



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Dialekt im Schulunterricht: Eine quantitative Untersuchung der Sprachverwendung von Lehrkräften im Deutsch- und Sportunterricht an Österreichs AHS“

verfasst von / submitted by

Thomas Polster

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

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

A 190 482 333

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

Lehramtsstudium UniStG
UF Bewegung und Sport, UF Deutsch

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Jutta Ransmayr

Danksagung

In erster Linie möchte ich mich bei meiner Diplomarbeitsbetreuerin Ass.-Prof. Mag. Dr. Jutta Ransmayr bedanken. Ihrer stets interessierten sowie vor allem ehrlichen und konstruktiven Art ist es zu verdanken, dass die nachfolgenden Seiten meine Diplomarbeit darstellen.

Auch Thomas Girlinger, BA, welcher mich in Angelegenheiten hinsichtlich SPSS in beratender Art und Weise unterstützt hat, gilt mein Dank.

Genauso danke ich allen Personen, welche meinen Fragebogen vorab durchgesehen, ausgefüllt und wertvolle Anmerkungen hinterlassen haben. Auch bei den Direktionen aller teilnehmenden Schulen und den insgesamt 230 Lehrerinnen und Lehrern, welche den Fragebogen schlussendlich vollständig ausgefüllt haben, bedanke ich mich.

Ebenso bedanke ich mich bei meinen Eltern, die mir die Absolvierung meines Lehramtsstudiums für Bewegung & Sport und Deutsch ermöglicht haben, und meinem vor zwei Jahren verstorbenen Opa. Ihre permanente Unterstützung lässt mich niemals meine Ziele aus den Augen verlieren.

Ein großer Dank gilt auch meiner Schwester Barbara, die schon immer eine große Stütze in meinem Leben war und dies, nicht zuletzt durch meinen Neffen Matheo und meine Nichte Mia, immer wieder aufs Neue unter Beweis stellt.

Zu guter Letzt soll auch meine Freundin Alexandra nicht unerwähnt bleiben, deren Geduld ich bestimmt öfters strapaziere, als mir bewusst ist. Auf ihren liebenswerten und immer an mich glaubenden Charakter kann ich stets zählen, weshalb ich mich hiermit am allermeisten bei ihr bedanken möchte.

Thomas Polster, Juli 2019

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung.....	1
2.	Theoretischer Rahmen	3
2.1	Konzeptualisierung der deutschen Sprache	3
2.2	Standardsprache	6
2.3	Umgangs- bzw. Regionalsprache	8
2.4	Dialekt.....	9
2.4.1	Dialektregionen der deutschen Standardsprache	11
2.5	Österreichisches Deutsch im Kontext von Standardsprache, Umgangssprache und Dialekt.....	12
2.6	Einstellungen zu den Varietäten des österreichischen Deutsch.....	16
3.	Forschungsstand zur Lehrerinnen- und Lehrersprache im Schulunterricht	19
3.1	Forschung zur Sprachverwendung im Deutschunterricht.....	19
3.2	Forschung zur Sprachverwendung im Sportunterricht	27
4.	Praxisrelevanz der vorliegenden Thematik.....	30
4.1	Praxisrelevanz für den Deutschunterricht.....	31
4.2	Praxisrelevanz für den Sportunterricht	34
4.2.1	Handlungsfelder der Kommunikation von Sportlehrkräften	36
4.3	Praxisrelevanz des Forschungsgegenstandes der vorliegenden Diplomarbeit	37
5.	Fragestellungen und Hypothesen	39
6.	Methodik.....	42
6.1	Ablauf der quantitativen Datenerhebung.....	43
6.2	Beschreibung des Fragebogens.....	44

6.2.1	Themenkomplex 1: Persönliche Daten.....	45
6.2.2	Themenkomplex 2: Auffassung von Standardsprache und Dialekt	46
6.2.3	Themenkomplex 3: Dialektverwendung unter Lehrpersonen	47
6.2.4	Themenkomplex 4: Einstellungen zu Sprachvarietäten	49
6.3	Zeitaufwand.....	51
6.4	Auswahl der Stichprobe	52
7.	Auswertung und Interpretation der Ergebnisse.....	55
7.1	Analyse von Themenkomplex 1: Persönliche Daten	55
7.2	Analyse von Themenkomplex 2: Auffassung von Standardsprache und Dialekt	60
7.3	Analyse von Themenkomplex 3: Dialektverwendung	66
7.3.1	Einschätzung der eigenen Dialektkompetenz.....	66
7.3.2	Dialektverwendung in privaten Situationen	70
7.3.3	Dialektverwendung im Unterricht	79
7.3.4	Angaben zur Sprachverwendung in verschiedenen schulischen Situationen.....	83
7.4	Analyse von Themenkomplex 4: Einstellungen zu Sprachvarietäten	97
7.4.1	Einschätzung der sprachlichen Vorbildwirkung.....	97
7.4.2	Einschätzung von Dialektverwendung und -verständnis der Schülerinnen und Schüler	104
7.4.3	Umgang mit schülerseitigem Dialekt im Unterricht.....	107
7.4.4	Weitere Fragen zu Einstellungen zu Sprachvarietäten	114
7.5	Überprüfung weiterer Unterschieds- und Zusammenhangshypothesen.....	123
7.6	Anmerkungen der Testpersonen in den Kommentarfeldern	130
7.6.1	Allgemeine Rückmeldungen	130
7.6.2	Spezifische Rückmeldungen.....	132
8.	Resümee und Ausblick.....	134
8.1	Resümee	134

8.2	Ausblick	138
9.	Verzeichnisse	141
9.1	Literatur	141
9.2	Abbildungen.....	144
9.3	Diagramme.....	144
9.4	Tabellen	147
10.	Anhang.....	149
	Deutsches Abstract.....	149
	Englisches Abstract.....	150
	Fragebogen.....	151
	Eidesstattliche Erklärung	163
	Lebenslauf.....	165

1. Einleitung

Die Alltagssprache im österreichischen Raum beinhaltet, je nach Situation und Sprecherin bzw. Sprecher, sowohl standardsprachliche (hochdeutsche), umgangssprachliche als auch dialektale Elemente der deutschen Sprache. Auch in den Schulen Österreichs spielt dies eine nicht unwesentliche Rolle. Lehrerinnen und Lehrer vertreten allerdings unterschiedliche Auffassungen darüber, welche sprachliche Form als adäquat für die Verwendung im Unterricht bezeichnet werden kann.

So meint beispielsweise eine Lehrperson:

Die Verwendung von Dialekt und Standardsprache sollten sich nicht gegenüberstehen, sondern situationsabhängig angewandt werden. [...] Im Unterricht sollten die Sprache der Nähe (Dialekt/Umgangssprache) und die Sprache der Distanz (Standardsprache) Platz haben.

Eine andere Lehrkraft hingegen vertritt diese Ansicht:

Im Sportunterricht sehe ich die Dialektverwendung nicht problematisch.

Zudem äußerte sich eine weitere Lehrperson folgendermaßen:

Meiner Meinung nach klingt der Gebrauch der Standardsprache im Unterricht übertrieben und unnatürlich. Auch den Dialekt würde ich nicht richtig finden. Der goldene Mittelweg – die Umgangssprache – ist meiner Meinung nach (für mich ganz sicher) die natürlichste und beste Sprachebene. [...]

Die angegebenen Zitate entstammen jenen Lehrkräften, welche Bewegung & Sport und/ oder Deutsch an einer österreichischen AHS unterrichten und an der Fragebogenerhebung dieser Diplomarbeit teilgenommen haben. Sie bringen exemplarisch die bereits erwähnten, unterschiedlichen Meinungen zur Sprachverwendung im Unterrichtskontext zum Ausdruck. Zudem zeigen sie, dass je nach Unterrichtssituation verschiedene Varietäten der deutschen Sprache zur Anwendung kommen.

Mein Interesse dafür, welche Sprachform in welcher Situation oder Begebenheit gerade verwendet wird, wurde bereits zu Beginn meines Lehramtsstudiums an der Universität Wien geweckt. Da ich aus einer Region des niederösterreichischen Weinviertels (Bezirk Hollabrunn) stamme, in welcher vorrangig Dialekt als alltägliche Varietät gebraucht wird, fiel mir auf, dass

sich mein persönlicher Sprachgebrauch in formelleren Kontexten – wie im Rahmen meiner absolvierten Lehrveranstaltungen an der Universität – veränderte.

Besonders markant erschien mir die Tatsache, dass meine Varietätenverwendung in Situationen wie Seminaren oder Praxis-Lehrveranstaltungen in meinen beiden Unterrichtsfächern (Deutsch sowie Bewegung & Sport), in denen ich selbst Schülerinnen und Schüler oder Kolleginnen und Kollegen unterrichten durfte, stark variierte.

Unter anderem aus diesem Grund entschied ich mich, das Proseminar mit dem Titel „Sprachliche Variation im Deutschunterricht“ bei meiner Diplomarbeitsbetreuerin, Jutta Ransmayr, zu besuchen. Dabei konnte ich mich – im Rahmen der abschließenden Arbeit – erstmals wissenschaftlich mit der Thematik auseinandersetzen. Mittels qualitativer Interviews von Lehrpersonen des Unterrichtsfachs Deutsch konnte ich feststellen, dass diese zwar im unterrichtlichen Kontext vorrangig die Standardsprache verwenden, in nicht-unterrichtlichen Situationen im schulischen Alltag aber ebenso auf dialektale und umgangssprachliche Äußerungen zurückgreifen.

Aufgrund der sehr spannenden Ergebnisse dieser qualitativen Untersuchung entschied ich mich, die Sprachverwendung bei Lehrerinnen und Lehrern der Unterrichtsgegenstände Deutsch sowie Bewegung & Sport (jene Unterrichtsfächer, welche ich selbst studiere) zu erforschen. Besonders die Unterschiedlichkeit der beiden Gegenstände, vor allem hinsichtlich der komplexen didaktischen und sprachlichen Anforderungen an diese Lehrkräfte, hat mein Interesse bzgl. dieses Themengebiets geweckt.

Die vorliegende Diplomarbeit lässt sich in sechs große Themenbereiche einteilen. Nach einer Darlegung des theoretischen Rahmens, des Forschungsstandes und der praktischen Relevanz der vorliegenden Thematik (1) folgt die Erläuterung der Fragestellungen sowie der zugrundeliegenden Hypothesen (2). Die Vorstellung der methodischen Vorgangsweise (3) schließt den theoretischen Teil ab. Der Hauptteil beschäftigt sich mit der Auswertung und Interpretation der empirischen Untersuchung (4), welche mittels Fragebogenerhebung durchgeführt wurde. Daraufhin folgt ein Resümee (5), gefolgt von den Verzeichnissen sowie dem Anhang inkl. Abstract und Fragebogen (6).

2. Theoretischer Rahmen

In diesem Kapitel sollen die für die vorliegende Arbeit relevanten terminologischen Begrifflichkeiten zum besseren Verständnis näher erläutert werden.

Dabei soll in erster Linie versucht werden, die deutsche Sprache konzeptionell einzuordnen und auf Basis dessen die vorliegenden Strukturen darzulegen. Ein besonderes Hauptaugenmerk wird dabei auf die Merkmale des Deutschen in Österreich und die Faktoren, welche maßgeblichen Einfluss darauf haben, gelegt. Dadurch soll veranschaulicht werden, in welchem sprachlichem Feld sich Lehrkräfte in den Schulen Österreichs bewegen, wenn sie in ihrem Unterricht sprachlich handeln.

2.1 Konzeptualisierung der deutschen Sprache

Die Sprache Deutsch gilt in insgesamt sieben Staaten als staatliche Amtssprache. Dazu gehören Deutschland, Österreich, Liechtenstein, Schweiz, Luxemburg, Belgien und Italien. (vgl. Abb. 1: Amtssprachregionen des Deutschen; AMMON 1995, 13)

Der Status der deutschen Sprache in diesen Staaten ist jedoch sehr unterschiedlich. In Deutschland, Österreich und Liechtenstein wird Deutsch auf nationaler Ebene und von den zentralen Organen des Staates als alleinige Amtssprache genutzt. In der Schweiz und Luxemburg gilt das Deutsche zwar ebenfalls als Amtssprache, übt diese Funktion jedoch ko-offiziell mit anderen Sprachen aus. In Belgien (durch die deutschsprachige Gemeinschaft in Belgien) und in Italien (in der autonomen Provinz Bozen-Südtirol) ist Deutsch lediglich auf regionaler Ebene staatliche Amtssprache. (vgl. AMMON 1995, 12)



Abb. 1: Amtssprachregionen des Deutschen (AMMON 1995, 13)

Eine der etablierten Möglichkeiten der Beschreibung der deutschen Sprache auf der Ebene der Standardsprache ist das „plurizentrische“ Konzept. AMMON (1995, 13-14; 2016, 39-40) zufolge bilden die Amtssprachregionen der deutschen Sprache ebenso die Zentren der deutschen Sprache. Im Falle des Deutschen handelt es sich um Deutschland, Österreich und die deutschsprachige Schweiz, demzufolge besitzt die deutsche Sprache mehrere Sprachzentren und kann somit als „plurizentrische Sprache“ bezeichnet werden. Ein Staat mit seiner national individuell ausgeprägten standardisierten Sprachform, der sogenannten Standardsprache oder Standardvarietät, stellt gewissermaßen ein solches Zentrum dar.

Der Begriff der „Plurizentrik“ geht in seinen Ursprüngen auf die Arbeit von KLOSS (1978) zurück. Dessen grundlegende Aussagen bzgl. „Abstand- bzw. Ausbausprachen“ bilden sozusagen den Kern der Plurizentrik-Theorie. (vgl. KLOSS 1978, 23-25).

Ihm zufolge bringen Abstandsprachen den Vorgang zum Ausdruck, dass ein betreffendes „Idiom“ – eine Sprachform, welche zu einer speziellen Sprachfamilie bzw. zu einem bestimmten Raum gehört – als eigenständige Sprache akzeptiert wird. Dieser Vorgang kann bereits ausschließlich wegen des linguistischen Abstandes dieser Sprachform von allen anderen lebenden Sprachen der Fall sein. Auch im Falle dessen, dass „[...] keinerlei gedrucktes Schrifttum vorliegt [...]“ (KLOSS 1978, 25) geschieht dies vollkommen automatisch. Der in der Bezeichnung

enthaltene Begriff des Abstands soll hier jedoch in seiner eigentlichen Form einen „[...] sprachimmanenten, sprachkörperlichen Abstand [...]“ (KLOSS 1978, 25) und weniger eine räumliche-geographische Differenz ausdrücken. Wichtig erscheint auch, dass Abstandsprachen eine individuelle Lexik aufweisen und keine Ableitung aus den Basisregeln einer anderen Sprache erfolgen kann. Als Beispiele sind hier etwa das Friesische bzw. das Niedersächsische zu nennen. (vgl. KLOSS 1978, 24; LÖFFLER 2010, 59).

Demgegenüber stehen die Ausbausprachen. KLOSS (1978, 25) bezeichnet sie als „[...] Sprachen, [...] die aus- oder umgestaltet wurden, damit sie als standardisierte Werkzeuge literarischer Betätigung dienen können.“ Ihm zufolge weist dieser Aspekt auf bewusste sprachpolitische Aktionen hin, da sie – ohne deren Behandlung in der Literatur – schlichtweg als Dialekte bezeichnet werden würden. LÖFFLER (2010, 59-60) erklärt u. a. auch dadurch das Naheverhältnis von solchen Sprachen, da sich Ausbausprachen lediglich in punkto Lexik, Morphologie, Syntax oder in der Häufigkeit, in welcher sie vorkommen, differenzieren lassen.

Daher kann eine Vielzahl der heutigen Sprachen sowohl als Abstand-, als auch als Ausbausprache bezeichnet werden. LÖFFLER (2010, 60) führt hier das Niederländische als besonders markantes Beispiel an. In ihren Grundzügen stellt die Sprache der Niederlande eine regionale Sprachform der deutschen Sprache dar, hat aber bereits seit ihren Anfängen die typischen Merkmale einer Abstandsprache zur deutschen Schriftsprache gewonnen. Trotz der vorhandenen Charakteristika, welche dem Niederländischen eine gewisse Ähnlichkeit bzgl. Struktur mit den deutschen Dialekten zusprechen, gilt es als eigenständige Sprachform mit spezifischen Formen des Dialekts. Die niederländischen Dialekte hingegen gelten als Ausbausprachen der Dialekte des Deutschen.

Diese Gedanken spielt KLOSS weiter und kommt u. a. zu dem Schluss, dass nicht alle Sprachformen, welche keine Abstandsprachen bilden, gleichzeitig Ausbausprachen darstellen. Vielmehr besteht die Möglichkeit, dass es sich dabei um eine plurizentrische Sprache handelt. (vgl. KLOSS 1978, 66-67). Plurizentrische Sprachformen sind demnach besonders häufig in jenen Gebieten vorkommend, in welchen sie die Amts- bzw. Verwaltungssprache von einer Mehrzahl unabhängiger Staaten bilden (z. B. Portugiesisch in Portugal und Brasilien oder Deutsch in Deutschland, Österreich und der Schweiz).

CLYNE beschäftigt sich in seinen Überlegungen ebenfalls mit der Plurizentrik-Theorie und versucht, den Begriff näher zu erläutern:

[...] The term pluricentric was employed [...] to denote languages with several interacting centres, each providing a national variety with at least some of its own (codified) norms. Such national varieties take an intermediate position between national languages and regional varieties.

(CLYNE 2005, 296)

CLYNE spricht an, dass eine plurizentrische Sprache eine Sprachform mit mehreren untereinander agierenden Zentren darstellt. Dabei besitzt jedes dieser Zentren eine individuelle Nationalvarietät oder Standardvarietät, welche die jeweilige standardsprachliche Sprachform dieses Staates darstellt. Im konkreten Beispiel von Deutschland, Österreich und der Schweiz besitzen also – wie o. a. – alle drei Staaten sozusagen eine eigene Form oder Ausprägung der deutschen Standardsprache.

Gleichsam muss jedoch erwähnt werden, dass das Konstrukt der Plurizentrik die nationalen Standardvarietäten nicht als Anomalie der jeweiligen Standardsprache klassifizieren möchte. (vgl. AMMON 2016, 39-41) Ganz im Gegenteil dazu sollen diese als absolut gleichberechtigte, parallel vorkommende sprachliche Optionen des (in diesem Fall) Deutschen verstanden werden. Die folgenden Kapitel werden zeigen, dass dies nicht immer eindeutig der Fall ist.

