung im Unterricht ab und an die Umgangssprache Verwendung gefunden habe. Der Sprachgebrauch sei also maßgeblich vom unterrichteten Fach abhängig gewesen, denn die „Sportler*innensprache“ sei eine ganz andere gewesen als jene eines Hauptfaches. Die Sprach- und Sprecherziehung nehme im Fach Deutsch eine zentrale Rolle ein und dies solle dazu beitragen, dass sich Schüler*innen situationsadäquat ausdrücken können. Eine Veränderung seines Sprachgebrauchs über die berufliche Laufbahn hinweg sei für GP4 nicht feststellbar, auch habe die Gewährsperson mit Kindern ohne deutsche Erstsprache nicht anders gesprochen als mit Schüler*innen mit deutscher Erstsprache.

Die Kommunikation mit den sonstigen außerschulischen Akteur*innen, zu welchen GP4 die Schulpartner (z. B. Gemeinde als Schulerhalter), die vorgesetzte Dienstbehörde sowie die Eltern zähle, erfolge telefonisch vorrangig in der Schriftsprache. Beim persönlichen Kontakt „verfalle“ die Gewährsperson „manchmal auch in die Alltagssprache“ (GP4: 1838). Letzteres sei stark davon abhängig, wie gut man die entsprechende Person kenne. Wenn man mit dieser per Sie sei, so sei die Schriftsprache das Maß der Dinge.

Einstellungen hinsichtlich der Dialektverwendung in der Institution Schule

Auf die Frage, ob im Unterricht Dialekt gesprochen werden solle, antwortet GP4, dass dies vom jeweiligen Unterrichtsanlass abhängen. Wenn Sprache – beziehungsweise Dialekt – Thema des Unterrichts sei, dann sei es legitim, während des Unterrichts Dialekt zu sprechen. Selbiges gelte für private Themen, die während des Unterrichts beredet würden. Handle es sich allerdings um Lerninhalte, „dann ist für mich die Schriftsprache notwendig“ (GP4: 1851).

GP4 erwarte sich von den Lehrkräften, dass diese die Schriftsprache so anwenden würden, dass die Schüler*innen davon profitieren können. Auch von den Schüler*innen verlange die Gewährsperson, dass diese „nach der Schrift“ sprechen würden. Das Unterrichtsfach Deutsch spiele in diesem Kontext insofern eine besondere Rolle, als „Deutsch [...] bei uns an der Schule

die Muttersprache aller Schülerinnen und Schüler [ist], und die Muttersprache, die muss man einfach können. Und da gehört die Schriftsprache dazu. Das ist eine Visitenkarte auch für das spätere Leben.“ (GP4: 1867–1869).

GP4 lehne es ab, den Dialekt als eigenständiges Unterrichtsfach in der Schule zu lehren. Dies sei nicht notwendig, da auf dem Land die Kinder den Dialekt ohnehin beherrschen würden.

Besonderes Erlebnis in Bezug auf den Sprachgebrauch im beruflichen Kontext

Diesbezüglich führt GP4 an, dass eine Schülerin, die nicht Deutsch als Erstsprache gehabt und erst das vierte Jahr in Österreich gelebt habe, den Jugendredewettbewerb gewonnen habe. Für GP4 sei dies eine „tolle Geschichte“ gewesen, insbesondere deshalb, da die Schülerin bereits nach vier Jahren so perfekt Deutsch gesprochen habe.

Proaktive und reaktive Sprachregime

GP4 implementiert ein proaktives Sprachregime dahingehend, dass er vorgibt, dass für die Vermittlung von (neuen) Lerninhalten die Schriftsprache notwendig sei. Sofern es sich jedoch um ein privates Thema handle, sei – auch im Unterricht – die Verwendung des Dialekts zulässig.

Reaktive Sprachregime seien bereits in der eigenen Schulzeit von GP4 präsent gewesen. So sei in der Oberstufe „sehr viel Wert [...] auf gewählte Ausdrucksweisen“ (GP4: 1700–1701) gelegt worden. Die Gewährsperson verortet den Grund hierfür im Umstand, dass es sich bei dieser Bildungsinstitution um eine Privatschule gehandelt habe. Zusätzliche reaktive Sprachregime von übergeordneten Instanzen – wie zum Beispiel Schulbehörden – in Bezug auf den schulischen Sprachgebrauch sollten nicht implementiert werden, da solche GP4 für seinen Standort als nicht erforderlich betrachte. Die Frage bezüglich einer Notwendigkeit weiterer sprachlicher Vorgaben wird demgemäß mit einem klaren „Nein“ beantwortet. Für andere Schulstandorte könne die Gewährsperson den Sachverhalt allerdings nicht beurteilen.

Abschließend hält GP4 fest, dass er es spannend finde, dass sich jemand mit diesem Thema beschäftige, da „die Sprache oft ein Stiefkind unserer Zeit“ (GP4: 1902) sei. Sprache werde oft sehr verkürzt dargestellt, insbesondere im Hinblick auf die Kommunikation über das Smartphone oder in Comics. Abkürzungen würden diese Bereiche dominieren. Im persönlichen Umgang miteinander sei ebenfalls eine Tendenz hin zu Einwortsätzen und Zweiwortsätzen feststellbar. Dies möge vielleicht modern sein, jedoch halte die Gewährsperson nicht viel davon. „Insofern finde ich es wichtig, dass sich mit solchen Dingen wieder mehr beschäftigt wird.“ (GP4: 1906–1907).

4.5 Ergebnis von Gewährsperson 5 (GP5 – männlich)

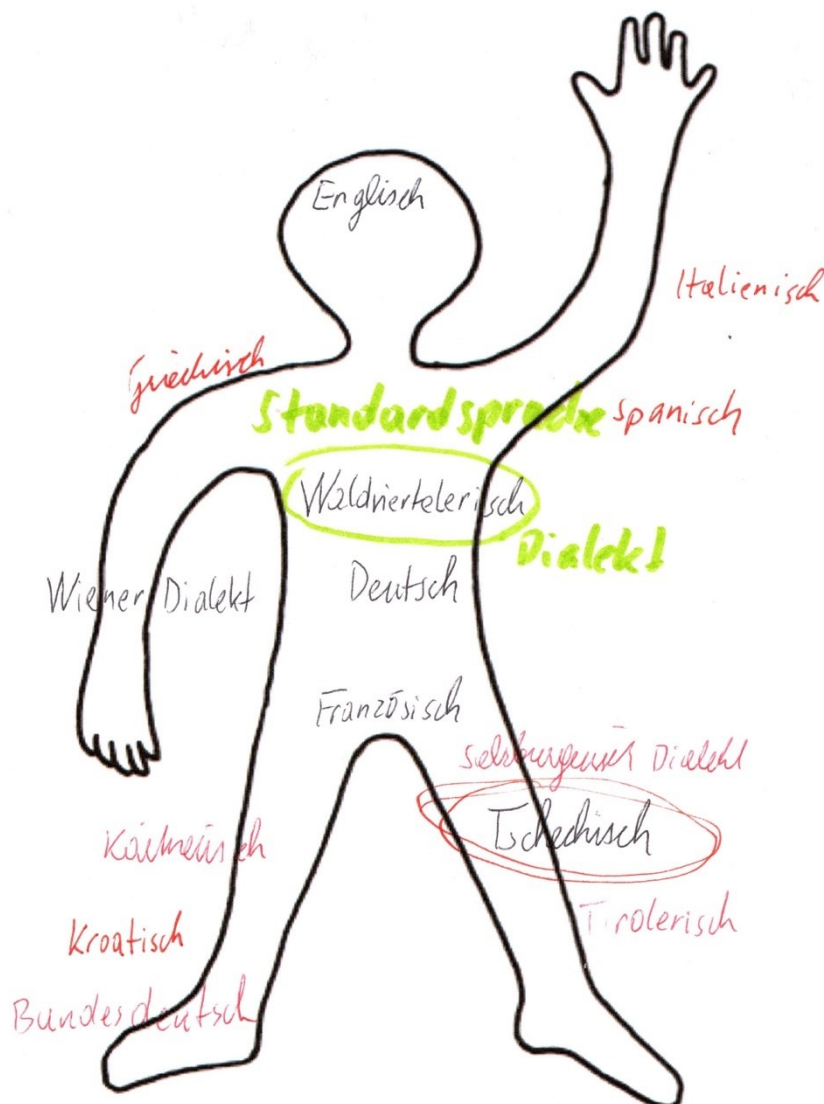


Abbildung 6: Sprachenportrait von Gewährsperson 5

Komponenten des Sprachrepertoires

Bevor GP5 im Zuge des Sprachenportraits die Komponenten des Sprachrepertoires nennt, merkt er an, dass dies „ganz schön dauern“ (GP5: 1966) könne, da es viele seien. Sodann führt die Gewährsperson „Waldviertlerisch“, Deutsch (einschließlich der Standardsprache), Tschechisch, Französisch, Englisch, Italienisch, Kroatisch, Griechisch und Spanisch an. Zudem werden der Wiener Dialekt, das „Tirolerische“, das „Kärntnerische“ sowie der Salzburger Dialekt eingetragen. Auch auf das Bundesdeutsche referiert GP5.

Die Gewährsperson klassifiziert sich selbst als Dialektsprecher und merkt an, dass sie den von ihr gesprochenen Dialekt als „Waldviertlerisch“ bezeichne. Mit den übrigen österreichischen

Dialektformen, welche in die Körpersilhouette eingetragen worden sind, sei GP5 im Zuge seiner Reisetätigkeit in Berührung gekommen. Eine Ausnahme hiervon bilde der Wiener Dialekt, hierzu hält GP5 nämlich fest, dass er eine Zeitlang in Wien gewohnt habe. Auf das Bundesdeutsche wiederum sei die Gewährsperson durch deutsche Urlauber*innen in Österreich gestoßen. Die eingangs erwähnte Standardsprache sei für GP5 die Sprache zum Schreiben und Vorlesen.

Positive Ideologien assoziiert GP5 primär mit dem „Waldviertlerischen“, liege ihm diese Sprachform doch am Herzen und sei zudem jene, welche er am häufigsten spreche. Tschechisch sei deshalb von Bedeutung, da die Gewährsperson gerne mit dem Rad fahre und hierbei den tschechischen Nachbarstaat oft besuche. Mit Italienisch, Griechisch, Spanisch und Kroatisch werden positive Urlaubserinnerungen verknüpft. Das Kärntnerische „hört sich für mich wirklich nett an. Das kennt man vom Assinger [Anm.: österreichischer Fernsehmoderator].“ (GP5: 2051–2052). Das Tirolerische sei „auch sehr vertraut“ (GP5: 2052), vor allem aufgrund des Schiffahrens in dieser Region. Zukünftig möchte die Gewährsperson vor allem das Tschechische noch (besser) lernen, da ihr diese Sprache ebenfalls am Herzen liege.

Negative Ideologien verbindet die Gewährsperson mit dem Französischen. Diese Sprache habe GP5 „nicht so gerne gehabt“ (GP5: 1979), da sie in der Schule nur unzureichend erlernt worden sei und aus diesem Grund keinen Spaß gemacht habe. Dialekte der englischen Sprache treffe die Gewährsperson in verschiedenen Fernsehsendungen an, allerdings habe sie oftmals Schwierigkeiten, diese zu verstehen. Dem Bundesdeutschen stehe GP5 ablehnend gegenüber, da hierbei das Vertraute fehle. „Es klingt für mich ein bisschen fremd, ja.“ (GP5: 2065).

In Bezug auf die Verortung der Sprachen bzw. Sprachformen in der Körpersilhouette (vgl. Abbildung 6) konstatiert GP5, dass Tschechisch aufgrund von Radtouren in den tschechischen Nachbarstaat bei den Beinen eingetragen worden sei. Bei Englisch müsse sich die Gewährsperson immer anstrengen, deshalb sei diese Sprache im Kopf verortet worden. „Waldviertlerisch“ sei in der Mitte eingezeichnet worden, da diese Sprachform GP5 am Herzen liege. Die Verwendung der grünen Farbe diene der Hervorhebung, sei „Waldviertlerisch“ doch die Sprache, welche die Gewährsperson täglich spreche. Die Standardsprache sei bewusst daneben eingetragen worden. Die übrigen Sprachen respektive Sprachformen seien auf Arme und Beine der Silhouette verteilt worden, da diese vorrangig durch Kontakte mit Menschen aus den jeweiligen Gebieten perzipiert würden. „Das ist hauptsächlich Urlaub – oder Leute, die man halt kennt, wo man mit dem dann in Berührung kommt.“ (GP5: 2080–2082).

Kommunikative Funktionalität im privaten Kontext

GP5 postuliert, dass der innerfamiliäre Sprachgebrauch in der Phase der Primärsozialisation dialektal vonstattengegangen sei. Sowohl die Eltern als auch die Großeltern hätten Dialekt gesprochen. Bei Gesprächen mit den Kindern hätten sich die Eltern jedoch bemüht, „ein bisschen schöner zu sprechen“ (GP5: 2103). Letzteres bedeute einen standardnahen Sprachgebrauch. Trotz aller Bemühungen hin zur Standardsprache seien die Eltern häufig in den Waldviertler Dialekt „abgeglitten“. Selbiges treffe auf den Sprachgebrauch zwischen GP5 und seinen Kindern zu. Auch hierbei habe sich GP5 bemüht, mit ihnen – als sie noch klein gewesen seien – die Standardsprache zu sprechen. Dies habe dazu geführt, dass die Kinder in der Zeit vor dem Schuleintritt zumeist die Standardsprache gebraucht hätten. In diesem Lebensabschnitt habe GP5 mit den Eltern sowohl „Waldviertlerisch“ als auch im standardnahen Register kommuniziert, aber noch nicht mit so einem großen Wortschatz wie heutzutage. Während der Primärsozialisation sei Sprache kein Thema gewesen, über das in der Familie bewusst gesprochen worden sei.

Nein, also so, dass wir uns da jetzt darüber unterhalten hätten, warum mit uns so gesprochen wird oder nicht, das war eigentlich kein Thema, nein. Oder es ist zu lange her, dass ich mich daran erinnern könnte, aber ich glaube nicht, dass das Thema war. (GP5: 2131–2133).

Während der eigenen Schulzeit sei von GP5 sowohl mit Lehrpersonen als auch mit Schulfreund*innen im Waldviertler Dialekt kommuniziert worden. Die Eltern hätten damals mit der Gewährsperson ebenso dialektal gesprochen. GP5 merkt an, dass die Lehrpersonen – sowohl in der Volksschule als auch am Gymnasium – das „Waldviertlerische“ eingesetzt hätten. Dies sei sowohl im Unterricht als auch in den Pausen sowie bei Schulausflügen der Fall gewesen. Unterschiede in Bezug auf den schulischen Sprachgebrauch habe GP5 zwischen der Volksschule und dem Gymnasium nicht vernommen, dieser „war gleich, überall Dialekt, außer bei offiziellen Auftritten halt“ (GP5: 2209–2210).

Die Lehramtsausbildung habe GP5 an der PÄDAK in Krems absolviert, dort sei – ähnlich wie in den Bildungseinrichtungen zuvor – der Dialekt verwendet worden. Das folgende Zitat vermag die dortige sprachliche Situation zu beleuchten:

Krems – die hören es nicht gerne – aber die sind auch im Waldviertel. Da hat man schon Kontakt mit anderen Personen auch gehabt, die halt nicht aus dem Waldviertel waren, aber trotzdem hat dort jeder Dialekt gesprochen, auch wenn es dann vielleicht verschiedene waren. Da waren manche aus dem Mostviertel oder aus anderen Gegenden, aber jeder hat halt seinen Dialekt dort eingebracht. Und Standardsprache wieder nur [...] bei Referaten, Vorträgen und so weiter. (GP5: 2215–2221).

Bezüglich des Sprachgebrauchs in Wien merkt die Gewährsperson an, dass sie für zwei Jahre als Lehrkraft im achtzehnten Bezirk tätig gewesen sei. In Wien habe GP5 mehr darauf geachtet

– beziehungsweise sich bemüht – standardnahe zu sprechen. Sie sei jedoch rasch wieder in den Dialekt „gerutscht“. Dieser sei nämlich eine vertrautere und den Kindern nähere Sprachform. „Mit der Standardsprache [...] ist [das] zu viel Distanz, weil man [...] die Nähe zu den Kindern [braucht].“ (GP5: 2237–2238). Als Schüler habe GP5 keine Bildungseinrichtung in Wien besucht.

In der heutigen Zeit kommuniziere GP5 mit der Ehefrau im Dialekt. Auch die Kommunikation mit Freund*innen verlaufe dialektal. Dies sei allerdings ein „anderer“ Dialekt, als er von der Gewährsperson im beruflichen Kontext verwendet werde.

Identitätskonstituierende Funktionalität

GP5 hält fest, dass der Waldviertler Dialekt „unsere Sprache“ (GP5: 2408–2409) sei und zudem „jeder zuhause so spricht“ (GP5: 2409). Diese Aussage markiert die enge Verbundenheit mit dem „Waldviertlerischen“ und sie zeigt auf, dass sich die Gewährsperson mit dieser Sprachform identifiziert. Auch die Äußerung, wonach ihr der Waldviertler Dialekt am Herzen liege, vermag dessen identitätskonstituierende Funktion zu unterstreichen.

Soziale Inklusion/Exklusion

GP5 habe durch Sprache verursachte soziale Exklusionsprozesse bei den eigenen Kindern festgestellt. Wie bereits erwähnt, seien diese nämlich großteils standardsprachlich sozialisiert worden. Dies habe allerdings dazu geführt, dass „unsere Kinder eigentlich nicht so typisch Waldviertlerisch sprechen“ (GP5: 2290–2291). Oft sei das dann aufgefallen, wenn die Kinder unter anderen Kindern gewesen seien. Diese „Andersartigkeit“ habe zu einer Begünstigung sozialer Exklusionsprozesse beigetragen, denn die Mehrheit der Gleichaltrigen habe sich im Waldviertler Dialekt verständigt.

Besonderes Erlebnis in Bezug auf den Sprachgebrauch im privaten Kontext

Hierzu werden von GP5 zwei Erlebnisse geschildert, das erste betrifft die Phase der Primärsozialisation, das zweite die eigene Schulzeit:

In der Zeit vor dem Schuleintritt seien viele „angenehme Gespräche“ (GP5: 2139) mit der Großmutter geführt worden. Diese habe im Haushalt von GP5 gewohnt und häufig für die Familie gekocht. Auch sei sie immer die Erste gewesen, die zuhause gewesen sei. Deshalb sei mit ihr eine Vielzahl an Gesprächen geführt worden, die von der Gewährsperson als äußerst vertraut empfunden worden seien.

In der Volksschulzeit habe es zwischen GP5 und dem ehemaligen Schuldirektor ein Gespräch wegen einer Schneeballschlacht gegeben. Dieses habe in den Direktionsräumlichkeiten stattgefunden und der Direktor sei äußerst streng gewesen. GP5 habe dieses Gespräch als „unangenehm“ empfunden, allem voran deshalb, „weil er mich zurechtgewiesen hat, meiner Meinung nach ungerecht[fertigt], und darum erinnere ich mich auch noch an das Gespräch“ (GP5: 2246–2247). Erfolgt sei diese Aussprache im Waldviertler Dialekt.

Kommunikative Funktionalität im beruflichen Kontext

GP5 konstatiert, dass der Sprachgebrauch mit Kolleg*innen in seiner Zeit als Lehrkraft „unterschiedlich“ abgelaufen sei. Mit den einen sei im Dialekt und sehr freundschaftlich kommuniziert worden, mit den anderen weitgehend distanziert. Ein Kollege habe von GP5 sogar die Anrede per Sie eingefordert. Die Kommunikation mit den Schüler*innen sei unter Verwendung des Waldviertler Dialekts erfolgt, wenngleich direkt nach der Lehramtsausbildung noch ein Bemühen in Richtung Standardsprache erkennbar gewesen sei. Bald sei jedoch vordergründig der Dialekt zum Einsatz gekommen, was auch „okay“ sei. Die Gewährsperson hält fest, dass bei Ermahnungen „es schon sein [kann], dass es dann ein bisschen offizieller wird. Und dann ändert sich vielleicht auch die Sprache bei dem Ganzen.“ (GP5: 2314–2315). Bei Ermahnungen sei somit eher die Standardsprache zur Verwendung gekommen, ebenso in Situationen, in denen man mit den Gesprächspartner*innen etwas Distanz aufbauen wollte. Im Kontext der Wissensvermittlung sei vorrangig der Dialekt angewendet worden, allerdings ein „gewählterer Dialekt“ (GP5: 2331). Letzteres bedeute, dass Begriffe, die in der Freizeit verwendet worden seien, hierbei nicht zum Einsatz gekommen seien. Die Auflockerung im Unterricht sei ausschließlich dialektal erfolgt.

Der Sprachgebrauch von GP5 habe sich in seiner Funktion als Lehrperson im Zeitverlauf nicht maßgeblich verändert (mit Ausnahme des – nach anfänglichem Bemühen – Nachlassens der Verwendung der Standardsprache, s. oben), er habe lediglich zwischen den verschiedenen Unterrichtsfächern variiert. So habe man im Sportunterricht anders gesprochen als in den übrigen Fächern, denn hierin habe man nicht „die Distanz aufbauen“ (GP5: 2342) müssen. In Hauptgegenständen habe man versucht, sich etwas gewählter auszudrücken.

Bei der Kommunikation mit Kindern ohne deutsche Erstsprache habe GP5 kürzere und einfachere Sätze verwendet und primär auf die Standardsprache zurückgegriffen. Dies sei jedoch zumeist unbewusst erfolgt. Der Dialekt sei bei dieser Personengruppe nicht zum Einsatz

gekommen. GP5 merkt diesbezüglich an, dass er nur wenig Kontakt mit Schüler*innen ohne deutsche Erstsprache gehabt habe.

In der aktuellen Funktion als Schulleiter spreche GP5 mit den Lehrkräften im Dialekt. Mit den Schüler*innen kommuniziere die Gewährsperson ebenso im Dialekt, sie bemühe sich jedoch, „schön“ zu sprechen. Das „schöne“ Sprechen verkörpere eine Mischung aus der Standardsprache und dem „Waldviertlerischen“. Mit den sonstigen außerschulischen Akteur*innen, zu welchen GP5 die Gemeindevertreter*innen, die Angehörigen der Bildungsdirektion sowie die Vertreter*innen regionaler Unternehmen zähle, spreche GP5 „Waldviertlerisch“ mit der fallweisen Bemühung hin zur Standardsprache. „Es ist eine Mischung, wenn ich offizieller unterwegs bin, dann bemühe ich mich, das Waldviertlerische auszuhübschen, sodass es in Richtung Standardsprache auch geht.“ (GP5: 2393–2395). Besonders bemühe sich die Gewährsperson bei der Kommunikation mit der Bildungsdirektion, weniger bei Gesprächen mit Gemeindevertreter*innen. Der Sprachgebrauch ändere sich nämlich mit der Vertrautheit und die Gemeindebediensteten kenne GP5 bereits sehr gut. Da diese ebenfalls den Dialekt verwenden würden, gebe es für GP5 keinen Grund, in diesem Fall nicht auf diese Sprachform zurückzugreifen.

Einstellungen hinsichtlich der Dialektverwendung in der Institution Schule

GP5 hält fest, dass für ihn nichts dagegenspreche, wenn im Unterricht der Dialekt verwendet werde. Dieser sei nämlich „unsere Sprache“ (GP5: 2408–2409) und zudem würden zuhause auch „alle“ so kommunizieren. Folglich wäre es „unnatürlich, wenn man in der Schule dann anders spricht“ (GP5: 2409–2410). Eine kleine diesbezügliche Einschränkung tätigt GP5 allerdings, denn in einem Fach wie Deutsch könnte man sich bemühen, die Standardsprache anzuwenden. Auf diese Weise solle den Kindern gezeigt werden, dass es diese Sprachform auch gebe. Die Schüler*innen sollten zudem lernen, bei der Durchführung eines Referats oder eines Vortrags sich zu bemühen, „den Dialekt ein bisschen außen vor zu lassen“ (GP5: 2414–2415). Während im Fach Deutsch den Lernenden also vermittelt werden sollte, was Standardsprache sei und wie man sich damit gewählt ausdrücken könne, dürfe man „im normalen Unterrichtsbetrieb [...] ruhig den Dialekt verwenden“ (GP5: 2420–2421).

Ein eigenständiges Fach zum Unterrichten des Dialekts lehne GP5 ab, da die Kinder diesen ohnehin nebenbei erlernen würden. Außerdem werde der Dialekt – mit Ausnahme der Kommunikation über das Smartphone – nicht schriftlich gebraucht. Aus diesen Gründen sei es sinnvoll, statt einer Dialektvermittlung primär das korrekte Schreiben in der Standardsprache zu forcieren.

Besonderes Erlebnis in Bezug auf den Sprachgebrauch im beruflichen Kontext

Hierzu sei GP5 zwar ein Erlebnis in Erinnerung, allerdings möge er nicht darüber sprechen. „Das ist schwierig. Das lassen wir bitte.“ (GP5: 2376).

Proaktive und reaktive Sprachregime

GP5 erteile den Lehrpersonen zurzeit keine Vorgaben in Bezug auf ihren Sprachgebrauch. Als möglichen Grund für das Nichtvorhandensein proaktiver Sprachregime führt die Gewährsperson an, dass sie erst seit kurzer Zeit Schulleiter sei und sie deshalb noch zahlreiche andere Aufgaben beschäftigen würden. Auch für Lehrkräfte, die Schüler*innen ohne deutsche Erstsprache unterrichten würden, gebe es keine speziellen sprachlichen Vorgaben. Dennoch erwarte sich GP5 in diesem Kontext, „dass sich die Lehrpersonen da hoffentlich bemühen, dass sie da schöne Standardsprache sprechen“ (GP5: 2443–2444). Würde mit dieser Personengruppe „Waldviertlerisch“ kommuniziert werden, so müssten die Schüler*innen „noch eine Sprache dazu“ (GP5: 2445) lernen, was zu deren Überforderung führen würde.

Reaktive Sprachregime in der eigenen Schulzeit seien bei GP5 lediglich bei Referaten und Vorträgen zum Tragen gekommen. Diese mussten in der Standardsprache abgehalten werden. In den übrigen Kommunikationssituationen habe es keine sprachlichen Vorgaben gegeben. Dies habe sowohl auf die Volksschule als auch auf das im Anschluss besuchte Gymnasium zugegriffen. Weiteren sprachlichen Vorgaben durch übergeordnete Instanzen (beispielsweise durch Schulbehörden) stehe GP5 ablehnend gegenüber, denn „[e]s gibt eh so viele Vorgaben. Ich glaube, dass da die Lehrer ein gutes Gespür dafür haben, wie das zu machen ist.“ (GP5: 2453–2454).

Abschließend merkt GP5 an, dass das Interview sehr ausführlich gewesen sei. Aus diesem Grund denke die Gewährsperson, dass alles Relevante abgehandelt worden sei. Auf einen Schlussappell wird von GP5 demgemäß verzichtet.

4.6 Tabellarische Fallübersicht

Aufgrund der hohen Relevanz für die vorliegende Arbeit wird für die folgenden drei Subkategorien zur Erhöhung der Übersichtlichkeit und Vergleichbarkeit eine tabellarische Fallübersicht erstellt:

	KOM – Komponenten (des Sprachreper- toires)	DIASCH – Einstellung → Dialekt in der Insti- tution Schule	PRO – Proaktive Sprachregime
GP1	Deutsch Waldviertlerisch Wienerisch Kärntnerisch Tirolerisch Vorarlbergerisch Steirisch Englisch Französisch	kein Dialekteinsatz bei der Wissensvermitt- lung; für Region typische Di- alektbegriffe in allen Unterrichtsfächern the- matisieren; kein eigenes Unter- richtsfach für die Dia- lektvermittlung	vorrangige Verwen- dung von „Hoch- deutsch“ im Unterricht; „Hochdeutsch“, langsa- mes Sprechen und ein- facher Satzbau in der Kommunikation mit Schüler*innen ohne deutsche Erstsprache
GP2	Hochdeutsch Waldviertlerisch Burgenländisch Vorarlbergerisch Steirisch Tirolerisch Englisch Französisch Ungarisch Spanisch	Wissensvermittlung in der Schriftsprache; für Region typische Di- alektausdrücke und de- ren jeweilige Herkunft im Deutschunterricht klären; kein eigenes Unter- richtsfach für die Dia- lektvermittlung	Präsentieren in der Standardsprache; Verwendung der Stan- dardsprache von Lehr- personen im Kontext des Unterrichts; keine speziellen sprach- lichen Vorgaben für Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch (am Schulstandort aktu- ell nicht vertreten)
GP3	Hochdeutsch Waldviertler Dialekt Tirolerisch Vorarlbergerisch Salzburgerisch Wiener Dialekt Französisch	Dialekteinsatz im Un- terricht möglich, aller- dings zudem aufzeigen, dass es die Stan- dardsprache auch gibt; Gebrauch der Stan- dardsprache wirkt in	kaum proaktive Sprach- regime; Hospitationen zeigen, dass Sprachgebrauch der Lehrpersonen „ganz gut“ passt;

	Englisch Italienisch Tschechisch Ungarisch Schweizerisch	bestimmten Fächern nicht authentisch; kein eigenes Unter- richtsfach für die Dia- lektvermittlung	kein Dialekteinsatz bei der (gesonderten) För- derung von Kindern ohne deutsche Erstspra- che
GP4	Waldviertler Dialekt Tiroler Dialekt Wiener Dialekt Schweizerdeutsch Französisch Englisch Jugendsprache Umgangssprache Alltagssprache Unterrichtssprache Gebärdensprache	Vermittlung von (neuen) Lerninhalten in der Schriftsprache; Dialekteinsatz im Un- terricht nur dann, wenn Sprache bzw. Dialekt Unterrichtsthema ist; kein eigenes Unter- richtsfach für den Dia- lekt, Schüler*innen be- herrschen ihn ohnehin	Vorgabe zur Verwen- dung der Schriftsprache bei der Wissensvermitt- lung; keine speziellen Vorga- ben für Kommunikation mit Schüler*innen ohne deutsche Erstsprache; Dialekteinsatz bei pri- vaten Gesprächsthemen zulässig
GP5	Standardsprache Waldviertlerisch Wiener Dialekt Tirolerisch Kärntnerisch Salzburgerisch Italienisch Spanisch Französisch Englisch Kroatisch Griechisch Tschechisch Bundesdeutsch	nichts gegen die Dia- lektverwendung im Un- terricht einzuwenden; kein Dialektgebrauch wäre „unnatürlich“; Verwendung der Stan- dardsprache wird ledig- lich im Fach Deutsch erwartet; kein eigenes Unter- richtsfach für Dialekt- vermittlung, Schü- ler*innen lernen ihn oh- nehin nebenbei	keine proaktiven Sprachregime; Lehrpersonen sollten sich jedoch bemühen, in der Kommunikation mit Schüler*innen ohne deutsche Erstsprache „schöne Standardspra- che“ zu gebrauchen

Tabelle 8: Tabellarische Fallübersicht zu ausgewählten Subkategorien

5 Diskussion und Interpretation der Ergebnisse

Das vorliegende Kapitel verschreibt sich der Diskussion sowie Interpretation der zur Beantwortung der Forschungsfragen relevanten Ergebnisse dieser Masterarbeit. Hierzu wird kategorienbasiert vorgegangen. Zum Abschluss dieses Kapitels sollen Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich der Gewährspersonen beleuchtet werden, wobei zumindest tendenziell auch auf deren Geschlecht Bezug genommen wird.

Die Sprachrepertoires der Gewährspersonen beinhalten nicht zuletzt verschiedene österreichische Dialekte. Dieser Umstand könnte damit zusammenhängen, dass die Akzeptanz für Dialekte in Österreich – Marten (2016: 161) zufolge – im Vergleich zu Deutschland sehr hoch ist. Diverse Fremdsprachen sind allerdings ebenso in den im Rahmen vorliegender Arbeit erhobenen individuellen Sprachrepertoires enthalten.

Mit Ausnahme des Sprachrepertoires von GP4 beinhalten alle eine Konzipierung des Standarddeutschen. Die Bezeichnungen variieren hierbei zwischen den Gewährspersonen. In diesem Kontext lautet die Bezeichnung von GP1 hierfür schlichtweg „Deutsch“, jene von GP2 sowie von GP3 „Hochdeutsch“ und jene von GP5 „Standardsprache“. Die erwartbare Tatsache, dass vier von fünf Gewährspersonen diese Varietät in ihr Sprachenportrait eingetragen haben, könnte nicht zuletzt auch darauf zurückzuführen sein, dass der standardsprachliche Sprachgebrauch in der alltäglichen – insbesondere beruflichen – Sprachverwendung fest verankert ist.

Der Waldviertler Dialekt ist im Sprachrepertoire aller interviewten Gewährspersonen verankert. Festzustellen in diesem Kontext ist jedoch, dass die Bezeichnungen für diese Sprachform ebenso variieren wie jene für das Standarddeutsche. Schmidt / Herrgen (2011: 51) weisen mit Nachdruck darauf hin, dass Varietäten stets soziale Konstrukte darstellen. Und die ‚emische‘ Sicht auf den Dialekt bzw. die damit verbundenen Bezeichnungen decken sich bekanntermaßen selten mit linguistisch-‚etischen‘ Zugängen. Somit wird die im Waldviertel vorherrschende dialektale Sprachform von den Gewährspersonen entweder als „Waldviertlerisch“, „Waldviertler Dialekt“ oder „Dialekt, wie er im Waldviertel gesprochen wird“ betitelt.

