



MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Dialekt in Salzburger Kindergärten“

Eine Untersuchung zur Einstellung ausgewählter Salzburger KindergartenpädagogInnen

verfasst von

Sabrina Verena Kroisenbrunner, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, November 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066814

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von:

Prof. Mag. Dr. İnci Dirim

Zusammenfassung

Diese Masterarbeit setzt sich mit folgender Fragestellung auseinander: „Welche Einstellung vertreten ausgewählte Salzburger KindergartenpädagogInnen zum Dialekt im Kindergarten?“

Der Theorieteil ist in drei interdisziplinäre Abschnitte gegliedert. Der erste Teil beschäftigt sich mit der Sprachlandschaft der deutschen Sprache in Österreich, welche ausgehend vom Deutschen als plurizentrische Sprache über die Standardsprache, Umgangssprache bis zum Dialekt in Österreich beschrieben wird. Der zweite Teil beschreibt die Thematik der Spracheinstellungen, wobei der Bogen vom Einstellungskonzept und der Einstellungsstruktur über die Spracheinstellungen, sowie deren Entstehung und Erfassung gespannt wird. Der letzte Teil fokussiert den Kindergarten als Forschungsfeld, beschreibt die Institution Kindergarten in Österreich in ihrem kontextuellen Zusammenhang sowie in geschichtlicher und aktueller Hinsicht und befasst sich mit der Sprache im Kindergarten. Dabei wird der Schwerpunkt auf die Sprachentwicklung ein- und zweisprachiger Kinder im Kindergartenalter sowie auf die institutionelle pädagogische Kommunikation – also auf die Sprache der KindergartenpädagogInnen – gelegt.

Der empirische Teil besteht aus der Auswertung qualitativer Interviews mit ausgewählten Salzburger KindergartenpädagogInnen, im Rahmen welcher deren Einstellung zum Dialekt im Kindergarten untersucht wird. Die Zielvorgabe dieser empirischen Untersuchung ist die Erfassung des Stellenwertes des Dialektes in städtischen Kindergärten der Stadt Salzburg.

Abstract

This thesis deals with the following question: „Which attitude do the selected KindergartenpaedagogInnen assume towards dialect usage in Kindergaerten located in the city of Salzburg?“

The theory part is separated in three interdisciplinary sections. The first part deals with the language usage in Austria, which is described by discussing German as a pluricentric language, followed by Austrian Standard German, the Austrian colloquial language and the Austrian dialect. The second part focuses on the topic of attitudes in general, the concept and structure of attitudes as well as on language attitudes, their constitution and their measurement. The third part highlights the Kindergarten as a field of research explaining the institution Kindergarten in Austria, its organizational background, its historical origins as well as its current appearance as an institution. Moreover, this part discusses the topic “language” in Kindergarten by highlighting language development of mono- and bilingual children at the age of three to six years as well as the topic “institutional pedagogic communication”

Further by the evaluation of qualitative interviews with the selected KindergartenpaedagogInnen working in Kindergaerten in the city of Salzburg, the attitude towards dialect usage in Kindergarten is examined. The target of this empirical investigation is the examination of the significance of dialect usage in Kindergaerten located in the city of Salzburg.

Ein dankendes Vorwort...

...möchte ich an all jene richten, die mich direkt oder indirekt während der Entstehung dieser Arbeit unterstützt haben.

Von ganzem Herzen danke ich meiner Familie, die mir mein Studium in Wien ermöglichte und mir in jeder erdenklichen Lebenslage Unterstützung und Vertrauen entgegenbrachte. Ohne ihren Einfluss und ihre Fürsorge wäre diese Arbeit nicht entstanden.

Besonders herzliche Anerkennung gilt auch meinen StudienkollegInnen, FreundInnen und ArbeitskollegInnen, die mir wertvolle Anregungen und Tipps gaben, meine Arbeit kritisch hinterfragten und mich in Zeiten der Verunsicherung immer wieder ermutigten – sei es nun auf fachlicher oder ganz einfach auf emotionaler Ebene. Liebe Gisi, liebe Susi, liebe Daniela, liebe Nina, liebe Andrea, liebe Christiane, lieber Alex, vielen, vielen Dank für eure Hilfe. Ohne euch wäre ich nicht dort, wo ich jetzt bin!

Für die Betreuung bedanke ich mich bei Frau Professor Dirim, die mir sehr viel Freiheit zum vorliegenden Thema ließ, mich in meinen Gedanken und Ideen mit ihrem Fachwissen unterstützte und mir mit hilfreichem Feedback weiterhalf. Ich möchte mich hiermit auch bei Frau Professor Faistauer bedanken, die mir bei so manch dringender Frage mit einem beratenden und vor allem fachkundigen Ohr zur Seite stand.

Mein Dank gilt darüber hinaus Herrn Helmuth Toporis, Dienststellenleiter der städtischen Kindergärten und Horte des Magistrats der Stadt Salzburg, der mir den Weg für die vorliegende empirische Untersuchung mit seiner schnellen, freundlichen und problemlosen Genehmigung ebnete.

Herzlichst möchte ich mich natürlich bei allen KindergartenleiterInnen und KindergartenpädagogInnen bedanken, die sich die Zeit genommen haben, an meiner Befragung Teil zu nehmen und mir mit Vertrauen und Offenheit begegneten. Erst sie machten den Einblick in die Thematik möglich.

**Sprache ist allgegenwärtig und sie begleitet uns unser
ganzes Leben.**

**Sprache ist der Schlüssel zur Welt, zu unserer äußeren ebenso wie zu
der Welt in uns. Mit ihr können wir uns anderen Menschen mitteilen,
uns mit ihnen austauschen und unseren grundlegenden menschlichen
Bedürfnissen nach Gemeinsamkeit und Zugehörigkeit Ausdruck
verleihen.**

Jampert et al (2007:17)

Inhalt

1. Einleitung.....	11
1.1. Motivation und Fragestellung.....	11
1.2. Aufbau der Arbeit.....	13
2. Die Sprachlandschaft der deutschen Sprache in Österreich.....	14
2.1. Deutsch als plurizentrische Sprache	14
2.2. Die Standardsprache	16
2.2.1. Kunstprodukt und Uniformierung.....	16
2.2.2. Die Standardsprache in Österreich.....	17
2.3. Die Umgangssprache	20
2.3.1. Das Chaos um den Begriff „Umgangssprache“	20
2.3.2. Die Umgangssprache als „Brückensprache“?	21
2.4. Der Dialekt	23
2.4.1. Definition und Merkmale	23
2.4.2. Aktuelle Tendenzen: Vom Schwinden und der Renaissance des Dialektes	27
2.4.3. Zur Stellung des Dialekts in Österreich	34
3. (Sprach-)Einstellungen	37
3.1. Einstellungen	37
3.1.1. Zum Konzept der Einstellung: Behaviorismus und Mentalismus.....	38
3.1.2. Über die Struktur der Einstellung(en)	40
3.1.3. Einstellungsfunktionen.....	42
3.1.4. Verwandte Begriffe	44
3.2. Sprache als Einstellungsobjekt.....	47
3.2.1. Spracheinstellung: ein Terminus - viele Unklarheiten.....	47
3.2.2. Über die Entstehung von Spracheinstellungen.....	48
3.3. Zur Erfassung von (Sprach-)Einstellungen	49
3.3.1. Allgemeine Probleme	49

3.3.2.	Direkte und indirekte Messmethoden	50
4.	Der Kindergarten als Forschungsfeld	53
4.1.	Grundlagen zur Organisation des Elementarbereichs in Österreich.....	53
4.2.	Die Institution Kindergarten in Österreich	56
4.2.1.	Geschichtliche Wurzeln und Begriffsprägung	56
4.2.2.	Die Institution Kindergarten heute	57
4.3.	Die Sprache(n) und Sprach(en)entwicklung der Kinder im Kindergartenalter	58
4.3.1.	Sprachliche Frühform.....	59
4.3.2.	Erweiterte Sprache	60
4.4.	Ein- und zweisprachige Kinder im Kindergarten	61
4.4.1.	Zur Relevanz der Erst- und Zweitsprache(n)	62
4.4.2.	Ein kritischer Blick auf den monolingualen Habitus im Kindergarten.....	63
4.5.	Institutionelle pädagogische Kommunikation: Die Sprache der KindergartenpädagogInnen	65
4.5.1.	Grundsätzliches – der Bildungsrahmenplan.....	65
4.5.2.	Die KindergartenpädagogIn: Sprachvorbild und Bezugsperson	66
5.	Zur Durchführung der empirischen Untersuchung	69
5.1.	Organisation und Rahmenbedingungen.....	69
5.2.	Auswahl der InterviewpartnerInnen	70
6.	Methode der empirischen Untersuchung	72
6.1.	Die qualitative Forschung.....	73
6.2.	Das Leitfadeninterview als Datenerhebungsverfahren.....	74
6.2.1.	Zur Theorie hinter der Praxis	74
6.2.2.	Der Interviewleitfaden – Aufbau und Stellungnahme.....	76
6.3.	Die Auswertung qualitativer Daten	80
6.3.1.	Die Transkription	80
6.3.2.	Die qualitative Inhaltsanalyse	82

7.	Darstellung der Untersuchungsergebnisse	83
7.1.	Fragestellungen und Hypothesen.....	83
7.1.1.	Fragestellungen	83
7.1.2.	Hypothesen.....	84
7.2.	Ergebnisse der empirischen Untersuchung.....	87
7.2.1.	Persönliche Einstellung der PädagogInnen zum Dialekt	87
7.2.2.	Stellenwert der Sprache im Kindergarten	93
7.2.3.	Die Wertigkeit des Dialektes im Kindergarten	97
7.2.4.	Dialekt und Emotion im Kindergarten	105
7.2.5.	Sprachliche Präferenz.....	109
7.2.6.	Weitere Angaben.....	111
7.3.	Resümee.....	113
8.	Zusammenfassung und Ausblick	121
9.	Literaturverzeichnis	123
9.1.	Manuelle Quellen	123
9.2.	Digitale Quellen.....	133
10.	Lebenslauf.....	136

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Dialekt aus der Sicht der PädagogInnen	88
Tabelle 2: Gefühle und Gedanken hinsichtlich des Dialekts	90
Tabelle 3: Dialektgebrauch der PädagogInnen	92
Tabelle 4: Stellenwert der Sprache im Kindergarten	94
Tabelle 5: Adressierung der Kinder	96
Tabelle 6: Dialektgebrauch im Kindergarten	98
Tabelle 7: Haltung zum Dialektgebrauch im Kindergarten	100
Tabelle 8: Dialektschwund.....	102
Tabelle 9: Einfluss des Dialektes im Kindergarten auf die Bildungslaufbahn der Kinder	104
Tabelle 10: Dialektgebrauch in emotionalen Situationen	106
Tabelle 11: Dialekt als Ausgrenzungsfaktor	108
Tabelle 12: Sprachliche Präferenz der PädagogInnen.....	110
Tabelle 13: Weitere Angaben.....	112

1. Einleitung

1.1. Motivation und Fragestellung

Meine persönliche Inspiration zum Thema „Dialekt im Kindergarten“ erwuchs aus zwei verschiedenen Teilströmungen, welche sich wiederum zu einer Idee formierten.

Mein erster „Ideenanstoß“ ist meiner eigenen Biographie zu entnehmen. Ich komme ursprünglich aus Salzburg und bin vor über sieben Jahren nach Wien gezogen, um mein Studium zu beginnen. In Wien angekommen, fühlte ich mich sehr schnell fremd und fehl am Platz. Dieses Gefühl wurde großteils durch „meine Sprache“ genährt, da ich Dialektsprecherin bin. Dies war mir bis zu dem Zeitpunkt, als ich nach Wien zog, wenig bewusst. In Wien selbst merkte ich aber schnell, dass mich die Menschen teilweise schwer bis gar nicht verstanden und dass mich die Sprache in Wien sehr verunsicherte und ich sie mit vielen negativen Gefühlen verband. Mittlerweile habe ich natürlich diese „Sprachbarriere im eigenen Land“ überwunden, aber ich werde diese Fremdheitsgefühle aufgrund meiner Sprache nie vergessen. Seit meinem Zuzug nach Wien bin ich mir meines Dialektes bewusst. Ich habe gesehen (und gefühlt), welchen Einfluss die Sprache nicht nur auf rein sprachlicher, sondern auch auf emotionaler und zwischenmenschlicher Ebene einnehmen kann, welche Gefühle in dieser Hinsicht auftreten und welche (für mich) unvorhersehbare Situationen aufgrund der verwendeten Sprache auftauchen können.

Als ich mich im Rahmen meines Studiums mit der Thematik der Plurizentrik beschäftigte, befasste ich mich unter anderem auch mit der Stellung des Deutschen in der Schweiz. In diesem Zusammenhang stieß ich während einer privaten Recherche auf den „Mundartkindergarten“. Am 15. Mai 2011 erfolgte in Zürich eine Volksbefragung aufgrund der Initiative „JA zur Mundart im Kindergarten“¹. Die Züricher Bevölkerung entschied sich mit 54 % der Stimmen für die Mundart im Kindergarten. Seitdem wird in Züricher Kindergärten Schweizerdeutsch gesprochen. Aufgrund dieser Entwicklung in der Schweiz fragte ich mich zum ersten Mal, wie denn eigentlich mit dem Dialekt in meiner Heimat Salzburg im Kindergarten umgegangen werde. Diese Gedanken stellten meinen zweiten „Wegweiser“ zur Ausformulierung der Fragestellung für die vorliegende Arbeit dar.

Ich möchte an dieser Stelle klarstellen, dass ich mir natürlich bewusst darüber bin, dass das Schweizerdeutsch und der Dialekt (in Österreich) nicht auf derselben Stufe stehen und auch nicht vergleichbar sind. Die Schweizer Initiative „JA zur Mundart im Kindergarten“ lieferte

¹ Vgl. beispielsweise <http://www.mundart-kindergarten.ch/> Stand: 22.06.2014

mir lediglich einen Denkanstoß. Ich fragte mich, wie die Sprache in österreichischen Kindergärten wohl aussehe, ob der alltägliche sprachliche Umgang mit den Kindern bewusst oder eher unbewusst abläuft und welchen Stellenwert dem Dialekt beigemessen wird. Wird der Dialekt überhaupt wahrgenommen? Reflektieren die KindergartenpädagogInnen ihr Sprachhandeln? In diesem Zusammenhang interessierte ich mich besonders für die Sprache in Kindergärten der Stadt Salzburg, weil ich selbst dort groß geworden bin. Ich recherchierte einige Zeit im Internet, konnte aber kaum Informationen finden.

Aus dieser Wissenslücke heraus entstand also meine zentrale Fragestellung für die vorliegende Arbeit: *„Welche Einstellung vertreten ausgewählte Salzburger KindergartenpädagogInnen zum Dialekt im Kindergarten?“*

Aus dieser Fragestellung ergaben sich wiederum folgende Untersuchungsfragen:

- *Welche persönliche Einstellung zum Dialekt vertreten die ausgewählten PädagogInnen?*
- *Welchen Stellenwert nimmt die Sprache im Kindergarten generell für die PädagogInnen ein?*
- *Welche Wertigkeit weisen die PädagogInnen dabei dem Dialekt im Kindergarten zu?*
- *Gibt es für die PädagogInnen eine Verbindung zwischen dem dialektalen Sprachgebrauch und emotionalen Situationen im Kindergarten? Werden Unterscheidungen zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern gemacht?*
- *Welche Sprachvarietät wird von den PädagogInnen hinsichtlich der Kommunikation mit den Kindern im Kindergarten präferiert? Werden Unterscheidungen zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern gemacht?*

1.2. Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit lässt sich in einen theoretischen Teil (Kapitel 2-4), in Form einer Literaturübersicht und einen empirischen Teil (Kapitel 5-8), in Form einer empirischen Untersuchung untergliedern. In den theoretischen Kapiteln sollen die Grundlagen für die empirische Untersuchung gelegt werden.

Dazu wird in Kapitel zwei die Sprachlandschaft Österreichs beleuchtet. Ausgehend vom Deutschen als plurizentrische Sprache über die Standardsprache und Umgangssprache wird schließlich der Dialekt fokussiert.

Kapitel drei setzt sich mit den Grundsätzen des Einstellungskonzeptes auseinander. Dabei wird auch auf die Spracheinstellungen eingegangen und zu ihrer Entstehung und Erfassung Stellung genommen.

Im vierten Kapitel wird der Kindergarten als Forschungsfeld vorgestellt. Neben den Grundlagen zur Organisation der Institution Kindergarten in Österreich wird auf die Sprache im Kindergarten Bezug genommen. Diese Thematik wird aus zwei verschiedenen Blickwinkeln betrachtet. Einerseits aus jener der Kinder, andererseits aus jener der KindergartenpädagogInnen.

Kapitel fünf beschäftigt sich mit den Rahmenbedingungen der empirischen Untersuchung. Hier wird erläutert, wie die Untersuchung angebahnt wurde, welche Überlegungen der Untersuchung zu Grunde lagen und wie die InterviewpartnerInnen ausgewählt wurden.

Kapitel sechs ist der Methodik gewidmet. Hier wird Stellung zur qualitativen Forschung genommen, die Forschungsmethode des Leitfadenterviews erläutert und der Prozess der Auswertung kommentiert.

In Kapitel sieben werden die Forschungsfragen und Hypothesen vorgestellt und mit den Ergebnissen der empirischen Untersuchung verglichen. Dazu wird jede der Untersuchungsfragen in einem eigenen Unterkapitel behandelt. Mithilfe von Tabellen werden die verschiedenen Unterpunkte zu den Untersuchungsfragen analysiert und nachfolgend interpretiert. Abschließend werden die zuvor aufgestellten Prüfhypothesen sowie die Grundhypothese mithilfe der Untersuchungsergebnisse auf ihre Richtigkeit überprüft.

Zu guter Letzt wird in der Zusammenfassung die Antwort auf die eingangs gestellten Forschungsfragen gegeben und ein Ausblick zur Thematik aufgezeigt.

2. Die Sprachlandschaft der deutschen Sprache in Österreich

Dieses Kapitel soll einen Überblick über die sprachliche Landschaft in Österreich geben. Der Weg führt hier vom „Groben ins Detail“. Im ersten Schritt wird Deutsch als plurizentrische Sprache vorgestellt und diskutiert. Im Anschluss wird auf die grobe Einteilung der Standardsprache, der Umgangssprache und schlussendlich auf den eigentlichen Kern dieser Arbeit - den Dialekt - eingegangen.

2.1. Deutsch als plurizentrische Sprache

Gemäß der Volkszählung 2011 der Statistik Austria, wird in Österreich unter anderem neben Burgenland-Kroatisch, Romanes, Slowenisch, Tschechisch, Ungarisch, Slowakisch, Kroatisch, Serbisch/Bosnisch/Mazedonisch und Türkisch, Deutsch als Umgangssprache gesprochen. 6.991.388 Menschen von insgesamt 7.322.000 gaben an, ausschließlich Deutsch zu sprechen². Anders ausgedrückt: über 95 % der österreichischen Bevölkerung verwenden ausschließlich Deutsch als Umgangssprache. Deutsch ist in Österreich National- und Amtssprache, wobei in Gebieten mit kroatischer und slowenischer Bevölkerung auch Kroatisch und Slowenisch als Amtssprachen zugelassen sind (vgl. Ammon et al 2004:XXXIV).

Die deutsche Sprache ist aber hinsichtlich des europäischen Raumes nicht nur in Österreich Amtssprache, sondern auch in Deutschland, Liechtenstein, der Schweiz, und Luxemburg. In Ostbelgien und Südtirol stellt das Deutsche eine regionale Amtssprache dar (vgl. Ammon et al 2004:XXXI). Aus dieser Situation kann schon abgeleitet werden, dass das Deutsche in all diesen Gebieten nicht in gleicher Weise verwendet wird. Es zeichnen sich Unterschiede im Gebrauch der deutschen Sprache ab. Dies liegt daran, dass das Deutsche eine plurizentrische Sprache darstellt. Das heißt, dass die deutsche Standardsprache keine Einheitssprache ist - die übergreifend überall in gleicher Weise gilt - sondern aus Varietäten besteht (vgl. Wiesinger 2008:5): „Die Verfügung über standardsprachliche Besonderheiten ist eine notwendige Bedingung für alle Arten von Sprachzentren [...]“ (Ammon 1995:391). Plurizentrische Sprachen haben als Hauptmerkmal, dass sie „in zwei oder mehreren Staaten vorkommen, dort den Status einer offiziellen Verwaltungs- oder Staatssprache haben und dadurch eine gewissen sprachliche und kommunikative Selbstständigkeit entwickeln.“ (Muhr 2003:1).

²http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/volkszaehlungen_registerzaehlungen/bevoelkerung_nach_demographischen_merkmalen/index.html (Bevölkerung mit österreichischer Staatsbürgerschaft nach Umgangssprache) Stand 26.06.2014

Es wird aber in dieser Hinsicht unterschieden, ob es sich bei den Ländern mit Amtssprache Deutsch um „Vollzentren“ oder „Halbzentren“ der deutschen Standardsprache handelt. Als „Vollzentren“ werden Österreich, Deutschland und die amtlich deutschsprachige Schweiz bezeichnet, da die österreichische, deutschländische und schweizerische Standardvarietäten in dafür vorgesehenen Nachschlagewerken staatlich kodifiziert sind (vgl. Ammon et al 2004:XXXI). Die österreichische Standardvarietät wird dabei im „Österreichischen Wörterbuch“ festgehalten (vgl. Ammon 1995:137ff), die deutschländische Standardvarietät im „Duden“ (vgl. Ammon 1995:326ff) und die schweizerische Standardvarietät in „Unser Wortschatz“ (vgl. Ammon 1995:246ff). Es gibt demnach also ein deutschländisches, ein österreichisches und ein Schweizer Standarddeutsch. Ammon (1995:1) beschreibt diese verschiedenen Ausprägungen des Standarddeutschen als „Existenzformen einer Sprache“, oder als „Varietäten einer Sprache“. Liechtenstein, Luxemburg, Südtirol und Östbelgien werden hingegen als „Halbzentren“ bezeichnet, da es hier keine Nachschlagewerke des Standarddeutschen im jeweiligen Gebiet gibt: „Im Gegensatz zu den nationalen Vollzentren einer Sprache verfügen die nationalen Halbzentren über keinen eigenen Sprachkodex.“ (Ammon 1995:391).

Was die Wertigkeit der einzelnen Varietäten anbelangt, so sind diese nicht gleichmäßig verteilt. Es kann also in diesem Zusammenhang von Asymmetrien der Standardvarietäten gesprochen werden. Diese Asymmetrien kommen aufgrund unterschiedlicher Faktoren zustande, beispielsweise durch die Bevölkerungszahl, die wirtschaftliche Stärke, oder durch historische Faktoren (vgl. Clyne 1995:21). Was nun die Wertigkeit der Standardvarietäten des Deutschen betrifft, so hat ist das deutschländische Deutsch klar den höchsten Status, das österreichische und das schweizerische Standarddeutsch liegen hier dahinter. Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass die dominanten Nationen maßgebend für die asymmetrischen Sprachverhältnisse sind. Clyne (1995:8) nennt in diesem Zusammenhang einige Charakteristika dominanter Nationen, die zur beschriebenen ungleichen Wertigkeit führen: Sie tendieren dazu, andere Nationalvarietäten als „Dialekte“ abzuwerten, sie sehen die eigene Standardvarietät als Norm und andere Nationalvarietäten als „Abweichungen“. Darüber hinaus haben es dominante Nationen leichter, ihre Standardvarietät zu „vermarkten“ und zu verbreiten. Dies liegt an den großen Verlagen genauso wie an einflussreichen Instituten. Die SprecherInnen der „Abweichungsvarietäten“ tendieren oftmals so dazu, sich der Norm der dominanten Varietät anzupassen. Muhr (2003:17) gibt dazu an, dass SprecherInnen der nicht-dominanten Varietät dazu neigen, die Normen der dominanten Varietät „besser“ zu bewerten

und sie auch zu bevorzugen, sie aber nicht aktiv zu praktizieren. Die eigene Varietät wird dann als „dialektal“ und weniger prestigeträchtig angesehen.

2.2. Die Standardsprache

2.2.1. Kunstprodukt und Uniformierung

Der Begriff „Standard“ in seiner Bedeutung der „Einheitssprache“ wurde im 19. Jahrhundert aus dem Englischen ins Deutsche übernommen. Als Bedeutungskerne des Begriffs bildeten sich die Eigenschaften „Norm“ und „Uniformität“ heraus (vgl. Schmidlin 2011:25). Aus diesen Eigenschaften lässt sich bereits ein Konstruktcharakter beziehungsweise eine gewisse Künstlichkeit herauslesen, bezieht man die beiden Eigenschaften auf die Thematik des vermeintlichen „Naturproduktes Sprache“³. Dies trifft vor allem auf die gesprochene Sprache zu, die in Österreich zum Großteil von der Umgangssprache und dem Dialekt geprägt ist. Löffler (2005:25) bezeichnet die Resultate standardsprachlicher Einteilungen als „Kunstprodukte“, welche „allesamt an den Schreibtischen der Sprachwissenschaftler entstanden“ seien. Auch Balogh (1995:331) beschreibt: „Die Hochsprache ist in den meisten natürlichen Sprachen eine künstliche Sprachvariante, entstanden in einem relativ späten Entwicklungsabschnitt der betreffenden Sprache“. Moosmüller (2007:15ff) sieht den Zweck der Standardsprache in ihrer vereinheitlichenden Funktion der jeweiligen Varietäten innerhalb der Landesgrenzen. Sie betont jedoch in diesem Zusammenhang, dass diese Funktion der Vereinheitlichung oftmals falsch aufgefasst wird:

This unifying function is often misconceived as a production criterion, i.e. the standard language is assumed to have no regional characteristics in order to be able to fulfill its unifying function. (Moosmüller 2007:16)

Sie macht überdies deutlich, dass die supraregionale Vereinheitlichung einer Sprache in Form einer Standardsprache aufgrund der regionalen Diversität unrealistisch sei. Darüber hinaus sieht sie in der Standardsprache auch eine Unterscheidung in der sozialen Schichtung der SprecherInnen, was wiederum gegen eine Vereinheitlichung der Sprache spricht:

Apart from the fact that within such a framework the standard language is allowed to show social characteristics, since standard languages are usually spoken by the elites of a given speech community, supraregionality is in most cases unrealistic, given the regional diversities in most political entities. (Moosmüller 2007:16)

³ Vgl. Schmidlin (2011:41)

Zusammenfassend ist also zu sagen, dass der gegenwärtige Zweck einer Standardsprache in der Idee wurzelt, die Sprachvarietäten innerhalb einer politischen Einheit zu normieren. Wie beschrieben, ist diese supraregionale Uniformierung der Sprache nur bedingt möglich, da die sprachliche Diversität innerhalb der Grenzen durch die Konstruktion einer Standardsprache nicht überdeckt werden kann. Vereinheitlichung ist also nur in Maßen möglich. Wie sich die Situation der österreichischen Standardsprache genau darstellt, soll im Folgenden beschrieben werden.

2.2.2. Die Standardsprache in Österreich

Was ist nun die österreichische Standardsprache genau? In diesem Zusammenhang ist als erstes wichtig zu erwähnen, dass die Standardsprache nicht mit Dialekten oder der Umgangssprache verwechselt oder gleichgesetzt werden darf, auch wenn es gewisse Gemeinsamkeiten oder Ähnlichkeiten gibt:

National varieties of the standard language should not be confused with (regional or local) dialects in use or status, even though they may share linguistic features with them, e.g. Austrian Standard German shares some features with Bavarian dialects in Germany, and Swiss Standard German shares some with Alemannic dialects in Germany. (Clyne 1995:21)

Essentiell ist im Hinblick auf die Abgrenzung von Standardsprache, Umgangssprache und Dialekt zu sagen, dass die Standardsprache überregionale Geltung besitzt, was beim Dialekt und der Umgangssprache nicht der Fall ist (vgl. Clyne 1995:21). Trotzdem ist die Abgrenzung von Dialekt, Umgangssprache und Standardsprache kein leichtes Unterfangen, da das Sprachleben Österreichs vom fließenden Übergang zwischen rein standardsprachlichen und rein dialektalen Strukturen (vgl. Ammon et al 2004:XXXVI) geprägt ist:

Die Schwierigkeit, Hochsprache und Dialekt definitorisch zu fassen, liegt darin, daß keine genaue Grenzziehung zwischen den verschiedenen Sprachebenen möglich ist; Hochsprache, Umgangssprache, Dialekt und alle dazwischenliegenden Sprachebenen scheinen nahtlos ineinander überzugehen. (Moosmüller 1991:12)

Ammon et al (2004:XXXVI) definiert die österreichische Standardsprache als „die Sprache der Schriftlichkeit und jener mündlichen Sprechakte, die als öffentlich und /oder formell gelten, wie Ansprachen, Predigten, Vorlesungen, Nachrichten und Kommentare elektronischer Medien“. Er weist darüber hinaus darauf hin, dass die Standardsprache auch in einer informellen Variante existiere. Merkmale dieser seien beispielsweise der Wegfall des Endvokals in Wörtern wie zum Beispiel „heut“ statt „heute“ oder „ich hab“ statt „ich habe“. Der formelle Kontext ist für Ammon (ebd.) hier sehr wichtig, da er betont, dass die private

Kommunikation der meisten ÖsterreicherInnen sich im Bereich der Umgangssprache und der Dialekte bewege. In der Schule hingegen liege das Lehrziel auf der Standardsprache (sei es nun die formelle oder informelle Variante), wobei Ammon (ebd.) auch hier darauf hinweist, dass beispielsweise im Lehrer-Schüler-Dialog tendenziell auf die Umgangssprache beziehungsweise den Dialekt zurückgegriffen wird.

Die Standardsprache diene als Orientierung für die SprecherInnen in ihrem Sprachverhalten. Dies gelte für den mündlichen Sprachgebrauch, jedoch noch mehr für die schriftliche Kommunikation (vgl. Ammon: 1995:74f). Moosmüller (2007:15) hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass die österreichische Standardsprache – wie auch jede andere Standardsprache – sowohl eine regionale als auch soziale Varietät darstelle, welche im Gegensatz zu anderen Varietäten einer Sprachgemeinschaft von dem Großteil der SprecherInnen als Standardsprache anerkannt werde.

Die genannte Anerkennung der Standardsprache geschieht jedoch nicht auf freiwilliger Basis, sondern wird vorgeschrieben.

Allgemeine Verbindlichkeit erhält eine S. [Standardsprache, Anmerkung], indem sich der Staat dahinter stellt, was oft nicht ohne weiteres erkennbar ist, sich aber z.B. in Regelungen für den Schulunterricht (Lehrpläne, Lehrmaterialien) oder Behörden zeigt. (Glück 2010:667)

Auch Bußmann (2008:680) definiert die Standardsprache durch ihre normierende Komponente und verweist in diesem Zusammenhang auf das Bildungssystem:

Entsprechend ihrer Funktion als öffentliches Verständigungsmittel unterliegt sie (besonders in den Bereichen Grammatik, Aussprache und Rechtschreibung) weitgehender Normierung, die über öffentliche Medien und Institutionen, vor allem aber durch das Bildungssystem kontrolliert und vermittelt wird. (Bußmann 2008:680)

Im Zusammenhang mit der Thematik Standardsprache ist es wichtig anzuführen - wie bereits im vorhergehenden Kapitel beschrieben - dass diese „öffentliche Sprache“ erst zur Standardsprache wird, wenn sie in einem Sprachkodex fixiert ist. Das heißt, dass die Sprache in einem Nachschlagewerk – wie in Österreich dem „Österreichischen Wörterbuch“ (ÖWD) festgehalten ist (vgl. Ammon 1996:246) Sie bildet damit auch die Sprache des Unterrichts in den Schulen (vgl. Ammon 1995:74). Grundsätzlich ist aber das österreichische Deutsch relativ wenig kodifiziert. Das schon genannte Österreichische Wörterbuch bildet zusammen mit der Schulausgabe des Österreichischen Wörterbuches die einzigen offiziellen Sprachkodizes des österreichischen Standarddeutsch. Zudem stellt sich die Thematik der

österreichischen Standardsprache zunehmend kompliziert dar, da „keine Einhelligkeit bezüglich des Bestehens einer österreichischen Standardsprache zu herrschen scheint“ (Gadler 1989:85). Es werde oftmals implizit angenommen, dass der Standard großteils dem BRD-Deutsch entspreche (ebd.).

Zusammenfassend kann nun zur österreichischen Standardsprache festgehalten werden, dass sie eine normierte, kodifizierte Sprache darstellt, die überregionale Gültigkeit besitzt und dadurch eine größere kommunikative Reichweite besitzt als die Umgangssprache oder der Dialekt. Dies ist ein klarer Vorteil gegenüber der letztgenannten Sprachvarietäten, welche durch ihre regional restringierte Verbreitung oftmals zu Verständnisproblemen führen können. Trotzdem ist eine Entwicklung zu beobachten, die sich in Richtung „Relativierung der Standardsprache“ bewegt. Die Rede ist von der Destandardisierung. Da sich die SprecherInnen gerade in der mündlichen Kommunikation nicht kodifizierte Standardsprache halten, verliert sie hier an Einflusskraft:

The formulation of standard language is increasingly orientated towards the more variable spoken language (rather than the written language). This suggests a general decrease of the degree of standardization (i.e. understood as linguistic uniformity and normativity). (Mattheier 2003:239f)

Lameli (2004:33) folgert hieraus, dass „eine einheitliche Standardsprache zumindest gegenwärtig für die Sprecher nicht zwingend notwendig ist [...]“. Er geht sogar weiter und merkt an, dass die Anwendung einer Sprachnorm zumindest für Teile der Sprachgemeinschaft im individuellen Sprachgebrauch abgelehnt werde.

Die Standardsprache in Österreich kann also als normiertes Orientierungssystem gesehen werden. Aufgrund der oben genannten Künstlichkeit setzt sich die Standardsprache gerade im mündlichen Bereich nicht durch, da sie für die mündliche Kommunikation der SprecherInnen nicht unbedingt notwendig erscheint. Umgangssprache und Dialekt nehmen in der mündlichen Kommunikation einen höheren Stellenwert ein.

2.3. Die Umgangssprache

Die Standardsprache sowie der Dialekt sind eng mit der Umgangssprache verbunden. Diese Verbindungen sind bei näherer Betrachtung der Thematik jedoch weder präzise noch trennscharf. Die Grenzen sind alles andere als klar ersichtlich und gut definierbar. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle das „Chamäleon Umgangssprache“⁴ genauer beleuchtet.

2.3.1. Das Chaos um den Begriff „Umgangssprache“

Die Definition der Umgangssprache stellt sowohl die Laien als auch die Wissenschaft bis dato vor ein Rätsel. Auf die Frage, was nun genau mit dem Terminus „Umgangssprache“ gemeint ist, kann keine klare Antwort gegeben werden: „Während aber die Dialekte gut erforscht sind, fehlt es sehr an Untersuchungen zur Umgangssprache, so daß nur ungefähre Angaben möglich sind“ (Wiesinger 2008:32). Das Problem wurzelt hier in der Problematik der Unterscheidung zwischen Dialekt und Umgangssprache, welche nach Scheuringer (1997:336.) „wirklich nicht möglich ist“. Die genaue Abgrenzung von Dialekt und Umgangssprache sei auch nach Reiffenstein (1997:393) linguistisch nicht zu begründen. Er sieht hier mehr eine subjektive, auf die jeweilige Situation bezogene Möglichkeit der Unterscheidung:

Die Unterscheidung zwischen Umgangssprachen und Dialekt ist zwar pragmatisch brauchbar und entspricht wohl auch der intuitiven Selbsteinschätzung vieler Sprecher; sie ist aber linguistisch nicht zu begründen. [...] Die Unterscheidungen stützen sich [aber] immer nur auf konkrete Sprachmerkmale und haben Gültigkeit immer nur für konkrete Sprachverhältnisse. (Reiffenstein 1997:393)

Auch Ammon (1995:83) bezeichnet die Umgangssprache als „verwirrenden Terminus“ und definiert sie als „die im alltäglichen Umgang in der Regel verwendete Varietät, bei der es sich je nachdem um einen Dialekt, eine Standardvarietät oder eine „Umgangssprache“ [...] handeln kann. Der Begriff „Umgangssprache“ ist auch nach Wermke (1997:221f) nicht fest umrissen: Befragte SprachteilhaberInnen antworten auf die Frage nach der Begriffsbedeutung der Umgangssprache sehr unsicher und verweisen auf den alltäglichen mündlichen Sprachgebrauch. Oft werde ein Konnex zum Dialekt hergestellt: „Umgangssprache? Wenn wir Dialekt sprechen, dann ist das Umgangssprache“ (ebd.).

Bichel (1973:2ff) fasst die etwas chaotische Situation aus wissenschaftlicher Sicht folgendermaßen zusammen:

⁴ Vgl. Geyl (1975:29)

Man kann ganze Reihen von Abhandlungen, die sich mit der „Umgangssprache“ beschäftigen, nebeneinanderstellen, bei denen von Arbeit zu Arbeit ein Wechsel des Gegenstandes vorzuliegen scheint. Es ist, als seien ganz unterschiedliche Tatbestände mit dem gleichen Namen belegt.
(Bichel 1973:2ff)

Clyne (1995:93) beispielsweise beschreibt die Umgangssprache als etwas, was dadurch definiert ist, was es eben nicht ist. Er sieht die Umgangssprache sozusagen als „sprachliche Grauzone“ zwischen Standardsprache und Dialekt:

Umgangssprache is seen more as what it is not than as what it is. It contrasts with dialect in that it covers geographical varieties beyond the local one. It also contrasts with standard language in that it covers varieties that do not adhere (completely) to the (artificial) norms. It includes both “colloquial standard” and “colloquial non-standard” [...]. (Clyne 1995:93)

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass es der Wissenschaft nicht möglich ist, die „Umgangssprache“ als solche zu definieren und den Terminus klar von dem des Dialektes sowie von dem der Standardsprache zu trennen. Aus dieser sprachlichen Grauzone zwischen den beiden Polen Dialekt und Standardsprache ergibt sich die Idee, die Umgangssprache als eine Art „Brückensprache“ zu sehen. Auf diesen Aspekt soll im nächsten Kapitel eingegangen werden.