In Österreich existieren für die Sprecherinnen und Sprecher laut WIESINGER (1988, 18-21) insgesamt vier Schichten von Sprache: nationale Standardvarietät (= Standardsprache), regionale Umgangsvarietäten (= Umgangssprache), großräumige Verkehrsdialekte sowie lokale Basisdialekte (= Dialekt).

Zum einfacheren Verständnis werden die Sprachebenen von Sprache in Österreich in der vorliegenden Arbeit sowie in der beschriebenen empirischen Forschung in drei Ebenen eingeteilt, welche das sogenannte „Dialekt-Standard-Kontinuum“ (KELLERMEIER-REHBEIN 2014, 162) in Österreich bilden: Standardsprache, Umgangssprache und Dialekt.

2.2 Standardsprache

EBNER (2008, 7) bezeichnet die Standardsprache (unter Sprachlaien oft als *Hochdeutsch* bezeichnet) als die im öffentlichen Leben verwendete Form einer Sprache. Sie ist ihm zufolge an Normen gebunden und tritt nicht nur in einer Region auf, was ihr die überregionale Eigenschaft verleiht (vgl. AMMON 1995, 73-74). Laut KELLERMEIER-REHBEIN (2014, 162) ist sie zudem frei von Dialektismen und hat nur vereinzelt sprachliche Charakteristika, welche räumlich gebunden sind, inne. Besonders in Österreich wird hier zwischen einem formellen Standard, welcher

bei Ansprachen, Predigten, Vorlesungen, Nachrichten etc. genutzt wird, und einem informellen Standard, welcher größtenteils in öffentlichen Debatten, Fernsehmoderationen und evtl. in privaten Konversationen Gebrauch findet, differenziert. (KELLERMEIER-REHBEIN 2014, 162)

Das von AMMON (1995, 80) begründete „Soziale Kräftefeld einer Standardvarietät“ (Abb. 3) verdeutlicht die Einflussgrößen auf eine Standardvarietät sehr anschaulich.

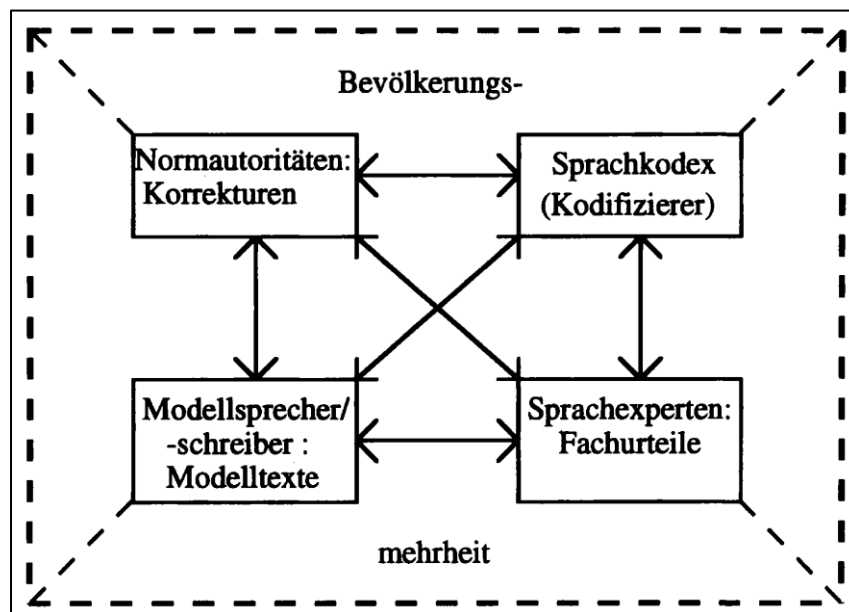


Abb. 2: Soziales Kräftefeld einer Standardvarietät (AMMON 1995, 80)

Durch die Verwendung der Standardvarietät als Lehrgegenstand in den allgemeinbildenden Schulen und als Unterrichtssprache wird die Erhaltung der Standardvarietät garantiert. Zudem wird die vorliegende Varietät in der Regel kodifiziert, was bedeutet, dass sie über Wörterbücher (wie Rechtschreib-, Aussprache-, Bedeutungswörterbücher) und Grammatiken manifestiert wird. Diese Kodifizierung kann sich jedoch selbstverständlich im Verlauf der Zeit auch durchaus – z. B. aufgrund der Aufnahme neuer Wörter in den Wortschatz der Sprache etc. – ändern. (vgl. EBNER 2008, 7) Dies wird von DE CILLIA (2014, 14) als „präskriptive Norm“ beschrieben.

Zudem sind vor allem Sprachexpertinnen und Sprachexperten an der Setzung der Normen der Standardvarietät beteiligt. Dazu zählen beispielsweise an den Hochschulen der jeweiligen Nation wirkende Linguistinnen und Linguisten, welche Kodizes fachlich überprüfen und inhaltliche Anmerkungen geben. Des Weiteren bilden Modellsprecherinnen und Modellsprecher (z. B. Berufssprecherinnen bzw. Berufssprecher in den Medien oder am Theater), deren Wahl an Varianten zum Vorbild genommen wird, eine wesentliche Einflussgröße. (vgl. AMMON 1995, 73-82) DE CILLIA (2014, 14) bezeichnet dies als „deskriptive Norm“.

Die Existenz von sprachlichen Varianten (= verschiedene sprachliche Realisierungsmöglichkeiten) in punkto Aussprache, Grammatik, Wortbildung, Wortschatz etc. ist ebenfalls ein Kennzeichen der Standardsprache.

Als weitere Besonderheit des Standards beschreibt EBNER (2008, 7) die Varietäten-Vielfalt der Standardsprache. Die von ihm beschriebene nationale Varietät des Deutschen bzw. das österreichische Deutsch stellt die bereits o. a. österreichische Standardvarietät dar. Daneben existieren zudem regionale Varietäten, welche nun detaillierter beschrieben werden.

2.3 Umgangs- bzw. Regionalsprache

Die Umgangssprache siedelt EBNER (2008, 8) zwischen dem Dialekt und der Standardsprache an; EBNER verwendet den Begriff der Regionalsprache im Sinne der Umgangssprache. Dabei ist sowohl eine größere Nähe zur Standardsprache, was mit der geringeren Beachtung der Standardnormen einhergeht, als auch zum Dialekt möglich, wobei hier Kennzeichen der dialektalen Sprachverwendung missachtet werden.

Sie korreliert in gewissen Bereichen bereits massiv mit dem Dialekt, ist aber über einen regional größeren Sprachraum verständlich. Hauptsächlich wird sie bereits – ähnlich dem Dialekt und im Gegensatz zur Standardsprache – mündlich verwendet. Aufgrund dieser vorhandenen Gegebenheiten entsteht die Differenz zwischen standardsprachlicher Schriftlichkeit und umgangssprachlicher Mündlichkeit. (vgl. AMMON 2016, 45-46; KELLERMEIER-REHBEIN 2014, 162)

Oftmals wird die Umgangssprache auch mit dem Begriff der Alltagssprache gleichgesetzt. LÖFFLER (2010, 96-100) definiert dabei einige sprachliche Charakteristika der Alltagssprache und nennt beispielsweise eine Neigung zu kurzen Sätzen (Parataxe), den Einschub von Interjektionen, eine relativ freie Regelung bzgl. des Satzbaus (Verkürzungen etc.), Kontraktionen und Assimilationen im Bereich der lautlichen Realisierung (z. B. *wir ham* anstatt *wir haben*), den Gebrauch von Allerweltswörtern (wie z. B. *machen, tun, Ding*) oder eine vermehrte Lässigkeit bzw. Affektbetonung gegenüber der Standardsprache.

2.4 Dialekt

Die Definition des Begriffs Dialekt, in der Allgemeinheit auch als Mundart bekannt, erfolgt auch in der Forschungsliteratur keinesfalls einheitlich. Auch eine allgemein gültige Bezeichnung dieser Begriffe ist nicht vorhanden. LÖFFLER (2003, 2) vergleicht dies mit den in der Linguistik vorherrschenden Fragen, worum es sich um einen Satz oder allgemein um Sprache handle, sehr treffend.

Die Bezeichnung Dialekt besitzt ihre Wurzeln in der griechischen Sprache und dem Wort *diálektos*, was in etwa eine Unterredung bzw. eine Art des Redens oder eine bestimmte Rede-weise bezeichnete. Darunter fielen die verschiedenen Formen des Griechischen, welche sich, je nach Gebiet, in ihren sprachlichen Lauten unterschieden. (LÖFFLER 2003, 2)

Heute bezeichnet man Dialekte, allgemein ausgedrückt, als Sprachformen, welche an eine Region oder an einen Ort gebunden sind und von den dort ortsansässigen Einwohnerinnen und Einwohnern gesprochen werden. Sie sind SCHMIDT / HERRGEN zufolge als „[...] die standardfernstesten, lokal oder kleinregional verbreiteten Vollvarietäten [...]“ (2011, 59) definierbar. Zudem stellen sie die räumlich am wenigsten verbreiteten sowie die von der Standardsprache am weitesten entfernten Sprachsysteme einer Sprache dar. Gut erkennbar sind diese an der weitläufig gebrauchten Wortendung -isch, z. B. in Mühlviertlerisch, Weinviertlerisch, Wienerisch etc. (LÖFFLER 2003, 2)

Sie schließen primär Gesprächssituationen und -thematiken des alltäglichen Lebens mit ein und weisen zudem ein eigenes Regelwerk in punkto Grammatik auf. (vgl. EBNER 2008, 8)

LÖFFLER (2003, 2-3; 8) zufolge stellt der Begriff Mundart die deutsche Übersetzung zum Terminus Dialekt dar. Heute wird der Begriff eher volkstümlich gebraucht und als Kunstwort verwendet. Daraus hat sich die Richtung, Dialekt eher als Begriff in der linguistischen Forschung (Dialektologie) zu verwenden, während Mundart eher für die sprachliche Ausführung in mündlicher Form per se oder als Bezeichnung für einen individuellen Ortsdialekt genutzt wird, entwickelt. BARBOUR / STEVENSON (1998, 60-61) hingegen unterscheiden die Mundart – welche für sie die für ein kleines, regionales Gebiet typische Form der Sprache darstellt – grundsätzlich vom Dialekt, welcher ihnen zufolge eine Gruppe von Mundarten zusammenfasst.

WIESINGER differenziert zudem zwischen Basisdialekten und Verkehrsdialekten. Basisdialekte werden nach WIESINGER (1988, 19) von der „[...] alteingesessenen traditionellen Dorfbevölkerung [...]“ gesprochen und sind – auch aufgrund der von SCHMIDT / HERRGEN (2011, 59) angeführten Merkmale – für Personen, welche diesen Dialekt nicht beherrschen, evtl. kaum oder nur äußerst schwer verständlich. Der relativ kleine geographische Raum, in welchem diese Sprachformen gesprochen werden, ermöglicht nur sehr wenigen Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern kommunikative Handlungen.

Verkehrsdialekte sind dagegen bereits weitläufiger verständlich, da ihnen extreme Dialektismen schlichtweg fehlen. (vgl. WIESINGER 1988, 18)

Allen Definitionen von Dialekt oder Mundart liegt die Differenzierung dieser beiden Begriffe von der Standardsprache zugrunde, gleichzeitig beinhalten sie aber auch eine Abhängigkeit von dieser. LÖFFLER (2003, 3-8) versucht diese Abgrenzung anhand von sechs Kriterien zusammenzufassen, welche teilweise bereits in den einzelnen o. a. Definitionen behandelt wurden.

Das linguistische Kriterium beschreibt vor allem die Unterscheidung eines Subsystems S' (Dialekt) zu einem übergeordneten Sprachsystem S (Standardsprache). Wichtig ist dabei, dass eine (teilweise) Abweichung zwischen S und S' nur so weit fortgeschritten sein darf, so lange die gegenseitige Verstehbarkeit erhalten bleibt. Sollte dieser Bereich überschritten sein, spricht, die gegenseitige Verstehbarkeit nicht mehr gewährleistet sein, handelt es sich LÖFFLER (2003, 3) zufolge um zwei differente Formen von Sprache. Forschungen haben jedoch ergeben, dass sich Dialekt und Standardsprache primär in der Nutzung bestimmter grammatischer Strukturen in der mündlichen Sprachverwendung unterscheiden. Während z. B. im Dialekt vermehrt nebengeordnete Sätze (Parataxe) verwendet werden, zeichnet sich die Standardsprache eher durch Satzgefüge (Hypotaxe) und einen abstrakteren Ausdruck aus. (LÖFFLER 2003, 5)

Das Kriterium des Verwendungsbereiches beschreibt die vorkommenden Begebenheiten der beiden Sprachformen. Während der Dialekt eher im familiären und heimatlichen Bereich in der mündlichen Sprachverwendung eingesetzt wird, zeichnet sich die Standardsprache durch ihre Verwendung in öffentlichen, überregionalen oder förmlichen Gesprächssituationen aus.

Das Kriterium der Sprachbenutzer, wie es von LÖFFLER (2003, 5-6) dargelegt wird, sieht vor, das Dialekt eher von der Unterschicht (Arbeiterinnen und Arbeiter, Bäuerinnen und Bauern etc.) mit geringer Schulbildung gesprochen wird, während die Standardsprache eher der Mittel- und Oberschicht (Beamtinnen und Beamte, Akademikerinnen und Akademiker etc.) zugeordnet wird. Er merkt aber an, dass dies in vielen Fällen nicht zutreffend sei, da z. B. in der Schweiz

und in Österreich durchwegs der Dialekt als erste Verständigungssprache, auch im Bereich des öffentlichen Lebens der Mittel- und Oberschicht, gebraucht wird.

Die sprachgeschichtliche Entstehung beschreibt vor allem die Existenz der verschiedenen Dialekte als jeweilige Vorstufen der deutschen Sprache. Durch Entwicklungen wie dem Buchdruck im Mittelalter wurde eine einheitliche deutsche Sprachform als Kompromiss aus den unterschiedlichen dialektalen Varietäten begründet.

Das Kriterium der räumlichen Erstreckung ist sehr stark mit jenem der kommunikativen Reichweite verknüpft. (LÖFFLER 2003, 7-8) Die räumliche Einteilung der Dialekte ist – wie o. a. – sehr verbreitet, welche eher an einen spezifischen Raum bzw. Ort gebunden sind. Demgegenüber steht die Standardsprache, welche eher als überregional bezeichnet werden kann. Daher besitzen die dialektalen Sprachformen auch den „[...] kleinräumigen sprachlichen Verständigungsradius [...]“ (LÖFFLER 2003, 7). Jede kleine Bewegung weg von der Standardsprache hin in Richtung Dialekt begrenzt die Reichweite des Verstehens und des Verstandenwerdens der sprachlichen Äußerung.

2.4.1 Dialektregionen der deutschen Standardsprache



Abb. 3: Die für die nationalen Varietäten des Deutschen wichtigsten Dialektregionen (AMMON 1995, 15)

Neben den Standardvarietäten der deutschen Sprache, welche im Fall von Deutschland, Österreich und der Schweiz von den nationalen Grenzen begrenzt werden, existieren im deutschen

Sprachraum einige große Dialekträume, welche das weite Feld der Non-Standard-Varietäten umfassen. Diese interagieren mit der regionalen Aufteilung der Standardvarietäten, was bedeutet, dass sie nicht mit den nationalen Grenzen übereinstimmen. (vgl. Abb. 3: Die für die nationalen Varietäten des Deutschen wichtigsten Dialektregionen; AMMON 1995, 15) Beziehungen zwischen den jeweiligen Systemen von Sprache, welche sich etwa durch ähnlich oder gar ident verwendete Wörter über Staatsgrenzen hinaus ausdrücken, sind aber durchwegs vorhanden.

Österreich ist dabei hauptsächlich im bairischen Dialektraum beheimatet, lediglich der westlichste Teil (= Vorarlberg) wird dem alemannischen Gebiet zugeordnet. (vgl. AMMON 1995, 14-17; 69) Der bairische Dialektraum bedeckt dabei jedoch nicht bloß österreichisches Gebiet, sondern schließt ebenso einen Teil Deutschlands sowie der Schweiz (Samnaun im östlichen Graubünden) mit ein. Der alemannische Dialekt hingegen umfasst nicht nur Vorarlberg, sondern wird auch in der Schweiz und in Deutschland gesprochen.

LÖFFLERS (2019, 131) Ausführungen folgend besitzen 71-80 % der österreichischen Bevölkerung Kenntnisse in der dialektalen Sprachverwendung.

2.5 Österreichisches Deutsch im Kontext von Standardsprache, Umgangssprache und Dialekt

AMMON (2016, 47) zufolge gilt Deutsch als eigenständige, staatliche Sprache Österreichs und wird dabei von 98 % der Bevölkerung in Österreich beherrscht. Im Vergleich dazu liegen – wie o. a. – in Österreichs Standardsprache Parallelen zu den Ausführungen bzw. Varietäten der Nachbarländer Deutschland und Schweiz vor. Unterschiede existieren vor allem im Bereich des Wortschatzes, der Aussprache und der Intonation.

Die länderspezifischen Charakteristika der Nationalvarietäten Österreichs, Deutschlands und der Schweiz werden als *Austriazismen*, *Helvetismen* und *Teutonismen* bezeichnet. (vgl. EBNER 2008, 7; SCHMIDLIN 2011, 75) Sie können einerseits als unspezifische, also nicht nur für eine nationale Varietät typisch, andererseits auch als spezifische Varianten, welche nur in einem staatlichen Zentrum vorherrschend sind, klassifiziert werden. (vgl. AMMON 1995, 65). Zudem treten diese in allen sprachlichen Ebenen auf und können sowohl in der dialektalen, als auch in der standardsprachlichen Sprache vorkommen.

Hinsichtlich der Mündlichkeit der Sprachverwendung muss jedoch zwischen den Varietäten der Standardsprache, der Umgangssprache und dem Dialekt differenziert werden. Dies drückt beispielsweise AMMON folgendermaßen aus:

Für den mündlichen Sprachgebrauch stehen verschiedene Ausprägungen von Dialekt, Umgangs- und Standardsprache zur Verfügung, die je nach Privatheit oder Förmlichkeit der Situation eingesetzt werden, und zwar abhängig von Region, Alter, Geschlecht, Herkunft oder Bildungsschicht der GesprächspartnerInnen.