Auch der Wiener Dialekt wird mit Ausnahme von GP2 von allen Gewährspersonen im Zuge des Sprachenportraits erwähnt. Zu betonen ist, dass die Gewährspersonen mit dieser Varietät mehrheitlich negative Einstellungen verknüpfen. Diese Sprachideologien dürften mit gesamtgesellschaftlich tief verwurzelten innerösterreichischen Spannungen zwischen der

Bundeshauptstadt und Metropole Wien und den österreichischen Bundesländern, insbesondere zwischen Wien und seinem historischen „Umland“ Niederösterreich, zusammenhängen.

Mit dem Tiroler Dialekt hingegen verbindet die Mehrheit der interviewten Gewährspersonen positive Einstellungen. Die Existenz derartiger sprachbasierter Ideologien lässt sich gemäß Spitzmüllers (2022: 270) Theoriegebäude der kritischen und metapragmatischen Soziolinguistik damit begründen, dass sämtliche Sprachen, Sprachgebräuche sowie Sprecher*innen permanent bewertet würden. Jene Gewährspersonen, die das „Vorarlbergerische“ in ihren Sprachenportraits angeführt haben, haben angemerkt, dass diese Varietät schwierig zu verstehen sei. Letzteres wird dem Umstand geschuldet sein, dass es sich beim Vorarlbergerischen – anders als bei den übrigen österreichischen Dialekten – um einen alemannischen und keinen bairischen Dialekt handle (vgl. z. B. Lenz 2019: 319).

Anzumerken ist, dass im Zuge der Sprachenportraits ausschließlich Nonstandard-Varietäten (Dialekte) des deutschen Sprachraums eingetragen worden sind (mit lediglich der Ausnahme, dass GP5 auf Dialekte der englischen Sprache in TV-Sendungen verwiesen hat). Dies könnte entweder darauf hindeuten, dass die Gewährspersonen mit Nonstandard-Varietäten bzw. Dialekten von Fremdsprachen noch gar nicht in Berührung gekommen sind oder sie diese aufgrund mangelnder Kompetenzen in der/den entsprechenden Sprache(n) schlichtweg nicht als solche wahrnehmen konnten. An Fremdsprachen werden von allen Gewährspersonen das Englische und das Französische erwähnt, was sich auf deren Präsenz in der jeweiligen Schullaufbahn zurückführen lässt. Die Nennung der übrigen – und je nach Gewährsperson weitgehend unterschiedlichen – Fremdsprachen hängt mit Urlaubsaufenthalten im jeweiligen Sprachgebiet zusammen.

Auf Basis der Verortung der Sprachen und Sprachformen in der Körpersilhouette auf die Positionierung respektive Einstellung der jeweiligen Gewährsperson gegenüber diesen Sprachen zu schließen, wie dies gemäß Busch (2018: 66–67) qua Sprachenportrait möglich sein sollte, ließ sich in vorliegender Untersuchung kaum realisieren. So ist beispielsweise manchmal das Motiv für eine Verortung der jeweiligen Sprache bzw. Sprachform in den Beinen jenes des Reisens gewesen (ergo eine wohl positive Assoziation), während aber auch Sprachen bzw. Sprachformen an dieser Stelle der Körpersilhouette verortet worden sind, welche für die Gewährsperson lediglich marginale Bedeutung haben und in manchen Fällen mit einer negativen Ideologie behaftet sind. Parallelen zwischen den Gewährspersonen waren in diesem Kontext lediglich bei den Eintragungen für die Standardvarietät des Deutschen sowie den Waldviertler Dialekt identifizierbar, sind diese doch ausschließlich in der Herz- und/oder Kopfregeion vorgenommen

worden. Dies könnte damit begründet werden, dass ohne die eben genannten Sprachen bzw. Sprachformen das alltägliche Leben für die Gewährspersonen nicht denkbar wäre, genauso wenig wie ohne die Organe, die sich in diesen beiden Körperregionen befinden.

Dass sich die Gewährspersonen allesamt als Dialektsprecher*innen klassifizieren, unterminiert die in der älteren Forschung (z. B. Ammon 1972: 37) vorherrschende stereotype Sichtweise, dass der Dialekt vorrangig die Sprache der „unteren“ Gesellschaftsschichten sei, während sich die „gehobenen“ (bzw. „gebildeten“) Schichten primär der Standardsprache bedienen. In diesem Kontext ist allerdings anzumerken, dass es ohnehin kaum möglich wäre, Personen aufgrund von deren (situativer) Sprechweise bestimmten ‚Gesellschaftsschichten‘ zuzuordnen, ohne unreflektierte strukturfunktionale Denkmuster zu reproduzieren.

Des Weiteren gilt es zu erwähnen, dass die Minderheitensprachen, welche in Österreich Verfassungsrang genießen, von den Gewährspersonen entweder gar nicht oder lediglich im Kontext des Reisens erwähnt worden sind. Dies könnte gemäß Schlieben-Lange (1991: 111) darin begründet liegen, dass die Sprachformen von (diskriminierten) Minderheiten gesamtgesellschaftlich häufig vernachlässigt würden. Die Gebärdensprache, die in Österreich ebenso zu den Minderheitensprachen zählt und in der Verfassung verankert ist, wird ausschließlich von GP4 angeführt.

Zusammenfassend gesehen hat die Integration der Sprachenportraits in das Interview einen wesentlichen Mehrwert für vorliegende Untersuchung generiert, denn erst dadurch konnte aufgezeigt werden, dass die Sprachrepertoires häufig wesentlich vielfältiger sind, als dies im ersten Moment für möglich gehalten wird. Die Reflexion des eigenen Sprachrepertoires durch die jeweiligen Gewährspersonen, welche Busch (2018: 66–67) als Ziel des Sprachenportraits beschreibt, konnte somit erfolgreich angeregt werden.

In Bezug auf Aussagen über den Sprachgebrauch im privaten Kontext konnten sowohl Parallelen als auch Unterschiede ausgemacht werden. Hinsichtlich der Sprachverwendung im familiären Bereich während der Phase der Primärsozialisation merken GP2, GP3 und GP5 an, dass vorrangig der Dialekt zum Einsatz gekommen sei. Dieser Umstand könnte damit begründet werden, dass der Dialekt gemäß Hochholzer (2004: 335) die „Sprache der Nähe“ repräsentiere. Ein solches Naheverhältnis kann zweifelsohne innerhalb der Familie als gegeben angesehen werden. Neben der räumlichen Nähe aufgrund des Zusammenwohnens tritt auch eine soziale Nähe aufgrund der zumeist engmaschigen sozialen Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern zutage. Bei GP1 hingegen sei der innerfamiliäre Sprachgebrauch in der Phase der

Primärsozialisation in erster Linie in der „gehobenen Umgangssprache“ vonstattengegangen, bei GP4 vorrangig in der „Schriftsprache“. Die Bestrebungen, die Kinder in einer standardnahen Varietät zu sozialisieren, sind vermutlich dem Umstand geschuldet gewesen, dass die Eltern sich damit ein besseres schulisches Fortkommen ihrer Kinder erhofft haben. Befördert worden sein könnte dieses Denken nicht zuletzt durch die laut Ammon (1972: 128) in den 1970er-Jahren vorherrschende Sichtweise, wonach dialektsprechende Kinder in der Institution Schule mit sprachlichen Schwierigkeiten konfrontiert gewesen seien. Zwar bezieht sich Ammon (1972) auf die Situation in der damaligen Bundesrepublik Deutschland, doch kann man seine Postulate mutatis mutandis auch auf Österreich umlegen.

Weitgehende Übereinstimmung zwischen den Gewährspersonen zeigt sich im Hinblick auf den in der Institution Schule zu ihrer Zeit als Schulkinder üblichen Sprachgebrauch. So haben GP1, GP2, GP3 und GP4 festgestellt, dass der schulische Sprachgebrauch durch Lehrpersonen primär in der Standardsprache abgelaufen sei. Begründet könnte das damit werden, dass die Lehrpläne – sowohl damals als auch heute – von den Lehrpersonen verlangen, dass diese als Sprachvorbilder fungieren (vgl. BGBl. II Nr. 204/2024). Lediglich GP5 postuliert, dass der Sprachgebrauch in der eigenen Schulzeit sowohl von Schüler*innen- als auch von Lehrer*innenseite dialektal geprägt gewesen sei. Bemerkenswert ist dies insofern, als es sich bei GP5 um die jüngste Gewährsperson gehandelt hat und deren Schulbesuch in einer Zeit stattgefunden hat, in welcher Barbour / Stevenson (1998: 64) einen Aufschwung der Dialekte – eine sogenannte „Dialektrenaissance“ – erkannt haben. In der Schullaufbahn von GP3 habe ausschließlich die Volksschullehrerin dialektal kommuniziert, und zwar von der ersten bis zur dritten Schulstufe. Als Grund für den Dialekteinsatz könnte auch hierbei die Nähe zu den Kindern – vgl. Dialekt als „Sprache der Nähe“ gemäß Hochholzer (2004: 335) – genannt werden, welche in der Volksschule vermutlich stärker ausgeprägt ist als in den weiterführenden Schulen. Eine Gemeinsamkeit aller Gewährspersonen ist, dass bereits in der eigenen Schulzeit die Gespräche mit Freund*innen dialektal verlaufen seien, was den Stellenwert des Dialekts in dieser Lebensphase zu unterstreichen vermag.

Auch bezüglich der Sprachsituation im Zuge der Lehramtsausbildung an der PÄDAK herrscht zwischen GP1, GP2, GP3 und GP4 weitgehende Übereinstimmung. So habe im Lehrbetrieb – ergo in der Unterrichtssituation – das Standarddeutsche Verwendung gefunden, während in der vorlesungsfreien Zeit sowie in den Pausen der Dialekt zum Einsatz gekommen sei. GP3 ergänzt in diesem Kontext, dass der Sprachgebrauch wesentlich vom Fach abhängig gewesen sei. GP5 konstatiert, dass auch an der PÄDAK der Sprachgebrauch – sowohl vonseiten der Lehrenden

als auch vonseiten der Studierenden – im Dialekt vonstattengegangen sei. Da es sich bei der Mehrheit der Gewährspersonen um dieselbe besuchte PÄDAK gehandelt hat, könnten die Unterschiede in Bezug auf die dortige Sprachverwendung – abgesehen von Faktoren der subjektiven Wahrnehmung, der getrübbten Erinnerung oder auch des Interviewkontextes – damit argumentiert werden, dass GP5 die jüngste Gewährsperson ist und diese somit erst einige Jahre nach den anderen die PÄDAK besucht hat. Die Verwendung der Standardsprache an der PÄDAK, an welcher Studierende aus den verschiedensten Regionen Österreichs anzutreffen gewesen sind, kann mit der „überregionale[n] Verständlichkeit“ (Hochholzer 2004: 31) dieser Sprachform begründet werden. Bezüglich des Sprachgebrauchs in Wien besteht weitestgehend Einigkeit unter den Gewährspersonen, und zwar dahingehend, dass es hierbei zu einer Anpassung an das sprachliche Gegenüber bzw. an die Standardsprache komme. Auch dieser Umstand kann mit der eben erwähnten „überregionale[n] Verständlichkeit“ argumentiert werden, treffen doch in der österreichischen Bundeshauptstadt Menschen mit völlig unterschiedlichen Erst- respektive Familiensprachen aufeinander. Darüber hinaus spielt diesbezüglich wohl auch das spezifische (oft unbewusst Wirkmacht entfaltende) Prestige der Millionenstadt eine Rolle.

In Bezug auf die identitätskonstituierenden Merkmale des Dialekts hebt GP1 dessen Bedeutung für die Identitätsbildung einer gesamten Region hervor, die Gewährsperson geht weniger auf die Identitätskonstruktion auf Individuumsebene ein. Hierbei zeigt sich, dass von Thim-Mabreys (2003: 2) Begriffsverständnis der „Sprachidentität“ abgewichen wird, denn diese Autorin versteht darunter die Identität einer Person im Zusammenhang mit ihrer Sprache. Es zeigt sich dabei die Breite dieses Begriffs, auf welche aber auch Thim-Mabrey (2003: 2) bereits zu Beginn der 2000er-Jahre hingewiesen hat (vgl. dazu auch Heller 2005).

Bei GP3 sind stereotype Vorstellungen hinsichtlich der Konstruktion seiner Sprachidentität ausschlaggebend. GP3 begründet den Dialekteinsatz bei der Elternkommunikation nämlich damit, dass diese nicht wüssten, was mit ihm los wäre, wenn „nach der Schrift“ gesprochen würde. Die Eltern würden die Gewährsperson in dieser Sprechweise nicht „kennen“. Auch das Konzept der Indexikalität nach Spitzmüller (2022: 192) kommt hierin zum Tragen, denn es zeigt sich eine assoziative Verbindung der Sprachverwendungsphänomene von GP3 mit häufig stereotypem respektive klischeehaftem (Welt-)Wissen. So wird etwa die stereotype Erwartung deutlich, dass mit einer Person, die einem persönlich bekannt ist, dialektal kommuniziert werden muss. GP3 wiederum könnte die stereotype bzw. klischeehafte Einstellung vertreten, dass es bei Angehörigen „niedriger“ sozioökonomischer Schichten zu Verständnisschwierigkeiten kommen könnte, würde er die Standardsprache gebrauchen. Die Entscheidung von GP3 für die

Dialektverwendung könnte aber auch damit begründet werden, dass gemäß Dollinger (2019: 78) Dialekte als „natürlicher“ empfunden werden als die Standardsprache. Für GP3 wäre es nämlich nicht authentisch, auf den Dialekt zu verzichten.

Dass sich alle Gewährspersonen – zumindest im privaten Kontext – als Dialektsprecher*innen klassifizieren, könnte gemäß Marten (2016: 127–128) damit argumentiert werden, dass Sprache zur Identitätsbildung der Bewohner*innen eines bestimmten Gebiets beitragen kann. Durch das Einfordern der Pflege der typischen Waldviertler Dialektbegriffe – wie es GP2 im Interview vertritt – wird deutlich, dass der Dialekt Bausinger (1973: 11–12) zufolge eine regionale Identität konstruiert bzw. absichert.

Gemäß Dollinger (2019: 78) würden Dialekte wesentlich zur Identitätsbildung einer Person beitragen, da diese Sprachform als „humorvoller“ empfunden werde als die Verwendung der Standardsprache. Dieses Phänomen spiegelt sich in der Interview-Aussage von GP4 wider, wonach im Kontext der Auflockerung im Unterricht ab und an ein „Kalauer“ – ergo ein Witz – im Waldviertler Dialekt vorgebracht werde.

Bezüglich sozialer Inklusions- und Exklusionsprozesse, die durch Sprache generiert werden, tätigt GP1 keine Aussagen. GP2 hat Exklusionsprozesse bei ihren Nichten erkannt, die aufgrund eines mangelnden Verständnisses des Waldviertler Dialekts an der dörflichen Kommunikation kaum teilhaben konnten. Dass soziale Exklusion eintreten kann, wenn man im Waldviertel lebt, allerdings den Waldviertler Dialekt nicht beherrscht, unterstreicht die Erkenntnis von Ender / Kaiser (2009: 283), wonach mehr als die Hälfte der bairischsprachigen Bevölkerung in Österreich angibt, dass die Standardsprache im alltäglichen Sprachgebrauch lediglich einen Anteil zwischen 0 und 25 Prozent repräsentiere. Selbiges Exklusionsproblem aufgrund eines mangelnden Dialektverständnisses hat GP5 bei den eigenen Kindern beobachtet.

GP3 berichtet, dass an der PÄDAK ein Kommilitone an einem privaten Gespräch unter Freund*innen nicht teilnehmen konnte, da er den hierbei verwendeten Waldviertler Dialekt nicht verstanden habe. In diesem Kontext tritt möglicherweise die von Ammon (1979: 50) bereits in den 1970er-Jahren identifizierte Barrierewirkung des Dialekts zutage, welche soziale Exklusionsprozesse begünstigen und eine überregionale Dialektkommunikation verunmöglichen kann.

GP4 verweist auf die Notwendigkeit, sich adäquat ausdrücken zu können, um im zukünftigen Leben Teil entsprechender sozialer Gruppen sein zu können. Dabei kommt die Erkenntnis von

Busch (2019: 111) zum Ausdruck, wonach Sprachideologien an soziale Gruppen gebunden seien. Sollten die Schüler*innen also im künftigen Leben der sozialen Gruppe der Akademiker*innen angehören (wollen), so könnten entsprechende Sprachideologien die Verwendung der Standardsprache voraussetzen. Insbesondere Personen, bei denen die Denkweise aus den 1970er-Jahren, dass die Standardsprache die Sprache der „gehobenen“ Gesellschaftsschichten verkörpere (vgl. Ammon 1972: 37), noch präsent ist, könnten von solchen Ideologien getrieben sein.

In Bezug auf den Sprachgebrauch im beruflichen Kontext geben GP1, GP3 und GP5 übereinstimmend an, dass die Kommunikation mit den Kolleg*innen im Dialekt erfolge. Diese Feststellung lässt sich im Sinne der Erkenntnis Ammons (1978b: 53) deuten, welcher der Dialektkommunikation einen geringeren Öffentlichkeitsgrad zugeschrieben hat als der Verwendung der Standardsprache. GP4 verortet den kollegialen Sprachgebrauch in der „Alltagssprache“ und GP2 konstatiert, dass sie ihre Sprache an jene ihres Gegenübers aktiv anpasse.

In der Kommunikation mit den Schüler*innen sind erhebliche Unterschiede zwischen den Gewährspersonen auszumachen. Demgemäß gebrauche GP1 hierfür die „gehobene Umgangssprache“. Eine Ausnahme davon würden Wandertage, Wintersportwochen sowie andere Schulveranstaltungen bilden, im Zuge welcher häufig der Dialekt zum Einsatz komme. Eine Gleichsetzung des Begriffs „Umgangssprache“ mit jenem der „Alltagssprache“, wie dies Linke et al. (2004: 347) postuliert haben, ist im oben genannten Fall nicht möglich, da Linke et al. (2004) beide Sprachformen in alltäglichen, ungezwungenen Situationen verorten, was auf die Institution Schule kaum zutrifft. Es könnte somit angemerkt werden, dass die von GP1 als „gehobene Umgangssprache“ bezeichnete Sprachform zwischen der „Alltagssprache“ und der „Standardsprache“ anzusiedeln ist.

GP2 wiederum verwendet für die gesamte Kommunikation mit den Schüler*innen die „Schriftsprache“. Begründet werden könnte dieser Umstand damit, dass die Gewährsperson ihrer Funktion als Sprachvorbild – wie das der Lehrplan (vgl. BGBl. II Nr. 204/2024) vorschreibt – gerecht werden möchte. Auch wäre es denkbar, dass GP2 dadurch ein Hierarchieverhältnis zwischen Schulleitung und Schüler*in herstellen bzw. dieses verdeutlichen möchte. GP2 gibt zudem an, dass sie die „Schriftsprache“ in der Institution Schule zugleich als Zeichen der Wertschätzung ihres sprachlichen Gegenübers verwende. In dieser Aussage schwingt mit, dass qua Dialektverwendung die Gesprächspartner*innen weniger wertgeschätzt würden. Letzteres gilt

es kritisch zu hinterfragen, zumal oft postuliert wird, dass man im Waldviertel „gemeinhin Waldviertlerisch“ spreche (vgl. Jungmann 2015: o. S.).

GP3 konstatiert, dass er den Versuch unternahme, mit den Schüler*innen auf „Hochdeutsch“ zu reden, jedoch meist in den Dialekt abgleite. Sofern ein*e Schüler*in Gesprächsinhalte nicht verstehe, erfolge eine zusätzliche Erklärung im Dialekt, weil auf diese Weise das Verständnis gesteigert werden sollte. Dieser Ansatz könnte damit argumentiert werden, dass im Waldviertel der Dialekt zumeist näher an die Lebenswelt der Schüler*innen heranreicht als die Standardsprache, zumal Ender / Kaiser (2009: 289) zufolge deren österreichische Gewährspersonen als Eltern angaben, zu 49 Prozent mit ihren Kindern im Dialekt zu kommunizieren und weitere 45 Prozent hierfür eine umgangssprachliche Varietät verwenden. Auf das standardsprachliche Register greifen diesbezüglich lediglich zwei Prozent der Eltern zurück.

GP4 gebraucht zur Kommunikation mit den Schüler*innen die „Schriftsprache“ und habe dies bereits als Lehrperson so gehandhabt. Dass er im Kontext der Auflockerung zudem ab und an auf den Dialekt zurückgegriffen habe, lässt sich wiederum mit dem geringeren Öffentlichkeitsgrad dieser Sprachform (Ammon 1978b: 53) begründen, welcher im Zuge der Auflockerung wesentlich geringer ist als beispielsweise bei der Wissensvermittlung oder bei Referaten.

GP5 verwendet bei der Kommunikation mit den Schüler*innen vorrangig den Dialekt, was der Einstellung geschuldet sein könnte, dass die Lernenden diese Sprachform besser als die Standardsprache verstehen würden. Lediglich in Situationen, in denen man Distanz zu seinen Gesprächspartner*innen aufbauen wolle, komme die Standardsprache zum Einsatz. Diese Feststellung könnte damit argumentiert werden, dass der Dialekt gemäß Hochholzer (2004: 335) die „Sprache der Nähe“ repräsentiere und man im Umkehrschluss konstatieren könnte, dass die Standardsprache die „Sprache der Distanz“ verkörpere.

Alle Gewährspersonen erklären, dass in der Kommunikation mit Schüler*innen ohne deutsche Erstsprache der Waldviertler Dialekt nicht zum Einsatz komme. Diese Haltung ist zwar nachvollziehbar, da es einerseits die Verständlichkeit für diese Personengruppe zu gewährleisten gilt. Andererseits verfügt der Dialekt laut Löffler (2016: 143) jedoch über eine gruppenfestigende Wirkung und es ist ihm daher das Gefahrenpotential inhärent, die nicht den Dialekt sprechenden Lernenden auszugrenzen. Den Lehrkräften kommt in dieser Hinsicht die verantwortungsvolle Aufgabe zu, die Gefahr einer sozialen Exklusion durch die Dialektverwendung bei bestimmten Personengruppen – in diesem Fall bei Schüler*innen ohne deutsche Erstsprache – kritisch zu reflektieren. Durch die Verwendung des Standarddeutschen in der Kommunikation

mit Schüler*innen mit „Migrationsgeschichte“ besteht zudem das Risiko, dass „othering“-Prozesse ungewollt zutage treten, welche letztere Personengruppe als „andersartig“ und gewissermaßen als „nicht zugehörig zur Mehrheitsgesellschaft“ markieren.

Bezüglich der Einstellungen gegenüber der Dialektverwendung in der Institution Schule ist anzumerken, dass sich GP1 gegen den Dialektgebrauch im Kontext der Wissensvermittlung ausspricht. Vielmehr sollten Anstrengungen dahingehend unternommen werden, alte Dialektbegriffe zu erhalten. Dabei wird deutlich, dass das Motiv der Dialektpflege (vgl. Ammon 1972: 129) schlagend wird. Dass das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ hiervon eine Ausnahme bildet, kann dahingehend interpretiert werden, dass der Sprachgebrauch laut Spitzmüller (2022: 271) maßgeblich vom sozialen Setting abhängig ist. Der Turnunterricht verkörpert demgemäß ein vollkommen anderes Unterrichtssetting als beispielsweise der Deutschunterricht. Die Tatsache, dass GP1 die Dialektverwendung im Deutschunterricht ablehnt, ist ganz im Sinne Hochholzers (2004: 333), der ein Hinführen der Schüler*innen zur Standardsprache als Unterrichtsziel benennt. In einem geringeren Ausmaß reflektieren die Aussagen von GP1 Erkenntnisse von de Cillia / Ransmayr (2019: 56–57), wonach sich der Schulunterricht nicht auf die Standardvarietät beschränken sollte. Ein eigenständiges Unterrichtsfach für die Dialektvermittlung wird von GP1 – sowie von allen weiteren Gewährspersonen – abgelehnt.

Für GP2 sei die Unterrichtssprache die „Schriftsprache“. Dialektausdrücke von bestimmten Berufsgruppen sollten im Sinne einer Dialektpflege (vgl. Ammon 1972: 129) thematisiert werden. GP2 konstatiert in diesem Kontext nämlich, dass die Kinder klassische Dialektbegriffe einer Region nicht mehr kennen würden. Hierbei sind Parallelen zu den subjektiven Empfindungen des Heimatdichters Karl Schmutz erkennbar, der gemäß Jungmann (2015: o. S.) meint, dass die „alte Waldviertler Mundart“ bereits „ausgestorben“ sei, und der sich demzufolge für eine „Dialektrettung“ einsetzt.

Gemäß GP3 dürfe der Dialekt im Kontext des Schulunterrichts zwar gesprochen werden, allerdings sollten die Schüler*innen zudem wissen, dass es die Standardsprache ebenso gebe. Im Sportunterricht wirke der Gebrauch der Standardsprache nicht authentisch, im Deutschunterricht solle sie hingegen vorrangig zum Einsatz kommen. Die Entscheidung der Schüler*innen dahingehend, welche Sprachform in der jeweiligen Situation angemessen erscheint, erfordert eine aktive Sprachbewusstseinsbildung, die gemäß de Cillia (2014: 16) das Ziel verfolgt, dass die Schüler*innen stets wissen, in welcher sozialen Situation sie welche Sprachform anwenden sollen. Der Dialekteinsatz in ausgewählten Fächern bzw. in bestimmten Unterrichtssituationen

löst die von de Cillia (2014: 16) empfohlene sprachliche Normreflexion ein, aus welcher eine Aufwertung der Nonstandard-Varietäten sowie eine funktionale innere Mehrsprachigkeit der Lernenden resultieren können.

GP4 konstatiert, dass für die Vermittlung von Lerninhalten die „Schriftsprache“ zum Einsatz kommen sollte. Der Dialekt sollte nur dann Verwendung finden, wenn er Unterrichtsgegenstand sei. Da die deutsche Standardsprache die „Muttersprache“ aller Schüler*innen sei, müsse diese auch beherrscht werden. Der Verweis durch die Gewährsperson auf die „Muttersprache“ als gewissermaßen homogenes, übergeordnetes Sprachsystem könnte mit der Einsicht Hochholzers (2004: 39) argumentiert werden, wonach Sprache ausschließlich dann funktionieren könne, wenn auf einen gemeinsamen Vorrat an sprachlichen Zeichen zurückgegriffen werde. Dieser gemeinsame Zeichenvorrat wäre sodann in der Standardsprache vorzufinden.

Für GP5 sei nichts gegen die Dialektverwendung im Unterricht einzuwenden, da der Dialekt eben „unsere Sprache“ sei und „alle“ zuhause so sprechen würden. Wenngleich diese Haltung den Lernenden ein hohes Maß an Lebensweltbezug offeriert, in ihren privaten Lebenswelten dürfte nämlich der Waldviertler Dialekt dominieren, so könnten sich Verständigungsprobleme bei zukünftiger Mobilität bzw. Aufenthalt in einem anderen (Sprach-)Gebiet auf tun. Auf solche Herausforderungen verweist Hochholzer (2004: 39), wenn er die Notwendigkeit einer gemeinsamen Sprache erörtert. GP5 schränkt jedoch seine liberale Haltung etwas ein, und zwar dahingehend, dass im Fach Deutsch den Kindern gezeigt werden sollte, dass auch die Standardsprache existiere. Das korrekte Schreiben in der Standardsprache sollte geübt werden. Fraglich ist hierbei jedoch, ob für ein fehlerfreies Schreiben in der Standardsprache nicht zugleich eine mündliche Unterrichtskommunikation in dieser Sprachform förderlich wäre. Gemäß Hochholzer (2004: 333) würden Lehrpersonen nämlich als „Sprachnormautoritäten“ fungieren und der Lehrplan (vgl. BGBl. II Nr. 204/2024) verlangt ebenfalls, dass Lehrkräfte als Sprachvorbilder auftreten.

Bezüglich der identifizierten proaktiven Sprachregime gilt es festzuhalten, dass solche insbesondere von GP1, GP2 und GP4 implementiert werden. Diese Schulleiter*innen schreiben Lehrpersonen explizit vor, dass sie während des Unterrichts im Kontext der Wissensvermittlung die Standardsprache verwenden müssen. Auf diese Weise werden die (Gebrauchsformen von) Sprachen in eine Rangordnung gebracht, was gemäß Spitzmüller (2022: 271) zentral für ein Sprachregime ist. Das Standarddeutsche wird somit dem Waldviertler Dialekt übergeordnet und die Verwendung von letzterer Sprachform wird dabei maßgeblich eingeschränkt – wenn

nicht sogar verunmöglicht. Als potentielle Gründe für die Implementierung der proaktiven Sprachregime können die gesetzlichen Bestimmungen, die im Lehrplan verankert sind, betrachtet werden, denn darin wird *expressis verbis* Deutsch (verstanden als Standarddeutsch) als Unterrichtssprache festgelegt (vgl. BGBl. II Nr. 204/2024). Dass diese Sprachregime aufgrund von rein subjektiven Ideologien der genannten Gewährspersonen – wie dies gemäß Coulmas (2005: 7) ebenso möglich ist – zustande gekommen sind, gilt als unwahrscheinlich, sind doch im Zuge des Sprachenportraits von keiner Gewährsperson negative Einstellungen gegenüber dem Waldivertler Dialekt implizit oder explizit geäußert worden.

Sprachregime unterscheiden sich gemäß Spitzmüller (2022: 271) in ihren jeweiligen Reichweiten. Demgemäß ist für die in vorliegender Arbeit identifizierten proaktiven Sprachregime anzumerken, dass deren Reichweite eher gering ist, da sie sich lediglich auf eine einzige Schule beziehen. Die Ansicht Spitzmüllers (2022: 271), wonach Sprachregime kontextspezifisch seien, trifft auf die von den Gewährspersonen genannten Vorgaben zu, denn das soziale Setting ist ausschlaggebend dafür, welche Sprache bzw. Sprachform jeweils höher rangiert. Im Kontext der Wissensvermittlung im Unterricht ist das zumeist die Standardsprache, während beim Setting der Auflockerung oder der Ermahnung des Öfteren der Waldivertler Dialekt zum Einsatz kommt.

Die Gewährspersonen sind sich weitgehend darin einig, dass die Verwendung der Standardsprache im (Deutsch-)Unterricht dazu beitragen soll, dass die Schüler*innen diese auch beherrschen. Dieser Konsens wird der Forderung von Davies (2018: 193) gerecht, wonach Lehrpersonen das Ziel verfolgen müssten, die Schüler*innen auf das Leben nach der Schule im sprachlichen Kontext vorzubereiten. Zahlreiche „offiziellere Funktionen“ im zukünftigen Leben der Lernenden würden Marten (2016: 161) zufolge nämlich die Standardsprache erfordern. Sprachregime könnten allerdings auch zur Durchsetzung eines sprachlichen Standards implementiert werden (vgl. Marten 2016: 132–133). Ein solcher Standard gewinnt in einer pluralistischen Gesellschaft, in welcher die Erst- und Familiensprachen stetig heterogener werden, zunehmend an Bedeutung. Die gleichzeitige Existenz von zu vielen sprachlichen Varietäten ohne die Beherrschung der Standardvarietät würde demgemäß zu Verständigungsproblemen im überregionalen Bereich führen.

Die Gewährspersonen seien in der eigenen Schulzeit zudem mit reaktiven Sprachregimen konfrontiert gewesen, diese seien manchmal strenger und manchmal lockerer ausgestaltet gewesen. Letztere hätten sich auf die Abhaltung von Referaten und Vorträgen beschränkt. Reaktive

Sprachregime treten allerdings auch noch in der Lebensphase als Schulleiter*in auf und werden von übergeordneten Instanzen (z. B. Bildungsdirektionen) implementiert. Bezüglich zusätzlicher sprachlicher Vorgaben durch diese Instanzen herrscht Konsens zwischen allen Gewährspersonen, sprechen sich diese doch klar dagegen aus. Interpretieren lässt sich dieser Umstand mit einem Vertrauen der Gewährspersonen auf einen reflektierten Sprachgebrauch durch die Lehrpersonen an den von ihnen geleiteten Schulen. Auch eine Ablehnung weiterer Regulierungen bzw. Bürokratie könnte damit zum Ausdruck gebracht werden. Anstatt zusätzlicher *Top-down*-Vorgaben durch Schulbehörden könnte eine schulautonome Entscheidungsfindung gewinnbringend sein, die in erster Linie die sprachlichen Bedürfnisse der am Schulstandort präsenten Schüler*innen berücksichtigt.

Zum Abschluss dieses Kapitels wird auf Tendenzen in Bezug auf Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede in Abhängigkeit des Geschlechts der Gewährspersonen eingegangen. Es muss jedoch festgehalten werden, dass es sich hierbei deshalb lediglich um Tendenzen handeln kann, da die Anzahl der interviewten Gewährspersonen keine Aussagen mit statistischer Repräsentativität zulässt.

Grundsätzlich stehen die weiblichen Gewährspersonen – also GP1 und GP2 – der Dialektverwendung im Unterrichtskontext etwas ablehnender gegenüber als die männlichen Gewährspersonen – also GP3, GP4 und GP5. Letztere Personengruppe zeigt sich offener gegenüber der Dialektverwendung im Schulunterricht, allerdings mit Ausnahme des Faches Deutsch. Hierzu wird übereinstimmend angemerkt, dass in diesem Gegenstand die Standardsprache vermittelt werden sollte.

Die weiblichen Gewährspersonen geben dem Dialekt im Schulunterricht zumeist nur dann Raum, wenn die Dialektpflege im Vordergrund steht und der Dialekt somit den Lerngegenstand verkörpert. Die Bestrebungen hin zu einer Dialektpflege wurden bereits von Ammon (1972: 129) als Ziel der Dialektintegration in den Unterricht genannt. Gemäß GP1 sollte durch die Dialektpflege im Unterricht vermieden werden, dass diese Sprachform zukünftig verschwindet. Für GP2 hingegen steht die Thematisierung alter, dialektaler Begrifflichkeiten von den Berufsgruppen der Landwirt*innen, der Handwerker*innen etc. im Vordergrund.