2.3.2. Die Umgangssprache als „Brückensprache“?

Glück (2010:732) sieht in der Thematik der Umgangssprache zwei Teilkomponenten. Die erste Komponente spiegelt sich im Bereich zwischen Dialekt und Standardsprache wieder. Balogh (1995:332) setzt hier ebenfalls an und bezeichnet die Umgangssprache als „Übergangs-Sprachvariante“, die sich zwischen zwei Polen - dem Dialekt und der Standardsprache - befinde. Moosmüller (1991:11) schreibt ihr eine „Vermittlungsposition zwischen Dialekt und Hochsprache“ zu. Als zweiten Aspekt nennt Glück (2010:732) die Stilschicht der Umgangssprache „z.B. umgangssprachlich neben familiär, salopp, derb vulgär“ und glaubt sie in der Verwendung zur Markierung stilistischer Werte in der Lexikographie. Umgangssprache sei eine mündliche Sprachform, die als Hauptvarietät der Alltagssprache viele Bereiche abdecke, die früher dialektal besetzt waren. Die Umgangssprache sei eine Sprachform des unmittelbaren Kontaktes, die als „Sprache des Alltagsverkehrs“ fungiere. Sie sei weniger schichten- als viel mehr situationsspezifisch. Ammon (1995:82) untermauert Glücks (2010:732) Auffassung der stilistischen Ebene. Er sieht in der Umgangssprache auch eine besondere Stilebene innerhalb einer Standardvarietät

und merkt an, dass man hier „unmißverständlich von kolloquialer Stilebene oder ähnlichem sprechen“ muss.

Um nun auf die Idee der „Brückensprache“ zurückzukommen, so kann beispielsweise auf Bußmann (2008:759) verwiesen werden. Für sie ist Umgangssprache ein Terminus „für den großen und heterogenen Bereich von Sprachvarietäten zwischen Standardsprache einerseits und kleinräumig gebundenen Dialekten andererseits“. Umgangssprache weise eine deutliche regionale Färbung auf, aber keine extremen Dialektismen. Auch Geyl (1975:28) stellt fest, dass die Umgangssprache als eine Mittelschicht zwischen Dialekt und Standardsprache verstanden werde, obschon die Abgrenzung sehr verschieden sein könne. Weiter führt er an, dass es nicht ganz eindeutig sei, ob die Umgangssprache nun wirklich definitiv der gesprochenen Sprache zugeordnet werden könne, oder ob sie nicht auch Schriftsprache sei. Hier stelle sich dann die Frage, „ob man der Umgangssprache ein eigenes System zuschreiben, ob man in ihr Regeln suchen dürfe, oder ob sie system- und regellos sei.“

Um nun etwas konkreter zu werden, soll nun trotz der großen Unsicherheit um definitorische Gestalt der Umgangssprache die Definition Geyls (1975:29) vorgestellt werden, „um nicht ständig aneinander vorbeireden zu müssen“:

Umgangssprache ist demnach innerhalb des Gesamtgefüges der muttersprachlichen Gruppensprachen die Sprechart (Sprachebene), die arbeitsteilig nicht regional gebunden ist, sich aber an jene Mitmenschen – einschließlich an mich selbst (Denken) wendet - denen gegenüber ich eine von manchen hochsprachlichen Regeln und Wendungen befreite Ausdrucksweise dann benutzen darf, wenn sie mit dem Gemeinten so hinreichend vertraut sind, daß der Gebrauch genauer hochsprachlicher Unterscheidungen für das Verständnis des Gemeinten überflüssig ist. (Geyl 1975:29)

Wiesinger (2008:32) beschreibt wie Geyl (1975:29) die Umgangssprache ebenfalls als Mitte zwischen Dialekt und Schriftsprache. Auch Eßner (1983:50) bestätigt diese Auffassung: „Die meisten Sprachwissenschaftler heben als wesentliche Definitionskomponente den Charakter der Umgangssprache als sprachliche Zwischenschicht hervor.“

Aufgrund der genannten Begriffsbestimmungen und deren Merkmale, die der Umgangssprache zugeschrieben werden, soll nun für die vorliegende Arbeit folgende Definition formuliert werden. Dies soll vor allem dazu dienen, Position im beschriebenen „definitorischen Graubereich“ rund um die Umgangssprache zu beziehen. In dieser Arbeit wird die Umgangssprache als eine linguistisch schwer abgrenzbare Varietät gesehen, die in den Bereich zwischen Dialekt und Standardsprache eingereiht werden kann. Sie fungiert also

als eine Art „Brückensprache“ und weist eine regionale Färbung auf, jedoch keine Dialektismen und ist grundsätzlich – jedoch nicht ausschließlich – der mündlichen Sprachform zuzuordnen. Die Umgangssprache ist weniger gruppen- als viel mehr situationsspezifisch und kann als besondere kolloquiale „Stilsprache“ betrachtet werden.

2.4. Der Dialekt

2.4.1. Definition und Merkmale

Das Wort „Dialekt“ stammt ursprünglich aus dem Griechischen (διαλέγομαι) und bedeutet „Sprache der Unterhaltung, Umgangssprache“ (vgl. Glück 2010:144ff). Der Terminus „Dialekt“ wird in der Regel synonym mit der Bezeichnung „Mundart“ verwendet, welche aus einer aus dem 17. Jahrhundert entstandenen Übersetzung vom griechisch-lateinischen Wort „dialectus“ stammt⁵. Ganz grundsätzlich sind die Dialekte aus genetisch-historischem Kontext immer älter als die Standardsprache (vgl. Bußmann 2008:131).

Dialektgeographisch gesehen ist Österreich zweigeteilt. Der bairisch-österreichische Osten (Tirol, Salzburg, Kärnten, Oberösterreich, Steiermark, Niederösterreich, Wien und Burgenland) steht der alemannischen Region im Westen (Vorarlberg) gegenüber. Die Dialektunterschiede zwischen dem bairischen und dem alemannischen Dialektregionen sind die markantesten, die es in Österreich gibt (vgl. Ammon 1995:197). Löffler (2005:137f) hebt überdies hervor, dass sich die Situation im Hinblick auf die Thematik „Stadt und Land“ deutlich unterscheide. Er benennt dies als „Stadt-Land-Gefälle“ und betont, dass die städtischen Ballungsräume „auf der klassischen Dialektkarte“ ausgenommen werden müssen, da es sich um „Stadt Sprachen“ der städtischen Kommunikationsgemeinde handle.

Der österreichisch-bairische Dialekt – welchem wie oben bereits erwähnt auch der Salzburger Dialekt zuzuordnen ist – ist unter anderem durch die folgenden ausgewählten morphologischen und syntaktische Merkmale definiert (vgl. Soukup:2009:32f):

⁵ In dieser Arbeit werden die Termini „Dialekt“ und „Mundart“ gemäß dieser Feststellung ebenfalls als synonym angesehen (vgl. auch Ammon 1995:84, Hilbert 1985:74 oder Schlosser 1985:74). Im Folgenden soll aber in dieser Arbeit der Übersicht halber von „Dialekt“ gesprochen werden.

- Morphologische Merkmale
 - o Paraphrasierung des Genitivs
Beispielsweise dial. „des Haus vo mein Voter“ oder „mein Voter sei Haus“ wie⁶ std. „das Haus meines Vaters“
 - o Fehlende Pluralendungen
Beispielsweise dial. „de Fiass“ (Nom.), „mit de Fiass (Dat.)“ wie std. „die Füße“ (Nom.), mit den Füßen (Dat.)
 - o Reduktion der Kasusendungen
Beispielsweise fallen Dativ und Akkusativ in der dritten Person plural zusammen: dial. „I gibbs eam“ (Dat.), „I schau eam o“ (Akk.) wie std. „Ich gebe es ihm“, „Ich schaue ihn an“
 - o Verbendung mit -s in der zweiten Person Plural
Beispielsweise dial. „ihr/es wissts“ wie std. „ihr wisst“
 - o e-Apokope:
Beispielsweise dial. „i geh“ wie std. „ich gehe“
 - o Lokaladverbien/Deixis
Beispielsweise dial. „owi, eini“ wie std. „hinab/hinunter, hinein“
- Syntaktische Merkmale
 - o Verwendung von „dass“ mit anderen Konjunktionen
Beispielsweise dial. „statt/ohne dass“ wie std. „statt/ohne + Infinitiv“
 - o Teilung von Pronominaladverbien
Beispielsweise dial. „von was“, „zu was“ wie std. „wovon“, „wozu“
 - o Verwendung des Relativpronomens was in Verbindung mit einem definiten Artikel
Beispielsweise dial. „der Mann, (der) was“ wie std. „der Mann, der“
 - o Wortstellung in Nebensätzen
Beispielsweise dial. „weil das ist gut“ wie std. „weil das gut ist“
 - o Paraphrasen mit „tun“
Beispielsweise dial. tun + Infinitiv „sie tuat bochn“ wie std. „sie bäckt“

⁶Anmerkung zur Definitionssprache: Sokoup (2009) beschreibt die standardsprachlichen und dialektalen „Entsprechungen“ mit dem Hinweis „anstatt“. Ich möchte mich davon distanzieren, da „anstatt“ suggeriert, die Standardsprache stelle die „allumfassende Norm“ dar. Das dialektale Parallelwort (oder die Parallelphrase) erscheint somit zwangsläufig minderwertig, was meiner persönlichen Anschauung nach diskriminierend wirkt. Meine Sichtweise auf diese Thematik resultiert aus der Tatsache, dass die Standardsprache historisch gesehen aus den Dialekten entstand, was das beschriebene Hinweiswort „anstatt“ aufgrund seines semantischen „Ungleichgewichtscharakters“ unpassend macht.

Was nun die Begriffsbestimmung des Terminus „Dialekt“ betrifft, so hält Christen (1998:36f) fest, dass sich bei genauerem Hinsehen eine Vielzahl von Auffassungen, Betrachtungsweisen und Foki zeigen. In der Literatur findet man eine sehr reichhaltige Definitionspalette des Begriffs „Dialekt“. Wiederum gibt es aber keinen eindeutigen Konsens über den Begriff und seine Abgrenzungen. Im Folgenden werden einige Definitionen beleuchtet. Ziel ist es, den Begriff „Dialekt“ für die vorliegende Arbeit zu skizzieren.

Bußmann (2008:131) beschreibt den Dialekt als sprachliche Varietät mit begrenzter räumlicher Geltung im Gegensatz zur überdachenden Standardsprache. Er sei regional gebunden, von fehlender Schriftlichkeit sowie fehlender Standardisierung geprägt. Dittmar (1973:136) fügt dieser Definition eine historische Komponente hinzu und bezeichnet die Dialekte als „regionale Varietäten, die sich in bestimmten Siedlungsräumen herausbilden und historisch vermittelt sind“. Zusätzlich spricht Glück (2010:145) von prägenden Geltungsbereichen des Dialektes, die er nicht nur mit einer räumlichen sondern mit einer sozialen Eingrenzung beschreibt. Grundsätzliche Einigkeit herrscht also darüber, dass der Dialekt ein örtlich bezogenes und gleichzeitig auch örtlich restringiertes soziales Phänomen darstellt, welches in vorwiegend mündlicher Form zu beobachten ist, sich von der Standardsprache unterscheidet, nicht kodifiziert oder normiert und deutlich älter als die standardsprachliche Varietät ist, beziehungsweise deren Grundlage bildet.

Eßner (1983:38ff) bringt die Definitionsmerkmale des Begriffs Dialekt sehr übersichtlich auf den Punkt und bezieht weitere charakterisierende Merkmale mit ein. Er sieht in der Begriffsdefinition des Dialektes als Sprachform folgende konstitutive Merkmale: Mündlichkeit, Kleinräumigkeit, Schichtenspezifik, Defizitcharakter, Situationsspezifik.

Zusätzlich zu den bereits herausgearbeiteten Definitionsparametern fügt er also die Aspekte „Schichtspezifik⁷“, „Defizitcharakter“ und „Situationsspezifik“ hinzu. Da die schon zuvor genannten Definitionscharakteristika bereits angesprochen wurden, sollten nur die von Eßner (ebd.) hinzugefügten Aspekte kurz angesprochen werden:

Er untermauert sein Charakteristikum „*Schichtspezifik*“ in jener Weise, als dass es nicht nur die soziale Stellung der SprecherInnen an sich beleuchtet, sondern auch die Einschätzungen und Einstellungen in Bezug auf den dialektalen Sprachgebrauch:

⁷ Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe im Hinblick auf eine soziale Schichtung ist schwierig zu erfassen. Die Indikatoren sind meist willkürlich gewählt, oftmals werden Indikatoren wie Einkommen, höchste abgeschlossene Schulbildung und Beruf damit verbunden (vgl. Steinegger:1997:10)

Das [...] Charakteristikum des Dialektes liegt in dem Umstand, daß er [...] divergierenden Einschätzungen unterworfen ist, wobei die Skala möglicher Einstellungen von der liebevollen Pflege bis zu heftigster Ablehnung reicht, von der Forderung nach Anerkennung als im Verhältnis zur Hochsprache gleichberechtigter Sprachform bis zur Bemühung, ihn als minderwertiges Idiom der Ungebildeten auszurotten. Was solch extrem verschiedene Wertungen des dialektalen Sprechens provoziert, ist wohl vor allem die Tatsache, daß der Dialekt längst nicht mehr als gleichsam naturgewachsene Sprechweise einer bestimmten Landschaft gelten kann, sondern gleichzeitig in einer bestimmten Gesellschaftsschicht lokalisiert werden muß.“ (Eßner 1983:40)

Eßner (1983:40f) bezieht also in den sozialen Faktor der „Schichtspezifik“ auch die Wertigkeit des Dialektes in einer Sprachgemeinschaft mit ein und verweist darauf, dass das Sprechen je nach Örtlichkeit mehr oder weniger als Merkmal der sozialen Unterschicht gezählt werden kann. Dies gelte vor allem, wenn DialektsprecherInnen keine adäquate hochsprachliche Kompetenz aufweisen können. Wiesinger (2008:31) schreibt in diesem Zusammenhang hinsichtlich des urbanen Dialektgebrauchs, dass er sich in Städten auf die sozial niederen Schichten beschränke sowie auf die aus diesem Schichten sozial Aufgestiegenen. Ammon (1995:199) sieht in einer niederen sozialen Schicht ebenfalls eher die Tendenz zum Dialektgebrauch als in höheren Schichten. Von diesem „Credo“ möchte ich mich persönlich aber distanzieren, da dies meiner Meinung nach eine sehr herablassende und abschätzige Sichtweise darstellt. Auch Hundt (1992:5) stellt sich dem entgegen:

Die Gleichsetzung von Dialektsprecher [sic!] und Angehörigen einer sozialen Gruppe ist nicht zutreffend, da Dialekte im Unterschied zu Soziolekten eine schichtenübergreifende Verbreitung besitzen. (Hundt 1992:5)

Möglicherweise aus diesem Grund räumt Ammon (1995:199) additional ein, dass neben dem Faktor der Schichtspezifik auch die Situationsspezifität Einfluss auf die Wahl der Sprachvarietät nimmt. Es hänge sowohl von der sozialen Zugehörigkeit als auch von der Situation ab, ob dialektal- oder standardnäher gesprochen werde. Die unteren Sozialschichten tendieren stärker zum Dialekt, vor allem in familiären Situationen, die höheren Sozialschichten bevorzugen eher die Standardvarietät, vor allem in öffentlichen Situationen.

Zum Charakteristikum „*Situationsspezifität*“ hält Eßner (1983:45f) fest, dass die DialektsprecherInnen als zweisprachig betrachtet werden, weil sie in verschiedenen Lebenssituationen unterschiedliche Sprachformen verwenden. Es kristallisiere sich bei DialektsprecherInnen ein psychischer Bedingungsfaktor heraus, der die Sprachwahl beeinflusse und besonders in emotionalen Situationen in eine Regression in den Dialekt

münde. Eßner (ebd.) merkt an, dass dieser Umstand in der Literatur kaum behandelt werde und erklärt dies mit der Seltenheit dieser kommunikativen Situationen:

Diese von mir sowohl in der Kommunikation unter Erwachsenen wie auch vor allem bei Schülern beobachtete und von allen interviewten Lehrern bestätigte Erscheinung muß als vom Sprecher nicht gesteuertes und ihm kaum bewußtes code-shifting gedeutet werden, bei dem das Individuum auf ein frühes Stadium seiner sprachlichen Genese zurückfällt. Die plötzliche Änderung seines Kommunikationsverhaltens im Sinne einer sprachlichen Regression entspricht seinem psychischen Zustand: weitgehende Ausschaltung der rationalen Kontrolle, rein emotionales Reagieren auf einen situativen Stimulus.“ (Eßner 1983:45)

Das Merkmal „*Dialekt als defizitäre Sprachform*“ bezieht sich auf das Verhältnis Dialekt-Standardsprache. Hierzu führt Eßner (1983:43) aus, dass sich beispielsweise gedanklich schwierige, und vor allem abstrakte Sachverhalte in den meisten Fällen durch eine hochsprachliche Verbalisierung angemessener darstellen ließen. Trotzdem beschreibt er, dass in gewissen Bereichen der Dialekt manchmal „stilistisch“ die bessere Wahl darstelle als die Standardsprache. Geyl (1975:31) unterstreicht diesen Gedanken und schreibt dazu: „Wegen ihrer Anschaulichkeit und Bildkräftigkeit sind Mundarten eine wertvolle Erneuerungsquelle, falls Hochsprachen allzu abstrakt und lebensfern werden“.

Zusammenfassend kann nun für diese Arbeit festgehalten werden, dass der Terminus Dialekt eine besondere Sprachform, die sich von der Standardsprache deutlich unterscheidet und nicht normiert ist, vorwiegend mündlich verwendet wird, von regionalen Gebundenheit geprägt ist und sowohl schichtenspezifisch als auch situationsadäquat eingesetzt wird. Der Dialekt hat zwar einen restringierten Wirkungskreis, was aber die Formulierung von abstrakten Sachverhalten betrifft, kann er in gewissen Situationen und in stilistischer Hinsicht die bessere Sprachwahl sein.

2.4.2. Aktuelle Tendenzen: Vom Schwinden und der Renaissance des Dialektes

Sind es wirklich nur die altern Menschen, die den Dialekt unverfälscht sprechen und sozusagen die Quelle des „echten Dialekts“ bilden? Stirbt folglich der Dialekt mit dem Ableben dieser Generation aus? Wenden sich die jüngeren Generationen vom Dialekt ab, da die moderne Welt einen anderen Sprachgebrauch fordert? Oder führt gerade die fortschreitende Globalisierung, Urbanisierung und Modernisierung die Menschen doch wieder an ihre „dialektalen Wurzeln“ zurück? Kann ein Dialekt – welcher oftmals als Indikator für Bodenständigkeit, Regionalität und Heimatverbundenheit gesehen wird - durch die Phänomene der globalen Vernetzung und Schnelllebigkeit wieder Kräfte schöpfen?

Befürchtungen, die in Richtung Dialektschwund gehen, finden sich oftmals in aktuellen Zeitungsartikeln. Der Dialektrückgang ist ein Thema, das die Menschen in Österreich beschäftigt. Ein Beitrag auf der Homepage des ORF Vorarlberg befasst sich beispielsweise mit dem besorgten Blick auf das Aussterben des für den Vorarlberger Dialekt so berühmten „gsi“, welches immer mehr zum standardsprachlichen „war“ wird (vgl. Homepage ORF Vorarlberg⁸). Im folgenden Kapitel soll es um die aktuelle Situation des Dialektes in Österreich gehen. Grundsätzlich sind zwei Phänomene zu beobachten, die sich auf den ersten Blick beinahe gegenseitig ausschließen: den Dialektschwund und die das neue Aufstreben des Dialektes. Diese beiden Entwicklungen werden im Folgenden beschrieben und diskutiert, um im Anschluss einen Ausblick geben zu können, wie es nun wirklich um den Dialekt in Österreich und dessen Zukunft bestellt ist.

2.4.2.1. *Vom vermeintlichen Aussterben des Dialektes*

Das Aussterben des Dialektes wurde schon oftmals vorausgesagt. Es ist jedoch nie wirklich in dem befürchteten Maße eingetroffen. Glauninger beschreibt das Aussterben des Dialektes im Online-Presse Artikel „Dialekte sterben schon seit hunderten Jahren“⁹, dass gerade die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Thema aus der Angst, der Dialekt könnte eines Tages verschwinden, überhaupt begann. Befürchtungen und Klagen, dass der Dialekt verfallende, sind bereits seit Ende des 17. bis Anfang des 18. Jahrhunderts bekannt (vgl. Mattheier: 1995:406, Lameli 2004:30). Wiesinger (1988:18-22) untersuchte in diesem Zusammenhang die dialektale Sprachsituation im nordöstlichen Niederösterreich und konnte vier verschiedene Dialektstufen unterscheiden. Diese Untersuchung sollte aufzeigen, dass der Gebrauch des „Dialektregisters“ vom Alter sowie auch der sozialen Stellung der SprecherInnen abhängt. Als Untersuchungsbasis wählte er den standardsprachlichen Satz: „Heute abend kommt mein Bruder nach Hause.“

⁸ <http://vorarlberg.orf.at/radio/stories/2609470/> Stand: 14.06.2014

⁹ http://diepresse.com/home/panorama/oesterreich/1572392/Manfred-Glauninger_Dialekte-sterben-schon-seit-hundert-Jahren?direct=1572386&v1_backlink=/home/panorama/oesterreich/1572386/index.do&selChannel=&from=articlemore Stand: 14.06.2014

Die älteren Bauern und Handwerker verbalisierten diesen Satz im Alltagsgespräch wie folgt:

(1) „*Heint af d’Nocht kimmt meiⁿ Bruider hoam.*“

Diese Dialektvariante nennt er *Basisdialekt*.

Die jüngeren Bauern, die im Ort und außerhalb pendelnden Arbeiter sowie die Dorfjugend sprechen den Satz folgendermaßen aus:

(2) „*Heint auf d’Nocht kummt meiⁿ Bruader ham.*“

Diese Dialektvariante nennt er *Verkehrsdialekt*.

Die Geschäftsleute und deren Kunden, die Gemeindebediensteten, Lehrer, Eltern und Schüler sowie der Pfarrer drücken den Satz in dieser Weise im alltäglichen Gespräch aus:

(3) „*Heint åb’nd kommt mein Bruder z’Haus*“

Diese Variante nennt er *Umgangssprache*.

In formellen Zusammenhängen, wenn beispielsweise der Bürgermeister eine Rede oder der Lehrer Unterricht hält, wird der Satz so ausgesprochen:

(4) „*Heut åb’nd kommt mein Bruder nåch Haus.*“

Diese Variante nennt er *Standardsprache*. (vgl. Ammon: 1995:198 und Eichhoff 2000:80f)

Eichhoff (2000:80f) hält zu dieser Entwicklung zusammenfassend fest:

Sowohl bei (1) als auch bei (2) handelt es sich um jede einem Ort oder einer Landschaft verbundenen Sprachformen, die traditionell als Dialekt bezeichnet werden. Dabei bewahrt die Sprechart der älteren Bauern und Handwerker ältere und lokal geprägte Form. [...] Im Dialekt der jüngeren Menschen und der Arbeiter sind diese Besonderheiten fallen gelassen worden, er hat sich den Lauten und Formen der Standardsprache leicht angenähert. [...] Bei (4) handelt es sich im Wesentlichen um den Bereich der gesprochenen Standardsprache mit den für Österreich charakteristischen Lautfärbungen. [...] Da die Stufe (2) gegenüber Stufe (1) einen geringeren Grad an Dialektalität aufweist, handelt es sich offenkundig um «Dialektverfall», oder weniger wertend, um Dialektabbau». [...] Die Stufe (3) stellt gegenüber der Stufe (2) jedoch schon nicht mehr einen Abbau dar, sondern einen «Dialektverlust». (Eichhoff 2000:80f)

Grundsätzlich kann damit die These des Dialektverfalls insofern belegt werden, dass mit dem Ableben der ältesten Generation, welche Dialekt (1) spricht, auch die ältere Form des Dialekts langsam aussterben wird. Die primäre gesellschaftliche Voraussetzung für die Existenz von Dialekten wäre dann aber nur in den homogenen bäuerlich-handwerklich geprägten Dorfgemeinschaften verortet. Die Auflösung der Dorfgemeinschaften könne sich - so Maitz

(2004:28f) - unterschiedlich auf den Dialekt auswirken. Als Resultate könne sich beides – also der Dialekterhalt genauso wie der Dialektrückgang – herauskristallisieren. Der Dialektrückgang kann aber grundsätzlich nicht nur auf das Ableben der SprecherInnen zurückgeführt werden, sondern auch auf die Veränderungen des Dialektgebrauchs hinsichtlich der jüngeren Generationen:

Der Dialekt geht aber freilich nicht nur zurück, indem er den heranwachsenden Sprechergenerationen nicht weitergegeben wird. Genauso müssen wir vom Rückgang des Dialektes sprechen, wenn (ursprüngliche) Dialektsprecher bzw. Sprecher mit Dialektkompetenz in immer mehr Domänen bzw. Kommunikationssituationen, die in ihrer kommunikativen Praxis ursprünglich vom Dialekt besetzt waren, Standardsprache und/oder die regionale Umgangssprache einsetzen. (Maitz 2004:25)

Maitz (2004:23) sieht den Dialektrückgang wie Ammon (1995:199) in „einer spezifischen Form des Sprachwechsels“. Er macht die Intensität, „inwieweit“ Dialekt gesprochen wird, von sozialen Normen als auch von der Situation in der gesprochen wird, abhängig.

Ein sprachlicher Code L1 (hier Dialekt, Anmerkung) wird von einem Sprecher X unter den Bedingungen Y als Medium der Kommunikation aufgegeben und in dieser seiner kommunikativen Funktion durch den Code L2 (hier: regionale Umgangssprache bzw. Standardsprache, Anmerkung) ersetzt. Im Sinne dieser Definition soll also [...] mit dem Begriff ‘Rückgang des Dialekts’ *eine Form individuellen sprachlichen Verhaltens* gemeint sein – womit jedoch selbstverständlich nicht geleugnet wird, dass die besagte sprachliche Verhaltensweise eine Form *sozialen Verhaltens* darstellt. (Maitz 2004:23)

Lameli (2004:31) bezieht sich sowohl auf den situativen Kontext der Dialektanwendung als auch auf den Ort, wo gesprochen wird. Es setze sich in Sprechsituationen, die ehemals ausschließlich durch den Dialekt geprägt waren, eine standardtolerante beziehungsweise standardkonforme Sprechweise durch. Darüber hinaus wirken auch noch Faktoren wie eine verstärkte Ortsmobilität und verbesserte Bildungseinrichtungen gegen die Dialektanwendung.

Clyne (1995:118) weist im Zusammenhang mit dem Dialektrückgang ebenfalls auf den die Urbanisierung, die Migration und die gesteigerte Mobilität hin. Es wird in der Literatur darüber hinaus auf einen weiteren Faktor eingegangen: nämlich den, der primären Sprachsozialisation. Maitz (2004:24) sieht in der sprachlichen Sozialisation der Kinder „eine, wenn nicht sogar die zentrale Rolle“ des Dialektabbaus¹⁰:

¹⁰ Auch Mattheier (1995:406f) sieht in der „Verdrängung dialektaler Varietäten aus der elterlichen Primärerziehung“ als wesentlichen Faktor der Dialektverdrängung und benennt diese Entwicklung als „Funktionsverlust“.

Indem nämlich diese primäre sprachliche Sozialisation der neu heranwachsenden Sprechergeneration immer mehr in den standardnahen Varietäten bzw. in der Standardsprache selbst abläuft, wird dadurch zum einen [...]. eine Domäne des Dialektrückgangs erkennbar, zum anderen kann aber diese dialektlose Spracherziehungen mancher Hinsicht selbst für den Dialektrückgang verantwortlich gemacht bzw. als dessen eigentlicher Schauplatz betrachtet werden: Ihr zu Folge findet der Kontinuitätsbruch in der *Dialektkompetenz* der jeweiligen Sprechergemeinschaft statt, wodurch aber zugleich von vornherein auch der Dialektgebrauch der neuen Sprechergeneration unmöglich gemacht wird. (Maitz 2004:24)

Schlosser (1985:78) untermauert diese Erkenntnis indem er die Verbindung von psychischen Erlebnissen und Primärsprachenerwerb als untrennbar ansieht:

Die primären Erlebnisse prägen die psychischen Grundstrukturen, auf die sich sämtliche weiteren [sic!] Erfahrungen beziehen. So werden auch mit den ersten sprachlichen Erlebnissen des Kindes, selbst wenn sie noch keine erkennbaren Auswirkungen zeigen, Grundmuster gelegt, auf die sich durch Wiedererkennen und mit gefühlsbetonter Erfahrung das Kind bezieht, wenn es in die Phase des aktiven Spracherwerbs kommt. Die Primärsprache ist demnach nicht bloß irgendein Sprachsystem, das beliebig ersetzbar wäre, sondern die Sprache, die mit den psychisch fundamentalen Grunderlebnissen untrennbar verwoben ist. (Schlosser 1985:78)

Somit könnte man hiervon ableiten, dass Kinder, die in ihrer Primärsozialisation nicht oder nur wenig mit Dialekt in Berührung kommen, auch keine (emotionale) Bindung zum Dialekt aufbauen können. Folglich würden diese Kinder keine Dialektkompetenz entwickeln und der Dialekt würde mit der Zeit ganz automatisch schwinden. Einen weiteren Faktor, der den Dialektabbau begünstigen könnte, beschreibt Lameli (2004:30). Er nennt in diesem Zusammenhang die Etablierung des Fernsehens. Vor allem das Privatfernsehen solle bestimmte Aussprachevorbilder eingeführt beziehungsweise gefestigt haben. Diese Vorbilder beeinflussen somit das Sprachverhalten der RezipientInnen dauerhaft.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass die Einflussfaktoren, die den Dialektverfall begünstigen, grundsätzlich mit dem Alter der SprecherInnen und der sozialen Umgebung sowie der primären Sprachsozialisierung der Dialektsprechenden, dem situativen Kontext und dem Zweck der Sprachäußerung, dem Grad der Urbanisierung und Mobilität und eventuell auch der Etablierung Medien zusammenhängen.

Was nun die Zukunft des Dialektrückgangs betrifft, so sind in der Literatur gegensätzliche Auffassungen zu finden. Für Eichhoff (2000:84) ist klar, dass die Dialekte aussterben. Wo Dialekte noch verwendet werden, sehe man eine mehr oder weniger schnelle und mehr oder weniger fortgeschrittene Entwicklung in Richtung regionale Umgangssprache oder

Standardsprache. Reiffenstein (1997:392) schätzt die Situation positiver ein. Er geht von einem regen „Dialektleben“ und dessen Fortbestand aus:

Wenn man den Begriff „Verfall“ wörtlich nimmt, würde das auf den bevorstehenden oder eingetretenen Sprachtod der Varietät Dialekt hinauslaufen. Davon aber in Bayern und in Österreich keine Rede sein [sic!]. Die Dialekte leben, in welchen veränderten Formen und z.T. Funktionen auch immer. (Reiffenstein 1997:392)

Gleichzeitig weist er aber darauf hin, dass sich die Dialektsituation in den vergangenen 50 Jahren verändert habe. Was überall beobachtet werden könne, sei ein Dialektabbau. Darunter verstehe er das Ersetzen älterer Dialektmerkmale durch standardnähere Formen. Solche Ab- und Umbauprozesse können aber nicht als Verfall bezeichnet werden, sondern seien Phänomene des Sprachwandels. Resultat dieses Sprachwandels seien wiederum etwas veränderte Dialekte oder dialektale Umgangssprachen, die aber die Funktion von Dialekten wahrnehmen. Ob man diese Resultate nun „Dialekte“ oder „Umgangssprache“ nennen möge, sei ein terminologisches, jedoch nicht sachliches Problem (vgl. Reiffenstein 1997:392-396).

2.4.2.2. *Der Dialekt als „Phönix aus der Asche“?*

Im Gegensatz zum Rückgang des Dialekts, ist - wie bereits erwähnt - auch eine Entwicklung spürbar, die sich in Richtung Aufstreben des Dialekts bewegt. Das Aufstreben dürfe aber laut Mattheier (1996:408f) nicht falsch verstanden werden. Eine „Mundartrenaissance“¹¹ bedeute nicht, dass der Bauerndialekt linguistisch wieder auflebe oder ausgebaut werde. Von einem linguistischen Wiederaufleben sei an dieser Stelle nicht die Rede. Viel mehr ginge es um die soziolinguistische Komponente:

Viele Beobachtungen zur Dialektrenaissance zeigen, daß heute vermehrt Dialektalität in Sprechsituationen auftritt, in denen noch in den 60er Jahren Hochdeutsch erwartet und auch meist verwendet wurde. (Mattheier 1996:408).

Eine Erklärung dafür sieht Helin (2004:13f) in der wachsenden Internationalisierung und Globalisierung, die Regionalität wieder in den Fokus rücke. Gerade die globale Vernetzung lasse im gleichen Atemzug wieder ein Bedürfnis nach einer „kleinen Welt“ und deren Vertrautheit wach werden:

¹¹ Diese Benennung wurde durch die Podiumsdiskussion „Dialektverfall oder Mundarenaissance“ geprägt (vgl. Stickel 1996: 384ff)

Our own language, idiolect, sociolect, or dialect is an important part of our identity. It is better to know and understand one's small world, one's own group and community, and to belong somewhere and to have a feeling of belonging there, to be on one's home street, so to speak. (Helin 2004:13f)

Im Zusammenhang mit der wachsenden Informations- und Kommunikationsfülle steige also die Sehnsucht nach überschaubaren, kleinräumigen Dimensionen. Beispielsweise werde der Dialekt in Regionen, in denen er noch sehr lebendig sei, in der digitalen Kommunikation sichtbar. Junge Vorarlberger schreiben beispielsweise Textnachrichten wie SMS in Mundart, so Glauning im ORF-Beitrag „Stirbt das „Gsi“ aus?“ (vgl. Homepage ORF Vorarlberg¹²). Clyne (1995:110f) schreibt weiter von einer „resurgence of regionalism“, also von einem Wiederaufleben der Regionalität:

The decline of the local dialect and the variation in the use of dialect and standard language [...] are general phenomena in highly industrialized societies. A counter-phenomenon of similar dimensions is the resurgence of ethnic and regional awareness. It has generally led to a more positive attitude to regional and minority languages rather than to a reversal of language shift. (Clyne 1995:110f)

Er spricht von der Diskrepanz zwischen den aktuellen Tendenzen der Internationalisierung einerseits und andererseits vom Bestreben, sich „im Kleinen“ mit der eigenen Region zu identifizieren. Gerade der Dialekt sei hier ein Identitätsmarker, was die positive Einstellung ihm gegenüber verstärke. Clyne (1995:113) erwähnt darüber hinaus das Phänomen des Wiederentdeckens des Dialekts als Medium der Literatur und verweist beispielsweise auf Artmann und Jandl.

Was den Bereich Deutsch als Zweitsprache betrifft, so wird Dirim im Artikel „Migranten sollen Dialekt-Nachhilfe erhalten“ der Online-Presse¹³ mit dem Hinweis wiedergegeben, dass dem Dialekt sehr großen Stellenwert zuzuschreiben sei. Sie spreche sich deshalb nicht nur für die Deutschförderung, sondern auch für die Dialektförderung in den Kursen aus. In weiten Teilen des Landes seien die MigrantInnen außerhalb der Deutschkurse viel mehr mit dem Dialekt, als mit der Standardsprache konfrontiert. Es werde einfach erwartet, Dialekt zu sprechen, denn der Dialekt gehöre einfach dazu. Auch im Online-Presse Artikel „Der Dialekt als Hindernis beim Deutschlernen“¹⁴ wird betont, dass die Einbeziehung regionaler Dialekte

¹² <http://vorarlberg.orf.at/radio/stories/2609470/> Stand: 14. 06. 2014

¹³ <http://diepresse.com/home/bildung/schule/1335736/Migranten-sollen-DialektNachhilfe-erhalten> Stand: 14.06.2014

¹⁴ <http://diepresse.com/home/panorama/integration/586796/Der-Dialekt-als-Hindernis-beim-Deutschlernen> Stand: 14.06.2014

in die Deutschkurse für MigrantInnen zu empfehlen sei. Krumm beschreibt im Interview, welches diesem Artikel zugrunde liegt, dass es bei den Deutschlernenden zu einem Motivationsverlust komme, wenn der örtliche Dialekt im Unterricht nicht behandelt werde. Für die Kommunikation am Arbeitsplatz oder für die Alltagskommunikation mit dem Mitmenschen wäre daher die Einbeziehung des Dialektes sinnvoll.

2.4.2.3. Resümee und Ausblick

Was kann also zum Thema „Aussterben oder Aufstreben des Dialektes in Österreich“ festgehalten werden? Mattheier (1996:409) bringt die Thematik auf den Punkt. Er spricht sich klar für die Existenz des Dialektrückganges aus, bezieht diesen aber auf den isolierten Ortsdialekt („Bauerndialekt“). Der Dialekt nähere sich mit der Zeit immer mehr an die Standardsprache an. Als Ursachen nennt er die gesellschaftliche und kommunikative Modernisierung. Der Dialektverfallsprozess impliziere aber nicht die totale Verdrängung des Dialektes durch die Standardsprache. Mehr noch könne man von einer neuen regional markierten Umgangssprache ausgehen („Neuer Substandard“). Durch die Aufnahme immer mehr dialektaler Markierungen in die Alltagssprache werde hier eine neue Identifizierungsmöglichkeit geschaffen. Diese soziokulturelle Tendenz zur dialektal gefärbten Umgangssprache sei gesellschaftlich akzeptiert und sogar erwünscht.

Wie nun die Zukunft des Dialektes in Österreich wirklich aussieht, ist wohl nicht im Detail absehbar. Grundsätzlich sind die beiden aktuellen Tendenzen des Dialektrückganges und des Aufstrebens des Dialektes beobachtbar. Wie oben angeführt, ist das Thema Dialekt nach wie vor ein sehr aktuelles, das in der Literatur als auch in Zeitungsberichten immer wieder Platz findet. Allein dieser Umstand und die Aktualität des Themas lassen vorsichtig darauf schließen, dass gerade durch den Gegenstand des Dialektes in der Wissenschaft und den Medien ein totales Aussterben desselben wohl im Moment nicht bevorsteht.

2.4.3. Zur Stellung des Dialekts in Österreich

Der Dialekt ist – wie auch die Standardvarietät - mit bestimmten Konnotationen behaftet. Er hat – wie es Ammon (1995:199f) beschreibt – einen bestimmten Symbolwert gewonnen. Mit dem Dialektgebrauch und vor allem mit ausgeprägtem Dialekt verbinde man Vorstellungen von Zugehörigkeit zur bäuerlichen sowie auch zur unteren Sozialschicht oder - was die Situationsspezifität betrifft - zu familiären Situationen. Der Gebrauch der Standardvarietät ist mit Vorstellungen von Zugehörigkeit zur städtischen Bildungsschicht und mit öffentlichen Situationen konnotiert.