(AMMON 2016, 47)

Er spricht dabei die verschiedenen Möglichkeiten des mündlichen Sprachgebrauchs in Österreich an. Die Verwendung wird ihm zufolge dabei von Kriterien wie der Angemessenheit der jeweiligen Situation oder nach persönlichen Aspekten wie z. B. dem Lebensalter oder dem Bildungsgrad der miteinander kommunizierenden Personen bestimmt.

Handlungen im sprachlichen Bereich auf österreichischem Gebiet definieren sich beinahe zur Gänze innerhalb jener drei Pole (Standardsprache, Umgangssprache, Dialekt). Die Abgrenzung der Varietäten voneinander ist DE CILLIA (2014, 11) zufolge nur äußerst schwer möglich. Trotz vorhandener Definitionen von Standard- und Umgangssprache sowie von Dialekt sind Aspekte jeder nationalen Sprachvarietät innerhalb eines Bereichs, welche nicht ohne Zweifel zugeordnet werden können, existent. Die Entwicklung von Begriffen wie „Nonstandard“ bzw. „Substandard“ für den Bereich unterhalb der Standardsprache, welcher sich keinen der beiden Pole (Umgangssprache oder Dialekt) zuschreiben lassen, kann als zaghafter Versuch einer eindeutigen Klärung bezeichnet werden.

Aufgrund der Tatsache, dass hierbei permanent ein nahtloser Wechsel zwischen standard-sprachlichen und dialektalen Strukturen dominiert, spricht man u. a. vom sogenannten „Dialekt-Standard-Kontinuum“. (vgl. KELLERMEIER-REHBEIN 2014, 162-165; LÖFFLER 2014, 141-142; SCHMIDLIN 2011, 76; DE CILLIA 2014, 12)

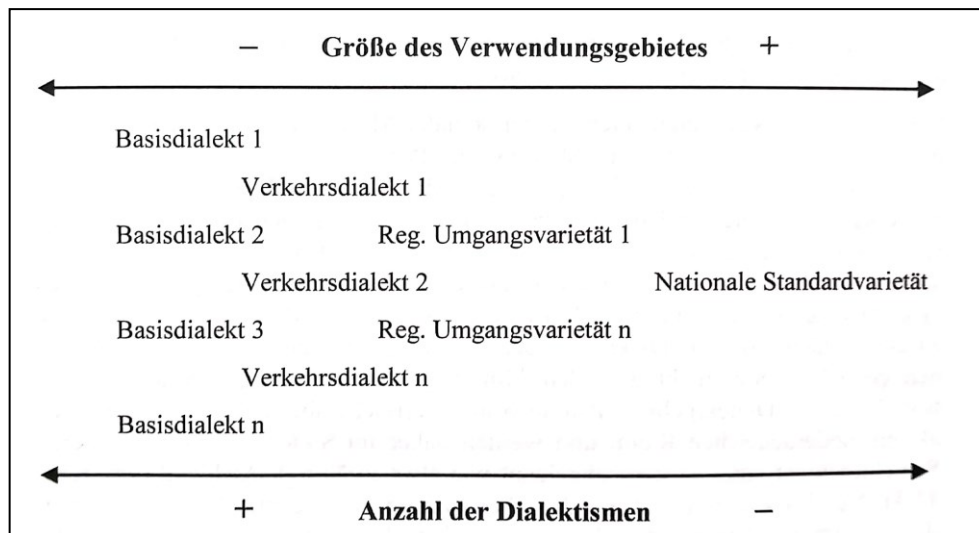


Abb. 4: Dialekt-Standard-Kontinuum (KELLERMEIER-REHBEIN 2014, 163)

Österreichische Sprecherinnen und Sprecher können sich in diesem Bereich zwischen dem Dialekt und der Standardsprache sehr frei und willkürlich bewegen, sprich, sich eher näher dem Dialekt oder dem Standard in sprachlicher Form ausdrücken. Werden in der sprachlichen Äußerung vermehrt großräumige oder überregionale Sprachformen verwendet, desto größer ist die Annäherung zur Standardsprache. Werden dagegen mehr kleinräumige oder weniger regionale Sprachformen verwendet, desto größer ist die Annäherung zum Dialekt. (vgl. Abb. 4: Dialekt-Standard-Kontinuum)

In diesem Kontinuum *switchen* bzw. wechseln die Österreicherinnen und Österreicher häufig übergangslos zwischen Standardsprache, Umgangssprache und Dialekt. Daher spricht man auch vom sogenannten Vorgang des *Code-Switching*. (vgl. LÖFFLER 2010, 141)

Wie o. a. ist die Verwendung der Standardvarietät oder des Dialekts in Österreich von einer Reihe von Faktoren abhängig. Dazu gehören z. B. Wohnort, Alter, Geschlecht, Gesprächspartnerin bzw. Gesprächspartner, Gesprächsthema, Situation, Persönlichkeit etc. (vgl. KELLERMEIER-REHBEIN 2014, 161) Diese sogenannten – u. a. von DE CILLIA (2014, 15) erwähnten – *Register* bzw. Regeln bestimmen, in welchen Situationen nun Dialekt, Umgangs- oder Standardsprache gesprochen wird.

Eine grundlegende Beschreibung dieses Begriffs liefert SINNER (2014, 141-143) zufolge das Werk DITTMARS (1997). Er gibt an, dabei handle es sich um eine semantische Adaption in einer bestimmten sozialen Begebenheit. Beeinflusst wird dies laut seinen Ausführungen „[...] von einer spezifischen kommunikativen Aufgabe (thematischer Gegenstand, Zweck, Skript), der

Beziehungsqualität [...] und der Diskursmodalitäten (Gattungen, Austauschstruktur und kulturelles Wissen).“ (DITTMAR 1997, 210) Er meint damit vor allem die Faktoren, welche auf die tatsächliche Realisierung einer sprachlichen Äußerung massiven Einfluss besitzen.

SCHMIDT / HERRGEN (2011, 38) bezeichnen dies als „[...] System- und Registerkompetenz [...]“, also die Möglichkeit, die unterschiedlichen Varietäten individuell different einzusetzen. Sie unterscheiden dabei aber zwischen der Systemkompetenz, welche sich auf die Fülle an verschiedenen sprachlichen Realisierungen bezieht, und der Registerkompetenz, welche die Regeln des situativ korrekten Einsatzes der jeweiligen Varietät umfasst. Die Beherrschung dieser Register ist dabei sogar selbst unter österreichischen Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern, welche Deutsch als ihre Erstsprache sprechen, individuell unterschiedlich ausgeprägt. (vgl. AMMON 2016, 46-47)

In Betrachtung dieser Aspekte definiert DE CILLIA (2014, 15) einen weiteren Normbegriff, welcher vor allem Sprache als Sprechhandeln versteht: die „situative Norm“. Anhand dieser Norm sollten die Sprecherinnen und Sprecher einer Sprache über die Fähigkeit, richtig einschätzen zu können, welche Varietät die momentan vorherrschende Situation verlangt, verfügen. Das bedeutet, diese können aufgrund der o. a. Parameter abschätzen, welche Sprachform am angemessensten für den gerade stattfindenden Umstand erscheint und dies auch anwenden. (vgl. DE CILLIA 2014, 15) Dazu ist jedoch die Beherrschung von unterschiedlichen Varietäten der Standardsprache Deutsch unermesslich. Auch die Bewältigung von umgangssprachlichen oder dialektalen Sprachbegebenheiten ist dazu erforderlich.

Dialekte sind laut KELLERMEIER-REHBEIN (2014, 163) mündlich eher im privaten und familiären Bereich beheimatet, während die Standardvarietät vermehrt für die Schriftlichkeit sowie in öffentlichen, formellen oder überregionalen Gesprächssituationen genutzt wird. Die Verständlichkeit der Varietät steht dabei an vorderster Stelle bei der Auswahl der zu verwendenden Sprachform.

LÖFFLER (2010, 142-143) zufolge erfüllt jedoch vor allem die dialektale Varietät einige bemerkenswerte kommunikative Funktionen. So stellt die Verwendung der dialektalen Sprachform im mündlichen Bereich vor allem eine spontane und enge Beziehung zwischen den Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern her, im Gegensatz zur Standardsprache werden so Distanzen abgebaut und Gruppen gefestigt. Daneben besitzt der Dialekt eine „[...] atomosphärische Kraft [...]“ (LÖFFLER 2010, 142), wodurch er vor allem im Schulunterricht Aspekte der zwi-

schenmenschlichen Beziehungen und des Arbeitsumfeldes regelt, welche sich nicht auf die eigentliche Thematik des Unterrichts beziehen. Auch Merkmale der Ironie oder Charakteristika von sprachlichen Aspekten, welche Scherze, Spott, Ernsthaftigkeit, Ehrlichkeit etc. verdeutlichen sollen, werden oftmals über dialektale Mittel ausgedrückt. Ebenso spielen Punkte wie Tonfall oder lautliche Signalwörter in diesen Thesen eine gewichtige Rolle.

In weiterem Sinne gibt es auch Thesen, welche besagen, Varietäten würden stellvertretend für eine soziale Schicht stehen. Dialekte seien demnach ein Zeichen für einen geringeren Schulabschluss bzw. für Mitglieder der unteren Sozialschicht, während die Verwendung der Standardsprache eher bei Personen mit höherem Bildungsgrad bzw. der mittleren und höheren sozialen Schicht anzutreffen wäre. Die Realität weicht jedoch oftmals von diesen Aspekten ab. Sehr wohl beobachtbar sind laut KELLERMEIER-REHBEIN (2014, 164) regional unterschiedliche Einstellungen der Österreicherinnen und Österreicher zu den Varietäten des österreichischen Deutsch. So ist der Dialekt in eher dialektalen Gebieten wie Oberösterreich auch in öffentlichen Begebenheiten verstärkt in Gebrauch, während die Menschen in Österreichs Hauptstadt Wien sowie in dessen Umland (Niederösterreich bzw. Donauraum, nördliches Burgenland) generell eher der Standardvarietät folgen.

2.6 Einstellungen zu den Varietäten des österreichischen Deutsch

Das in Kapitel 2.2 dargestellte Modell des sozialen Kräftefelds einer Standardvarietät bedingt im besten Fall eine Einigkeit bei der Einschätzung und der Einteilung der sprachlichen Formen aller beteiligten Sprecherinnen- und Sprechergruppen. Dass dieser Fall nicht zwangsläufig eintritt, zeigen einige Arbeiten der Forschungsliteratur.

KELLERMEIER-REHBEIN (2014, 27-28) zufolge gehen sehr viele Sprecherinnen und Sprecher der deutschen Sprache davon aus, dass lediglich eine Standardvarietät im deutschen Sprachraum existiert. Diese besteht, den Meinungen dieser entsprechend, aus einem einzigen Wortschatz und einer allgemein gültigen Grammatik, welche für alle Sprecherinnen und Sprecher im gesamten deutschsprachigen Raum Gültigkeit besitzen. Alle Abweichungen davon – so u. a. auch das österreichische und schweizerische Deutsch in schriftlicher Form – werden als Non- oder Substandard-Varietäten klassifiziert. (vgl. SCHMIDLIN 2011, 76) Die Annahme, dabei handle es sich nicht um die korrekte Form des Standarddeutschen, ist auch in Österreich durch-

wegs existent. Die vollkommene Akzeptanz der Gleichwertigkeit der nationalen Standardvarietäten gemäß dem Konzept der Plurizentrik ist zum heutigen Zeitpunkt in österreichischem Gebiet nicht vorhanden.

KELLERMEIER-REHBEIN (2014, 30-33) spricht in diesem Zusammenhang von einem „[...] asymmetrischen Verhältnis [...]“ (KELLERMEIER-REHBEIN 2014, 30; CLYNE 2005, 297-298; MUHR 1997, 40-44), welches unter den nationalen Varietäten dominiert. Dabei besitzt die deutsche Standardvarietät bzw. Deutschland eine vorherrschende Position, was anhand mehrerer Faktoren zu begründen ist.

Bereits bei Betrachtung der Größe der jeweiligen Sprecherinnen- und Sprechergruppen lässt sich die Vormachtstellung der deutschen Form gut erkennen. Während in Österreich etwa 8,5 Millionen und in der Deutschschweiz knapp 5,2 Millionen Bewohnerinnen und Bewohner Deutsch als Amtssprache innehaben, wird die standarddeutsche Form von 82 Millionen Sprecherinnen und Sprecher (Stand 2014) genutzt. Folgeerscheinungen wie z. B. im Tourismus, durch welchen massiv mehr deutsche Personen nach Österreich und in die Schweiz reisen als umgekehrt, führen zu einer weiteren Verbreiterung der standardsprachlichen Form Deutschlands.

Auch der Sprachname des deutschen Sprachraums spielt in diesem Kontext eine Rolle. Der Name „Deutschland“ bzw. „Bundesrepublik Deutschland“ lässt Deutschland als Zentrum des deutschsprachigen Raums und als Träger der deutschsprachigen Standardnormen erscheinen (vgl. SCHMIDLIN 2011, 78-79), während Österreich und die Schweiz eher als Randgebiete wahrgenommen werden. (vgl. KELLERMEIER-REHBEIN 2014, 31) In diesem Zusammenhang spricht man von einer gewissen Überdachung der – in diesem Fall der deutschen – Varietät der dominierenden Nation gegenüber den dominierten Nationen. (KLOSS 1978, 60; SCHMIDLIN 2011, 79)

Ebenso sind im Bereich der Massenmedien Aspekte erkennbar, welche die deutsche Standardvarietät fördern. Schließlich beziehen der österreichische und schweizerische Buch- und Zeitschriftenmarkt ihr Angebot primär aus Deutschland, während im Gegensatz dazu nur wenig Literatur aus Österreich oder der Schweiz in deutsches Gebiet gelangt. (vgl. SCHMIDLIN 2011, 78) Fernsehprogramme Deutschlands werden ebenfalls häufig im südlichen deutschen Sprachraum konsumiert. Daneben unterliegen österreichische und schweizerische Schriftstellerinnen und Schriftsteller oftmals der Norm der deutschen Standardvarietät, da der Großteil der deutschsprachigen Verlage seinen Sitz in Deutschland besitzt.

Die bereits erwähnte Verwechslung der weniger dominanten Standardvarietäten Österreichs und der Schweiz mit Dialekten hat ihren Ursprung u. a. im sprachlichen Alleinvertretungsanspruch der deutschen Sprechergruppe, welche die deutsche Standardvarietät als einzig korrekte Sprachform einstufen. Folgeerscheinungen wie die asymmetrischen Dominanzverhältnisse, Stereotypen oder Klischees bzgl. der Sprachverwendung (z. B. die Einstufung der österreichischen Standardvarietät in Deutschland als charmant, exotisch, veraltet etc.) oder der mangelnden Kenntnis der jeweils anderen standardsprachlichen Formen sind vorkommend. (vgl. KELLERMEIER-REHBEIN 2014, 32; SCHMIDLIN 2011, 79)

3. Forschungsstand zur Lehrerinnen- und Lehrersprache im Schulunterricht

Bereits einige Autorinnen und Autoren haben sich mit dem Gebrauch von variierenden Sprachformen im Kontext der Situation des Schulunterrichts beschäftigt. Dabei wurden jedoch vermehrt spezifische Unterrichtsfächer eher weniger betrachtet, sondern meist die Sprachverwendung in verschiedenen Schulformen und Jahrgängen in allgemeiner Form untersucht. Ebenso wurde der Fokus zumeist auf die Äußerungen an sich gelegt. Die Betrachtung der Wahl der verwendeten Varietäten und eventuelle Hintergründe wurden bislang nur in wenigen Arbeiten detaillierter erforscht.

Daher soll dieses Kapitel einen Überblick über all jene Werke geben, welche sich bereits empirisch mit der vorliegenden Thematik näher befasst haben.

3.1 Forschung zur Sprachverwendung im Deutschunterricht

HOCHHOLZER (2004) hat sich in seiner Habilitationsschrift intensiv mit der Verwendung von Dialekt im Kontext der Situation des Schulunterrichts in Deutschland beschäftigt. Darin untersuchte er mittels Fragebogen-Erhebung den Sprachgebrauch von insgesamt 928 Lehrkräften des Unterrichtsfaches Deutsch der deutschen Bundesländer Bayern, Nordrhein-Westfalen und Mecklenburg-Vorpommern. Im Anschluss teilte er seine empirischen Ergebnisse in drei große Abschnitte ein: Deutschlehrer als Dialektsprecher, Dialekt im Deutschunterricht aus der Sicht von Deutschlehrern sowie Meinungen und Einstellungen von Deutschlehrern als Einflussgröße auf Sprachunterricht und Sprachgebrauch. Besonders der erste Teil der Habilitationsschrift HOCHHOLZERS ist für die vorliegende Arbeit von wesentlicher Bedeutung.

In jener konzentrierte er sich zunächst auf die Selbsteinschätzung der Lehrkräfte für Deutsch als Dialektsprecherinnen und Dialektsprecher. Diese unterschied sich in den einzelnen Bundesländern sehr markant, auch eine ungleiche Verteilung hinsichtlich des Geschlechtes wurde erhoben. Eine Betrachtung der Altersverteilung ergab, dass sich jüngere Lehrkräfte in zwei der drei befragten Bundesländer eher weniger als Dialektsprecherinnen bzw. Dialektsprecher einschätzten. Bzgl. Schulart konnte der Autor keine Unterschiede feststellen. (vgl. HOCHHOLZER 2004, 108-150) Die nächste und somit umfangreichste Kategorie dieses Kapitels befasste sich

mit dem Dialektgebrauch der befragten Lehrpersonen in ihrem Deutschunterricht (vgl. HOCHHOLZER 2004, 152-210), was für die vorliegende Diplomarbeit von Interesse ist.

Zusammengefasst stellte HOCHHOLZER fest, dass etwa zwei Drittel der Probandinnen und Probanden – unterschiedlich häufig – Dialekt in ihrem Unterricht sprechen und verwenden. Hochholzer spricht hier von einem bedeutenden Ergebnis, da erwartet werden durfte, dass sich Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer als normgebende Instanzen der deutschen Standardsprache stärker vom Dialektgebrauch im Schulunterricht distanzieren.