Ein weiterer Unterschied in Bezug auf das Geschlecht der Gewährspersonen manifestiert sich darin, dass die weiblichen Gewährspersonen den Lehrkräften klarere Vorgaben in Bezug auf deren schulischen Sprachgebrauch erteilen, während von den männlichen Gewährspersonen in den meisten Fällen keine proaktiven Sprachregime für die Lehrer*innen implementiert werden.

Als Gemeinsamkeit aller Gewährspersonen ist anzuführen, dass sie sich gegen weitere Vorgaben von übergeordneten Instanzen, die den schulischen Sprachgebrauch betreffen, aussprechen. Die Gewährspersonen geben unisono an, dass bereits genügend diesbezügliche Regulierungen existent seien. Auch sprechen sich sowohl die männlichen als auch die weiblichen interviewten Schulleiter*innen gegen die Einführung eines eigenen Unterrichtsfaches zur Dialektvermittlung aus. Diese Sprachform würde von den Schüler*innen ohnehin im Elternhaus erworben.

6 Synthese und Ausblick

6.1 Beantwortung der Forschungsfragen

Die vorliegende Masterarbeit hat einen Beitrag dazu geleistet, Spracheinstellungen bzw. -ideologien von im niederösterreichischen Waldviertel tätigen Schulleiter*innen auszuloten und zu reflektieren. Letzteres konnte im Zuge einer umfassenden Interpretation und Diskussion der Ergebnisse dieser Arbeit eingelöst werden. Durch diese Masterarbeit konnten somit neue Erkenntnisse generiert und der Forschung auf diesem Gebiet Impulse gegeben werden. Im Folgenden werden die eingangs aufgeworfenen Forschungsfragen beantwortet:

- a) Wie konzipieren die Gewährspersonen das Variationsspektrum des Deutschen bzw. insbesondere (auch ihre eigenen) Dialekte als Komponenten desselben?

Die Sprachrepertoires der einzelnen Gewährspersonen gestalten sich als unterschiedlich komplex, weisen jedoch allesamt eine Vielzahl an Einzelsprachen sowie an österreichischen Dialekten auf. Die Einstellungen gegenüber diesen Dialekten variieren, allerdings kann festgehalten werden, dass mit bestimmten Dialekten überwiegend positive Ideologien – speziell aufgrund von Urlaubsreisen in diese Gebiete – verknüpft werden. Negative Ideologien werden insbesondere mit dem Wiener Dialekt sowie mit dem steirischen Dialekt assoziiert. Geschuldet ist dies dem Klangbild, welches nicht den Präferenzen der Gewährspersonen entspricht. Neben den Dialekten werden im Kontext des Sprachenportraits auch Fremdsprachen angeführt.

Die Gewährspersonen verwenden unterschiedliche Bezeichnungen für die Standardsprache sowie für die Dialekte (insbesondere für den Waldviertler Dialekt). Erstere Sprachform wird neben dem Begriff „Standardsprache“ auch „Hochdeutsch“, „Hochsprache“ oder „Schriftsprache“ genannt, letztere Sprachform wird als „Waldviertlerisch“, „Waldviertler Dialekt“ oder „Dialekt, wie er im Waldviertel gesprochen wird“ betitelt.

Bezüglich der Verortung der jeweiligen Sprachen respektive Sprachformen in der Körpersilhouette des Sprachenportraits ist anzumerken, dass die von den Gewährspersonen am häufigsten verwendeten Varietäten in den Körperzentren (Kopf- und Herzregion) eingetragen worden sind. Auf diese Weise wird deren Relevanz für das alltägliche Leben zum Ausdruck gebracht – aber auch die Ideologie, wonach es sich bei diesen Sprachen bzw. Sprachformen für bestimmte Gewährspersonen um „Herzenssprachen“ handle.

b) Welche sozialen Bedeutungen / Ideologien (kommunikative und identitätskonstituierende Funktion, Prestige/Stigma, Stereotype ...) indizieren sprachreflexive Interview-Aussagen/Narrationen der Gewährspersonen in Bezug auf die Variation des Deutschen im Allgemeinen und insbesondere (auch ihre eigenen) Dialekte im (auch eigenen) schulischen Kontext im Besonderen?

Die Gewährspersonen geben übereinstimmend an, dass der private Sprachgebrauch in der Familie im Waldviertler Dialekt vonstattengehe. Als Sprache für die schulische Wissensvermittlung qualifiziert sich die deutsche Standardsprache, sollten die Schüler*innen diese Sprachform doch auch für ihr zukünftiges Berufsleben beherrschen. Die meisten Gewährspersonen akzeptieren im Kontext der Auflockerung während des Unterrichts den Einsatz des Dialekts, denn hierbei handelt es sich ohne Zweifel um ungezwungene Gesprächssituationen. Anders ist der Sachverhalt bei Gesprächen mit den Vorgesetzten der Bildungsdirektion gelagert. Hierbei ist ein Bemühen durch die Gewährspersonen zur Verwendung der Standardsprache feststellbar.

Der Waldviertler Dialekt leistet einen maßgeblichen Beitrag zu Identitätskonstruktionen der Gewährspersonen, was unter anderem dadurch zum Ausdruck kommt, dass die Gewährspersonen konstatieren, dass der Gebrauch der Standardsprache sie in bestimmten Situationen nicht authentisch wirken lassen würde. Bei allen Gewährspersonen ist ein Bestreben dahingehend erkennbar, einen Beitrag dazu leisten zu wollen, dass der Waldviertler Dialekt auch zukünftig nicht verschwindet. Letzteres repräsentiert – insbesondere bei den weiblichen Gewährspersonen – häufig den Grund für die Integration einer sprachpflegerischen Attitüde hinsichtlich des Dialekts in den Schulunterricht.

Im Zuge der Interviews sind zudem soziale Exklusionsprozesse, die durch ein unzureichendes Beherrschen des Waldviertler Dialekts ausgelöst werden, zum Ausdruck gebracht worden. So hat eine Gewährsperson diesbezügliche Prozesse bei den eigenen Kindern beobachtet, eine andere bei ihren Nichten. Die Teilnahme an der Kommunikation in einer bestimmten sozialen Gruppe ist für die den Dialekt nicht sprechenden Kinder kaum bis gar nicht möglich gewesen.

Auch heutzutage noch häufig anzutreffende Stereotype, wonach der Dialekt die Sprache der „unteren“ Gesellschaftsschichten sei, konnten in der vorliegenden Arbeit nicht erhoben werden. Für keine der interviewten Gewährspersonen ist der Waldviertler Dialekt auf irgendeine Art und Weise mit einem entsprechenden Stigma behaftet. Vielmehr kommt ihm ein hohes Prestige zu. Dass die Schüler*innen in der Institution Schule dennoch die Standardsprache erlernen sollen, wird zumeist mit dem Wunsch nach einem erfolgreichen Fortkommen im zukünftigen Berufsleben begründet.

c) Welche bildungs- bzw. sprachpolitischen Vorgaben und schulischen Sprachregime lassen sich dabei erkennen und wie positionieren sich die Gewährspersonen diesbezüglich?

Zuvorderst sei auf die sprachlichen Vorgaben des Lehrplans verwiesen. Dieser legt als Unterrichtssprache die deutsche Standardsprache fest und verlangt von den Lehrpersonen, dass sie als Sprachvorbilder fungieren. Manche Gewährspersonen, insbesondere die weiblichen, implementieren proaktive Sprachregime, indem sie den Lehrpersonen Vorgaben in Bezug auf deren schulischen Sprachgebrauch erteilen. Diese Vorgaben fordern die Lehrkräfte dazu auf, im Kontext der Wissensvermittlung im Unterricht die deutsche Standardsprache zu verwenden.

Reaktive Sprachregime waren im Zuge der Interviews ebenso identifizierbar. Diesbezüglich berichten alle Gewährspersonen – mit Ausnahme von GP5 – von sprachlichen Vorgaben in ihrer eigenen Schulzeit, die während des Unterrichts den Gebrauch der deutschen Standardsprache von den Schüler*innen verlangt haben.

Auch von übergeordneten Instanzen (z. B. Schulbehörden) können reaktive Sprachregime ausgehen. Die Gewährspersonen stehen weiteren sprachlichen Vorgaben von diesen Stellen jedoch allesamt ablehnend gegenüber und weisen darauf hin, dass zum einen die jeweiligen Gegebenheiten am Schulstandort berücksichtigt werden müssten und zum anderen den Lehrkräften ein gewisses Maß an diesbezüglicher Entscheidungsautonomie zugestanden werden sollte.

d) Welche Parallelen und Unterschiede in Bezug auf a)–c) zeigen sich im Vergleich der durchgeführten Interviews?

Gemeinsam ist allen Gewährspersonen, dass sie über komplexe Sprachrepertoires verfügen. Von einer der Gewährspersonen wurden sogar die Gebärdensprache und die Jugendsprache im Kontext des Sprachenportraits angeführt. Unterschiede ergeben sich in Bezug auf die Verortung der Sprachen bzw. Sprachformen in der Körpersilhouette. Demgemäß war das Motiv für die

Eintragung einer Sprache bzw. Sprachform in den Gliedmaßen (in den Armen und Beinen) in manchen Fällen jenes des Reisens, in anderen Fällen die Tatsache, dass die jeweilige Sprache bzw. Sprachform die Gewährsperson lediglich „gestreift“ hat.

Tendenziell sind Unterschiede in Bezug auf das Geschlecht der Gewährsperson feststellbar. So kann konstatiert werden, dass die weiblichen Gewährspersonen der Dialektverwendung im Unterricht ablehnender gegenüberstehen als die männlichen Gewährspersonen. Die weiblichen Gewährspersonen neigen eher dazu, proaktive Sprachregime für die Lehrkräfte zu implementieren, die männlichen Gewährspersonen verzichten weitestgehend auf diesbezügliche sprachliche Vorgaben. Sofern dem Dialekt im Unterricht Platz eingeräumt wird, steht bei den weiblichen Gewährspersonen die Dialektpflege im Zentrum.

Eine Gemeinsamkeit aller Gewährspersonen besteht darin, dass sie potentielle weitere sprachliche Vorgaben von Schulbehörden oder der Bildungspolitik ablehnen. Zudem sprechen sie sich gegen ein eigenständiges Unterrichtsfach für die Dialektvermittlung aus. In Bezug auf die Kommunikation mit Schüler*innen ohne deutsche Erstsprache besteht Konsens zwischen den Gewährspersonen dahingehend, dass hierbei kein Dialekt zum Einsatz kommen sollte.

6.2 Limitationen der Untersuchung

Der vorliegenden Qualifikationsarbeit wurde ein qualitatives – und somit nicht auf statistische Repräsentativität abzielendes – Forschungsdesign zugrunde gelegt. Um Repräsentativität zu gewährleisten, müsste eine quantitative Studie durchgeführt werden.

Der Umstand, dass das Interview als Text und nicht als Interaktion ausgewertet worden ist, hat die Interviewstudie sowohl erkenntnis- und wissenschaftstheoretisch als auch im engeren Sinn methodisch limitiert.

Als Limitation muss auch der Faktor der „sozialen Erwünschtheit“ im Rahmen von Datenerhebungen jedweder Art und nicht zuletzt bei Interviews angeführt werden.

Zudem muss angemerkt werden, dass ich als Forscher*in wenig Vorerfahrung im Bereich der Interviewführung in die Untersuchung einbringen konnte. Diesbezüglich hat sich gezeigt, dass bei den ersten Interviews noch verschiedene Unsicherheiten meinerseits existent waren, bald jedoch eine gewisse Forschungsroutine eingekehrt ist. Schließlich konnte auch mit ungeplanten Ereignissen während der Interviews (z. B. mit einem Klopfen von Schüler*innen an die Tür der Direktionsräumlichkeiten) kompetent umgegangen werden.

6.3 Ausblick

In den nächsten Jahren wird zweifelsohne die sprachliche Heterogenität in Österreichs Klassenzimmern noch weiter zunehmen, wofür ein Anstieg an innerstaatlichen sowie internationalen Migrationsbewegungen verantwortlich ist. Diese Tendenzen könnten die Dialekte in der Institution Schule zurückdrängen, da sie eine möglichst einheitliche und für alle Schüler*innen verständliche Sprache erforderlich machen. Letzteres kann de facto nur die deutsche Standardsprache sein. (Ob es sich dabei auf lange Sicht um die bundesdeutsche oder österreichische Varietät handeln wird, bleibt abzuwarten.)

Als lohnende Anschlussforschungen zu vorliegender Arbeit können einschlägige Untersuchungen in Bezug auf andere Dialektgebiete innerhalb und außerhalb Österreichs genannt werden. Dies könnte auch mit einem quantitativen Forschungsdesign realisiert werden. Außerdem könnten bei einer solchen Untersuchung auch die Altersgruppen der Schulleiter*innen im Zuge der Auswertung Berücksichtigung finden.

Neuere Forschungen wären nicht zuletzt auch in Bezug auf die Chancen und Herausforderungen, welche die Dialektverwendung in der Institution Schule für die Lerner*innen aus deren ‚emischer‘ Perspektive mit sich bringt, erstrebenswert. Die diesbezüglich kaum vorhandenen Forschungsergebnisse vermögen die aktuelle Situation nur unzureichend abzubilden.

Auch im Bereich der Fachdidaktik sollten weitere Forschungen durchgeführt werden, insbesondere bezüglich einer zeitgemäßen Integration des Dialektgebrauchs in den Schulunterricht.

7 Verzeichnisse

7.1 Literaturverzeichnis

Adler, Astrid / Plewnia, Albrecht (2018): Möglichkeiten und Grenzen der quantitativen Spracheinstellungsforschung. In: Lenz, Alexandra N. / Plewnia, Albrecht (Hrsg.): Variation, Normen, Identitäten. Berlin / Boston: Walter de Gruyter, 63–98.

Ammon, Ulrich (1972): Dialekt, soziale Ungleichheit und Schule. Weinheim [u. a.]: Beltz.

Ammon, Ulrich (1978a): Schulschwierigkeiten von Dialektsprechern: empirische Untersuchungen sprachabhängiger Schulleistungen und des Schüler- und Lehrerbewußtseins. Weinheim [u. a.]: Beltz.

Ammon, Ulrich (1978b): Begriffsbestimmung und soziale Verteilung des Dialekts. In: Ammon, Ulrich / Knoop, Ulrich / Radtke, Ingulf (Hrsg.): Grundlagen einer dialektorientierten Sprachdidaktik: theoretische und empirische Beiträge zu einem vernachlässigten Problem. Weinheim [u. a.]: Beltz, 49–72.

Ammon, Ulrich (1979): Dialekt als Sprachbarriere? In: Ermert, Karl (Hrsg.): Gibt es die Sprachbarriere noch? Soziolinguistik, Sprachdidaktik, Bildungspolitik. Düsseldorf: Schwann, 48–57.

Ammon, Ulrich (1983): Soziale Bewertung des Dialektsprechers: Vor- und Nachteile in Schule, Beruf und Gesellschaft. In: Besch, Werner / Knoop, Ulrich / Putschke, Wolfgang / Wiegand, Herbert E. (Hrsg.): Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung. 2. Halbband. Berlin / New York: Walter de Gruyter, 1499–1508.

Ammon, Ulrich (2006): Nationale Standardvarietäten in deutschsprachigen Ländern – mit einem Bericht über das Variantenwörterbuch des Deutschen. In: Neuland, Eva (Hrsg.): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht. Wien [u. a.]: Lang, 97–110.

Arendt, Birte (2019): Wie sagt man hier? Bewertungen von Dialekt, Regionalsprache und Standard im Spannungsfeld regionaler Identität und sozialer Distinktion. In: Antos, Gerd / Niehr, Thomas / Spitzmüller, Jürgen (Hrsg.): Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit. Berlin / Boston: Walter de Gruyter, 333–352.

Auer, Peter (2015): Die Geschichte der germanistischen Soziolinguistik in Deutschland. Eine Skizze. In: Eichinger, Ludwig M. (Hrsg.): Sprachwissenschaft im Fokus. Positionsbestimmungen und Perspektiven. Berlin / Boston: Walter de Gruyter, 379–405.

Barbour, Stephen / Stevenson, Patrick (1998): Variation im Deutschen: soziolinguistische Perspektiven. Berlin / New York: Walter de Gruyter.

Bausinger, Hermann (1972): Deutsch für Deutsche. Dialekte – Sprachbarrieren – Sondersprachen. Frankfurt am Main: Fischer.

Bausinger, Hermann (1973): Dialekt als Sprachbarriere? Tübingen: Tübinger Vereinigung für Volkskunde.

Bellet, Sandra (2016): Sprachenportraits – ein introspektives Instrument für das eigene Spracherleben. URL: https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_SOZ/PDFs/F_E_23/SBellet_Sprachenportraits.pdf (Zugriff: 7. August 2025).

Blommaert, Jan (2005): Discourse. A Critical Introduction. Cambridge: Cambridge University Press.

Busch, Brigitta (2012): The Linguistic Repertoire Revisited. In: *Applied Linguistics*, Vol.33 (5), 1–22. URL: https://www.heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/2012-Busch-Applied_Ling.pdf (Zugriff: 7. August 2025).

Busch, Brigitta (2018): Das Sprachenportrait in der Mehrsprachigkeitsforschung. In: Roth, Kersten S. / Schramm, Karen / Spitzmüller, Jürgen (Hrsg.): Phänomen „Mehrsprachigkeit“: Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 53–70.

Busch, Brigitta (2019): Sprachreflexion und Diskurs: Theorien und Methoden der Sprachideologieforschung. In: Antos, Gerd / Niehr, Thomas / Spitzmüller, Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit*. Berlin / Boston: Walter de Gruyter, 107–139.

Busch, Brigitta (2021): *Mehrsprachigkeit*. 3. Auflage. Wien: Facultas.

Coseriu, Eugenio (2007): *Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens*. 2. Auflage. Tübingen: Narr.

Coulmas, Florian (2005): Changing language regimes in globalizing environments. In: *International Journal of the Sociology of Language*, Vol. 175/176, 3–15.

Cuonz, Christina (2014): Was kann die diskursive Spracheinstellungsforschung (nicht)? Methodologische und epistemologische Überlegungen. In: Cuonz, Christina / Studler, Rebekka (Hrsg.): *Sprechen über Sprache: Perspektiven und neue Methoden der Spracheinstellungsforschung*. Tübingen: Stauffenburg, 31–64.

Davies, Bronwyn / Harré, Rom (1990): Positioning. The discursive production of selves. In: *Journal for the Theory of Social Behaviour*, Vol.20 (1), 43–63.

Davies, Winifred V. (2018): Sprachnormen in der Schule aus der Perspektive der „Critical Language Awareness“. In: Lenz, Alexandra N. / Plewnia, Albrecht (Hrsg.): *Variation – Normen – Identitäten*. Berlin / Boston: Walter de Gruyter, 177–196.

de Cillia, Rudolf (2014): Innersprachliche Mehrsprachigkeit, Sprachnorm und Sprachunterricht. In: *ide*, Vol.2014 (3), 9–19.

de Cillia, Rudolf (2015): Deutsche Sprache und österreichische Identität/en. In: Lenz, Alexandra N. / Ahlers, Timo / Glauninger, Manfred M. (Hrsg.): *Dimensionen des Deutschen in Österreich. Variation und Varietäten im sozialen Kontext*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 149–164.

de Cillia, Rudolf / Ransmayr, Jutta (2019): *Österreichisches Deutsch macht Schule. Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm*. Wien / Köln / Weimar: Böhlau.

Deppermann, Arnulf (2013): Interview als Text vs. Interview als Interaktion. In: *Forum: Qualitative Sozialforschung*, Vol.14 (3), o. S.

Der Standard (2024): Dialekt im Schulunterricht – nützlich oder hinderlich? URL: <https://www.der-standard.at/story/3000000250830/dialekt-im-schulunterricht-nuetzlich-oder-hinderlich> (Zugriff: 19. Juni 2025).

Dittmar, Norbert (1997): *Grundlagen der Soziolinguistik – ein Arbeitsbuch mit Aufgaben*. Tübingen: Niemeyer.

Dollinger, Stefan (2019): *The Pluricentricity Debate. On Austrian German and other Germanic Standard Varieties*. London / New York: Routledge.

Dresing, Thorsten / Pehl, Thorsten (2013): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitung und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 5. Auflage. Marburg: Eigenverlag.

Dürscheid, Christa / Schneider, Jan G. (2019): Standardsprache und Variation. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Eckert, Penelope (2000): Linguistic Variation as Social Practice. The Linguistic Construction of Identity in Belten High. Malden [u. a.]: Blackwell.

Ender, Andrea / Kaiser, Irmtraud (2009): Zum Stellenwert von Dialekt und Standard im österreichischen und Schweizer Alltag: Ergebnisse einer Umfrage. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik, Vol.37 (2), 266–295.

Flick, Uwe (2018): An introduction to qualitative research. 6. Auflage. Los Angeles / London: Sage.

Flick, Uwe / von Kardorff, Ernst / Steinke, Ines (2017): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe / von Kardorff, Ernst / Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 12. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 13–29.

Flydal, Leiv (1951): Remarques sur certains rapports entre le style et l'état de langue. In: Norsk Tidsskrift for Sprogvidenskap, Vol.16 (1), 240–257.

Giffinger, Rudolf / Kramar, Hans (2012): Kleinstädte als Wachstumsmotoren ländlich-peripherer Regionen: Das Beispiel Waldviertel. In: DISP, Vol.48 (2), 63–76.

Gredel, Eva / Purkarthofer, Judith (2022): Soziolinguistik. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Gruber, Oliver / Rinner, Susanne (2025): Abschlussthese: Sprachenpolitik als eigenständiges Politikfeld. In: Zeitschrift für Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit, Vol.41 (1–2), 207–230.

Hager, Maria (2021): Zur Konstruktion von Zugehörigkeit und Differenz im Kontext des Dialekt-Standard-Kontinuums in der Schule: Überlegungen zu „Beziehungssprache“ als didaktisch-pädagogisches Instrument. In: Sprache im Beruf, Vol.4 (2), 166–183.

Hasselberg, Joachim (1978): Gemessene dialektbedingte Schulschwierigkeiten am Beispiel des Hessischen. In: Ammon, Ulrich / Knoop, Ulrich / Radtke, Ingulf (Hrsg.): Grundlagen einer dialektorientierten Sprachdidaktik: theoretische und empirische Beiträge zu einem vernachlässigten Problem. Weinheim [u. a.]: Beltz, 253–266.

Heller, Monica (2005): Sprache und Identität. In: Ammon, Ulrich / Dittmar, Norbert / Mattheier, Klaus J. (Hrsg.): Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. 2. Auflage. Berlin / New York: Walter de Gruyter, 1582–1586.

Heteroglossia (2025): Forschung, Projekte und Infos zu Mehrsprachigkeit. URL: <https://www.heteroglossia.net/Home.2.0.html> (Zugriff: 8. August 2025).

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

Hundt, Markus (2011): Schöner Dialekt, hässlicher Dialekt – Theorien und Methoden der Einstellungsforschung im Bereich der Wahrnehmungsdiagnostik. In: Elmentaler, Michael (Hrsg.): Gute Sprache, schlechte Sprache: Sprachnormen und regionale Vielfalt im Wandel. Wien [u. a.]: Lang, 77–104.

Janle, Frank / Klausmann, Hubert (2020): Dialekt und Standardsprache in der Deutschdidaktik. Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Janssen, Markus / Schreier, Margrit / Stamann, Christoph (2016): Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung. In: Forum: Qualitative Social Research, Vol.17 (3), o. S.

Jungmann, Eva (2015): O-draht sei, oda do nuar a Wölle. Rettung des Dialekts. URL: https://www.meinbezirk.at/gmuend/c-lokales/o-draht-sei-oda-do-nuar-a-woelle_a1267812 (Zugriff: 24. Juli 2025).

Klein, Wolfgang (1974): Variation in der Sprache: ein Verfahren zu ihrer Beschreibung. Kronberg im Taunus: Scriptor.

Köb, Franz (1978): Schule und Dialekt: ein kritischer Beitrag zum Bildungsanspruch der Institution Schule. Dissertation: Wirtschaftsuniversität Wien.

Krammer, Lisa (2022): Formen, Verwendungen und Funktionen von Sprachvariation. Einstellungen von Lehrenden an Wiener Universitäten und Kinderuniversitäten. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik, Vol.76 (1), 30–63.

Kuckartz, Udo / Rädiker, Stefan (2024a): Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA: Schritt für Schritt. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer.

Kuckartz, Udo / Rädiker, Stefan (2024b): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz. 6. Auflage. Weinheim: Juventa.

Lenz, Alexandra N. (2019): Bairisch und Alemannisch in Österreich. In: Schmidt, Jürgen E. / Herrgen, Joachim (Hrsg.): Deutsch. Language and Space. Berlin / Boston: Walter de Gruyter, 318–363.

Linke, Angelika / Nussbaumer, Markus / Portmann-Tselikas, Paul R. / Willi, Urs / Berchtold, Simone (2004): Studienbuch Linguistik. 5. Auflage. Tübingen: Niemeyer.

Löffler, Heinrich (2016): Germanistische Soziolinguistik. 5. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Maitz, Péter (2015): Sprachvariation, sprachliche Ideologien und Schule. In: Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, Vol.82 (2), 206–227.

Marten, Heiko F. (2016): Sprach(en)politik. Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Mayring, Philipp (2019): Qualitative Inhaltsanalyse – Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. In: Forum: Qualitative Social Research, Vol.20 (3), o. S.

Mayring, Philipp (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 13. Auflage. Weinheim / Basel: Beltz.

Misoch, Sabina (2019): Qualitative Interviews. 2. erw. und akt. Auflage. Berlin / Boston: Walter de Gruyter.

Neuland, Eva (1993): Sprachgefühl, Spracheinstellungen, Sprachbewußtsein. Zur Relevanz „subjektiver Faktoren“ für die Sprachvariation und Sprachwandel. In: Mattheier, Klaus J. (Hrsg.): Vielfalt des Deutschen. Festschrift für Werner Besch. Wien [u. a.]: Lang, 723–747.

Neuland, Eva (2013): Soziolinguistische Dimensionen (inter)generationellen Sprachgebrauchs. In: Schneider-Wiejowski, Karina / Kellermeier-Rehbein, Birte / Haselhuber, Jakob (Hrsg.): Vielfalt, Variation und Stellung der deutschen Sprache. Berlin / Boston: Walter de Gruyter, 209–223.

ÖIF – Österreichischer Integrationsfonds (2024): Factsheet Schule und Integration. URL: https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/monitor/Factsheet_Schule_und_Integration_web.pdf (Zugriff: 19. Oktober 2025).

Pustka, Elissa (2022): Französische Sprachwissenschaft. Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Reisinger, Ulla (2005): Schule und Dialekt: Dialekt als Unterrichtsstoff und Unterrichtssprache; am Beispiel der höheren Schulen in Wien und Niederösterreich. Diplomarbeit: Universität Wien.

Reitmayer, Valentin (1979): Der Einfluß des Dialekts auf die standardsprachlichen Leistungen von bayrischen Schülern in Vorschule, Grundschule und Gymnasium: eine empirische Untersuchung. Marburg: Elwert.

RIS (2025): Bundesrecht konsolidiert: Lehrpläne der Mittelschulen Anl. 1, tagesaktuelle Fassung. BGBl. II Nr. 204/2024. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850&Artikel=&Paragraf=&Anlage=1&Uebergangsrecht=> (Zugriff: 31. Juli 2025).

Rosenberg, Klaus-Peter (1986): Der Berliner Dialekt – und seine Folgen für die Schüler. Geschichte und Gegenwart der Stadtsprache Berlins sowie eine empirische Untersuchung der Schulprobleme dialektsprechender Berliner Schüler. Tübingen: Niemeyer.

Sauer, Dagmar (1995): Bewertungen des Dialekts in der Schule: am Beispiel der Pflichtschulen im südlichen Burgenland. Diplomarbeit: Universität Wien.

Schlieben-Lange, Brigitte (1991): Soziolinguistik. Eine Einführung. 3. Auflage. Stuttgart [u. a.]: Kohlhammer.

Schmidlin, Regula (2011): Die Vielfalt des Deutschen, Standard und Variation: Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache. Berlin / Boston: Walter de Gruyter.

Schmidt, Jürgen E. / Herrgen, Joachim (2011): Sprachdynamik – eine Einführung in die moderne Regionalsprachenforschung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Silverstein, Michael (2009): Pragmatic indexing. In: Mey, Jacob L. (Hrsg.): Concise Encyclopedia of Pragmatics. 2. Auflage. Amsterdam [u. a.]: Elsevier, 756–759.

Sinner, Carsten (2014): Varietätenlinguistik. Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Soukup, Barbara (2019): Sprachreflexion und Kognition: Theorien und Methoden der Spracheinstellungsforschung. In: Antos, Gerd / Niehr, Thomas / Spitzmüller, Jürgen (Hrsg.): Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit. Berlin / Boston: Walter de Gruyter, 83–106.

Spitzmüller, Jürgen (2022): Soziolinguistik. Eine Einführung. Berlin: J. B. Metzler.

Steinig, Wolfgang / Huneke, Hans-Werner (2015): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 5. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Stöckle, Philipp (2024): Historische bairische Dialekte in Österreich und Südtirol – ein dialektometrischer Zugang. In: Jahrbuch für germanistische Sprachgeschichte, Vol.15 (1), 301–316.

Tabacariu, Julia T. (2021): Dialekt oder Standard als Unterrichtssprache? Eine exemplarische Untersuchung der Spracheinstellungen und Sprachverwendung von Deutschlehrpersonen an der Sekundarstufe in Österreich. Masterarbeit: Universität Wien.

Tagliamonte, Sali A. (2006): *Analysing Sociolinguistic Variation*. Cambridge [u. a.]: Cambridge University Press.

Thelen, Udo (1999): *Sprachliche Variation und ihre Beschreibung*. Tübingen: Niemeyer.

Thim-Mabrey, Christiane (2003): Sprachidentität – Identität durch Sprache. Ein Problemaufriss aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In: Janich, Nina / Thim-Mabrey, Christiane (Hrsg.): *Sprachidentität – Identität durch Sprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 1–18.

Watt, Dominic (2007): Variation and the variable. In: Llamas, Carmen / Mullany, Louise / Stockwell, Peter (Hrsg.): *The Routledge Companion to Sociolinguistics*. London / New York: Routledge, 3–11.

Weinreich, Uriel / Labov, William / Herzog, Marvin I. (1968): Empirical foundations for a theory of language change. In: Lehmann, Winfred P. / Malkiel, Yakov (Hrsg.): *Directions for Historical Linguistics*. Austin / London: University of Texas Press, 95–188.

Weisgerber, Bernhard (1979): Was bleibt vom „kompensatorischen Sprachunterricht“? Didaktische Konsequenzen der Soziolinguistik. In: Ermert, Karl (Hrsg.): *Gibt es die Sprachbarriere noch? Soziolinguistik, Sprachdidaktik, Bildungspolitik*. Düsseldorf: Schwann, 58–70.

Wiesinger, Peter (1988): Die deutsche Sprache in Österreich. Eine Einführung. In: Wiesinger, Peter (Hrsg.): *Das österreichische Deutsch*. Wien / Köln / Graz: Böhlau, 9–30.

Wittibschlager, Anja (2016): „Im Dialekt fühlen sich meine Schülerinnen und Schüler zuhause“: eine Untersuchung des Stellenwerts des Dialekts in österreichischen Volksschulen. Masterarbeit: Universität Wien.

Zurucker-Burda, Stefan (2021): ‚Dialekt‘ in der Schule aus der Sicht von Direktorinnen und Direktoren. Eine Spracheinstellungsuntersuchung unter Leiterinnen und Leitern weiterführender Schulen in Österreich. Diplomarbeit: Universität Wien.

7.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Dialektareale in Österreich nach Lenz (2019).....	30
Abbildung 2: Sprachenportrait von Gewährsperson 1.....	60
Abbildung 3: Sprachenportrait von Gewährsperson 2.....	66
Abbildung 4: Sprachenportrait von Gewährsperson 3.....	73
Abbildung 5: Sprachenportrait von Gewährsperson 4.....	80
Abbildung 6: Sprachenportrait von Gewährsperson 5.....	85

7.3 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Gegenüberstellung qualitativer und quantitativer Forschungsansätze nach Misoch (2019), eigene Darstellung.....	46
Tabelle 2: Phasen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz / Rädiker (2024b), eigene Darstellung	53
Tabelle 3: Vorab festgelegte Hauptkategorien für die Auswertung	55
Tabelle 4: Definition der Hauptkategorie „Sprachrepertoire“	56
Tabelle 5: Definition der Hauptkategorie „Sprachreflexive Äußerungen (beruflicher Kontext)“	57
Tabelle 6: Definition der Hauptkategorie „Sprachreflexive Äußerungen (privater Kontext)“	58
Tabelle 7: Definition der Hauptkategorie „Identifizierte Sprachregime“	58
Tabelle 8: Tabellarische Fallübersicht zu ausgewählten Subkategorien	93

8 Anhang

8.1 Interviewleitfaden

Interviewleitfaden für die Masterarbeit

*Ich schreibe eine Masterarbeit an der Universität Wien zum Thema „Dialekt in der Schule“. Dazu führe ich Interviews mit Schulleiter*innen im Waldviertel durch. Deshalb möchte ich heute auch Sie interviewen. Dabei geht es um Ihre ganz persönliche Meinung, es gibt keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten auf meine Fragen.*

Alles, was Sie im Interview sagen, wird in der Masterarbeit anonym verwendet. Ihr Name oder andere Namen (z. B. von Ihrer Schule oder von Personen) werden in der Masterarbeit NICHT genannt.

Ich bitte Sie darum, Ihre mündliche Zustimmung zum Interview zu geben. Wenn wir mit dem Interview fertig sind, werde ich Sie noch ersuchen, eine schriftliche Zustimmungserklärung zu unterschreiben. Vielen Dank!