Einführend kann festgehalten werden, dass die Stellung des Dialektes in Österreich als sehr ambig beschrieben werden kann. Moosmüller (1991:149) fasst dies sehr treffend zusammen:

Die Österreicherinnen und Österreicher haben ein sehr ambivalentes Verhältnis zum Dialekt: Er wird gesprochen und gleichzeitig verleugnet, romantisiert und gleichzeitig stigmatisiert. (Moosmüller 1991:149)

Die Haltung einer Sprachvarietät gegenüber hat auch immer Auswirkungen, auf die Haltung, die den SprecherInnen dieser Sprachvarietät entgegengebracht wird: „Die Zustimmung zu oder die Ablehnung von sprachlichen Varietäten [...] steht in engem Zusammenhang mit den Menschen, die die jeweilige Varietät sprechen.“ (Moosmüller 1991:151, vgl. auch Edwards 1982:20). Moosmüller (ebd.) führt hier weiter aus, dass eine direkte Übertragung von der Bewertung des Dialektes auf die Bewertung des „ganzen Menschen“ stattfinde. Es zeige sich in dieser Hinsicht ein starkes Stadt-Land-Gefälle: „Die ländliche Bevölkerung wird von oben herab behandelt, belächelt, und das nicht zuletzt auch wegen ihrer Sprache.“ (Moosmüller 1991:155). Gleichzeitig werde aber der ländliche Dialekt romantisiert, und als „rein“, „urwüchsig“ und „ursprünglich“ beschrieben, wobei gleichzeitig der Konnex zur „Sprache der Bauern“ und sogar zum „Analphabetismus“ angesprochen wird (vgl. Moosmüller 1991:156). Dialekt werde – so Moosmüller (1991:156f) – dort toleriert, wo er „mit einer folkloristischen Exotik“ verbunden werde. Dies sei vorwiegend am Land der Fall. Als Grund dafür nennt sie den genannten Stadt-Land-Gegensatz in Österreich: die ländlichen Regionen seien mit den unteren sozialen Schichten konnotiert, die städtischen Regionen mit den oberen. Diese Feststellung bestätigt die Auffassung Ammons (1995:199) und Eßners (1993:40f), dass der Dialektgebrauch stark mit der sozialen Schicht der SprecherInnen korreliere.

Nach Löffler (2005:39) sind die Folgen kollektiver Einschätzungen von Sprache auf einer Beliebtheitsskala für BeurteilerInnen als auch für Betroffene essentiell. Dies begründet er damit, dass kollektive Meinungen und Urteile handlungssteuernd wirken:

Vermutet ein Sprecher, dass auf bestimmte phonetische Merkmale, Aussprachen oder Intonationen mit Abneigung, Abwehr oder gar sozialer Verachtung reagiert wird, so wird er solche negativ geladenen Sprachweisen zu meiden versuchen. (Löffler 2005:40)

Moosmüller (1991:164f) bezeichnet dies als „double-bind-Situation“ der Dialekt-sprecherInnen. Dialekt zu sprechen, werde negativ bewertet oder zumindest belächelt. Versuchen nun dialektsprechende Personen aus diesem Grund ihren Dialekt abzulegen und sich dem Standardsprachlichen zu nähern, werde dies ebenfalls negativ bewertet. Der Grund

dafür liege darin, dass das Unvermögen, Standardsprache „richtig“ zu sprechen darauf zurückzuführen sei, dass die jeweilige SprecherIn einer niedrigeren sozialen Schicht angehöre.

Zusammenfassend kann hier festgehalten werden, dass die Stellung des Dialektes in Österreich eine relativ widersprüchliche zu sein scheint. Moosmüller (1991) als auch Sokoup (2009) beschreiben den Dialekt als sprachliches Phänomen, das zumeist nicht als positiv bewertet wird. Der Dialekt werde zwar als „sympathischer“, „ehrlicher“, „emotionaler“ oder auch „humorvoller“ angesehen, „verrate“ aber auch die niederere soziale Stellung, sowie auch den niedrigeren Bildungsstand der jeweiligen DialektsprecherIn (vgl. Sokoup 2009:220). Dieses mangelnde Ansehen hinsichtlich des sozialen Status und des Bildungsgrades könnte auch damit zusammenhängen, dass der Dialekt in der Kindererziehung immer mehr an Einfluss verliert. Der Dialektschwund in der Kindererziehung wurde bereits in Kapitel 2.4.2. angesprochen (vgl. Maitz 2004:24, Mattheier 1995:406f) und findet auch Beachtung bei Steinegger (1997), welcher den situativen Sprachgebrauch und die Spracheischätzung in Österreich und Südtirol untersuchte. Er fand heraus, dass der Dialektgebrauch in der Kommunikation mit Kindern in der Schule abnehme und auch weniger toleriert werde. Bevorzugt werde die Standardsprache, da die zukünftige Bildungslaufbahn und der berufliche Erfolg der Kinder durch den Dialekt nicht negativ beeinflusst werden sollte und das Argument der allgemeinen (überregionalen) Verständlichkeit eine beachtliche Rolle spiele. Weitere Gründe gegen den Dialektgebrauch mit Kindern seien der Schutz gegen Sprachbarrieren und Diskriminierung.

Welche Stellung nimmt also der Dialekt für die ÖsterreicherInnen ein? Der Dialekt ist ein hoch konnotiertes sprachliches Phänomen. Er stellt sich als Marker für den Bildungsgrad sowie für die soziale Schicht dar und dient darüber hinaus oftmals als Maßstab zur Bewertung des „ganzen Menschen“. Die „Romantik“ steht dem Vorurteil des „Analphabetismus“ gegenüber, die „Natürlichkeit“ dem der „Unkultiviertheit“ (vgl. Moosmüller 1991:161). Der Dialekt ist und bleibt wohl ein „zweischneidiges Schwert“, dessen Schönheit (oder Hässlichkeit) im Auge des Betrachters liegt.

3. (Sprach-)Einstellungen

In meiner empirischen Untersuchung befasste ich mich mit den Einstellungen ausgewählter KindergartenpädagogInnen zum Dialekt in Salzburger Kindergärten. An dieser Stelle wird ein Überblick über die Thematik der „Einstellung“ gegeben, um eine wissenschaftsdiskursive Einbettung derselben zu ermöglichen.

3.1. Einstellungen

Das Konzept der „Einstellung“, oder „Attitüde“ stammt ursprünglich aus der Sozialpsychologie. Seit den 1940er Jahren fand das Konzept langsam Eingang in die Sprachsoziologie und in die Soziolinguistik (vgl. Kaiser 2006:15). Eingeführt wurde der Begriff der Einstellung im Jahre 1918 von Thomas und Znaniecki (vgl. Schoel et al 2012:164). Die ursprüngliche Bedeutung des Terminus bezog sich auf die physische Position eines Individuums in der Malerei und im Drama:

The original use of the term attitude embodied something different from its current meaning. Attitude originally meant a posture or pose in painting or drama, as in ‘adopt an attitude of innocence’. (Baker 1992:11)

Das Wort „Attitüde“ stammt vom Lateinischen „actus“ und bedeutet ursprünglich „Befähigung“ oder „Eignung“, oder wie es Baker (ebd.) beschreibt: „That is, having a tendency towards certain actions.“ Heutzutage beschreibt der Terminus „Einstellung“ psychologische Perspektiven, welche von Individuen eingenommen werden. Bierhoff (2006:327) bezeichnet die Entwicklung des Begriffes als „Siegeszug“, da er zu einem der meist benutzten sozialpsychologischen Termini zähle. Eine klare Definition stelle aber ein Problem dar, da der Begriff je nach wissenschaftlichem Zugang und praktischen Zielen definiert werde (vgl. Smit 1996:24). Der Begriff der „Spracheinstellung“ wurde in den 1960er Jahren geprägt. Seit dem bietet die sozialpsychologische Literatur eine Fülle an Definitionen und Theorien (vgl. Broermann 2007:20f). Es soll im Folgenden ein kurzer Überblick über die Thematik der Einstellung gegeben und im Anschluss im Speziellen auf die Spracheinstellung eingegangen werden.

3.1.1. Zum Konzept der Einstellung: Behaviorismus und Mentalismus

Einstellungskonzepte und somit auch Einstellungsdefinitionen werden grundsätzlich in zwei Gruppen gegliedert: in die der mentalistischen-multikomponentiellen und die der behavioristischen-unikomponentiellen (vgl. Glück 2005:165). In behavioristischen Modellen wird die Einstellung als linear angesehen. Das heißt, dass „ein bestimmter Stimulus (z.B. Kommunikationssituation) eine bestimmte, vom Kontext abhängige Einstellung und ein mit dieser verbundenes Verhalten produziert“ (Broermann 2007:21). Einstellung und Verhalten werden in den behavioristischen Konzepten gleichgesetzt, was sich aus der Linearität Stimulus→Einstellung→Verhalten ergibt (ebd.). Die behavioristische Einstellungsforschung versuche, Wissenselemente, Bewertungen und Verhalten(sabsichten) in ein Ursache-Wirkungs-Verhältnis zu bringen. Reize (stimuli) und Reaktionen (responses) stellen objektiv direkt beobachtbare Variablen dar (vgl. Molitor 2004:29, Glück 2005:165). Casper (2002:25) fasst dies auf folgende Weise zusammen: „Zu jedem Verhalten gehört also eine bestimmte kontextabhängige Einstellung und umgekehrt“. Generalisierungen über Einstellungen seien demnach nur schwer möglich, da die sich somit ergebende Spezifik ihrer in den Weg stelle. Die behavioristische Position betrachtet die Einstellung nach Glück (2005:172) als ausschließlich durch direkte Beobachtung beschreibbar. Einstellungen seien demnach nur durch Verhaltensbeobachtungen in sozialen Situationen erfassbar (vgl. Casper 2002:25). Nach Casper (2002:27) werden behavioristische Einstellungsdefinitionen heutzutage nicht mehr vertreten.

Mentalistische Definitionen gehen davon aus, „dass Einstellungen nicht von Verhalten abgeleitet werden müssen und nicht streng kontextabhängig sind.“ (Broermann 2007:21). Man beziehe auch nicht beobachtbare innere Prozesse in die Forschung mit ein (vgl. Molitor 2004:9), wobei die Einstellung hier als komplexe mentale Disponiertheit angesehen wird, welche an sich nicht direkt beobachtbar ist und somit „aus der Introspektive des Sprechers abgeleitet werden muß.“ (vgl. Glück 2005:165). Baker (1992:10f) beschreibt:

Clearly an attitude to something is not like height, weight or attending church. Height, weight and church attendance can be directly observed and accurately measured. In comparison, attitudes cannot be directly observed. A person's thoughts, processing system and feelings are hidden. Therefore attitudes are latent, inferred from the direction and persistence of external behavior.
Baker (1992:10f)

Die mentalistische Auffassung sei in der heutigen Soziolinguistik und Sozialpsychologie vorherrschend (Broermann 2007:21.). Die Definition Allports (1967:8) wird hier als die am

meisten zitierte bezeichnet und lasse durch die vielschichtige Struktur der Einstellungen universelle Generalisierungen – ganz im Gegensatz zum Behaviorismus – zu:

An attitude is a mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations to which it is related. Allport (1967:8)

Einstellung stehe für die erlernte/erworbene, relative überdauernde Bereitschaft (Disposition) einer Person, auf ein Objekt (eine Sache, Person, Idee, Sprachvarietät ...) mit bestimmten Gefühlen, Wahrnehmungen und Begriffen sowie bestimmten Verhaltensmustern zu reagieren, oder kürzer formuliert: für relative konstante Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungstendenzen gegenüber sozialen Objekten (vgl. Kaiser 2006:16). Was die Beziehung zwischen Einstellungen und Verhalten betreffe, so werde ganz im Gegensatz zur behavioristischen Definition angenommen, dass Einstellung und Verhalten nur unter spezifischen Bedingungen übereinstimmen (vgl. Casper 2002: 25ff):

A person may appear overtly friendly and interested in Gaelic speaking Scots. The inner attitude may be disdainful and arrogant. A direct, predictive relationship between attitude and external behavior can no more be assumed than that between behavior and attitude. The psychologists' ability to predict action from attitude, or attitude from action, is somewhat imperfect. (Baker 1992:15f)

Es wird immer wieder darauf hingewiesen, dass nicht alle Einstellungen verhaltensrelevant sind. Nicht jede Einstellung führt zwangsläufig zu einem beobachtbaren Verhalten. Es herrscht in allen Fachrichtungen breiter Konsens darüber, dass Einstellungen erlernt und somit implizit sind. Das Erlernen finde durch die Vorbildfunktion der Eltern statt. Später seien in dieser Hinsicht das weitere soziale Umfeld und die damit verbundenen Interaktionserfahrungen maßgeblich beteiligt (vgl. Molitor 2004:8).

Zusammenfassend kann zum Einstellungskonzept festgehalten werden, dass sich die heutige Forschung auf die mentalistische Definition beruft, welche die Einstellung als erlernt, nicht immer zwingend verhaltensgenerierend oder verhaltenskonform, und als nicht immer objektiv beobachtbar beschreibt.

3.1.2. Über die Struktur der Einstellung(en)

Was die Einstellungsstruktur betrifft, so wird zwischen ein- und mehrkomponente Modellen unterschieden. Diese Modelle bestimmen durch die Vorgabe der Struktur gleichzeitig die Erfassung der Einstellung mit (vgl. Casper 2002:29).

Wie der Name des *Einkomponenten-Modells* schon vermuten lässt, weisen Einstellungen gemäß dieses Ansatzes nur eine Komponente auf, nämlich die affektive Komponente. Casper (2002:32) fügt an dieser Stelle hinzu, dass der Terminus „Bewertung“ synonym für die genannte affektive Komponente benutzt werde. Das Einkomponenten-Modell geht auf Fishbein und Ajzen (1975) zurück, welche folgende Einstellungsdefinition formulierten:

An attitude is a predisposition to respond in a consistently favorable or unfavorable manner with respect to a given object [...]. (Fishbein & Ajzen 1975:6)

Der Kontext der Bewertung liege nun darin, dass die Reaktion auf das jeweilige Einstellungsobjekt gemäß der oben formulierten Definition positiv oder negativ ausfallen könne und somit eine Bewertung mit sich ziehe (vgl. Broermann 2007:21). Das Einkomponenten-Modell gelte jedoch mittlerweile als obsolet (vgl. Hofer 2002:217)

Grundsätzlich werde vom Großteil der Sozialpsychologen das *Dreikomponenten-Modell* bevorzugt (vgl. Casper 2002:29ff). Demnach sind Einstellungen sind „Tendenzen, auf bestimmte Klassen von Reizen mit bestimmten Klassen von Reaktionen zu antworten“. (vgl. Bierhoff 2006:328). Smit (1994:43f) schildert, dass in diesem Modell beispielsweise Gedanken und Meinungen über das Einstellungsobjekt sowie Gefühle hinsichtlich des Objekts als auch die Handlungsbereitschaft Platz finden. Dem Dreikomponenten-Modell liegt – wie oben schon erwähnt – die Auffassung zugrunde, dass Einstellung die Bereitschaft darstellt, auf bestimmte Stimuli auf eine bestimmte Weise zu reagieren. Es wird hier zwischen messbaren unabhängigen Variablen der Reize und messbaren, abhängigen Variablen der Reaktionen unterschieden. Die „Vermittlungsinstanz“ zwischen diesen Polen bilden die Einstellungen (vgl. Casper 2002:30). Dem Dreikomponenten-Modell liegt – wie auch hier die Benennung nahe legt - die Auffassung zugrunde, dass Einstellungen aus drei Komponenten – nämlich der kognitiven, der affektiven (auch: evaluativen oder emotional-wertenden) und der konativen (auch: konativ-behavioralen) – bestehen (vgl. Kaiser 2006:16, Edwards 1982:20). Smit (1996:27) betont, dass die affektive Komponente den größeren Einfluss auf die Einstellungsbildung habe.

Die *kognitive Komponente* beziehe sich auf jede Art von Wissen über das Einstellungsobjekt – den sogenannten „beliefs“. Die beliefs können in manchen Fällen aus exakten, tatsachengetreuen Informationen bestehen, in anderen Fällen hingegen auch aus mangelhaftem Wissen (vgl. Kaiser 2006:16). In der Spracheinstellungsmessung werde die kognitive Komponente mit Fragen nach den Gedanken und Überzeugungen über Nutzen, der Brauchbarkeit und der Bedeutung und Funktion einer Sprache oder Sprachvarietät bedient (beispielsweise Tradition, Kultur, Bildung, Soziales und berufliches Fortkommen) (vgl. Casper 2002:30). Als mögliche Aussage hinsichtlich der kognitiven Komponente nennt Schoel et al (2012:164): „Die deutsche Sprache ist schwer zu lernen“.

Die *affektive Komponente* sei für das Konzept der Einstellung zentral, da sie die kognitiven „beliefs“ mit den emotionalen Bewertungen verknüpfe (vgl. Kaiser 2006:16). Hier stehen die Gefühle und Emotionen im Vordergrund. Eine mögliche Aussage hinsichtlich der affektiven Komponente wäre beispielsweise „Ich liebe die deutsche Sprache“ (vgl. Schoel et al 2012:165).

Die *konative Komponente* bezieht sich auf die aus den ersten beiden Komponenten resultierenden Verhaltensabsichten und Verhaltensbereitschaften (vgl. Kaiser 2006:16). Diese Komponente setzt die Verhaltenstendenzen und –intentionen dem Einstellungsobjekt gegenüber. Molitor (2004:10) betont in dieser Hinsicht, dass die konative Komponente jedoch nicht pauschal mit realem Verhalten gleichgesetzt werden dürfe, sondern dass sie einen erheblichen Einfluss auf die Entscheidung zu bestimmten Handlungen habe. Eine Aussage hinsichtlich der konativen Komponente könnte lauten: „Ich würde niemanden in meinem Unternehmen einstellen, der kein reines Hochdeutsch spricht.“ (vgl. Schoel et al 2012:165).

An dieser Stelle sollte angesprochen werden, dass eine klare Trennung und Einteilung der einzelnen Komponenten oftmals nicht möglich oder äußerst schwierig ist. Das zuvor beschriebene Einkomponenten-Modell bezieht sich genau auf diese Problematik. Hier wird aufgrund des engen Zusammenhangs der einzelnen Komponenten und der daraus resultierenden fehlenden Trennschärfe gänzlich auf eine Trennung verzichtet (vgl. Schoel et al 2012:165). Auch Broermann (2007:22) sowie Molitor (2004:10) beschreiben, dass die Komponenten des Dreikomponenten-Modells in der empirischen Praxis kaum als drei

eigenständige Klassen angesehen werden können. Das Modell liefere lediglich einen wichtigen konzeptuellen Rahmen, der in adaptierter Form angewandt werde¹⁵.

3.1.3. Einstellungsfunktionen

Frage: Warum haben die Menschen die Einstellung, die sie für richtig halten? Antwort:
Einstellungen dienen der erfolgreichen Ausführung von Plänen und der Erreichung von Zielen.
(Bierhoff 2006:334)

In den vergangenen fünfzehn Jahren habe sich das Interesse auf die Einstellungsfunktionen verstärkt. Grund dafür ist womöglich, dass die Einstellung ohne Funktion gar nicht existent wäre:

Dass jede Einstellung irgendeine Funktion hat, wird in der Einstellungsforschung als selbstverständlich angenommen, ohne Funktion würden Einstellungen gar nicht existieren. (Casper 2002:37)

Die Funktion der Einstellung sage sehr viel über das Wesen und die Eigenschaften der Einstellung aus. Das hypothetische Konstrukt „Einstellung“ sei an sich nicht direkt beobachtbar, sondern könne lediglich durch seine Erscheinung abgeleitet und somit sichtbar gemacht werden. Dies ginge am ehesten über den Weg der Funktion der Einstellung für die jeweilige Person oder Personengruppe. Durch die Bestimmung der Funktionen einer Einstellung könne die Zahl der möglichen Verhaltensweisen eingegrenzt werden (vgl. Casper 2002:37). Die Bestimmung der Einstellungsfunktionen geht also mit einer möglichen Verhaltensvorhersage einher.

Grundsätzlich gibt es vier motivationale Funktionen – also Funktionen, welche als Gründe zur Entwicklung von Einstellungen angesehen werden (vgl. Casper 2002:38). Im Folgenden sollen diese Funktionen kurz genannt und erklärt werden.

Die *Zielerreichungsfunktion* („instrumental-utalitarian function“) sichert dem Individuum eine bessere (materielle) Position in seinem Umfeld (vgl. Kaiser 2006:16). Hier geht es um die Erwartungshaltungen, dass gewisse Einstellungen eine Belohnung oder eine Bestrafung mit sich ziehen. Die Zielerreichungs-Funktion weist auch eine integrative Komponente auf:

Die Funktion dient auch integrativen Zwecken, denn durch den Ausdruck ähnlicher Einstellungen kann die Sympathie einer anderen Person oder Gruppe gewonnen werden. (Casper 2002:39)

¹⁵ Für eine nähere Beschreibung zu Unterscheidung und Ähnlichkeiten des Ein- und Dreikomponentenmodells siehe Casper (2002:33ff)

Darüber hinaus führt Casper (ebd.) aus, dass eine Sprache, die als förderlich für das berufliche oder soziale Umfeld angesehen wird, auch eher positiv bewertet werde. In manchen Fällen weisen prestigeärmere Sprachvarietäten in bestimmten kontextuellen Einbettungen durchaus positive Einstellungen auf. Sie nennt als Beispiel den Dialekt, welcher im privaten Leben äußerst positiv bewertet wird, im beruflichen hingegen negativ.

Die *Orientierungsfunktion* („cognitive orientation function“) hilft dem Individuum, seine Umwelt zu verstehen, zu organisieren und zu strukturieren. Casper (2002:40) nennt an dieser Stelle das Beispiel das „Black English“:

Eine Person wird einen armen Stadtteil mit bekanntlich hoher Kriminalität, deren Bewohner z.B. „Black English“ sprechen, aus Sicherheitsgründen meiden. [...] Ihre Einstellungen gegenüber den Sprechern dieses Stadtteiles, die auf die Sprachvarietät „Black English“ übertragen werden, erleichtern ihre Orientierung in anderen Städten. (Casper 2002:40)

Die *Werteexpressionsfunktion* („affective-evaluative“/„value expressive function“) erlaubt es dem Individuum, sich mit seinen Werten darzustellen und so seine Identität nach außen zu tragen (Kaiser 2006:17). Die Funktion ist darüber hinaus wichtig - so Casper (2002:38) - um diesen identitätsstiftenden Werten positive Bestätigung entgegenzubringen. Als Beispiel nennt sie die Einstellungen „Dialektsprecher sind freundlicher“ oder „echte Elsässer sollten elsässische Zeitungen lesen“.

Die *Selbstbehauptungsfunktion* („ego-defensive function“) dient dazu, sein eigenes Selbst vor sich oder auch vor anderen zu verstecken. Dies geschieht, um negative Gefühle abzuwehren oder durch Projektionen zu rechtfertigen (vgl. Casper 2002:38). Funktion generiert Feindbilder und negative Vorurteile, welche nach außen projiziert werden, indem negative Eigenschaften anderen Objekten zugeschrieben werden (vgl. Kaiser 2006:17).

Die vier vorgestellten Einstellungsfunktionen sind die in der Soziolinguistik gängigsten und werden zur Erklärung, Begründung und Auslegung von Einstellungen hinzugezogen. Es soll hier angemerkt werden, dass die vorgestellte Theorie nicht einzige ist. Für eine detailliertere Auseinandersetzung mit anderen Einstellungstheorien sei auf Casper (2002:41ff) verwiesen.

3.1.4. Verwandte Begriffe

In der Literatur existiert eine reichhaltige Palette an ähnlichen oder verwandten Begriffen zum Einstellungskonzept. Diese reichen von (Sprach-)Mentalität, über Persönlichkeitszüge, Motivation, Ausrichtung, Meinung, Überzeugung („belief“), Vorurteile, Stereotype und viele mehr. Diese Begriffe werden oftmals synonym zum Einstellungsbegriff verwendet. Dies ist so zu erklären, dass die genannten Begriffe zu unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen gehören, welche die gleiche Wirklichkeit aus verschiedenen Blickwinkeln untersuchen. Der Begriff (Sprach-)Mentalität kommt beispielsweise aus der Geschichtsschreibungstradition und der Terminus (Sprach-)Einstellung vor allem aus der Sozialpsychologie. (vgl. Caspar 2002:52). Es soll nicht Gegenstand dieses Kapitels sein, eine definitorische Abhandlung zur Abgrenzung dieser vielen Benennungen darzulegen. Vielmehr möchte ich mich hier an Caspar (2002), Kaiser (2006) sowie Sokoup (2009) orientieren, und ausgewählte verwandte Benennungen zum Terminus Einstellung kurz präsentieren.

3.1.4.1. *Ausrichtung, Meinung, Motivation, Überzeugung und Einstellung*

Was die Unterscheidung der Benennungen „*Motivation*“ und „*Ausrichtung*“ vom Terminus „*Einstellung*“ betrifft, so ist nach Meinung Caspars (2002:53) das vorhin vorgestellte Dreikomponenten-Modell heranzuziehen. „*Motivation*“ stehe demnach „für die verhaltensbezogene, zielgerichtete Neigung oder Bereitschaft [...]“ (ebd.). Es geht hier also um die Zielerreichung und die Bestrebungen, die dafür nötig sind. Auch Baker (1992:14) sieht dies ähnlich, indem er die Motivation als dynamisch und auf das Ziel gerichtet beschreibt und die Einstellung als eher auf das Einstellungsobjekt gerichtet versteht. Die Begriffe „*Ausrichtung*“ sowie auch „*Überzeugung*“ („belief“) (vgl. Kaiser 2006:18) betreffen eher die kognitive Komponente, da sie auf das angestrebte Ziel hinweisen. Dieses Ziel kann zum Beispiel die Integration in eine Gruppe oder beruflicher Erfolg sein. Beide Konzepte sind voneinander abhängig: die Ausrichtung drückt das Ziel der Motivationen aus. Die Überzeugung („belief“) ist nach Smit (1996:29) jener Begriff, der dem der Einstellung am nächsten komme, wodurch oftmals eine terminologische Überlappung stattfindet, wenngleich die „Überzeugung“ einen deutlich höheren Grad an Bewusstheit aufweise:

The use of the term cognitive in both cases [„Überzeugung“ und „Einstellung“, Anmerkung] characterises the more conscious character of belief as compared to attitude. (Smit 1996:29)

Edwards (1982:20) sieht hier ein großes Verwirrungspotential (vor allem im Feld der Spracheinstellungen) aufgrund der Ähnlichkeiten der Termini. Für ihn ist die Überzeugung der Einstellung unterzuordnen. Er begründet dies folgendermaßen:

Attitude includes belief as one of its components. Thus, a subject's response to, 'Is a knowledge of French important for your children, yes or no?' indicates a belief. To gauge attitude one would require further enquiry into the respondent's feeling about this expressed belief. For example, he might believe that French is important for his children's career success; yet, he may loathe the language. Many 'attitude' questionnaires are, in fact, 'belief' questionnaires, at least in part. (Edwards 1982:20)

Der Begriff der „*Meinung*“ („opinion“) wird nach Baker (1992:14) als offene Überzeugung (belief) ohne affektive Reaktion auf das Einstellungsobjekt definiert, welche verbalisierbar ist und einen Standpunkt darstellen kann:

First, opinion can be defined as an overt belief without an affective reaction. In comparison, attitudes contain affective reactions. Second, opinions are verbalisable while attitudes may be latent, conveyed by non-verbal and verbal processes. (Baker 1992:14)

Aus diesem Grund sind Meinungen auch besser beobachtbar (vgl. Smit 1996:29). Zur Abgrenzung zum Einstellungsbegriff gibt er Baker (1992:14) an, dass die Einstellung affektive Reaktionen beinhalten und verbal oder auch non-verbal vermittelt werden, wohingegen das bei der „Meinung“ nicht möglich sei. Smit (1996:29) fügt hier noch hinzu, dass die Einstellungen den Individuen nicht vollkommen bewusst sind, da sie eher auf individueller Ebene platziert werden, wohingegen Meinungen eher auf kollektiver Ebene stattfinden. Grundsätzlich merkt Baker (1992:14) aber an, dass die Begriffe „Meinung“ und „Einstellung“ in der Alltagssprache synonym verwendet werden¹⁶.

¹⁶ Für eine genauere Darstellung des Terminus „Meinung“ sei an dieser Stelle auf Smit (1994:46f) verwiesen.

3.1.4.2. Vorurteil, Stereotyp und Einstellung

Der Begriff der „Einstellung“ ist sehr stark mit dem des „Vorurteils“ als auch mit dem des „Stereotypen“ verbunden. In den meisten Definitionen werden die Vorurteile und Stereotype quasi als Unterklasse der Einstellungen betrachtet (vgl. Caspar 2002:58, Smit 1994:45). Bierhoff (2006:349) versteht unter dem Begriff Vorurteil „eine negative Einstellung gegenüber Personen, die nur auf ihrer Gruppenzugehörigkeit beruht.“

Die kognitive Komponente des Vorurteils sei das Stereotyp, das Meinungen über die persönlichen Attribute einer Gruppe von Menschen beinhalte (vgl. Bierhoff 2006:350). Stereotype seien eine sozial verfestigte Einstellung – oder „generelle und unverrückbar geltende Wahrheiten, wie es Ammon (1995:217) formuliert - die als solche über die relative zeitliche und interpersonale Stabilität hinaus noch über weitere, davon zum Teil abgeleitete Charakteristika verfügt. Sie werden in frühester Kindheit erworben und seien daher verfestigt und immer wieder aktivierbar (Kaiser 2002:19). Stereotype seien erfahrungsresistent, gruppenintern gleichförmig, übergeneralisierend und in Komplexität und Heterogenität des stereotypisierten Sachverhalts stark reduzierend. Das heißt, der Sachverhalt wird hier immer auf ein kognitiv gut handhabbares Maß reduziert (vgl. Hofer 2002:217, Sokoup 2009:88). Es ist dennoch in manchen Fällen schwer, zwischen „Einstellung“ und „Stereotyp“ zu unterscheiden und eine terminologische Trennlinie zu ziehen. Es liege dann am jeweiligen Forschenden, für sich und ihre/seine Arbeit zu entscheiden: „[...] borderline cases cannot be identified unequivocally and must either be classified by the researcher or left undecided.“ (Smit 1996:28).

Casper (2002:59) sieht den größten Unterschied zwischen Vorurteil und Stereotyp darin, dass Vorurteile rein mentale Dispositionen darstellen, wohingegen Stereotype verbale Ausdrücke von bestimmten Meinungen darstellen. Zur Abgrenzung der „Einstellungen“ zu den „Vorurteilen“ und „Stereotypen“ hält Smit (1994:46) fest, dass typische Stereotypen und Vorurteile starrer als auch festgelegter als Einstellungen sind und innerhalb einer Gruppengemeinschaft festgelegt werden:

[...] typical stereotypes and prejudices are more rigid and fixed than attitudes and are rather formed in intergroup relationships [...]. (Smit 1994:46)

3.2. Sprache als Einstellungsobjekt

3.2.1. Spracheinstellung: ein Terminus - viele Unklarheiten

Um sich nun näher an den eigentlichen Kern meiner Untersuchung zu nähern, soll im folgenden Kapitel die Spracheinstellungen genauer vorgestellt werden. Der Unterschied zwischen den Termini „Einstellung“ per se und „Spracheinstellung“ - und somit auch die Definition des Terminus „Spracheinstellungen“ wird in der Literatur auffallend simpel gehalten.

Put simply, language attitudes must comprise all those attitudes that are directed towards language as referent. (Smit 1994:53)

Basically, the cover term 'language attitudes' designates all 'attitudes' that are directed towards language as a referent. (Sokoup 2009:85)

Cooper und Fishman (1974:6) formulieren Folgendes zum Terminus „Spracheinstellung“ und klären somit, was mit dem Begriff gemeint ist:

[...] attitudes toward [sic!] a language (e.g., Hebrew) or towards a feature of a language (e.g., a given phonological variant) or towards language use (e.g., the use of Hebrew for secular purposes) or towards language as a group marker (e.g., Hebrew as a language of Jews) are all examples of language attitudes. (Cooper & Fishman 1974:6)

Baker (1992:29) versteht den Begriff “Spracheinstellung” als Über- oder Sammelbegriff – “umbrella term” – für eine Reihe von Einstellungen, die unter dem Begriff zu subsummieren seien:

- attitude to language variation, dialect and speech style
- attitude to learning a new language
- attitude to a specific minority language (e.g. Irish)
- attitude to language groups, communities and minorities
- attitude to language lessons
- attitude to the uses of a specific language
- attitude of parents to language learning
- attitude to language preference

Broermann (2007:27) merkt hier an, dass die Erforschung der aufgezählten einzelnen Einstellungen en Gros die Disziplin der Spracheinstellungsforschung ergebe. Was aber nun in engerer definitorischer Hinsicht mit dem Begriff „Spracheinstellungen“ gemeint ist, kann an dieser Stelle nicht klar festgelegt werden.

3.2.2. Über die Entstehung von Spracheinstellungen

It is quite obvious, that language attitudes exist, i.e. that people have either negatively or positively valued beliefs, feelings and intentions when faced with various languages or varieties. That language attitudes exist is thus clear. (Smit 1994:58)

Die Existenz von Spracheinstellungen ist demnach nicht anzuzweifeln. Einstellungen gegenüber Sprache sind ein gegebenes Faktum. Spracheinstellungen werden – wie auch Einstellungen gegenüber anderen Einstellungsobjekten – durch das Sammeln von Erfahrungen im Laufe der Sozialisation erworben oder erlernt (vgl. Kaiser 2006:22). In der Primärsozialisation seien die Eltern diejenigen, die den Kindern ersten Einstellungen vermitteln, in der Sekundärsozialisation seien es weitere Faktoren wie die Schule, Freunde oder die Medien, welche die zuvor vermittelten Einstellungen verfestigen oder deren Entwicklung beeinflussen (vgl. Deprez & Persoons 1988:128). Gardner (1982:139) stellt fest, dass sich einigen Studien zufolge das Erlernen einer Fremdsprache auf die Einstellung der Lernenden auf die jeweilige Fremdsprache auswirke:

Some researchers have hypothesized that learning a second language influences attitudinal characteristics. For example, [...] as individuals acquire second language, they begin to identify with the other language community and to experience feelings of alienation or anomie. (Gardner 1982:139)

In diesem Zusammenhang ist die Rolle der LehrerInnen nochmals explizit zu erwähnen, da sie beachtlichen Einfluss auf die SchülerInnen und auf deren sich entwickelnde Spracheinstellungen nehmen können:

Teachers play a second important role when it comes to language attitudes: they do not only hand them on but they also have the power to punish and reward. In this way they are in the position to implement lastingly whatever they perceive and feel as “right” and to suppress whatever they perceive as “wrong”. (Smit 1994:61)

Smit (1994:60) sieht den Grund für die Formation von Spracheinstellungen in der Position, die ein Individuum in einer Gruppe einnimmt und verteidigt. Dieser Prozess des

„Positioneneinnehmens“ generiere Emotionen, die mit der jeweiligen Position, dem Status und der Rolle des Individuums korrelieren:

Each individual is a member of various groups within society and as such has to find his/her own places in society, defend them against others, and reconcile to him/herself those that might be different in nature. Since these processes include a large amount of experience and knowledge, and create many differing and deeply-felt emotions, it is understandable that the varieties involved do not remain neutral in the eye of those concerned but arouse feelings in correlation with their perceived status and roles; i.e. language attitudes are formed. (Smit 1994:60)

Es darf angenommen werden, dass die Gründe für die Bewertung von Sprachen und Sprachvarietäten nicht in ästhetischen oder linguistischen Präferenzen per se liegen, sondern dass die Bewertungen auf sozialen Konventionen und Präferenzen beruhen:

Thus, we are on a fairly safe footing if we consider that evaluations of language varieties – dialects and accents – do not reflect either linguistic or aesthetic quality per se, but rather are expressions of social convention and preference which, in turn, reflect an awareness of the status and prestige accorded to the speakers of these varieties. (Edwards 1982:21)

Das ist es auch, was Smit (1994:59) als wesentlichen Grund für die Ausbildung von Spracheinstellungen versteht:

Since the linguistic arguments do not seem convincing, the most likely reason for the existence of language attitudes is to be seen in the system of differing social values and preferences linked to specific varieties in response to the social structures of a society. (Smit 1994:59)

3.3. Zur Erfassung von (Sprach-)Einstellungen

In diesem Kapitel soll nun die Erfassung von (Sprach-)Einstellungen beleuchtet werden. Es soll einen kurzen Überblick über die Möglichkeiten der Erhebungsverfahren bieten. Da die Erfassung von Einstellungen aber generell kein leichtes Unterfangen darstellt, sollen zuerst die allgemeinen Probleme in dieser Hinsicht angesprochen werden.

3.3.1. Allgemeine Probleme

Wie schon in den vorherigen Kapiteln beschrieben, ist das Konzept der „Einstellungen“ kein klar abgrenzbares. Der Terminus „Einstellung“ kann nicht klar von anderen Termini abgegrenzt werden und ist auch in sich nicht klar definierbar. Das Erfassen von Einstellungen ist also immer einem gewissen Unsicherheitsfaktor unterlegen:

Ein grundlegendes Problem jeder Einstellungsmessung besteht darin, dass „Einstellung“ ein abstraktes, theoretisches Konzept ist, das einer unmittelbaren Messung nicht zugänglich und nur durch seine messbaren Indikatoren erfassbar ist. Welche diese Indikatoren sind, variiert je nach der vom Forscher vertretenen Einstellungstheorie. Es bleibt aber immer eine gewisse Unsicherheit bestehen, ob die Äußerungen des Informanten seine tatsächliche Einstellung widerspiegeln. (Casper 2002:150)

Ein sehr großes Problem stellt die im Zitat genannte Reliabilität der ProbandInnen dar. Es wurde nach Casper (2002:150) beobachtet, dass Einstellungen je nach Kommunikationspartner anders formuliert werden. Des Weiteren nehmen ProbandInnen oftmals das betroffene Einstellungsobjekt nicht gleichermaßen wahr. Sie gehen auf unterschiedliche Eigenschaften des Objekts ein, was einen Vergleich der Aussagen sehr schwierig macht. Spracheinstellungen und Identität sind darüber hinaus eng miteinander verbunden. Die SprecherInnen möchten einen rationalen und verantwortungsbewussten Eindruck auf die forschende Person machen, was wiederum Einfluss auf die Einstellungsäußerung hat (ebd.). Die direkten Datenerhebungen, welche verbale Äußerungen als Einstellungsindikatoren heranziehen, sind stark von der Selbsteinschätzung der Befragten und der Untersuchungssituation abhängig. Antworten könnten sich nach sozialer Erwünschtheit und vermuteten Erwartungen der UntersuchungsleiterIn richten. Möglich ist auch, dass durch die Befragung erst Einstellungen hervorgerufen werden. Bei indirekten Erhebungsmethoden sollten diese Störfaktoren dahingehend ausgehebelt werden, als dass die ProbandInnen nicht wissen, was genau das Untersuchungsobjekt (ihre Einstellung) ist. (vgl. Casper 2002 153).

3.3.2. Direkte und indirekte Erhebungsverfahren

Grundsätzlich wird in der Einstellungsforschung zwischen direkten und indirekten Methoden unterschieden. Der Unterschied dieser beiden Methoden liegt darin, dass die Erhebung von Selbsteinschätzungsmessungen den direkten Methoden zugeordnet wird, und diejenigen Untersuchungen, die nicht auf der Selbsteinschätzung beruhen, den indirekten Methoden. (vgl. Molitor 2004:15).