Dabei zeigten sich aber, wie bereits beschrieben, deutliche Unterschiede in Bezug auf die Häufigkeit des Dialektgebrauchs. Sowohl hinsichtlich Geschlecht, als auch Bundesland wurden Differenzen ausgemacht. So gaben z. B. die männlichen Deutschlehrer aus Bayern vermehrt an, Dialekt im Unterricht zu verwenden, während die weiblichen Lehrpersonen für Deutsch in Nordrhein-Westfalen sich auffällig oft selbst so einschätzten, niemals Dialekt im Unterricht zu sprechen. Bezüglich Alter gaben vor allem ältere Lehrkräfte an, eher auf die Verwendung der dialektalen Sprachform im Unterricht zu verzichten. Beim Vergleich der Schularten (Hauptschule und Gymnasium) wurde festgestellt, dass tatsächlich Lehrpersonen der Hauptschule vermehrt auf den Dialekt zurückgreifen, dies jedoch auch sehr stark vom Bundesland abhängig ist. Dies lässt laut HOCHHOLZER den Schluss zu, dass sich Lehrerinnen und Lehrer für Deutsch doch stark an die Region, in welcher die Schule beheimatet ist, anpassen. (vgl. HOCHHOLZER 2004, 170-171)

Zudem konnte der Autor erfassen, dass die Einschätzung der Verwendung des Dialekts im Unterricht sehr stark mit der Selbsteinschätzung als Dialektsprecher korreliert. (vgl. HOCHHOLZER 2004, 180-185) Ebenso interessierte sich der Verfasser für den situativen Gebrauch von Dialekt im Deutschunterricht, was für die vorliegende Arbeit ebenfalls von Bedeutung ist. Dabei wurde erhoben, dass Lehrkräfte in Bayern – also einem, dem österreichischen Gebiet sprachlich sehr nahe kommenden, deutschen Bundesland – wesentlich öfter Dialekt im Unterricht sprechen. Lob und Tadel sowie das Lehrer-Schüler-Gespräch wurden hier auffallend oft als Antworten für situativen Dialektgebrauch im Kontext Schule gegeben, während die Option Lehrervortrag nur wenige Probandinnen und Probanden als Beispiel auswählten.

HOCHHOLZER schlussfolgert daraus, dass eine beachtliche Anzahl der befragten Lehrpersonen durchaus in ihrem Unterricht zwischen Dialekt und Standardsprache wechselt. Dabei passen sie sich eher passiv an den jeweiligen Kommunikationspartner bzw. an die jeweilige Kommunika-

tionspartnerin an und wechseln nicht aktiv und gezielt von Standardsprache in Dialekt und umgekehrt. Dies hängt u. a. auch mit jenem Faktor zusammen, inwiefern sich diese Lehrerinnen und Lehrer selbst als Dialektsprecherinnen bzw. Dialektsprecher einschätzen. Auch das Bundesland, in welchem unterrichtet wird, spielt erneut eine Rolle. (vgl. HOCHHOLZER 2004, 194-209; 210-211)

Weitere erforschte Aspekte, welche in jener Dissertation bearbeitet wurden, bilden die Meinungen von Lehrerinnen und Lehrern zu ihrer Sprache sowie ihren Dialekten. Auch die Frage nach der Billigung von Dialekt im Deutschunterricht aufseiten der Schülerinnen und Schüler wurde erfragt und derart beantwortet, dass dieser durchwegs zugelassen wird. Ein Kriterium stellt hier wiederum die persönliche Einschätzung der Dialektverwendung von den Lehrpersonen dar. (vgl. HOCHHOLZER 2004, 253)

Außerdem hat sich der Autor mit der Stellung der Dialekte in Schulen, den durch Dialekte entstehenden Schulschwierigkeiten und dem Stellenwert der Dialekte im Deutschunterricht befasst. Die Behandlung von Dialektthemen selbst im Deutschunterricht findet zudem nur in Ansätzen statt; einen Grund dafür könnte Hochholzer zufolge die nur wenig konkrete Ausführung dessen in den Lehrplänen darstellen. (vgl. HOCHHOLZER 2004, 254)

Eine weitere Arbeit, welche sich mittels empirischer Forschung der Thematik der Rolle der Lehrkräfte für Deutsch als Normvermittler und Normautoritäten der deutschen Sprache beschäftigt hat, stammt von DAVIES (2017). Sie behandelt vor allem die Erwartungen der Gesellschaft an den Deutschunterricht sowie die Lehrkräfte für Deutsch hinsichtlich der deutschen Standardsprache, allgemein als Norm bezeichnet. (vgl. DAVIES 2017, 125-128) Sie konzentriert sich in ihrer Ausarbeitung jedoch auf den deutschen Sprachraum und nimmt dabei die Staaten Deutschland und Luxemburg sowie die deutschsprachige Schweiz in den Blick.

Dabei konnte die Autorin feststellen, dass das Konzept der Plurizentrik, welches auch für die vorliegende Diplomarbeit eine Grundlage darstellt, zwar in Grundzügen bekannt ist, jedoch große Unsicherheiten bzgl. der existenten Varietäten der deutschen Sprache vorherrschen. (vgl. DAVIES 2017, 129-130; 137-138)

Zur genaueren Erhebung von Einstellungen, Einschätzungen und der gehandhabten Praxis hinsichtlich ihrer verwendeten Sprachformen sowie deren Kenntnis über Varianten der übrigen deutschsprachigen Länder wurden insgesamt jeweils 50 Lehrkräfte für Deutsch aus den o. a.

Staaten mittels Fragebogen befragt. (vgl. DAVIES 2017, 134) All jene Lehrpersonen unterrichteten an Gymnasien, was für die vorliegende Arbeit nicht unwesentlich erscheint, da hierbei ausschließlich Lehrerinnen und Lehrer des österreichischen Äquivalents, den AHS (= Allgemeinbildende Höhere Schulen) befragt wurden.

Dabei wurde vor allem deutlich und von DAVIES angemerkt, dass nicht alle Varietäten von allen Lehrpersonen als standardsprachlich klassifiziert wurden. Dies legt den Schluss nahe, dass den Lehrkräften nicht alle Varianten der deutschen Sprache bekannt sind. Dies fasst DAVIES jedoch nicht als Kritik an den Lehrkräften auf, da sie selbst die Frage stellt, ob durch die Akzeptanz des Plurizentrik-Modells alle nationalen Varianten in jedem Zentrum uneingeschränkt akzeptiert werden sollen. Gerade die deutschländische Standardvarietät besitzt ihr zufolge eine derartige Stellung, dass sie durchwegs als dominant bezeichnet werden kann. Zudem erhalten nach ihren Ansichten die Lehrerinnen und Lehrer für Deutsch hinsichtlich dieser Thematik keinerlei Unterstützung durch die jeweiligen Lehrpläne, was u. a. auch auf die österreichischen AHS-Lehrpläne zutrifft. (vgl. 2017, 137-138)

RASTNER hingegen hat ebenfalls mittels Fragebogenerhebung insgesamt 24 österreichische Deutsch-Lehrkräfte zum Umgang mit Sprachvarietäten in ihrem Unterricht befragt. Dabei beschränkte sie sich jedoch nicht auf die AHS, sondern konnte auch Lehrpersonen der (damaligen) Hauptschulen und BHS (Berufsbildenden Höheren Schulen) für ihre Umfrage gewinnen. (vgl. RASTNER 1997, 80-81)

Die Autorin versuchte zunächst die Akzeptanz der Standardsprache, der Umgangssprache und des Dialekts in der Schule nach der Meinung der Lehrpersonen zu erfragen. Dabei wurde mehr als deutlich, dass in Österreich ein markantes Ost-West-Gefälle bzgl. der Sprachverwendung vorherrscht. Im Norden und Osten des Landes wurde vermehrt angegeben, die Standardsprache bzw. gepflegtere Umgangssprache besitze ein höheres gesellschaftliches Prestige. Demgegenüber stehen die südlichen und westlicheren Bundesländer Österreichs, welche die Umgangssprache zwar in förmlicheren Gesprächssituationen vorziehen, ansonsten jedoch auf Dialekt setzen und ihn als Zeichen regionaler Zugehörigkeit betrachten. (vgl. RASTNER 1997, 81-83; 92)

Hinsichtlich der Beherrschung der Standardsprache bzw. des Dialekts sowie der Bedeutung für die Lehrperson (vgl. RASTNER 1997, 83-84; 92) konnten ebenfalls interessante Ergebnisse festgestellt werden. Dabei lassen die Antworten der Lehrkräfte Wiens und Niederösterreichs darauf

schließen, dass deren Schülerinnen und Schüler vermehrt eine dialektal wenig gefärbte Umgangssprache sprechen und sich in ihrem sprachlichen Handeln eher der Standardsprache nähern. Dagegen spielt die dialektale Varietät bei den Schülerinnen und Schülern der Steiermark, Kärntens, Tirols, Salzburgs und Oberösterreichs eine gewichtige Rolle. Bei dieser Gruppe stellt der Dialekt die grundlegende Varietät dar, mit welcher die Jugendlichen aufwachsen.

Ebenso erscheint RASTNERS Frage nach der Vorbildwirkung der Lehrpersonen in ihrer Sprachverwendung sowie die Beurteilung dessen für die vorliegende Arbeit von hoher Relevanz. Dabei gaben die Probandinnen und Probanden durchwegs konsistente Antworten, welche besagten, dass sie sich sehr wohl einer Art Vorbildwirkung in ihren sprachlichen Äußerungen gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern bewusst sind. Sie setzen dies aber nicht mit der durchgehenden Verwendung der Standardsprache gleich, sondern plädieren vielmehr für eine funktional korrekte Nutzung der jeweiligen Sprachvarietät. Dies ist ihrer Meinung nach von der sprachlichen Situation abhängig. (vgl. RASTNER 1997, 89-90; 93)

Das Projekt „Das österreichische Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“ (DE CILLIA / RANSMAYR 2019) leistet durch seine vielfältigen Fragestellungen und verschiedenen Erhebungsmethoden ebenso einen umfangreichen Beitrag als Grundlage für die nachfolgende Arbeit.

Dabei wurde u. a. der mündliche Sprachgebrauch im Unterricht, welcher aufseiten der Lehrpersonen von den Schülerinnen und Schülern erwartet wird, überprüft. Dabei wurden durchwegs verschiedene Ergebnisse erhoben. Während manche Lehrkräfte rigoros die Verwendung der standardisierten Varietäten verlangen, werden von anderen Lehrerinnen und Lehrern situative Faktoren genannt, welche die Verwendung der jeweiligen Sprachform beeinflussen. (vgl. DE CILLIA / RANSMAYR 2019, 180-182) Vor allem förmlichere Begebenheiten wie Prüfungssituationen würden zu einem verstärkten Bestehen auf die Standardvarietät führen. Daher fassen die Autoren auch dementsprechend zusammen, dass keine konsistente Norm für die Sprachverwendung an Österreichs Schulen existiert. Vielmehr erachtet dies jede Lehrperson ein wenig anders.

Daneben wurde auch die Sprachverwendung der Lehrkräfte untersucht. Dabei konnte erhoben werden, dass in unterrichtlichen Handlungen vermehrt die Standardsprache genutzt wird. Die jüngeren Lehrpersonen (vor allem jene zwischen 22 und 31 Jahren) verwenden hingegen eher umgangssprachliche Formulierungen als deren ältere Kolleginnen und Kollegen. (vgl. DE CILLIA / RANSMAYR 2019, 199-201). Außerdem geht aus den Ergebnissen hervor, dass viele Leh-

rerinnen und Lehrer umgangssprachliche oder dialektale Varietäten nutzen, sobald die behandelte Thematik vom Unterricht abweicht und persönliche oder emotionalere Aspekte in den Fokus rücken. (vgl. DE CILLIA / RANSMAYR 2019, 202).

Vorläufige und für diese Diplomarbeit ebenfalls relevante Ergebnisse des Projektes wurden bereits u. a. von RANSMAYR / FINK (2014) herausgegeben.

Neben der Beschreibung der im Rahmen des Projektes behandelten Forschungslücken – wie die Analyse der Beschäftigung mit den Varietäten des Deutschen in der österreichischen Lehrerinnen- und Lehreraus- und -fortbildung, die Betrachtung der Lehrpläne hinsichtlich sprachlicher Variation sowie der Eruierung von vorhandenen Unterrichtsmaterialien zu diesem Thema – wurden zudem auch Spracheinstellungen von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern erfragt. (vgl. RANSMAYR / FINK 2014, 42-43) Dazu wurden unterschiedliche Methoden der Datenerhebung angewandt. Neben qualitativen Interviewbefragungen und quantitativen Fragebogenerhebungen wurden zudem Unterrichtsbeobachtungen sowie Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern durchgeführt.

Die Verständnisfrage, worum es sich bei dem Begriff „österreichisches Deutsch“ handelt, wurde von den Lehrpersonen vor allem mittels Benutzung von Ausdrücken wie Umgangssprache oder Dialekt beantwortet. Auch die Erläuterung, dabei handle es sich um jenes Deutsch, dass in österreichischen TV- und Radionachrichten gesprochen werde, wurde verhältnismäßig oft gegeben. (vgl. RANSMAYR / FINK 2014, 47) Interessanterweise stimmte zudem lediglich knapp die Hälfte der befragten Lehrpersonen der Aussage, dass die deutsche Standardvarietät nicht korrekter als die österreichische Standardvarietät ist, zu. (vgl. RANSMAYR / FINK 2014, 49) Ebenso spannend erscheint die Tatsache, dass lediglich knappen 16 % jener Lehrpersonen, welche den Fragebogen ausgefüllt haben, das Konzept der Plurizentrik bekannt war. (vgl. RANSMAYR / FINK 2014, 51)

SIEBER / SITTA beschäftigten sich bereits im Jahr 1994 mit den Aspekten der Verwendung der dialektalen und der standarddeutschen Varietät im Schulunterricht. Dabei behandelten sie in ihren Ausführungen primär die Situation in der deutschsprachigen Schweiz.

Dieses Werk kann quasi als Gegenpol zu jenen Arbeiten gelesen werden, welche sich vorrangig mit den österreichischen und den deutschen Tatsachen befasst haben. Da in der Schweiz eine „Diglossie“ – eine Art der Zweisprachigkeit zwischen Dialekt und Standardsprache – vorherr-

schend ist, wird u. a. in den ersten Kapiteln die Frage gestellt, weshalb man eigentlich Hochdeutsch (= Standarddeutsch) sprechen sollte, da doch in der Schweiz der Dialekt die vorrangige Varietät des Sprechhandelns darstellt. (vgl. SIEBER / SITTA 1994, 12-13) Daher kann dieses Werk durchaus als Grundlage für Thesen bzgl. der Dialektverwendung und der daraus folgenden Relevanz der korrekten Beherrschung der mündlichen Standardsprache herangezogen werden. (vgl. SIEBER / SITTA 1994, 12-18)

Andererseits stellt sich die Einordnung der Ergebnisse und der Aussagen des Textes, umgemünzt auf die österreichischen Begebenheiten als schwierig heraus, da SIEBER / SITTA stets die schweizerischen Probleme, welche Schülerinnen und Schüler, die im dialektalen mündlichen Bereich aufwachsen, im Kontext von standardsprachlicher Schriftsprache aufweisen, behandeln. Die Sprachverwendung der Lehrpersonen wird dabei vollkommen außer Acht gelassen.

Zudem wurde die vorliegende Thematik bereits von Diplom- und Masterarbeiten, wenn auch in etwas differierenden Kontexten, thematisiert.

So hat etwa KRAMMER (2016) den Sprachgebrauch hinsichtlich der Standardsprache und des Dialekts von Lehrpersonen im universitären Kontext näher untersucht. Besonders das Forschungsdesign ähnelt dieser Diplomarbeit, auch die theoretischen Grundlagen weisen gewisse Parallelen auf. Im Bereich des eigentlichen Forschungsinteresses nimmt erarbeitet sie sehr wohl Einstellungen und Ansichten zum individuellen Sprachgebrauch der Probandinnen und Probanden. Sie fokussiert sich jedoch grundsätzlich eher auf die Spracheinstellungsforschung und versucht z. B., wahrgenommene Formen der Sprache aufseiten der Lehrkräfte der Studienrichtung Germanistik durch die Befragung von Studierenden zu erheben. (vgl. KRAMMER 2016, 58-78; 85-88)

WITTIBSCHLAGER (2016) dagegen konzentriert sich in ihrer Masterarbeit vollkommen auf den schulischen Bereich und hat hierbei den Stellenwert des Dialekts in österreichischen Volksschulen untersucht. Sie beschreibt dabei die Situation der dialektalen Varietät in der Primarstufe und arbeitet auch den Einsatz und die Verwendungsmöglichkeiten des Dialekts im schulischen Kontext heraus. Zudem zentralisiert sie den anfänglichen Schwerpunkt ihrer Arbeit auf die Analyse der Beachtung der dialektalen Sprachform in den Österreichischen Bildungsstandards, den Lehrplänen sowie in der Ausbildung der Lehrkräfte. (vgl. WITTIBSCHLAGER 2016, 23-32) Zudem legt sie Möglichkeiten für den Einbezug des Dialekts im Volksschulunterricht dar (vgl. WITTIBSCHLAGER 2016, 47-53) und kontrolliert den Einbezug der Varietäten in verschiedensten Lehrwerken. (vgl. WITTIBSCHLAGER 2016, 54-62)

Zudem führt WITTIBSCHLAGER eine quantitative Datenerhebung durch, deren Ergebnisse sie mit jenen der Untersuchung von HOCHHOLZER (2004) in Verbindung setzt und entsprechende Folgerungen ableitet. Die Autorin konnte dabei insgesamt 902 Datensätze bzw. 673 vollständig ausgefüllte Fragebögen erheben.

Neben grundsätzlichen demographischen Daten wie Alter und Dienstjahre als Lehrperson wurde u. a. danach gefragt, was die Lehrkräfte unter dem Begriff *Dialekt* verstehen würden. (vgl. WITTIBSCHLAGER 2016, 66-67) Dies führte zu etlichen interessanten Antworten, da einerseits *Dialekt* oftmals mit *Mundart* synonym verwendet wurde und oftmals die Unterscheidung der dialektalen Varietät von der geschriebenen Sprache hervorgehoben wurde. Andererseits wurde der Dialekt auch als unselbstständige Sprachform bzw. Abwandlung der geschriebenen Sprache sowie als vollwertige Sprache einer speziellen Region bezeichnet.