Sprachenportrait:

1. Am Beginn des Interviews steht Ihr „Sprachenportrait“. Diese Körpersilhouette soll Ihre Person symbolisieren. Zeichnen Sie bitte in die Silhouette alle Sprachen bzw. Sprachformen ein, die in Ihrem bisherigen Leben eine Rolle gespielt haben oder derzeit eine Rolle spielen. In welcher Farbe Sie welche Sprache oder Sprachform einzeichnen und an welcher Stelle in der Körpersilhouette Sie diese verorten, können Sie selbst entscheiden.
 - a) Denken Sie nicht nur an Sprachen oder Sprachformen, die Sie beherrschen. Zeichnen Sie bitte auch solche ein, die Sie nur ein wenig oder vielleicht gar nicht sprechen oder verstehen, die aber trotzdem in Ihrem Leben eine Rolle gespielt haben oder jetzt spielen.
 - b) Es gibt ja nicht nur EIN Deutsch (Englisch ...). Sind es bestimmte Formen dieser Sprache(n), die für Sie eine Bedeutung haben oder gehabt haben?

[Wenn „Dialekt“ eingezeichnet wurde:] Haben Sie einen bestimmten Namen für diesen Dialekt? Sprechen Sie selbst diesen Dialekt?

[Wenn „Waldviertlerisch“ o. Ä. eingezeichnet wurde:] Sprechen Sie selbst Waldviertlerisch?

Gibt es noch weitere Dialekte, die in Ihrem Leben eine Rolle gespielt haben oder spielen?
[wenn ja → einzeichnen]

Welche Dialekte kennen Sie sonst noch? Haben Sie einen oder mehrere Dialekte, die Sie besonders mögen? [Wenn ja: warum?]

Haben Sie einen oder mehrere Dialekte, die Sie nicht mögen? [Wenn ja: warum?]

[Anmerkung: Diese Dialekte werden NICHT mehr in die Körpersilhouette eingezeichnet.]

- c) Gibt es auch Sprachen oder Sprachformen, die Sie in Zukunft noch gerne lernen möchten? Tragen Sie nun bitte auch diese ins Sprachenportrait ein.

[Abschluss des Sprachenportraits: mit der Gewährsperson darüber sprechen, warum die einzelnen Sprachen oder Sprachformen an entsprechender Stelle und mit einer entsprechenden Farbe eingezeichnet wurden]

Primärsozialisation:

2. Erinnern Sie sich zurück an Ihre Kindheit (an die Zeit vor dem Schuleintritt); welche Personen waren damals in Ihrem Leben besonders wichtig?
 - a) Wie haben diese Personen [genannte Personen aufgreifen – z. B. Eltern, Geschwister, Großeltern, Freund*innen ...] miteinander gesprochen?
 - b) Wie haben diese Personen [genannte Personen aufgreifen – z. B. Eltern, Geschwister, Großeltern, Freund*innen ...] mit Ihnen gesprochen?
 - c) Wie haben Sie mit diesen Personen [genannte Personen aufgreifen – z. B. Eltern, Geschwister, Großeltern, Freund*innen ...] gesprochen?
 - d) War in Ihrer Kindheit vor dem Schuleintritt Sprache jemals ein Thema, über das geredet wurde?
 - e) Erinnern Sie sich an ein besonders angenehmes/lustiges oder unangenehmes/trauriges Erlebnis im Zusammenhang mit Sprache während Ihrer Zeit vor dem Schuleintritt. Erzählen Sie darüber.

Eigene Schulzeit:

3. Erinnern Sie sich zurück an Ihre Schulzeit (Volksschule einschließlich der weiteren Schulen); welche Personen waren damals in Ihrem Leben besonders wichtig?
Wie haben diese Personen [genannte Personen aufgreifen – z. B. Lehrer*innen, Schulfreund*innen ...] im Unterricht und in den Pausen bzw. bei Schulausflügen mit Ihnen gesprochen?
Wie haben Sie mit diesen Personen [genannte Personen aufgreifen – z. B. Lehrer*innen, Schulfreund*innen ...] im Unterricht und in den Pausen bzw. bei Schulausflügen gesprochen?
 - a) Gab es in den Schulen, die Sie besucht haben, bestimmte Vorgaben, wie man sprechen muss?
 - b) Gab es Unterschiede zwischen der Volksschule und den weiterführenden Schulen? Wenn ja, welche? An welcher Bildungseinrichtung haben Sie Ihre Lehramtsausbildung absolviert? Wie wurde dort gesprochen?

[Falls eine Schule/Bildungseinrichtung in Wien besucht wurde; gab es einen Unterschied zwischen der Schule/Einrichtung in Wien und der/den Schule(n) in Niederösterreich?]

[Sprechen Sie generell in Wien anders als zuhause in Niederösterreich? Wenn ja: Können Sie das näher beschreiben?]
 - c) Erinnern Sie sich an ein besonders angenehmes/lustiges oder unangenehmes/trauriges Erlebnis im Zusammenhang mit Sprache während Ihrer Schulzeit. Erzählen Sie darüber.

Zeit als Lehrperson:

4. Erinnern Sie sich zurück an Ihre Zeit als Lehrperson; welche Personen waren damals in Ihrem Leben (beruflich und privat) besonders wichtig?

Wie haben diese Personen [beruflich: z. B. Kolleg*innen, Schüler*innen (Unterricht, Pause, Schulausflug ...), Eltern ...; privat: Partner*in, Kinder, Eltern, Freund*innen ...] mit Ihnen gesprochen?

Wie haben Sie mit diesen Personen [beruflich: z. B. Kolleg*innen, Schüler*innen (Unterricht, Pause, Schulausflug ...), Eltern ...; privat: Partner*in, Kinder, Eltern, Freund*innen ...] gesprochen?

- a) Wie haben Sie im Unterricht gesprochen (im Kontext der Wissensvermittlung, der Ermahnung, der Auflockerung ...)?
- b) Haben Sie je nach Unterrichtsfach verschieden gesprochen? Wenn ja, inwiefern? Hat diesbezüglich das Unterrichten im Fach Deutsch eine besondere Rolle gespielt?
- c) Hat sich Ihr Sprachgebrauch im Laufe Ihrer Unterrichtstätigkeit verändert? Wenn ja, inwiefern?
- d) Haben Sie mit Kindern, die Deutsch als Muttersprache sprechen, anders gesprochen als mit Kindern, die Deutsch nicht als Muttersprache sprechen? Wenn ja, inwiefern?
- e) Erinnern Sie sich an ein besonders angenehmes/lustiges oder unangenehmes/trauriges Erlebnis im Zusammenhang mit Sprache während Ihrer Zeit als Lehrperson. Erzählen Sie darüber.

Zeit als Schulleiter*in:

- 5. Wenn Sie an Ihren Arbeitsalltag als Schulleiter*in denken; wie sprechen Sie mit Lehrkräften und Schüler*innen? Mit welchen Personen kommunizieren Sie als Schulleiter*in sonst noch häufig? Wie sprechen Sie mit diesen Personen?
 - a) Sollte im Unterricht Dialekt gesprochen werden? Warum (nicht)? Gilt das in gleicher Weise für Lehrkräfte und Schüler*innen?
 - b) Spielt das Unterrichtsfach Deutsch diesbezüglich eine besondere Rolle?
 - c) Erteilen Sie in Ihrer Funktion als Schulleiter*in den Lehrkräften und/oder Schüler*innen Vorgaben in Bezug auf den Sprachgebrauch in der Schule? Wenn ja, bitte ich Sie, diese Vorgaben zu beschreiben.
 - d) Gibt es spezielle sprachliche Vorgaben für Lehrpersonen, die Kinder unterrichten, die nicht Deutsch als Muttersprache sprechen? Wenn ja, so ersuche ich Sie, diese zu erläutern.
 - e) Sollte es vonseiten der Schulbehörden (mehr) Vorgaben zum Sprachgebrauch in der Schule geben?
 - f) Sind Sie der Ansicht, dass Kinder im Rahmen des Schulunterrichts Dialekt lernen sollten? Warum (nicht)?

Möchten Sie abschließend noch über etwas sprechen, das Ihnen wichtig ist?

In diesem Sinne bedanke ich mich für das Interview und ersuche Sie, die schriftliche Zustimmungserklärung zu unterschreiben. Vielen Dank!

8.2 MAXQDA-Codesystem

Liste der Codes	Häufigkeit
Codesystem	733
SPR – Sprachrepertoire	63
KOM – Komponenten	89
POS – Positive Ideologien	36
NEG – Negative Ideologien	15
BER – Sprachreflexive Äußerungen (beruflicher Kontext)	123
SPKO – Sprachgebrauch → Kolleg*innen	15
SPSUS – Sprachgebrauch → Schüler*innen	50
SPSAKT – Sprachgebrauch → sonstige Akteur*innen	14
DIASCH – Einstellung → Dialekt in der Institution Schule	21
ERBER – Angenehmes/lustiges bzw. unangenehmes/trauriges Erlebnis im beruflichen Kontext	8
PRV – Sprachreflexive Äußerungen (privater Kontext)	132
SPFF – Sprachgebrauch → Familie und Freund*innen	62
SPESZ – Sprachgebrauch → eigene Schulzeit	30
SPWIEN – Sprachgebrauch → Wien	11
ERPRV – Angenehmes/lustiges bzw. unangenehmes/trauriges Erlebnis im privaten Kontext (Familie/Freund*innen bzw. eigene Schulzeit)	12
REG – Identifizierte Sprachregime	27
PRO – Proaktive Sprachregime	14
REAESZ – Reaktive Sprachregime → eigene Schulzeit	6
REAÜI – Reaktive Sprachregime → übergeordnete Instanzen	5

8.3 Transkriptionen der Interviews

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54

Transkript 13. Mai 2025

I: Am Beginn des Interviews steht ein Sprachenportrait, da gibt es eine Körpersilhouette und die soll ihre Person symbolisieren. Zeichnen Sie bitte in die Silhouette alle Sprachen beziehungsweise Sprachformen ein, die in Ihrem bisherigen Leben eine Rolle gespielt haben oder derzeit eine Rolle spielen. In welcher Farbe Sie welche Sprache oder Sprachform einzeichnen und an welcher Stelle in dieser Silhouette, das können Sie selbst entscheiden.

GP1: *zeichnet ins Sprachenportrait ein*

GP1: Das heißt, die Mundart im Prinzip auch – oder nur wirklich die Sprache?

I: Alle Sprachformen, die Ihnen einfallen.

GP1: *zeichnet ins Sprachenportrait ein*

I: Denken Sie nicht nur an Sprachen oder Sprachformen, die Sie beherrschen, zeichnen Sie bitte auch solche ein, die Sie vielleicht nur ein wenig oder gar nicht sprechen beziehungsweise verstehen, die aber trotzdem in Ihrem Leben eine Rolle spielen oder gespielt haben.

GP1: *zeichnet ins Sprachenportrait ein*

GP1: Mmmm, wo tun wir sie denn hin? (überlegt)

GP1: *zeichnet ins Sprachenportrait ein*

I: Danke. Es gibt ja nicht nur ein Deutsch, ein Englisch oder ein Französisch, es gibt ja verschiedene Formen dieser Sprachen, die für Sie eine Bedeutung haben oder gehabt haben. Gibt es da irgendwelche bestimmten Formen? Sie haben jetzt „Waldviertlerisch“, „Wienerisch“, „Kärntnerisch“ eingezeichnet. Sonst noch irgendwelche weiteren?

GP1: Im Prinzip bei Englisch und Französisch ist es das Schulenglisch oder Schulfranzösisch.

I: Sie haben auch „Waldviertlerisch“ eingezeichnet. Sprechen Sie selbst Waldviertlerisch?

GP1: Ja, privat – und in der Schule natürlich teilweise auch.

I: Okay. Gibt es noch weitere Dialekte, die in Ihrem Leben eine Rolle gespielt haben oder spielen?

GP1: Für mich im Sprachgebrauch eigentlich nicht. Das sind gerade das Wienerische, das Kärntnerische, was den Kontakt zu Personen aus dieser Region betrifft.

I: Welche Dialekte kennen Sie sonst noch? Haben Sie einen oder mehrere Dialekte, die Sie besonders mögen – und wenn ja, warum?

GP1: Besonders mag ich das Tirolerische, weil es sich sehr melodisch anhört, das Vorarlbergerische finde ich lustig, weil man so viel nicht versteht, und die Steirer finde ich mit ihrer „Bellerei“ auch lustig. Am nächsten sind mir das Kärntnerische, das Wienerische und vom Klangbild her das Tirolerische und das Vorarlbergerische.

I: Haben Sie einen oder mehrere Dialekte, die Sie nicht mögen – und wenn ja, warum?

55 GP1: Nein, es gibt eigentlich keinen Dialekt, den ich gar nicht mag.
56
57 I: Gibt es auch Sprachen oder Sprachformen, die Sie in Zukunft noch gerne lernen möch-
58 ten? Wenn ja, dann bitte noch in diese Körpersilhouette eintragen.
59
60 GP1: Neu lernen will ich eigentlich nicht unbedingt, was ich sicher auffrischen möchte,
61 sind Französisch und Englisch – mehr oder weniger festigen, was da ist.
62
63 I: Zum Abschluss des Sprachenportraits würde ich Sie noch ganz kurz bitten, zu erklären,
64 warum Sie die jeweiligen Sprachen an der jeweiligen Stelle eingezeichnet haben und wa-
65 rum Sie die entsprechenden Farben gewählt haben, ob es da irgendeinen Grund gibt.
66
67 GP1: Also Deutsch und Waldviertlerisch liegen in der Nähe des Herzens, weil sie meine
68 Herzenssprachen sind, also die, die ich spreche, und die, die mir am Herzen liegen. Eng-
69 lisch ist in der Bauchregion, weil ich ganz einfach das sehr oft brauche. Orange und Grün
70 zählen zu meinen Lieblingsfarben, deswegen habe ich die auch gewählt. Französisch,
71 Kärntnerisch und Wienerisch liegen in den Beinen, Französisch relativ weit unten, weil ich
72 schon wahnsinnig viel vergessen habe. Und eher halt in Blau – dunkler gehalten – das
73 Kärntnerische und das Wienerische liegen auch in den Beinen, weil es ganz einfach viel
74 mit Reisen zu tun gehabt hat, mit Aufhalten, mit Menschen kennenlernen aus der Re-
75 gion. Und das Kärntnerische und das Wienerische dann ein bisschen – also vor allem Kärnt-
76 nerische – das Naturverbundene mit der Farbe zeigen kann/soll.
77
78 I: Zur Primärsozialisation: Erinnern Sie sich zurück an Ihre Kindheit, also an die Zeit vor
79 dem Schuleintritt, welche Personen waren damals in Ihrem Leben besonders wichtig?
80
81 GP1: Die Eltern und (...) Geschwister und Großeltern.
82
83 I: Und wie haben diese Personen, die Sie jetzt genannt haben – also Eltern, Geschwister
84 und Großeltern – miteinander gesprochen?
85
86 GP1: Gehobene Umgangssprache.
87
88 I: Gehobene Umgangssprache? Also nicht jetzt im Dialekt, sondern Umgangssprache de-
89 finieren Sie dann so zwischen /
90
91 GP1: Zwischen Dialekt und Hochdeutsch.
92
93 I: Wie haben diese Personen mit Ihnen gesprochen?
94
95 GP1: In der gehobenen Umgangssprache.
96
97 I: Und wie haben Sie mit diesen Personen gesprochen?
98
99 GP1: Auch in der gehobenen Umgangssprache.
100
101 I: War in Ihrer Kindheit vor dem Schuleintritt die Sprache jemals ein Thema, über das
102 geredet worden ist zuhause?
103
104 GP1: Kann ich mich NICHT erinnern. (verneinend)
105
106 I: Erinnern Sie sich an ein besonders angenehmes/lustiges oder unangenehmes/trauriges
107 Erlebnis im Zusammenhang mit Sprache während Ihrer Zeit vor dem Schuleintritt. Gab es
108 da eines? Und wenn ja, erzählen Sie darüber.
109
110 GP1: Kann ich mich ehrlich gesagt an keines, das die Sprache betrifft, erinnern.

111 I: Zur eigenen Schulzeit: Erinnern Sie sich zurück an Ihre Schulzeit, also an die Volks-
 112 schule einschließlich der weiteren Schulen dann, welche Personen waren damals in Ihrem
 113 Leben besonders wichtig?

114
 115 GP1: Die Freundinnen und natürlich die Familie.

116
 117 I: Freundinnen und Familie, wie haben diese Personen im Unterricht und in den Pausen –
 118 also jetzt die Schulfreund*innen – mit Ihnen gesprochen?

119
 120 GP1: In der Mundart.

121
 122 I: In der Mundart. Also Dialekt meinen Sie?

123
 124 GP1: Genau.

125
 126 I: Es hat ja zu dieser Zeit auch die Lehrer*innen gegeben, wissen Sie noch, wie die mit
 127 Ihnen gesprochen haben?

128
 129 GP1: Unterschiedlich, also da hat es welche gegeben, die haben im Dialekt gesprochen,
 130 und dann hat es natürlich auch welche gegeben – die Mehrheit –, die Hochdeutsch – gehobene
 131 Umgangssprache – gesprochen haben.

132
 133 I: Und wie haben Sie mit diesen Personen – also Schulfreund*innen, Familie und Lehrer*innen – gesprochen?

134
 135 GP1: Jeweils so, wie ich es gewohnt war. Das heißt, alles, was Familie ist, war gehobene
 136 Umgangssprache (...) und Lehrer. Und alles, was Freundinnen sind, war im Dialekt. Das
 137 hat auch gewechselt, wenn meine Geschwister und meine Freunde nebeneinandergesessen
 138 sind, habe ich hin und her gewechselt zwischen den zwei Bereichen.

139
 140 I: Gab es in den Schulen, die Sie besucht haben, bestimmte Vorgaben, wie man sprechen muss?

141
 142 GP1: Naja Hochdeutsch (...) sollte man sprechen.

143
 144 I: Gab es SCHON die Vorgabe?

145
 146 GP1: Ja. Ist auch eingefordert worden im Unterricht.

147
 148 I: Und in den Pausen?

149
 150 GP1: In den Pausen war es ziemlich egal.

151
 152 I: Gab es Unterschiede zwischen der Volksschule und den weiterführenden Schulen – wenn ja, welche in Bezug auf diese Sprachverwendung?

153
 154 GP1: Ja, in der Volksschule war sicher noch mehr das Hochdeutsch verankert als dann in
 155 der Hauptschule beziehungsweise den nachfolgenden Schulen.

156
 157 I: An welcher Bildungseinrichtung haben Sie Ihre Lehramtsausbildung absolviert und wie wurde dort gesprochen?

158
 159 GP1: An der PÄDAK in Krems, ahhh (überlegt kurz) Hochdeutsch im Lehrbetrieb, Mundart in der Freizeit.

160
 161 I: Haben Sie auch eine Bildungseinrichtung in Wien besucht?

162
 163
 164
 165
 166

167 GP1: Nein.
168
169 I: Nicht als Schülerin und nicht als Lehrerin sozusagen?
170
171 GP1: Nein, gar nicht.
172
173 I: Wenn Sie in Wien jetzt sind, sprechen Sie da anders als zuhause in Niederösterreich und
174 können Sie das näher beschreiben?
175
176 GP1: Ja. Wenn ich in Wien unterwegs bin, dann spreche ich gehobene Umgangssprache –
177 Hochdeutsch –, wenn ich im Waldviertel unterwegs bin, beim Einkaufen, in Lokalen (...)
178 spreche ich Mundart. Je nachdem, wie gehoben ein Lokal ist, ist es auch unterschiedlich.
179
180 I: Erinnern Sie sich an ein besonders angenehmes beziehungsweise lustiges oder unange-
181 nehmes beziehungsweise trauriges Erlebnis im Zusammenhang mit Sprache während Ihrer
182 Schulzeit. Fällt Ihnen da etwas ein?
183
184 GP1: Also lustig war es vor allem für meine Freundinnen und Freunde, wenn sie bei uns
185 in der Familie zuhause waren, weil wie gesagt mit der Familie habe ich Hochdeutsch –
186 gehobene Umgangssprache – gesprochen und mit ihnen in der Mundart, und das hat hin
187 und her gewitcht.
188
189 I: Also wie Sie schon gesagt haben, wenn beide im gleichen Raum waren, haben Sie hin
190 und her gewitcht?
191
192 GP1: Genau.
193
194 I: Dann geht es über zur Zeit, in der Sie Lehrperson waren: Erinnern Sie sich zurück an
195 Ihre Zeit als Lehrperson, welche Personen waren damals in Ihrem Leben – also beruflich
196 und privat – besonders wichtig?
197
198 GP1: Die Familie und dann natürlich die Kolleginnen und Kollegen in der Schule (...) und
199 der Freundeskreis.
200
201 I: Und die Schüler*innen wahrscheinlich auch, schätze ich?
202
203 GP1: Die Schüler*innen natürlich auch. (lacht)
204
205 I: Wie haben diese Personen, die Sie jetzt genannt haben, mit Ihnen gesprochen?
206
207 GP1: Familie weiterhin gehobene Umgangssprache, Kolleginnen und Kollegen im Lehrer-
208 zimmer oder im Privaten in der Mundart, Schüler in einem hohen Maß in der Mundart –
209 nicht nur in den Pausen, sondern auch während des Unterrichts –, im Kontakt mit dem
210 Lehrerkollegium im Unterricht oder bei offiziellen Veranstaltungen gehobene Umgangs-
211 sprache und mit den Schülern – ich – gehobene Umgangssprache, und wie gesagt die Schü-
212 ler sehr, sehr (...) sehr, sehr viel in der Mundart.
213
214 I: Wie haben Sie mit diesen Personen – haben Sie jetzt groÙteils schon erwähnt – gespro-
215 chen?
216
217 GP1: Ahh, im Wechsel eben, Familie gehobene Umgangssprache und je nach Situation mit
218 den Lehrerkollegen sowohl – als auch, genauso wie mit den Schülern sowohl – als auch.
219
220 I: Es gibt ja verschiedene Kontexte, also den Unterricht, die Pause, den Schulausflug, hat
221 sich das dann irgendwie unterschieden, wie die Schüler*innen mit Ihnen oder Sie mit den
222 Schüler*innen gesprochen haben?

223 GP1: Von meiner Seite weniger, das heißt, es ist natürlich auch von meiner Seite vorge-
 224 kommen, dass ich bei Schulveranstaltungen, Schikursen, Wandertagen in die Mundart hin-
 225 eingefallen bin, bei den Schülern ist natürlich alles, was sich außerhalb der Schule abspielt,
 226 Mundart.
 227

228 I: Wie haben Sie im Unterricht gesprochen, im Kontext der Wissensvermittlung, der Er-
 229 mahnung und der Auflockerung, weil es gibt ja auch im Unterricht verschiedene Kontexte?
 230

231 GP1: In Hochdeutsch oder gehobene Umgangssprache.
 232

233 I: Bei der Wissensvermittlung?
 234

235 GP1: Bei der Wissensvermittlung Hochdeutsch.
 236

237 I: Und bei einer Ermahnung?
 238

239 GP1: Bei einer Ermahnung kann es durchaus eine gewisse Mischform gegeben haben.
 240

241 I: Und bei der Auflockerung?
 242

243 GP1: Auflockern oder Trösten oder Beruhigen war sicher eher die Mundart als das Hoch-
 244 deutsche.
 245

246 I: Haben Sie je nach Unterrichtsfach verschieden gesprochen – und wenn ja, inwiefern?
 247

248 GP1: Nein.
 249

250 I: Hat diesbezüglich das Unterrichten im Fach Deutsch eine besondere Rolle gespielt in
 251 Bezug auf die Sprache?
 252

253 GP1: Natürlich, weil man ja besonders im Fach Deutsch das Hochdeutsch mehr einfordert
 254 als vielleicht in anderen Gegenständen (...) von den Schülern.
 255

256 I: Und Sie selbst haben dann auch /?
 257

258 GP1: Ich habe sowieso Hochdeutsch in der Klasse gesprochen – meistens – sagen wir ein-
 259 mal 90 Prozent sicher.
 260

261 I: Hat sich Ihr Sprachgebrauch im Laufe Ihrer Unterrichtstätigkeit verändert – und wenn
 262 ja, inwiefern?
 263

264 GP1: Nein, ich glaube nicht, dass er sich verändert hat.
 265

266 I: Haben Sie mit Kindern, die Deutsch als Muttersprache sprechen, anders gesprochen als
 267 mit Kindern, die Deutsch nicht als Muttersprache sprechen? Wenn ja, inwiefern?
 268

269 GP1: Ja, dahingehend, dass man natürlich mit Kindern nichtdeutscher Muttersprache lang-
 270 samer spricht und den Satzbau einfacher formuliert, also diese verdrehten Sätze kann ich
 271 mich jetzt nicht erinnern, wo Teile ausgelassen werden, weil man glaubt, sie verstehen
 272 diese dann nicht.
 273

274 I: Haben Sie dann auch den Dialekt teilweise verwendet?
 275

276 GP1: Nein, bei Kindern nichtdeutscher Muttersprache nicht.
 277

278 I: Erinnern Sie sich an ein besonders angenehmes/lustiges oder unangenehmes/trauriges
 279 Erlebnis im Zusammenhang mit Sprache während Ihrer Zeit als Lehrperson.
 280

281 GP1: Die lustigsten Situationen waren – also ich komme aus W., aus einer Stadt, und habe
 282 dann in einer kleinen Gemeinde, in L., als Lehrerin begonnen –, dass ich vieles in der
 283 Mundart nicht verstanden habe, obwohl nur 50 Kilometer Distanz dazwischen waren, weil
 284 die Begrifflichkeiten ganz anders waren für einzelne Dinge. Und weil ich ja nicht in der
 285 Mundart aufgewachsen bin, habe ich von Grund auf gar nicht alles verstanden.
 286

287 I: Zur Zeit als Schulleiterin: Wenn Sie an Ihren Arbeitsalltag als Schulleiterin denken, wie
 288 sprechen Sie mit Lehrkräften und Schüler*innen?
 289

290 GP1: Mit Lehrkräften sehr viel im Dialekt, mit den Schüler*innen in der Unterrichtssitua-
 291 tion Hochdeutsch, in der Freizeitsituation, dadurch dass wir uns ja alle kennen, in der
 292 Mundart.
 293

294 I: Mit welchen Personen kommunizieren Sie als Schulleiterin sonst noch häufig?
 295

296 GP1: Mit der Gemeinde, mit den vorgesetzten Behörden, Eltern, mit den Vertretern der
 297 Wirtschaft, (...) sonst fällt mir jetzt gerade keiner ein.
 298

299 I: Und wie sprechen Sie mit diesen Personen?
 300

301 GP1: Da wir uns eigentlich alle sehr gut kennen, bis auf die Dienstbehörde eigentlich mit
 302 allen im Dialekt. Dienstbehörde ist auch unterschiedlich, je nachdem, wer von den höheren
 303 Herrschaften vor mir sitzt – wir kennen uns alle gut, wir sind alle eigentlich ziemlich gleich
 304 alt. Das heißt, in der dienstlichen Situation sicher eher Hochdeutsch, wenn wir so ins Plau-
 305 dern hineinkommen, dann sicher eher Mundart.
 306

307 I: Da meinen Sie jetzt die Bildungsdirektion?
 308

309 GP1: Genau. Also Außenstelle.
 310

311 I: Sollte im Unterricht Dialekt gesprochen werden? Warum oder warum nicht?
 312

313 GP1: Grundsätzlich in der Wissensvermittlung würde ich „Nein“ sagen, aber ich finde,
 314 dass der Dialekt schon ganz etwas Wichtiges ist für eine Region und die Begrifflichkeiten,
 315 die ganz besonders sind für eine Region, auch erhalten bleiben müssen, und deswegen kann
 316 das durchaus auch im Unterricht stattfinden. Aber alles, was Wissensvermittlung ist, da
 317 sollte schon das Hochdeutsch im Vordergrund liegen, weil es unsere Kinder eh kaum bis
 318 fast gar nicht beherrschen.
 319

320 I: Gilt das in gleicher Weise für Lehrkräfte und Schüler*innen?
 321

322 GP1: Ja. Also Lehrkräfte verstärkter natürlich, weil die ja das Vorbild sein sollen für die
 323 Schülerinnen und Schüler, aber bei den Schülern wird es auch eingefordert von den Lehr-
 324 personen.
 325

326 I: Spielt das Unterrichtsfach Deutsch diesbezüglich eine besondere Rolle?
 327

328 GP1: Ich glaube schon, weil so wie ich vorher schon gesagt habe, wird da ganz speziell
 329 noch einmal Wert darauf gelegt, dass auf Hochdeutsch gesprochen wird, was vielleicht in
 330 einem Nebengegenstand – ich nehme jetzt Sport her – sicher weniger Beachtung findet,
 331 dass der dann auf Hochdeutsch zu motivieren anfängt seine Schulkollegen, dass sie schnel-
 332 ler laufen sollen.
 333

334 I: Erteilen Sie in Ihrer Funktion als Schulleiterin den Lehrkräften und/oder Schüler*innen
335 Vorgaben in Bezug auf den Sprachgebrauch in der Schule?
336

337 GP1: Schon. Also es wird schon kommuniziert, dass das Hochdeutsch vorrangig verwendet
338 werden soll und muss, allein ich kann es nicht kontrollieren, ob es tatsächlich so ist, aber
339 ich weiß aus den Hospitationen, dass Hochdeutsch im Unterricht von den Lehrpersonen
340 auf alle Fälle verwendet wird – und bei den Schülern muss man darauf hinweisen.
341

342 I: Gibt es spezielle sprachliche Vorgaben für Lehrpersonen, die Kinder unterrichten, die
343 nicht Deutsch als Muttersprache sprechen?
344

345 GP1: Die besonderen Vorgaben sind im Prinzip nur dahingehend – aber das sagt jedem der
346 Hausverstand, der mit den Kindern arbeitet –, dass langsamer gesprochen wird, dass auf
347 den Satzbau geachtet wird und dass Hochdeutsch gesprochen wird.
348

349 I: Sollte es vonseiten der Schulbehörden mehr Vorgaben zum Sprachgebrauch in der
350 Schule geben?
351

352 GP1: NEIN. Glaube ich nicht, die Unterrichtssprache ist DEUSCH, und wenn Unterrichts-
353 sprache Deutsch ist, dann ist Hochdeutsch gemeint – und das muss man nicht noch mehr
354 reglementieren, weil wir haben eh schon genug Regeln.
355

356 I: Sind Sie der Ansicht, dass Kinder im Rahmen des Schulunterrichts Dialekt lernen soll-
357 ten? Warum schon oder warum nicht? Also jetzt wirklich mit Vokabeln wie der Fremd-
358 sprachenunterricht sozusagen?
359

360 GP1: Also ein eigenes Unterrichtsfach – glaube ich – brauchen wir nicht dafür, aber wenn
361 es in den Unterricht miteinfließen kann, weil es gerade passt – ob es jetzt der Deutschun-
362 terricht ist, oder ich nehme den Geographieunterricht her, wenn es um Regionen geht, wo
363 man Begrifflichkeiten miteinander vergleicht –, dann finde ich schon, dass es wichtig ist,
364 dass sie die Begrifflichkeiten auch lernen, weil sonst geht das Waldviertlerische verloren
365 irgendwann.
366

367 I: Möchten Sie abschließend noch über etwas sprechen, das Ihnen zu diesem Thema wich-
368 tig ist?
369

370 GP1: Also ich glaube, dass man die Schülerinnen und Schüler und natürlich auch die Er-
371 wachsenen teilweise schon dahin motivieren sollte, dass sie die Hochsprache beziehungs-
372 weise den eigenen Dialekt sich aneignen und dass auch in der Kommunikation in den so-
373 zialen Medien ein bisschen besser darauf geschaut wird, dass die Sprache verwendet wird,
374 weil in den sozialen Medien haben wir teilweise gar keine Sprache mehr, habe ich den
375 Eindruck, wenn ich manche Sachen lese, die ich zu Gesicht bekomme.
376

377 I: Gut. Dann bedanke ich mich für das Interview. Ich werde die Aufzeichnung nun stoppen.
378
379
380
381
382
383
384
385
386
387
388
389

I: Ich schreibe meine Masterarbeit an der Uni Wien zum Thema „Dialekt in der Schule“ und am Beginn steht dein Sprachenportrait. Das heißt, da gibt es eine Körpersilhouette und die soll deine Person symbolisieren und da bitte alle Sprachen oder Sprachformen eintragen, die in deinem bisherigen Leben eine Rolle gespielt haben – oder derzeit spielen. In welcher Farbe du diese Sprachen einträgst und auch an welcher Stelle, das kannst du selbst entscheiden.

GP2: Zum jetzigen Zeitpunkt soll das sein?

I: Zum jetzigen Zeitpunkt, aber auch die Sprachen, die eine Rolle gespielt haben, oder eben jetzt spielen. Genau, da habe ich verschiedene Farben und die Sprachen in die Person eintragen, wo du sie verorten würdest.

GP2: Okay. In meiner Wichtigkeit, oder?

I: Genau, irgendjemand sagt zum Beispiel, das ist die Sprache meines Herzens, dann schreibt man sie im Bereich vom Herz hin.

GP2: Um welche Sprachen soll es sich da jetzt handeln? Diejenigen, die ich in der Schule gelernt habe, oder /

I: Um alle Sprachen, ganz egal welche, alle Sprachen, die dir einfallen. Und auch Sprachformen.

GP2: Die für mich wichtig waren? Oder alle Sprachen, die mir überhaupt einfallen?

I: Die für dich wichtig sind im bisherigen Leben oder eben jetzt.

GP2: *zeichnet ins Sprachenportrait ein*

GP2: Also ausschreiben, oder /

I: Ja, bitte.