Direkte Erhebungsverfahren werden bei Untersuchungen angewandt, anhand welcher Daten mit Hilfe von InformantInnenaussagen gewonnen werden sollten (vgl. Broermann 2007:43). Diese Daten werden zumeist mit Interviews und Fragebögen gesammelt. Letztere werden vor allem dann verwendet, wenn es darum geht, „Einblicke in den Einfluss von Spracheinstellungen auf den Zweitsprachenerwerb und auf den Sprachgebrauch zu erhalten,

oder im Hinblick auf sprachpolitische Fragen wie etwa zweisprachigen Schulunterricht und die Wirkung von Sprachgesetzen.“ (Kaiser 2006:26).

Fragebögen können laut Smit (1994:76) entweder direkt als auch indirekt ausgelegt sein. Im Falle der direkten Messmethode werden die ProbandInnen explizit zu ihren Einstellungen, Überzeugungen und Meinungen befragt. Einstellungsobjekte können hier beispielsweise Sprachbewertungen- und Präferenzen oder Gründe für das Erlernen von Sprachen sein. Smit (ebd.) weist hier darauf hin, dass Einstellungen immer bewusster und unbewusster Natur sind. Aus diesem Grund sollte hier gerade auf emotive Fragen – welche auch emotive Antworten erfordern – besonders Augenmerk gelegt werden:

Since attitudes tend to be subconscious as well as conscious, a direct question on somebody's attitudes is likely to cut out possible unconscious responses. Therefore, if emotive responses are intended, direct questions must be placed and formulated very cautiously. Otherwise, they can be used to elicit cognitive and conative answers. (Smit 1994:76)

Das Interview ist eine orale Methode mit dem Ziel, Informationen zu sammeln. Die Vorteile des Interviews als Erhebungsverfahren – sei es nun vorstrukturiert oder nicht - nennt Smit (1994:75):

In both cases the structure is less rigid than in written tests, which shows the advantage of an interview in the fact that the progress of the interview can be influenced by the researcher so as to clear up misunderstandings or probe into relevant problematic areas. (Smit 1994:75)

Die direkten Erhebungsverfahren – Fragebogen und Interview – werden und wurden laut Kaiser (2006:27) erfolgreich zur Untersuchung von Spracheinstellungen verwendet. Diese Methoden liefern Informationen auf der Mikroebene im Hinblick auf den Sprachgebrauch oder das Sprachenlernen (vgl. Broermann 2007:43). Es soll hier nicht unerwähnt bleiben, dass mit den genannten Verfahren oftmals an Grenzen gestoßen wird. Kaiser (2006:27) nennt hier vor allem die affektive Komponente von Einstellungen, die es in diesem Zusammenhang zu bedenken gilt:

Vor allem die affektive Komponente von Einstellungen wird häufig nicht bewusst reflektiert oder kann sprachlich schwer ausgedrückt werden oder tatsächliche Bewertungen werden in bestimmten Kontexten auf Grund des gesellschaftlichen Drucks nicht kommuniziert. (Kaiser 2006:27)

Bei *indirekten Erhebungsverfahren* werden die ProbandInnen nicht explizit nach ihrer Einstellung zu einem Einstellungsobjekt befragt, sondern wissen im Grunde nicht, was das eigentliche Ziel der Erhebung ist:

[...] attitude research has often been conducted with the help of indirect questions so that the respondents would not be aware of the actual aim of the investigation. (Smit 1996:45)

Zu den indirekten Erhebungsverfahren zählen vor allem die (teilnehmende) Beobachtung und die Matched-Guise-Methode (vgl. Molitor 2004:16).

Bei der teilnehmenden Beobachtung wird für die InformantInnen nicht ersichtlich, dass und inwieweit ihre Einstellungen zu einem Einstellungsobjekt untersucht werden (vgl. Molitor 2004:18). Beobachtungen sind zwar eine sehr gängige Methode in der Einstellungsforschung, sind aber durch ihre systeminhärente hochgradige Subjektivität sehr schwer überprüfbar. Darüber hinaus verbiete die Methode im engeren Sinne das Ziehen von Schlussfolgerungen, was zu einer sehr spärlichen Verwendung dieser Methode führe (vgl. Smit 1994:75).

Ein weiteres Merkmal der indirekten Methode ist das Faktum, dass diese im Gegensatz zu den direkten Methoden “mit expliziten individuellen Beispielen anstatt mit abstrakten Bezeichnungen für die jeweiligen zu bewertende Sprachvarietäten“ arbeitet (vgl. Kaiser 2006:27). Die *Matched-Guise-Technik*¹⁷ bildet im Rahmen der Spracheinstellungsforschung die am meisten verwendete Technik (vgl. Smit 1994:79). Hier wird dieselbe Textprobe von einer authentisch mehrsprachigen beziehungsweise polydialektalen SprecherIn in den zu bewertenden Sprachvarietäten aufgenommen - wobei am häufigsten gelesene Texte verwendet werden. Die Aufnahmen werden den ProbandInnen in unterschiedlicher Folge vorgespielt und von ihnen bewertet (vgl. Kaiser 2006:27).

¹⁷ Für eine detailliertere Ausführung dieser Technik sei auf Kaiser (2002:27ff), oder auf Smit (1994:79ff) verwiesen.

4. Der Kindergarten als Forschungsfeld

Da die empirische Untersuchung im Rahmen der vorliegenden Arbeit in Salzburger Kindertageseinrichtungen durchgeführt wurde, soll nun auf den Elementarbereich als Forschungsfeld eingegangen werden.

4.1. Grundlagen zur Organisation des Elementarbereichs in Österreich

Bildungseinrichtungen im Elementarbereich sind in Österreich nicht Bundes- sondern Landessache. Das heißt, jedes Bundesland regelt seine Angelegenheiten im Bereich der Elementarbildung selbst. Die meisten Kinderbetreuungseinrichtungen (etwa 60 Prozent) werden in Österreich von öffentlichen Gebietskörperschaften – sprich Bund, Länder und Gemeinden – erhalten. Die Finanzierung des Großteils der Einrichtungen wird von den Gemeinden übernommen. Daneben existieren private Einrichtungen, die von Vereinen und seitens der Kirche finanziert werden. Der Rest verteilt sich auf Einrichtungen, die von Betrieben, Privatpersonen und sonstigen Stellen erhalten werden (vgl. Homepage Statistik Austria¹⁸)

In letzter Zeit gab es einige Änderungen bezüglich der Finanzierung und der Besuchspflicht der Kindertageseinrichtungen: Im letzten Jahr vor der Schulpflicht ist nun der Besuch in Kindergärten und alterserweiterten Gruppen für 20 Wochenstunden vormittags (im Allgemeinen zwischen 8.00 und 12.00 Uhr) für Kinder, welche bis zum 31. August ihr 5. Lebensjahr vollenden, gratis. Während Hobmair (2002:329) noch von der Freiwilligkeit des Kindergartenbesuchs schreibt - „Im Gegensatz zur Schulpflicht besteht keine gesetzliche Pflicht, einen Kindergarten zu besuchen.“ - ist mittlerweile eine weitere Reform eingeführt worden, nämlich der verpflichtende halbtägige Kindergartenbesuch vor Schuleintritt:

Seit dem Kindergartenjahr 2010/2011 ist der halbtägige Kindergartenbesuch (mindestens 16 Stunden pro Woche) für Kinder, die bis zum 31. August das 5. Lebensjahr vollendet haben, von September bis Juni (mit Ausnahme der Schulferien) verpflichtend. (Homepage HELP.gv.at¹⁹).

Das verpflichtende Kindergartenjahr findet sich auch im Wortlaut des Kindergartengesetzes für Salzburg (Auszug §13a Abs.1):

¹⁸http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/index.html Stand: 01.06.2014

¹⁹<https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/37/Seite.370130.html> Stand: 01.06.2014

Kindergartenpflichtig im Sinn dieses Gesetzes sind Kinder mit einem Hauptwohnsitz im Land Salzburg während jenes Kindergartenjahres (§ 28 Abs 1), das vor Beginn ihrer Schulpflicht (§ 2 des Schulpflichtgesetzes 1985) liegt. [...] Die Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten haben dafür Sorge zu tragen, dass ihre kindergartenpflichtigen Kinder einen Kindergarten oder eine geeignete Tagesbetreuungseinrichtung in Salzburg oder in einem anderen Bundesland besuchen. (Homepage Land Salzburg²⁰)

Grundsätzlich gibt es in Österreich verschiedene Formen der Kinderbetreuungsstätten, nämlich die Krippen, Kindergärten, altersgemischte Kinderbetreuungseinrichtungen, Tageseltern und Kinder- und Spielgruppen. Laut Statistik Austria gab es im Jahr 2012/13 8.322 institutionelle Kinderbetreuungseinrichtungen in Österreich, davon 4.668 Kindergärten, 1.246 Kinderkrippen, 1.200 Horte und 1.105 altersgemischte Betreuungseinrichtungen. Im Jahre 2012 waren österreichweit 326.444 Kinder in Kindertagesheimen eingeschrieben. Mit 209.615 Kindern war der Großteil davon in Kindergartengruppen untergebracht, 25.539 besuchten Krippengruppen, 56.002 Hortgruppen und 35.288 altersgemischte Betreuungsgruppen (vgl. Homepage Statistik Austria²¹).

Kinderkrippen sind Einrichtungen, die für Kinder bis zur Vollendung des dritten Lebensjahres vorgesehen sind. Diese Betreuungsform fokussiert die Bedürfnisse von Babys und Kleinkindern. Die Gruppe besteht nur aus einer kleinen Anzahl an Kindern, eine enge Zusammenarbeit mit Eltern ist Voraussetzung. Alternativ können Kinder dieser Altersgruppe auch von Tageseltern betreut werden (vgl. Homepage HELP.gv.at²²). Das Angebot an Kinderkrippen ist in Österreich eher klein und variiert je nach Bundesland. Grundsätzlich wird in Österreich die Unterbringung von Kindern unter drei Jahren in Kinderbetreuungseinrichtungen eher skeptisch gesehen. Aus diesem Grund werden Kleinkinder dieses Alters eher von der Mutter oder anderen Familienangehörigen betreut (vgl. Dörfler 2007:18).

²⁰ <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrSbg&Gesetzesnummer=20000519> Stand: 28.05.2014

²¹ http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/index.html Stand: 01.06.2014

²² <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/37/Seite.370110.html> Stand: 01.06.2014

Kindergärten sind für die Betreuung von drei bis sechsjährigen Kindern zuständig. Prinzipiell sind öffentliche und private Kindergärten sowie Betriebskindergärten zu unterscheiden. Betriebskindergärten sind im oder in der Nähe des Betriebes angesiedelt und stehen den Kindern der Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter zur Verfügung (vgl. Homepage HELP.gv.at.). Der Großteil der Kinder besucht einen öffentlichen Kindergarten. Grundsätzlich wird die Institution Kindergarten in Österreich als sehr positiv angesehen. Sie gilt als positive Ergänzung zum Familienalltag und auch als Vorbereitung auf die Schule (vgl. Dörfler 2007:19)

Ein oder mehrere Kinder werden bei *Tageseltern/Tagesmüttern/Tagesvätern* zu Hause betreut. Die Betreuungszeiten sind im Vergleich zu den anderen Betreuungseinrichtungen meist flexibler. Die Betreuung kann im Vergleich zu Krippen und Kindergärten individueller gestaltet werden, das heißt, Tageseltern/Tagesmütter/Tagesväter bieten Betreuung innerhalb des Familienalltags. Sie kochen selbst, sorgen für Spiel- und Bewegungsangebot und stellen Spielmaterial zur Verfügung (vgl. Homepage HELP.gv.at.).

Kindergruppen sind als Alternative zu institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen zu verstehen. Grundlage ist die Elterninitiative, da Kindergruppen unter Mitarbeit der Eltern gegründet und geführt werden. Die Gruppen sind sehr klein (sechs bis fünfzehn Kinder). Die Elternmitarbeit ist auch in der Organisation vonnöten, beispielsweise hinsichtlich der Essenszubereitung oder anfallender Reparaturen. Auch die Finanzierung erfolgt durch Elternbeiträge, wobei auch öffentliche Förderungen möglich sind (vgl. HELP.gv.at).

Spielgruppen basieren ebenfalls auf der Initiative der Eltern. Es werden Gruppen von etwa acht Kindern im Alter von drei bis vier Jahren gebildet, die sich regelmäßig für einige Stunden pro Woche zum Spielen zusammenfinden. Vordergründig ist hierbei das soziale Lernen vor allem von Einzelkindern (vgl. Dörfler 2007:21).

Altersgemischte Kinderbetreuungseinrichtungen betreuen - wie der Name auch schon sagt - Kinder verschiedenen Alters, nämlich vom ersten bis zum vierzehnten Lebensjahr. Der Grund dieser altersgemischten Gruppen ist das Schaffen einer familienähnlichen Atmosphäre. Die Öffnungszeiten dieser Betreuungsform sind bundeslandabhängig, wobei die Betreuung teils halbtags, teils ganztags angeboten wird. Träger sind vor allem Vereine und Gemeinden (vgl. Dörfler 2007:19)

4.2. Die Institution Kindergarten in Österreich

4.2.1. Geschichtliche Wurzeln und Begriffsprägung

Die ersten Kindergärten –damals noch als „Kleinkindbewahranstalten“ bezeichnet – wurden zu Zeiten der Industrialisierung um 1800 gegründet (vgl. Wehrmann 2004: 236). Somit ist die Entwicklung der institutionellen Kinderbetreuung eng mit der räumlichen Trennung von Wohn- und Arbeitsort verbunden, denn solange beides eine Einheit bildete – was im bäuerlichen Haushalt der Fall war – gab es keinen Bedarf an außerhäuslicher Kinderbetreuung (vgl. Faßmann et al ca.1988:8f). Historische Vorläufer der Kindergärten waren die Findel- und Waisenhäuser der Neuzeit. Die Kinder wurden hier an Arbeit und Disziplin herangeführt, wobei die Kindersterblichkeitsrate relativ hoch ausfiel. Die ersten Kindergärten in Österreich wurden in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts gegründet. Sie waren nicht nur von der Aufsichtsfunktion geprägt, wie es in den Kinderbewahranstalten der Fall war, sondern offerierten auch pädagogische Betreuung (ebd.). Pastor Johann Friedrich Oberlin gründete im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts in Elsass eine bedeutende Einrichtung für Kleinkinder – die „Strickstube“ oder „Wohnstube für Stricken“. Die Strickstube hatte pädagogischen Charakter: Die Kinder im Vorschul- und Schulalter bekamen Unterricht in französischer Sprache, im Bekanntmachen mit den Dingen der Umwelt, in Heimatkunde und im Stricken (vgl. Aden-Grossmann 2002:21f). Die Etablierung der Einrichtungen, die sich der „Kinderbewahrung“ widmeten, wurzelte in der durch die Industrialisierung verursachte Erwerbstätigkeit beider Elternteile, sodass für die Kinder zu wenig Zeit blieb:

Vielfach waren beide Elternteile gezwungen, ihren Lebensunterhalt durch außerhäusliche Erwerbstätigkeiten zu verdienen; häufig bestanden Zweifel an der Erziehungsfähigkeit, vor allem der Mütter. (Wehrmann 2004:236)

Der Begriff „Kindergarten“ selbst wurde von Friedrich Wilhelm Fröbel²³ (1782-1852) geprägt. Er gründete Erziehungseinrichtungen für drei- bis sechsjährige Kinder, zu denen auch immer ein Garten gehörte. Aus der simplen Kombination der Kinder gepaart mit dem zugehörigen Garten der Erziehungsanstalt wurde dann der Begriff „Kindergarten“ gebildet (vgl. Aden-Grossmann 2002:31). Die Idee Fröbels in Bezug auf die Erziehung in seinem Kindergarten war geprägt durch „die Form der Selbsttätigkeit des Kindes durch die Anregung über die Dinge [...]“ (vgl. Hemmerling 2007:24). Da es sich im Fröbelschen Kindergarten um eine Vermittlungsschule, die als Vorbereitung für die Lernschule fungierte, handelte, war er

²³ Mehr zum Konzept des „Fröbelschen Kindergarten“ beispielsweise in Aden-Grossmann (2002:31-49).

nur für Kleinkinder, jedoch nicht für Vorschulkinder gedacht (ebd.). Die Idee ging also schon damals über den „Garten, in dem sich Kinder aufhalten“ hinaus.

Der weitere geschichtliche Verlauf der Entwicklung des Kindergartens soll an dieser Stelle übersprungen werden, da dies nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist²⁴. Stattdessen soll nun die aktuelle Situation des Kindergartens in Österreich beleuchtet werden. Der Fokus soll auf den Salzburger Kindergärten liegen, da die empirische Untersuchung dort stattgefunden hat.

4.2.2. Die Institution Kindergarten heute

Der Kindergarten ist nicht einfach nur ein Ort, wo man seine Kinder lässt, um sie einfach nur betreut zu wissen. Die Stadt Salzburg sieht im Kindergarten eine Einrichtung, die der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern ab dem vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt diene. Die Rechtsvorschrift für das Salzburger Kinderbetreuungsgesetz aus dem Jahre 2007 beschreibt im §13 (1) wie folgt:

Der Kindergarten hat die Aufgabe, die Erziehung der Kinder in der Familie zu unterstützen und zu ergänzen und die soziale Integration von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf zu fördern. Er hat dabei durch entwicklungsgemäße Erziehung und Bildung, insbesondere durch Spiel, die erzieherischen Wirkungen einer Gemeinschaft Gleichaltriger zu bieten, die körperliche, seelische und geistige Entwicklung der Kinder zu fördern und zu einer grundlegenden charakterlichen, religiösen und sozialen Bildung beizutragen sowie nach erprobten Methoden der Kleinkindpädagogik unter Ausschluss jedes schulartigen Unterrichtes die Schulfähigkeit der Kinder zu fördern. (Homepage Bundeskanzleramt²⁵)

Aus dieser Beschreibung der Aufgaben des Kindergartens ergibt sich eine detaillierte Auflistung an Bereichen, die der Kindergarten in seinem Handeln abdecken muss, welche ebenfalls im §13 (5) (ebd.) aufgezählt werden:

²⁴ Mehr zur geschichtlichen Entwicklung und Pädagogik des Kindergartens in Aden-Grossmann 2002.

²⁵ <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrSbg&Gesetzesnummer=20000519> Stand: 28.05.2014

Im Rahmen der Aufgabenstellung gemäß Abs. 1 hat der Kindergarten in ganzheitlicher, ausgewogener Weise als Erziehungs- und Bildungsziele die Förderung der Kinder in folgenden Bereichen zu verfolgen:

- Emotionale und soziale Entwicklung
 - Soziale Integration von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf
 - Religiöse/ethische Bildung
 - Interkulturelle Bildung
 - Kreative Fähigkeiten
 - Sprachentwicklung
 - Musikalische und musikalisch-rhythmische Fähigkeiten
 - Beweglichkeit (einschließlich Motorik)
 - Bildnerisches Geschalten
 - Kognitive Fähigkeiten sowie Natur- und Sachbeziehung (einschließlich Verkehrsverhalten)
 - Gesunde Ernährung und Gesundheitserziehung
- (Homepage Bundeskanzleramt)

Da der Fokus dieser Arbeit auf der sprachlichen Ebene im Kindergartenalltag liegt, soll nun darauf eingegangen werden.

4.3. Die Sprache(n) und Sprach(en)entwicklung der Kinder im Kindergartenalter

Die Entwicklungspsychologie definiert den Spracherwerb als Motor kindlicher Entwicklung. Spracherwerb setzt nicht erst ein, wenn Kinder verständliche Worte artikulieren können, sondern umfasst einen längeren Zeitraum, welcher keinesfalls mit der Fähigkeit, korrekte Sätze bilden zu können endet. Die Sprachentwicklung des Kindes umfasst eine „äußere“ und eine „innere“ Seite. Die äußere Seite bezieht sich auf alles, was die Kinder sprachlich produzieren oder erkennbar verstehen, die innere Seite spiegelt die Veränderung der mentalen Strukturen, die sprachliches und nichtsprachliches Handeln beeinflussen (vgl. List 2007:30).

In diesem Kapitel soll es nun darum gehen, wo genau die Kinder in sprachlicher Hinsicht beim Kindertarteneintritt „abgeholt“ werden und wie die sprachliche Weiterentwicklung während der Kindergartenzeit aussieht.

4.3.1. Sprachliche Frühform

Grundsätzlich befinden sich Kinder bis zum Alter von drei bis vier Jahren im Stadium der „*sprachlichen Frühform*“. Das heißt, die Sprache ist formal noch in einem Entwicklungsstadium. Dies reicht beispielsweise von Konsonantenfehlern über grammatikalische Unvollständigkeit. Der noch nicht ganz ausgereifte Umgang mit Sprache sei aber lediglich ein Zeichen für sprachliche Kreativität und Entdeckungsfreude:

Die Bedeutung der Kindersprache liegt darin, dass sie kein unmittelbares Kopieren der Erwachsenensprache ist. Die „Fehler“, die das Kind macht, sind typisch und bei allen Kindern in derselben Weise zu finden. Sie zeigen den kreativen Umgang mit der Sprache und das selbstständige Entdecken von Regeln. (Hartmann et al 2009:19)

Im dritten Lebensjahr wird der Umfang der kindlichen Äußerungen ausgebaut und die Fähigkeit verstärkt, sprachlich Vermitteltes festzuhalten. Die Kinder werden durch den sprachlichen Fortschritt selbstständiger in ihrem Handeln. In dieser Entwicklungsphase wird auch die Kommunikation mit Gleichaltrigen immer wichtiger und dient als „Motor der weiteren Entwicklung“ (vgl. Reich 2009:16). Was die Sprachentwicklung auf lexikalischer Ebene betrifft, ist während dieser Zeit ein enormer Wortschatzgewinn festzustellen: Zwischen dem ersten und zweiten Lebensjahr lernen Kinder auf lexikalischer Ebene zwischen zwanzig und dreißig neue Wörter pro Tag, in den darauffolgenden Jahren etwa zehn neue Wörter täglich. Bis zum fünften Lebensjahr hat sich der Wortschatz der Kinder von 2500 bis zu 5000 Wörtern erweitert. Auf grammatikalischer Ebene kann festgehalten werden, dass Kinder ein „grammatisches Sprachgefühl“ entwickeln, das sich am sprachlichen Umfeld orientiert. Was die Reihenfolge der grammatikalischen Aspekte betrifft so wird zuerst die Syntax erlernt, dann die Flexionen und schließlich die richtige Intonation. (vgl. Misoga & Bindel 2013:45ff). Kinder entdecken in diesem Stadium, dass Sprache nach gewissen Regeln und Gesetzmäßigkeiten aufgebaut ist und dass sie mitunter einzelne Wörter verändern müssen, um ihnen eine genaue Bedeutung geben zu können. In dieser Zeit des Sprachenlernens werden grammatische Regeln von den Kindern aber auch oft übergeneralisiert:

Reguläre Muster werden auf unregelmäßige Formen ausgedehnt. Da beispielsweise „kurz“ mit „kürzer“ gesteigert wird, steigert das Kind „gut“ mit „güter“, oder sagt „ich bin gesitzt“, ich habe „gesteht“ und „ich schlafte“. (Hartmann et al 2009:21)

Hartmann et al (ebd.) gibt hier jedoch an, dass diese Probleme bis zum Alter von fünf Jahren entwicklungstypisch seien und somit keine „Fehler“ darstellen, sondern eher erwartbare Spracherwerbsphänome.

4.3.2. Erweiterte Sprache

Das Sprachstadium der „erweiterten Sprache“ erreichen Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren. Der angesammelte Wortschatz umfasst in dieser Zeit bereits etwa 1000 Wörter im aktiven Sprachgebrauch und etwa 3000 Wörter im passiven (vgl. Hartmann et al 2009:22). Die „erweiterte Sprache“ ist durch den Entwicklungsschritt des vermehrten Fragens geprägt, die Sprachkompetenz wird ständig ausgebaut:

Die Sprachfähigkeit erweitert sich in der zeitlichen, textuellen und kommunikativ-sozialen Perspektive – das Stadium der komplexen Syntax ist erreicht mit dem Alter von vier Jahren. Die Sätze werden länger, komplizierter und individueller. (Misoga & Bindel 2012:52f)

Im Alter von vier bis fünf Jahren können sich Kinder bereits von konkreten Situationen lösen und über fiktive Situationen sprechen. Neben dieser Kommunikationsfähigkeit im Allgemeinen erweitert das Kind seine Erzähl- sowie Zuhörkompetenz. Darüber hinaus entwickeln sich mit den Sprachverstehen auch kognitive und intellektuelle Fähigkeiten (vgl. Misoga & Bindel 2012:55). Mit dem fünften bis sechsten Lebensjahr bilden sich die ersten metalinguistischen Fähigkeiten der Kinder heraus. Das heißt, die Kinder beginnen hier, über Sprache zu reflektieren, sich für Reime und lautliche Wortformen zu interessieren. Dieses Interesse bildet weiters die Basis für die Auseinandersetzung mit der Schriftsprache (vgl. Hartmann et al 2009:22).

Diese Darstellung der Sprachentwicklung soll hier aber nicht als Doktrin, sondern eher als relativ grob gehaltene Orientierungsmöglichkeit gelten, denn das Lebensalter und die Sprachkontakte beziehungsweise Sprachentwicklung sind im Kontext des Deutschen als Zweitsprache von sehr viel Relativität geprägt. Laut Reich (2009:13) kann sich am Lebensalter hinsichtlich des monolingualen Erstspracherwerbs als ungefährer Maßstab des Erwartbaren und Erreichbaren orientiert werden. Es könne davon ausgegangen werden, dass „in der Lebenswelt des Kindes für einen normalen Spracherwerb ausreichende Sprachkontakte stattfinden“ (ebd.). Hier liegt der große Unterschied zur Situation der Zweisprachigkeit. Dieser Gleichlauf von Lebensalter und Spracherwerb – wie Reich (ebd.) dies bezeichnet – ist nicht immer gegeben: „Zu rechnen ist insbesondere auch mit frühem, aber geringem, und spätem, aber intensivem Kontakt zur Zweitsprache“. (vgl. Reich 2009:21). Er merkt hier weiter an, dass in der Psycholinguistik zwei Spracherwerbsmodi in der frühen Kindheit unterschieden werden: der simultane und der sukzessive Erwerb. Die Grenze der beiden Modi liege etwa im Alter von fünf Jahren:

Nach den bisher vorliegenden Hinweisen liegt diese Grenze eher im fünften als im vierten Lebensjahr. Ein Beginn des Zweitsprachenerwerbs im Alter von drei Jahren bedingt mithin noch keine völlig andere Art des Erwerbs im Vergleich zur Erstsprache. Es ist möglicherweise mit Modifikationen, aber nicht mit grundsätzlich anderen Erwerbsverläufen zu rechnen. (Reich 2009:21)

Reich (2009:13) hält damit zwar fest, dass das Lebensalter in Bezug auf den Zweitsprachenerwerb nicht als maßgebende Determinante angesehen werden dürfe, sondern viel mehr das „Aneignungsalter“, er betont aber an dieser Stelle auch, dass es nicht sinnvoll sei, das Lebensalter komplett außer Acht zu lassen, da die allgemeinen sozialen und kognitiven Entwicklungsprozesse des Kindes stark davon abhängen:

Dies bedeutet nicht, dass man – in der hier interessierenden Altersstufe – das Lebensalter einfach außer Betracht lassen könne. Die allgemeinen, sprachübergreifenden wirksamen Prozesse des Spracherwerbs sind eng verbunden mit der sozialen und kognitiven Entwicklung des Kindes, und diese folgt in den ersten Jahren ebenfalls einer „Erwerbsreihenfolge“, welche nicht übersprungen werden kann. [...] Im Fall einer ungleichmäßigen Entwicklung ist der Stand in der Zweitsprache also in zweifacher Weise bedingt: Er kann nicht höher sein, als es die soziale und kognitive Entwicklung des Kindes (sein „Lebensalter“ also) zulässt. Er kann aber auch nicht höher sein, als es die Qualität und die Quantität der Zweitsprachenkontakte ermöglichen. (Reich 2009:14)

4.4. Ein- und zweisprachige Kinder im Kindergarten

Im Jahr 2013 besuchten österreichweit 211.241 Kinder eine Kindergarteneinrichtung, wovon Kinder mit österreichischer Staatsangehörigkeit den größten Teil ausmachten (182.840), gefolgt von Kindern mit türkischer (4.192), serbischer (2.840), deutscher (2.621), bosnisch-herzegowinischer (2.027), kroatischer (1.367), polnischer (1.097), mazedonischer (627), slowenischer (294) und italienischer (330) Staatsangehörigkeit. (vgl. Homepage Statistik Austria²⁶). Die Zusammensetzung von Kindergartengruppen in Österreich hat sich in den vergangenen Jahren verändert. Die Kinder werden nicht nur immer jünger, immer mehr, sondern bringen auch mehr Erstsprachen in den Kindergarten mit (vgl. Hartmann et al 2009:50).

²⁶http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kind_erbetreuung/index.html (Stand: 02.09.2014)

4.4.1. Zur Relevanz der Erst- und Zweitsprache(n)

Der Terminus „*Erstsprache*“ definiert jene Sprache, „mit der ein Kind als Erstes in Kontakt kommt und die zunächst die wichtigste Bezugssprache ist (Familien- oder Muttersprache).“ (vgl. Knapp et al 2010:74). Die „*Zweitsprache*“ ist jene Sprache, „die sich von der Erstsprache unterscheidet und – beispielsweise bedingt durch Migration oder einen Umzug – im Umfeld des Kindes gesprochen wird.“ (ebd.). Reich (2009:14) schreibt dazu, dass gerade Zweisprachigkeit von Kindern eine sehr dynamische und in sich gegliederte Größe sei und aus interlingualen Fähigkeiten (in der Erstsprache und in der Zweitsprache) und intralingualen Fähigkeiten (in den verschiedenen Teilbereichen beider Sprachen) bestehe. Laut Reich (2009:15) ist zwar anzunehmen, dass die Aneignung von Erst- und Zweitsprache viele Gemeinsamkeiten aufweise, jedoch könne beim Zweitsprachenerwerb keine definitive Parallele zum monolingualen Spracherwerb in gleichsprachiger Umgebung gezogen werden.

Der Großteil der Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache eigne sich die Grundstrukturen ihrer Erstsprache, welche in der Familie gesprochen wird, bis zum Eintritt in den Kindergarten in „normaler“ Weise – also ganz genauso wie einsprachig aufwachsende Kinder – an. Dabei seien Eltern und Geschwister die ersten Spracherzieher, welche das Kind in seiner sprachlichen Lebenswelt lenken. Die Art und Weise, wie die sprachliche Sozialisation in der Familie vor sich geht, beruhe auf bewussten oder unbewussten Entscheidungen der Familie und ist beispielsweise durch Vorstellungen davon, was das Kind braucht, um selbst in der Zukunft zu bestehen, gekennzeichnet (vgl. Reich 2009:11). Familien mit Migrationshintergrund sind hier mit einer größeren Fülle an Einflussfaktoren konfrontiert:

[Diese] Entscheidungen werden beeinflusst von Vorstellungen über Rückkehr oder Verbleib, von den aufrechterhaltenden oder aufgegebenen Beziehungen zur Herkunftsgesellschaft, vom Leben in der Einwanderer-Community und vom Leben mit oder in der Gesellschaft des Aufnahmelandes.
(Reich 2009:11)

Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache kommen – wie schon angedeutet - mit dem Deutschen als Zweitsprache aber meist auch schon vor Eintritt in den Kindergarten in Berührung. Wie intensiv dies geschieht, gestalte sich nach Reich (ebd.) jedoch recht unterschiedlich. Die Spanne reiche von Geschwistern, Betreuungs- Nachbarschafts-, Spielplatz- und Fernsehverhältnissen. Je nach Berührungsgrad mit der Zweitsprache richte sich dann auch die Kenntnis derer. Mit dem Eintritt in den Kindergarten findet bei bilingualen Kindern in der Zweitsprache von Anfang an eine sprachspezifischere Aneignung statt, als dies bei monolingualen Kindern der Fall ist:

Mit dem Eintritt in den Kindergarten ist die Voraussetzung für domänenspezifische Entwicklungen im Wortschatz geschaffen: Die Ausstattung und Materialangebote, die Begriffe für Zeit- und Gruppenorganisation des Kindergartens werden mit hoher Wahrscheinlichkeit zunächst als deutsche Bezeichnungen angeeignet, erst nachträglich und in begrenztem Umfang in der Familiensprache. (Reich 2009:18)

Durchschnittlich stelle sich die kindliche Kompetenz der Erstsprache als entwickelter dar als die in der Zweitsprache. Reich (2008:19) führt dies darauf zurück, dass sich die davon betroffenen Kinder (welche übrigens die stärkste Gruppe in der Sprachförderung bilden) zwar normal entwickeln und eine normale Lernfähigkeit aufweisen, jedoch zuvor einfach zu wenig Kontakt mit dem Deutschen hatten. Auch der Grad der Sprachentwicklung einsprachiger Kinder ist von relativ großen Unterschieden gekennzeichnet. Gerade wenn es zu starker Spannung zwischen Dialekt und Standardsprache kommt, ist die Ähnlichkeit zu Zweisprachigkeitssituationen stark gegeben. Grundsätzlich lassen Sprachprobleme bei monolingualen Kindern aber eher auf soziale Ursachen wie Kommunikationsentzug oder auf Persönlichkeitszüge wie Introvertiertheit oder Konzentrationsschwäche schließen. Diese Probleme können natürlich auch bei bilingualen Kindern auftreten. (vgl. Reich 2008:19). Der Prozentsatz an defizitärer oder verzögerter kindlicher Erstsprachenentwicklung liegt aber bei einsprachigen Kindern nicht höher als bei zweisprachigen (vgl. Reich 2008:18).

4.4.2. Ein kritischer Blick auf den monolingualen Habitus im Kindergarten

Reich (2009:9ff) übt einen sehr kritischen Blick auf die Monopolstellung des Deutschen im Kindergarten: Die Präsenz zwei- und mehrsprachiger Kinder in Kindergärten werde in der Praxis und im Reden und Schreiben über die Praxis vielfach zum Thema gemacht und gebe Anlass zu bildungsadministrativen Maßnahmen. Nicht selten sei das Thema aber sehr einseitig nur auf die deutsche Sprache und die Sprachkenntnisse der Kinder im Deutschen ausgerichtet. Die konzeptionelle Auseinandersetzung mit den einzelnen Sprachen der Kinder sei eher die Ausnahme als die Regel. Konkrete Konsequenzen aus der Akzeptanz der Zweisprachigkeit, aus Sprachbeobachtungen und Elterngesprächen, bei Förderplänen und didaktischen Materialien seien dünn gesät. Was sich allerdings in der Praxis beobachten lasse, sei eine Art paternalistischer Unterton. Nur die Deutschkenntnisse der Kinder werden aktiv gefördert. Die anderen Sprachen der Kinder werden hingegen zwar wertschätzend erwähnt – und das in allgemein wohlwollenden Wendungen – jedoch bleibe dieses Erwähnen ohne jegliche Konsequenzen. Dies gelte auch für die wissenschaftliche Ebene. Meist werde die Bedeutung der anderen Sprachen in sprachwissenschaftlichen und sprachpsychologischen Publikationen zwar hervorgehoben, dies aber lediglich in der Einleitung oder in beiläufigen

Kommentaren. Holste (2004:207) schreibt hierzu, dass es darum ginge, sich vom Grundkredo „One nation, one Language“ zu distanzieren, welches methodisch nach dem Prinzip „Sink or Swim“ verfare. In der Kindergartenpraxis werde hauptsächlich aus zeitlichen Engpässen heraus argumentiert, nicht näher auf die Vielzahl von Erstsprachen der Kinder eingehen zu können. Dies wiederum widerspricht dem Postulat des „ganzheitlichen Blickes auf das Kind“:

Es ist aber pädagogisch schwerlich zu rechtfertigen, Sprachen, die im Leben der Kinder wesentlich sind, zu ignorieren; denn selbstverständlich soll jede ganzheitliche Sicht des Kindes dessen Ausdrucksmöglichkeiten so breit wie möglich erfassen. Die praktische Umsetzung dieses Postulats ist gewiss schwierig und stößt an Grenzen des Leistbaren. Dies darf aber nicht als Argument dafür akzeptiert werden, das dennoch Mögliche unversucht zu lassen. (Reich 2009:9f)

Der Eintritt in den Kindergarten und in den des ihm innewohnenden monolingualen Habitus ist – so Reich (2009:12) weiter, nicht nur für die Kinder selbst eine Zäsur, sondern habe auch Rückwirkungen auf die sprachlichen Praktiken innerhalb der Familie:

Ihre bis dahin mögliche sprachliche Autarkie wird aufgehoben, sie muss sich von da an die Aufgabe der sprachlichen Sozialisation des Kindes mit der Bildungseinrichtung teilen. (Reich 2009:12)

Wie sich nun das Verhältnis zwischen Familiensprache und Umgebungssprache definiert, ist somit nicht mehr alleinige Sache der Eltern und Geschwister des Kindes, sondern auch Sache der KindergartenpädagogInnen sowie der anderen Kinder, die die Einrichtung besuchen. Sprachpädagogische Entscheidungen zu treffen, ist Teil der beruflichen Aufgaben der PädagogInnen. Die Entscheidungen hinsichtlich des Sprachgebrauchs im Kindergarten werden demnach auch maßgeblich von den pädagogischen Fachkräften selbst getragen und basieren auf migrationsgeschichtlichen, bildungsgeschichtlichen sowie sprachgeschichtlichen Rahmenbedingungen und werden auch durch Faktoren wie den Ressourcen der Einrichtung, dem professionellen Wissen und der eigenen Sprachbiographie der PädagogInnen beeinflusst (vgl. Reich 2009:12).

4.5. Institutionelle pädagogische Kommunikation: Die Sprache der KindergartenpädagogInnen

Mit dem Eintritt in den Kindergarten treten die Kinder auch in einen neue kommunikative Umwelt ein: in die der institutionellen pädagogischen Kommunikation. Waren die primären KommunikationspartnerInnen zuvor die Eltern und andere Familienmitglieder oder Personen im familiären Umfeld, so kommen einerseits gleichaltrige Kinder als auch die KindergartenpädagogInnen als InteraktionspartnernInnen hinzu. Mit letztgenannter eröffnet sich ein neues kommunikatives Umfeld: nämlich das der institutionellen pädagogischen Kommunikation:

Die Kindergärten sind – nach den Familien – die zweite wesentliche Instanz der sprachlichen Sozialisation. Für alle Kinder bringt der Eintritt in den Kindergarten einen breiten und regelmäßigen Zugang zu peers-Kommunikation und die Begegnung mit institutionell gestalteter Sprachbildung und Sprachförderung mit sich. (Reich 2009:13)

Nach Westerholt (2012:21) beschreibt der Terminus der „institutionellen pädagogischen Kommunikation“ die direkte menschliche Kommunikation in der Begegnung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern: Sie umfasst sowohl die verbale als auch die nonverbale Kommunikation [...].“.