Hinsichtlich der Dialektverwendung im schulischen Kontext war auffällig, dass die Verwendung des Dialekts vonseiten der Lehrpersonen im Unterricht als relativ gering angegeben wurde. Laut Angaben der Probandinnen und Probanden wird dieser aber sehr wohl von den Lehrkräften sowie den Schülerinnen und Schülern oftmals verwendet. (vgl. WITTIBSCHLAGER 2016, 69-70) Weitere Fragestellungen nach dem Dialektverständnis der Schülerinnen und Schüler oder deren Fähigkeit Dialekt sprechen zu können, dem Umgang mit dialektalen Sprachäußerungen vonseiten der Schülerinnen und Schüler oder nach Situationen, in welchen Dialekt im Schulunterricht berechtigterweise eingesetzt werden darf, stellen Aspekte dar, welcher für die vorliegende Arbeit von hoher Relevanz sind. (vgl. WITTIBSCHLAGER 2016, 71-72; 75; 80-81) Diese wurden – wenn auch von Lehrpersonen der Sekundarstufe und nicht der Primarstufe – in der quantitativen Befragung im Zuge dieser Diplomarbeit ebenso erhoben. Daher stellt auch WITTIBSCHLAGERS Masterarbeit eine hilfreiche Grundlage dar.

Eine interessante und mit Sicherheit in ihren Ausführungen und Fragestellungen relevante Arbeit stellt die Diplomarbeit von REISINGER (2005) dar, welche ebenfalls nicht unerwähnt bleiben soll. Sie hat sich mit der Dialektverwendung als Unterrichtsstoff und Unterrichtssprache in den höheren Schulen Wien und Niederösterreichs beschäftigt.

Aus universitären, nicht bekannten Gründen konnte dieses Werk jedoch leider nicht zur näheren Betrachtung für die vorliegende Arbeit herangezogen werden.

ROSENBERG (1993) beschäftigt sich in seinem Text primär mit den Problemen, auf welche Dialektsprecherinnen und Dialektsprecher in der Schule stoßen. Er spricht dabei etliche Aspekte

der Dialektverwendung im Schulunterricht an, konzentriert sich dabei jedoch auf den Bereich der Schülerinnen und Schüler und geht nicht näher auf die Nutzung des Dialekts unter Lehrpersonen ein.

SCHLOSSER (1985) nimmt zur angesprochenen Thematik ebenfalls Bezug. Seine Arbeit richtet sich jedoch mehr nach dem Dialektgebrauch im Alltag und legt seinen Schwerpunkt eher auf die Behandlung der Dialekt-Thematik im Schulunterricht und seine Verwendung unter Schülerinnen und Schülern. In punkto Zusammenhang von Schulerfolg und Dialekt sowie der Erarbeitung von möglichen Begründungen analysiert er durchwegs relevante Aspekte für die vorliegende Fragestellung. So geht er z. B. darauf ein, dass derartige Vorurteile (wie z. B., dass Dialekt sprechende Schülerinnen und Schüler schwächere schulische Leistungen zeigen und somit Probleme im vorrangig in der standarddeutschen Varietät geführten Unterricht aufweisen) auch durch mangelnde sprachwissenschaftliche und -didaktische Kenntnisse von Lehrkräften entstehen würden. (vgl. SCHLOSSER 1985, 57; 60-61)

3.2 Forschung zur Sprachverwendung im Sportunterricht

Der Sportunterricht stellt gewissermaßen eine Sonderform im Bereich der Unterrichtsfächer in österreichischen Schulen dar. Er unterscheidet sich nicht nur durch seine Ausübung in (zumeist) einer Sporthalle anstatt in einem Klassenzimmer, sondern – wie die Literatur zeigt – auch in seinen sprachlichen Äußerungen massiv von den übrigen Unterrichtsgegenständen.

Auch im Sport selbst sind eigene Sprach- und Umgangsformen existent, welche im Folgenden näher erläutert werden sollen. Im Vergleich zum Deutschunterricht wurden bislang jedoch noch keinerlei Erhebungen in punkto Verwendung der jeweiligen Varietäten im Sportunterricht durchgeführt. Daher soll dieses Kapitel einen kurzen Überblick über die bisherigen Untersuchungen zu Sprache im Sportunterricht darstellen.

Kommunikation und Sprache bilden wichtige Kompetenzen im Unterricht einer jeden Sportlehrkraft. Besonders im Unterrichtsfach Bewegung und Sport kommt es aber, wie zuvor beschrieben, im Vergleich zu anderen Unterrichtsgegenständen zu atypischen Formen.

Der Grund dafür verbirgt sich im Informationsaustausch zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen. In klassischen Unterrichtsgegenständen wie Deutsch erfolgt dies nach einem festen Schema. Diese Unterrichtsfächer sind, aufgrund ihrer doch meist permanenten Sitzordnung der Schülerinnen und Schüler sowie der Räumlichkeiten eines Klassenzimmers, auf eine

differenzierte Art und Weise zu betrachten. Der Unterricht in Bewegung und Sport grenzt sich davon jedoch stark ab.

Besonders KUHLMANN (1985; 1986) hat sich ausführlich und genau mit dieser Thematik beschäftigt. Er sieht in den Akten des Lehrers bzw. der Lehrerin sowohl verbale, als auch non-verbale Maßnahmen zur Erreichung der unterrichtlichen Ziele (vgl. KUHLMANN 1986, 312) und versucht, die verbalen Situationen einzuteilen (präaktional, Aktion, postaktional). Daneben vergleicht er Sportstunden mit Theater-Aufführungen und verwendet die Begriffe der „[...] *Inszenierung* [...]“ und der „[...] *Szene des Sportunterrichts* [...]“ (vgl. KUHLMANN 1986, 313; 315-316; 318-320; vgl. KUHLMANN 1985, 51-67; 69-78; 79-99). Er verdeutlicht dabei in jenen Kapiteln seine Ausführungen u. a. mittels Transkriptionen von Aussagen, welche von Sportlehrkräften im Rahmen des Unterrichts getätigt wurden.

Auch KLINGEN (2013) geht in seinem Werk auf diese Thematik ein. Einen Großteil seiner Erarbeitungen stellen dabei die Handlungsfelder im Sportunterricht, in welchen ein Sportlehrer bzw. eine Sportlehrerin sprachliche Aussagen tätigt, dar. Hierbei sind vor allem die Aspekte der motivierenden Verständigung zwischen Schülerin bzw. Schüler und Lehrkraft, die Steuerung der Organisationsformen sowie die Lernsteuerung beim motorischen Lernen zu zentralisieren. (KLINGEN 2013, 28-38; 68-75; 76-113)

Daneben hat sich ROßMANITH (2013) in ihrer Diplomarbeit mit diesem Thema befasst. Sie hat dabei Sport-Studierende hinsichtlich ihres Sprachverhaltens im Verlauf ihres Studiums mittels qualitativer Interviews befragt und liefert dadurch u. a. in ihren Transkriptionen praxisrelevante Beispiele für die von KLINGEN (2013) angeführten Handlungsfelder.

Zudem hat sich vor allem KLEINER (1989) mit den sprachlichen Äußerungen von Sportlehrkräften näher befasst und eine empirische Untersuchung dazu durchgeführt.

Dabei wurde mittels eines vorab entwickelten Kategoriensystems das Verbalverhalten von insgesamt 29 Lehrkräften in jeweils einer Unterrichtsstunde im Unterricht von Bewegung und Sport analysiert. (vgl. KLEINER 1989, 97-98) Dabei wurde z. B. deutlich, dass beinahe 60 % der beobachteten Sprachhandlungen auf die Bereiche Anweisungen zur Realisierung der aktionalen Phase, Anweisungen zur aktionalen Phase, während die Schüler in Bewegung sind sowie Anweisungen zur Organisation, einschließlich des Helfens und Sicherns fallen.

Als allgemeine Schlussfolgerung der relativ umfangreichen Erhebung der Daten und deren Einteilung in Kategorien bzw. Zeitzyklen fasst KLEINER zusammen, dass die Sprache im Sportunterricht seiner Meinung nach zur einer Anweisungs- und Instruktionssprache verkümmert. Zudem nutzen viele Sportlehrpersonen in ihren Ausführungen kurze Ein- bis Zweiwortsätze, was er den im Sportunterricht vorherrschenden Kriterien wie Effektivität oder Intensität zuschreibt. (vgl. KLEINER 1989, 109-110) Dadurch bilden die erhobenen Daten KLEINERS eine weitere Grundlage zur Erarbeitung der vorliegenden Diplomarbeit. Seine Einteilung der sprachlichen Äußerungen von Sportlehrerinnen und Sportlehrerinnen sowie seine Mutmaßungen, welche Gründe dahinter stecken, können evtl. mit der Verwendung des Dialekts aufseiten der Sportlehrkräfte in Einklang gebracht werden.

4. Praxisrelevanz der vorliegenden Thematik

FINK / RANSMAYR / DE CILLIA (2017) legen in ihrem Beitrag weitere, vorläufige Ergebnisse des FWF-Projektes „Das österreichische Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“ offen. Dabei wurde u. a. auch die Meinung der österreichischen Lehrkräfte gegenüber dem österreichischen Deutsch erhoben.

Grundsätzlich halten diese laut den Autorinnen bzw. dem Autor 86 % der Lehrpersonen ebenso korrekt wie jene Sprachform, die in Deutschland gesprochen wird. (FINK / RANSMAYR / DE CILLIA 2017, 84-85) Bei näherer Betrachtung wurde jedoch deutlich, dass lediglich 44 % der österreichischen Lehrerinnen und Lehrer die Aussage *Deutsches Deutsch ist korrekter als österreichisches Deutsch*. ablehnen. Dieses Ergebnis wurde in Gruppendiskussionen unter Lehrpersonen angeregt diskutiert, Gründe wie die höhere Eloquenz des deutschen Standarddeutsch wurden dabei genannt. (FINK / RANSMAYR / DE CILLIA 2017, 85-87)

Alleine die o. a. Erkenntnis, dass österreichische Lehrpersonen die österreichische Standardvarietät als weniger korrekt einstufen als die deutsche Standardvarietät, wirkt beinahe erschreckend. Dennoch wird, wie auch DE CILLIA (2014, 14) ausführt, im schulischen (Sprach-) Unterricht die Vermittlung von Sprachnormen gefordert. Die Standardsprache als explizit hervorzuhebende, verbindlich normierte Varietät soll hier besonders beachtet und verwendet werden. In diesem Zusammenhang muss jedoch als interessanter und somit grundlegender Aspekt hervorgehoben werden, dass sich unter den Lehrkräften (im konkreten Fall dieser Diplomarbeit jene für Deutsch sowie Bewegung & Sport) in Österreich sehr wohl Personen befinden (können), welche in ihrem natürlichen Sprachgebrauch durchwegs Varietäten, welche nicht dem österreichischen Standarddeutsch entsprechen, verwenden. Verknüpft man dies mit den Ergebnissen von FINK / RANSMAYR / DE CILLIA (2017), würden diese Lehrpersonen eine für den Schulunterricht gänzlich inkorrekte Sprachform sprechen.

Aus diesem Grund sollen die beiden folgenden Kapitel einen detaillierten Einblick in die – bereits in Kapitel 2 vorgestellten – Normbegriffe geben und die in Österreich vorherrschenden Normvorstellungen näher untersuchen. Zudem sollen die sprachlichen Begebenheiten, welche in Österreich bzw. in den österreichischen Schulen bzgl. der Verwendung der beiden Gegenpole Standardsprache und Dialekt existent sind, erläutert werden.

4.1 Praxisrelevanz für den Deutschunterricht

Im Deutschunterricht an Österreichs Schulen ist es durchwegs wahrscheinlich, dass Lehrkräfte mit den Varietäten Standarddeutsch sowie Dialekt in Kontakt kommen. Auch die persönliche Verwendung dieser beiden Sprachformen vonseiten der Lehrperson ist durchaus möglich, ebenso kann ein situativer Wechsel vonstattengehen.

Infolgedessen erscheint es von Bedeutung, den tatsächlichen Ist-Zustand an den österreichischen AHS zu erheben und zu untersuchen, welche Kenntnisse die Lehrkräfte selbst von den von ihnen im alltäglichen Unterrichten genutzten sprachlichen Varietäten aufweisen. RANS-MAYR (2009) hat dazu bereits Überlegungen angestellt und im Rahmen eines Projektes etliche Expertinnen und Experten zu dieser Thematik befragt. Hier wurde vor allem angemerkt, dass unter den Lehrpersonen nur wenig Wissen über den Begriff der Varietäten vorhanden ist. Auch über die Abgrenzung zwischen Standardsprache – Umgangssprache – Dialekt ist wenig bekannt, was auch an der mangelnden Behandlung dieser Aspekte an den Hochschulen liegen dürfte. (RANS-MAYR 2009, 77) Genau dies wird von den Experten jedoch als wesentlich erachtet. Das Wissen um das Konzept der Plurizentrik stellt deren Meinung zufolge eine wichtige Grundlage für die Reflexion der geforderten Normvorstellungen in der Schule bzw. der individuellen sprachlichen Identität dar. (RANS-MAYR 2009, 77-78)

AMMON (2016, 45) spricht in seinem Beitrag dezidiert die beiden – in österreichischen Bildungseinrichtungen – vorrangig angewandten Sprachsysteme an. Er nennt die formelle Variante, die mit Standarddeutsch gleichzusetzen ist, als Verkörperung der Vortragssprache im Unterricht und als Ziel dessen. Dem gegenüber ist die informelle Variante (= Dialekt) anzusiedeln, wobei hierbei die Sprache sowie die Kommunikation auf persönlicher Ebene zwischen Lehrperson und Schülerin bzw. Schüler ausgedrückt werden. Als Folge sind hier auch bereits dialektale Dialoge möglich.

Infolgedessen erscheint DE CILLIAS Forderung nach Innersprachlicher Mehrsprachigkeit im Unterricht (unter den Lehrkräften) an Österreichs Schulen durchaus berechtigt. Sie beschreibt DE CILLIA zufolge „[...] die Tatsache [...], dass kompetente SprecherInnen einer Sprache über unterschiedliche Varietäten dieser Sprache verfügen [...]“. (DE CILLIA 2014, 9) Besonders die Tatsache, dass das Österreich bereits genannte Dialekt-Standard-Kontinuum vorherrschend ist

sowie eine sprachliche Variation innerhalb der plurizentrischen deutschen Standardsprache existiert, machen dies zu einem durchgängig aktuellen Thema.

NEULAND (1993, 174) spricht in diesem Kontext von der Notwendigkeit, das Sprachbewusstsein sowie die Grundzüge der Sprachvariation im Deutschunterricht anzusprechen, um einen aufklärenden Deutschunterricht zu gewährleisten. Die bewusste sprech-orientierte Handlungsfähigkeit sowie eine grundlegende Kenntnis über die Mehrsprachigkeit der eigenen Sprache sieht sie als essentielles Vermittlungsziel in Richtung Schülerinnen und Schülern an. Dies kann aber mit Sicherheit auch auf die Lehrpersonen umgedeutet werden.

Besonders das Wissen um einen kommunikativ angemessenen, situationsadäquaten Sprachgebrauch erscheint ihr als maßgeblich.

MUHR beschreibt in seiner Arbeit die im Deutschunterricht an Österreichs Schulen vorhandenen Differenzen zwischen den übermittelten Einstellungen und der privaten und alltäglichen Verwendung der deutschen Sprache. Diese entsprechen laut ihm – in den sozialen und räumlich differierten Sprecherinnen und -sprecher-Gruppen – absolut nicht den Normen der standard-sprachlichen Sprache. Genauso kritisiert er die nicht umgesetzte Thematisierung dieser Faktoren der Sprachverwendung in den Schulen selbst. Als Folge dessen nennt er u. a. die Unsicherheit österreichischer Staatsbürgerinnen und Staatsbürger in punkto Norm-Anwendung. Dadurch würden diese ihre eigene Sprachverwendung als dialektal bezeichnen und Normen weiterer Varietäten als richtig ansehen. (vgl. MUHR 1997, 39-40) Die daraus folgende Herausforderung sieht er daher in der Annahme vieler Lehrpersonen, bei der deutschen Standardvarietät würde es sich um das als korrekte Standarddeutsch in Österreich handeln.

Derselben Thematik nimmt sich auch LENZ in ihrem 2014 veröffentlichten Beitrag an. Sie konnte dabei im Rahmen ihrer Untersuchung von insgesamt 273 Lehrkräften der Sekundarstufe II in Deutschland, Österreich und der Schweiz verschiedenste Aspekte der Sprachdynamik und des Sprachwandels des Deutschen erheben. (vgl. LENZ 2014, 327) Als Folgerung konnte sie u. a. feststellen, dass die deutsche Standardvarietät von den österreichischen Lehrpersonen für Deutsch als große Beeinflussung für die österreichische Standardvarietät sehen. (vgl. LENZ 2014, 349-350) Sie sieht darin eine Bestätigung für das bereits angesprochene asymmetrische Verhältnis der drei Vollzentren des Deutschen in der Plurizentrik-Theorie, welches sich auch in den Einstellungen der Lehrpersonen auszudrücken scheint.

Auch PETER bestätigt diese Überlegungen in seinem Werk, in welchem er die allgemeine Einstellung der Bewohner Deutschlands, Österreichs und der Schweiz zu den Standardvarietäten

erforscht hat. (vgl. PETER 2015, 125-129) Dabei gab z. B. ebenso die Mehrheit der Befragten an, das korrekteste Deutsch würde in Deutschland und keinesfalls in Österreich gesprochen werden.