GP2: *zeichnet ins Sprachenportrait ein*

GP2: Und das bezieht sich jetzt nur auf die Sprachen, aber nicht jetzt Dialekt oder Hochsprache? Soll das auch drinnen sein?

I: Ja, alle Sprachformen. Alle Sprachen und Sprachformen.

GP2: *zeichnet ins Sprachenportrait ein*

GP2: „Dialekt“ oder „Mundart“, was soll ich schreiben?

I: Ist ganz gleich.

GP2: Wird da unterschieden zwischen „Dialekt“ und „Mundart“, wie spezifisch ist das dann?

I: Wird nicht, du kannst „Dialekt“ schreiben.

GP2: Ist ein bisschen klein der Kopf, der müsste größer sein.

446 I: Gut, also die erste Frage: Denke nicht nur an Sprachen oder Sprachformen, die du be-
 447 herrschst, sondern zeichne bitte auch solche ein, die du vielleicht nur wenig oder auch gar
 448 nicht sprichst oder verstehst, die aber trotzdem in deinem Leben eine Rolle gespielt haben
 449 oder spielen.

450

451 GP2: Die eine Rolle gespielt haben ...

452

453 GP2: *zeichnet ins Sprachenportrait ein*

454

455 I: Es gibt ja nicht nur ein Deutsch oder ein Englisch, es gibt ja verschiedene Formen dieser
 456 Sprachen, gibt es da irgendwelche Sprachformen, die für dich eine besondere Bedeutung
 457 gehabt haben? Irgendwelche bestimmten Dialekte?

458

459 GP2: Dialekt natürlich der Waldviertler Dialekt. Dort, wo ich geboren bin, der Dialekt, der
 460 da gesprochen wurde beziehungsweise mit dem ich aufgewachsen bin als Kind. Mit meinen
 461 Geschwistern, mit den Eltern habe ich nicht in der Schriftsprache – Hochsprache – gespro-
 462 chen, sondern im Dialekt, im Waldviertler Dialekt.

463

464 I: Gibt es noch weitere Dialekte, die in deinem Leben eine Rolle gespielt haben oder jetzt
 465 noch spielen?

466

467 GP2: Dialekt, ja, der burgenländische Dialekt. Als Kind waren wir oft im Burgenland auf
 468 Urlaub, das war eine ganz andere Art des Dialekts, die hat mich als Kind schon immer
 469 fasziniert, der Klang dieses Dialekts. Dann einmal eine Reise nach Vorarlberg, wo man
 470 plötzlich dann kaum etwas verstanden hat.

471

472 I: Das heißt, das Burgenländische und Vorarlbergerische, das bitte dann auch einzeichnen.

473

474 GP2: Gebe ich jetzt in der Mitte hin, habe ich da noch Platz? Was nehme ich da für eine
 475 Farbe?

476

477 GP2: *zeichnet ins Sprachenportrait ein*

478

479 GP2: Tirol natürlich auch dann, wenn man im Urlaub speziell mit Einheimischen spricht,
 480 die vor Ort diesen Dialekt sprechen. Das war auch eine Erfahrung wieder, die mich eigent-
 481 lich immer fasziniert hat.

482

483 I: Du hast Waldviertlerisch eingezeichnet oder gesagt, dass das auch eine Bedeutung hat,
 484 sprichst du selbst auch Waldviertlerisch?

485

486 GP2: Ja, kann ich sehr gut. Das kommt eben darauf an, im privaten Umfeld mit meinem
 487 Mann, mit Nachbarn, ich passe mich da ein bisschen der Sprache an. Mit meinen Groß-
 488 nichten und Großneffen spreche ich nach der Schrift in der Hochsprache, versuche aber
 489 auch den Kindern Waldviertler Ausdrücke – aus dem Waldviertlerischen – nahezubringen,
 490 damit sie das nicht verlernen.

491

492 I: Welche Dialekte kennst du sonst noch? Gibt es da einen oder mehrere Dialekt(e), die du
 493 besonders magst – und wenn ja, warum?

494

495 GP2: Da habe ich keine Präferenz eigentlich.

496

497 I: Das heißt, es gibt dann wahrscheinlich auch keinen Dialekt, den du /

498

499 GP2: Also der steirische Dialekt, der Dialekt in der Steiermark, der gefällt mir weniger,
 500 das ist vom Klang her so ein polterndes Sprechen. Und das Tirolerische, das ist da sympa-
 501 thischer – mir persönlich sympathischer. Das Burgenländische finde ich auch nicht sehr

502 schmeichelhaft und das Waldviertlerische ist mir natürlich am sympathischsten, da ich eine
503 Waldviertlerin bin, eine gebürtige, und im Waldviertel lebe – also sage ich, das ist so ein
504 richtig ordentlicher, schöner Dialekt.

505

506 I: Gibt es Sprachen oder Sprachformen, die du in Zukunft noch gerne lernen möchtest?

507

508 GP2: Naja für die Pension habe ich mir vorgenommen, dass ich doch meine Fremdspra-
509 chenkenntnisse etwas auffrischen möchte, vor allem Französisch. Ich habe einmal matu-
510 riert in Französisch und ich merke ganz einfach auch im Urlaub oder so, wenn man die
511 Sprache selten verwendet oder spricht / Ich kann viel lesen oder verstehe viel, aber das
512 eigentliche Sprechen wird schwächer, schlechter, und das möchte ich ganz einfach auffri-
513 schen. Also Französisch, weil mir der Klang der Sprache sehr gut gefällt. Auch französi-
514 sche Lieder – „chansons“ – höre ich sehr gerne, das ist so (...) ja das gefällt mir.

515

516 I: Gut. Zum Abschluss des Sprachenportraits würde ich dich bitten, dass du ganz kurz er-
517 klärst, warum du die jeweilige Sprache mit der entsprechenden Farbe an der jeweiligen
518 Stelle eingezeichnet hast.

519

520 GP2: Ja, die Farbe sagt jetzt nichts aus zu meiner Präferenz zu dieser Sprache. Ganz ein-
521 fach, weil es mir gefällt, die hellen Farben. Braun gefällt mir da jetzt weniger und Spanisch,
522 Ungarisch habe ich halt bei den Beinen, so eher ins Auslaufende, da mich die nur so ein
523 bisschen gestreift haben. Das Deutsch habe ich so in Herzgegend, weil das meine Mutter-
524 sprache ist, und der Dialekt im Kopf oben, weil ich natürlich auch im Dialekt denke und
525 nicht in der Hochsprache, wenn man das so nennen kann, und auch die Hochsprache als
526 Lehrerin, als Kind, als Schülerin mich immer begleitet hat. Das Dialekt-Hochsprache ist
527 etwas Wichtiges und Englisch, Französisch habe ich so / Englisch, die Sprache, die mich
528 in der Ausbildung ja lange begleitet hat und immer präsent war. Französisch vielleicht der
529 Arm hinunter, nicht weil es mir nicht gefallen hat, sondern weil ich ganz einfach nur in der
530 HAK – in der Ausbildung – Französisch gelernt habe und dann habe ich das irgendwie so
531 beiseitegeschoben. Und diese Dialekte, weil da kein Platz mehr war, aber es hat jetzt nicht
532 irgendeine spezielle Bedeutung. Vielleicht das Deutsch und der Dialekt stechen ein biss-
533 chen hervor von der Farbe her.

534

535 I: Das heißt, Deutsch im Herz?

536

537 GP2: Genau, genau.

538

539 I: Und der Dialekt dann im Kopf?

540

541 GP2: Genau, im Kopf oben, aber ich bin eine bekennende deutschsprachige Person.

542

543 I: Nun zu deiner Primärsozialisation: Erwähne dich zurück an deine Kindheit – also die
544 Zeit vor dem Schuleintritt. Welche Personen waren damals in deinem Leben besonders
545 wichtig?

546

547 GP2: Von der Sprache her oder allgemein?

548

549 I: Da kommen wir dann zur Sprache, einmal nur die Personen, die da sehr wichtig waren.

550

551 GP2: Bevor ich in die Schule gegangen bin?

552

553 I: Genau.

554

555 GP2: Ja, das waren meine Eltern natürlich, da sage ich noch „mein Vater“ und „meine
556 Mutter“, weil mein Vater, als ich neun Jahre alt war, tödlich verunglückt ist. Das war ein
557 großer Einschnitt. Und sehr wichtig war dann noch meine Großmutter, die im Haus

558 gewohnt hat und mich sehr lange begleitet hat, und meine beiden Geschwister, und meine
559 Tante, die im Haus war. Das war die Schwester meines Vaters. Also diese Personen waren
560 mir da sehr wichtig.

561

562 I: Wie haben diese Personen, die du gerade genannt hast, miteinander gesprochen?

563

564 GP2: Im Dialekt, wir haben alle zuhause im Dialekt gesprochen. Ich habe erst eigentlich
565 mit der Hochsprache begonnen oder Kontakt gehabt in der Schule, in der Volksschule.

566

567 I: Wie haben diese Personen mit dir gesprochen?

568

569 GP2: Ich kann mich da jetzt schwer erinnern bis sechs Jahre, aber im Dialekt. Wir haben
570 im Dialekt gesprochen, wir haben in einem kleinen Bauerndorf gewohnt, wo fast nur Bau-
571 ern waren, und wir haben alle im Dialekt gesprochen.

572

573 I: Und wie hast du mit diesen Personen gesprochen?

574

575 GP2: Natürlich auch im Dialekt.

576

577 I: War in deiner Kindheit vor dem Schuleintritt Sprache jemals ein Thema, über das geredet
578 wurde?

579

580 GP2: Eigentlich nicht, also ich kann mich nicht erinnern (verneinend), dass das ein Thema
581 war. Vielleicht wenn aus der Stadt dann aus Wien Verwandte gekommen sind / Und mein
582 Onkel, der hat sehr schön gesprochen nach der Schrift, hat auch ein Studium gehabt, also
583 das hat mir als Kind schon immer sehr gut gefallen. Also wenn ich da Kontakt gehabt habe
584 oder wenn der Tierarzt gekommen ist, der hat dann auch manchmal so gemischt nach der
585 Schrift gesprochen und im Dialekt, und diese Form der Sprache hat mich interessiert schon
586 als kleines Kind. Da war ich aufmerksam, habe da gerne zugehört, aber es war kein Thema
587 jetzt zuhause. Dass wir da über die Hochsprache oder die Schriftsprache gesprochen hätten,
588 kann ich mich nicht erinnern.

589

590 I: Erwinnere dich an ein besonders angenehmes/lustiges beziehungsweise unangeneh-
591 mes/trauriges Erlebnis im Zusammenhang mit Sprache während deiner Zeit vor dem Schul-
592 eintritt. Gab es da irgendeines? Wenn ja, so bitte ich dich zu erzählen.

593

594 GP2: Ja, da gibt es schon / Wir haben gegenüber von der Volksschule gewohnt, meine
595 ältere Schwester war fünf Jahre älter und da hat es diese achtklassige Volksschule gegeben,
596 da war am Vormittag und am Nachmittag Unterricht. Und das weiß ich, ich war noch nicht
597 in der Volksschule, ich war so circa fünf Jahre und ich wollte immer schon in die Schule
598 gehen und der Herr Direktor dort hat, wenn ich dort an die Türe geklopft habe, wenn ich
599 ein Schlupfloch im Haus gefunden habe / Und da durfte ich hineingehen und der Herr Di-
600 rektor hat mir die Tür aufgemacht, meine Schwester hat sich geniert für mich, weil die
601 kleine Schwester auf Besuch gekommen ist zum Unterricht. Und da weiß ich noch, von der
602 Sprache her wollte er mich immer ein bisschen einbinden und da gab es so Ausdrücke wie
603 „Paradeiser“ und er hat damals gesagt: „Und weißt du, wie man in der Stadt sagt zu Para-
604 deiser?“ Und ich habe dann gesagt: „Ja, Tomaten.“ Weiß nicht, warum ich das gesagt habe.
605 Und da weiß ich noch, er hat das immer wieder betont und hat gesagt: „Gut, du wirst einmal
606 eine Lehrerin.“ Also das war dieses lustige Erlebnis, das meine Eltern auch immer wieder
607 erzählt haben und so weiter. Das war so mit Sprache, also ich habe damals etwas gewusst,
608 was andere Kinder noch nicht wissen, nämlich das Wort „Tomate“. Erscheint vielleicht
609 lächerlich, aber das weiß ich heute noch, dass ich mich irrsinnig gefreut habe, dass ich in
610 der Schule den anderen Kindern sagen konnte: „Ich weiß schon, dass man zu ‚Paradeisern‘
611 auch ‚Tomaten‘ sagt.“ Das war ein lustiges Erlebnis, ein trauriges fällt mir eigentlich nicht
612 ein zur Sprache. Nein.

613

614 I: Zu deiner eigenen Schulzeit: Erinnere dich an deine Schulzeit zurück – also an die Volks-
615 schule einschließlich aller weiteren Schulen. Welche Personen waren damals in deinem
616 Leben besonders wichtig?

617

618 GP2: Jetzt von der Volksschule weg?

619

620 I: Genau.

621

622 GP2: Ja, ich bin in eine vierklassige Volksschule gegangen und damals die Lehrerin, die
623 Frau Direktor S., war so ein großes Vorbild. Ich war begeistert von ihr, von ihrem Unter-
624 richt. Sie war eine sehr, sehr strenge Dame. Wenn die Flecken am Hals rot wurden, wussten
625 wir, sie ärgert sich über uns, wir haben etwas angestellt. Aber ihre Sprache hat mich schon
626 immer fasziniert. Sie hat eine sehr schöne Stimme gehabt, sie hat gut singen können und
627 ich wollte immer so sein wie sie. Sie war in meinen Augen damals schon eine ältere Dame
628 und die Volksschullehrerin hat mich doch sehr geprägt und dann bin ich nach H. ins Gym-
629 nasium gekommen und da waren sehr wichtig meine Mitschüler*innen, die waren nämlich
630 aus G. und E., das waren schon damals für das Dorf, wo ich herkomme, kleine Städte. Und
631 die waren schon mit Dingen konfrontiert, die ich nicht gekannt habe. Also da waren dann
632 die Mitschüler eher – und nicht mehr so sehr die Lehrpersonen – die wichtigen Personen,
633 nebst Familie natürlich. Familie hat mich immer begleitet als sehr wichtiges Konstrukt,
634 soziales noch dazu, da ich mit neun Jahren eben meinen Vater von heute auf morgen ver-
635 loren habe. Und es war schon für mich damals ein Drama und da habe ich sehr lange ge-
636 braucht und die Familie, die Freunde haben das gut aufgefangen.

637

638 I: Wie haben diese Personen, die du jetzt genannt hast, vor allem Lehrpersonen und Schul-
639 freund*innen, im Unterricht und in den Pausen sowie bei Schulausflügen mit dir gespro-
640 chen?

641

642 GP2: Ja, das war sehr interessant. In der Volksschule kann ich mich erinnern, da haben alle
643 im Dialekt gesprochen und dann wurden wir schon angeleitet durch unsere Lehrerin, nach
644 der Schriftsprache zu sprechen. Das hat mir sehr gut gefallen, das war für mich etwas Neues
645 – Fremdes sozusagen. Und dann im Gymnasium, in der Unterstufe, haben eben Freundin-
646 nen oder Mädchen auch schon zuhause nach der Schrift gesprochen. Und das hat mich
647 fasziniert und ich wollte mich da irgendwie anpassen. Das hat mir sehr gut gefallen. In den
648 Pausen haben wir schon im Dialekt gesprochen, aber im Unterricht war das für mich so
649 selbstverständlich, dass wir da schon nach der Schrift sprechen.

650

651 I: Also die Lehrpersonen haben dann im Dialekt oder nach der Schrift gesprochen?

652

653 GP2: Großteils kann ich mich erinnern haben sie nach der Schrift gesprochen. Und doch
654 Einzelpersonen, wenn wir dann etwas angestellt haben und so weiter, dann sind einzelne
655 Lehrer dann schon in den Dialekt verfallen. Ich glaube, dass war dann vielleicht so mit
656 Nachdruck: „Wenn ihr das nicht versteht, dann versteht ihr es vielleicht, wenn ich es euch
657 im Dialekt sage.“ Also so ist mir das vorgekommen, aber ob es wirklich so war, weiß ich
658 nicht.

659

660 I: Gab es an den Schulen, die du besucht hast, bestimmte Vorgaben, wie man sprechen
661 musste?

662

663 GP2: Ich bin dann weiter in die Handelsakademie gegangen in H. Da waren dann wieder
664 mehr Kinder – oder Jugendliche dann –, die auch im Dialekt gesprochen haben, auch zu-
665 hause. Das war auch wieder spannend. Aber im Unterricht haben wir immer nach der
666 Schrift gesprochen und wurden auch angehalten, das zu tun. Also das waren für mich so
667 zwei Welten: Schule und Unterricht, da spricht man nach der Schrift, das ist gar kein
668 Thema, und da haben sich auch alle daran gehalten. Aber in den Pausen und privat haben
669 wir dann doch wieder im Dialekt gesprochen und ganz wenige Schulkolleginnen und

670 Schulkollegen haben da auch nach der Schrift gesprochen, das waren nur wenige, die auch
671 zuhause mit den Eltern nach der Schrift gesprochen haben.

672

673 I: Gab es Unterschiede zwischen der Volksschule und den weiterführenden Schulen – und
674 wenn ja, welche?

675

676 GP2: Das habe ich – glaube ich – eh schon ein bisschen vorweggenommen. Dass es im
677 Gymnasium eher mehr war die Schriftsprache, auch im privaten Bereich, und in der HAK
678 waren doch wieder in unserer Klasse (...) – ich kann nur sagen von meiner Klassenstruktur
679 –, dass wir da fast alle im Dialekt gesprochen haben.

680

681 I: An welcher Bildungseinrichtung hast du deine Lehramtsausbildung absolviert und wie
682 wurde dort gesprochen?

683

684 GP2: Das war in Strebersdorf, da habe ich Deutsch und Bewegung und Sport gemacht und
685 da wurde auch im Unterricht und bei den Vorlesungen oder Seminaren immer nach der
686 Schrift gesprochen. Es hat viele gegeben, die dann im Dialekt gesprochen haben in den
687 Pausen von den Studenten her. Da waren dann auch Burgenländer unter uns. Da war dann
688 wieder so ein bisschen der Einfluss von anderen Bundesländern vom Dialekt her, aber un-
689 tereinander waren doch wieder weniger Studenten, die auch privat nach der Schrift gespro-
690 chen haben. Und wenn, dann die, die auch zuhause mit den Eltern als Kind schon immer
691 nach der Schrift gesprochen haben. Die haben das dann auch weitergeführt, das war auch
692 sehr markant.

693

694 I: Du hast mit Strebersdorf eine Bildungseinrichtung in Wien besucht, gab es da einen Un-
695 terschied zwischen dieser Bildungseinrichtung und den Schulen in Niederösterreich in Be-
696 zug auf die Sprache? Hast du da einen markanten Unterschied gemerkt?

697

698 GP2: Von der Sprache her eigentlich nicht. Studenten sind älter und – wie gesagt – da
699 waren dann in meiner Gruppe zwei Burgenländer und ein Steirer. Wenn sie im Dialekt
700 gesprochen haben, hat man das im Klang natürlich herausgehört. Das habe ich in H. in der
701 Schule eben nicht gehabt, da alle Mitschüler aus dem Umfeld waren.

702

703 I: Sprichst du generell in Wien anders als zuhause in Niederösterreich?

704

705 GP2: Wenn ich in Wien einkaufen bin oder im Theater und so weiter, dann passe ich mich
706 meinen Gesprächspartnern an. Wenn die nach der Schrift sprechen, spreche ich auch nach
707 der Schrift, und wenn jemand mich im Dialekt anspricht, dann spreche ich auch im Dialekt.

708

709 I: Erwähne dich an ein besonders angenehmes/lustiges oder unangenehmes/trauriges Er-
710 lebnis im Zusammenhang mit Sprache während deiner Schulzeit. Fällt dir da irgendetwas
711 ein?

712

713 GP2: Ja, in meiner Studienzeit. Ich war immer von der Schriftsprache eben begeistert und
714 vor allem von den Personen, die das auch zuhause sprachen, weil das für mich fremd war,
715 etwas anderes war, das ich nicht so gewohnt war. Und da war auch eine Mitstudentin, Be-
716 nedikta von B., eine Adelige, und sie hat wunderbar schön nach der Schrift gesprochen.
717 Ich habe sie auch bewundert, weil sie so einen aristokratischen Klang in der Sprache hatte.
718 Und einmal hat sie eben gemeint: „Kannst du mir bitte die Tasche halten? Ich muss noch
719 schnell aufs ‚Häusel‘ gehen.“ Und der Ausdruck „Häusel“, dieser Dialekt für „Toilette“,
720 das war für mich so ein Schlag ins Gesicht. Ich habe mir gedacht, wie kann man denn,
721 wenn man so schön spricht, plötzlich das Wort „Häusel“ in den Mund nehmen. Und das
722 hat mich auch noch / Bis jetzt weiß ich das, jetzt bin ich 62 Jahre. Aber das weiß ich noch
723 von der Sprache her, ich war fast entsetzt, wie man auf einmal so sprechen kann. Ich habe
724 sie immer so bewundert, weil sie so wunderschön spricht, und noch dazu Benedikta von
725 B., eine Aristokratin, wird Lehrerin und sagt zu mir, ich solle ihr die Tasche halten, sie

726 müsse noch / Ein gewisses Wörtchen / Also das war für mich lustig und das habe ich mir
727 auch eingeprägt. Das kann ich nicht so schnell vergessen.

728

729 I: Zur Zeit als Lehrperson: Wenn du dich an deine Zeit als Lehrerin zurückerinnerst, welche
730 Personen waren damals – beruflich und privat – in deinem Leben wichtig?

731

732 GP2: In meiner Ausbildung jetzt oder als Lehrerin?

733

734 I: Als Lehrperson schon.

735

736 GP2: In meinem Leben natürlich meine Familie nach wie vor, vor allem auch meine
737 Schwester, die selbst Lehrerin ist und an derselben Schule unterrichtet hat wie ich. Das war
738 auch spannend ein bisschen. Dann mein Ehemann natürlich, der sich das alles anhören
739 musste, was Sprache ist, und natürlich auch die Kollegen. Ich bin eher ein Teamplayer und
740 arbeite sehr gerne im Team. Das unmittelbare Umfeld ist mir schon sehr wichtig gewesen
741 und hat mich natürlich auch immer wieder geprägt von der Sprache.

742

743 I: Diese Personen, die du jetzt genannt hast, wie haben die mit dir gesprochen?

744

745 GP2: Diese Personen jetzt haben natürlich auch im Dialekt mit mir gesprochen, manche
746 auch nach der Schrift. Es hat auch Lehrerinnen und Lehrer gegeben, die auch privat nach
747 der Schrift gesprochen haben, die jetzt nicht mehr da sind, und da habe ich mich auch
748 angepasst. Haben die mit mir nach der Schrift gesprochen, habe ich auch nach der Schrift
749 gesprochen. Vielleicht noch ein Erlebnis: Der damalige Direktor hat mir gesagt, als ich
750 eben als Junglehrerin an die Schule gekommen bin, es gefällt ihm, dass ich mit den Kindern
751 immer nach der Schrift spreche. Und er hat gesagt: „Sogar wenn du mit den Kindern
752 schimpfst, sprichst du schön.“ Also auch dann, wenn ich vielleicht einmal grantig war oder
753 Kinder gemäßregelt habe, wenn etwas nicht in Ordnung war, hat er gesagt: „Sogar da
754 sprichst du nach der Schrift.“ Also ich habe im Kontakt mit den Kindern immer nach der
755 Schrift gesprochen, was sich jetzt vielleicht ein bisschen geändert hat.

756

757 I: Und wie hast du mit den privaten Personen gesprochen – also Ehemann, Tante, Familie?

758

759 GP2: Auch so, wer nach der Schrift spricht, mit dem spreche ich nach der Schrift, wer im
760 Dialekt spricht, mit dem spreche ich im Dialekt. Zum Beispiel meine Nichten und Neffen,
761 die Kinder meiner Schwester, die haben immer nach der Schrift gesprochen und mit denen
762 spreche ich auch nach der Schrift – auch jetzt noch. Mit meiner Schwester spreche ich im
763 Dialekt, also ich switche dann.

764

765 I: Und mit dem Ehemann?

766

767 GP2: Spreche ich im Dialekt.

768

769 I: Und wie haben diese Personen mit dir gesprochen?

770

771 GP2: Meine Nichten und Neffen sprechen mit mir auch nach der Schrift, so wie sie es eben
772 gelernt haben von klein auf, also als Kindheitssprache. Im privaten Bereich jeder so, wie
773 er zuhause spricht, spricht er mit mir auch. Ich merke schon, wenn ich in der Schule bin,
774 in meiner Funktion als Direktorin, sprechen Eltern mit mir nach der Schrift, und ich mit
775 ihnen auch.

776

777 I: Das heißt, du sprichst dann meistens so, wie mit dir gesprochen wird?

778

779 GP2: JA, aber auch wenn Eltern im Dialekt sprechen, spreche ich in der Schule IMMER
780 nach der Schrift. Für mich ist Unterrichtssprache IMMER die Schriftsprache und auch
781 wenn Kinder und wenn Eltern kommen, spreche ich immer nach der Schrift mit ihnen, weil

782 wir eine Schule sind – Institution Schule. Unterrichtssprache ist die Schriftsprache, und das
783 möchte ich auch den Eltern verdeutlichen. Wenn ich Eltern dann irgendwo privat sehe,
784 spreche ich natürlich mit ihnen dann auch im Dialekt, aber wenn ich als Direktorin in mei-
785 ner Funktion oder als Lehrerin spreche, spreche ich immer nach der Schrift.

786

787 I: Das hat jetzt schon ein bisschen die nächste Frage beantwortet. Wie hast du im Unterricht
788 gesprochen, und zwar im Kontext der Wissensvermittlung, der Ermahnung und der Auflo-
789 ckerung?

790

791 GP2: Immer nach der Schrift. Ich spreche mit Schülern immer nach der Schrift, auch bei
792 der Auflockerung, auch bei der Ermahnung. Also mein damaliger Chef hat dann schon
793 gesagt, es fällt ihm auf oder es gefällt ihm, dass ich sogar mit den Kindern nach der Schrift
794 schimpfe. Er hat das nicht „maßregeln“ genannt, sondern „schimpfen“. Und jetzt merke
795 ich aber, dass immer mehr Kinder, die zu uns kommen, im Dialekt sprechen. Also ich bin
796 jetzt 62 Jahre, seit zwölf bis dreizehn Jahren bin ich freigestellt, aber ich merke früher, so
797 vor 20 bis 30 Jahren, wenn Kinder zu uns in die Schule gekommen sind, wurden sie auch
798 von den Eltern angehalten, nach der Schrift zu sprechen, also schön zu sprechen. Da hat es
799 geheißen: „Rede schön!“ Jetzt ist es so, dass ich das Gefühl habe, dass Kinder auch in der
800 Volksschule im Unterricht Dialekt sprechen, und da falle ich manchmal auch in den Dia-
801 lekt, weil ich das Gefühl habe, dass mich Kinder dann vielleicht nicht so verstehen. Also
802 das ist jetzt der Eindruck, den ich habe.

803

804 I: Du hast ja Sport und Deutsch studiert und dann wahrscheinlich auch unterrichtet. Hast
805 du dann je nach Unterrichtsfach verschieden gesprochen?

806

807 GP2: Nein, also Schule war für mich immer Schriftsprache.

808

809 I: Auch im Sport?

810

811 GP2: Auch im Sport, ja.

812

813 I: Hat sich dein Sprachgebrauch im Laufe der Unterrichtstätigkeit verändert?

814

815 GP2: Glaube ich nicht.

816

817 I: Das heißt, der ist vom Anfang als Lehrperson bis zum Ende gleich geblieben?

818

819 GP2: Ja, ich versuche immer – auch in jeder Supplierstunde – nach der Schrift zu sprechen,
820 weil ich glaube, sie haben ein Recht darauf, die Schriftsprache zu hören. Wenn ich sie
821 einfordere, muss ich sie natürlich auch selbst sprechen. Natürlich mit Kollegen in der Pause
822 spreche ich auch im Dialekt, wenn wir aber Schulisches (Entwicklungsplan, Pädagogisches
823 usw.), wenn wir da über Themen sprechen, dann spreche ich schon nach der Schrift auch.
824 Aber so Privates und so weiter, da spreche ich dann im Dialekt. Also in persönlichen Ge-
825 sprächen. Bei der Konferenz spreche ich auch nach der Schrift.

826

827 I: Hast du mit Kindern, die Deutsch als Muttersprache sprechen, anders gesprochen als mit
828 Kindern, die Deutsch nicht als Muttersprache sprechen – und wenn ja, inwiefern?

829

830 GP2: Nein. Wir haben wenig Kinder, die nicht Deutsch als Muttersprache haben, derzeit
831 überhaupt keine Kinder.

832

833 I: Erwähne dich an ein besonders angenehmes/lustiges oder unangenehmes/trauriges Er-
834 lebnis im Zusammenhang mit Sprache während der Zeit als Lehrperson. Gibt es da welche?

835

836 GP2: Bei manchen Kindern, denen ist es schwergefallen, in der Sprache zu switchen. Ich
837 weiß nur, einmal bin ich als Personalreserve in einer anderen Schule gewesen und ein Kind

838 sagt: „Sind Sie die neue Lehrerin?“ Ich sage: „Nein, ich bin nur die Aushilfe.“ Und sie sagt:
839 „Sie sind die Haushilfe?“ Also „Aushilfe“ und „Haushilfe“, das war für die Kinder dann
840 auch ein bisschen schwierig von der Sprache her, aber sonst fällt mir jetzt dazu nichts ein,
841 etwas Negatives eigentlich gar nicht.

842

843 I: Wenn du jetzt an die Zeit als Schulleiterin denkst, an deinen Arbeitsalltag eben, wie
844 sprichst du da mit Lehrkräften und mit Schüler*innen?

845

846 GP2: Mit Schülerinnen und Schülern immer nach der Schrift, ich spreche immer die
847 Schriftsprache, auch als Wertschätzung. Auch wenn man vielleicht einmal ein Gespräch
848 führt, das nicht so angenehm ist für Schülerinnen und Schüler, dann ist die Schriftsprache
849 eine gute Ausdrucksform, dass sie das wirklich verstehen, so mit Nachdruck. Mit Kollegen
850 – haben wir auch schon besprochen oder habe ich schon vorweggenommen: Wenn wir jetzt
851 Kaffee trinken gehen in der Pause oder ich sitze in der Teeküche, dann spreche ich natürlich
852 auch im Dialekt – oder angepasst, wie die Kollegen reden.

853

854 I: Mit welchen Personen kommunizierst du sonst als Schulleiterin noch häufig?

855

856 GP2: In welchem Kontext?

857

858 I: Im beruflichen Kontext jetzt.

859

860 GP2: Im beruflichen Kontext mit Vorgesetzten der Schulaufsicht, mit der Gemeinde (mit
861 dem Schulerhalter), mit der Bevölkerung /

862

863 I: Und wie sprichst du mit diesen Personen der Schulaufsicht?

864

865 GP2: Immer nach der Schrift. Außer ich kenne jemanden besonders gut – privat sehr gut –
866 und der spricht im Dialekt, dann spreche ich auch im Dialekt. Ansonsten, wenn ich da in
867 ein Geschäft gehe, dann spreche ich auch immer nach der Schrift. Also für mich ist die
868 Schriftsprache auch irgendwie so eine Vorbildwirkung, um zu zeigen als Lehrerin, man
869 kann die Sprache, man spricht ordentlich, und man ist das den Kindern auch schuldig –
870 Schriftsprache und eine ordentliche Ausdrucksweise. Man kann im Dialekt natürlich auch
871 ordentlich sprechen, aber ich finde, Schriftsprache ist die Unterrichtssprache ganz einfach.

872

873 I: Sollte im Unterricht Dialekt gesprochen werden? Warum schon oder warum nicht?

874

875 GP2: Für mich ist Unterrichtssprache die Schriftsprache. Wenn es das Thema zulässt, dann
876 natürlich finde ich auch den Dialekt im Deutschunterricht / Wie sage ich das? Es gibt be-
877 stimmte Ausdrücke bei den Bauern, bei den Handwerkern und so weiter. Da frage ich na-
878 türlich oft: „Wie sagt ihr da zuhause? Wie kann man da noch sagen? Kennt ihr diese uralten
879 Ausdrücke?“ Diese Wurzeln sollten Kinder schon kennen auch, aber Unterrichtssprache –
880 ich erkläre den Kindern etwas und so weiter – ist immer die Schriftsprache.

881

882 I: Und gilt das in gleicher Weise für Lehrkräfte und Schüler*innen?

883

884 GP2: Ja, ich finde die Kinder, wenn sie es im Unterricht nicht machen, dann werden sie es
885 auch nicht können. Sich gut auszudrücken und so zu sprechen, dass einen viele verstehen,
886 das muss man auch in der Schule lernen. Das Präsentieren, das freie Sprechen, da sind die
887 Kinder schon angehalten, dass sie in ganzen Sätzen sprechen und nicht nur in Zweiwort-
888 sätzen und nach der Schrift. Das ist Unterricht. Wenn die Kinder jetzt auf Wandertag sind
889 oder in der Pause, natürlich werden dann Lehrer auch mit ihnen im Dialekt sprechen. Ist in
890 Ordnung. Aber im Unterricht – finde ich – ist die Schriftsprache die richtige Sprache.