4.5.1. Grundsätzliches – der Bildungsrahmenplan

Der bundesländerübergreifende Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich (Endfassung 2009)²⁷ definiert sechs Bildungsbereiche, die im Kindergartenalltag Berücksichtigung finden. Neben den Bereichen „Emotionen und sozialen Beziehungen“, „Ethik und Gesellschaft“, „Bewegung und Gesundheit“, „Ästhetik und Gestaltung“ und „Natur und Technik“ findet hier auch der Punkt „Sprache und Kommunikation“ Erwähnung. Sprache wird hier als „wichtigstes Medium zur Auseinandersetzung eines Menschen mit der Welt“ gesehen. Die Sprachförderung im Elementarbereich wird als „Querschnittsaufgabe“ definiert. Herausgehoben wird hierbei der Dialog zwischen Erwachsenen und Kindern, welcher die Grundlage dafür bilde, Bedürfnisse der Kinder zu erkennen und ihre Entwicklung individuell zu begleiten (vgl. Bildungsrahmenplan 2009:14). In Bezug auf die Erstsprache der Kinder wird erwähnt, dass diese einen besonderen Stellenwert einnehme. Der Begriff „Erstsprache“ umfasst nach dem Bildungsrahmenplan auch regionale Dialekte sowie die Gebärdensprache. Erfolgreicher Zweitspracherwerb wird eng mit der Weiterentwicklung

²⁷ <https://www.bmbf.gv.at/schulen/sb/bildungsrahmenplan.html> Stand 26.08.2014

der Erstsprache verbunden. Die Rolle der Erwachsenen im sprachlichen Zusammenhang wird mit der des Sprachvorbildes gleichgesetzt, welches einen erheblichen Einflussfaktor der kindlichen Sprachentwicklung darstelle. Daraus ergebe sich der Anspruch an die PädagogInnen, eine fortlaufende Reflexion und Verbesserung des eigenen Sprach- und Kommunikationsverhaltens zu fokussieren (vgl. Bildungsrahmenplan 2009:14f).

Detailliertere Angaben zum Thema Sprache im Kindergarten sind dem Bildungsrahmenplan nicht zu entnehmen.

4.5.2. Die KindergartenpädagogIn: Sprachvorbild und Bezugsperson

Der Eintritt in den Kindergarten bedeutet für alle Kinder eine starke Veränderung ihres gewohnten Kommunikationsumfeldes. Zweisprachige Kinder nehmen diesen Wandel zudem noch intensiver wahr, da eine Neugewichtung der Sprachen mit dem Kindergartenbesuch einhergeht. In den meisten Fällen gewinne Deutsch die Monopolstellung und die Erstsprache der Kinder rücke zunehmend für die Zeit im Kindergarten in den Hintergrund (vgl. Reich 2009:256f).

Grundelement der pädagogischen Kommunikation ist die Herstellung einer Bindungsbeziehung zur pädagogischen Bezugsperson. Diese Beziehung sei wichtig für die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes (vgl. Westerholt 2012:21), und lege den Grundstein für den Spracherwerb:

Eine liebevolle Betreuung lässt das Kind Geborgenheit erfahren, stärkt sein Urvertrauen und fördert seine Gesamtentwicklung. Frühe positive Interaktionserfahrungen sind somit wichtige Voraussetzungen für einen erfolgreichen Spracherwerb. (Hartmann et al 2009:16)

Verändert sich das Umfeld des Kindes durch den Kindertarteneintritt grundlegend, so suche es nach Rückhalt und damit nach einer Bezugsperson:

Die emotionale Orientierung, deren Aufrechterhaltung durch Bezugspersonen gewährleistet wird, dient der Befriedigung primärer Bedürfnisse des Kindes. Sollten stark divergente Lebenswelten den Lebensraum des Kindes bilden, wird in jedem Lebensraum eine Bezugsperson gesucht. Im Kleinkindalter ist die Bindung vorwiegend intersubjektiver Natur (Kind-Eltern, bzw. Kind-Erzieher). Im späteren Alter dient sie der habituellen Identifikation mit einer Gruppe und deren Lebensgewohnheiten. (Pusztai-Nonn 2009:48)

KindergartenpädagogInnen stellen für die Kinder also immer auch Vertrauens- und Bezugspersonen dar. Dies wiederum ist eng verbunden mit der Rolle des Vorbildes – also mit der Rolle der Identifikationsperson:

Da die KindergartenpädagogInnen in der neuen Umgebung StellvertreterInnen für primäre Fürsorgepersonen sind, werden sie in den meisten Fällen vom Kind als Bezugsperson gewählt. Daher fungieren sie auch als Identifikationspersonen. (Pusztai-Nonn 2009:56)

Dass also das gesamte Handeln der KindergartenpädagogInnen in seiner Gesamtheit einen einschneidenden und einflussreichen Faktor für die Entwicklung der Kinder darstellt, kann somit belegt werden. Auch die verwendete Sprache der PädagogInnen dient als Orientierung für die Kinder und bekommt Vorbildcharakter. Kinder versuchen automatisch, ihre Vorbilder zu imitieren (vgl. Verlinden & Haucke 1984:41). Dies ist auch auf sprachlicher Ebene zu beobachten (vgl. Schönauer-Schneider 2012:158). Je partnerschaftlicher und vertrauensvoller sich die Beziehung zwischen PädagogIn und Kind darstellt, desto lieber lerne das Kind von der jeweiligen PädagogIn (vgl. Hellrung 2007:87). Im Unterschied zu den bisherigen (Sprach-)Vorbildern der Kinder wie den Eltern und anderen Familienangehörigen, stellt sich die Kommunikation mit den KindergartenpädagogInnen jedoch differenzierter dar, da die PädagogInnen in höherem Maße sprachlich absichtsvoll agieren. Sie bauen absichtlich sprachfördernde Maßnahmen ein, wie zum Beispiel das Stellen von Fragen oder das Begleiten von Tätigkeiten durch Sprache (vgl. Reich 2009:16). Die Sprache der KindergartenpädagogIn wird zur „Vorbildsprache“ für die Kinder. Dies geschieht vor allem dann, wenn der verwendeten Sprache vom Sprachenvorbild PädagogIn selbst eine wichtige Rolle zugewiesen und dies den Kindern kommuniziert wird. Letztere werden dadurch motiviert, die verwendete Sprache der PädagogIn ebenfalls zu verwenden (vgl. Nauwerck 2005:167). Aus dieser Sprachvorbildrolle ergeben sich diverse Anforderungen an die PädagogInnen, was ihr sprachliches Handeln betrifft. Schönauer-Schneider (2012:159) nennt hier folgende:

- Klare, lautreine, nicht zu schnelle Aussprache (Artikulation),
- Sprechen in gemäßigter Lautstärke und nicht in Unruhe hinein,
- Kurze einfache Sätze (Wortschatz und Satzstrukturen passend zu den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder)
- Bewusste Wiederholung von Wörtern, Satzteilen und Sätzen zur Akzentuierung wichtiger Inhalte,
- Akzentuierung von Sprachsituationen durch bewusste Sprechpausen, durch Veränderung des Sprachtempos, der Sprechmelodie und der Stimme,
- Zurücknahme der eigenen Sprache zur Erhöhung des Sprachumsatzes der Kinder, Zeit zum Nachdenken und Antworten geben,
- Kurze einfache Arbeitsanweisungen und Vermeiden von Aufforderungsketten.

Nun stellt sich im Rahmen der Vorbildfunktion der KindergartenpädagogInnen natürlich die Frage, wie „korrekt“ die verwendete Sprache derselben sein muss. Gutenberg und Pietzsch (2012:409) formulieren den Anspruch, dass mit den Kindern, die in der Einrichtung betreut werden, am besten in der Standardlautung, mit korrekter Syntax und variabler Lexik gesprochen werden sollte:

Die Artikulation sollte wenigstens zu 90 % der Standardaussprache angenähert sein, auch deswegen, weil Schulanfänger/innen, die die Standardaussprache beherrschen, mit dem Lesen- und Schreibenlernen weniger Probleme haben. (Gutenberg und Pietzsch 2012:409)

Die Norm der Standardlautung bedeutet für Gutenberg und Pietzsch (ebd.) jedoch nicht, dass die KindergartenpädagogInnen keinen Dialekt mit den Kindern sprechen dürfen, sondern dass es falsch sei, ausschließlich Dialekt zu sprechen:

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

Auch Knapp et al (2010:40) merken in diesem Zusammenhang an, dass es für die Sprachentwicklung der Kinder förderlich sei, wenn sie verschiedene Varietäten der Sprache – damit ist in diesem Fall Dialekt und Standardsprache gemeint – kennenlernen. Die Kinder sollen so ein Gefühl für die Situationsadäquatheit von Dialekt und Standard entwickeln. Dabei soll der Dialekt als Sprache der Vertrautheit und Nähe verwendet werden, da er hier auch in bestimmten Situationen klare Vorteile bringe. Werden aber sprachliche Kompetenzen auch

hinsichtlich des den Kindern bevorstehenden Schuleintritts vermittelt, solle die Standardsprache weitgehend verwendet werden.

Zusammenfassend müssen KindergartenpädagogInnen laut Gutenberg & Pietsch (2012:409) fähig sein, den Kindern adäquate sprachliche Muster anzubieten, die über den unmittelbaren Verständigungszweck hinausführen und die allgemeine Gesprächsfähigkeit der Kinder fördern.

5. Zur Durchführung der empirischen Untersuchung

5.1. Organisation und Rahmenbedingungen

Die empirische Untersuchung wurde in sechs Kindergärten der Stadt Salzburg durchgeführt, wobei mit elf KindergartenpädagogInnen – darunter drei LeiterInnen – Interviews gemacht wurden. Den ersten Kontakt knüpfte ich per E-Mail mit Herrn Helmuth Toporis, Dienststellenleiter der städtischen Kindergärten und Horte des Magistrats der Stadt Salzburg (Schulen und Kinderbetreuungseinrichtungen/Kindergartenreferat). Herr Toporis genehmigte mir die Durchführung meiner empirischen Untersuchung und ließ mir eine Liste aller verfügbaren Kindergärten der Stadt Salzburg zukommen. Nach positiver Rückmeldung von Herrn Toporis nahm ich mit ausgewählten Kindergärten telefonisch Kontakt auf. Ich möchte mit meiner Arbeit einen überblicksmäßigen ersten Einblick in die Thematik „Dialekt im Kindergarten“ geben. Deshalb fokussierte ich als Auswahlkriterium der Kindergärten die geographische Lage derselben, um einen Überblick über die gesamte Stadt Salzburg zu ermöglichen. Die Interviews fanden allesamt in den jeweiligen Kindertagungseinrichtungen statt. Dabei stieß ich auf sehr großes Interesse und rege Teilnahme sowohl seitens der LeiterInnen als auch seitens der KindergartenpädagogInnen. Pro Kindertagungseinrichtung interviewte ich eine bis drei PädagogInnen, wobei die Anzahl der InteressentInnen deutlich höher lag. Ich konnte aber nicht alle PädagogInnen, welche sich für die Befragung zur Verfügung stellten, interviewen, da die Anzahl sehr stark variierte und somit ein Vergleich der Interviews nicht mehr möglich gewesen wäre. Die Interviews selbst umfassten einen ungefähren zeitlichen Rahmen von zehn bis dreißig Minuten. Die unterschiedliche zeitliche Dauer der Interviews resultierte daraus, dass die Interviews zwar mithilfe eines Leitfadens geführt wurden, jedoch bewusst viel Raum für die individuellen Berichte der KindergartenpädagogInnen gelassen wurde. Somit entstanden relativ kurze Interviews, welche sich eher auf die Beantwortung der von mir gestellten Fragen reduzieren lassen und längere Interviews, welche mehr Input seitens der KindergartenpädagogInnen beinhalteten.

Alle Interviews wurden mit einem Diktiergerät aufgenommen und später für die Analyse transkribiert. Vor den Interviewterminen fanden vor Ort immer informelle Gespräche mit den KindergartenleiterInnen statt. Während dieser Gespräche wurde nochmals geklärt, wofür meine Datenerhebung diente und es wurden oftmals Fragen zu meiner eigenen Person sowie zu meinem Zugang zum Thema gestellt. Da diese Gespräche aber keinen Erkenntniszuwachs für die gegenständliche Untersuchung brachten und eher auf persönlicher Ebene stattfanden, wurden sie bei der Analyse der gewonnenen Daten nicht berücksichtigt.

5.2. Auswahl der InterviewpartnerInnen

Die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte empirische Untersuchung begrenzt sich - wie schon erwähnt - geographisch auf die Stadt Salzburg. Um einen Überblick zur Thematik geben zu können, orientierte ich mich hinsichtlich der Wahl der KindergartenpädagogInnen einerseits an der geographischen Lage der Kindertagungseinrichtungen und andererseits am Alter der jeweiligen PädagogIn, da es auch hier mein Ziel war, einen Überblick über die Einstellungen jüngerer und älterer PädagogInnen zu geben.

Die Stadt Salzburg ist in 21 Stadtteile²⁸ gegliedert, wobei die Befragungen in folgenden sechs Kindergärten durchgeführt wurden:

- Kindergarten Aiglhof: Böhmer-Ermolli-Straße 7, 5020 Salzburg
- Kindergarten Gebirgsjägerplatz: Gebirgsjägerplatz 7a, 5020 Salzburg
- Kindergarten Herrnau: Fischer-von-Erlach Straße 7, 5020 Salzburg
- Kindergarten Itzling 1: Kirchenstraße 33, 5020 Salzburg
- Kindergarten Kleingmain: Morzgerstraße 19, 5020 Salzburg
- Kindergarten Leopoldskron: Schwarzgrabenweg 1a, 5020 Salzburg

Der Kindergarten Itzling 1 befindet sich im Norden Salzburgs, der Kindergarten Kleingmain im Süden Salzburgs, der Kindergarten Herrnau im Süd-Osten Salzburgs, der Kindergarten Leopoldskron im Süd-Westen und die Kindergärten Aiglhof und Gebirgsjägerplatz im Zentrum Salzburgs. Insgesamt nahmen an der Befragung elf KindergartenpädagogInnen (davon drei LeiterInnen) teil. Um möglichst vielfältige und ehrliche Aussagen zu bekommen, sicherte ich den KindergartenpädagogInnen und LeiterInnen eine Anonymisierung zu. Dass

²⁸ Mülln, Nonntal, Äußerer Stein, Andräviertel, Elisabeth-Vorstadt, Riedenburg, Lehen, Maxglan, Taxham, Lieferung, Schallmoos, Itzling, Kasern, Langwied, Gnigl, Parsch, Aigen, Salzburg-Süd, Morzg, Gneis, Leopoldskron-Moos (vgl. Homepage Stadt Salzburg, Stand: 24. Juni 2014)

alle InterviewpartnerInnen weiblich sind und mit dem Deutschen als Erstsprache aufwuchsen, war ursprünglich nicht vorgesehen. Leider ist es mir nicht gelungen, KindergartenpädagogInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch für die Befragung zu gewinnen. Im Folgenden sei nun die Personenübersicht dargestellt:

Kindergarten Aiglhof

Person	Alter	Geburtsort	Erstsprache
PädagogIn	22	Salzburg	Deutsch/DialektsprecherIn

Kindergarten Gebirgsjägerplatz:

Person	Alter	Geburtsort	Erstsprache
PädagogIn 1	24	Tirol	Deutsch/DialektsprecherIn
PädagogIn 2	28	Salzburg	Deutsch/DialektsprecherIn

Kindergarten Herrnau

Person	Alter	Geburtsort	Erstsprache
LeiterIn	44	Salzburg	Deutsch/DialektsprecherIn

Kindergarten Itzling 1

Person	Alter	Geburtsort	Erstsprache
LeiterIn	49	Salzburg	Deutsch/DialektsprecherIn
PädagogIn 1	50	Salzburg	Deutsch/DialektsprecherIn
PädagogIn 2	23	Berchtesgaden	Deutsch/DialektsprecherIn

Kindergarten Kleingmain

Person	Alter	Geburtsort	Erstsprache
LeiterIn	54	Salzburg	Deutsch/DialektsprecherIn
PädagogIn	44	Salzburg	Deutsch/DialektsprecherIn

Kindergarten Leopoldskron

Person	Alter	Geburtsort	Erstsprache
LeiterIn	48	Salzburg	Deutsch/DialektsprecherIn
PädagogIn	58	Salzburg	Deutsch/teilweise DialektsprecherIn

6. Methode der empirischen Untersuchung

Neben einer umfassenden Literaturrecherche basiert die vorliegende Arbeit auch auf einer empirischen Datenerhebung im Rahmen der qualitativen Forschung. Aufgrund der mangelhaften wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Thematik des Dialektes im Elementarbereich wählte ich einen explorativen Zugang mit dem Ziel, in Form von qualitativen Interviews neue Daten zu sammeln. Dabei ist mir wichtig darauf hinzuweisen, dass ich mit meiner Arbeit keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben möchte. Ich möchte viel mehr anhand ausgewählter Beispiele einen ersten Einblick in die Thematik bieten, außenstehenden sowie auch involvierten Personen einen praxisnahen Zugang ermöglichen und neuen Raum für weitere Interpretationen – und im besten Falle – für weitere Forschung schaffen. Bevor nun Stellung zu den Zielen sowie zur Durchführung der empirischen Untersuchung genommen wird, soll in diesem Kapitel der theoretische Hintergrund zur empirischen Forschung erörtert werden.

6.1. Die qualitative Forschung

Die qualitative Forschung erfreut sich gegenwärtig großer Beliebtheit, jedoch hat sie sich in den letzten Jahren zu einem relativ unübersichtlichen Feld entwickelt. Viele Disziplinen bedienen sich qualitativer Forschungsmethoden. Der Bogen spannt sich hier von der Soziologie, Psychologie über die Kultur-, Erziehungs- und Wirtschaftswissenschaften. Aber auch Fächer wie Sozialarbeit, Pflegewissenschaften oder Public Health haben die qualitativen Forschungsmethoden für sich entdeckt (vgl. Flick et al. 2010:13). Qualitative Datenerhebungen haben immer den Anspruch, „das Verständnis der Realität von Menschen (den “Fällen“) zu untersuchen“ (Cropley 2002:89). Sie sollen „Lebenswelten von innen heraus aus der Sicht der handelnden Menschen beschreiben“ (Flick et al. 2010:14). Dabei soll zum besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit beigetragen werden, Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufgezeigt und bewusst gemacht werden. Oftmals sind diese Erkenntnisse zuvor schwer wahrnehmbar, weil die „in der Selbstverständlichkeit des Alltags“ untergehen (ebd.): „Nähe kann blind machen. Dinge in unserer Nahumgebung könnten uns so selbstverständlich sein, dass wir sie nicht benennen können“ (Oswald 2010:192). Fremde Lebenswelten und Deutungssysteme, über welche noch wenig bekannt ist, stehen im Mittelpunkt der Forschung. Die Beliebtheit qualitativer Forschungsmethoden ist in ihrer Offenheit begründet. Normierungen und Standardisierungen haben hier keine Vormachtstellung inne. Die Frage nach dem „Warum“ der qualitativen Forschung beantwortet Flick wie folgt:

Was macht allgemein die besondere Attraktivität und Aktualität qualitativer Forschung aus? Sie ist in ihren Zugangsweisen zu den untersuchten Phänomenen häufig offener und dadurch näher dran als andere Forschungsstrategien, die eher mit großen Zahlen und stark standardisierten, dadurch auch stärker objektivistischen Methoden und normativen Konzepten [...] arbeiten. (Flick et al. 2010:17)

Flick et al (ebd.) argumentiert weiter, dass gerade in Zeiten, in denen sich fest gefügte soziale Lebenswelten und -stile auflösen und sich das soziale Leben aus immer mehr und neueren Lebensformen und -weisen zusammensetzt, Forschungsstrategien gefragt seien, die zunächst genaue und dichte Beschreibungen liefern und die dabei die Sichtweisen der beteiligten Subjekte, die subjektiven und sozialen Konstruktionen [...] ihrer Welt berücksichtigen. Grundsätzlich erfordert die qualitative Datenerhebung „rationale, verbale Erfahrungsberichte“ (vgl. Cropley 2002:89). Die Basis einer jeden qualitativen Datenerhebung bildet die Interaktion zwischen den ForscherInnen, die sich für ein bestimmtes Gebiet interessieren und

Personen, die über persönliches, erfahrungsbezogenes Wissen hinsichtlich dieses Themengebiets verfügen. Die zur Verfügung gestellten Informationen (zumeist verbale Berichte) stellen die Grundlage einer jeden qualitativen Datenerhebung dar (vgl. Cropley 2002:90f).

Da das Forschungsthema der vorliegenden Arbeit mithilfe eines Leitfadeninterviews erschlossen wurde, soll auch auf die theoretischen Grundlagen dessen eingegangen werden. An dieser Stelle möchte ich betonen, dass ich mich bewusst für das Führen von qualitativen Interviews entschieden habe und nicht für eine teilnehmende Beobachtung. Ich berufe mich hinsichtlich meiner Methodenwahl auf das mentalistische Einstellungskonzept (vgl. Kapitel 3.1.1), gemäß welchem auch die nicht beobachtbaren inneren Prozesse hinsichtlich der Einstellungen der ProbandInnen miteinbezogen werden können. Mein Ziel war es demnach auch, mithilfe der gewählten Interviewtechnik die Introspektive der befragten PädagogInnen zu erfassen. Dies wäre mit einer teilnehmenden Beobachtung nicht in ausreichendem Maße gelungen, denn Verhalten und Einstellung müssen nach Casper (2002:25f) nicht übereinstimmen. Einstellungen sind nicht zwingend verhaltensgenerierend.

6.2. Das Leitfadeninterview als Datenerhebungsverfahren

6.2.1. Zur Theorie hinter der Praxis

Als „Interview“ wird eine verabredete Zusammenkunft, die meist eine direkte Interaktion zwischen zwei Personen auf Basis einer vorab getroffenen Vereinbarung und mit festgelegten Rollenvorgaben als Interviewende und Befragte voraussetzt, bezeichnet (vgl. Friebertshäuser & Langer 2010:438). Die Methode des qualitativen Interviews zeichnet sich durch ihre Offenheit und ihre große Reichweite hinsichtlich des Forschungsgegenstandes ab. Die Entscheidung, ob die ForscherIn ihr Interview nun sehr offen, mit nur wenigen vorformulierten Fragen oder standardisiert, mit gezielt ausformulierten Fragen gestaltet, hängt nach Friebertshäuser & Langer (ebd.) vom Forschungsdesign und dem Erkenntnisinteresse, der Fragestellung, der befragten Gruppe und der methodischen Anlage der Studie ab. Jedoch bewegt sich der Großteil der qualitativen Interviews genau in der Mitte und ist als teilstandardisiert zu bezeichnen:

Die Forscher orientieren sich an einem Interview-Leitfaden, der jedoch viele Spielräume in den Frageformulierungen, Nachfragestrategien und in der Abfolge der Fragen eröffnet. (Hopf 2010:351)

Aus den genannten Gründen der Offenheit und großen Reichweite entschied ich mich hinsichtlich meines Forschungsinteresses für das Leitfadeninterview. Ich entwickelte meinen Leitfaden als Forschungsinstrument und Orientierungshilfe. Es war mir in der Interviewsituation sehr wichtig, den Leitfaden nicht in strikter Reihenfolge abzufragen, sondern vor allem Raum für ein Gespräch mit der jeweiligen KindergartenpädagogIn zu schaffen. Oftmals wurden Fragen übersprungen oder ausgelassen, da das Gespräch sonst in einer nicht natürlichen Weise weitergeführt worden wäre oder sich ein Schwerpunkt ergab, auf den im Gespräch näher eingegangen wurde. Die Ziele meines Leitfadeninterviews waren einerseits die Erhebung von neuen Daten zum Thema als auch die Validierung meiner Hypothesen sowie die Beantwortung meiner Forschungsfragen.

Ein zu langer Leitfaden ist nach Friebertshäuser & Langer (2010:439f) problematisch anzusehen, da das Interview dann sehr schnell die Tendenz einer „bürokratischen Abfrage“ bekomme. Darüber hinaus ist wichtig, dass das Interview weder zu einem Frage-und-Antwort Spiel noch zu einem persönlichen oder informellen Gespräch ausartet (vgl. Cropley 2002:101). Aus diesem Grund entschied ich mich, den Interviewleitfaden auf eine Anzahl von 14 vorformulierten Fragen zu beschränken.

Es soll an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben, dass ganz egal, welche Interviewform auch gewählt wird, eine „neutrale“ Erhebung der Wirklichkeit nicht möglich ist, denn Interviews strukturieren die möglichen Ergebnisse bereits vor (vgl. Friebertshäuser & Langer 2010:438). Dessen war ich mir bei der Konzeption des Leitfadens als auch bei der Durchführung der Interviews bewusst. Trotzdem sah ich den Leitfaden als Hilfestellung für mich als interviewende Person und als „roten Faden“, der mich immer auf dem richtigen Weg halten und die Gespräche mit den KindergartenpädagogInnen nicht ins Irrelevante oder Persönliche abschweifen lassen sollte.

Ich entschied mich hinsichtlich meiner empirischen Erhebung für das vorstrukturierte Interview, da ich die Vorteile der relativ offenen Struktur sowie der Möglichkeit des „klärenden Einlenkens“ während des Interviewprozesses (vgl. Smit 1994:75) für meinen Erkenntnisgewinn nutzen wollte. Direkte Erhebungsverfahren – wozu die Methode des Interviews zählt – werden nach Kaiser (2006:27) sehr oft zur Untersuchung von Spracheinstellungen verwendet, was mich in meiner Methodenwahl bestärkte.

6.2.2. Der Interviewleitfaden – Aufbau und Stellungnahme

Mein Leitfaden lässt sich grob in sechs Themenblöcke gliedern, welche wiederum aus verschiedenen Frageblöcken bestehen:

- Persönliche Einstellung der PädagogInnen zum Dialekt
 - Was verstehen Sie unter „Dialekt“?
 - Wie stehen Sie zum Dialekt und welche Gefühle und Gedanken verbinden Sie damit?
 - Sprechen Sie selbst Dialekt? Wenn ja, wann und in welchen Situationen?

Mit diesen einführenden Fragen wollte ich erheben, wie sich die persönliche Einstellung der PädagogInnen zum Dialekt darstellt. Ich habe mich hier am Dreikomponenten-Modell zu Erfassung von Einstellungen orientiert, welches ich im Kapitel 3.1.2 näher beschrieben habe. Die erste Frage „Was verstehen Sie unter „Dialekt“?“ sollte die kognitive Komponente abdecken. Die zweite Frage „Wie stehen Sie zum Dialekt und welche Gefühle und Gedanken verbinden Sie damit?“ betrifft die affektive Komponente. Die dritte Frage „Sprechen Sie selbst Dialekt? Wenn ja, wann und in welchen Situationen?“ zielt auf die konative – also verhaltensgenerierende – Komponente ab.

- Stellenwert der Sprache im Kindergarten
 - Welchen Stellenwert nimmt die Sprache im Kindergarten generell für Sie ein?
 - Überlegen Sie, wie Sie welche Kinder adressieren? Bemühen Sie sich dabei um eine Sprachvarietät, die Sie ansonsten eher nicht verwenden würden? Wenn ja, warum?/Wenn nein, warum?

Hier soll mit der ersten Frage der generelle Stellenwert der Sprache im Kindergarten für die PädagogInnen beleuchtet werden. Die zweite Frage dient dazu herauszufinden, ob die PädagogInnen ihre Sprache reflektiert an die jeweiligen Bedürfnisse der Kinder anpassen. Die Sprache im Kindergarten wird in allen pädagogischen Konzepten der ausgewählten Kindergärten thematisiert, jedoch immer als Begleit- oder Unterpunkt der pädagogischen Ziele, Inhalte oder Schwerpunkte oder der Werte und Werthaltung. Stellvertretend für alle sechs pädagogischen Konzepte sollen nun zwei kurz näher erläutert werden. Zur Einsicht in

die weiteren pädagogischen Konzepte sei auf die Links zu den jeweiligen Konzepten in der Literaturliste verwiesen.

Pädagogisches Konzept Kindergarten Aiglhof:

Das Thema „Sprache“ wird als letzter Punkt in der Rubrik „Pädagogische Ziele, Inhalte und Schwerpunkte im Kindergarten“ neben „Eigenständigkeit“, „Gemeinschaftsgefühl“, „Erfahrung mit eigenen Talenten und mit neuen Gefühlen“ und „Bewegung“ angeführt. Allerdings wird hier kein Bezug zum Thema Dialekt, Erst- oder Zweitsprachen hergestellt (vgl. Pädagogisches Konzept für den Kindergarten Aiglhof Seite 11²⁹).

Pädagogisches Konzept Kindergarten Gebirgsjägerplatz:

Sprache wird in der letzten Rubrik „Und was uns sonst noch wichtig ist“ als erster Punkt neben „Rucksack“, „Integration“, „Englisch im KG“ und „Wichtige Regeln für Eltern und Kinder“ angeführt. Dies ist auch der einzige Kindergarten, der auf die Erst- und Zweitsprachen der Kinder eingeht, wobei die Ausrichtung am monolingualen Habitus (vgl. Kapitel 4.4.2) zentral herausgehoben wird: „Obwohl ein Großteil unserer Kinder nur geringe oder gar keine Kenntnisse der deutschen Sprache hat³⁰, ist im Kindergarten Deutsch unsere Umgangssprache.“ Die Förderung der deutschen Sprache wird hervorgehoben, die Förderung der anderen Erstsprachen findet keine Berücksichtigung (vgl. Pädagogisches Konzept für den Kindergarten Gebirgsjägerplatz Seite 18³¹).

- Wertigkeit des Dialektes im Kindergarten
 - o Sprechen Sie im Kindergarten Dialekt? Wenn ja, mit wem und in welchen Situationen? Wenn nein, warum nicht?
 - o Was halten Sie vom Dialekt im Kindergarten? Welche Vor- beziehungsweise Nachteile könnten sich für die Kinder durch den Dialektgebrauch im Kindergarten ergeben?
 - o In der Fachliteratur wird der Gedanke geäußert, dass der Dialekt durch den fehlenden Gebrauch in der Primärsozialisation schwindet, da die Kinder keine dialektale Sprachkompetenz erwerben können. Was denken Sie darüber?

²⁹ http://www.stadt-salzburg.at/pdf/paedagogisches_konzept_organisation_.pdf Stand: 11.09.2014

³⁰ Mit der Formulierung „gar keine Kenntnisse der deutschen Sprache“ ist wohl eher gemeint, dass die Kinder ohne Deutschkenntnisse aufgezogen werden. Es ist sehr unwahrscheinlich, dass die Kinder die deutsche Sprache in ihrem Umfeld absolut nicht wahrnehmen (Anmerkung).

³¹ http://www.stadt-salzburg.at/pdf/paedagogisches_konzept_organisation_10.pdf Stand: 11.09.2014

- o Glauben Sie, dass der dialektale Sprachgebrauch im Kindergarten einen Einfluss auf die weitere Bildungslaufbahn der Kinder haben könnte? Gibt es hier Unterschiede zwischen Kindern mit Deutsch als Erstsprache und Kindern mit Deutsch als Zweitsprache?

Hier wird darauf eingegangen, ob, wann und mit wem im Kindergarten Dialekt gesprochen wird. Wird Dialekt gesprochen, passiert dies reflektiert und bewusst (Gibt es Gründe für/gegen den Dialektgebrauch), oder unreflektiert? Die Rahmenvorgaben sagen ganz klar, dass der Dialekt nur in bedingtem Maße gesprochen werden sollte (vgl. Kapitel 4.5.2). Mich interessierte hier, ob sich die KindergartenpädagogInnen an diese Vorgaben halten, oder ob sie sich darüber hinwegsetzen. Die zweite Frage setzt sich mit der Thematik des Dialektabbaus aufgrund der fehlenden Auseinandersetzung mit dem Dialekt in der Primärsozialisation der Kinder auseinander (vgl. Kapitel 1.2.4.1). Die dritte Frage stützt sich vordergründig auf die Arbeit Steineggers (1997:111) und thematisiert den Einfluss des Dialektes hinsichtlich der weiteren Bildungskarriere der Kinder. Seine Forschungsergebnisse machten deutlich, dass der dialektale Sprachgebrauch hinsichtlich der weiteren Bildungslaufbahn der Kinder negativ gesehen wird. Weitere Gründe gegen den Dialektgebrauch mit Kindern seien der Schutz gegen Sprachbarrieren und Diskriminierung, sodass dem standardsprachlichen Sprachgebrauch Vorrang gegeben werden sollte „um in einer „gebildeten Gesellschaft“ bestehen zu können (vgl. Kapitel 1.4.3).

- Dialekt und Emotion im Kindergarten
 - o Wie gehen Sie in emotionalen Situationen mit den Kindern sprachlich um (beispielsweise beim Trösten oder Beruhigen)?
 - o Glauben Sie, dass sich Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch oder Kinder, die selbst keinen Dialekt sprechen durch den Dialektgebrauch im Kindergarten ausgegrenzt oder „fremd“ fühlen?

Dialekt wird oftmals als „Emotionssprache“ definiert. Dieser Fragenblock soll deutlich machen, ob und in welcher Weise Gefühle und Dialekt zusammenhängen. Hier stütze ich mich auf die Erkenntnisse Eßners (1983:45:). Er postuliert die psychische Tendenz von DialektsprecherInnen in eine relativ unbewusste dialektale Regression in emotionalen Situationen zu fallen und bewertet dies aber als relativ seltenes Phänomen. Darüber hinaus sieht er den Dialekt je nach situationellem Kontext als „stilistisch bessere Wahl“ (vgl. Eßner 1983:43) (vgl. Kapitel 1.4.1). Mit der zweiten Frage soll eine Verbindung zwischen dem

Dialekt und dem Deutsch-als-Zweitsprache-Kontext im emotionalen Bereich aufgebaut werden. Es gibt sehr wenig Literatur zu diesem Thema. Ich wollte mit dieser Frage herausfinden, ob die KindergartenpädagogInnen einen Unterschied zwischen Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache machen und ihre Sprache eventuell aufgrund dieser Unterschiede anpassen. Die zweite Frage ist jene Frage, welche ich mir während der Literaturrecherche selbst stellte. Leider konnte ich keine darauf bezugnehmenden Quellen finden. Deshalb ist es mir umso wichtiger, dieser Frage im Rahmen der vorliegenden Arbeit nachzugehen.

- Sprachliche Präferenz
 - Wirkt sich nun Ihrer Meinung nach der dialektale, umgangssprachliche oder standardsprachliche Sprachgebrauch im Kindergarten am günstigsten für die Kinder aus? Warum?
- Weitere Angaben
 - Gibt es noch einen Aspekt, welcher noch nicht angesprochen wurde und Ihrer Meinung nach noch wichtig wäre, zu erwähnen?

Ich stellte die erste Frage bewusst am Schluss des Interviews, da ich eine gewisse Reflexionsarbeit seitens der KindergartenpädagogInnen während des Interviews vermutete. Diese Frage sollte die „Gretchenfrage“ des Interviews bilden. Mithilfe der zweiten Frage ließ ich den KindergartenpädagogInnen Raum für weitere Informationen, die ich selbst nicht bedacht hatte, oder vertiefende Aspekte, die während des Interviews nicht zur Gänze besprochen wurden.

Die Auswertung der in dieser Arbeit durch die Interviews gewonnenen Informationen erforderte als ersten Schritt die Transkription. Im zweiten Schritt wurden die Daten mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Aus diesem Grund soll in aller Kürze auf die Theorie des Auswertungsvorganges für diese Arbeit Bezug genommen werden.

6.3. Die Auswertung qualitativer Daten

Nach Cropley (2002:117) ist die Auswertung qualitativer Daten durch Verfahren geprägt, welche Inhalte von Gesprächen in getrennte Elemente oder Einheiten zerlegen und versuchen, die subjektive Bedeutung der Aussagen zu klären. Meist gewinnt man durch qualitative Forschungsmethoden ein breites Spektrum an Daten, für die kein maßgeschneidertes schablonenhaftes Auswertungsverfahren im Sinne eines „Rezeptes“ verwendet werden kann. Trotzdem muss den wissenschaftlichen Gütekriterien der Reliabilität und der Validität natürlich Rechnung getragen werden. Die Daten müssen derartig systematisch und organisiert erhoben und analysiert werden, dass ein neuer Forscher in der Lage ist, diese Verfahren originalgetreu zu wiederholen (ebd.).

6.3.1. Die Transkription

Mein Auswertungsprozess begann mit der Transkription der gewonnenen Daten aus den Interviews. Dies bedeutet, dass das Gehörte in die Schriftsprache übersetzt wird. Kowal & O’Connell (2010:438) definieren die „Transkription“ wie folgt:

Unter Transkription versteht man die graphische Darstellung ausgewählter Verhaltensaspekte von Personen, die an einem Gespräch (z.B. einem Interview oder einer Alltagsunterhaltung) teilnehmen. [...] Transkripte sind nötig, um das flüchtige Gesprächsverhalten für wissenschaftliche Analysen auf dem Papier dauerhaft verfügbar zu machen. Kowal & O’Connell (2010:438)

Das Verfassen von Transkripten ist ein hochgradig selektiver Vorgang. Dies beginnt schon bei der Aufzeichnung der Daten. Bestimmte Aspekte werden hervorgehoben (wie beispielsweise laut gesprochene Worte, die Geräuschkulisse im Zimmer durch ein geöffnetes Fenster), andere vernachlässigt (besonders Nonverbales wie Kopfnicken oder Lächeln). Eine weitere Transformation findet statt, wenn das Interview wie in der vorliegenden Arbeit im Dialekt geführt wurde und später in der Standardsprache transkribiert wird (vgl. Langer 2013:516). Der Genauigkeitsgrad der Transkription kann sehr unterschiedlich ausfallen und richtet sich nach dem Forschungsinteresse (ebd.).

Nach Kowal & O’Connell (2010:441) sind vier verschiedene Formen der Verschriftlichung möglich: die Standardorthographie, die literarische Umschrift (welche beispielsweise Dialektsprachliches wiedergibt), der eye dialect (Umgangssprache wird hier möglichst lautgetreu abgebildet) und die phonetische Umschrift nach dem Internationalen Phonetischen Alphabet (IPA). Die Wahl, auf welche Weise transkribiert wird, richtet sich nach dem

Forschungsziel, den zu bearbeitenden Fragen, den methodologischen Prämissen und den Auswertungsverfahren. Schlussendlich soll auch ein Kompromiss zwischen Lesbarkeit und Adäquatheit der Beschreibung gefunden werden. Denn je komplexer das Transkript, desto zeitaufwendiger die Bearbeitung und umso erschwerter ist der Zugang für Außenstehende.