HOCHHOLZER (2004, 88-108) widmet den theoretischen Überlegungen zur Sprache der Lehrpersonen für das Unterrichtsfach Deutsch ein gesamtes Kapitel seiner Dissertation und verweist dabei u. a. auf das Werk RAMGES (1978). Dieser hat in seiner Arbeit die grundlegenden Funktionen von dialektal sprechenden Lehrpersonen des Unterrichtsfachs Deutsch empirisch untersucht. Dabei hat er insgesamt 20 rheinfränkisch sprechende Lehrpersonen mit dem Ziel herauszufinden, mit welchem Nutzen Dialekt von diesen Lehrkräften im Unterricht verwendet wird und welche Bedeutung er für die gelingende Kommunikation zwischen Lehrerin bzw. Lehrer und Schülerin bzw. Schüler besitzt, befragt. RAMGES (1978, 198)

Als wesentlichste kommunikative Funktionen bezeichnete er die Veranschaulichungsfunktion (durch welche verdeutlicht werden sollte, dass es sich im Gespräch zwischen Lehrperson und Schülerin bzw. Schüler um eine natürliche, alltägliche Rede handelt), die Aktivierungsfunktion (um die Klasse oder einzelne Schülerinnen oder Schüler zur Mitarbeit zu motivieren), die Bagatellisierungsfunktion (zur Organisation des Unterrichts), die Abschwächungsfunktion (als Reaktion auf sprachliche oder nicht-sprachliche Handlungen der Schülerinnen bzw. Schüler, ohne diese bzw. diesen persönlich zu verletzen), die Einverständnis- und Zuwendungsfunktion (zur Akzeptanz bzw. zum näheren Eingang auf Wortmeldungen einer Schülerin/ eines Schülers), die Diskriminierungsfunktion (für emotionale Sprechhandlungen wie Tadel etc.) und die Verständigungssicherungsfunktion (zu wechselseitigen Verständigung zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schüler, auch im Falle von Unterbrechungen im Unterricht). (vgl. RAMGE 1978, 213-217)

Im gleichen Atemzug ist hier die Arbeit KROPFS zu nennen. Er merkt an, dass Lehrpersonen im Unterrichtsfach Deutsch sehr wohl teilweise Dialekt sprechen und sich damals noch wenige Forschungsarbeiten mit dieser Thematik beschäftigt haben. (vgl. KROPF 1986, 72)

Obwohl die Vermittlung der standarddeutschen Varietät sowie deren Nutzen im Deutschunterricht an den Schulen als Maß der Dinge angesehen wird, erscheint es hochinteressant, welche Beachtung dem Dialekt in der Sprachverwendung im schulischen Kontext geschenkt wird. Zudem existiert unter den Lehrkräften eine große Unwissenheit, welche Varietät als korrekt bzw. als beste Sprachform gilt, oftmals wird dabei aber die standarddeutsche Varietät genannt.

Aus diesen Gründen weist das Forschungsinteresse der vorliegenden Diplomarbeit hinsichtlich des Unterrichtsfachs Deutsch einen hohen Grad an praktischer Relevanz auf. Die Lehrpersonen wurden im Verlauf der empirischen Forschung beispielsweise sowohl nach ihrem Verständnis für die Begriffe Dialekt und Standardsprache, als auch nach ihrer individuellen Dialektverwendung in speziellen Situationen befragt.

4.2 Praxisrelevanz für den Sportunterricht

Doch auch im Sportunterricht sind sprachliche Äußerungen von wesentlichem Wert. Besonders Kuhlmann (1985, 1986) hat sich stark mit dem Aspekt der tatsächlichen sprachlichen Handlungen von Sportlehrkräften auseinandergesetzt. Wie bereits o. a. stellt er fest, dass sich der Sportunterricht alleine aufgrund der örtlichen Gegebenheiten von den weiteren Unterrichtsgegenständen unterscheidet. (vgl. KUHLMANN 1986, 9) Auch in der Aufgabenstellung distanziert sich der Gegenstand Bewegung & Sport von den übrigen Unterrichtsfächern, da hier vor allem motorische Aufgaben gelöst werden sollen, während in den weiteren Fächern meist kognitive Auseinandersetzungen mit Problemstellungen an der Tagesordnung stehen.

Der Schwerpunkt von KUHLMANN'S Ausarbeitungen liegt aber in den kommunikativen Situationen, welche den Sportunterricht so stark von allen anderen Gegenständen abgrenzen. Der stark variierende Geräuschpegel, welcher u. a. durch die permanente Bewegung der Schülerinnen und Schüler verursacht wird, die Verwendung verschiedenster Sportgeräte, deren Auf- und Abbau sowie die Vorbereitung, Sicherung und Nachbereitung des Lernprozesses erfordern stark differente kommunikative Handlungen, welche von der Sportlehrerin bzw. dem Sportlehrer eingesetzt werden müssen. (vgl. KUHLMANN 1986, 9)

Als Begründer der Kommunikation im Rahmen von sportlichen Aktivitäten gilt DIGEL (1976), welcher sich in seinen Untersuchungen primär mit der Sprachverwendung von Handballspielerinnen und Handballspielern eines deutschen Teams beschäftigt hat. Er hat dabei versucht herauszufinden, welche Kennzeichen die sprachlichen Äußerungen von Sportlerinnen und Sportler aufweisen. Da es sich bei Lehrkräften für Bewegung & Sport oftmals selbst um aktive Sportlerinnen und Sportler handelt bzw. diese in jedem Fall einen sportlichen Hintergrund in ihrem Leben aufweisen, sind die Beobachtungen des Autors wohl in jedem Fall auch auf Sportlehrkräfte anwendbar.

Zunächst kann DIGEL (1976, 110) zufolge die Sprache von sportlich aktiven Personen eher als ungezwungen und locker beschrieben werden. Modewörter wie z. B. Partikel wie *ja*, *doch* oder *mal* bzw. *halt* konnte der Autor mehrmals beobachten. Daneben ist vor allem die Verwendung von fehlerhaften grammatischen Mitteln, welche in der Mündlichkeit anscheinend als wenig störend empfunden werden, markant. Dazu zählt z. B. die Verwendung des Artikels vor Eigennamen oder die häufige Verwendung des Vollverbs *tun*. Auch die Nutzung einfacher und kurzer Satzgruppen trifft als Eigenschaft der Sprache von Sportlerinnen und Sportler zu.

Des Weiteren zeigt Digel die ökonomische Sprachverwendung der Sportlerinnen und Sportler auf, da diese oftmals kurze und knappe Wortäußerungen wie z. B. *lauf*, *langsam*, *dort anspielen* oder *der schießt flach* ohne weitere Erläuterungen verwenden (vgl. DIGEL 1976, 116). Eine weitere Auffälligkeit stellt deren emotionale Sprachverwendung, in welcher humorvolle und ironische Elemente ebenfalls eingebaut werden, dar. Ganz im Sinne des Sports wirkt dies dem Autor zufolge (vgl. DIGEL 1976, 123) aber eher ungezwungen und locker, als Scherz gemeinte Schimpfwörter sind ebenso existent.

Auch KUHLMANN (1985, 312) nimmt in seinen Ausführungen auf die Erkenntnisse DIGELS Bezug. Er wiederholt die Feststellungen Digels, dass die Sprache im Sport sehr stark an die Maßstäbe und Ansprüche der Funktionen in den jeweiligen Gegebenheiten des Sprechens angepasst ist. (DIGEL 1976, 152-153)

KRAUS (1984, 103-104) schließt sich dieser Meinung an. Ihr zufolge werden von Sportlehrerinnen und Sportlehrer in bestimmten Situationen im Verlauf des Unterrichts bestimmte grammatische Strukturen, sowohl in phonetischer als auch syntaktischer Hinsicht, verwendet. Auch besondere sprachliche Formen werden gebraucht.

All diese Merkmale legen bereits den Verdacht nahe, dass Sportlehrkräfte aufgrund ihres lockeren Umgangs, der – im Vergleich zum Klassenzimmer – stark veränderte Unterrichtsraum, der knappen und reduzierten Sprache, der höheren Emotionalität etc. vermehrt zu dialektalen Ausdrücken greifen. Daher soll die vorliegende Arbeit u. a. untersuchen, ob dies tatsächlich zutrifft bzw. welche Gründe dafür eruiert werden können.

4.2.1 Handlungsfelder der Kommunikation von Sportlehrkräften

Zur näheren Erläuterung soll abschließend ein kurzer Überblick über die Handlungsfelder, in welchen Sportlehrkräfte in ihrem Unterricht agieren sowie die Arten von Sprechhandlungen, welche ausgeführt werden, dargelegt werden.

Genauere Untersuchungen und detaillierte Ergebnisse werden diesbezüglich in KRAUS (1984) Veröffentlichung beschrieben. Sie gibt aber bereits im Vorfeld ihrer Ausführungen an, die Auswahl ihrer dargelegten Sprechakte aufgrund der großen Menge an unterschiedlichen Äußerungen „[...] auf jene Sprechhandlungen zu reduzieren, die Inhalte des Sportunterrichts vorschreiben, anweisen, aufgeben, erklären und beschreiben. [...]“ (KRAUS 1984, 116).

Kraus geht dabei genauer auf die Sprechhandlungen Mitteilen, Feststellen, Erklären, Bewegungen erklären, Beschreiben, Bewegungen beschreiben, Absicht äußern, Wunsch äußern, Freie und gebundene Bewegungsaufgaben formulieren, Anweisen/ Vorschreiben, Bewegungen anweisen/ vorschreiben, Loben, Tadeln, Beschimpfen und Bestätigen ein (1984, 117-118).

Der Sprechhandlungstyp Bewegungsanweisungen/ Bewegungsvorschriften *erteilen* kann als wörtlicher Auftrag verstanden werden, eine sportmotorische Aktivität durchzuführen (KRAUS 1984, 119). Ob es sich dabei um den kompletten Ablauf einer Bewegung oder eine Teilbewegung handelt, ist nicht relevant. Dadurch sollen primäre motorische Lernprozesse in Gang gesetzt werden. Dies geschieht häufig durch die Verwendung von Verben im Imperativ oder vorschreibenden Formulierungen mittels der Verben müssen oder sollen.

Bewegungserklärungen geben bezieht sich in erster Linie auf die analytische Betrachtung eines Bewegungsablaufes sowie dessen Explikation der physikalischen, biomechanischen, physiologischen und psychischen Gesetzmäßigkeiten. Diese Sprechhandlung tritt oftmals nach Auskünften über Bewegungsabläufe auf, um bestimmte Merkmale zu spezifizieren, die Erklärung bewusst zu machen oder z. B. das Erkennen von Fehlern zu schulen und somit zum individuellen, kognitiven Lernprozess beizutragen. Dies wird auffällig oft in Aussage- oder Kausalsätzen zum Ausdruck gebracht (KRAUS 1984, 120).

Für die kommunikativen Anforderungen von Lehrkräften scheint zudem die Sprechhandlung Bewegungsbeschreibungen formulieren relevant zu sein. Dabei wird ein Bewegungsablauf so realistisch wie möglich behandelt, wobei durch die Sortierung von Teilbewegungen, lokalen und temporalen Aspekten etc. Differenzen zu anderen Merkmalen hervorgehoben werden. Auch hier finden primär Aussagesätze Anwendung. Dabei sollen jene Teilbewegungen z. B.

bewusst und vorstellbar gemacht und Kenntnisse bzgl. der Abläufe von Bewegungen vermittelt werden. Auch hier wird die Erlangung des kognitiven Wissens in Bezug auf Bewegungen gefördert (KRAUS 1984, 121).

In punkto Handlungsfelder hat KLINGEN (2013) wertvolle, grundlegende Aspekte erarbeitet. Die Organisationssteuerung repräsentiert ihm zufolge ein Handlungsfeld, in welchem Sportlehrpersonen tagtäglich mit anderen Menschen (= vor allem Schülerinnen und Schülern) kommunizieren müssen. Bereits in der Unterrichtsvorbereitung, welche die Lehrkraft im Voraus durchzuführen hat, muss bedacht werden, wie die beispielhaften, folgenden Aspekte berücksichtigt werden sollen: die ökonomische Verwendung des vorhandenen Raumes, die organisatorische Rahmengestaltung des Programms der Übungs- und Spielabläufe, die Berücksichtigung der sicherheitsrelevanten Punkte etc. (KLINGEN 2013, 68-69) Eine Einbindung der Schülerinnen und Schüler in diese nicht unwichtigen Faktoren kann aus Gründen der Förderung der Selbstständigkeit, der Erziehung zur Sicherheit oder der Herausbildung von Verantwortungsbewusstsein durchaus sinnvoll sein.

Die Lernsteuerung beim motorischen Lernen stellt ein wesentliches Handlungsfeld für Sportlehrkräfte in den Ausführungen KLINGENS (2013, 76) dar. Aufgrund dessen Vielschichtigkeit und Komplexität unterteilt er diesen Punkt in mehrere Unterpunkte, von denen zwei wesentliche Bereiche genauer vorgestellt werden sollen. Der Prozess des Übens ist für den Erwerb, die Sicherung und die Erhaltung des Könnens einer sportmotorischen Aktivität unabdingbar. Die Automatisierung von sportlichen Handlungen stellt ebenfalls einen zentralen Faktor im Prozess des Übens im Sportunterricht dar. Besonders zur Gewinnung von Fein- oder Feinstformen von motorischen Aktivitäten ist dies von großer Bedeutung. Hier baut der Schulsport eine Brücke zum Vereins- und Leistungssport auf, das Differenzieren bei begabteren und weniger begabteren Schülerinnen und Schülern ist hier von grundlegender Eminenz und ebenfalls an sprachliche Handlungen geknüpft. (KLINGEN 2013, 97-98)

4.3 Praxisrelevanz des Forschungsgegenstandes der vorliegenden Diplomarbeit

Zusammenfassend betrachtet schlägt die vorliegende Diplomarbeit einen bislang gänzlich unbekannten Weg hinsichtlich der beiden zentralen Unterrichtsfächer (Deutsch sowie Bewegung

& Sport) und die Sprachverwendung der jeweiligen Lehrkräfte, welche im Wesentlichen untersucht werden sollen, ein. Zwar beschäftigten sich bereits einige Arbeiten mit der Dialektverwendung im Unterricht und den spezifischen sprachlichen Handlungen in der dialektalen Varietät. Die Verwendung der dialektalen Sprachform im Deutschunterricht verglichen mit jener im Unterricht für Bewegung & Sport wurde bislang jedoch noch nicht näher untersucht. Auch die Betrachtung von Unterschieden in der Nutzung des Dialekts in diesen beiden Unterrichtsfächern erfolgte bislang nicht. Die Einbettung dieses Interesses in diese Diplomarbeit stellt daher, ebenso wie die Konzentration dieser Thematik auf den Bereich der AHS (Allgemeinbildende Höhere Schulen) Österreichs, ein Novum in der empirischen Forschung dar.

Die Dialektverwendung aufseiten der Lehrerinnen und Lehrer im unterrichtlichen Kontext von schulischen Bildungseinrichtungen wurde bereits einigen Arbeiten erwähnt, ein genauer Blick auf die Selbsteinschätzung der Lehrpersonen sowie auf mögliche Begründungen dafür wird von der vorliegenden Arbeit durchgeführt. Etwaige Zusammenhänge zwischen der verwendeten Varietät im schulischen Alltag mit z. B. der bevorzugten Sprachform im privaten Kontext, dem Aufenthalt im Ausland während des Studiums, dem möglichen zweiten unterrichteten Unterrichtgegenstand oder dem Bundesland, in welchem die Lehrperson unterrichtet etc. wurden in dieser Form bisher noch nicht begutachtet. Persönliche Einstellungen von Lehrkräften hinsichtlich der allgemeinen bzw. ihrer individuellen Dialektverwendung im Unterricht wurden ebenso noch nicht erhoben.

5. Fragestellungen und Hypothesen

Aus den in den theoretischen Grundlagen dargelegten Konzepten sowie dem aktuellen Forschungsstand betreffend der Betrachtung der Sprachverwendung im Deutsch- und Sportunterricht können folgende Forschungsfragen abgeleitet werden, die der vorliegenden Diplomarbeit zugrunde liegen:

1. Fragestellung:

Was verstehen die befragten Lehrerinnen und Lehrer an Österreichs AHS unter den Begriffen Standardsprache (Hochdeutsch) bzw. Dialekt? Unterscheidet sich deren Verständnis je nach Geschlecht, Alterskategorie, den ausgewählten Unterrichtsgegenständen sowie dem Bundesland, in welchem derzeit unterrichtet wird?

1. Hypothese:

Die befragten Lehrpersonen haben eine sehr unterschiedliche Auffassung davon, worum es sich bei Standardsprache (Hochdeutsch) bzw. Dialekt handelt. Dies variiert aufgrund außersprachlicher Variablen sehr stark.

2. Fragestellung:

Unterscheidet sich die Sprachverwendung von Deutsch- und Sport-Lehrkräften in Situationen des Alltags bzw. im schulischen Kontext hinsichtlich Standardsprache und Dialekt?

2. Hypothese:

Es existieren große Unterschiede in der Sprachverwendung in Situationen des Alltags bzw. im schulischen Kontext zwischen Deutsch- und Sport-Lehrkräften hinsichtlich Standardsprache und Dialekt. Diese unterscheiden sich je nach Geschlecht, Alterskategorie, der ausgewählten und unterrichteten Unterrichtsfächer bzw. deren Kombination sowie dem Bundesland, in welchem derzeit unterrichtet wird.

3. Fragestellung:

In welchen Situationen des Alltags bzw. im schulischen Kontext verwenden Deutsch- bzw. Sport-Lehrkräfte laut ihren Angaben Standardsprache bzw. Dialekt? Welche Begründungen werden dafür genannt?

3. Hypothese:

Deutsch-Lehrpersonen nutzen die dialektale Sprachform primär in nicht-unterrichtlichen bzw. privaten Gesprächen im schulischen Kontext. In ihrem Unterricht hingegen regiert eine der Standardsprache nahe Form. Im Alltag ist jedoch, je nach individueller Einschätzung, eine Verwendung des Dialekts durchaus häufig.

Im Gegensatz dazu wird angenommen, dass Sport-Lehrkräfte in unterrichtlichen Begebenheiten grundsätzlich ebenso auf standardnahe Äußerungen zurückgreifen. Dialektale oder umgangssprachliche Äußerungen werden jedoch – im Vergleich zu Deutsch-Lehrkräften – des Öfteren auch in unterrichtlichen Situationen sowie generell im schulischen Bereich verwendet. In der Alltagssprache hingegen werden individuelle Unterschiede erkennbar sein.

4. Fragestellung:

Nutzen Lehrpersonen für Bewegung & Sport oder für Fächerkombinationen inkl. Bewegung & Sport signifikant häufiger dialektale Sprachformen im Unterricht als Lehrpersonen für Deutsch bzw. für Fächerkombinationen inkl. Deutsch?

4. Hypothese:

Es bestehen durchaus Unterschiede in der Verwendung von umgangssprachlichen bzw. dialektalen Sprachformen durch die Lehrerinnen und Lehrer für Bewegung & Sport oder Deutsch. Sportlehrkräfte setzen im schulischen Kontext, wie o. a., auch Umgangssprache und Dialekt ein, während Lehrkräfte für Deutsch eher standardnahe Äußerungen verwenden.