891

892 I: Spielt das Unterrichtsfach Deutsch diesbezüglich eine besondere Rolle?

893

894 GP2: Naja da kann man natürlich schon – selbst Deutschlehrerin – darauf eingehen auf die
895 Wurzeln der Sprache, dann natürlich auch auf den Dialekt. Viele Kinder kennen in man-
896 chen Büchern manche Ausdrücke nicht. Ich merke das immer mehr, weil die Schulbücher
897 doch vielleicht vom Verlag her so gelenkt sind. Dann sagen viele Kinder: „Was heißt denn
898 das?“ Dann sind wir manchmal überrascht, dass Kinder manche Ausdrücke nicht kennen.
899 Kinder, die in Österreich geboren sind und österreichische Wurzeln haben. Also das wun-
900 dert mich manchmal, und vor allem den Dialekt oder gewisse Ausdrücke, die für die Re-
901 gion wichtig sind, sollten Kinder schon auch können.

902

903 I: Erteilst du in deiner Funktion als Schulleiterin den Lehrkräften und Schüler*innen Vor-
904 gaben in Bezug auf den Sprachgebrauch in der Schule – und wenn ja, bitte diese Vorgaben
905 beschreiben.

906

907 GP2: Ja, ich sage den Lehrern schon, ich möchte, dass sie auf alle Fälle im Unterricht mit
908 den Kindern nach der Schrift sprechen, dass sie die Kinder auch instruieren, in ganzen
909 Sätzen zu sprechen. Das Präsentieren ist bei uns an der Schule schon eine wichtige Sache
910 und wird auch in allen Gegenständen – nicht nur im Deutschunterricht / ist das ein wichti-
911 ges Thema auch. Und Kindern im Unterricht sage ich schon, sie sollen – wenn manche so
912 wirklich im breiten Dialekt antworten – bitte nach der Schrift sprechen.

913

914 I: Gibt es spezielle sprachliche Vorgaben für Lehrpersonen, die Kinder unterrichten, die
915 nicht Deutsch als Muttersprache sprechen?

916

917 GP2: Haben wir keine, trifft nicht zu.

918

919 I: Sollte es vonseiten der Schulbehörden mehr Vorgaben zum Sprachgebrauch in der
920 Schule geben?

921

922 GP2: Ich wüsste jetzt nicht / Es kommt auf den Standort an. Ich denke, die Vorgaben, die
923 es vielleicht in Wien gibt, wo viele Kinder nicht Deutsch als Muttersprache haben und so
924 weiter / sollte es schon Vorgaben geben. Aber hier am Land / Wir haben kein einziges
925 Kind, das ein außerordentlicher Schüler ist, alle Kinder haben Deutsch als Muttersprache,
926 also ich glaube nicht, dass es da jetzt regional notwendig ist, dass man spezielle Vorgaben
927 gibt. Das müsste man regional – glaube ich – klären, ob es ein Wunsch der Lehrpersonen
928 ist. Es soll ja immer den Kindern zugutekommen, wir müssen ja immer darauf achten, die
929 Kinder sollen möglichst viel profitieren in der Schule – und über andere Schulen oder Re-
930 gionen kann ich da jetzt diesbezüglich keine Empfehlung abgeben, weil ich die Problema-
931 tik nicht kenne.

932

933 I: Bist du der Ansicht, dass Kinder im Rahmen des Schulunterrichts Dialekt lernen sollten?
934 Warum schon oder warum nicht?

935

936 GP2: Finde ich nicht notwendig, da sie das sowieso im persönlichen und privaten Sprach-
937 gebrauch zuhause lernen können. Ich denke, mit der Schriftsprache haben wir genug zu tun
938 und mit den Fremdsprachen, die in der Schule im Lehrplan verankert sind.

939

940 I: Gibt es sonst noch etwas, das du abschließend sagen möchtest, das dir wichtig ist in
941 diesem Kontext?

942

943 GP2: Naja, mir fällt auf vielleicht im Privaten, dass von der Sprache her / Ich kann ja gut
944 switchen, da ich das immer schon als Kind gemacht habe, zum Beispiel meine Nichten und
945 Neffen, die auch in diesem Umfeld da wohnen, die sind aufgewachsen mit der Schriftspra-
946 che und die tun sich sehr schwer mit dem Dialekt. Die können zum Beispiel nicht im Dia-
947 lekt reden. Wenn ich mit ihnen im Dialekt spreche, antworten mir meine Nichten nach der
948 Schrift – in der Schriftsprache. Und vielleicht nur so ein lustiges – für mich halt lustiges –
949 Erlebnis: Einer meiner Nichten ist es darum gegangen / Im Dorf ein alter Mann, der schon

950 dem Tode geweiht war und sehr krank, und ich sage: „Na, lebt der Herr X noch?“ Und
951 meine Nichte sagt damals als Schülerin, so zwölf Jahre: „Ja.“ Und ich sage: „Na, wo hast
952 du ihn denn gesehen?“ Und sie sagt: „Ich habe ihn im Garten gesehen, der hat mit der Sense
953 gesenst.“ Ich habe dann zu meiner Schwester gesagt: „Eigentlich deine Kinder müssen auch
954 Dialekt lernen. Die können ja den Dialekt nicht.“ Wir würden sagen: „Jo, der hot im Goatn
955 gmaht, mit da Sengst gmaht.“ Diese Kinder tun sich auch am Land schwer, wenn sie nicht
956 Dialekt sprechen, also die verstehen den Dialekt dann nicht und manchmal habe ich das
957 Gefühl, sie verstehen auch manche Ausdrücke nicht. Wenn meine Schwester und ich im
958 Dialekt sprechen, meine Nichten und Neffen sind mittlerweile auch schon 40, sprechen alle
959 nach der Schrift, weil man sagt, in der Schule tun sie sich vielleicht leichter. Aber es gehen
960 die Wurzeln verloren, das fällt mir vielleicht jetzt auf.

961
962 I: Dann danke ich dir für das Interview. Die Zustimmungserklärung haben wir schon un-
963 terschrieben.

964
965 GP2: Ich sage auch Danke und ich hoffe, dass du etwas damit anfangen kannst.

966
967
968
969
970
971
972
973
974
975
976
977
978
979
980
981
982
983
984
985
986
987
988
989
990
991
992
993
994
995
996
997
998
999
1000
1001
1002
1003
1004
1005

1006
1007
1008 I: Am Beginn des Interviews steht Ihr Sprachenportrait. Diese Körpersilhouette soll Ihre
1009 Person symbolisieren. Zeichnen Sie bitte in die Silhouette alle Sprachen oder Sprachfor-
1010 men ein, die in Ihrem bisherigen Leben eine Rolle gespielt haben – oder derzeit eine Rolle
1011 spielen. In welcher Farbe Sie die Sprachen oder Sprachformen einzeichnen und an welcher
1012 Stelle, das entscheiden Sie selbst.
1013
1014 GP3: Das ist eine schwierige Frage.
1015
1016 I: Ich habe da einige Farben zur Auswahl. Sie sollen alle Sprachen oder Sprachformen –
1017 meistens fallen einem dann noch mehr ein, wenn man /
1018
1019 GP3: Was ist mit „Sprachformen“ gemeint?
1020
1021 I: Es gibt ja nicht nur ein Deutsch. Es gibt ja mehrere Ausprägungen dieser Sprache.
1022
1023 GP3: In welcher Farbe ich das einzeichne, ist egal?
1024
1025 I: Das ist egal. Wenn Sie etwas assoziieren mit den Farben, können Sie gerne diese dem-
1026 entsprechend auswählen.
1027
1028 GP3: *zeichnet ins Sprachenportrait ein*
1029
1030 GP3: Ich sage einmal, im Groben hätte ich das so.
1031
1032 I: Denken Sie nicht nur an Sprachen oder Sprachformen, die Sie beherrschen. Zeichnen Sie
1033 bitte auch solche ein, die Sie vielleicht nur ein wenig oder vielleicht gar nicht sprechen
1034 oder verstehen, die aber trotzdem in Ihrem Leben eine Rolle gespielt haben – oder jetzt
1035 spielen.
1036
1037 GP3: *zeichnet ins Sprachenportrait ein*
1038
1039 GP3: Wo schreibe ich das jetzt hin?
1040
1041 GP3: *zeichnet ins Sprachenportrait ein*
1042
1043 I: Es gibt ja nicht nur ein Deutsch oder eben ein Englisch, sind das bestimmte Formen
1044 dieser Sprachen, die für Sie eine Bedeutung haben oder gehabt haben?
1045
1046 GP3: Nein, im Englischen eigentlich nicht. Das war das Schulenglisch. In Deutsch ist eben
1047 der Dialekt in dem Sinn, wie wir ihn im Waldviertel haben, wobei ich das gar nicht so als
1048 schlimmen Dialekt sehe.
1049
1050 I: Sie haben „Dialekt“ eingezeichnet, haben Sie da einen bestimmten Namen für diesen
1051 Dialekt?
1052
1053 GP3: Mmmm (überlegt). Nein, weil „Waldviertlerisch“ in dem Sinn gibt es – glaube ich –
1054 als Dialekt nicht, weil es gibt ja das Tirolerische, das Schweizerische und das Vorarlberge-
1055 rische / Aber im Prinzip ja, der Dialekt, wie er im Waldviertel gesprochen wird.
1056
1057 GP3: Kann ich vielleicht noch ergänzen?
1058
1059 I: Ja, bitte ergänzen.
1060
1061 GP3: *zeichnet ins Sprachenportrait ein*

1062 I: Sprechen Sie selbst diesen Dialekt?
1063
1064 GP3: JA, weil ich eben den Eindruck gewonnen habe / Ich sage jetzt einmal so, es ist in
1065 manchen Situationen nicht authentisch, wenn man nicht den Dialekt spricht, der in der Re-
1066 gion gesprochen wird, weil das hört man immer wieder. Und ich denke es mir selbst oft,
1067 wenn ich jemanden höre, denke ich mir, wenn er im Dialekt sprechen würde, dann würde
1068 er sich beim Reden wahrscheinlich leichter tun und die Rede oder Ansprache hätte eine
1069 ganz andere Wirkung auf die Leute, weil man sonst oft den Eindruck hat, man muss nach
1070 Worten klaben und überlegen: „Aber wie sage ich das jetzt am besten?“
1071
1072 I: „Waldviertlerisch“ wurde eingezeichnet, das heißt, Sie sprechen selbst Waldviertlerisch?
1073
1074 GP3: Ja.
1075
1076 I: Gibt es noch weitere Dialekte, die in Ihrem Leben eine Rolle gespielt haben oder spielen?
1077
1078 GP3: Eher wenig, vielleicht ein paar Phrasen. Nachdem die Familie meiner Frau aus Salz-
1079 burg abstammt, sind ein paar so Begrifflichkeiten manchmal drinnen, die man sich dann
1080 auch aneignet, obwohl sie im Waldviertlerischen eher untypisch sind, aber die man eben
1081 dann verwendet.
1082
1083 I: Können Sie bitte das Salzburgerische auch noch einzeichnen?
1084
1085 GP3: Ja, ich schreibe es auch da dazu.
1086
1087 GP3: *zeichnet ins Sprachenportrait ein*
1088
1089 I: Welche Dialekte kennen Sie sonst noch? Haben Sie einen oder mehrere Dialekte, die Sie
1090 besonders mögen?
1091
1092 GP3: Ahhhh (überlegt). Was mir gut gefällt, ist der Tiroler Dialekt, weil er sich vom
1093 Sprachmuster irgendwie gut anhört. Gut stimmig irgendwie, ein gutes Klangmuster, wenn
1094 ich das so sagen kann.
1095
1096 I: Und haben Sie einen oder mehrere Dialekte, die Sie nicht mögen? Und wenn ja, warum?
1097
1098 GP3: (lacht) Ja, der Wiener Dialekt, mit dem kann ich nicht wirklich, aber das weiß ich
1099 nicht, das ist irgendwo so in puncto Sprache, wie manches ausgesprochen wird, das ist für
1100 mich / Weiß ich nicht, irgendwie kommt das (...) / „Nicht stimmig“ ist der falsche Aus-
1101 druck, aber es kommt für mich nicht / Da kann ich keine Sympathie / Beim Gespräch ist
1102 das schwierig, dem zu folgen. (unverständlich) So der Klassiker, dieses Meidlinger „erl“
1103 oder diese Sachen, die ein bisschen so hinausgezogen werden, das / Ja, aber vielleicht, weil
1104 wir es nicht gewohnt sind.
1105
1106 I: Gibt es auch Sprachen oder Sprachformen, die Sie in Zukunft noch gerne lernen möch-
1107 ten?
1108
1109 GP3: Naja, das habe ich da in die eine Hand geschrieben. Das Italienisch würde mich sehr
1110 interessieren aus persönlichem Interesse. Und Französisch habe ich Grundkenntnisse, weil
1111 da muss ich mich sehr mit Hand und Fuß verständigen. Aber da es verwandte Sprachen
1112 sind, könnte man sich vielleicht ein bisschen vertiefen.
1113
1114 I: Zum Abschluss des Sprachenportraits würde mich interessieren, warum Sie die einzelnen
1115 Sprachen oder eben Sprachformen an der entsprechenden Stelle und mit der entsprechen-
1116 den Farbe eingezeichnet haben.
1117

1118 GP3: Ja, ich habe Deutsch und Dialekt – das Waldviertlerische – im Mundbereich einge-
1119 zeichnet, weil das ohne nachzudenken funktioniert. Und grün aus dem Grund, weil mir das
1120 gefällt und ich mich damit identifiziere. Italienisch – wie gesagt – das würde mich auch
1121 interessieren, da ist Interesse dahinter. Englisch habe ich in den Kopfbereich gesetzt, weil
1122 das zwar die erste lebende Fremdsprache ist, die ich gelernt habe, aber da muss ich manch-
1123 mal schon ein bisschen nach Worten suchen und nachdenken. Französisch habe ich schon
1124 kurz angesprochen, da brauche ich Hand und Fuß, dass ich mich da verständigen kann,
1125 weil es eben die zweite lebende Fremdsprache war. Und Tschechisch und Ungarisch habe
1126 ich rot, weil da hat es Berührungspunkte gegeben: Ungarisch auf der einen Seite, weil wäh-
1127 rend des Studiums war ich zwei Monate in Ungarn auf der Hochschule. Und Tschechisch,
1128 weil es ein Nachbarland ist. Und der Bauchbereich besonders bei Tschechisch (...), das
1129 Bauchgefühl sagt mir immer, du sollst die Sprache des Nachbarn ein wenig kennen, weil
1130 er kann deine auch. Aber irgendwie hat es nicht dazu gereicht, dass ich das wirklich mache.

1131

1132 I: Jetzt zu den einzelnen Lebensabschnitten, und zwar beginnend mit der Primärsozialisa-
1133 tion: Erinnern Sie sich zurück an Ihre Kindheit, also an die Zeit vor dem Schuleintritt jetzt,
1134 welche Personen waren damals in Ihrem Leben besonders wichtig?

1135

1136 GP3: Das waren die Eltern und Großeltern. Geschwister, nachdem ich der Älteste bin, hat
1137 es noch nicht gegeben. Aber – wie gesagt – Eltern und Großeltern waren /

1138

1139 I: Und wie haben diese Personen – also die Eltern und die Großeltern – miteinander ge-
1140 sprochen?

1141

1142 GP3: Den Waldviertler Dialekt.

1143

1144 I: Wie haben diese Personen mit Ihnen gesprochen?

1145

1146 GP3: Soweit es mir erzählt wurde, die Eltern haben sich immer bemüht, dass sie nicht diese
1147 Verniedlichungsformen genommen haben, sondern sie haben schon gesagt: „Das ist eine
1148 Kuh und das ist ein Hund.“ Und nicht „Wauwau“, während die Großeltern dann schon oft
1149 diese Verniedlichungsformen auf der einen Seite und auf der anderen Seite / Die Großeltern
1150 haben das eher so ein bisschen verkindlicht.

1151

1152 I: Aber Hochsprache eben oder Dialekt eher?

1153

1154 GP3: Eher Dialekt.

1155

1156 I: Und wie haben Sie mit diesen Personen gesprochen – mit Eltern und Großeltern?

1157

1158 GP3: Zu dem Zeitpunkt, das weiß ich nicht mehr, aber ich nehme an, ich habe auch Dialekt
1159 gesprochen.

1160

1161 I: War in Ihrer Kindheit vor dem Schuleintritt Sprache jemals ein Thema, über das geredet
1162 wurde?

1163

1164 GP3: Insofern, dass ich – wie ich es schon gesagt habe – dass meine Mutter dann gesagt
1165 hat, weil die war vorwiegend bei mir zuhause, weil der Papa arbeiten war, dass es nicht
1166 „Hundi“ oder „Katzi“ heiße, sondern immer darauf hingewiesen hat, dass es „der Hund“
1167 und „die Katze“ ist. Nicht ausbessern, sondern dass man gesagt hat, das sagt man so und
1168 so. Also da wurde schon darauf Wert gelegt.

1169

1170 I: Erinnern Sie sich an ein besonders angenehmes/lustiges beziehungsweise unangeneh-
1171 mes/trauriges Erlebnis im Zusammenhang mit Sprache während Ihrer Zeit vor dem Schul-
1172 eintritt. Erzählen Sie darüber, wenn Ihnen eines einfällt.

1173

1174 GP3: Da fällt mir nichts ein.

1175

1176 I: Nun zur eigenen Schulzeit: Erinnern Sie sich zurück an Ihre Schulzeit, also an die Volks-
1177 schule einschließlich aller weiteren Schulen dann. Welche Personen waren damals in Ihrem
1178 Leben besonders wichtig?

1179

1180 GP3: Naja, ich sage mal die Familie sowieso. Dann auch in der Schule die Mitschüler und
1181 die Lehrer.

1182

1183 I: Wie haben diese Personen – also die Mitschüler*innen, die Lehrer*innen und die Familie
1184 – im Unterricht – also jetzt die Mitschüler*innen und die Lehrer*innen natürlich – und in
1185 den Pausen beziehungsweise bei Schulausflügen mit Ihnen gesprochen?

1186

1187 GP3: In der Schule haben sich die Lehrer immer bemüht, Hochdeutsch – Standardsprache
1188 – zu sprechen. Wenn man auf einem Ausflug oder Wandertag war, dann war das schon
1189 immer, dass sie in den Dialekt verfallen sind. Und bei Mitschülern war es eben so, dass wir
1190 untereinander immer im Prinzip im Dialekt gesprochen haben. Die Großeltern haben dann
1191 natürlich ihre Sprache auch angepasst an das Alter, an das jeweilige. Aber daheim ist haupt-
1192 sächlich bei uns Mundart gesprochen worden.

1193

1194 I: Und wie haben Sie mit diesen Personen im Unterricht und in den Pausen beziehungs-
1195 weise bei Schulausflügen gesprochen?

1196

1197 GP3: Ja – wie gesagt – ich habe es eh eingangs schon erwähnt, nachdem unser Dialekt
1198 nicht so ein Dialekt ist, wo man sagt, den versteht man nicht wie das Vorarlbergerische,
1199 war das eine Mischform. Man hat sich natürlich bemüht, oder wenn es geheißen hat, wenn
1200 irgendwo an der Schule was war oder wenn man irgendwo ein Referat gehalten hat, hat
1201 man sich natürlich bemüht, sich der Standardsprache zu bedienen, aber es war oft schon
1202 der Dialekt dabei.

1203

1204 I: Und zuhause dann auch eher der Dialekt?

1205

1206 GP3: Eher der Dialekt, ja.

1207

1208 I: Gab es in den Schulen, die Sie besucht haben, bestimmte Vorgaben, wie man sprechen
1209 muss?

1210

1211 GP3: NEIN, hat es nicht gegeben.

1212

1213 I: Gab es Unterschiede zwischen der Volksschule und den weiterführenden Schulen – wenn
1214 ja, welche?

1215

1216 GP3: In der Volksschule war es schon / Wie gesagt, die Volksschullehrerin hat da meistens
1217 in der Mundart mit uns geredet. In der vierten Klasse war es dann ein bisschen anders. Da
1218 ist vom „Du“ das „Sie“ gekommen. Und dann ist ein bisschen die Standardsprache gekom-
1219 men. Und in der Gymnasialzeit die Professoren, das war dann schon so, dass das eher so
1220 gehobene Standardsprache – sage ich jetzt einmal – war. Also da war sehr wenig Dialekt
1221 im schulischen Kontext dabei.

1222

1223 I: An welcher Bildungseinrichtung haben Sie Ihre Lehramtsausbildung absolviert und wie
1224 wurde dort gesprochen?

1225

1226 GP3: An der PÄDAK in Krems. Und wie wurde dort gesprochen? Das war eigentlich sehr
1227 durchwachsen. Das war dann auch wieder so: Einige Professoren, die aus dem Wiener
1228 Raum oder so gekommen sind oder aus dem städtischen – großstädtischen – Bereich, haben
1229 sich eher der Standardsprache bedient. Und die – sage ich jetzt einmal – Kremser Umland,

1230 die eher aus dem ländlichen Bereich gekommen sind / Ist aber auch teilweise – habe ich
1231 den Eindruck gehabt – am Gegenstand gelegen, am Fach, das man gehabt hat. Also es war
1232 nicht jedes gleich. Ich habe zum Beispiel Religionsausbildung gemacht, da haben wir viele
1233 kirchliche Leute gehabt – Priester und so weiter. Die haben sich natürlich ganz einem an-
1234 deren Sprachmuster bedient, ganz einer anderen Ausdrucksweise, als es in einem anderen
1235 Gegenstand der Fall war. Ich sage jetzt einmal Schreibtechnik oder Gebrauchsgrafik oder
1236 diese Sachen, das war je nach Situation unterschiedlich.

1237

1238 I: Haben Sie eine Schule oder irgendeine Bildungseinrichtung in Wien besucht?

1239

1240 GP3: Nein.

1241

1242 I: Sprechen Sie generell in Wien anders als zuhause in Niederösterreich?

1243

1244 GP3: JA, aber ich glaube, das ist ein generelles Problem, egal wo man hinfährt, man ver-
1245 sucht sich an die Sprache etwas anzupassen beziehungsweise – wenn ich nach Wien
1246 komme – bemühe ich mich teilweise auch, dass ich auf Hochdeutsch rede. Aber das ist
1247 jetzt nicht nur ein Niederösterreich-Wien-Spezifikum, sondern auch / Das kommt immer
1248 auf die Situation an, wenn ich jetzt bei der Bildungsdirektion in St. Pölten anrufe, dann
1249 rede ich auch anders. Da höre ich dann von meinen Kollegen oft: „Nau, mit wem host denn
1250 jetzt telefoniert?“ Also das fällt auch meinem Umfeld auf, dass ich in manchen Situationen
1251 eine andere Sprache wähle.

1252

1253 I: Erinnern Sie sich an ein besonders angenehmes/lustiges oder unangenehmes/trauriges
1254 Erlebnis im Zusammenhang mit Sprache während Ihrer Schulzeit. Fällt Ihnen da etwas ein
1255 – wenn ja, erzählen Sie.

1256

1257 GP3: Naja, es war schon auf der PÄDAK, da haben wir einen Kollegen gehabt, der ist aus
1258 Pressbaum und der ist in Wien ins Gymnasium gegangen. Und das war natürlich immer
1259 spaßig, weil der hat, wenn wir uns unterhalten haben, weil wir waren ja doch ein Großteil
1260 Niederösterreicher, ist er oft danebengestanden und hat überhaupt nicht gewusst / Und ir-
1261 gendwann hat er einmal gesagt: „In welcher Sprache sprecht ihr eigentlich?“ Und wir ha-
1262 ben gesagt: „Na des is gonz normal da Dialekt.“ „Na könnt ihr bitte Hochdeutsch sprechen,
1263 damit ich euch auch verstehe und auch mitlachen kann bei euren Geschichten?“ (lacht)

1264

1265 I: Der hat den Dialekt dann gar nicht verstanden sozusagen?

1266

1267 GP3: Nein, überhaupt nicht. Also der ist wirklich dieses schöne Sprechen gewohnt und der
1268 hat auch diverse Dialekt-/Mundartausdrücke überhaupt nicht gekannt. Und dann hat man
1269 selbst bemerkt, man muss überlegen bei manchen Punkten, wie kann ich das umschreiben.
1270 Weil ich sage jetzt einmal den Klassiker – wir kennen es im Waldviertel: „Rutsch amoi
1271 zuwe.“ Das versteht ein anderer nicht. Oder: „Loss mi daune.“ Das sind so Sachen, wo ich
1272 sage, das musst du überlegen. Und wenn man sich ehrlich ist, was heißt „Rutsch amoi
1273 zuwe“? Da gibt es im Prinzip gar kein hochdeutsches Wort. Wir haben uns dann erklären
1274 lassen, das heißt: „Rutsch bitte einmal durch!“ Naja und das sind so Sachen / Sprachbarri-
1275 eren würde ich es nicht bezeichnen, aber es waren oft so lustige Situationen. Einmal war
1276 eine Situation, das war aber noch in der Gymnasialzeit, das war auch lustig. Da haben wir
1277 irgendetwas gesprochen und haben aufgeschrieben „Viecha“. Und eine Kollegin von mir
1278 hat gesagt: „Was heißt denn das ‚Fietscha‘ oder was du da aufgeschrieben hast?“ Sage ich:
1279 „Das heißt nicht ‚Fietscha‘, des heißt ‚Viecha‘.“ (lacht) Also das sind Sachen, du schreibst
1280 halt manches und gewöhnst dir Dinge an, die dann vielleicht gar nicht so hineinpassen, und
1281 es fällt dem Umfeld nicht auf. SO muss ich sagen, dem Umfeld fällt es auf, aber einem
1282 selbst nicht.

1283

1284 I: Nun zur Zeit als Lehrperson: Erinnern Sie sich zurück an Ihre Zeit als Lehrperson, welche
1285 Personen waren damals dann in Ihrem Leben – sowohl beruflich als auch privat – besonders
1286 wichtig?
1287
1288 GP3: Naja, Zeit als Lehrperson, da hat man dann auch in der Regel Beziehungen, also
1289 Familie auch, aber die Beziehung zu der Partnerin beziehungsweise dann im Kollegium.
1290 Und da sind auch manche, mit denen man sich halt mehr, und manche, mit denen man sich
1291 halt weniger austauscht in der Sprache.
1292
1293 I: Wahrscheinlich auch dann die Schüler*innen?
1294
1295 GP3: Genau, die Schüler sind natürlich auch dabei.
1296
1297 I: Wie haben diese Personen, die Sie jetzt genannt haben, mit Ihnen gesprochen?
1298
1299 GP3: Größtenteils Mundart (...), ja. Und bei den Schulleitern habe ich oft den Eindruck
1300 gehabt, das war dann schon, die Schulleiter haben sich immer bemüht, dass sie Stan-
1301 dardsprache benutzen und weniger das andere, den Dialekt.
1302
1303 I: Und in der Familie war es /
1304
1305 GP3: Familie, das ist unverändert gewesen. Das wäre ungewohnt gewesen, wenn man nicht
1306 im Dialekt miteinander geredet hätte.
1307
1308 I: Wie haben Sie als Lehrer mit diesen Personen gesprochen?
1309
1310 GP3: Mit den Erwachsenen natürlich Mundart, bei den Schülerinnen und Schülern ist man
1311 natürlich nach wie vor stets bemüht, dass ich Hochdeutsch rede, natürlich verfällt man in
1312 den Dialekt und man vermeidet Ausdrücke, die zu viel in der Mundart sind, und bemüht
1313 sich schon gehobenen Dialekt beziehungsweise Standardsprache – in die Richtung – zu
1314 sprechen.
1315
1316 I: Wie haben Sie im Unterricht gesprochen, und zwar im Kontext der Wissensvermittlung,
1317 der Ermahnung und der Auflockerung?
1318
1319 GP3: Wissensvermittlung und Ermahnung war Hochdeutsch, so gut es gegangen ist,
1320 manchmal musste man sich des Dialekts bedienen, weil es anders oft nicht geht. Zur Auf-
1321 lockerung ist es schon oft so gewesen, dass man eben auch in die Mundart verfallen ist,
1322 sich eher den Schülern angepasst hat, beziehungsweise war es beim Erklären auch oft so,
1323 ich komme aus der Mathematik, dass manche Dinge über den Hausverstand zu lösen wa-
1324 ren, und da ist es besser gewesen, wenn man ein Beispiel aus der Lebenspraxis erzählt hat.
1325
1326 I: Haben Sie je nach Unterrichtsfach verschieden gesprochen – wenn ja, inwiefern?
1327
1328 GP3: Verschiedene Sprachen? Ja, schon. Das ist dann auch wieder so ähnlich, wie ich ge-
1329 sagt habe schon beim Studium. Wenn ich Technik und Design unterrichtet habe, dann war
1330 die Unterrichtssprache eine andere, als wenn ich zum Beispiel Mathematik unterrichtet
1331 habe, weil das ganze Setting im Unterricht ein anderes ist. Wenn ich jetzt sage, in den
1332 Gegenständen wie Technik und Design ist eine lockerere Atmosphäre, es ist zwar geordnet,
1333 aber unterm Strich arbeitet jeder an seinem Werkstück und das ist eine ganz andere Grund-
1334 lautstärke in der Klasse, als es zum Beispiel beim Mathematikunterricht ist, und je nachdem
1335 wurde es dann angepasst.
1336
1337 I: Und in Bezug auf den Dialekt, war das da auch unterschiedlich jetzt zwischen Mathema-
1338 tik und Technik und Design?
1339

1340 GP3: Wie gesagt, es kommt darauf an, wie die Themen waren. Es war oft so, wenn wer
 1341 gesagt hat, das haben wir jetzt nicht verstanden, dann ist man in den Dialekt geswitcht, weil
 1342 man sich dann vielleicht leichter getan hat, und dann hat der Schüler damit ein bisschen
 1343 mehr anzufangen gewusst.
 1344
 1345 I: Das heißt, Deutsch haben Sie noch nie unterrichtet?
 1346
 1347 GP3: Nein.
 1348
 1349 I: Hat sich Ihr Sprachgebrauch im Laufe Ihrer Unterrichtstätigkeit verändert – und wenn
 1350 ja, inwiefern?
 1351
 1352 GP3: Ja, es hat sich schon geändert. Ich würde nicht sagen grundlegend, aber im Laufe der
 1353 Zeit ist es immer wieder zu Anpassungen gekommen. Ich habe zum Beispiel im Waldvier-
 1354 tel begonnen und da war es von der Unterrichtssprache ein wenig anders, als es dann im
 1355 Bezirk Gänserndorf war. Ich war zwei Jahre in Gänserndorf und da war vermehrt die Un-
 1356 terrichtssprache das Hochdeutsche, auch aus dem Aspekt heraus, weil viele Kinder und
 1357 Jugendliche aus unterschiedlichen Ländern mit Migrationshintergrund waren. Und dort
 1358 wäre es mit dem Dialekt einfach nicht gegangen. Und als ich dann wieder ins Waldviertel
 1359 zurückgekommen bin, war dann wieder mehr der Dialekt im Vordergrund, weil da die
 1360 Leute das verstanden haben. Aber das ist jetzt natürlich noch immer so. Man unterscheidet
 1361 jetzt auch. Also jetzt sind viele Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache oder auch Erzie-
 1362 hungsberechtigte, die kommen. Und in dem Zusammenhang muss man dann auch die Spra-
 1363 che derart anpassen, dass das verstanden wird.
 1364
 1365 I: Das wäre dann schon die nächste Frage: Haben Sie mit Kindern, die Deutsch als Mutter-
 1366 sprache sprechen, anders gesprochen als mit Kindern, die Deutsch nicht als Muttersprache
 1367 sprechen – und wenn ja, inwiefern?
 1368
 1369 GP3: Ja, da spricht man natürlich anders. Erstens einmal wird das Sprechtempo verringert
 1370 und dann versucht man – wie heißt es so schön am Computer – in der einfachen Sprache /
 1371 Da bemüht man sich natürlich, dass man so wenige Fremdwörter wie möglich nimmt und
 1372 dass man möglichst kurze Sätze hat und auch immer wieder nachfragt, ob das verstanden
 1373 worden ist. Wenn nicht, dass man das dann vielleicht mit anderen Worten nochmals erklärt.
 1374 Aber da ist der Dialekt natürlich dann komplett weg. Da gibt es keinen Dialekt.
 1375
 1376 I: Erinnern Sie sich an ein besonders angenehmes/lustiges oder unangenehmes/trauriges
 1377 Erlebnis im Zusammenhang mit Sprache während Ihrer Zeit als Lehrperson. Erzählen Sie
 1378 darüber.
 1379
 1380 GP3: Im Prinzip weder lustig noch traurig, es war halt nur so, auch in meiner Zeit aus
 1381 Gänserndorf. Da waren auch zwei Kolleginnen, die aus der Slowakei abstammten, und
 1382 da hast du natürlich dann immer ein bisschen ein – so wie beim Studium – anderes Sprach-
 1383 muster verwendet. Und man hat sich dann überlegen müssen, was man sagt, dass nicht
 1384 irgendwo Missverständnisse herauskommen – oder auch um Nachfragen zu verhindern,
 1385 auch aus dem Grund – sage ich jetzt mal –, weil man die Leute ja auch nicht bloßstellen
 1386 will. Wenn die fünf- oder sechsmal irgendetwas nachfragen müssen, überlegt man dann
 1387 schon / Die Sprache, das färbt dann für mein Empfinden auch auf die Sprache ab, wenn
 1388 man nicht flüssig reden kann, sondern wenn ich viel überdenken muss, bevor ich etwas
 1389 sage.
 1390
 1391 I: Nun zu Ihrer Zeit als Schulleiter: Wenn Sie an Ihren Arbeitsalltag als Schulleiter denken,
 1392 wie sprechen Sie da mit Lehrkräften und Schüler*innen?
 1393
 1394 GP3: Größtenteils Mundart.
 1395

1396 I: Und mit welchen Personen kommunizieren Sie als Schulleiter sonst noch häufig und wie
1397 sprechen Sie mit denen?