Die Interviews der vorliegenden empirischen Untersuchung wurden grundsätzlich alle im Dialekt geführt. Dies sollte jedoch keinesfalls als bewusster Einflussfaktor seitens der interviewenden Person auf die Antworten der zu interviewenden Personen verstanden werden. In der Stadt Salzburg ist der Dialekt eine gängige Sprachvarietät. Mein Ziel war es, die Interviewsituation so angenehm wie möglich für die KindergartenpädagogInnen als auch für mich selbst zu gestalten. Zu Beginn der Interviews fragte mich der Großteil der PädagogInnen, ob im Dialekt gesprochen werden dürfe. Ich gab als Antwort, dass sie auf jene Art und Weise sprechen sollten, welche ihnen am angenehmsten erscheint. Aufgrund dessen sprachen die PädagogInnen (ganz egal welchen Alters) im Dialekt³². Da ich selbst Dialektsprecherin bin, spiegelte ich dieses sprachliche Verhalten nicht zuletzt deshalb, weil auch ich mich mit dem Dialekt wohl und sicher fühle.

Aus Gründen der Übersichtlichkeit entschied ich mich jedoch für diese Arbeit, die Transkriptionen in der Standardorthographie zu verfassen. Eine Ausnahme bildet hier der bewusste Einsatz des Dialektes zur Veranschaulichung des Gesagten. Wenn die KindergartenpädagogInnen mithilfe des Dialektes eine gewisse Aussage untermauerten, genauer erklärten oder beispielhaft erläuterten, dann wurde der Dialekt auch als solcher transkribiert.

³² Diejenigen PädagogInnen, welche als Geburtsorte Tirol und Berchtesgaden nannten, sprachen nach eigenen Angaben und auch aus meiner persönlichen Sicht Salzburger Dialekt (Anmerkung).

6.3.2. Die qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse dient zur systematischen Bearbeitung von Kommunikationsmaterial. Ursprünglich stammt sie aus den Kommunikationswissenschaften, wird aber mittlerweile auch in anderen wissenschaftlichen Disziplinen angewandt. Der Fokus der Inhaltsanalyse liegt nicht nur auf der Auswertung von Texten im engeren Sinne. Es wird auch bei der Auswertung von musikalischem, bildlichem oder plastischem Datenmaterial auf die qualitative Inhaltsanalyse zurückgegriffen (vgl. Mayring & Brunner 2010:468f). Mayring & Brunner (2010:323) zählen zu den Daten, die mit der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet werden können vor allem Transkripte von narrativen oder halb-strukturierten Interviews (aber auch Gruppendiskussionsprotokolle, Material aus offenen Fragebögen oder Beobachtungsprotokolle). Aus diesem Grund entschied ich mich für die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse. Mein Ziel war hier, die relevanten Informationen von den irrelevanten Daten (beispielsweise Anekdoten persönlicher Natur) hinsichtlich meines Forschungsinteresses zu trennen und so Schritt für Schritt zu den Kernaussagen zu gelangen.

Der Kern der inhaltsanalytischen Arbeit besteht darin, den zu analysierenden Text mithilfe von Kategorien beziehungsweise Categoriesystemen zu bearbeiten um schlussendlich zur Bildung von wissenschaftlichen Konzepten zu gelangen. Damit steht nicht das ganzheitliche Erfassen selbst im Vordergrund, sondern ein selektiertes und kategorisiertes Vorgehen. Die Zuordnung dieser Kategorien ist ein regelgeleiteter, aber auch interpretativer Akt (vgl. Mayring & Brunner 2010:325).

Mein Vorgehen richtete sich grundsätzlich nach der Auffassung Cropleys (2002:132) welcher die Analyseschritte der qualitativen Inhaltsanalyse wie folgt zusammenfasst:

1. *Zusammenfassung*: Unbrauchbares Material wird aus dem Text entfernt
2. *Klärung*: Die genaue Bedeutung des Textes im Sinne der Absichten des Teilnehmers wird festgestellt. Danach folgen:
3. Feststellung der *Inhaltseinheiten*: diese sind Textfragmente, die einschlägige Aussagen enthalten. Sie sind spezifisch, konkret und umgangssprachlich
4. Bildung von *analytischen Kategorien*: Kategorien sind Zusammenfassungen der Inhalte zusammenhängender Inhaltseinheiten. Sie sind etwas abstrakter und allgemeiner als die Inhaltseinheiten und werden wissenschaftlich definiert

5. Herausarbeitung von *Konzepten*: Konzepte sind die den Kategorien zugrundeliegenden abstrakten, allgemeinen, wissenschaftlichen Prinzipien. Der gesamte Vorgang beinhaltet die Ableitung von abstrakten, allgemeinen, wissenschaftlichen Prinzipien aus konkreten, spezifischen, subjektiven und nicht-wissenschaftlichen Aussagen

7. Darstellung der Untersuchungsergebnisse

In diesem Kapitel werden die mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse herausgearbeiteten Konzepte präsentiert und erläutert. Die bereits in der Einleitung vorgestellten Fragestellungen sowie auch die Hypothesen sollen an dieser Stelle nochmals dargestellt werden.

7.1. Fragestellungen und Hypothesen

7.1.1. Fragestellungen

Die zentrale Fragestellung der vorliegenden Arbeit lautet:

Welche Einstellung vertreten ausgewählte Salzburger KindergartenpädagogInnen zum Dialekt im Kindergarten?

Daraus ergeben sich weitere Untersuchungsfragen:

- Welche persönliche Einstellung zum Dialekt vertreten die ausgewählten PädagogInnen?
- Welchen Stellenwert nimmt die Sprache im Kindergarten generell für die PädagogInnen ein?
- Welche Wertigkeit weisen die PädagogInnen dabei dem Dialekt im Kindergarten zu?
- Gibt es für die PädagogInnen eine Verbindung zwischen dem dialektalen Sprachgebrauch und emotionalen Situationen im Kindergarten? Werden Unterscheidungen zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern gemacht?
- Welche Sprachvarietät wird von den PädagogInnen hinsichtlich der Kommunikation mit den Kindern im Kindergarten präferiert? Werden Unterscheidungen zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern gemacht?

7.1.2. Hypothesen

Die Grundhypothese lautet:

- Die befragten Salzburger KindergartenpädagogInnen stehen dem Dialekt im Kindergarten grundsätzlich positiv gegenüber und sprechen mit den Kindern als auch mit den KollegInnen je nach situationellem Kontext im Dialekt, da sie einen persönlichen Bezug zum Dialekt haben und ihn deshalb weitergeben wollen.

Die Prüfhypothesen lauten:

Persönliche Einstellung der KindergartenpädagogInnen zum Dialekt

Prüfhypothese 1:

- Die ausgewählten Salzburger KindergartenpädagogInnen sind sich darüber bewusst, ob und wann sie Dialekt sprechen und weisen darüber hinaus eine persönliche und emotionale Verbundenheit zum Dialekt auf.

In Österreich lässt sich die gesprochene Sprache zum Großteil auf den Dialekt und die Umgangssprache reduzieren. Die Standardsprache wird vom alltäglichen Sprachgebrauch bedingt durch ihre „Künstlichkeit“ größtenteils ausgeschlossen (vgl. Lameli 2004:33, Kapitel 2.2.2.). Der Dialekt ist darüber hinaus ein Identitätsmarker für seine SprecherInnen, welche sich durch und mit der dialektalen Varietät identifizieren. Dadurch ist die Einstellung der DialektsprecherInnen zum Dialekt nach Clyne (1995:113) durchwegs als positiv zu bezeichnen (vgl. Kapitel 2.4.2.2).

Genereller Stellenwert der Sprache im Kindergarten

Prüfhypothese 2:

- Sprache nimmt für die KindergartenpädagogInnen eine wichtige Rolle ein. Die KindergartenpädagogInnen sind sich ihrer sprachlichen Vorbildrolle bewusst, reflektieren ihr sprachliches Handeln und passen es an die jeweilige Situation im Kindergarten an.

KindergartenpädagogInnen haben eine Sprachenvorbildrolle inne. Es ergeben sich dadurch gewisse Anforderungen an dieselben, was ihr sprachliches Handeln betrifft (vgl. Schönauer-Schneider 2012:159). Nach Gutenberg und Pieztsch (2012:409) soll in der Kindertagungseinrichtung am besten in der Standardsprache kommuniziert werden. Knapp et al

(2010:40) merken an dieser Stelle an, dass es für die Kinder förderlich sei, verschiedene Sprachvarietäten – darunter auch den Dialekt – kennen zu lernen. Die Kinder sollen, ein Gefühl für die Situationsadäquatheit einer Sprachvarietät bekommen, indem „ErzieherInnen den Kindern das „code-switching vorleben.“ (ebd.).

Stellenwert des Dialekts im Kindergarten

Prüfhypothese 3:

- Die KindergartenpädagogInnen haben ein ambivalentes Verhältnis zum Dialekt im Kindergarten. Einerseits stehen sie ihm positiv gegenüber und möchten den Kindern den Dialekt vermitteln, andererseits sehen sie in einem zu stark dialektal geprägten Sprachhandeln im Kindergarten Probleme im Hinblick auf die adäquate Sprachentwicklung der Kinder und nehmen daher vom dialektalen Sprechen mit den Kindern größtenteils Abstand.

Der Dialekt wird nach Moosmüller (1991) sowie auch von Sokoup (2009) als sprachliches Phänomen bezeichnet, welches zwar als sympathisch, ehrlich und emotional, sowie auch humorvoll angesehen werde, jedoch auch auf eine niedrigere soziale Stellung und einen niedrigeren Bildungsgrad schließen lasse. Der Dialekt soll darüber hinaus nach Knapp (2004:40) nur „in Maßen“ als „Gefühlssprache“ eingesetzt werden, der Standardsprache solle in der Kommunikation mit den Kindern fokussiert werden.

Prüfhypothese 4:

- Die KindergartenpädagogInnen denken, dass eine standardsprachliche Kompetenz wichtig für eine erfolgreiche Bildungskarriere ist. Die Kinder sollen deshalb auch früh mit der Standardsprache konfrontiert werden, um später in ihrer weiteren Bildungslaufbahn weniger Probleme zu haben. Sie denken darüber hinaus, dass es für Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch besonders wichtig ist, die Standardsprache adäquat zu erwerben und nicht zu viel mit dem Dialekt in Berührung zu kommen.

In Bildungseinrichtungen wird nach Steinegger (1997:111) die Standardsprache bevorzugt, um die zukünftige Bildungslaufbahn der Kinder durch den Dialekt nicht negativ zu beeinflussen. Überregionale Verständlichkeit stehe im Vordergrund, der Dialekt werde als Sprachbarriere bewertet. Moosmüller (1991:164f) fügt dem hinzu: Ist eine DialektsprecherIn nicht in der Lage, die Standardsprache adäquat zu sprechen, werde dies belächelt und negativ

bewertet. Das Unvermögen, die Standardsprache „richtig“ zu sprechen, sei ein Indiz dafür, einer niedrigeren sozialen Schicht anzugehören (vgl. Kapitel 2.4.3).

Prüfhypothese 5:

- Die KindergartenpädagogInnen bejahen aus der Praxis heraus die theoretische Feststellung, dass der Dialekt abnimmt, weil die Kinder in der Primärsozialisation wenig bis gar nicht mit dem Dialekt in Berührung kommen.

Maitz (2004:24) sieht die zentrale Rolle des Dialektabbaus in der fehlenden Konfrontation mit der dialektalen Sprachvarietät in der Primärsozialisation. Darin stellt er einen „Kontinuitätsbruch in der Dialektkompetenz“ fest, wodurch der Dialektgebrauch der neuen SprecherInnengeneration unmöglich gemacht werde (vgl. Kapitel 2.4.2.1.)

Dialekt und Emotion im Kindergarten

Prüfhypothese 6:

- Die KindergartenpädagogInnen weisen dem Dialekt das Attribut „Emotionssprache“ zu. Sie sprechen in emotionalen Situationen aus Gründen der Authentizität eher im Dialekt und sehen ihn als Sprache der Gefühle, die auf emotionaler Ebene passender erscheint.

Eßner (1983:45f) beschreibt, dass besonders in emotionalen Situationen bei DialektsprecherInnen ein ihnen „kaum bewusstes code-shifting“ zu beobachten sei. Er erklärt dieses Phänomen damit, dass die Ausschaltung der rationalen Kontrolle und das rein emotionale Reagieren auf einen situativen Stimulus dafür verantwortlich seien (vgl. Kapitel 2.4.1.)

Prüfhypothese 7:

- Die KindergartenpädagogInnen sehen im Dialekt ein Problem für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, da der dialektale Sprachgebrauch zu Schwierigkeiten bei der Sprachentwicklung und darüber hinaus zu Verständigungsproblemen führen könnte. Aus diesem Grund sehen sie den Dialekt eher als Ausgrenzungsfaktor.

Nach Reich (2008:19) ist der Grad der Sprachentwicklung schon bei einsprachigen Kindern von großen Unterschieden gekennzeichnet. Gerade bei zu starker Spannung zwischen Dialekt und Standardsprache treten Probleme auf (vgl. Kapitel 4.4.1.). Ein Indiz dafür, sich der

Dialekt auf die Sprachentwicklung sowie auf die soziale Stellung der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache als vollkommene Mitglieder der Kindergartengruppe negativ auswirken könne, konnte mithilfe der vorliegenden Literatur nicht in Erfahrung gebracht werden

Sprachliche Präferenz der KindergartenpädagogInnen

Prüfhypothese 8:

- Die KindergartenpädagogInnen präferieren grundsätzlich die Standardsprache im sprachlichen Umgang mit den Kindern, bauen aber den Dialekt in den sprachlichen Alltag ein, um die Kinder bestmöglich auf ihr weiteres Leben vorzubereiten.

Der Dialekt sollte nach Knapp et al (2004:40) lediglich als Sprache der Vertrautheit und Nähe verwendet werden, da er in emotionalen Situationen einen klaren Vorteil bringe. Werden aber sprachliche Kompetenzen vermittelt, die die Kinder auf den bevorstehenden Schuleintritt vorbereiten sollen, so soll weitgehend die Standardsprache verwendet werden (vgl. Kapitel 4.5.2).

7.2. Ergebnisse der empirischen Untersuchung

An dieser Stelle werden nun die Ergebnisse der empirischen Untersuchung präsentiert und anschließend interpretiert. Die sinngemäßen Aussagen der KindergartenpädagogInnen werden dabei in Tabellenform wiedergegeben.

7.2.1. Persönliche Einstellung der PädagogInnen zum Dialekt

Die erste Untersuchungsfrage lautet: „*Welche persönliche Einstellung zum Dialekt vertreten die ausgewählten PädagogInnen?*“. Um dies beantworten zu können, wird chronologisch auf die bereits vorgestellten Fragen aus dem Fragebogen eingegangen:

- Was verstehen Sie unter „Dialekt“?

PädagogIn KG Aiglhof	Dialekt ist nicht die schöne Schriftsprache, sondern die Sprache, die am Land gesprochen wird.
PädagogIn 1 KG Gebirgsjägerplatz	Dialekt ist eine Regionalsprache. Wörter werden im Dialekt verändert oder abgekürzt und werden anders ausgesprochen.
PädagogIn 2 KG Gebirgsjägerplatz	Dialekt ist die Sprache, die man von zu Hause mitbekommt.
LeiterIn KG Herrnau	Dialekt ist eine Erstsprache, die vor allem zur Artikulation von Problemen, Situationen und Gefühlen dient.
LeiterIn KG Itzling1	Dialekt ist alles das, was von der Schriftsprache abweicht.
PädagogIn 1 KG Itzling 1	Dialekt ist die Sprache, die man zu Hause spricht. Er ist eine regionale Sprache.
PädagogIn 2 KG Itzling	Dialekt ist die Sprache, die man in der Heimat spricht – eine „Heimatsprache“ sozusagen.
LeiterIn KG Kleingmain	Dialekt ist die Muttersprache. Jene Sprache, die auch die Eltern sprechen oder gesprochen haben.
PädagogIn KG Kleingmain	Dialekt ist einfach in Mundart zu sprechen.
LeiterIn KG Leopoldskron	Dialekt ist die Umgangssprache. Jene Sprache, in der man sich miteinander unterhält.
PädagogIn KG Leopoldskron	Dialekt ist, in Mundart zu sprechen.

Tabelle 1: Dialekt aus der Sicht der PädagogInnen

Aus den gewonnenen Antworten können folgende Erkenntnisse gezogen werden: Alle Aussagen lassen darauf schließen, dass das Phänomen „Dialekt“ bewusst wahrgenommen wird. Die PädagogInnen haben ein Bewusstsein dafür, dass sich der Dialekt klar von der Schriftsprache abhebt. Es werden oftmals Bezüge zur „Heimat“ und zur „Regionalität“ hergestellt. Der Dialekt wird als Erstsprache und „Heimatsprache“ gesehen sowie auch als

Sprache des zwischenmenschlichen Umganges. Die LeiterIn des Kindergartens Leopoldskron setzt den Dialekt durch seine Funktion als „Sprache des Umganges miteinander“ mit der Umgangssprache gleich.

- **Wie stehen Sie zum Dialekt und welche Gefühle und Gedanken verbinden Sie damit?**

PädagogIn KG Aiglhof	Dialekt heißt Heimatgefühl. Er ist eine Redensart, die etwas Warmes und Gemeinschaftliches beinhaltet. Er ist eine persönliche Sprache und fördert das „Wir-Gefühl“. Es ist gut, dass es den Dialekt gibt und es wäre schade, ihn zu verlieren.
PädagogIn 1 KG Gebirgsjägerplatz	Dialekt ist wichtig. Er sagt, woher ich komme. Er ist sozusagen die „natürliche Sprache“, mit der ich aufgewachsen bin und zeugt von Tradition.
PädagogIn 2 KG Gebirgsjägerplatz	Dialekt ist total wichtig. Mit ihm ist die Rückverfolgung auf die Herkunft einer Person möglich. Er ist sympathisch und erzeugt ein Heimatgefühl. Er ist auch die sprachliche Eigenheit jedes Individuums.
LeiterIn KG Herrnau	Der Dialekt ist sehr wichtig. Er stellt eine Bereicherung dar und ist eine Sprache, mit der ich mich identifizieren kann. Es fällt mir leichter, im Dialekt zu sprechen. Die Hochsprache ist so gekünstelt, weswegen ich mich mit ihr nicht identifizieren kann. Ich komme mir „verstellt“ vor, wenn ich in der Hochsprache spreche.
LeiterIn KG Itzling 1	Dialekt ist Heimatstolz und Zugehörigkeit. Er ist etwas, das bewahrt werden sollte. Besonders Gefühle können im Dialekt besser zum Ausdruck gebracht werden als in der Hochsprache.
PädagogIn 1 KG Itzling 1	Dialekt ist schön, weil der Heimatverbundenheit ausdrückt und die Rückverfolgung der Wurzeln möglich ist. Er steht für mich für Verwurzelung, Herkunft und Zugehörigkeit und dient besonders zum Ausdruck von Gefühlen.
PädagogIn 2 KG Itzling 1	Dialekt heißt für mich Heimat, Zufriedenheit, sich wohl fühlen und glücklich sein.

LeiterIn KG Kleingmain	Dialekt ist für mich wichtig, weil ich die Dinge leichter im Dialekt ausdrücken kann, als in der Schriftsprache.
PädagogIn KG Kleingmain	Dialekt verbinde ich mit meiner Kindheit und Erziehung, meiner Umgebung und mit Tradition.
LeiterIn KG Leopoldskron	Dialekt ist für mich die ganz normale Alltags- und Gefühlssprache – die gelebte Sprache sozusagen.
PädagogIn KG Leopoldskron	Dialekt ist schon ganz gut. Aber jeder sollte so sprechen, wie er es für richtig hält.

Tabelle 2: Gefühle und Gedanken hinsichtlich des Dialekts

Die Erkenntnisse, die sich aus der obigen Tabelle ableiten lassen, sind folgende: Alle befragten PädagogInnen verbinden den Dialekt mit durchwegs positiven Gefühlen und Gedanken. Der dialektale Sprachgebrauch wird als wichtiges Sprachgut gesehen, welches die eigenen Wurzeln widerspiegelt und eine Art Herkunftsparameter symbolisiert. Der Dialekt wird als gelebte und natürliche Sprache gesehen, die der Künstlichkeit der Standardsprache in einem fast dichotomen Verhältnis gegenübersteht. Er wird als warme, sympathische und gruppengenerierende Sprache des allgemeinen zwischenmenschlichen Umgangs wahrgenommen, wobei hier oftmals von einer Art „Gefühlssprache“ die Rede ist. Emotionalität wird eher im Dialekt ausgedrückt, da sich nach Meinung der PädagogInnen Gefühle besser im Dialekt verbalisieren lassen.

- **Sprechen Sie selbst Dialekt? Wenn ja, wann und in welchen Situationen?**

Hier ist anzumerken, dass alle KindergartenpädagogInnen angaben, DialektsprecherInnen zu sein. Lediglich die KindergartenpädagogIn des Kindergartens Leopoldskron gab an, den Dialekt nur teilweise zu verwenden und auch bemüht sei, in Standardsprache zu sprechen.

PädagogIn KG Aiglhof	Dialekt spreche ich in der Familie und im Freundeskreis. Im Beruf versuche ich es abzuschalten, weil das vorgegeben ist. Manchmal fällt mir aber auf, dass er hin und wieder raus kommt.
PädagogIn 1 KG Gebirgsjägerplatz	Ich spreche mit Leuten im Dialekt, die auch Dialekt sprechen. Spricht mein Gegenüber Hochdeutsch, dann versuche ich auch, Hochdeutsch zu sprechen. Im Beruf spreche ich vor allem mit zweisprachigen Kindern Hochdeutsch oder gehobene Umgangssprache.
PädagogIn 2 KG Gebirgsjägerplatz	Ich spreche privat als auch öffentlich im Dialekt. Hochsprache verwende ich eigentlich nur im Kindergarten. Hier unterscheide ich aber, mit welchem Kind ich spreche. Spricht ein Kind im Dialekt, so spreche ich auch Dialekt.
LeiterIn KG Herrnau	Ich spreche privat und im Beruf im Dialekt. In der Öffentlichkeit wie beispielsweise auf einem Amt oder während eines Termins versuche ich, gehobene Umgangssprache zu sprechen. Hochdeutsch wird bei mir nie funktionieren. Mit den Kindern spreche ich Dialekt.
LeiterIn KG Itzling 1	Ob ich im Dialekt spreche, hängt von der Situation ab. Wenn die Leute, mit welchen ich kommuniziere aber im Dialekt sprechen, so spreche ich auch im Dialekt.
PädagogIn 1 KG Itzling 1	Ich passe meine Sprache an die Gegebenheiten an. Vordergründig spreche ich zu Hause in der Familie Dialekt.
PädagogIn 2 KG Itzling	Ich spreche zu Hause als auch im Beruf Dialekt. Nach der Schrift zu sprechen ist sehr schwierig für mich.

LeiterIn KG Kleingmain	Ich spreche immer im Dialekt, vor allem im Freundes- und Bekanntenkreis. Im Beruf vermeide ich den Dialekt aber.
PädagogIn KG Kleingmain	Ich spreche eigentlich immer im Dialekt. Im Kindergarten aber eher weniger. Bei Bildungsangeboten ist mir bewusst, dass ich nach der Schrift sprechen soll. Das halte ich auch ein. Aber ich schaue, dass ich im Kindergarten schon auch Dialekt spreche.
LeiterIn KG Leopoldskron	Ich bemühe mich bei Veranstaltungen oder Elternabenden, ein bisschen außerhalb des Dialektes zu kommen. Es ist aber dann wahrscheinlich eine Zwischenstufe von Dialekt und Schriftsprache. Meine Alltagssprache unter KollegInnen und im Tagesablauf ist umgangssprachlich. Wenn es um besondere Aufträge geht, verfolge ich es, schön zu sprechen.
PädagogIn KG Leopoldskron	Im alltäglichen Leben, wenn ich mich mit jemandem unterhalte, spreche ich im Dialekt. Im Kindergarten spreche ich teilweise Dialekt, teilweise hochsprachlich, je nach Situation.

Tabelle 3: Dialektgebrauch der PädagogInnen

Betrachtet man diese Tabelle, so wird klar, dass sich alle befragten PädagogInnen als DialektsprecherInnen verstehen. Der Dialekt ist für sie zum Großteil eine Sprachvarietät des privaten und familiären Umgangs. Zwar geben einige PädagogInnen an, den Dialekt auch im öffentlichen und beruflichen Raum zu verwenden, jedoch wird mit Ausnahme der LeiterIn des Kindergarten Herrnu und der PädagogIn 2 des Kindergarten Itzling 1 sehr bewusst darauf geachtet, dass der dialektale Sprachgebrauch im beruflichen Kontext reduziert beziehungsweise an die jeweilige Situation angepasst wird. Es wird durchwegs angegeben, dass der Kontext und die Situation ausschlaggebend für das dialektale Sprechen seien. Darüber hinaus ist das sprachliche Handeln der KommunikationspartnerIn ein wesentlicher Faktor, denn die PädagogInnen spiegeln ihr Gegenüber.

7.2.2. Stellenwert der Sprache im Kindergarten

Um auf die zweite Untersuchungsfrage „Welchen Stellenwert nimmt die Sprache im Kindergarten generell für die PädagogInnen ein?“ eingehen zu können, wird wiederum Bezug auf die Fragen aus dem Leitfaden genommen:

- **Welchen Stellenwert nimmt die Sprache im Kindergarten generell für Sie ein?**

PädagogIn KG Aiglhof	Die Sprache im Kindergarten nimmt einen hohen Stellenwert ein. Bei uns ist Sprache an erster Stelle, da nur ein Kind von 23 Deutsch als Erstsprache hat. Darum lege ich großen Wert darauf.
PädagogIn 1 KG Gebirgsjägerplatz	Bei uns hat sie einen sehr hohen Stellenwert. Es kommen sehr viele Kinder in den Kindergarten, die gar kein Deutsch sprechen. Es ist vor allem am Kindergartenanfang schon eines der Hauptziele, dass die Kinder einmal verstehen, was wir sagen.
PädagogIn 2 KG Gebirgsjägerplatz	Die Sprache nimmt einen sehr, sehr hohen Stellenwert ein. Es ist sehr wichtig, dass wir als PädagogInnen ordentlich sprechen, da wir ein Sprachvorbild für die Kinder sind.
LeiterIn KG Herrnau	Die Sprache nimmt einen sehr hohen Stellenwert ein, weil wir einen hohen Ausländeranteil haben. 80 Prozent der Kindergartenarbeit umfasst die Sprache.
LeiterIn KG Itzling 1	Die Sprache im Kindergarten nimmt den Stellenwert der Gemeinsamkeit ein. Am Anfang kommt jeder mit seiner Sprache in allen Variationen und am Ende – und im höchsten Glücksfall – ist die Sprache das Gemeinsame. Alle Kinder müssen sich mehr oder weniger auf das Deutsche einigen, weil das im Laufe der Zeit alle können und sie sich so gegenseitig verstehen.
PädagogIn 1 KG Itzling 1	Nach der Liebe und Zuneigung kommt die Sprache bei mir gleich an zweiter Stelle. Zuerst empfinde ich das Nonverbale als wichtig, dann das Verbale. Das gilt für in- und ausländische Kinder gleichermaßen.
PädagogIn 2 KG Itzling 1	Die Sprache im Kindergarten empfinde ich als sehr wichtig. Wir sind ein sehr vielsprachiger Kindergarten, was der Sprache einen hohen Stellenwert einräumt.
LeiterIn KG Kleingmain	Sprache hat natürlich einen sehr hohen Stellenwert, weil wir immer versuchen, die Kinder dahin zu bringen, Probleme und Differenzen verbal zu lösen und nicht handgreiflich zu werden.

PädagogIn KG Kleingmain	Sprache nimmt eigentlich den höchsten Stellenwert ein. Wir haben in meiner Gruppe jetzt gerade auch oft über Dialekt gesprochen. Wir haben mit den Kindern kleine Übersetzungsübungen gemacht, zum Beispiel: „Alle Kinder gehen jausnen. – Olle Kinder gengan jausnen.“.
LeiterIn KG Leopoldskron	Aufgrund der Testungen ist Sprache schon Thema. Es fällt auf, dass nicht nur Kinder mit Deutsch als Zweitsprache Probleme haben, sondern auch Kinder mit Deutsch als Muttersprache. Durch die ganzen Studien in den Schulen, die sich mit den Lese- und Schriftspracheschwächen auseinandersetzen, setzen wir jetzt schon im Kindergarten an. Es ist unser Ziel, im Vorhinein zu helfen, sodass sich die Kinder in der Schule leichter tun.
PädagogIn KG Leopoldskron	Sprache ist eigentlich das Wichtigste. Alles läuft über die Sprache. Ich schaffe bewusst Situationen, in denen die Kinder sprechen müssen.

Tabelle 4: Stellenwert der Sprache im Kindergarten

Diese Tabelle zeigt, dass der Stellenwert der Sprache als hoch erachtet wird. Interessant ist, dass die Gründe für diese hohe Gewichtung ganz unterschiedlich argumentiert werden. Grundsätzlich nimmt die Sprache für alle befragten KindergartenpädagogInnen den einen hohen beziehungsweise den höchsten Stellenwert im Kindergarten ein. Nur für PädagogIn 1 des Kindergartens Itzling 1 ist die Liebe und Zuneigung an erster Stelle, jedoch gefolgt von der Sprache. Einerseits wird der Sprache ein hoher Stellenwert beigemessen, weil der Anteil an Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch relativ hoch ist, andererseits weil durch Sprachtests auch sichtbar wird, dass Kinder mit Deutsch als Erstsprache genauso sprachliche Probleme aufweisen wie Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch (KindergartenleiterIn Leopoldskron). Darüber hinaus versteht die LeiterIn des Kindergartens Itzling 1 die deutsche Sprache als Gemeinsamkeitsfaktor und somit als Lingua Franca. Hier wird der monolinguale Habitus besonders stark spürbar, die sprachliche Normalitätsannahme wird so sichtbar. Die LeiterIn des Kindergartens Kleingmain sieht in der Sprache deshalb eine so große Wertigkeit, weil die Kinder ein verbales Problemlöseverhalten entwickeln sollten und so Handgreiflichkeiten vermieden werden können. Nur die KindergartenpädagogIn 1 des Kindergartens Kleingmain spricht in diesem Zusammenhang den Dialekt an. Sie sieht ihn als Teil der „Thematik Sprache“ und baut ihn bewusst ein. Lediglich KindergartenpädagogIn 2 des Kindergartens Gebirgsjägerplatz erwähnt die Rolle des Sprachvorbildes und sieht hier die Wichtigkeit der Sprache begründet. Interessant ist zu sehen, dass der Stellenwert der Sprache im Kindergarten bei den einzelnen KindergartenpädagogInnen markant höher ist, als in allen pädagogischen Konzepten beschrieben.

- Überlegen Sie, wie Sie welche Kinder adressieren? Bemühen Sie sich dabei um eine Sprachvarietät, die Sie ansonsten eher nicht verwenden würden? Wenn ja, warum/wenn nein, warum?

PädagogIn KG Aiglhof	Ja, ich versuche den Dialekt im Kindergarten eher mehr in den Hintergrund zu stellen. Im Kindergarten rede ich so, zu Hause rede ich anders. Darauf habe ich mich schon eingestellt.
PädagogIn 1 KG Gebirgsjägerplatz	Auf jeden Fall überlege ich, wie ich welche Kinder adressiere. Ich versuche den Dialekt zu vermeiden und ins Hochsprachliche zu wechseln.
PädagogIn 2 KG Gebirgsjägerplatz	Ja. Ich muss oft überlegen, ob und wie ich mich gewählt ausdrücke. Gerade bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache muss man die Sätze richtig formulieren und die Silben nicht so abkürzen, wie es im Dialekt der Fall ist. Es geht um bewussten Sprachgebrauch.
LeiterIn KG Herrnau	Ja. Ich vereinfache die Wortwahl. Ich spreche dann nur in ganz kurzen Sätzen und verwende auch nur Wörter, die die Kinder verstehen, wenn ich merke, dass sie Verständnisprobleme haben. Es wird ganz einfach die Satzlänge gekürzt und das Vokabular auf ein einfacheres Niveau gebracht.
LeiterIn KG Itzling 1	Nein, denn ich finde, als PädagogIn muss man authentisch sein. Es wäre wirklich nicht authentisch, wenn ich ein absolutes Hochdeutsch mit den Kindern sprechen würde. Die Kinder würden mich so auch nicht ernst nehmen.
PädagogIn 1 KG Itzling 1	Nein. Ich spreche immer wie ich spreche. Wie es gerade kommt, das geht ganz automatisch.
PädagogIn 2 KG Itzling 1	Ja, das mache ich. Die österreichischen Kinder nehmen manchmal das gebrochene Deutsch der nicht-österreichischen Kinder an. Daher erkläre ich immer auf Hochdeutsch. Der Grund dafür ist, dass ich will, dass alle Kinder verstehen, was ich sage und nicht nur die österreichischen, die den Dialekt verstehen.
LeiterIn KG Kleingmain	Nein. Wir versuchen, eine relativ gepflegte Ausdrucksweise zu verfolgen, aber wir zensieren uns nicht selbst.
PädagogIn KG Kleingmain	Ja. Wenn mich ein Kind nicht versteht, dann formuliere ich den Satz auf Hochdeutsch. Ansonsten spreche ich mit den dialektsprechenden Kindern Dialekt. Mit den anderen eher umgangssprachlich.

LeiterIn KG Leopoldskron	Ja. In erster Linie geht es mir um das Zwischenmenschliche, um das In-Beziehung-Treten. Hier spreche ich wie ich immer spreche. Bei konkreten Anweisungen und Aufgabenstellungen kommt jedoch dann die nächsthöhere sprachliche Ebene.
PädagogIn KG Leopoldskron	Ja. Ich mache das vor allem vom Alter der Kinder abhängig. Die jüngeren muss man einfach anders ansprechen als die ältern. Ich spreche generell Hochdeutsch mit den Kindern. Die Kinder, die Dialekt sprechen, antworten dann sowieso im Dialekt.

Tabelle 5: Adressierung der Kinder

Acht der elf befragten KindergartenpädagogInnen reflektieren ihr sprachliches Handeln ganz bewusst und überlegen, wie sie welche Kinder adressieren. Selbstzensur spielt dabei eine wichtige Rolle. Gerade auf Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch wird hier bewusst Augenmerk gelegt. KindergartenpädagogIn 2 des Kindergartens Gebirgsjägerplatz ist hier besonders vorsichtig und wählt ihre Ausdrucksweise sehr genau aus, wobei sie stark auf das Standardsprachliche zurückgreift. KindergartenpädagogIn 2 des Kindergartens Itzling 1 ist sich ihrer sprachlichen Vorbildrolle bewusst, versteht sich als eine Art sprachregulierende Instanz und möchte die Kinder mithilfe des Standarddeutschen unterstützen. Grundsätzlich wird der Dialekt als nicht förderlich und zu vermeidende Sprachvarietät angesehen. Für jene KindergartenpädagogInnen, die sich gegen eine standardsprachliche Adressierung der Kinder aussprechen, steht die Authentizität im Vordergrund. Sie würden sich zensiert und von den Kindern nicht ernst genommen fühlen, wenn sie nicht die Sprachvarietät sprechen, die „ganz automatisch“ und „aus dem Bauch heraus“ kommt.

7.2.3. Die Wertigkeit des Dialekts im Kindergarten

Um auf die dritte Untersuchungsfrage „*Welche Wertigkeit weisen die PädagogInnen dabei dem Dialekt im Kindergarten zu?*“ eingehen zu können, wird auch hier Bezug auf die Fragen aus dem Interviewleitfaden genommen:

- **Sprechen Sie im Kindergarten Dialekt? Wenn ja, mit wem und in welchen Situationen? Wenn nein, warum nicht?**

PädagogIn KG Aiglhof	Ich versuche, mit den Kindern nicht im Dialekt zu sprechen und wenn, dann nur in Maßen. Man hat im Kopf, die Schriftsprache weiterzugeben. Es passiert mir allerdings oft, dass ich im Dialekt antworte. Mit den KollegInnen spreche ich aber automatisch im Dialekt.
PädagogIn 1 KG Gebirgsjägerplatz	Mit den Kindern spreche ich fast nie im Dialekt. Nur bei ganz kurzen Aussagen, wie: „Ma, voi liab!“ oder „Schiach!“. Ich denke mir, das können sie schon lernen, das ist Kulturgut. Ansonsten spreche ich Umgangssprache. Mit den KollegInnen spreche ich schon im Dialekt.
PädagogIn 2 KG Gebirgsjägerplatz	Dialekt spreche ich mit den Kindern in Alltags- und Spielsituationen, weil er mir manchmal rausrutscht. Jedoch bei Bildungsangeboten oder während der Sprachförderung achte ich auf ordentliche Sprache und dass „der Bauer nicht raus kommt.“ Mit den KollegInnen spreche ich im Dialekt.
LeiterIn KG Herrnau	Ich spreche im Kindergarten immer im Dialekt – auch mit den ausländischen Kindern. Die Kinder spiegeln die PädagogIn und passen sich sprachlich an. Ich bekomme von den Kindern oft Dialektsätze zurück. Andere PädagogInnen, die schöner reden, werden ebenfalls gespiegelt.
LeiterIn KG Itzling 1	In den Einheiten, in denen wirklich gearbeitet wird, verwende ich gepflegte Umgangssprache, in den Zwischenzeiten auch sanften Dialekt. Wir PädagogInnen untereinander sprechen Dialekt, aber keinen strengen.
PädagogIn 1 KG Itzling 1	Das ist sehr unterschiedlich. Bei Bildungsangeboten, Erklärungen und Nachsprechübungen spreche ich Schriftsprache. Bei lockeren Spielsituationen oder wenn ich Spaß mache, ist der Dialekt im Vordergrund. Ich muss aber oft ins Hochdeutsche übersetzen, weil mich manche Kinder nicht verstehen. Mit den KollegInnen spreche ich immer Dialekt.

PädagogIn 2 KG Itzling 1	Eigentlich spreche ich immer im Dialekt, besonders mit den österreichischen Kindern. Mit Kindern mit Deutsch als Zweitsprache aber auch manchmal nach der Schrift. Wenn ich etwas erkläre, dann verwende ich ebenfalls die Schriftsprache. Mit den KollegInnen spreche ich immer im Dialekt.
LeiterIn KG Kleingmain	Ich spreche ganz selten Dialekt. Am ehesten noch mit Kindern, die selbst Dialekt sprechen. Mit den KollegInnen spreche ich aber immer im Dialekt.
PädagogIn KG Kleingmain	Mit Kindern mit Migrationshintergrund rede ich wirklich ganz exakt nach der Schrift, weil sie so besser lernen und verstehen. Bei deutschsprachigen Kindern kommt der Dialekt auch ein bisschen mit, vor allem in der Alltagskommunikation. Meistens spiegle ich das Sprachverhalten der Kinder.
LeiterIn KG Leopoldskron	Ich spreche mit den Kindern, den KollegInnen und den Eltern im Dialekt. Bei Anweisungen oder Elternabenden auf höherem Sprachniveau.
PädagogIn KG Leopoldskron	Wenn ich Angebote mache, dann vermeide ich den Dialekt, in der Alltagskommunikation spreche ich Dialekt. Ich denke es ist gut, wenn man auch Hochdeutsch spricht, denn Hochdeutsch versteht jeder.