5. Fragestellung:

Bestehen Zusammenhänge zwischen der Sprachverwendung im Unterricht und den Kategorien Geschlecht, Alterskategorie, dem Unterrichtsgegenstand bzw. der Fächerkombination oder dem Bundesland? Sind Zusammenhänge zwischen der Sprachverwendung im Unterricht und weiteren Aspekten wie dem Bundesland, in welchem das Lehramtsstudium absolviert wurde oder der Tatsache, dass im Verlauf des Studiums ein Auslandssemester absolviert wurde, maßgeblich?

5. Hypothese:

Zusammenhänge zwischen der Sprachverwendung im Unterricht und den Kategorien Geschlecht, Alter, die unterrichteten Fächer sowie das Bundesland, in welchem unterrichtet wird,

sowie auf die Auswahl der jeweiligen Sprachform im Unterricht sind durchwegs gegeben, haben aber keine große Bedeutung. Geringen Einfluss darauf haben ebenso außersprachliche Variablen wie das Bundesland, in welchem das Lehramtsstudium absolviert bzw. die Tatsache, dass im Verlauf des Studiums ein Auslandssemester absolviert wurde.

6. Methodik

Die Basis jener Fragestellungen, welche im Fragebogen selbst Verwendung fanden, bildet der Fragebogen, welcher von DE CILLIA / RANSMAYR (2019) in ihrem Projekt „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“ verwendet wurde. Dieser lieferte wesentliche Referenzpunkte in Bezug auf Aufbau, Fragensauswahl sowie deren Formulierung. Dabei wurde bereits zu Beginn der Fragebogenkonstruktion auf eine passende formale und äußere Gestaltung geachtet, um den Probandinnen und Probanden eine rasche und möglichst komplikationsfreie Ausarbeitung zu ermöglichen. (vgl. PORST 2014, 169) Dies trägt maßgeblich zur Motivation dieser Personen bei, den Fragebogen vollständig auszufüllen und diesen auch zu beenden. Dazu gehören u. a. die Verwendung von einfachen und leicht verständlichen Sätzen und der Einbezug einer gewissen inneren Struktur, welcher die Erhebung folgt. (vgl. PORST 2014, 169–172)

Die in Kapitel 5 dargelegten Forschungsfragen und Hypothesen wurden in den Fragebogen eingebettet. Die Erhebung mittels Fragebogen zählt zu den quantitativen Methoden der Datenerhebung, welche „[...] alle Vorgangsweisen, die zur numerischen Darstellung empirischer Sachverhalte dienen [...]“ (STEINER / BENESCH 2018, 47), bezeichnen.

Eine Fragebogenerhebung stellt eine essentielle Verbindung zwischen den theoretischen Überlegungen, welche im Vorfeld einer empirischen Erhebung angestellt werden, und der tatsächlichen Analyse der erhobenen Parameter dar. Durch den Fragebogen ist es möglich, die entwickelten Fragen jenen Personen zu stellen, welche im Zentrum der Untersuchung stehen. Die erhaltenen Antworten dienen der anschließenden Überprüfung der vorab angenommenen Hypothesen. (vgl. PORST 2014, 16)

Der Einsatz eines Fragebogens zur empirischen Erhebung von Daten wird als charakteristisches Messinstrument in den Sozialwissenschaften angesehen. Er besitzt eine hohe praktische Relevanz und kann in diversen Formen eingesetzt werden. (vgl. STEINER / BENESCH 2018, 47)

Jener Fragebogen, welcher zur Behandlung der entwickelten Fragen und Antwortmöglichkeiten im Rahmen dieser Arbeit eingesetzt wurde, wurde über das webbasierte Tool *SoSci Survey* entwickelt und erstellt, da es vielfältige Einsatzmöglichkeiten aufweist, eine Verbreitung mittels vorab erstelltem Link sowie eine Exportierung der erhobenen Daten in die Statistiksoftware IBM SPSS Statistics ohne Probleme möglich ist.

6.1 Ablauf der quantitativen Datenerhebung

Die Erstellung jenes Instruments zur Datenerhebung erfolgte in einer mehrere Monate andauernden Phase der Findung von grundsätzlichen, zu erhebenden Aspekten, der Definition von allgemeinen Fragestellungen, der Ausformulierung der detaillierten Frage- und Antwortmöglichkeiten bis hin zur endgültigen Konzeption jener Endversion des Fragebogens. Eine derartige Handhabung wird auch von STEINER / BENESCH (2018, 52) empfohlen. Die Bestimmung, welche Fragen auf welche Art und Weise in der tatsächlichen Erhebung gestellt werden, korreliert ihnen zufolge sehr stark mit den im Endeffekt erhobenen und zur Analyse herangezogenen Daten. Daher stellt eine vorab gründliche Überlegung, auch ob der Auswahl der verschiedenen Antwortformate, eine essentielle Basis einer solchen Forschungsmethode dar.

Nach Pretests startete die eigentliche Erhebung der Daten am 14. Jänner 2019. Dazu wurde der Link zum Fragebogen mittels E-Mail und einer vorab angefertigten Nachricht an die Direktorinnen und Direktoren aller AHS in Burgenland, Niederösterreich, Oberösterreich und Wien versendet. Insgesamt wurden 210 Schulen kontaktiert, wobei elf auf das Burgenland, 57 auf Niederösterreich, 46 auf Oberösterreich und 96 Bildungseinrichtungen auf Wien entfielen. Insgesamt war der Fragebogen bis inkl. 28. März 2019 (74 Tage) online und konnte in diesem Zeitraum von den Lehrpersonen ausgefüllt werden.

Dabei wurde der Link von insgesamt 348 Personen geöffnet, wovon 272 Personen mit der Bearbeitung und der Dateneingabe in das Tool *SoSci Survey* begannen. Insgesamt wurde der Fragebogen von gesamt 236 Probandinnen und Probanden vollständig ausgefüllt. Von diesen gesamt 236 konnten 230 Datensätze für die endgültige Analyse herangezogen werden, sechs vollständige Datensätze wurden aus unterschiedlichen Gründen nicht berücksichtigt.

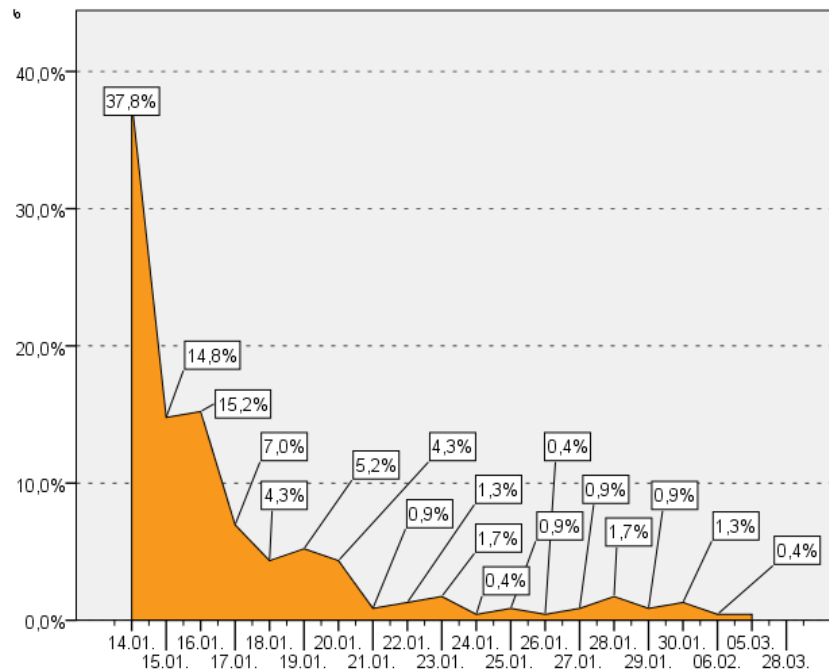


Diagramm 1: Zeitpunkt der Dateneingabe der befragten Lehrpersonen (n = 230)

Von jenen befragten Lehrpersonen, deren Dateneingabe für die Auswertung des Fragebogens berücksichtigt wurde (n = 230), füllten 37,8 % aller berücksichtigten Lehrkräfte (87 Personen) den Fragebogen am selben Tag (14.01.2019) aus, an welchem der Link zur Online-Erhebung an die Schulleitungen in den vier untersuchten österreichischen Bundesländer versendet wurde. Dies stellt auch mit großem Abstand jenen Tag dar, an welchem die meisten Probandinnen und Probanden den Fragebogen beantworteten.

In den beiden darauffolgenden Tagen füllten 14,8 % sowie 15,2 % der gesamten Stichprobe (34 bzw. 35 Lehrerinnen und Lehrer) die Online-Erhebung aus. Von diesem Zeitpunkt an nahm die Anzahl der Datenerhebungen pro Tag stetig – mit einigen nicht sehr auffälligen Ausnahmen – ab. Die letzte Lehrkraft füllte den Fragebogen am 05.03.2019 aus, am 28.03.2019 wurde die Möglichkeit, an der Erhebung teilzunehmen (siehe oben), endgültig beendet.

6.2 Beschreibung des Fragebogens

Es wurden 26 Fragen abgefragt, welche sich in vier Themenkomplexe einteilen lassen: Persönliche Daten, Auffassung von Standardsprache und Dialekt, Dialektverwendung unter Lehrpersonen sowie Einstellungen zu Sprachvarietäten.

Die Befragung wurde mit einem Titelblatt und der Begrüßung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer begonnen, in welcher diese über den Grund der Durchführung der anonymen Datenerhebung informiert wurden und die anschließende Nutzung der erhobenen Daten erläutert wurde. Dies richtete sich nach den Empfehlungen STEINERS / BENESCHS (2018, 54). Anschließend wurden die teilnehmenden Personen um eine sorgfältige Beantwortung der Fragen sowie eine genaue Ansicht der Fragestellungen gebeten.

6.2.1 Themenkomplex 1: Persönliche Daten

Der erste Fragenkomplex, die Persönlichen Daten, wurde mit Fragen nach dem Geschlecht sowie dem Alter der Probandin bzw. des Probanden initiiert. Hierbei konnte lediglich eine Antwortmöglichkeit ausgewählt werden (Einfachnennung; PORST 2014, 53).

Anschließend wurden die Lehrpersonen nach jenen Unterrichtsfächern, welche Sie unterrichten, befragt. Dazu konnte aus insgesamt 29 verschiedene Antwortmöglichkeiten mittels möglicher Mehrfachnennung (PORST 2014, 53; RAITHEL 2008, 68) gewählt werden.

Daraufhin wurden die Lehrerinnen und Lehrer danach gefragt, ob Sie in ihrer Kindheit/ Jugend in Österreich aufgewachsen waren, wobei Ihnen die Antwortmöglichkeiten *Ja*, *Nein* oder *teilweise* via Einfachnennung zur Auswahl standen. Hierbei handelt es sich um ein geschlossenes Antwortformat, dessen Vorteile vor allem in seiner Vergleichbarkeit der Antworten, der Zeitersparnis hinsichtlich der Auswertung sowie der größeren Objektivität gegenüber offenen Formaten, in welchen selbst Antworten dargebracht werden müssen und für manche Probandinnen und Probanden vor Schwierigkeiten bei der Beantwortung stellen können. (vgl. RAITHEL 2008, 68) Bei dieser Fragestellung handelte es sich um eine Filterfrage, bei welchen „[...] Frageblöcke, die nur für eine Teilmenge der befragten Personen relevant sind [...]“ (RAITHEL 2008, 71) ausgeblendet werden, sollte die teilnehmende Person nicht in diese Menge an Personen fallen. Aus diesem Grund wurde auch nicht jede der 26 Fragen von allen, zur Analyse der erhobenen Daten herangezogenen, 230 Testpersonen beantwortet. Dies war stets abhängig von den Antworten auf derartige Filterfragen.

4. Sind Sie in Ihrer Kindheit/ Jugend in Österreich aufgewachsen?

Bitte wählen Sie hier „Ja“, sofern Sie in Österreich aufgewachsen sind, bzw. „Nein“, sofern Sie nicht in Österreich aufgewachsen sind.

Sollten Sie diese Frage nicht eindeutig beantworten können, da Sie z.B. im Laufe Ihrer Kindheit/ Jugend nicht in Österreich aufgewachsen sind und erst später nach Österreich gekommen sind, wählen Sie hier bitte „teilweise“ aus.

☐ Ja
☐ Nein
☐ teilweise

Abb. 5: Fragebogen *Dialekt im Schulunterricht*, Frage 4.

Sofern mit *Ja* geantwortet wurde, wurde die Frage gestellt, in welchem österreichischen Bundesland man aufgewachsen war. Bei der Antwort *Nein* bzw. *teilweise* wurde mittels offener Frage – also einer Frage, bei welcher die Probandinnen und Probanden selbst eine Antwort eingeben konnten (vgl. PORST 2014, 57) – nach dem Land, in welchem man (teilweise) aufgewachsen war, gefragt.

Dieses Frageformat wurde bei der nächsten Frage mit Einfachnennung, jener nach der Absolvierung des Lehramtsstudiums und dessen Ort, beinahe vollständig übernommen. Neben den Antwortmöglichkeiten *Ja* und *Nein* wurden jedoch die Optionen *teilweise* (z. B. *teilweise in Österreich, teilweise im Ausland*) sowie *Ich habe kein Lehramtsstudium absolviert (Quereinsteiger o. Ä.)*. zur Auswahl angeführt.

In der Fragestellung *In welchem Bundesland Österreichs unterrichten Sie derzeit?* waren erneut Mehrfachnennungen möglich. Ebenso war bei einer Beantwortung jener Frage, ob im Verlauf des Lehrberufs bereits im Ausland unterrichtet wurde, nach der Entscheidung für die Antwortmöglichkeit *Ja*, wieder mittels offener Frage anzugeben, in welchem Land dies stattgefunden hatte.

6.2.2 Themenkomplex 2: Auffassung von Standardsprache und Dialekt

Der zweite Themenkomplex umfasste insgesamt drei Fragen, welche von wesentlichem Interesse für das Themengebiet der Dialektverwendung im schulischen Kontext waren.

Während die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einerseits mittels offener Frage darüber befragt wurden, was sie unter Standardsprache (Hochdeutsch) verstehen, wurden sie andererseits nach ihrem Verständnis des Terminus Dialekt befragt. Den Lehrpersonen wurde bewusst keine Definition dieser beiden grundlegenden Begriffe dargelegt, um im Fragebogen zunächst eine kon-

krete Einschätzung der Lehrkräfte, worum es sich dabei tatsächlich handelt, abfragen zu können. Ebenso sollte dadurch eine erste Reflexion darüber angeregt werden, welche Auffassung die unterschiedlichen Gruppen der Stichprobe (jünger, älter, Unterrichtsfach Bewegung & Sport, Unterrichtsfach Deutsch, Beschäftigung in Niederösterreich, Oberösterreich etc.) bzgl. dieser Aspekte der eigentlichen Untersuchungsgegenstände haben. Der Zusatz Hochdeutsch wurde ebenso bewusst zur Bezeichnung Standardsprache angefügt, um Missverständnissen vorzubeugen oder wenig aussagekräftige Antworten wie z. B. *Standardsprache ist für mich Hochdeutsch.* zu erhalten.

In der dritten Fragestellung des Komplexes wurde die persönliche Selbsteinschätzung der Lehrpersonen, ob Sie sich selbst als Dialektsprecherin bzw. Dialektsprecher bezeichnen würden, abgefragt. Neben den Antworten *Ja* und *Nein* konnte hier auch eine individuelle, eigene Antwort gegeben werden. Ebenso war es möglich, mittels Kommentarfeld eine Anmerkung zu dieser Frage abzugeben.

6.2.3 Themenkomplex 3: Dialektverwendung unter Lehrpersonen

Der dritte Abschnitt, Dialektverwendung, umfasste ebenso drei Fragestellungen, welche die individuelle Einschätzung der Lehrpersonen bzgl. der genutzten Varietät in diversen Situationen erheben sollte. Primär lag die Absicht hinter den drei folgenden Fragen darin, jene Begebenheiten, in welchen eher Dialekt bzw. Umgangssprache als Standardsprache gesprochen wird, herauszufiltern.

Dazu wurden die Probandinnen und Probanden gebeten auszuwählen, welche Sprachform sie in den angegebenen Momenten des Alltags und Privatlebens verwenden. Darunter fanden sich Situationen wie mit Freunden, mit meinen Kindern, mit meinen Eltern, in förmlichen Situationen (z. B. in einem Bewerbungsgespräch) etc. (siehe Abb. 6) Auch die Angabe einer individuellen Situation war, ebenso wie eine Wortmeldung mittels Kommentarfeld, möglich.

19. Wie häufig verwenden Sie Dialekt in privaten Situationen?					
(jeweils eine Antwort pro Frage möglich)					
	meistens	häufig	selten	nie	nicht zutreffend
mit Freunden	☐	☐	☐	☐	☐
mit meinem Partner/ meiner Partnerin	☐	☐	☐	☐	☐
mit meinen Kindern	☐	☐	☐	☐	☐
mit meinen Eltern	☐	☐	☐	☐	☐

Abb. 6: Fragebogen *Dialekt im Schulunterricht*, Auszug aus Frage 19.

Die Beantwortung erfolgte mittels Ratingskalen oder „mehrkategoriellen Antwortformat“. Darunter verstehen STEINER / BENESCH (2018, 58) „[...] Skalen, bei denen die befragten Personen die Möglichkeit haben, mehr als zwei abgestufte Antwortkategorien [...]“ zur Auswahl erhalten, um die Frage auszufüllen. Dadurch können sowohl Häufigkeit bzw. Wahrscheinlichkeit, persönliche Wertungen, Intensität, Stärke oder Ausmaß oder individuelle Zuschreibungen wie persönliche Zustimmung zum abgefragten Sachverhalt mittels Fragebogen erhoben werden. (vgl. KALLUS 2009, 42) Damit verbunden ist das Erstellen einer Rangordnung, die Aussagekraft wird dadurch massiv erhöht.

Bei der Erstellung eines Fragebogens und dem Einbezug einer Ratingskala empfehlen STEINER / BENESCH (2018, 60) die Angabe von maximal fünf bis sieben Antwortkategorien, um die Testpersonen nicht zu überfordern. Ebenso existiert kein genereller Konsens darüber, ob die Abstufungen der Antwortmöglichkeiten eine gerade oder ungerade Anzahl aufweisen sollen. Aufgrund der Möglichkeit, dass sich die Lehrpersonen bei Unentschlossenheit für die mittlere – oftmals als neutrale Position angenommene – Antwort entscheiden hätten können und dies auch in den Pretests bestätigt wurde, wurde in dem vorliegenden Fragebogen bei dieser Fragestellung eine gerade Anzahl gewählt. In Frage 19 wurden vier Antwortmöglichkeiten (*meistens*, *häufig*, *selten*, *nie*) sowie die grafisch abgegrenzte Option *nicht zutreffend* vorgegeben. Dies wird als „verbale Skalenbezeichnung“ (STEINER / BENESCH 2018, 61) oder „Häufigkeitsskala“ (KALLUS 2009, 49) definiert. Durch den oftmals hohen persönlichen Bezug solcher Fragestellungen werden diese vorgegebenen Antwortmöglichkeiten von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern auch meist gut angenommen.