1398

1399 GP3: Mit Erziehungsberechtigten, da versuche ich auch Hochdeutsch zu sprechen. Es
1400 kommt dann auch immer auf die Situation an, ich habe viele Erziehungsberechtigte, die ich
1401 aus dem privaten Umfeld kenne, und die würden mich wahrscheinlich fragen, was mit mir
1402 los ist, wenn ich mit ihnen auf einmal auf Hochdeutsch rede, weil sie mich anders auch
1403 kennen. Also da switche ich schon hin und her. Dann sind noch Gespräche mit verschiede-
1404 nen Firmenvertretern oder mit der Schulaufsicht (im Besonderen Bildungsdirektion), da
1405 bediene ich mich natürlich – so gut es geht – der Standardsprache – also Hochdeutsch –
1406 und versuche möglichst wenig Dialekt einzubauen.

1407

1408 I: Sollte im Unterricht Dialekt gesprochen werden? Warum oder warum nicht? Gilt das in
1409 gleicher Weise für Lehrkräfte und Schüler*innen?

1410

1411 GP3: Also ich finde, dass der Dialekt schon was hat, wo ich sage, das sollte man auch
1412 vermitteln. Wir sollen zu dem stehen, wie unsere Sprache ist, und ich glaube genau dieser
1413 Unterschied in den einzelnen Bundesländern macht diese Mischung aus. Wie ich auch
1414 schon gesagt habe, es gibt Dialekte, die gefallen einem besser und andere nicht. Und wahr-
1415 scheinlich sagt der Wiener, der Waldviertler Dialekt ist nicht schön. Das sind so die Sachen
1416 und darum sage ich, ich bin schon dafür, dass man auch im Dialekt spricht, aber dass die
1417 Schüler auch auf Hochdeutsch sich ausdrücken können und dass sie wissen, dass es das
1418 auch gibt, weil manche Situationen im weiteren Leben dies erfordern, dass ich mich eben
1419 Hochdeutsch ausdrücke.

1420

1421 I: Spielt das Unterrichtsfach Deutsch diesbezüglich eine besondere Rolle?

1422

1423 GP3: Ja, soweit ich von meinen Kolleginnen und Kollegen im Deutschunterricht weiß, wird
1424 da schon besonderer Wert darauf gelegt, dass die Schüler diese Sprache gut können, und
1425 viele grammatikalische Sachen funktionieren einfach nur, wenn ich sie in der Standardspra-
1426 che anwende.

1427

1428 I: Erteilen Sie in Ihrer Funktion als Schulleiter den Lehrkräften und den Schüler*innen
1429 Vorgaben in Bezug auf den Sprachgebrauch in der Schule – und wenn ja, bitte diese Vor-
1430 gaben beschreiben.

1431

1432 GP3: Nein, also Vorgaben gibt es nicht. Soweit ich meine Lehrerinnen und Lehrer kenne
1433 aus Hospitationen, passt das ganz gut. Und auch hier ist es so, das kommt dann auch immer
1434 auf den Gegenstand und auf die Lehrkraft an. Ich habe zum Beispiel zwei Kolleginnen aus
1435 Tschechien, die reden natürlich mit ihren Schüler*innen vorwiegend Hochdeutsch. Und
1436 ich sage jetzt einmal, es wäre zum Beispiel im Turnunterricht nicht authentisch, wenn die
1437 Lehrkraft für Sport auf Hochdeutsch etwas erklären würde. Das ist einfach / Oder im Sport-
1438 unterricht, wenn sie Fußball spielen, das auf Hochdeutsch, das wäre wahrscheinlich nicht
1439 so authentisch.

1440

1441 I: Das heißt, es gibt dann auch keine speziellen sprachlichen Vorgaben für Lehrpersonen,
1442 die Kinder unterrichten, die nicht Deutsch als Muttersprache haben?

1443

1444 GP3: Kinder mit nicht Deutsch als Muttersprache werden eh gesondert gefördert und da
1445 dann natürlich, da wird dann schon auf die korrekte Sprache geschaut, aber das machen die
1446 Lehrer eh im Rahmen des Unterrichts und die sind eh durch die Sprachförderung in der
1447 Kleingruppe, und da wird das natürlich vorausgesetzt, dass da nicht der Dialekt gelehrt
1448 wird.

1449

1450 I: Sollte es vonseiten der Schulbehörden mehr Vorgaben zum Sprachgebrauch in der
1451 Schule geben?

1452 GP3: Nein, finde ich eigentlich nicht. Ich finde, das passt so. Es ist jedem, der in diesem
1453 Beruf arbeitet, bewusst, wie man das wählen soll, und manche Sachen kann man ganz ein-
1454 fach nicht aufoktroyieren, weil es ein gewisses Kulturgut ist. Und das – glaube ich – sollte
1455 jeder selbst entscheiden, wie das gemacht wird.

1456

1457 I: Sind Sie der Ansicht, dass Kinder im Rahmen des Schulunterrichts Dialekt lernen sollten,
1458 also wirklich jetzt als Fach mit Vokabellisten /

1459

1460 GP3: NEIN, nein das würde ich nicht sagen, sie sollen sich der Sprache bewusst sein und
1461 eine gewisse Sprachidentität bilden, aber ich glaube nicht, dass man das verschriftlichen
1462 muss, sondern einfach halt in manchen Sachen unterscheiden kann. Wann spreche ich wie
1463 und dass ich vielleicht das ein oder andere verstehe, oder weiß, wie ich das auf Hochdeutsch
1464 erklären kann – jemandem, der nicht weiß, wie das heißt.

1465

1466 I: Möchten Sie abschließend noch über irgendetwas sprechen, das Ihnen wichtig ist?

1467

1468 GP3: Wie gesagt, ich glaube, ich habe es ein paar Mal erwähnt, man wird es auch merken
1469 dann beim Transkribieren, ich switche auch zwischen der Mundart, dem Dialekt und dem
1470 Hochdeutsch hin und her. Für mich ist einfach nur wichtig – wie gesagt –, dass sich Leute
1471 in bestimmten Situationen adäquat ausdrücken können, und das wollen auch wir als Schule
1472 vermitteln und auch ich, dass ich weiß, mit wem ich wie sprechen kann oder sprechen muss,
1473 und dass ich mich nicht verstellen muss dafür. Also authentisch rüberkommen, und ich
1474 finde, dass man nur authentisch rüberkommt, wenn man nicht über jeden Satz nachdenken
1475 muss, den man sagt.

1476

1477 I: Dann danke für das Interview in diesem Sinne, dann stoppe ich einmal die Aufnahme.

1478

1479

1480

1481

1482

1483

1484

1485

1486

1487

1488

1489

1490

1491

1492

1493

1494

1495

1496

1497

1498

1499

1500

1501

1502

1503

1504

1505

1506

1507

Transkript 3. Juni 2025

1508

1509

1510 I: Im ersten Schritt geht es um ein Sprachenportrait. Da habe ich eine Körpersilhouette, die
1511 soll Ihre Person symbolisieren. Und ich würde Sie da bitten, alle Sprachen oder Sprachfor-
1512 men, die in Ihrem bisherigen Leben eine Rolle gespielt haben – oder derzeit spielen, ein-
1513 zuzeichnen. In welcher Farbe Sie das tun und an welcher Stelle, das können Sie selbst
1514 entscheiden. Ich habe da ein paar Farben mitgebracht.

1515

1516 GP4: Welche Sprachformen?

1517

1518 I: Sprachen oder Sprachformen. Das heißt, es gibt ja mehrere Formen von der deutschen
1519 Sprache – auch von den anderen Sprachen. Alles, was Ihnen einfällt.

1520

1521 GP4: Okay.

1522

1523 GP4: Spielt die Positionierung auch eine Rolle?

1524

1525 I: Ja.

1526

1527 GP4: Okay.

1528

1529 GP4: *zeichnet ins Sprachenportrait ein*

1530

1531 GP4: Mehr fällt mir jetzt nicht ein.

1532

1533 I: Gut. Denken Sie nicht nur an Sprachen oder Sprachformen, die Sie beherrschen. Zeich-
1534 nen Sie bitte auch solche ein, die Sie nur ein wenig oder vielleicht gar nicht sprechen oder
1535 verstehen, die aber trotzdem in Ihrem Leben eine Rolle spielen oder gespielt haben.

1536

1537 GP4: *zeichnet ins Sprachenportrait ein*

1538

1539 I: Gut. Es gibt ja nicht nur ein Deutsch oder ein Englisch oder ein Französisch, sind es da
1540 bestimmte Formen dieser Sprachen, die für Sie eine Bedeutung haben oder gehabt haben?

1541

1542 GP4: Nein, eigentlich nicht. Der Dialekt da und dort. Aber jetzt explizit könnte ich da nichts
1543 feststellen.

1544

1545 I: Sie haben „Dialekt“ eingezeichnet. Haben Sie einen bestimmten Namen für diesen Dia-
1546 lekt?

1547

1548 GP4: Nein, habe ich jetzt nicht.

1549

1550 I: Okay. Sprechen Sie selbst diesen Dialekt?

1551

1552 GP4: Ja.

1553

1554 I: Sprechen Sie selbst Waldviertlerisch?

1555

1556 GP4: Ja.

1557

1558 I: Gibt es noch weitere Dialekte, die in Ihrem Leben eine Rolle gespielt haben oder spielen?

1559

1560 GP4: Insofern als man auf Urlaub fährt in verschiedene Urlaubsregionen und da und dort
1561 die unterschiedlichen Dialekte hört und sie mehr oder weniger sympathisch findet.

1562

1563 I: Denken Sie da gerade an irgendeinen bestimmten Dialekt?

1564 GP4: Ja, an den Tiroler.
1565
1566 I: Zeichnen Sie den bitte auch ein.
1567
1568 GP4: Okay.
1569
1570 GP4: *zeichnet ins Sprachenportrait ein*
1571
1572 GP4: Dann nehmen wir noch das Schweizerdeutsch dazu.
1573
1574 I: Welche Dialekte kennen Sie sonst noch und haben Sie einen oder mehrere Dialekte, die
1575 Sie besonders mögen – wenn ja, warum?
1576
1577 GP4: Also den Waldviertler Dialekt mag ich sehr. Erstens weil ich da geboren bin, weil ich
1578 selbst Waldviertler bin. Und weil er mir einfach gefällt, weil man gewisse Dinge sehr tref-
1579 fend damit ausdrücken kann und dementsprechend punktgenau manche Dinge beschreiben
1580 kann. Sei es jetzt im Gefühlsbereich, im emotionalen Bereich. Aber auch im praktischen
1581 Lebensbereich kann man manche Dinge sehr gut mit dem Waldviertler Dialekt ausdrücken.
1582 Das trifft sicher auf andere Dialektformen auch zu, aber da bin ich zu wenig firm, andere
1583 Dialekte kann ich nicht.
1584
1585 I: Haben Sie einen oder mehrere Dialekte, die Sie nicht mögen – und wenn ja, warum?
1586
1587 GP4: Der Wiener Dialekt gefällt mir nicht so gut, der ist manchmal ein bisschen (...) derb,
1588 um es so zu formulieren. Gefällt mir nicht so gut.
1589
1590 I: Gibt es auch Sprachen oder Sprachformen, die Sie in Zukunft noch gerne lernen möch-
1591 ten? Wenn ja, tragen Sie bitte auch diese ins Portrait ein.
1592
1593 GP4: Ich möchte meine Englischkenntnisse dementsprechend verbessern, aber sonst
1594 möchte ich eigentlich / Ich bin zufrieden mit dem, was ich kann.
1595
1596 GP4: *zeichnet ins Sprachenportrait ein*
1597
1598 I: Das heißt, das wird „Fremdsprache eins“ wahrscheinlich /
1599
1600 GP4: Genau.
1601
1602 I: Darf ich nachfragen, was „Fremdsprache zwei“ /
1603
1604 GP4: Französisch.
1605
1606 I: Danke. Zum Abschluss dieses Sprachenportraits möchte ich mit Ihnen darüber sprechen,
1607 warum Sie die Sprachen an der entsprechenden Stelle und mit der entsprechenden Farbe
1608 eingetragen haben – ob das eine bestimmte Bedeutung hat, vielleicht vor allem die Position.
1609
1610 GP4: Die Unterrichts-, Alltags- und Umgangssprache, das sind Dinge, die man unbewusst
1611 täglich im beruflichen Kontext, im privaten Kontext ständig anwendet. Die Fremdsprachen
1612 sind eher situationsgemäß sehr (...) zu wenig anwendbar (...) in Urlaubsländern, wenn man
1613 ist. Die Jugendsprache selbstverständlich, die haben wir auch tagtäglich präsent. Warum
1614 ich das rot gemacht habe, weiß ich nicht. Ich habe halt einfach irgendeinen Farbstift ge-
1615 nommen. Die farbliche Gestaltung ist jetzt nicht bewusst gewählt worden von mir.
1616
1617 I: Nun zu den verschiedenen Lebensabschnitten, beginnend mit der Primärsozialisation:
1618 Erinnern Sie sich zurück an Ihre Kindheit, an die Zeit vor dem Schuleintritt. Welche Per-
1619 sonen waren damals in Ihrem Leben besonders wichtig?

1620 GP4: Na die Familie – Vater, Mutter, Geschwister, Großeltern. Das waren die Bezugspersonen, die primären, mit Kinderfreunden jetzt in weiterer Folge. Das waren die wichtigsten Personen.

1621

1622

1623

1624 I: Und wie haben diese Personen – die Sie jetzt genannt haben – miteinander gesprochen?

1625

1626 GP4: In der Schriftsprache gegenüber den Kindern. Und die Umgangssprache – Dialekt – das haben wir im Freundeskreis gesprochen. In der Familie war die Schriftsprache / wurde hochgehalten, ja.

1627

1628

1629

1630 I: Das heißt, diese Personen – die Eltern – haben untereinander Schriftsprache gesprochen?

1631

1632 GP4: Wenn sie mit uns Kindern / Wenn wir Kinder anwesend waren, dann ja. Untereinander haben sie Dialekt natürlich geredet.

1633

1634

1635 I: Und wie haben diese Personen mit Ihnen gesprochen?

1636

1637 GP4: In der Schriftsprache.

1638

1639 I: Die Schulfreund*innen /

1640

1641 GP4: Na da haben wir Dialekt geredet, keine Frage.

1642

1643 I: Wie haben Sie mit diesen Personen – also mit den Personen aus der Familie – gesprochen?

1644

1645

1646 GP4: Schriftsprache. Also in der Familie Schriftsprache, mit den Freunden Dialekt.

1647

1648 I: War in Ihrer Kindheit vor dem Schuleintritt Sprache jemals ein Thema, über das geredet wurde zuhause?

1649

1650

1651 GP4: Ja, wurde sehr viel gesprochen, weil meinen Eltern die Spracherziehung – die Sprecherziehung – sehr wichtig war, auch im Hinblick auf die schulische Bildung dann. War immer Thema, wir haben Verwandte im Ausland gehabt, die regelmäßig auf Besuch waren, wo man mit der englischen Sprache in Kontakt gekommen ist, wo man mit Schweizer Dialektformen in Kontakt gekommen ist. Daher war Sprache immer ein großes Thema bei uns in der Familie.

1652

1653

1654

1655

1656

1657

1658 I: Erinnern Sie sich an ein besonders angenehmes/lustiges oder unangenehmes/trauriges Erlebnis im Zusammenhang mit Sprache während Ihrer Zeit vor dem Schuleintritt. Gab es da eines – und wenn ja, erzählen Sie darüber.

1659

1660

1661

1662 GP4: Fällt mir jetzt nichts ein spontan. Tut mir leid.

1663

1664 I: Kein Problem.

1665

1666 I: Zur eigenen Schulzeit: Erinnern Sie sich zurück an Ihre Schulzeit, an die Volksschule einschließlich der weiteren Schulen. Welche Personen waren damals in Ihrem Leben besonders wichtig?

1667

1668

1669

1670 GP4: In der Schulzeit natürlich die Lehrpersonen dementsprechend, keine Frage, und natürlich die Familienpersonen – Familienangehörigen – nach wie vor, und natürlich auch die Freunde dann. Aber in der Schule natürlich – für Sprache, Sprecherziehung, Fremdsprachenerwerb – die Lehrer und die Schule.

1671

1672

1673

1674

1675 I: Und wie haben diese Personen, die Sie jetzt genannt haben, im Unterricht und in den
 1676 Pausen beziehungsweise bei Schulausflügen mit Ihnen gesprochen?
 1677
 1678 GP4: Schriftsprache beziehungsweise Alltagssprache.
 1679
 1680 I: Alltagssprache im Sinne von Dialekt?
 1681
 1682 GP4: Mmmm (überlegt), ja, im Sinne von gehobenem Dialekt würde ich einmal sagen.
 1683
 1684 I: Und die Schulfreund*innen, wie haben die mit Ihnen gesprochen?
 1685
 1686 GP4: Immer Dialekt.
 1687
 1688 I: Und wie haben Sie mit diesen Personen – also mit Lehrpersonen vor allem – im Unter-
 1689 richt und in den Pausen gesprochen?
 1690
 1691 GP4: Schriftsprache. Ganz, ganz wenig Dialekt. Könnte ich mich gar nicht erinnern, dass
 1692 man da einmal einen Dialekt angewendet hat. Das war (...) würde ich einmal so sagen, das
 1693 war früher anders als heute. Heute kommt die Jugendsprache sehr stark zum Tragen und
 1694 auch dialektale Formen, aber zu meiner Zeit war das anders, also da hat jedes Kind eigent-
 1695 lich mit Lehrern immer Schriftsprache gesprochen.
 1696
 1697 I: Gab es in den Schulen, die Sie besucht haben, bestimmte Vorgaben, wie man sprechen
 1698 muss?
 1699
 1700 GP4: Ja, in der Oberstufe dann schon. Da wurde sehr viel Wert gelegt auf GEWÄHLTE
 1701 Ausdrucksweisen. Das war eine Privatschule, da ist auf die dementsprechende Ausdrucks-
 1702 weise sehr viel Wert gelegt worden.
 1703
 1704 I: Gab es Unterschiede zwischen der Volksschule und den weiterführenden Schulen – wenn
 1705 ja, welche?
 1706
 1707 GP4: Kann ich jetzt nicht feststellen. (verneinend)
 1708
 1709 I: An welcher Bildungseinrichtung haben Sie Ihre Lehramtsausbildung absolviert und wie
 1710 wurde dort gesprochen?
 1711
 1712 GP4: An der Pädagogischen Akademie damals habe ich die Lehramtsausbildung gemacht.
 1713 Da war auch die Schriftsprache natürlich notwendig.
 1714
 1715 I: Gut, ich schätze, Sie haben das dann in Krems an der PÄDAK gemacht?
 1716
 1717 GP4: Nein, das war in Wien.
 1718
 1719 I: Also haben Sie eine Bildungseinrichtung in Wien sozusagen besucht. Gab es da einen
 1720 Unterschied zwischen dieser Bildungseinrichtung in Wien und den Schulen, die Sie in Nie-
 1721 derösterreich besucht haben – bezüglich der Sprache?
 1722
 1723 GP4: Ja, insofern als die Schulkollegen Waldviertler Dialekt gesprochen haben – und in
 1724 Wien ist die Wiener Umgangssprache vorherrschend gewesen. Aber jetzt von den Lehr-
 1725 personen könnte ich keinen Unterschied feststellen.
 1726
 1727 I: Sprechen Sie generell in Wien anders als zuhause in Niederösterreich?
 1728
 1729 GP4: Nein, jetzt nicht mehr.
 1730

1731 I: Erinnern Sie sich an ein besonders angenehmes/lustiges oder unangenehmes/trauriges
1732 Erlebnis im Zusammenhang mit Sprache während Ihrer Schulzeit. Fällt Ihnen da etwas ein?
1733
1734 GP4: Spontan nicht, müsste ich länger darüber nachdenken. Ganz spontan fällt mir nichts
1735 ein, nein, ist mir nichts in Erinnerung.
1736
1737 I: Kein Problem.
1738
1739 I: Zur Zeit als Lehrperson: Erinnern Sie sich zurück an Ihre Zeit als Lehrperson, welche
1740 Personen waren damals in Ihrem Leben – beruflich als auch privat – besonders wichtig?
1741
1742 GP4: Darf ich die Frage noch einmal hören, bitte?
1743
1744 I: Erinnern Sie sich zurück an die Zeit als Lehrperson, welche Personen waren da für Sie –
1745 beruflich und privat – besonders wichtig?
1746
1747 GP4: Ja beruflich die Kollegenschaft, Vorgesetzte (die vorgesetzten Personen). Und privat
1748 natürlich – wie immer in jeder Lebenssituation – die Familie.
1749
1750 I: Wie haben diese Personen mit Ihnen gesprochen, also die anderen Lehrpersonen, die
1751 Familie ...?
1752
1753 GP4: Meinen Sie jetzt in welcher Sprache?
1754
1755 I: In welcher Sprache, ja.
1756
1757 GP4: Die Familie in der Alltagssprache, also umgangssprachlich natürlich. Dienstlich hat
1758 man dann natürlich in manchen Situationen Schriftsprache verwendet. In manchen Situa-
1759 tionen hat man auch – wenn man privat etwas im kleinen Kreis besprochen hat – Umgangs-
1760 sprache verwendet. Das hängt davon ab, wie gut kennt man die Personen (...). Ja, wie gut
1761 kennt man sie einfach. Je besser man sich kennt, umso mehr wird eigentlich Umgangsspra-
1762 che gesprochen.
1763
1764 I: Das heißt, das betrifft jetzt vor allem die Kolleg*innen und Vorgesetzten?
1765
1766 GP4: Genau. Genau.
1767
1768 I: Und das trifft dann auch auf Sie zu? Weil die nächste Frage wäre, wie Sie mit diesen
1769 Personen gesprochen haben.
1770
1771 GP4: Das ist vice versa dann der Fall.
1772
1773 I: Wie haben Sie im Unterricht gesprochen, und zwar im Kontext der Wissensvermittlung,
1774 der Ermahnung und der Auflockerung?
1775
1776 GP4: Immer Schriftsprache. Immer. Ich sage jetzt einmal, ich bin selbst Sportlehrer, im
1777 Sportbereich gibt es eine Sportsprache. Da ist die Schriftsprache nicht immer das Maß der
1778 Dinge, sondern da gibt es andere / Da gibt es Kommandos, da gibt es andere Disziplinie-
1779 rungsmaßnahmen, die da nicht hineinfallen – als im Deutschunterricht oder im Biologie-
1780 unterricht et cetera. Aber in der Klasse gibt es grundsätzlich nur eines, und das ist Schrift-
1781 sprache.
1782
1783 I: Das heißt, bei der Wissensvermittlung, bei der Ermahnung und auch bei der Auflocke-
1784 rung?
1785

1786 GP4: Im Wesentlichen ja. Bei der Auflockerung gibt es schon einmal einen Kalauer natür-
 1787 lich auch, der ab und zu herauskommt.
 1788

1789 I: Die nächste Frage wurde schon teilweise beantwortet. Haben Sie je nach Unterrichtsfach
 1790 verschieden gesprochen – und wenn ja, inwiefern?
 1791

1792 GP4: Mit Sicherheit, die Sportlersprache ist ganz eine andere als in einem Hauptfach – in
 1793 Deutsch zum Beispiel. Das ist normal, das ergibt sich aus der Situation heraus, das ergibt
 1794 sich aus den Inhalten heraus, das ist einfach so.
 1795

1796 I: Haben Sie schon einmal Deutsch unterrichtet?
 1797

1798 GP4: Ja.
 1799

1800 I: Hat das Unterrichten im Fach Deutsch da eine besondere Rolle gespielt in Bezug auf die
 1801 Sprache jetzt?
 1802

1803 GP4: Natürlich. Spracherziehung/Sprecherziehung ist ganz etwas Wesentliches, ganz et-
 1804 was Wichtiges. Sich adäquat ausdrücken können, mit Sprache spielen, kreatives Sprechen,
 1805 das sind Dinge, die notwendig sind, und das war immer auch wichtig, das den Schülern
 1806 und Schülerinnen zu vermitteln.
 1807

1808 I: Hat sich Ihr Sprachgebrauch im Laufe Ihrer Unterrichtstätigkeit verändert – und wenn
 1809 ja, inwiefern?
 1810

1811 GP4: Nicht bewusst.
 1812

1813 I: Haben Sie mit Kindern, die Deutsch als Muttersprache sprechen, anders gesprochen als
 1814 mit solchen, die Deutsch nicht als Muttersprache sprechen – und wenn ja, inwiefern?
 1815

1816 GP4: Nein.
 1817

1818 I: Gibt es ein besonders angenehmes/lustiges oder unangenehmes/trauriges Erlebnis im Zu-
 1819 sammenhang mit Sprache während Ihrer Zeit als Lehrperson?
 1820

1821 GP4: Ja, das gibt es. Eine meiner Schülerinnen hat den Jugendredewettbewerb gewonnen,
 1822 die Deutsch nicht als Muttersprache hatte. Den hat sie gewonnen, eindrucksvoll, und das
 1823 war eine tolle Sache. Die war im vierten Jahr in Österreich und hat im vierten Jahr in Ös-
 1824 terreich so perfekt Deutsch gesprochen, dass sie den Jugendredewettbewerb gewonnen hat.
 1825 Das war eine tolle Geschichte.
 1826

1827 I: Nun die letzte Etappe – zur Zeit als Schulleiter: Wenn Sie an Ihren Arbeitsalltag als
 1828 Schulleiter denken, wie sprechen Sie da mit Lehrkräften und mit Schüler*innen?
 1829

1830 GP4: Mit Schülern natürlich in der Schriftsprache und mit Kollegen in der Alltagssprache
 1831 jetzt im persönlichen Umgang. Im dienstlichen Alltag ist das eigentlich Alltagssprache.
 1832

1833 I: Mit welchen Personen kommunizieren Sie als Schulleiter sonst noch häufig und wie
 1834 sprechen Sie mit diesen Personen?
 1835

1836 GP4: Am Telefon in der Schriftsprache, das sind Schulpartner (wie Schulerhalter) oder
 1837 vorgesetzte Dienststellen. Eltern natürlich. Da ist die Schriftsprache das Maß der Dinge am
 1838 Telefon, im persönlichen Kontakt verfällt man manchmal auch in die Alltagssprache.
 1839

1840 I: Sowohl bei Eltern als auch Gemeinde als auch Vorgesetzte?
 1841

1842 GP4: Ja, genau. Kommt auch immer darauf an, wie gut kenne ich die Personen, bin ich per
1843 Du mit diesen Personen oder per Sie. Wenn man per Sie ist mit jemandem, dann ist eher
1844 die Schriftsprache das Maß der Dinge.

1845

1846 I: Sollte im Unterricht Dialekt gesprochen werden? Warum schon oder warum nicht?

1847

1848 GP4: Das hängt vom Unterrichtsanlass ab. Wenn Sprache an sich – oder Dialekt – zum
1849 Unterrichtsthema gehört, dann kann ich natürlich Dialekt sprechen. Wenn es um ein priva-
1850 tes Thema geht – auch im Unterricht –, kann ich Dialekt sprechen. Wenn es um Lerninhalte
1851 geht, die jetzt neu sind et cetera, dann ist für mich die Schriftsprache notwendig.

1852

1853 I: Und gilt das in gleicher Weise für Lehrkräfte und Schüler*innen, oder machen Sie da
1854 einen Unterschied?

1855

1856 GP4: Nein, das will ich von meinen Lehrkräften schon haben, dass die dementsprechend
1857 auch ihre Schriftsprache so anwenden im Unterricht, dass die Kinder davon profitieren
1858 können.

1859

1860 I: Und erwarten Sie das auch von den Schüler*innen, dass die nach der Schrift sprechen im
1861 Unterricht?

1862

1863 GP4: JA, ja.

1864

1865 I: Spielt das Unterrichtsfach Deutsch diesbezüglich eine besondere Rolle?

1866

1867 GP4: Natürlich. Deutsch ist bei uns an der Schule die Muttersprache aller Schülerinnen und
1868 Schüler, und die Muttersprache, die muss man einfach können. Und da gehört die Schrift-
1869 sprache dazu. Das ist eine Visitenkarte auch für das spätere Leben.

1870

1871 I: Erteilen Sie in Ihrer Funktion als Schulleiter den Lehrkräften und/oder Schüler*innen
1872 Vorgaben in Bezug auf den Sprachgebrauch in der Schule?

1873

1874 GP4: War noch nie notwendig.

1875

1876 I: Gibt es spezielle sprachliche Vorgaben für Lehrpersonen, die Kinder unterrichten, die
1877 nicht Deutsch als Muttersprache sprechen? Wenn ja, so ersuche ich Sie, diese zu erläutern.

1878

1879 GP4: Nein, gibt es keine.

1880

1881 I: Sollte es vonseiten der Schulbehörden mehr Vorgaben zum Sprachgebrauch in der
1882 Schule geben?

1883

1884 GP4: NEIN.

1885

1886 I: Ist nicht notwendig?

1887

1888 GP4: Nein, also in meinem Standort finde ich das nicht notwendig, woanders kann ich es
1889 nicht beurteilen.

1890

1891 I: Sind Sie der Ansicht, dass Kinder im Rahmen des Schulunterrichts Dialekt lernen soll-
1892 ten? Warum schon oder warum nicht? Da ist jetzt gemeint wirklich als Unterrichtsfach –
1893 wie der Fremdsprachenunterricht eben.

1894

1895 GP4: Ist nicht notwendig, bei uns am Land heraußen können sie den Dialekt ohnehin.
1896 Glaube ich nicht, dass das notwendig ist.

1897

1898 I: Nun zur letzten Frage: Möchten Sie abschließend noch über etwas sprechen, das Ihnen
1899 in diesem Kontext wichtig ist?
1900
1901 GP4: Grundsätzlich finde ich diese Erhebung und diese Umfrage/Befragung ziemlich inte-
1902 ressant, da sich jemand damit beschäftigt, weil die Sprache oft ein Stiefkind unserer Zeit
1903 ist. Es wird oft verkürzt dargestellt, gerade jetzt die Sprache über das Handy mit diversen
1904 Sprachabkürzungen, mit Sprache in Comics. Einwortsätze, Zweiwortsätze im sprachlichen
1905 Umgang miteinander / Das mag vielleicht modern sein, ich halte aber nicht relativ viel
1906 davon. Insofern finde ich es wichtig, dass sich mit solchen Dingen wieder mehr beschäftigt
1907 wird. Finde ich interessant, ja.
1908
1909 I: Gut, dann bedanke ich mich für das Interview und – ja die Zustimmungserklärung haben
1910 wir eh schon ausgefüllt. Also vielen Dank.
1911
1912 GP4: Sehr gerne. Ich hoffe, Sie können etwas anfangen damit.
1913
1914
1915
1916
1917
1918
1919
1920
1921
1922
1923
1924
1925
1926
1927
1928
1929
1930
1931
1932
1933
1934
1935
1936
1937
1938
1939
1940
1941
1942
1943
1944
1945
1946
1947
1948
1949
1950
1951
1952
1953

Transkript 6. Mai 2025

1954

1955

1956 I: Die erste Frage ist ein Sprachenportrait, und zwar ist das eine Körpersilhouette, und da
1957 sollen alle Sprachen oder Sprachformen eingetragen werden, die in deinem bisherigen Le-
1958 ben eine Rolle gespielt haben. In welcher Farbe du die einträgst oder an welcher Stelle, das
1959 darfst du selbst dann entscheiden.

1960

1961 GP5: Also das mache ich jetzt?

1962

1963 I: Genau, also alle Sprachen, die in deinem Leben eine Rolle gespielt haben, und auch wo
1964 du die verortest in deinem Körper.

1965

1966 GP5: Das kann ganz schön dauern, weil das sind viele.

1967

1968 GP5: *zeichnet ins Sprachenportrait ein*

1969

1970 GP5: Waldviertlerisch, das liegt mir am Herzen und das ist das, was ich am meisten spre-
1971 che. Dann Deutsch. Reicht Deutsch, oder muss Standardsprache /

1972

1973 I: Fürs Erste passt es.

1974

1975 GP5: Fürs Erste passt es, okay. Ich fahre sehr gerne Rad und da bin ich in unserem Nach-
1976 barland – das tu ich zu den Füßen, weil das hat mit dem Radfahren zu tun – Tschechisch.
1977 Ich habe eine Zeitlang in Wien gewohnt, da bin ich mit dem Wiener Dialekt ein bisschen
1978 in Berührung gekommen. (...) Ja, ich habe Französisch gelernt. Das ist die Sprache, die ich
1979 nicht so gerne gehabt habe, weil ich die nicht so wirklich ausreichend – meiner Meinung
1980 nach – gelernt habe, dass sie Spaß gemacht hätte. Mit Englisch komme ich sehr oft in Be-
1981 rührung. Wo tun wir das hin? Da muss ich mich immer anstrengen, das schreibe ich in den
1982 Kopf hinauf.

1983

1984 GP5: *zeichnet ins Sprachenportrait ein*

1985

1986 GP5: Passt das so fürs Erste?

1987

1988 I: Ja, und jetzt einmal nicht nur an Sprachen oder Sprachformen denken, die du beherrschst,
1989 sondern auch solche einzeichnen, die du nur wenig oder vielleicht gar nicht sprichst, die
1990 aber trotzdem in deinem Leben eine Rolle spielen oder gespielt haben. Die können dann
1991 auch eingezeichnet werden, vielleicht mit einer anderen Farbe.

1992

1993 GP5: Dann nehme ich Rot, das ist jetzt hauptsächlich Urlaub, da habe ich Italienisch, da
1994 schnappt man natürlich auch ein bisschen etwas auf. Kroatisch, das sehr ähnlich dem
1995 Tschechischen ist. Dann Griechisch, Spanisch, das sind meine Urlaubsdestinationen. Ahh
1996 (überlegt), dass ich jetzt nichts vergesse. Das war es im Großen und Ganzen.