Tabelle 6: Dialektgebrauch im Kindergarten

Wie diese Tabelle zeigt, ist der Dialekt für den Großteil der befragten PädagogInnen eine Art Freizeit- und Spiegelsprache. Wird den Kindern erklärt, werden Bildungsangebote gemacht oder hat die PädagogIn das Gefühl, gerade etwas Wichtiges zu sagen, dann wird vom Dialekt Abstand genommen. Nur die LeiterIn des Kindergartens Hernau gibt an, immer Dialekt zu sprechen. Zwei der Befragten (LeiterIn und PädagogIn des Kindergartens Kleingmain) spiegeln das Sprachverhalten der Kinder und sprechen dann Dialekt, wenn auch das Kind im Dialekt spricht. Was die Kommunikation mit den KollegInnen betrifft, so sprechen durchwegs alle PädagogInnen im Dialekt. Es ist darüber hinaus festzuhalten, dass vier der befragten PädagogInnen angaben, mit Kindern mit Deutsch als Erstsprache eher Dialekt zu sprechen, als mit Kindern mit Deutsch als Zweitsprache- Hintergrund.

- **Was halten Sie vom Dialekt im Kindergarten? Welche Vor- beziehungsweise Nachteile könnten sich für die Kinder durch den Dialektgebrauch im Kindergarten ergeben?**

PädagogIn KG Aiglhof	Ich glaube, dass der Dialekt im Kindergarten eher nachteilig ist. Es ist sicher besser, wenn die Kinder von Anfang an mit der Schriftsprache aufwachsen. Sie haben es dann leichter in der Schule.
PädagogIn 1 KG Gebirgsjägerplatz	Ich denke, man soll den Dialekt ein bisschen einbauen. Die Kinder sollen ihn kennenlernen. Grundsätzlich ist aber das „Switchen“ für die Kinder schon schwierig. Wir haben in der Schule gelernt, dass man bei Angeboten gehobene Umgangssprache sprechen soll. Im Alltag kann auch Dialekt gesprochen werden, dass er quasi auch Wertschätzung erfährt. Es kommt auch auf den Kindergarten an. Am Land kann mehr Dialekt gesprochen werden, in der Stadt weniger durch die vielen Kinder mit Migrationshintergrund.
PädagogIn 2 KG Gebirgsjägerplatz	Ich finde den Dialekt im Kindergarten nicht so schlecht. Es kommt aber darauf an, ob man am Land oder in der Stadt ist. Am Land ist der Dialekt sicher Alltag. Bei uns in der Stadt ist es anders, weil wir einfach sehr viele ausländische Kinder haben. Ich glaube es ist deshalb in der Stadt wichtig, ordentliches Sprechen zu vermitteln und nicht den Dialekt. Migrantenkinder nehmen eher die Hochsprache auf. Ich habe noch nie erlebt, dass die Kinder meinen Dialekt angenommen hätten.
LeiterIn KG Herrnau	Ich sehe den Dialekt als Fremdsprache für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und als Erstsprache für österreichische Kinder. In der Ausbildung wird gelehrt, dass man mit den Kindern gehobene Umgangssprache sprechen soll, besonders mit den drei- bis vierjährigen. Ich habe mich am Anfang meiner Berufslaufbahn deshalb nicht getraut, Dialekt zu sprechen. Aber ich musste mich zensieren, damit kein Dialekt rauskommt.
LeiterIn KG Itzling 1	Für mich gehört der Dialekt auch im Kindergarten dazu, weil er einfach ein Teil von uns ist. Der Dialekt ist eine Sprache neben dem Deutschen. Nachteilig wird es dann, wenn der Dialekt zu stark ausgeprägt ist, weil dann die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache nichts verstehen. Der Salzburger Dialekt ist aber ein ganz angenehmer, den man ganz leicht verstehen kann.
PädagogIn 1 KG Itzling 1	Zweisprachig mit Dialekt und Hochsprache aufzuwachsen ist für die Kinder das Ideale. Das sollte auch im Kindergarten so sein. Wenn wir einen Ausflug machen, erkläre ich zum Beispiel in Hochsprache, dass der Baum, vor dem wir stehen, eine Eiche ist. Wenn ich den Kindern aber von einem Erlebnis erzähle, dass ich zum Beispiel am Wochenende in den Wald gegangen bin, dann sage ich das im Dialekt: „Do bin i in Woid gongan und hob Schwammal gfundn.“

PädagogIn 2 KG Itzling 1	Ich glaube, der Dialekt im Kindergarten kann Nachteile für die Kinder mit sich bringen. Besonders in der Schule später, wenn sie Schreiben lernen. Vorteile fallen mir keine ein.
LeiterIn KG Kleingmain	Ich halte es nicht für schlecht, wenn man im Kindergarten Dialekt spricht, weil es einfach genug Ausgleich gibt. Die Fingerspiele, Gedichte, Bücher, Lieder sind alle in der Schriftsprache. Ich finde es toll, wenn die Kinder beides können. Der Dialekt spiegelt ja auch die regionale Zugehörigkeit wieder.
PädagogIn KG Kleingmain	Ich unterscheide hier. Mit den Kindern mit Migrationshintergrund redet man wirklich ganz exakt nach der Schrift, weil sie so die Sprache besser lernen und verstehen. Bei deutschsprechenden Kindern wird schon Dialekt gesprochen.
LeiterIn KG Leopoldskron	Dialekt ist wie eine zweite Sprache. Wir haben einige Kinder, die starke Dialektsprecher sind. Sie entsprechen aber ganz der Norm, was die sprachliche Entwicklung betrifft. Man sollte aber trotzdem die Schriftsprache einbringen, sonst könnte der Übergang in die Schule schwierig werden.
PädagogIn KG Leopoldskron	Es ist gut, wenn die Kinder auch mit Dialekt in Berührung kommen, jedoch muss ein Ausgleich mit der Hochsprache stattfinden.

Tabelle 7: Haltung zum Dialektgebrauch im Kindergarten

Diese Tabelle zeigt, dass die Zugänge zum Thema Dialekt im Kindergarten sehr unterschiedlich sind. Es fällt auf, dass die meisten PädagogInnen den Dialekt eher als nachteilig empfinden. Dies wird besonders auf Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch deutlich, was sechs der befragten PädagogInnen angeben. Es wird darüber hinaus klar, dass für die KindergartenpädagogInnen die Standardsprache hinsichtlich des Ausgleichs zum Dialekt einen Bedingungsfaktor darstellt. Der Dialektgebrauch wird dadurch gerechtfertigt, als dass er durch Bücher, Lieder, Gedichte oder Fingerspiele „neutralisiert“ wird, wie es die LeiterIn des Kindergartens Kleingmain formuliert. Es wird in dieser Hinsicht auch auf das Stadt-Land Gefälle aufmerksam gemacht. Der Dialektgebrauch am Land sei stärker und bedürfe keiner Rechtfertigung, weil der Anteil an Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch geringer sei. In der Stadt sei es genau umgekehrt, weshalb der Dialekt in Maßen eingesetzt werden sollte. Darüber hinaus wird der Dialekt von fünf PädagogInnen in diesem Kontext als „Zweit- oder Fremdsprache“ wahrgenommen. Die LeiterIn des Kindergarten Itzling1 beschreibt den Dialekt als „eine Sprache neben dem Deutschen“, die LeiterIn des Kindergartens Leopoldskron als „zweite Sprache“. Für Kinder mit dem Deutschen als

Erstsprache ist die eigentliche Erstsprache nach Meinung der LeiterIn des Kindergartens Herrnau der Dialekt.

- **In der Fachliteratur wird der Gedanke geäußert, dass der Dialekt durch den fehlenden Gebrauch in der Primärsozialisation schwindet, da die Kinder keine dialektale Sprachkompetenz erwerben können. Was denken Sie darüber?**

PädagogIn KG Aiglhof	Ja, wenn es so weitergeht. Wenn die Muttersprache der Kinder nicht Deutsch ist, dann werden sie nicht mit Dialekt aufwachsen. Es kommt auch darauf an, ob zu Hause mit den Kindern Dialekt gesprochen wird. Ich glaube aber, der Dialekt hat schon abgenommen.
PädagogIn 1 KG Gebirgsjägerplatz	Ja, das kann schon sein. Ich denke aber, es gibt einen großen Stadt-Land Unterschied. In der Stadt ist der Anteil von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache größer. Hier wird auch zu Hause kein Dialekt gesprochen. Ich denke, dass auch in den Kindergärten und Schulen eher Umgangssprache gesprochen wird.
PädagogIn 2 KG Gebirgsjägerplatz	Nein, das kann ich nicht bestätigen. Ich denke, dass der Dialekt bei den Kindern erst später kommt und ich denke, dass das von jedem selbst ein bisschen abhängt, wie man die Sprache gebraucht.
LeiterIn KG Herrnau	Ja, das glaube ich. Wenn man mit dem Dialekt nicht in Berührung kommt, versteht man ihn auch nicht. Kinder, die von klein auf Schriftdeutsch lernen und deren Eltern bemüht sind, Schriftdeutsch zu Hause zu sprechen, könnten den Dialekt nicht mehr verstehen.
LeiterIn KG Itzling 1	Ja, das glaube ich. Der Dialekt wird aus der Angst vermieden, dass die Kinder später bei der Verschriftlichung der Sprache Probleme bekommen könnten. Auch in der Sprachförderausbildung wird darauf hingewiesen, den Dialekt zu vermeiden.
PädagogIn 1 KG Itzling 1	Ich denke, das ist unterschiedlich. In der Stadt würde ich es bejahen, am Land eher verneinen.
PädagogIn 2 KG Itzling 1	Das stimmt zum Teil. In der Stadt dominiert die Schriftsprache, am Land wird mehr Dialekt gesprochen.
LeiterIn KG Kleingmain	Ja das kann ich beobachten.

PädagogIn KG Kleingmain	Ja, das glaube ich. Ich glaube auch, dass sich eine neue „Mischsprache“ herausbildet, die näher an der Schriftsprache liegt.
LeiterIn KG Leopoldskron	Das kann ich so nicht sagen. Ich denke, der Dialekt ist hier sehr dominant. Ich kann jedoch beobachten, dass viele Eltern nicht wollen, dass die Kinder stark im Dialekt sprechen.
PädagogIn KG Leopoldskron	Nein, das glaube ich nicht. Viele Eltern sprechen im Dialekt und die Kinder passen sich an. Wenn jemand im Dialekt aufgewachsen ist, dann wird das auch immer weitergegeben.

Tabelle 8: Dialektschwund

Diese Tabelle zeigt, dass acht der elf PädagogInnen die Entwicklung des Dialektschwundes im Stadtgebiet bejahen. Hier wird oft darauf Bezug genommen, dass der Anteil an Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch gestiegen ist und damit der Dialekt an Einfluss verliere, da diese Kinder eher mit der Schriftsprache aufwachsen. Drei PädagogInnen denken, dass der Dialekt aufgrund der fehlenden Konfrontation in der Primärsozialisation nicht im Schwinden sei, da der Dialekteinfluss der Umwelt zu stark ausgeprägt ist. Darüber hinaus wird von drei PädagogInnen die Stadt-Land Thematik angesprochen, wobei ein Dialektschwund immer auf die Stadt bezogen wird, wohingegen den ländlichen Regionen eine stabile Dialektsituation zugeschrieben wird.

- **Glauben Sie, dass der dialektale Sprachgebrauch im Kindergarten einen Einfluss auf die weitere Bildungslaufbahn der Kinder haben könnte (Schuleinstieg, Erwerb der Standardsprache...)? Gibt es hier Unterschiede zwischen Kindern mit Deutsch als Erstsprache und Kindern mit Deutsch als Zweitsprache?**

PädagogIn KG Aiglhof	Ja, ich denke es könnten sich Schwierigkeiten ergeben, wenn die Kinder nicht mit der Schriftsprache in Berührung kommen. Aber die Kinder lernen sehr schnell, wobei vermehrt am Anfang der Schullaufbahn Probleme auftreten.
PädagogIn 1 KG Gebirgsjägerplatz	Prinzipiell nicht. Bei unseren Kindern mit Deutsch als Zweitsprache ist es so, dass sie zwei deutsche Sprachen lernen: das Hochdeutsche und den Dialekt. Diese Kinder haben mehr Schwierigkeiten als österreichische. Probleme mit dem Hochdeutschen haben die Kinder nicht, da die Medien wie Fernsehen, Bücher, Computer das Hochdeutsche automatisch transportieren.
PädagogIn 2 KG Gebirgsjägerplatz	Österreichische Kinder haben weniger Probleme in die Hochsprache einzusteigen. Migrantenkinder mehr, sollte wirklich nur Dialekt mit ihnen gesprochen werden. Bei österreichischen Kindern kommt mit dem Vorlesen viel Hochsprachliches dazu, sie erkennen den Unterschied zwischen Dialekt und Hochsprache. Die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache brauchen zuerst einmal die Sinnhaftigkeit hinter den Wörtern, was erschwerend wirkt.
LeiterIn KG Herrnau	Nein. Es konzentriert sich nicht alles auf den Dialekt. Ich denke das hängt von der Sprachbegabung der Kinder ab.
LeiterIn KG Itzling 1	Es hängt von der Stärke des Dialektes ab. Ein leichter Dialekt macht weniger Probleme als ein starker. Für die Schule ist es aber bestimmt für alle Kinder besser, im Kindergarten eine Mischung aus Dialekt und Hochdeutsch zu sprechen.
PädagogIn 1 KG Itzling 1	Nein, das glaube ich nicht. Dialekt schadet der deutschen Sprache nicht, solange die Hochsprache auch beherrscht wird. Im Grunde ist es am idealsten, wenn die Kinder zweisprachig mit Dialekt und Hochsprache aufwachsen.
PädagogIn 2 KG Itzling 1	Ja, nicht-deutschsprachige Kinder haben Probleme, denn sie können in diesem Fall nur Dialekt und ihre Muttersprache. Bei deutschsprachigen Kindern ist der Dialekt die Muttersprache, sie lernen die Hochsprache leichter.

LeiterIn KG Kleingmain	Die Kinder haben dadurch keine Probleme. Sie haben so viel Anregung in der Hochsprache durch Fernsehen und Computer. Im Stadtgebiet haben die Kinder dadurch sicher keinen Nachteil. Am Land, wo der Dialekt stärker verwurzelt ist vielleicht schon.
PädagogIn KG Kleingmain	Wenn die Schriftsprache von den Kindern nicht ausreichend beherrscht wird, haben sie auf alle Fälle Probleme. Die Schriftsprache ist in der Stadt eine große Voraussetzung. Am Land ist das nicht so krass.
LeiterIn KG Leopoldskron	Wenn die Kinder wenig mit Büchern zu tun haben, kann es sein, dass die Schriftsprache in der Schule befremdlich wirkt. Wenn die Grundausrüstung an Sprache gegeben ist, entstehen keine Probleme. Dialektkinder haben es dadurch nicht schwerer. Probleme gibt es nur, wenn im Kindergarten und zu Hause nur Dialekt gesprochen wird. Jedoch spielt hier auch die Sprachbegabung der Kinder eine Rolle.
PädagogIn KG Leopoldskron	Beim Schreiben tun sich die Kinder sicher schwerer. Aber Kinder lernen sehr schnell und können es dann einfach ein bisschen zeitverzögert. Am Anfang ist es schwieriger für die Kinder. Im Prinzip ist es mit dem Erlernen der Schriftsprache genauso, wie man Englisch lernt.

Tabelle 9: Einfluss des Dialektes im Kindergarten auf die Bildungslaufbahn der Kinder

Die PädagogInnen sprechen sich zum Großteil für einen geringen Einfluss des Dialektes auf die weitere Bildungslaufbahn der Kinder aus. Grundsätzlich wird der Einfluss des Dialektes aber immer im negativen und nie im positiven Sinne gedeutet. Die PädagogInnen vertreten durchwegs die Meinung, dass sich der Dialekt im Kindergarten am ehesten negativ auf die Bildungslaufbahn der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache niederschlägt. Sie sehen den Dialekt als Fremdsprache an, die neben der deutschen Standardsprache existiert und sich als zusätzlicher Schwierigkeitsfaktor auswirkt, wie die PädagogIn des Kindergartens Leopoldskron argumentiert. Der Einfluss des Dialektes auf die Bildungslaufbahn von einsprachig deutschsprachigen Kindern wird von allen als vernachlässigbar erachtet. Zwei der PädagogInnen sehen in der „Sprachbegabung“ der Kinder den Schlüssel zum Erfolg oder Misserfolg, was besonders in der Antwort der LeiterIn des Kindergarten Hernau sichtbar wird. Probleme mit der Aneignung der Standardsprache werden zwar angesprochen, jedoch nicht als schwerwiegend erachtet. Es wird durchwegs die Meinung vertreten, dass die Standardsprache in genügendem Ausmaß durch die Medien vermittelt wird und für die Kinder als ausgleichender Faktor zum dialektalen Umfeld wirkt, wie die PädagogIn 1 des Kindergartens Gebirgsjägerplatz und die LeiterIn des Kindergartens Kleingmain feststellen.

7.2.4. Dialekt und Emotion im Kindergarten

Um auf die dritte Untersuchungsfrage „Gibt es für die PädagogInnen eine Verbindung zwischen dem dialektalen Sprachgebrauch und emotionalen Situationen im Kindergarten?“ eingehen zu können, wird auch hier Bezug auf die Fragen aus dem Interviewleitfaden genommen.

- **Wie gehen Sie in emotionalen Situationen mit den Kindern sprachlich um (beispielsweise beim Trösten oder Beruhigen)?**

PädagogIn KG Aiglhof	Ich finde, dass ich mich im Dialekt besser ausdrücken kann. Da bin ich einfach ich selber und habe oft die besseren Worte. Deshalb spreche ich beim Trösten mit deutschsprachigen Kindern in emotionalen Situationen Dialekt. Bei nicht-deutschsprachigen Kindern spreche ich nicht immer Dialekt, aber es kommt auch öfters vor.
PädagogIn 1 KG Gebirgsjägerplatz	Ich spreche mit den Kindern fast nie Dialekt und switche auch in emotionalen Situationen nicht hin und her. Es ist ganz egal, welches Kind mit welchem Hintergrund, ich versuche, den Dialekt im Hintergrund zu halten.
PädagogIn 2 KG Gebirgsjägerplatz	Ich glaube nicht, dass der Dialekt in emotionalen Situationen viel ausmacht. Ich kommuniziere so, dass mich das Kind versteht. Beim Trösten steht der Körperkontakt im Vordergrund, nicht die Sprache. Ich spreche das Kind so an, wie es das von mir gewohnt ist.
LeiterIn KG Herrnau	Die Emotionssprache ist einfach die Muttersprache. Das ist bei den Kindern genauso wie bei den PädagogInnen. Ich sehe den Dialekt auch als Muttersprache, deshalb verwende ich ihn in emotionalen Situationen.
LeiterIn KG Itzling 1	Ich bleibe hier immer im Dialekt, weil in emotionalen Situationen Gefühle mitschwingen. Die Erstsprache ist die Gefühlssprache und das ist nun mal bei mir der Dialekt. Ich kann im Dialekt meine Gefühle besser ausdrücken. Wenn ich sage „Ach, du bist ein liebes Kind!“ bin ich nicht authentisch.
PädagogIn 1 KG Itzling 1	Mein Gefühl sagt mir, dass ich im Dialekt besser Trösten und Beruhigen kann. Weil ich dann selbst wieder zu meinen Wurzeln komme. Meine eigene Mutter hat das auch im Dialekt gemacht und das Gefühl ist wieder so heimelig. Auch bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache tröste ich im Dialekt. Ich käme mir blöd vor, wenn ich sagen würde: „Ach du armes Kind, du tust mir leid!“ anstelle von „Du oams Haschal, host da weh don?“. Die Kinder würden merken, dass ich mich verstelle.

PädagogIn 2 KG Itzling 1	Bei Kindern, die selbst Dialekt sprechen, tröste und beruhige ich im Dialekt. Ich merke selbst, dass sich Dialektkinder besser im Dialekt beruhigen lassen. Mit Nicht-Dialektkindern spreche ich nach der Schrift.
LeiterIn KG Kleingmain	Ich verwende in emotionalen Situationen den Dialekt. Man kann durch den Dialekt seine Emotionen punktgenauer zum Ausdruck bringen. Bei fremdsprachigen Kindern tröste und beruhige ich aber weniger im Dialekt. Ich spiegle das Sprachverhalten der Kinder.
PädagogIn KG Kleingmain	Wenn ein Kind nach der Schrift spricht, tröste ich es nach der Schrift. Wenn ein Kind in Mundart redet, tröste ich es in Mundart. Ich spiegle das Kind.
LeiterIn KG Leopoldskron	Die Kinder erreicht man, wenn man authentisch ist. Die Sprache, die man sonst auch im Kindergarten verwendet kommt auch in emotionalen Situationen am ehrlichsten an. Das ist bei mir die Umgangssprache beziehungsweise der Dialekt.
PädagogIn KG Leopoldskron	Wenn ich ein Kind tröste, spreche ich eher im Dialekt. Hochdeutsch ist in emotionalen Situationen für mich nicht wirklich passend.

Tabelle 10: Dialektgebrauch in emotionalen Situationen

Diese Tabelle zeigt, dass neun von elf PädagogInnen in emotionalen Situaionen oftmals auf den Dialekt zurückgreifen. Die LeiterInnen der Kindergärten Herrnau und Itzling 1 und Leopoldskron, sowie die PädagogIn 1 des Kindergarten Itzling 1 und die PädagogIn des Kindergartens Leopoldskron sprechen sich für den ausschließlichen Dialektgebrauch in emotionalen Situationen aus. Die PädagogInnen der Kindergärten Aiglhof, Itzling 1 und Kleingmain spiegeln in emotionalen Situationen das Sprachverhalten der Kinder. Spricht ein Kind im Dialekt, wird es im Dialekt getröstet, spricht es keinen Dialekt, dann in der Standardsprache. Die PädagogInnen des Kindergartens Gebirgsjägerplatz verwenden in emotionalen Situationen ausschließlich die Standardsprache. PädagogIn 2 argumentiert hier, dass es in emotionalen Situationen eher um Körperkontakt als um Sprache gehe und der Dialekt hier „nicht so viel ausmache“.

- **Glauben Sie, dass sich Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch oder Kinder, die selbst keinen Dialekt sprechen durch den Dialektgebrauch im Kindergarten ausgegrenzt oder „fremd“ fühlen?**

PädagogIn KG Aiglhof	Das glaube ich nicht. Ich habe noch nie erlebt, dass sich ein Kind aufgrund der verwendeten Sprache ausgegrenzt fühlt
PädagogIn 1 KG Gebirgsjägerplatz	Das glaube ich nicht. Kinder im Kindergartenalter lernen eine Sprache sehr schnell. Ich glaube sogar, der Dialekt ist eher etwas, das sie interessiert. Er weckt eher die Neugierde, als dass er ausgrenzt.
PädagogIn 2 KG Gebirgsjägerplatz	Nein. Für die Kinder ist es in dieser Hinsicht ganz egal, ob ich Hochdeutsch oder Dialekt spreche. Ob einmal der Dialekt hineinrutscht oder nicht, macht nicht viel aus. Dialektlieder machen den Kindern aber viel Spaß.
LeiterIn KG Herrnau	Nein, das glaube ich nicht. Die Kinder haben eine große Akzeptanz und Toleranz, was die Sprachen in Kindergarten angeht.
LeiterIn KG Itzling 1	Nein, das glaube ich nicht. Der Dialekt ist „so eine weiche Schiene“, dass die Kinder da auch gerne mitmachen. Die Kinder steigen sofort auf Lieder und Spiele im Dialekt ein – und das mit Begeisterung.
PädagogIn 1 KG Itzling 1	Nein, das glaube ich nicht. Die Kinder sind sprachlich so unvoreingenommen und locker. Sie lernen die Dialektsprache ganz nebenbei. Ich habe den Dialekt noch nie als Ausgrenzungsfaktor wahrgenommen.
PädagogIn 2 KG Itzling 1	Nein, das glaube ich nicht. Die Kinder beobachten sehr viel und irgendwann bemerkt man, dass einige nicht-österreichische Kinder sich den Dialekt aneignen. Der Dialekt ist kein Ausgrenzungsfaktor.
LeiterIn KG Kleingmain	Ja das glaube ich, aber ich habe es noch nie aktiv beobachtet. Wir haben aber bemerkt, dass die meisten Kinder schriftsprachlich erzogen sind und den Dialekt teilweise gar nicht verstehen. Bei dialektalen Liedern oder Spielen muss man oft übersetzen.
PädagogIn KG Kleingmain	Nein, das glaube ich nicht. Das Gefühl hätte ich noch nie gehabt. Jedoch müssen wir Dinge im Dialekt öfter übersetzen. Der Dialekt kommt aber bei den Kindern sehr gut an. Sie finden ihn lustig und müssen beim Übersetzen kichern und lachen. Er ist sehr gut für die Atmosphäre.

LeiterIn KG Leopoldskron	Nein, das glaube ich nicht. Kinder mit Zweitsprache Deutsch beginnen sehr schnell, Dialekt zu sprechen. Es kommt auf das Sprachvorbild an. Der Dialekt könnte einen erschwerten Einstieg bedeuten – als dritte Fremdsprache. Die Kinder steigen meist so ein, wie sie es von den Kindern in ihrer Umgebung mitkriegen.
PädagogIn KG Leopoldskron	Nein, überhaupt nicht. Kinder fragen da nicht lange.

Tabelle 11: Dialekt als Ausgrenzungsfaktor

Diese Tabelle macht deutlich, dass der Dialekt im Kindergarten grundsätzlich von allen befragten KindergartenpädagogInnen nicht als Ausgrenzungsfaktor gesehen wird. Nur die LeiterIn des Kindergartens Kleingmain könnte sich den Dialekt als Ausgrenzungsfaktor vorstellen, hat dies aber noch nie aktiv beobachtet. Der Dialekt wird grundsätzlich von den Kindern mit Deutsch als Zweitsprache gut aufgenommen. Sie begegnen ihm mit Interesse und Neugierde. Die PädagogIn des Kindergartens Kleingmain schildert, dass Spiele oder Lieder im Dialekt die Atmosphäre auflockern und die Kinder dabei Spaß haben. Oftmals wird erwähnt, dass der Dialekt übersetzt werden muss, damit ihn die Kinder verstehen.

7.2.5. Sprachliche Präferenz

Um auf die dritte Untersuchungsfrage „*Welche Sprachvarietät wird von den PädagogInnen hinsichtlich der Kommunikation mit den Kindern im Kindergarten präferiert?*“ eingehen zu können, wird auch hier Bezug auf die Frage aus dem Interviewleitfaden genommen.

- **Wirkt sich nun Ihrer Meinung nach der dialektale, umgangssprachliche oder standardsprachliche Sprachgebrauch im Kindergarten am günstigsten für die Kinder aus?**

PädagogIn KG Aiglhof	Das förderlichste für die Kinder ist, wenn man als PädagogIn ist wie man ist und das auch beibehält. Wobei Anleitungen in der schönen Schriftsprache formuliert werden und in der Freispielzeit Dialekt gesprochen wird. Eine Mischung ist das Beste.
PädagogIn 1 KG Gebirgsjägerplatz	Ich möchte das nicht verallgemeinern. Eine gehobene Umgangssprache sollte im Vordergrund stehen. Aber man kann den Kindern auf jeden Fall spielerisch vermitteln, was Dialekt ist.
PädagogIn 2 KG Gebirgsjägerplatz	Ich denke, man sollte das von den Kindern abhängig machen. Situationsbezogenheit ist wichtig. Ich switche hin und her. In der Gesamtgruppe ist aber die Hochsprache am besten.
LeiterIn KG Herrnau	Auch wenn man im Kindergarten mit den Kindern Dialekt spricht, gibt es Bilderbücher, Geschichten und Gedichte in der Hochsprache. Es ist eine Mischung.
LeiterIn KG Itzling 1	Gepflegte Umgangssprache, wo ein bisschen Dialekt mitschwingt versteht jedes Kind und verträgt auch jedes Kind. Es muss authentisch sein und ich als PädagogIn muss mich mit meiner Sprache wohl fühlen.
PädagogIn 1 KG Itzling 1	Es muss eine Mischung sein. Nur Dialekt finde ich nicht in Ordnung. Beim Erzählen, Erklären oder Lesen von Bilderbüchern spricht man Hochdeutsch und kommentiert dann vielleicht im Dialekt.
PädagogIn 2 KG Itzling 1	Ich finde eine Mischung. Dieses Hin und Her, mal das, mal das. Dann hören die Kinder beides. Schaden tut der Dialekt aber sowieso keinem.
LeiterIn KG Kleingmain	Am förderlichsten ist eine gehobene Umgangssprache. Aber ich finde es auch enorm wichtig, dass der Dialekt bei den Kindern erhalten bleibt. Trotzdem sollen die ausländischen Kinder die Sprache richtig lernen und keine „Dialektverhunzungen“.

PädagogIn KG Kleingmain	Eine Kombination ist das Beste. Der Dialekt darf nicht verloren gehen, das sind die Wurzeln. Lesen und Schreiben lernen ist aber wichtig, dafür brauchen die Kinder dann das Hochdeutsche.
LeiterIn KG Leopoldskron	Umgangssprache ist das Beste, nicht der ureigene Dialekt. Ich verstehe unter Umgangssprache eine Vermischung. Die Kommunikation im Kindergarten sollte nicht auf Hochschuleniveau stattfinden, weil es vorrangig um das Zwischenmenschliche geht. Es ist auch eine Frage dessen, in welcher Situation man sich befindet. Wenn ich mit den Kindern „ratsche“, dann verwende ich Dialekt. Alles andere käme mir unnatürlich vor.
PädagogIn KG Leopoldskron	Eine Mischung, jedoch mit Fokus auf die Hochsprache.

Tabelle 12: Sprachliche Präferenz der PädagogInnen

Diese Tabelle zeigt, dass neun der elf befragten PädagogInnen eine Mischung aus Dialekt und Standardsprache bevorzugen. Zwei der PädagogInnen sprechen sich für eine gehobene Umgangssprache aus. Grundsätzlich wird, wenn in der Gesamtgruppe gesprochen wird, die Standardsprache fokussiert. Der Dialekt findet eher im Bereich des Spielerischen Platz, wie es PädagogIn 1 des Kindergartens Gebirgsjägerplatz formuliert. Die Authentizität der PädagogInnen selbst und die Situationsadäquatheit der Sprache spielen hier wesentliche Rollen für die Befragten.

7.2.6. Weitere Angaben

Das Ende des Interviews wurde den PädagogInnen die Frage „Gibt es noch einen Aspekt, welcher noch nicht angesprochen wurde und Ihrer Meinung nach noch wichtig wäre?“ gestellt.

PädagogIn KG Aiglhof	Ich finde, der Dialekt ist etwas das bleiben sollte, aber die Schriftsprache sollte nicht vergessen werden. Sie ist wichtig für das spätere Leben.
PädagogIn 1 KG Gebirgsjägerplatz	Keine Angaben
PädagogIn 2 KG Gebirgsjägerplatz	Keine Angaben
LeiterIn KG Herrnau	Ich bin mir zu 100 Prozent sicher: Wir sind einfach ein sozialer Beruf. Wenn man wirklich mit der deutschen Schriftsprache ein Problem hat, glaube ich nicht, dass man sich als PädagogIn emotional in die Arbeit „reinlegen“ und alles geben kann. Wenn man ständig darüber nachdenken muss, wie man was sagt, hemmt einen das ungemein in der Arbeit mit den Kindern.
LeiterIn KG Itzling 1	Keine Angaben
PädagogIn 1 KG Itzling 1	Keine Angaben
PädagogIn 2 KG Itzling 1	Keine Angaben
LeiterIn KG Kleingmain	Keine Angaben
PädagogIn KG Kleingmain	Keine Angaben

LeiterIn KG Leopoldskron	Keine Angaben.
PädagogIn KG Leopoldskron	Keine Angaben

Tabelle 13: Weitere Angaben

Lediglich zwei der elf befragten PädagogInnen führten diese Frage näher aus. Die PädagogIn des Kindergarten Aiglhof machte nochmals deutlich, dass der Dialekt für sie wichtig ist und erhalten bleiben sollte. Da für sie aber die Vorteile der Schriftsprache augenscheinlich überwiegen, stellt sie den Dialekt in den Hintergrund. Die LeiterIn des Kindergartens Herrnau spricht die Diskrepanz zwischen der Authentizität – welche für sie die dialektale Sprachvarietät beinhaltet – und der ihr „aufoktroierten Künstlichkeit“ – welche sie im Anspruch die Standardsprache verwenden zu müssen - sieht. Sie fühlt sich durch die ständige Reflexion über die verwendete Sprache im Kindergarten in ihrer Tätigkeit als PädagogIn gestört. Das ständige Hinterfragen des sprachlichen Handelns stellt für sie eine emotionale Barriere dar, welche sie daran hindert, ihren Beruf auszuüben: „...wenn du da dauernd überlegen musst: ‚Kann ich das sagen? Darf ich das sagen? Ist das so richtig?‘ ist das total schwierig. Da wirst du ja fertig‘.“

7.3. Resümee

Durch die Darstellung der Ergebnisse dieser empirischen Untersuchung wurden die unterschiedlichen Standpunkte zum Thema Dialekt im Kindergarten der befragten KindergartenleiterInnen sowie PädagogInnen in den verschiedenen Einrichtungen explizit. Die im Folgenden begründeten Hypothesen stellen zusammengefasst die wesentlichen Resultate dieser qualitativen Untersuchung dar. Als ersten Schritt werden die Prüfhypothesen genannt, um im nächsten Schritt die Haupthypothese validieren zu können.

Persönliche Einstellung der KindergartenpädagogInnen zum Dialekt

Prüfhypothese 1:

- Die ausgewählten Salzburger KindergartenpädagogInnen erkennen den Dialekt als Sprachvarietät, sind sich darüber bewusst, ob und wann sie Dialekt sprechen und weisen darüber hinaus eine persönliche und emotionale Verbundenheit zum Dialekt auf.

Dialekt als Sprachvarietät mit Defizitcharakter

An dieser Stelle kann festgehalten werden, dass die Aussagen der PädagogInnen eine starke Hinwendung zum Defizitcharakter des Dialektes sichtbar machen, indem der Dialekt als „nicht schöne“, „veränderte und abgekürzte“, häusliche, familiäre, regional begrenzte und tendenziell mündliche Sprache zur „Artikulation von Problemen und Gefühlen“ dargestellt wird. Darüber hinaus wird der Dialekt auch dadurch charakterisiert, was er nicht ist. Er ist eben *nicht* die Standardsprache, sondern die Sprache, die am Land gesprochen wird. Er ist eine veränderte, abgekürzte „Abweichung“ vom österreichischen Standarddeutsch, die man eher im privaten Umfeld benützt, jene Sprache, in der man sich unterhält und jene Sprache, die auch schon die Eltern gesprochen haben. Daneben wird die Vorstellung des „ordentlichen Sprechens“ mit dem Artikulieren der Standardsprache gleichgesetzt. Der Dialekt wäre dann im Umkehrschluss als eine „unordentliche“ Ausformung der österreichischen Standardvarietät zu verstehen. Genannt wird der Anspruch des „ordentlichen Sprechens“ im Kontext der Rolle als Sprachvorbild (siehe Seite 94), der Artikulation von Bildungsangeboten und der Sprachförderung (siehe Seite 99) sowie hinsichtlich des urbanen Charakters der Stadt Salzburg, welcher scheinbar eine Art „standardnähere Stadtsprache“ verlange als dies in ländlichen Regionen der Fall sei (siehe Seite 101). Die dialektale Varietät ist also nicht nur

durch ihren Defizitcharakter stigmatisiert, sondern auch ganz explizit mit dem Attribut der „sprachlichen Unordentlichkeit“ und implizit mit dem der „Unwichtigkeit“ belegt.

Dialekt als Identitätsfaktor

Der Dialekt steht in engem – und vor in allem positiven - Zusammenhang mit der eigenen Identität. Die KindergartenpädagogInnen thematisieren die eigene Kindheit und Erziehung, Verwurzelung und Herkunft sowie die eigene Identifikation mit und durch die dialektale Sprache. Der Dialekt wird als Bereicherung beschrieben. Dies steht in starkem Widerspruch zum oben angeführten Gedanken des „dialektalen Minderwertigkeitsgedankens“. Der Dialekt steht der Standardsprache in einem beinahe dichotomen Verhältnis gegenüber, welches von einem starken „Prestige- und Wertigkeitsgefälle“ in Richtung Dialekt geprägt ist. Trotzdem wird die Standardsprache grundsätzlich als negativ-künstlich wahrgenommen, wohingegen der Dialekt als positiv-natürliche Sprache verstanden wird. Die befragten PädagogInnen identifizieren sich allesamt mit dem Dialekt - nie mit der Standardsprache - obwohl sie die Standardvarietät als wichtiger, einflussreicher sowie prestigeträchtiger wahrnehmen und den Dialekt als „unwichtig“, „unordentlich“ und defizitär. Diese zwiegespaltene Beziehung zu den beiden Varietäten ist dringend hervorzuheben.

Situationsadäquatheit als Parameter für dialektales Sprechen

Zusammengefasst kann hier festgehalten werden, dass die befragten KindergartenpädagogInnen ohne Ausnahme DialektsprecherInnen sind, jedoch den dialektalen Sprachgebrauch hauptsächlich vom situationellen Kontext abhängig machen. Die befragten PädagogInnen sind sich bewusst, wann sie Dialekt sprechen und wann nicht. Der dialektale Sprachgebrauch wird vom Umfeld (privat/öffentlich/beruflich) abhängig gemacht, sowie auch von der KommunikationspartnerIn.

Prüfhypothese 1 kann grundsätzlich bestätigt werden. Es ist jedoch hinzuzufügen, dass ein starker innerer Widerspruch hinsichtlich der Einstellungen zur Standardsprache und zum Dialekt ganz besonders in Bezug auf die eigene Identität zu konstatieren ist.

Stellenwert der Sprache im Kindergarten

Prüfhypothese 2:

- Sprache nimmt für die KindergartenpädagogInnen eine wichtige Rolle ein. Die KindergartenpädagogInnen sind sich ihrer sprachlichen Vorbildrolle bewusst, reflektieren ihr sprachliches Handeln und passen es an die jeweilige Situation im Kindergarten an.

Hohe Wertigkeit der Sprache im Kindergarten

Alle befragten KindergartenpädagogInnen weisen dem Thema „Sprache im Kindergarten“ einen hohen beziehungsweise den höchsten Stellenwert aller zu vermittelnden Bildungsbereiche zu. Gerade vor dem Hintergrund der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache wird der verwendeten Sprache im Kindergarten - hier ist aber ausschließlich von der deutschen Sprache die Rede, die als Lingua Franca eingesetzt wird – eine hohe Wertigkeit beigemessen.