1997

1998 I: Gut. Es gibt ja nicht nur ein Deutsch oder ein Englisch, es gibt ja bestimmte Formen
1999 dieser Sprachen. Gibt es da welche, die für dich eine Bedeutung gehabt haben oder haben?

2000

2001 GP5: „Waldviertlerisch“ steht schon da, das ist das, dem ich mich zuordnen würde. Also
2002 ich spreche im Dialekt. Wenn ich mit irgendwelchen Vorgesetzten oder so spreche, dann
2003 bemühe ich mich, schön zu sprechen. (lacht) Ist das dann Standardsprache?

2004

2005 I: Standardsprache.

2006

2007 GP5: *zeichnet ins Sprachenportrait ein*

2008

2009 GP5: Auch mit meinen Kindern habe ich – als sie klein waren – Standardsprache gesprochen (...) oder mich bemüht, Standardsprache zu sprechen.

2010

2011

2012 I: Du hast Dialekt eingezeichnet, hast du einen bestimmten Namen für diesen Dialekt?

2013

2014 GP5: Waldviertlerisch.

2015

2016 I: Waldviertlerisch. Und sprichst du selbst diesen Dialekt?

2017

2018 GP5: Ja.

2019

2020 I: Sehr gut. Du hast auch „Waldviertlerisch“ eingezeichnet, sprichst du selbst Waldviertlerisch?

2021

2022

2023 GP5: Mhm. (bejahend)

2024

2025 I: Okay, passt. Gibt es noch weitere Dialekte, die in deinem Leben eine Rolle gespielt haben oder spielen?

2026

2027

2028 GP5: Ja, das hat wieder mit Urlaub zu tun. Darf ich es aufschreiben?

2029

2030 I: Ja.

2031

2032 GP5: *zeichnet ins Sprachenportrait ein*

2033

2034 GP5: Tirolerisch kenne ich. Dann Kärntnerisch, da habe ich erst Klassentreffen gehabt, da war ein ehemaliger Mitschüler, der hat ganz arg Kärntnerisch geredet. Sonst (...), ja die Salzburger haben auch irgendwie einen eigenen Dialekt. Ja, schreiben wir es auch hin.

2035

2036

2037 Heißt das irgendwie speziell?

2038

2039 I: Salzburgerisch, Salzburger Dialekt, ja das passt schon.

2040

2041 GP5: Die Deutschen, wenn deutsche Urlauber bei uns sind, wie kann man das benennen?

2042

2043 I: Bundesdeutsch sagt man.

2044

2045 GP5: *zeichnet ins Sprachenportrait ein*

2046

2047 I: Gut, ja danke einmal für das Einzeichnen. Das heißt, jetzt wird / Die weiteren Dialekte werden jetzt nicht mehr eingezeichnet. Da habe ich jetzt die Frage: Welche Dialekte kennst du sonst noch – irgendwelche, die du besonders magst?

2048

2049

2050

2051 GP5: Ja, das Kärntnerische, weil ich es erst gehört habe, das hört sich für mich wirklich nett an. Das kennt man vom Assinger. Das Tirolerische ist auch sehr vertraut, so vom Schifahren und so weiter, eh was ich da halt aufgeschrieben habe. Dialekte gibt es natürlich auch bei Fremdsprachen, da ist es halt ein bisschen schwierig, wenn man zum Beispiel –

2052

2053

2054 schaue ich ganz wenig, aber habe ich auch schon geschaut – englische Sendungen schaut.

2055

2056 Da tut man sich oft mit dem Verstehen ein bisschen schwer. Aber da weiß ich nicht, wie die heißen.

2057

2058

2059 I: Gut. Hast du einen Dialekt oder mehrere Dialekte, die du nicht magst?

2060

2061 GP5: Das wäre dann eher das Bundesdeutsche, das klingt für mich ein bisschen / Für mich hat Dialekt etwas Heimliches, etwas Vertrautes – und da habe ich bei dem nicht das Gefühl.

2062

2063

2064 I: Das heißt, es klingt etwas fremd?

2065 GP5: Es klingt für mich ein bisschen fremd, ja.
2066
2067 I: Gibt es auch Sprachen oder Sprachformen, die du in Zukunft gerne lernen möchtest?
2068
2069 GP5: Tschechisch, ich weiß nicht, ob ich es dann wirklich durchsetzen würde, aber Tsche-
2070 chisch liegt mir irgendwie am Herzen.
2071
2072 I: Zum Abschluss des Sprachenportraits wäre jetzt eigentlich die Frage, warum welche
2073 Sprache mit welcher Farbe wo eingezeichnet worden ist. Vielleicht noch einmal ganz kurz
2074 die Position und die Farbe erklären.
2075
2076 GP5: Waldviertlerisch in der Mitte, weil es mir am Herzen liegt. Grün hervorgehoben, weil
2077 das eigentlich die Sprache ist, die ich spreche. Standardsprache und Deutsch daneben, das
2078 ist halt das Deutsch zum Schreiben und zum Vorlesen. Standardsprache bemüht man sich,
2079 wenn man sich irgendwo gewählter ausdrücken will. Dann verwende ich das. Das andere,
2080 das findet eher durch Kontakte statt, das habe ich dann so auf Hände und Füße verteilt. Das
2081 ist hauptsächlich Urlaub – oder Leute, die man halt kennt, wo man mit dem dann in Berüh-
2082 rung kommt. Englisch im Kopf, weil Englisch braucht man halt sehr oft und das ist für
2083 mich dann immer wieder / Da muss ich mich dann immer wieder hineinfinden.
2084
2085 I: Jetzt zur Primärsozialisation: Erwinnere dich zurück an die Kindheit – also an die Zeit vor
2086 dem Eintritt in die Volksschule. Welche Personen waren damals in deinem Leben beson-
2087 ders wichtig?
2088
2089 GP5: Das ist logisch, die Eltern und Großeltern. (unverständlich) Die waren praktisch bei
2090 uns daheim und haben mitbetreut.
2091
2092 I: Gut, das heißt Eltern und Großeltern /
2093
2094 GP5: Geschwister.
2095
2096 I: Geschwister. Wie haben denn diese genannten Personen miteinander gesprochen, also in
2097 welcher Sprachform?
2098
2099 GP5: Waldviertlerisch, die kommen vom Land. Mein Vater kommt vom Bauernhof. Meine
2100 Großeltern waren Polizist und Hausfrau und die haben alle Dialekt gesprochen bei uns
2101 daheim. Es ist jetzt schwierig, sich da zurückzuerinnern, weil man noch ein kleines Kind
2102 war, aber ich glaube, dass sich meine Eltern auch bemüht haben, mit den Kindern (unver-
2103 ständlich) ein bisschen schöner zu sprechen.
2104
2105 I: SCHÖNER in Richtung Standardsprache?
2106
2107 GP5: Richtung Standardsprache, dass wir das halt auch mitlernen.
2108
2109 I: Wie haben diese Personen mit dir dann gesprochen?
2110
2111 GP5: Eben – wie gesagt – Waldviertlerisch und halt sehr vertraut und / Sie haben sich
2112 bemüht, dass wir das richtig erlernen die deutsche Sprache, aber sind sicher immer ins
2113 Waldviertlerische abgeglitten, genauso wie ich es bei meinen Kindern jetzt mache. Also
2114 ich glaube, wir haben beides gelernt, wir können uns gut ausdrücken – also ich kann mich
2115 gut ausdrücken – und ich kann genauso den Dialekt.
2116
2117 I: Und wie hast du mit diesen Personen damals gesprochen, also als Kind – Kindergarten-
2118 kind?
2119

2120 GP5: Ja wahrscheinlich noch nicht mit so einem großen Wortschatz wie heute, aber auch
 2121 in diesen zwei Sprachen – Waldviertlerisch und Standardsprache. Ja, Kindersprache, das
 2122 hört sich wahrscheinlich noch ein bisschen anders an, aber ich weiß nicht, ob es den Begriff
 2123 auch gibt, die Kindersprache. Das ist sicher ein bisschen anders, andere Begriffe.
 2124
 2125 I: Ja, aber schon auch auf Hochdeutsch – also Standardsprache – oder nur im Dialekt?
 2126
 2127 GP5: Als Kind im Dialekt.
 2128
 2129 I: War in deiner Kindheit Sprache jemals ein Thema, über das geredet wurde?
 2130
 2131 GP5: Nein, also so, dass wir uns da jetzt darüber unterhalten hätten, warum mit uns so
 2132 gesprochen wird oder nicht, das war eigentlich kein Thema, nein. Oder es ist zu lange her,
 2133 dass ich mich daran erinnern könnte, aber ich glaube nicht, dass das Thema war.
 2134
 2135 I: Wenn du dich zurückerinnerst an ein besonders angenehmes/lustiges oder unangeneh-
 2136 mes/trauriges Erlebnis im Zusammenhang mit Sprache während der Zeit vor dem Schul-
 2137 eintritt, gibt es da irgendeines? Wenn ja, bitte darüber erzählen.
 2138
 2139 GP5: Ich kann mich an sehr angenehme Gespräche mit meiner Großmutter erinnern, weil
 2140 die halt bei uns daheim gewohnt hat und gekocht hat. Und die war immer die Erste, die
 2141 daheim war. Mit der habe ich ziemlich viel gesprochen. Das waren sehr vertraute Gesprä-
 2142 che und die war immer recht nett. Also negative Gespräche habe ich vor der Schulzeit keine
 2143 in Erinnerung.
 2144
 2145 I: Zur eigenen Schulzeit: Erwähne dich zurück an deine Schulzeit – also die Volksschule
 2146 einschließlich dann aller weiteren Schulen. Welche Personen waren damals in deinem Le-
 2147 ben besonders wichtig?
 2148
 2149 GP5: Mmm ja. Ohne Namen da jetzt zu nennen, das war sicherlich die Volksschullehrerin,
 2150 die halt sehr streng und bestimmend war damals noch. Und ja, wir haben sie trotzdem ge-
 2151 liebt. Aber die hat halt schon / Die merkt man sich halt dann gut. Es war damals überhaupt
 2152 noch alles voll streng und der Direktor auch sehr streng. Wenn man mit dem sprechen hat
 2153 müssen, dann war das hochoffiziell und nur in der Direktion und meistens nicht so ange-
 2154 nehm. Und dann in der Gymnasiumzeit der Klassenvorstand, eine sehr nette Person. Und
 2155 ein paar Lehrer sind mir noch in Erinnerung.
 2156
 2157 I: Diese Personen – ganz speziell jetzt die Lehrer*innen – wie haben die im Unterricht und
 2158 in den Pausen oder bei Schulausflügen gesprochen?
 2159
 2160 GP5: Das ist ein bisschen zu unterscheiden, in der Volksschule, die war immer sehr distan-
 2161 ziert, sehr streng sage ich einmal, wenig Privates, da ist es nur um den Unterricht gegangen.
 2162 (unverständlich)
 2163
 2164 I: Und sprachlich eher Dialekt oder Standardsprache?
 2165
 2166 GP5: Dialekt, man hat sich bemüht, aber es ist eher Dialekt. Bei Referaten oder so ist dann
 2167 schon Wert darauf gelegt worden, dass man sich da gewählt ausdrückt, aber /
 2168
 2169 I: Das heißt, die Lehrer*innen haben auch Dialekt gesprochen in der Volksschule und dann
 2170 im Gymnasium?
 2171
 2172 GP5: Glaube schon, ja.
 2173
 2174 I: Sowohl im Unterricht als auch in den Pausen als auch bei Schulausflügen?
 2175

2176 GP5: Ja, ich denke schon.
2177
2178 I: Gut, und wie hast du mit diesen Personen – eben Lehrer*innen, Schulfreund*innen – im
2179 Unterricht und in den Pausen oder bei Schulausflügen gesprochen?
2180
2181 GP5: Auch wieder Dialekt und ja.
2182
2183 I: Das heißt ausschließlich im Dialekt?
2184
2185 GP5: Die Vertrautheit hat sich halt ein bisschen geändert, aber sonst ist die Sprache die-
2186 selbe geblieben.
2187
2188 I: Und im Unterricht immer Dialekt?
2189
2190 GP5: Ich denke schon, oder man kann sich halt zu wenig dann zurückerinnern. Ich glaube,
2191 das gelingt uns gar nicht, selbst wenn ich mich bemühe, ist es schwierig, Standardsprache
2192 so richtig zu sprechen, weil immer wieder das Waldviertlerische hineinrutscht.
2193
2194 I: Gab es in den Schulen irgendwelche Vorgaben, wie man sprechen musste?
2195
2196 GP5: Nur bei Referaten oder bei Vorträgen irgendwo, sonst eher nicht.
2197
2198 I: Da war es dann die Standardsprache?
2199
2200 GP5: Da war dann Standardsprache, ja.
2201
2202 I: In keiner Schule hat es Vorgaben gegeben, nicht Volksschule, Gymnasium /
2203
2204 GP5: Nein, kann ich mich nicht erinnern. (verneinend)
2205
2206 I: Gab es irgendwelche Unterschiede diesbezüglich zwischen der Volksschule und den wei-
2207 terführenden Schulen?
2208
2209 GP5: In diesem Sinne nicht, das war gleich, überall Dialekt, außer bei offiziellen Auftritten
2210 halt.
2211
2212 I: An welcher Bildungseinrichtung hast du die Lehramtsausbildung absolviert und wie
2213 wurde dort gesprochen?
2214
2215 GP5: PÄDAK Krems, ähnlich wie zuvor, wieder Dialekt. Krems – die hören es nicht gerne
2216 – aber die sind auch im Waldviertel. Da hat man schon Kontakt mit anderen Personen auch
2217 gehabt, die halt nicht aus dem Waldviertel waren, aber trotzdem hat dort jeder Dialekt ge-
2218 sprochen, auch wenn es dann vielleicht verschiedene waren. Da waren manche aus dem
2219 Mostviertel oder aus anderen Gegenden, aber jeder hat halt seinen Dialekt dort eingebracht.
2220 Und Standardsprache wieder nur – falls die Frage wieder kommt – bei Referaten, Vorträgen
2221 und so weiter.
2222
2223 I: Okay. Hast du irgendeine Schule oder Bildungseinrichtung in Wien besucht?
2224
2225 GP5: Ja, ich war Lehrer zwei Jahre im achtzehnten Bezirk.
2226
2227 I: Selbst hast du keine Schule dort besucht?
2228
2229 GP5: Nein, nein.
2230

2231 I: Hast du generell in Wien, als du Lehrer warst, anders als zuhause in Niederösterreich
 2232 gesprochen? Wenn ja, kannst du das beschreiben?
 2233

2234 GP5: Ich glaube, zu Beginn meiner Lehrtätigkeit in Wien habe ich da schon noch mehr
 2235 darauf geachtet, habe ich mich wirklich bemüht, bin dann wieder in den Dialekt ein biss-
 2236 chen abgerutscht, weil mir das vertrauter ist und da ist man auch den Kindern näher – finde
 2237 ich. Mit der Standardsprache das ist zu viel Distanz, weil man braucht die Nähe zu den
 2238 Kindern.
 2239

2240 I: Die letzte Frage zu dem Punkt: Erwähne dich an ein besonders angenehmes/lustiges oder
 2241 eben wieder unangenehmes/trauriges Erlebnis im Zusammenhang mit Sprache während
 2242 deiner Schulzeit.
 2243

2244 GP5: Mhm, ein Gespräch in der Direktion in der Volksschule nach einer Schneeball-
 2245 schlacht nach der Schule mit dem Herrn Direktor, der halt sehr streng noch war. Das war
 2246 ein sehr unangenehmes Gespräch, weil er mich zurechtgewiesen hat – meiner Meinung
 2247 nach ungerecht – und darum erwähne ich mich auch noch an das Gespräch.
 2248

2249 I: Weißt du noch, hat er im Dialekt oder in der Standardsprache gesprochen?
 2250

2251 GP5: Ich glaube, er hat auch im Dialekt gesprochen, aber es ist trotzdem in Erinnerung
 2252 geblieben.
 2253

2254 I: Nun zur Zeit als Lehrperson, als du selbst dann schon Lehrer warst: Welche Personen
 2255 waren damals in deinem Leben – beruflich, aber auch privat – wichtig?
 2256

2257 GP5: Ja privat meine Familie, das ist eh klar, meine eigene Familie und meine Eltern und
 2258 so weiter. Das ist klar. Und da geht es jetzt um den Zusammenhang mit Schule?
 2259

2260 I: Ja, genau.
 2261

2262 GP5: Weil meine Eltern, wir sind eine Lehrerfamilie, wir sind alle Lehrer, und da sprechen
 2263 wir uns dann über solche Sachen auch ab. Und beruflich, natürlich waren das immer Kol-
 2264 legen, die dieselben Fächer gehabt haben oder mit denen ich mich privat auch sehr gut
 2265 verstanden habe, wo man halt sich viel ausgetauscht hat. Und dann auch die Direktoren,
 2266 ich habe schon viele Direktoren gehabt. (unverständlich)
 2267

2268 I: Und wie haben diese Personen – ich würde jetzt vielleicht beruflich und privat trennen –
 2269 mit dir gesprochen?
 2270

2271 GP5: Unterschiedlich. Manche im Dialekt und sehr freundschaftlich, manche am Anfang
 2272 sehr distanziert. Es hat einen Kollegen gegeben, der hat eigentlich sehr lange nicht akzep-
 2273 tiert, dass wir per Du sind. Der hat das von mir eingefordert. Er war immer ganz schockiert,
 2274 wenn ich mich nicht daran gehalten habe. Also es ist sehr unterschiedlich gewesen, die
 2275 meisten halt im Dialekt und sehr freundschaftlich und manche – auch manche Direktoren
 2276 am Anfang, das war früher – glaube ich – noch ein bisschen anders – die waren da schon
 2277 eher distanziert.
 2278

2279 I: Und wie haben deine Eltern mit dir gesprochen?
 2280

2281 GP5: Zu der Zeit?
 2282

2283 I: Ja.
 2284

2285 GP5: Im Dialekt, freundschaftlich, sicher nicht in der Standardsprache.
 2286

2287 I: Du hast jetzt auch die Familie angeführt, wie hast du mit Frau und Kindern gesprochen?
2288
2289 GP5: Mit den Kindern haben wir – glaube ich – sehr viel Standardsprache gesprochen, weil
2290 es ist dann anderen aufgefallen, dass unsere Kinder eigentlich nicht so typisch Waldviert-
2291 lerisch sprechen. Das ist dann oft aufgefallen, wenn sie irgendwo unter anderen Kindern
2292 waren. Die haben eher Standardsprache gesprochen. Die sind jetzt ebenso im Waldviertle-
2293 rischen drinnen, aber speziell so, als sie jung waren – fünf, sechs, Kindergarten, Anfang
2294 Volksschule – haben sie Standardsprache gesprochen. Das hängt – glaube ich – damit zu-
2295 sammen, wie wir mit ihnen geredet haben.
2296
2297 I: Das heißt, die Kinder haben mit dir dann auch Standardsprache gesprochen?
2298
2299 GP5: Nicht immer, aber das haben wir immer wieder dabeigehabt und sie haben sich das
2300 dann irgendwie angewöhnt, ja.
2301
2302 I: Und mit der Partnerin?
2303
2304 GP5: Dialekt, ausschließlich. (lacht)
2305
2306 I: Wie hast du im Unterricht gesprochen als Lehrperson – vor allem im Kontext der Wis-
2307 sensvermittlung, der Ermahnung, der Auflockerung oder bei Schulausflügen?
2308
2309 GP5: Ja – wie gesagt – am Anfang, als ich noch frisch aus der Ausbildung gekommen bin
2310 in Wien meine erste Zeit, da habe ich versucht, wirklich auch die Standardsprache unter-
2311 zubringen. Bin dann natürlich wieder in das Waldviertlerische hineingekommen. Ja, es ist
2312 – weil da auch die Beispiele dabei waren –, wenn man mit wem vertraut ist und das alles
2313 gut rennt, dann ist auch der Dialekt okay, wenn man jetzt wen ermahnen muss, dann kann
2314 es schon sein, dass es dann ein bisschen offizieller wird. Und dann ändert sich vielleicht
2315 auch die Sprache bei dem Ganzen.
2316
2317 I: Das heißt, bei der Ermahnung dann eher die Standardsprache?
2318
2319 GP5: Unter Umständen, ja. Oder wenn man wem jetzt aufzeigen will, dass man ein biss-
2320 chen Distanz aufbauen will, dann eher Standardsprache.
2321
2322 I: Und bei der Wissensvermittlung?
2323
2324 GP5: Wie gesagt, ich habe mich bemüht, aber es ist der Dialekt. Obwohl, ich muss schon
2325 einen Unterschied machen, ob ich jetzt privat mit Freunden rede oder ob ich jetzt im Un-
2326 terricht einen Vortrag halte. Das ist schon / Das ist auch Dialekt, aber das ist doch diffe-
2327 renziert, sagen wir so.
2328
2329 I: Da geht es jetzt um die Wissensvermittlung im Unterricht.
2330
2331 GP5: Also dort schon dann gewählterer Dialekt, sage ich halt, manche Begriffe, die man
2332 halt in der Freizeit verwendet, dort eher nicht.
2333
2334 I: Im Zuge der Auflockerung im Unterricht, welche Sprache war das dann?
2335
2336 GP5: Dialekt.
2337
2338 I: Hast du je nach Unterrichtsfach verschieden gesprochen – und wenn ja, inwiefern?
2339
2340 GP5: Nein, das ist gleich. Vielleicht – ich war eine Zeitlang Turnlehrer / Da ist es von der
2341 Sprache her ein bisschen / Da lässt man den Kindern ein bisschen mehr, da ändert sich dann

2342 auch die Sprache. Da muss man nicht die Distanz aufbauen. In Hauptgegenständen ver-
 2343 sucht man sich dann vielleicht ein bisschen gewählter auszudrücken.
 2344

2345 I: Hast du schon einmal Deutsch unterrichtet?

2346

2347 GP5: Nein.

2348

2349 I: Hat sich dein Sprachgebrauch im Laufe der Unterrichtstätigkeit verändert – und wenn ja,
 2350 inwiefern?

2351

2352 GP5: War vielleicht – wie schon erwähnt – am Anfang ein bisschen mehr Standardsprache,
 2353 weil ich mich in die Richtung da noch bemüht habe, wirklich bemüht habe. Das hat dann
 2354 im Laufe der Zeit nachgelassen und ich finde, dass bei uns Standardsprache – ich weiß
 2355 nicht, ob ich das sagen darf – okay ist, aber es ist bei uns das Waldviertlerische im Unter-
 2356 richt auch in Ordnung. Im Deutschunterricht ist es vielleicht schon wichtig, aber sonst kann
 2357 man ruhig auf das Waldviertlerische zurückgreifen.
 2358

2359 I: Hast du mit Kindern, die Deutsch als Muttersprache sprechen, anders gesprochen als mit
 2360 Kindern, die Deutsch nicht als Muttersprache sprechen? Das ist ja vielleicht gerade in Wien
 2361 relevant gewesen.

2362

2363 GP5: Das sollte man natürlich nicht, aber das macht man unbewusst ganz sicher – und ich
 2364 mache das auch, kürzere Sätze und einfachere Sätze.
 2365

2366 I: Aber schon auch im Dialekt mit den Nichtmuttersprachlern?

2367

2368 GP5: Eher nicht, nein. Also ich habe wenig Kontakt mit außerordentlichen Schülern ge-
 2369 habt, aber ich habe sie schon gehabt, und da habe ich versucht, eher Standardsprache zu
 2370 sprechen.
 2371

2372 I: Erinnere dich zurück an ein besonders angenehmes/lustiges oder unangenehmes/trauri-
 2373 ges Erlebnis im Zusammenhang mit Sprache während deiner Zeit als Lehrperson jetzt. Gab
 2374 es da irgendeines?

2375

2376 GP5: Das ist schwierig. Das lassen wir bitte.

2377

2378 I: Zur Zeit als Schulleiter jetzt: Wenn du an deinen Arbeitsalltag als Schulleiter denkst, wie
 2379 sprichst du mit Lehrkräften und mit Schüler*innen?

2380

2381 GP5: Mit den Lehrkräften spreche ich im Dialekt, ahh (überlegt) Umgangssprache. Mit den
 2382 Schülern auch, aber da bemühe ich mich halt schön zu sprechen. Also SCHÖN heißt Stan-
 2383 dardsprache oder Waldviertlerisch. Das ist eine Mischung vielleicht.
 2384

2385 I: Und mit welchen Personen kommunizierst du als Schulleiter sonst noch häufig?

2386

2387 GP5: Eltern sehr häufig, Gemeindevertreter, andere Personen aus der Bildung, Bildungs-
 2388 direktion und so weiter, Firmen in der Umgebung, Vertreter rufen sehr oft an, also einige.
 2389

2390 I: Und wie sprichst du mit diesen Personen im Sinne von Standard, Dialekt?

2391

2392 GP5: Das wiederholt sich jetzt schon, aber da bemüht man sich. Also Waldviertlerisch mit
 2393 Bemühung zur Standardsprache. (lacht) Es ist eine Mischung, wenn ich offizieller unter-
 2394 wegs bin, dann bemühe ich mich, das Waldviertlerische auszuhübschen, sodass es in Rich-
 2395 tung Standardsprache auch geht.
 2396

2397 I: Das heißt, bei der Bildungsdirektion wahrscheinlich?

2398 GP5: Zum Beispiel, da bemühe ich mich dann schon.

2399

2400 I: Und bei der Gemeinde?

2401

2402 GP5: Gemeinde (...), das ändert sich mit der Vertrautheit und das ist / Ich kenne die jetzt
2403 auch schon sehr gut und die sprechen auch alle Dialekt, also gibt es für mich da keinen
2404 Grund, warum ich da nicht Dialekt sprechen sollte.

2405

2406 I: Gut. Sollte im Unterricht Dialekt gesprochen werden? Warum schon oder warum nicht?

2407

2408 GP5: Ahh (überlegt). Prinzipiell spricht für mich jetzt nichts dagegen, weil das eben unsere
2409 Sprache da ist, weil jeder zuhause so spricht. Es wäre fast unnatürlich, wenn man in der
2410 Schule dann anders spricht. Kleine Ausnahme vielleicht Deutsch oder Fächer, wo halt die
2411 Sprache von Bedeutung ist, dort könnte man sich schon bemühen, dass man den Kindern
2412 auch zeigt – oder dass sie zumindest Erfahrungen damit haben –, dass es die Standardspra-
2413 che gibt. Das sollen sie schon lernen, dass wenn man irgendwo ein Referat oder einen Vor-
2414 trag macht, dass man sich dort halt schon dann bemüht, den Dialekt ein bisschen außen vor
2415 zu lassen.

2416

2417 I: Und gilt das mit Standard und Dialekt für Lehrkräfte und Schüler*innen gleich – oder
2418 gibt es da Unterschiede?

2419

2420 GP5: Ich würde genauso sagen, also im normalen Unterrichtsbetrieb kann man ruhig den
2421 Dialekt verwenden. Wenn man sagt Klassenraumauftritt und der Lehrer ist dabei, dann
2422 kann man sich dort auch bemühen.

2423

2424 I: Jetzt habe ich noch einmal die Frage: Spielt das Unterrichtsfach Deutsch diesbezüglich
2425 eine besondere Rolle?

2426

2427 GP5: Glaube schon, weil dort ist es vielleicht – oder sicher – wichtig, dass man Kindern
2428 das lernt, was Standardsprache ist und wie man sich halt besser ausdrückt, wie man sich
2429 gewählter ausdrückt.

2430

2431 I: Erteilst du in deiner Funktion als Schulleiter den Lehrkräften und/oder Schüler*innen
2432 Vorgaben in Bezug auf den Sprachgebrauch in der Schule? Wenn ja, dann bitte ich dich,
2433 diese Vorgaben zu beschreiben.

2434

2435 GP5: Gibt es zurzeit keine Vorgaben. Bin erst seit kurzer Zeit Schulleiter, es gibt sehr viele
2436 andere Aufgaben, die mich noch beschäftigen. Aber vielleicht in Zukunft. (lacht humor-
2437 voll)

2438

2439 I: Gibt es spezielle sprachliche Vorgaben für Lehrpersonen, die Kinder unterrichten, die
2440 nicht Deutsch als Muttersprache sprechen? Und wenn ja, bitte diese erläutern.

2441

2442 GP5: Also von mir gibt es jetzt noch keine sprachlichen Vorgaben, aber ich denke – so wie
2443 ich es vorher gesagt habe –, dass sich die Lehrpersonen da hoffentlich bemühen, dass sie
2444 da schöne Standardsprache sprechen. Weil es für die wichtig ist / Ich glaube, beim Erlernen
2445 ist es ganz wichtig, dass man / Weil da lernt man dann eigentlich noch eine Sprache dazu,
2446 wenn man Waldviertlerisch lernt. Weil Standardsprache, das Geschriebene, das ist, wie sie
2447 es lernen sollen, und dann müssten sie gleich Waldviertlerisch auch noch mitlernen, das ist
2448 eine Überforderung.

2449

2450 I: Sollte es vonseiten der Schulbehörden mehr Vorgaben zum Sprachgebrauch in der
2451 Schule geben?

2452

2453 GP5: Es gibt eh so viele Vorgaben. Ich glaube, dass da die Lehrer ein gutes Gespür dafür
 2454 haben, wie das zu machen ist.
 2455
 2456 I: Bist du der Ansicht, dass Kinder im Rahmen des Schulunterrichts Dialekt lernen sollten?
 2457 Warum schon oder warum nicht?
 2458
 2459 GP5: Lernen?
 2460
 2461 I: Ja, mit Lehrbüchern.
 2462
 2463 GP5: Nein, lernen brauchen sie das nicht. Das lernen sie eh so nebenbei. Der Dialekt wird
 2464 auch nicht geschrieben. Obwohl jetzt mit den Handys wird der Dialekt auch schon ge-
 2465 schrieben in den Kurzmitteilungen. Die sollen eher das richtige Schreiben lernen in der
 2466 Standardsprache.
 2467
 2468 I: Möchtest du abschließend noch über etwas sprechen, das dir im Zusammenhang mit die-
 2469 sem Themenbereich wichtig ist?
 2470
 2471 GP5: Das war jetzt sehr ausführlich, ich glaube, es ist da alles abgehandelt worden. Von
 2472 mir aus ist das okay.
 2473
 2474 I: Gut, dann sage ich Danke für das Interview.
 2475
 2476 GP5: Ich sage auch Danke.
 2477
 2478
 2479
 2480
 2481
 2482
 2483
 2484
 2485
 2486
 2487
 2488
 2489
 2490
 2491
 2492
 2493
 2494
 2495
 2496
 2497
 2498
 2499
 2500
 2501
 2502
 2503

9 Abstract

Den Untersuchungsgegenstand vorliegender Masterarbeit bilden ausgewählte metapragmatische (insbesondere sprachideologische) Aspekte der Variation der deutschen Sprache im Kontext der Institution Schule in Österreich. Als empirische Datenbasis fungieren sprachreflexive Interview-Aussagen bzw. Narrationen von im niederösterreichischen Waldviertel tätigen Schulleiter*innen. Die Masterarbeit setzt sich zum Ziel, vor diesem Hintergrund die soziale Bedeutung sprachlicher Variation aus ‚emischer‘ Perspektive auszuloten. Dabei sollen auch sprachliche Vorgaben – sogenannte Sprachregime – im Hinblick auf den schulischen Sprachgebrauch identifiziert und reflektiert werden. Zentral ist hier die Frage, wie Schulleiter*innen von Mittelschulen aus dem niederösterreichischen Waldviertel ihren persönlichen Sprachgebrauch sowohl im beruflichen als auch im privaten Kontext bewerten und reflektieren. Nicht zuletzt wird auch die Einstellung dieser Gewährspersonen gegenüber dem Dialektsprechen in der Institution Schule erhoben.

Die theoretische Grundlage für diese Arbeit bilden die metapragmatische Soziolinguistik bzw. die Sprachideologieforschung. Ein besonderer Fokus wird hierbei auf die kommunikative und identitätskonstituierende Funktion von Sprache, auf die damit zusammenhängende soziale Inklusion und Exklusion, auf einschlägige Stereotypisierungen sowie Vorgaben im Zusammenhang mit dem Sprachgebrauch gelegt. Methodisch wird der Untersuchung ein qualitatives Design zugrunde gelegt, welches aus einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse von episodischen Interviews (inklusive Sprachenportraits) mit fünf im Waldviertel tätigen Schulleiter*innen sowie einer hermeneutischen Auswertung von Fachliteratur besteht.

In den Ergebnissen dieser Arbeit wird ersichtlich, dass die Sprachrepertoires der Gewährspersonen vielfältig ausgeprägt sind und neben dem Waldviertler Dialekt und dem Standarddeutschen auch verschiedenste Fremdsprachen beinhalten. Während die Gewährspersonen gemäß Selbsteinschätzung in privaten Kommunikationssituationen vorrangig auf den Waldviertler Dialekt zurückgreifen, erfolgt die berufliche Kommunikation mit den Schüler*innen häufig im standardnahen Register. Gespräche mit Kolleg*innen gehen hingegen oftmals dialektal vonstatten. Einigkeit besteht vor allem darin, dass (speziell im Deutschunterricht) den Lernenden die Standardsprache vermittelt werden sollte. Die Untersuchung konnte zudem aufzeigen, inwiefern die verschiedenen Sprachen sowie Sprachformen der jeweiligen Sprachrepertoires mit sozialer Inklusion bzw. Exklusion, Prestige, Stigma sowie weiteren sozialen Bedeutungen verknüpft werden.

Die vorliegende Masterarbeit will einen Beitrag dazu leisten, das Wirkungsgefüge zwischen sprachlicher Variation, Identitätskonstrukten und sozialen Praxen im Waldviertler Dialektgebiet im Kontext des Bildungsbereichs und am Beispiel der bislang wenig untersuchten Gruppe der Schulleiter*innen aufzuzeigen.