Sprachbewusstheit zwischen Authentizität und Selbstzensur

Die befragten KindergartenpädagogInnen lassen sich grob in zwei Lager teilen: Jene, die ihr sprachliches Handeln anpassen und jene, die die Authentizität als vorrangig betrachten und ihr sprachliches Handeln zwar nicht unreflektiert lassen, jedoch ihre Sprache natürlich und unverändert beibehalten. Die Rolle der PädagogIn als Sprachvorbild wird nur ein Mal explizit angesprochen, jedoch immer implizit kommuniziert.

Prüfhypothese 2 kann teilweise bestätigt werden. Alle PädagogInnen messen der Sprache im Kindergarten eine große bis sehr große Rolle bei. Sie sind sich ihrer sprachlichen Vorbildrolle bewusst und reflektieren ihr sprachliches Handeln. Die sprachliche Anpassung an die situativen Gegebenheiten im Kindergarten findet bei acht der elf befragten PädagogInnen statt.

Wertigkeit des Dialekts im Kindergarten

Prüfhypothese 3:

- Die KindergartenpädagogInnen haben ein ambivalentes zum Dialekt im Kindergarten. Einerseits stehen sie ihm positiv gegenüber und möchten den Kindern den Dialekt vermitteln, andererseits sehen sie in einem zu stark dialektal geprägten Sprachhandeln im Kindergarten Probleme im Hinblick auf die adäquate Sprachentwicklung und nehmen daher vom dialektalen Sprechen mit den Kindern größtenteils Abstand.

Neutralisierungsfaktor Standardsprache als rechtfertigende Prämisse zur „Diglossie im Kindergarten“

Der Dialekt im Kindergarten hat zwar nach Aussagen der befragten PädagogInnen durchaus eine Existenzberechtigung, jedoch nur gepaart mit dem „Ausgleichsfaktor Standardsprache“. Die Kinder sollen mit dem Dialekt in Verbindung kommen, sollen wissen, dass es das „Phänomen Dialekt“ gibt, sollen ihn verstehen sowie hinsichtlich der deutschen Sprache bestenfalls „zweisprachig“ aufwachsen. Verblüffend – fast widersprüchlich – ist hier, dass trotz dieser Auffassung keine der PädagogInnen im Dialektgebrauch Vorteile für die Kinder erkennen konnte. Als nachteilig wird der Dialekt im Kindergarten vor allem für Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch gesehen, da er vom Großteil der Befragten als „Sprache neben dem Deutschen“ oder als „dritte Fremdsprache“ gesehen wird und somit als erschwerender Faktor für die Kinder hinsichtlich ihrer Spracheaneignung gesehen wird.

Prüfhypothese 3 kann somit bestätigt werden.

Prüfhypothese 4:

- Die KindergartenpädagogInnen denken, dass eine standardsprachliche Kompetenz wichtig für eine erfolgreiche Bildungskarriere ist. Die Kinder sollen deshalb auch früh mit der Standardsprache konfrontiert werden, um später in ihrer weiteren Bildungslaufbahn weniger Probleme zu haben. Sie denken darüber hinaus, dass es für Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch wichtig ist, die Standardsprache adäquat zu erwerben und nicht zu viel mit dem Dialekt in Berührung zu kommen.

Dialekt als Sprachbarriere für die weitere Bildungslaufbahn bei fehlender Kompensation

Die PädagogInnen fassen den Dialekt tendenziell als problematische Sprachbarriere hinsichtlich der weiteren Bildungslaufbahn der Kinder auf, wenn die Kinder nicht ausreichend mit der Standardsprache in Berührung kommen. Sie sehen größtenteils einen Unterschied zwischen ein- und zweisprachigen Kindern, wobei Probleme nur bei den zweisprachigen Kindern festgestellt werden.

Prüfhypothese 4 kann somit bestätigt werden.

Prüfhypothese 5:

- Die KindergartenpädagogInnen bejahen aus der Praxis heraus die theoretische Feststellung, dass der Dialekt abnimmt, weil die Kinder in der Primärsozialisation wenig bis gar nicht mit dem Dialekt in Berührung kommen. Der Grund dafür ist das bewusste Abstandnehmen vom Dialekt, um die Kinder von Anfang an mit der Standardsprache vertraut zu machen.

Dialektschwund durch Migration

Was die Einschätzungen zum Dialektschwund betrifft, so ist keine eindeutige Tendenz festzustellen. Grundsätzlich wird das Phänomen des Dialektschwundes von den PädagogInnen immer mit Migration in Verbindung gebracht. Die wachsende Zahl von Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch sei jener Faktor, welcher den Dialekt zum Schwinden bringe. Es wird größtenteils von den PädagogInnen angenommen, dass die Standardsprache besser für die Sprachentwicklung der zweisprachigen Kinder sei. Das komplette Verschwinden des Dialektes wird jedoch ausgeschlossen, da die PädagogInnen das dialektale Umfeld außerhalb des Kindergartens beinahe geschlossen für zu einflussreich

halten, als dass die dialektale Sprache durch die zu geringere Konfrontation im Kindergarten zum Aussterben verurteilt sei.

Prüfhypothese 5 kann bestätigt werden.

Dialekt und Emotion im Kindergarten

Prüfhypothese 6:

- Die KindergartenpädagogInnen weisen dem Dialekt das Attribut „Emotionssprache“ zu. Sie sprechen in emotionalen Situationen aus Gründen der Authentizität eher im Dialekt und sehen ihn als Sprache der Gefühle, welche auf emotionaler Ebene passender erscheint.

Dialekt als Gefühlssprache

Hier kann festgehalten werden, dass als meistgenannter Grund für die jeweils verwendete Sprachvarietät in emotionalen Situationen die Authentizität ist. Jene neun befragten PädagogInnen, welche sich für den Dialektgebrauch in emotionalen Situationen aussprechen, sehen ihre Erstsprache – also ihren Dialekt – als Gefühlssprache an. Sie können in emotionalen Situationen besser im Dialekt agieren und fühlen sich unwohl, emotionale Sätze in der Standardsprache auszudrücken.

Prüfhypothese 6 kann bestätigt werden.

Prüfhypothese 7:

- Die KindergartenpädagogInnen sehen im Dialekt ein Problem für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, da der dialektale Sprachgebrauch zu Schwierigkeiten bei der Sprache und darüber hinaus zu Verständigungsproblemen führen könnte. Aus diesem Grund sehen sie den Dialekt eher als Ausgrenzungsfaktor.

Dialekt als Sprache ohne Ausgrenzungsfaktor

Zusammengefasst wird der Dialekt im Kindergarten tendenziell nicht als gruppengenerierend oder ausgrenzend erlebt. Die KindergartenpädagogInnen beobachten bei den Kindern Toleranz und Aufgeschlossenheit, was die Sprachenvielfalt generell und auch den Dialekt im Speziellen betrifft. Sie beschreiben ihn darüber hinaus als „dritte Fremdsprache“, die sich die Kinder schnell aneignen.

Prüfhypothese 7 kann somit nicht bestätigt werden.

Sprachliche Präferenz der KindergartenpädagogInnen

Prüfhypothese 8:

- Die KindergartenpädagogInnen präferieren grundsätzlich die Standardsprache im sprachlichen Umgang mit den Kindern, bauen aber den Dialekt in den sprachlichen Alltag ein, um die Kinder bestmöglich auf ihr weiteres Leben vorzubereiten.

Die Mischung macht's!

Die befragten KindergartenpädagogInnen sprechen sich geschlossen für eine Mischung von Dialekt und Standard- beziehungsweise Umgangssprache aus. Sie räumen dem Dialekt seinen Platz im Spielerischen und in der Alltagskommunikation ein, der Standard- und Umgangssprache in Lernsituationen.

Die Grundhypothese: *Die befragten Salzburger KindergartenpädagogInnen, stehen dem Dialekt im Kindergarten grundsätzlich positiv gegenüber und sprechen mit den Kindern als auch mit den KollegInnen je nach situationellem Kontext im Dialekt, da sie einen persönlichen Bezug zum Dialekt haben und ihn deshalb weitergeben wollen* kann hiermit bestätigt werden:

- Die PädagogInnen sehen den Dialekt tendenziell zwar als Sprachvarietät mit Defizitcharakter, sind ihm aber emotional stark verbunden. Sie identifizieren sich größtenteils selbst mit dem und durch den Dialekt und beschreiben ihn als ihre Erstsprache.
- Sie sehen in der verwendeten Sprache im Kindergarten eine sehr hohe Wertigkeit und schwanken deshalb hinsichtlich der Wahl der Sprachvarietät zwischen Authentizität, welche den Dialekt fordert und Selbstzensur, welche aus der Direktive der standardsprachlichen Varietät resultiert. Besonders in emotionalen Situationen betonen die PädagogInnen die Wichtigkeit der Authentizität und verweisen hier beinahe geschlossen auf die bessere „Stilsprache Dialekt“. Die Situationsadäquatheit stellt für die PädagogInnen jenen Parameter dar, der den dialektalen Sprachgebrauch maßgeblich beeinflusst und je nach Kontext als angemessen oder unpassend wirken lässt.

- Die PädagogInnen bewerten den Dialekt als eine Sprachvarietät, die bewahrt und weitergegeben werden sollte. Gleichzeitig bedinge der dialektale Sprachgebrauch im Kindergarten aber einer Neutralisierung durch die Standardsprache, da tendenziell befürchtet wird, besonders die Sprachaneignung der Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch zu gefährden sowie die zukünftige Bildungslaufbahn der Kinder in Allgemeinen mit dem Dialekt negativ zu beeinflussen.

8. Zusammenfassung und Ausblick

Welche Einstellung vertreten ausgewählte Salzburger KindergartenpädagogInnen zum Dialekt im Kindergarten?

Es gibt wohl kaum ein linguistisches Thema, das sich so ambivalent darstellt, wie der Dialekt in Österreich. Der Dialekt ist das Bindeglied, das Sprache und Gefühl miteinander vereint und zwar so sehr, dass es wohl nicht übertrieben erscheint, ihn als „Emotionssprache“ zu bezeichnen. Die rege Beteiligung der KindergartenpädagogInnen an meiner empirischen Untersuchung ist ganz eindeutig darauf zurückzuführen, dass das Interesse am Thema gepaart mit den Wogen an Emotionen, welche von dieser Thematik nach wie vor losgetreten werden, so groß ist, dass sich ihrer beinahe keine DialektsprecherIn entziehen kann und zu welcher auch jede DialektsprecherIn eine Haltung einnimmt. Authentizität, Identität, Sprachbewusstheit und Zugehörigkeit sind einige Schlagworte, mit welchen die dialektale Sprache ganz automatisch für ihre SprecherInnen konnotiert ist. Gleichzeitig ist bei näherer Betrachtung und bei kontextueller Einbettung des Dialektes in die Sprachlandschaft Österreichs eine Tendenz zu erkennen, die am besten mit dem Terminus der „Ambivalenz“ beschrieben werden kann. Dies ist auch für den dialektalen Sprachgebrauch in den ausgewählten Salzburger Kindergärten der Fall. Die KindergartenpädagogInnen betrachten den Dialekt als ein Stück ihrer Identität, wollen ihre „ererbten sprachlichen Wurzeln“ – ihre „Erstsprache Dialekt“ – an die nächsten Generationen weitergeben, sehen sich aber zugleich durch externe Einflüsse wie sprachliche Vorgaben und Richtlinien seitens ihrer Aus- und Fortbildungen, wonach in der Kommunikation mit den Kindern die Standardsprache und nicht der Dialekt fokussiert werden sollte, großteils in einer Dichotomie aus Authentizität und Selbstzensur gefangen. Oder ganz simpel ausgedrückt: Sie können oftmals nicht so, wie sie wollen. Gerade die steigende Zahl der Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch veranlasst die PädagogInnen, ihr sprachliches Handeln sehr bewusst zu reflektieren. Sie entscheiden sich oftmals gegen die „gelebte und natürlich Sprache Dialekt“ und für die „künstliche, vorgeschriebene Standardsprache“. Diese Selbstzensur wird mitunter als tiefer Einschnitt in das Ausüben des Berufes als KindergartenpädagogIn empfunden:

„Ich bin mir zu 100 Prozent sicher: Wir sind einfach ein sozialer Beruf. Wenn man wirklich mit der deutschen Schriftsprache ein Problem hat, glaube ich nicht, dass man sich als PädagogIn emotional in die Arbeit „reinlegen“ und alles geben kann. Wenn man ständig darüber nachdenken muss, wie man was sagt, hemmt einen das ungemein in der Arbeit mit den Kindern“. (LeiterIn Kindergarten Herrnau)

Der Grund für die tendenzielle Abwendung vom Dialekt liegt darin, dass die PädagogInnen den Kindern die bestmögliche sprachliche Basis mit auf den Weg geben wollen – und das ist eben gerade nicht der Dialekt, sondern die Standardsprache. Dass sich daraus ein Schwinden des Dialektes entwickeln könnte, wird zwar sehr wehmütig wahrgenommen, jedoch als „sprachlicher Kollateralschaden“ akzeptiert.

Das Forschungsfeld Dialekt im Elementarbereich ist ein noch nicht weit erschlossenes. Es wäre sicherlich interessant, auf diesem Gebiet weiter zu forschen und beispielsweise die Erkenntnisse dieser Arbeit als Grundlage für teilnehmende Beobachtungen zu verwenden, um die gewonnenen Daten in der Praxis zu validieren.

9. Literaturverzeichnis

9.1. Manuelle Quellen

Aden-Grossmann, Wilma. 2002. *Kindergarten. Eine Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz

Allport, Gordon W. Attitudes. In: Fishbein, Martin (Hg.). 1967. *Readings in Attitude. Theory and Measurement*. New York: John Wiley. Zit. in: Casper, Klaudia. 2002. *Spracheinstellungen. Theorie und Messung*. Heidelberg: Books on Demand GmbH. Dissertation

Ammon, Ulrich & Bickel, Hans & Ebner, Jakob & Esterhammer, Ruth & Gasser, Markus & Hofer, Lorenz & Kellermeier-Rehbein, Birte & Löffler, Heinrich & Mangott, Doris & Moser, Hans & Schläpfer, Robert & Schloßmacher, Michael & Schmidlin, Regula & Vallaste, Günter. 2004. *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin/New York: de Gruyter

Ammon, Ulrich. Die nationalen Varietäten des Deutschen im Spannungsfeld von Dialekt und gesamtsprachlichem Standard. In: *Muttersprache. Vierteljahrschrift für deutsche Sprache*. 1996. Jahrgang 106. GfdS

Ammon, Ulrich. 1995. *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin/New York: de Gruyter

Arens, Hans & Barone, Joseph M., & Betz, Werner & Braun Stephan & Dittmar, Norbert & Freudenstein, Reinhold & Graumann, Carl Friedrich & Gülich, Elisabeth & Gutschow, Harald & Heike, Georg & Körner, Karl-Hermann & Maas, Heinz Dieter & Martin, Willy & Nickel, Gerhard & Schwarze, Christoph & Stickel, Gerhard & Thürmann, Eike & Weinrich, Harald & Willß, Wolfram & Zimmermann, Harald. 1975. *Handbuch der Linguistik. Allgemeine und angewandte Sprachwissenschaft*. München: Nymphenburger

Auberle, Anette & Kunkel-Razum, Kathrin (Hg.). 2003. *Duden – Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim & Wien: Dudenverlag

Back, Otto & Benedikt, Erich & Blüml, Karl & Ebner, Jakob & Hornung, Maria & Möcker, Hermann & Pohl, Heinz-Dieter & Tatzreiter, Herbert. 2012. *Österreichisches Wörterbuch*. Wien: ÖBV

Back, Otto & Benedikt, Erich & Blüml, Karl & Ebner, Jakob & Hornung, Maria & Möcker, Hermann & Pohl, Heinz-Dieter & Tatzreiter, Herbert. 2012. *Österreichisches Wörterbuch. Schulausgabe*. Wien: ÖBV

Balogh, Lajos. Die Messung des Niveaus sprachlicher Regionalität (Ein methodologischer Versuch). In: Viereck, Wolfgang (Hg.). 1995. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik Beiheft 77. Verhandlungen des Internationalen Dialektologenkongresses Bamberg 1990*. Band 4. Stuttgart: Steiner

Baker, Colin. 1992. *Attitudes and Language*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters LTD

Bichel, Ulf. 1973. *Problem und Begriff der Umgangssprache in der germanistischen Forschung*. Tübingen: Niemeyer

Bigler, Ingrid & Heyne, Otfried & Reichert, Achilles. 1987. *Unser Wortschatz. Schweizer Wörterbuch der deutschen Sprache*. Zürich: Sabe

Bierhoff, Hans-Werner. 2006. *Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch*. 6., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer

Broermann, Marianne. 2007. *Spracheinstellungen minderjähriger Jugendlicher am Beispiel von Sorben und Finnlandschweden*. Universität Leipzig. Dissertation

Broden, Anne & Mecheril, Paul. 2010. *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript

Bußmann, Hadumond. 2008. *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner

Casper, Klaudia. 2002. *Spracheinstellungen. Theorie und Messung*. Heidelberg: Books on Demand GmbH. Dissertation

Christen, Helen (Hg.) 2004. *Dialekt, Regiolekt und Standardsprache im sozialen und zeitlichen Raum. Beiträge zum 1. Kongress der Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen, Marburg/Lahn, 5.-8. März 2003*. Wien: Edition Praesens

Christen, Helen. 1998. *Dialekt im Alltag. Eine empirische Untersuchung zur lokalen Komponente heutiger schweizerdeutscher Varietäten*. Tübingen: Niemeyer

Cooper, Robert L. & Fishman, Joshua A. 1974. The Study of Language Attitudes. In: International Journal of the Sociology of Language 3. Zit. in: Kaiser, Irmtraud. 2006. *Bundesdeutsch aus österreichischer Sicht. Eine Untersuchung zu Spracheinstellungen, Wahrnehmungen und Stereotypen*. Mannheim: amades

Clyne, Michael. 1995. *The German language in a changing Europe*. New York: Cambridge University Press

Cropley, Arthur J. 2002. *Qualitative Forschungsmethoden. Eine praxisnahe Einführung*. Frankfurt am Main: Klotz

De Cillia, Rudolf. „I glaub, daß es schon richtig ist, daß der österreichische Dialekt so muaß i sogn, holt bleibt“ – Einstellungen der ÖsterreicherInnen zu ihrem Deutsch. In: Muhr, Rudolf & Schrod, Richard (Hg.). 1997. *Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. Empirische Analysen*. Wien:Hölder-Pichler-Tempsky S. 116-127

Deprez, Kas & Persoons, Yves. Attitude. In: Ammon, Ulrich & Dittmar & Mattheier, Klaus, J. 1988. *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*. 1. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter

Dittmar, Norbert. Soziolinguistik – Exemplarische und kritische Darstellung ihrer Theorie, Empirie und Anwendung. Mit kommentierter Bibliographie. Frankfurt am Main. Zit in: Eßer, Paul. 1983. *Dialekt und Identität. Diglottale Sozialisation und Identitätsbildung*. Frankfurt am Main: Lang

Dörfler, Sonja. 2007. *Kinderbetreuungskulturen in Europa. Ein Vergleich vorschulischer Kinderbetreuung in Österreich, Deutschland, Frankreich und Schweden*. Working Paper Universität Wien

Edwards, John R. Language attitudes and their implications among English speakers. In: Bouchard Ryan, Ellen & Giles, Howard. 1982. *Attitudes towards Language Variation. Social and Applied Contexts*. London: Edward Arnold

Eichhoff, Jürgen. Sterben die Dialekte aus? In: Eichhoff-Cyrus Karin M. & Hoberg, Rudolf (Hg.) 2000. *Die deutsche Sprache zur Jahrtausendwende. Sprachkultur oder Sprachverfall?* Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag

Eßer, Paul. 1983. *Dialekt und Identität. Diglottale Sozialisation und Identitätsbildung*. Frankfurt am Main: Lang

Faßmann Heinz & Aufhauser, Elisabeth & Münz, Rainer. ca. 1988. *Kindergärten in Österreich. Angebot – Nachfrage - Defizite*. Wien: Bundesministerium für Umwelt, Jugend und Familie

Fishbein, Martin & Ajzen, Icek. 1975. Belief Attitude, Intention and Behavior. An introduction to theory and research. Reading, MA: Addison-Wesely. Zit in: Broermann, Marianne. 2007. *Spracheinstellungen minderjähriger Jugendlicher am Beispiel von Sorben und Finnlandschweden*. Universität Leipzig. Dissertation

Flick, Uwe & von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hg.). 2010⁸. *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Friebertshäuser, Barbara & Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hg.). 2010³. *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München: Juventa

Gadler, Hanspeter. Österreich. In: Ammon, Ulrich & Mattheier, Klaus J. & Nelde, Peter H.(Hg.) 1989. *Dialekt und Schule in den europäischen Ländern*. Sociolinguistica Internationales Jahrbuch für Europäische Soziolinguistik. Tübingen: Niemeyer

Gardner, Robert C. Language attitudes and language learning. In: Bouchard Ryan, Ellen & Giles, Howard. 1982. *Attitudes towards Language Variation. Social and Applied Contexts*. London: Edward Arnold

Geyl, Ernst-Günther. Was ist Umgangssprache? In: Muttersprache 85 (1975). S. 25-32

Glück, Helmut. 2010⁴. *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart/Weimar: Metzler

Glück, Helmut. 2005³. *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart/Weimar: Metzler

Goossens, Jan. 1977. *Deutsche Dialektologie*. Berlin/New York: de Gruyter

Gutenberg, Norbert & Pietzsch, Thomas. Sprechererziehung für pädagogische Fachkräfte im Vorschulbereich – ein wünschenswertes Konzept. In: Günther, Herbert & Bindel, Walter Rolf. 2012. *Deutsche Sprache in Kindergarten und Vorschule*. Baltmannsweiler: Schneider

Hartmann, Waltraut & Hajszan, Michaela & Pfohl-Chalaupek, Martina & Stoll, Martina & Hartel, Birgit. 2009. *Sprache, Kommunikation und Literacy im Kindergarten, Band 3*. Wien: Hölder

Helin, Irmeli. 2004. *Dialekt – Übersetzung und Dialekte in Multimedia*. Frankfurt am Main: Peter Lang

Hellrung, Uta. 2007. *Sprachentwicklung und Sprachförderung. Beobachten – verstehen – handeln*. Freiburg & Wien: Herder

Hemmerling, Annegret. 2007. *Der Kindergarten als Bildungsinstitution. Hintergründe und Perspektiven*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Herrmann-Winter, Renate. Dialektverfall oder Mundartrenaissance in den sogenannten Neuen Bundesländern. In: Stickl, Gerhard (Hg.). 1997. *Varietäten des Deutschen. Regional- und Umgangssprache*. Berlin/New York: de Gruyter

Hilbert, Peter M. Psychische Bedingungen des Sprachwechsels von Dialekt zu Standard. In: Schlosser, Horst Dieter. 1985. *Dialektgebrauch in der Schule. Information – Bedingungen – Möglichkeiten*. Alsbach: Leuchtturm-Verlag

Hobmair, Hermann (Hg.), & Altenthan, Sophia, & Dirrigl, Werner, & Gotthard, Wilfried, & Höhle, Reiner, & Ott, Wilhelm, & Pöll, Rosemarie, & Schneider, Karl-Heinz. 2002³. *Pädagogik*. Troisdorf: EINS

Hofer, Lorenz .2002. *Zur Dynamik urbanen Sprechens. Studien zu Spracheinstellungen und Dialektvariation im Stadtraum*. Tübingen und Basel: Francke

Holste, Ulrich. Spracherziehung im Kindergarten. Neue Wege der Unterstützung und Begleitung des Spracherwerbs und der sprachlichen Entwicklung vor dem Hintergrund veränderter Sozialisationsbedingungen von Kindern. In: Wehrmann, Ilse (Hg.). 2004. *Kindergärten und ihre Zukunft*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz

Hopf, Christel. Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Uwe & von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hg.). 2010⁸. *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Hundt, Markus. 1992. *Einstellungen gegenüber dialektal gefärbter Standardsprache. Eine empirische Untersuchung zum Bairischen, Hamburgischen, Pfälzischen und Schwäbischen*. Stuttgart: Steiner

Jampert, Karin & Best, Petra & Guadatiello, Angela & Holler, Doris & Zehnauer, Anne. 2007². *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen*. Weimar/Berlin: das netz

Lameli, Alfred. 2004. *Standard und Substandard. Regionalismen im diachronen Längsschnitt*. Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik Heft 128. Steiner

List, Gudula. Zur Anbahnung mehr- und quersprachiger Kompetenzen in vorschulischen Bildungseinrichtungen. In: Jampert, Karin & Best, Petra & Guadatiello, Angela & Holler, Doris & Zehnauer, Anna. 2007. *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen*. Berlin: das netz

Kaiser, Irmtraud. 2006. *Bundesdeutsch aus österreichischer Sicht. Eine Untersuchung zu Spracheinstellungen, Wahrnehmungen und Stereotypen*. Mannheim: amades

Knapp, Werner & Kucharz, Diemut & Gasteiger-Klicpera, Barbara. 2010. *Sprache fördern im Kindergarten. Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz

Kowal, Sabine & O'Connell, Daniel. Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe & von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hg.). 2010⁸. *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Langer, Antje. Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara & Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hg.). 2010³. *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München: Juventa

Löffler, Heinrich. Wieviel Variation verträgt die deutsche Standardsprache? Begriffsklärung: Standard und Gegenbegriffe. In: Eichinger, Ludwig M. & Kallmeyer, Werner (Hg.) 2005. *Standardvariation. Wie viel verträgt die deutsche Sprache?* Berlin/New York: de Gruyter (=IDS Jahrbuch 2004)

Löffler, Heinrich. 2005³. *Germanistische Soziolinguistik*. Berlin: Schmidt

Löffler, Heinrich. Dialektverlust oder Mundartrenaissance? – aus Schweizer Sicht. In: Stickl, Gerhard (Hg.). 1997. *Varietäten des Deutschen. Regional- und Umgangssprache*. Berlin/New York: de Gruyter

Mattheier, Klaus J. German. In: Deumert, Ana & Vandenbussche, Wim. 2003. *Germanic Standardizations. Past to Present*. Amsterdam: John Benjamins

Mattheier, Klaus J. Dialektverfall und/oder Dialektrenaissance. Überlegungen zur Entwicklung der Dialektalität in der gegenwärtigen deutschen Sprachgemeinschaft. In: Stickl, Gerhard (Hg.) 1996. *Varietäten des Deutschen. Regional- und Umgangssprachen*. Berlin/New York: de Gruyter

Maitz, Peter. Warum-Fragen und Interdisziplinarität in der Dialektsoziologie. Eine kritische Bestandsaufnahme am Beispiel von Erklärungen zum Rückgang des Dialekts. In: Christen, Helen.(Hg.) 2004. *Dialekt, Regiolekt und Standardsprache im sozialen und zeitlichen Raum. Beiträge zum 1. Kongress der Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen, Marburg/Lahn, 5.-8. März 2003*. Wien: Edition Praesens

Markhardt, Heidemarie. 2005. *Das Österreichische Deutsch im Rahmen der EU*. Frankfurt am Main: Lang

Mayring, Philipp & Brunner, Eva. Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, Barbara & Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hg.). 2010. *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München: Juventa

Misoga, Christiane & Bindel, Walter, Rolf. Sprachentwicklung – Spracherwerb – Emergenz von Sprache. In: Günther,

Herbert & Bindel, Walter Rolf. 2012. *Deutsche Sprache in Kindergarten und Vorschule*. Baltmannsweiler: Schneider

Molitor, Eva. 2004. *Message électronique oder E-Mail? Einstellungen frankophoner Informatikerinnen und Informatiker zu offiziellen Ersatzworten für die Fachsprache des Internet und zur Sprachpolitik. Ergebnisse einer WWW-Befragung*. Göttingen: Universitätsverlag

Moosmüller, Sylvia. 2007. *Vowels in Standard Austrian German. An Acoustic-Phonetic and Phonological Analysis*. Habilitationsschrift. Universität Wien

Moosmüller, Sylvia. 1991. *Hochsprache und Dialekt in Österreich. Soziophonologische Untersuchungen zu ihrer Abgrenzung in Wien, Graz, Salzburg und Innsbruck*. Wien: Böhlau

Muhr, Rudolf. Zur Terminologie und Methode der Beschreibung plurizentrischer Sprachen und deren Varietäten am Beispiel des Deutschen. In: Muhr, Rudolf & Schrodt, Richard. 1997. *Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa*. Wien: Holder-Pichler-Tempsky

Nauwerck, Patricia. 2005. *Zweisprachigkeit im Kindergarten. Konzepte und Bedingungen für das Gelingen*. Freiburg: Fillibach

Oswald, Hans. Was heißt qualitative forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten. In: Friebertshäuser, Barbara & Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hg.). 2010. *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München: Juventa

Pusztai-Nonn, Edina. 2009. *Zweitsprachenerwerb im Kindergarten. Sukzessiver, ungesteuerter L2-Erwerb im Vorschulalter am Beispiel dreier Migrantenkinder Ungarisch-Deutsch*. Meran: Alpha beta

Reich, Hans. 2009. *Zweisprachige Kinder. Sprachaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter*. Münster: Waxmann

Reich, Hans. 2008. *Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien*. Weimar, Berlin: das netz

Reiffenstein, Ingo. Dialektverfall oder Mundartrenaissance? – in Bayern und Österreich. In: Stickl, Gerhard (Hg.). 1997. *Varietäten des Deutschen. Regional- und Umgangssprache*. Berlin/New York: de Gruyter

Scheuringer, Hermann. Sprachvarietäten in Österreich. In: Stickl, Gerhard (Hg.). 1997. *Varietäten des Deutschen. Regional- und Umgangssprache*. Berlin/New York: de Gruyter

Schoel, Christiane & Eck, Jennifer & Roessel Janin & Stahlberg, Dagmar. Spracheinstellungen aus sozialpsychologischer Perspektive I: Deutsch und Fremdsprachen. In: Eichinger, Ludwig M. & Plewnia Albrecht & Schoel Christiane & Stahlberg, Dagmar (Hg.). 2012. *Sprache und Einstellungen. Spracheinstellungen aus sprachwissenschaftlicher und sozialpsychologischer Perspektive*. Tübingen: Narr, Studien zur Deutschen Sprache Band

Schlosser, Horst Dieter. 1985. *Dialektgebrauch in der Schule. Information – Bedingungen – Möglichkeiten*. Alsbach: Leuchtturm

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

Schönauer-Schneider, Wilma. Bausteine des Sprach- und Kommunikationsverhaltens in der Sprachförderung. In: Günther, Herbert & Bindel, Walter Rolf. 2012. *Deutsche Sprache in Kindergarten und Vorschule*. Baltmannsweiler: Schneider

Smit, Ute. 1996. *A new English for a New South Africa? Language Attitudes, Language Planning and Education*. Wien: Braumüller

Smit, Ute. 1994. *Language Attitudes, Language Planning and Education: The Case of English in South Africa*. Universität Wien, Dissertation

Sokoup, Barbara. 2009. *Dialect use as interaction strategy. A sociolinguistic study of contextualization, speech perception, and language attitudes in Austria*. Dissertation. Georgetown University. Washington D.C.

Steinegger, Guido. 1997. *Situativer Sprachgebrauch und Spracheinschätzung in Österreich und Südtirol*. Auswertung einer Umfrage. Universität Wien: Dissertation

Steger Hugo. Bemerkungen zum Problem der Umgangssprache „Alltagssprache“ – „Fachsprache“ – „Standardsprache“ – „Dialekt“ und andere Gliederungstermini. In: Deutsche Sprache, Heft 4, S. 289ff. Zit. In: Wermke, Matthias. Umgangssprachliches im standardsprachlichen Wörterbuch des Deutschen. In: Stickel, Gerhard. 1997. *Varietäten des Deutschen. Regional- und Umgangssprachen*. Berlin/New York: de Gruyter

Stickl, Gerhard (Hg.). 1997. *Varietäten des Deutschen. Regional- und Umgangssprache*. Berlin/New York: de Gruyter

Thim-Mabery, Christiane. Sprachidentität – Identität durch Sprache. Ein Problemaufriss aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In: Janich, Nina & Thim-Mabery, Christiane (Hg.). 2003. *Sprachidentität – Identität durch Sprache*. Tübingen: Narr

Verlinden, Martin & Haucke, Karl. 1984. *Einander annehmen. Soziale Beziehungen im Kindergarten: Ziele und Anregungen für Erzieher*. Köln: Kohlhammer

Wehrmann, Ilse. Der Kindergarten in Zeiten des Umbruchs. In: Wehrmann, Ilse (Hg.). 2004. *Kindergärten und ihre Zukunft*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz

Wermke, Matthias. Umgangssprachliches im standardsprachlichen Wörterbuch des Deutschen. In: Stickel, Gerhard. 1997. *Varietäten des Deutschen. Regional- und Umgangssprachen*. Berlin/New York: de Gruyter

Westerholt, Friederike. 2012. *Kommunikation im Kindergarten. Erzieher/innen im Gespräch mit Kindern und Eltern*. Weinheim und Basel: Beltz

Wiesinger, Peter. 2008². *Das österreichische Deutsch in Gegenwart und Geschichte*. 2. Durchgesehene und erweiterte Auflage 2008. Wien: LIT

Wiesinger, Peter. 1988. *Die deutsche Sprache in Österreich. Eine Einführung*. Wien/Köln/Graz: Böhlau

9.2. Digitale Quellen

Homepage für Bildung und Frauen: Bundesübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich, Endfassung August 2009

<https://www.bmbf.gv.at/schulen/sb/bildungsrahmenplan.html>

Stand 26.08.2014

Homepage WIEN-konkret: Bundesverfassung:

<http://www.wien-konkret.at/politik/gesetz/bundesverfassung/>

Stand: 3.Mai.2014

Homepage Bundeskanzleramt Rechtsvorschrift für das Salzburger Kinderbetreuungsgesetz:

<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrSbg&Gesetzesnummer=20000519>

Stand: 28.05.2014

Homepage Help.gv.at: Allgemeines zu den Formen der Kinderbetreuung, verpflichtender halbtätiger Kindergartenbesuch

<https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/37/Seite.370110.html>

Stand: 01.06.2014

Homepage Initiative „Ja zur Mundart im Kindergarten“:

<http://www.mundart-kindergarten.ch/>

Stand: 22.06.2014

Homepage ORF Vorarlberg Beitrag „Stirbt das „Gsi“ aus?“:

<http://vorarlberg.orf.at/radio/stories/2609470/>

Stand: 14. 06. 2014

Homepage Stadt Salzburg: Stadteile

https://www.stadt-salzburg.at/internet/bildung_kultur/altstadt_und_tourismus/historische_stadt/salzbürger_stadtteil_399475/salzbürger_stadtteile_399020.htm

Stand: 24.06.2014

Homepage Statistik Austria: Bevölkerung österreichischer Staatsbürgerschaft nach Umgangssprache, Demographische Daten der Volkszählung 2011:
http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/volkszaehlungen_registerzaehlungen/bevoelkerung_nach_demographischen_merkmalen/index.html

Stand 26.06.2014

Homepage Statistik Austria: Institutionelle Kinderbetreuungseinrichtungen Österreich, Kinder in Kindertagesheimen nach der Staatsangehörigkeit und der Muttersprache 2013::
http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/index.html

Stand: 01.06.2014

Kindergartengesetz für Salzburg: Kindergartenpflicht
<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrSbg&Gesetzesnummer=20000519>

Stand: 28.05.2014

Muhr, Rudolf. Die plurizentrischen Sprache Europas – Ein Überblick. In: Gugenberger, Eva & Blumberg, Mechthild (Hg). 2003. *Vielsprachiges Europa. Zur Situation der regionalen Sprachen von der Iberischen Halbinsel bis zum Kaukasus*. Frankfurt: Peter Lang (=Bd 2 Österreichisches Deutsch – Sprache der Gegenwart)

<http://www-oedt.kfunigraz.ac.at/oedtradio/content/09DOWNL/01-Artikel/Muhr->

Stand: 26.06.2014

Online-Presse Artikel: „Dialekte sterben schon seit hundert Jahren“
http://diepresse.com/home/panorama/oesterreich/1572392/Manfred-Glauninger_Dialekte-sterben-schon-seit-hundert-Jahren?direct=1572386&_vl_backlink=/home/panorama/oesterreich/1572386/index.do&selChannel=&from=articlemore

Stand: 14.06.2014

Online-Presse Artikel „Der Dialekt als Hindernis beim Deutschlernen“:
<http://diepresse.com/home/panorama/integration/586796/Der-Dialekt-als-Hindernis-beim-Deutschlernen>

Stand: 14.06.2014

Online-Presse Artikel: „Migranten sollen Dialekt-Nachhilfe erhalten“:

<http://diepresse.com/home/bildung/schule/1335736/Migranten-sollen-DialektNachhilfe-erhalten>

Stand: 14.06.2014

Pädagogische Konzepte der Städtischen Kindergärten:

Kindergarten Aiglhof:

http://www.stadt-salzburg.at/pdf/paedagogisches_konzept_kg_und_hort_aiglhof.pdf

Stand: 2.10.2014

Kindergarten Gebirgsjägerplatz:

http://www.stadt-salzburg.at/pdf/paedagogisches_konzept_organisation_10.pdf

Stand: 2.10.2014

Kindergarten Herrnau:

http://www.stadt-salzburg.at/pdf/paedagogisches_konzept___organisation_11.pdf

Stand: 2.10.2014

Kindergarten Itzling 1:

http://www.stadt-salzburg.at/pdf/paedagogisches_konzept_organisation_12.pdf

Stand: 2.10.2014

Kindergarten Kleingmain:

http://www.stadt-salzburg.at/pdf/paedagogisches_konzept_organisation_14.pdf

Stand: 2.10.2014

Kindergarten Leopoldskron-Moos:

http://www.stadt-salzburg.at/pdf/paedagogisches_konzept_organisation_16.pdf

Stand: 2.10.2014

10. Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name:	Sabrina Verena Kroisenbrunner
Geburtsdatum:	15.September 1986
Geburtsort:	Salzburg
Nationalität:	Österreich
Familienstand	Ledig

Ausbildung:

1993-1997	Volksschule Mülln, Salzburg
1997-2001	Musikhauptschule Maxglan, Salzburg
2001-2006	Höhere Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe (HBLA) Salzburg, maturiert mit Auszeichnung
2007-2011	Bachelorstudium „Transkulturelle Kommunikation“ an der Universität Wien, Bachelorarbeiten: - „Translation und Globalisierung“ - „Todesanzeigen im Vergleich“
Seit 2011	Masterstudium „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ an der Universität Wien, Masterarbeit „Dialekt in Salzburger Kindergärten. Eine Untersuchung zur Einstellung ausgewählter Salzburger KindergartenpädagogInnen“

Berufliche Tätigkeiten:

Jänner-April 2007	Notariat Hackenbuchner, Salzburg
April 2008-März 2010	Deco Design, Salzburg
Seit Jänner 2011	Volksbank Wien (Mitarbeiterberatung)
April-Juni 2013	Caritas Wolkersdorf, Leitung DaF/DaZ Kurs für Mütter