21. Wie sprechen Sie in folgenden schulischen Situationen?					
Bitte wählen Sie jene Sprachform, welche Sie in den folgenden Unterrichtssituationen am ehesten verwenden:					
	Standardsprache (Hochdeutsch)	standardnahe Umgangssprache	Umgangssprache	dialektal gefärbte Umgangssprache	Dialekt
beim Vortrag des Unterrichtsstoffes	☐	☐	☐	☐	☐
bei der Erläuterung von Aufgabenstellungen	☐	☐	☐	☐	☐
bei der Maßregelung oder Disziplinierung von Schülern/ Schülerinnen	☐	☐	☐	☐	☐
bei der Besprechung von Organisatorischem	☐	☐	☐	☐	☐
bei motivierenden Äußerungen	☐	☐	☐	☐	☐
in Gesprächen während der Pausen	☐	☐	☐	☐	☐

Abb. 7: Fragebogen *Dialekt im Schulunterricht*, Auszug aus Frage 21.

Anschließend wurden die Lehrpersonen darüber befragt, ob sie im Umgang mit Ihren Schülerinnen und Schülern Dialekt sprechen, wobei wieder mit *Ja*, *Nein* oder einer subjektiven Antwort geantwortet werden konnte. Die Abgabe eines Kommentars war ebenso wieder möglich. Die letzte Frage des dritten Themenkomplexes stellte quasi eine detailliertere Version der vorhergehenden Fragestellung dar. Hier wurden spezielle Situationen im schulischen Kontext wie beim Vortrag des Unterrichtsstoffes, bei der Maßregelung oder Disziplinierung von Schülern/Schülerinnen oder in Gesprächen während der Pausen vorgegeben. Als Antwortkategorien wurden die vorherrschenden Sprachformen des österreichischen Deutsch in fünf Labels eingeteilt: *Standardsprache (Hochdeutsch)*, *standardnahe Umgangssprache*, *Umgangssprache*, *dialektal gefärbte Umgangssprache*, *Dialekt*.

6.2.4 Themenkomplex 4: Einstellungen zu Sprachvarietäten

Im abschließenden vierten Themenkomplex der Datenerhebung, Einstellungen zu Sprachvarietäten, wurden die Testpersonen zunächst darüber befragt, ob sie sich selbst als sprachliches Vorbild bezeichnen würden. Die Untersuchungen dieser Fragestellung entstammen RASTNER (1997, 89-90). Dazu konnten sich die Lehrkräfte mittels Einzelnennung für *Ja*, *Nein* oder eine eigene, individuelle ausfüllbare offene Antwort entscheiden, gefolgt von der offenen Frage *Warum bzw. warum nicht?*.

Anschließend wurde die Einschätzung der Lehrpersonen hinsichtlich der dialektalen Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler abgeprüft. Mittels Ratingskala konnte eine Antwortop-

tion aus *fast alle, viele, eher wenige* und *niemand* zu den Fragen, in welcher Stärke deren Schülerinnen und Schüler dialektale Varietäten selbst sprechen bzw. verstehen können, gewählt werden. Ein Kommentarfeld für Anmerkungen wurde ebenso wieder eingerichtet.

Daraufhin wurde auf die Handhabung der Lehrpersonen jener Situation, dass in ihrem Unterricht vonseiten der Schülerinnen und Schüler Dialekt gesprochen wird, behandelt. Dazu wurden drei Fragestellungen formuliert, wobei eine spezifisch auf den Deutschunterricht (*bei Referaten von Schülern/ Schülerinnen*), eine eher allgemein auf die Sprachverwendung im unterrichtlichen Kontext (*bei Wortmeldungen von Schülern/ Schülerinnen*) und die letzte auf Situationen im Sportunterricht (*bei Gruppengesprächen unter den Schülern/ Schülerinnen*) ausgerichtet war.

24. Wie handhaben Sie es, wenn ein Schüler/ eine Schülerin in Ihrem Unterricht Dialekt spricht? (jeweils Mehrfach-Antworten pro Frage möglich)
bei Referaten von Schülern/ Schülerinnen ☐ Ich korrigiere und lasse den Schüler/ die Schülerin die entsprechende Aussage in Standarddeutsch (Hochdeutsch) wiederholen. ☐ Ich korrigiere die Aussage durch den standardsprachlichen (hochdeutschen) Ausdruck, lasse den Schüler/ die Schülerin den Ausdruck aber nicht wiederholen. ☐ Ich lasse die Verwendung des Dialekts zu und gehe nicht näher darauf ein. ☐ Ich unterbreche das Referat nicht, thematisiere die Sprachverwendung aber danach. ☐ eigene Antwort(en):

Abb. 8: Fragebogen *Dialekt im Schulunterricht*, Auszug aus Frage 24.

Als Antwortmöglichkeit standen mindestens vier, bei der ersten Fragestellung fünf Optionen zur Verfügung, welche in beinahe allen Fragen ident waren. Lediglich die erste Frage enthielt – neben den übrigen Optionen und der Möglichkeit, eine offene Antwort zu geben – folgende Antwort: *Ich unterbreche das Referat nicht, thematisiere die Sprachverwendung aber danach*. Dabei konnten mehrere Antwortmöglichkeiten ausgewählt werden.

Hinsichtlich der Auswahl dieser Fragestellungen wurde bereits bei der Fragebogen-Konstruktion die Möglichkeit, dass besonders bzgl. der Sprachverwendung bei Referaten und Präsentationen auch Antworten von z. B. Sportlehrpersonen, dass dies nicht in ihrem Unterricht anzutreffen sei, erhoben werden könnten, akzeptiert. Dennoch sollte diese Frage von allen Testpersonen beantwortet werden, da diese evtl. in ihrem zweiten Unterrichtsgegenstand Schülerinnen- und Schüler-Leistungen bzgl. Präsentationen verlangen. Zudem sollte erhoben werden, welche Einstellung diese Lehrkräfte dazu vertreten.

Als letzte Frage des Fragebogens wurde den Probandinnen und Probanden die Möglichkeit gegeben, mittels offener Texteingabe einen Kommentar oder eine allgemeine Anmerkung zur Erhebung zu geben. Anschließend wurde noch um eine Angabe von Name, E-Mail-Adresse und Telefonnummer gebeten. Dies sollte die Kontaktaufnahme zur Durchführung zu einer eventuell weiterführenden, qualitativen Untersuchung der im Fragebogen behandelten Aspekte der Dialektverwendung erleichtern.

Auf der letzten Seite des Fragebogens wurde für die Teilnahme an der quantitativen Datenerhebung gedankt und angegeben, dass die Daten gespeichert wurden und das Browserfenster geschlossen werden konnte.

6.3 Zeitaufwand

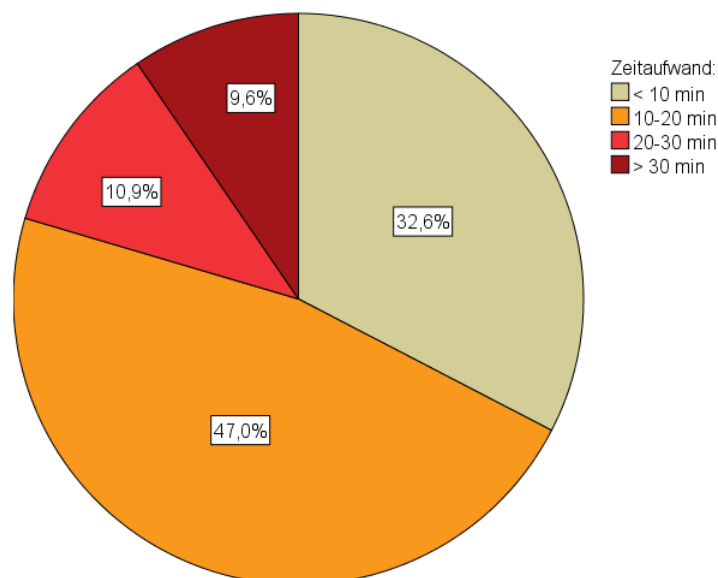


Diagramm 2: Zeitaufwand für die Lehrkräfte zur Beantwortung des Fragebogens (n = 230)

Der tatsächliche Zeitaufwand, welchen die Probandinnen und Probanden betreiben mussten, um den Fragebogen vollständig auszufüllen, kann in vier zeitliche Kategorien eingeteilt werden: *weniger als 10 Minuten*, *10-20 Minuten*, *20-30 Minuten*, *mehr als 30 Minuten*. 32,6 % der Testpersonen benötigten maximal zehn Minuten, um den Online-Fragebogen auszufüllen und zur letzten Seite zu gelangen; 47,0 % benötigten zwischen zehn und 20 Minuten, 10,9 % zwischen 20 und 30 Minuten und 9,6 % benötigten mehr als 30 Minuten, um die Datenerhebung

abzuschließen. Der Mittelwert ($n = 230$) betrug rund 1141 Sekunden, somit wendeten die Lehrpersonen durchschnittlich in etwa 19 Minuten für die Beantwortung des Fragebogens auf. Dieser Wert wurde jedoch mit Sicherheit von einigen Testpersonen, welche unverhältnismäßig viel Zeit zur Bearbeitung des Fragebogens aufwendeten, in die Höhe geschraubt.

Die insgesamt schnellste Probandin bzw. der schnellste Proband benötigte lediglich vier Minuten und zehn Sekunden für das vollständige Erarbeiten des Fragebogens. Die gesamt langsamste Testperson ließ sich insgesamt fünf Stunden, elf Minuten und 49 Sekunden Zeit, um die Datenerhebung zu beenden. Hier ist z. B. anzunehmen, dass die Teilnehmerin bzw. der Teilnehmer vergessen hat, das Browser-Fenster zu schließen bzw. den Fragebogen für mehrere Stunden unterbrochen hat, um ihn zu einem späteren Zeitpunkt wieder fortzusetzen.

6.4 Auswahl der Stichprobe

Laut RAAB / STEINER (2018, 20) bezeichnet eine Stichprobe „[...] eine kleine Teilmenge der sogenannten Grundgesamtheit, deren Auswahl nach bestimmten Kriterien erfolgen sollte [...]“. Sie wird mit n bezeichnet. Die Grundgesamtheit stellt dabei „[...] diejenige Menge von Individuen, [...] auf die sich die Aussagen der Untersuchung beziehen sollen [...] und [...] vorher eindeutig abgegrenzt werden muss.“ (RAAB / STEINER 2018, 20)

Für die Durchführung der Untersuchung wurde bereits bei der Erstellung des Fragebogens sowie der grundsätzlichen Konzeption der Arbeit festgelegt, dass Lehrpersonen für die Unterrichtsfächer Deutsch sowie Bewegung & Sport befragt werden sollen. Dies ist einerseits an meinen beiden Unterrichtsfächern, welche genau diese beiden Gegenstände darstellen, und an dem dadurch entstandenen hohen persönlichen Interesse festzumachen. Zudem könnten Lehrpersonen für das Unterrichtsfach Deutsch in jedem Fall als Sprachexpertinnen und Sprachexperten bezeichnet werden, während für Lehrerinnen und Lehrer für Bewegung & Sport diese Bezeichnung – je nach Zweitfach – eher weniger zutrifft.

Ebenso wurde beschlossen, diese Untersuchung lediglich auf die AHS (Allgemeinbildende höhere Schulen) in Österreich zu beschränken. Eine Ausweitung auf alle Schultypen hätte eine zu große Stichprobe ergeben, zudem erfolgte die Beschränkung auf eine Schulform aus Gründen der Organisation der Ergebnisse.

Des Weiteren wurde im weiteren Verlauf der Planung entschieden, die Erhebung auf das östliche Gebiet Österreichs – Burgenland, Niederösterreich, Oberösterreich und Wien – zu begrenzen. Diese Entscheidung erfolgte aufgrund der Tatsache, dass eine Ausweitung auf alle Bundesländer in Österreich eine weitere Erhöhung des organisatorischen Aufwands erforderlich gewesen wäre. Zudem wurde jedoch aus dialektgeographischen Aspekten darauf verzichtet, auch die westlicheren Regionen Österreichs einzubeziehen. AMMON (1995, 197–198) zufolge lässt sich die Dialektlandschaft Österreich grob in das *Nördliche Mittelbairisch* (Niederösterreich, Wien, Oberösterreich, Wien, Burgenland und Teile Salzburgs und der Steiermark), sozusagen die östlichere Region, sowie das *Südliche Südbairisch* (Tirol, Kärnten sowie Teile Salzburgs und der Steiermark), die westlichere Region, einteilen. Zwar hätte die Betrachtung beider Dialektlandschaften ebenfalls mit Sicherheit spannende Ergebnisse geliefert, aus Gründen der Einfachheit wurde jedoch entschieden, die östlichere Variante und somit meine persönliche Umgebung zu untersuchen. Um keinerlei verfälschende Daten zu erheben, wurden die Teile Salzburgs und der Steiermark nicht berücksichtigt.

Für die endgültige Analyse der erhobenen Daten wurden 230 Datensätze herangezogen. Als essentiell für den Einbezug des erhobenen Datensatzes in die tatsächliche Stichprobe war, dass die jeweilige Teilnehmerin bzw. der jeweilige Teilnehmer bei der Fragestellung *Welche Unterrichtsfächer unterrichten Sie?* zumindest entweder Bewegung & Sport oder Deutsch bzw. auch beide Gegenstände auswählte. Ebenso musste zuvor ein Geschlecht angegeben werden sowie die Frage nach dem Alter beantwortet werden. Zudem musste die Frage *In welchem Bundesland Österreichs unterrichten Sie derzeit?* beantwortet werden. Dies trifft auf alle 230 Datensätze, welche für die Analyse herangezogen wurden, zu.

Jene sechs Testpersonen, welche zwar den Online-Fragebogen vollständig beantwortet haben, aber nicht zur Analyse der empirischen Forschung herangezogen werden konnten, wurden aus verschiedenen Gründen aus der Auswertung entfernt. Eine dieser Personen unterrichtet – laut ihren Angaben – weder Bewegung & Sport, noch Deutsch. Zwei weitere dieser Probandinnen bzw. Probanden haben kein Geschlecht angegeben und sich bei jener Frage für die Antwort keine Angabe entschieden, zwei weitere Testpersonen haben kein Alter angegeben und die Fragen lediglich mit einem einfachen Punkt beantwortet. Da diese Parameter jedoch essentielle Angaben darstellen, wurden jene Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmer aus der Analyse ausgeschlossen. Des Weiteren wurde eine Lehrperson, welche in zwei Bundesländern – vermutlich an zwei verschiedenen Schulstandorten – unterrichtet, in der Analyse nicht berücksichtigt.

Die Repräsentativität der Stichprobe ist bei einer Testpersonen-Anzahl von insgesamt 230 Probandinnen und Probanden durchwegs gegeben, somit können mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit Schlüsse auf die Grundgesamtheit geschlossen werden. Ebenso sind Aussagen hinsichtlich Tendenzen möglich, welche aber nicht mit absoluter Sicherheit getroffen werden können. (vgl. RAAB / STEINER 2018, 23–25)

7. Auswertung und Interpretation der Ergebnisse

7.1 Analyse von Themenkomplex 1: Persönliche Daten

Wie bereits in Kapitel 6.4 angeführt, wurden für die Auswertung insgesamt 230 vollständige Datensätze herangezogen – sechs Datensätze waren unvollständig und wurden daher nicht berücksichtigt. An außersprachlichen Variablen wurden erhoben: Geschlecht, Alter, Unterrichtsfach sowie das Bundesland, in welchem unterrichtet wird. Zudem wurde danach gefragt, wo die Probandinnen und Probanden aufgewachsen sind, und ob diese als Studierende bzw. Studierender oder Lehrperson eine gewisse Zeit außerhalb Österreichs verbracht haben.

Alle weiteren erhobenen persönlichen Daten sollen ebenso in diesem Kapitel beschrieben werden, werden aber zunächst nur unter dem Aspekt der allgemeinen Auswertung hinsichtlich der Stichprobe betrachtet.

Unter jenen 230 Lehrpersonen waren 54 Lehrer (23,5 %) und 176 Lehrerinnen (76,5 %).

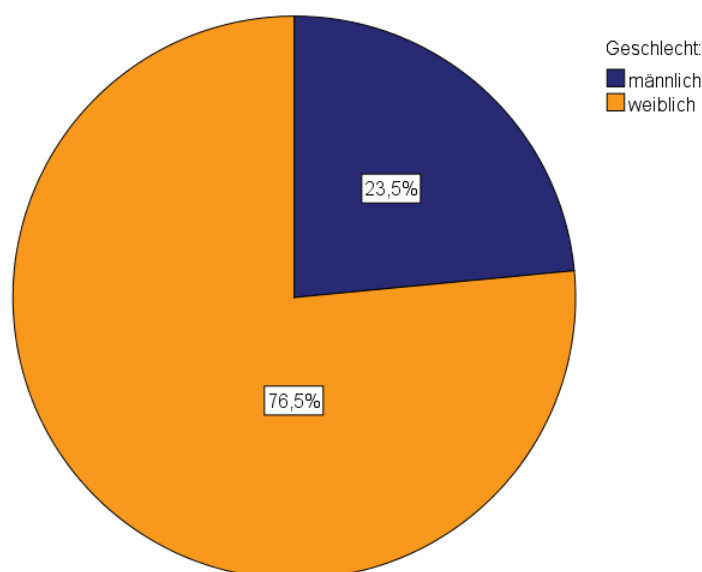


Diagramm 3: Geschlechterverteilung der Testpersonen (n = 230)

Die befragten Lehrerinnen und Lehrer (n = 230) lassen sich in vier Kategorien einteilen: Die Gruppe „unter 30 Jahre“ umfasste gesamt 43 Personen (18,7 %), „30-44 Jahre“ 67 Personen (29,1 %), „45-59 Jahre“ 95 Personen (41,3 %) sowie „60 Jahre und älter“ 25 Personen (10,9 %).

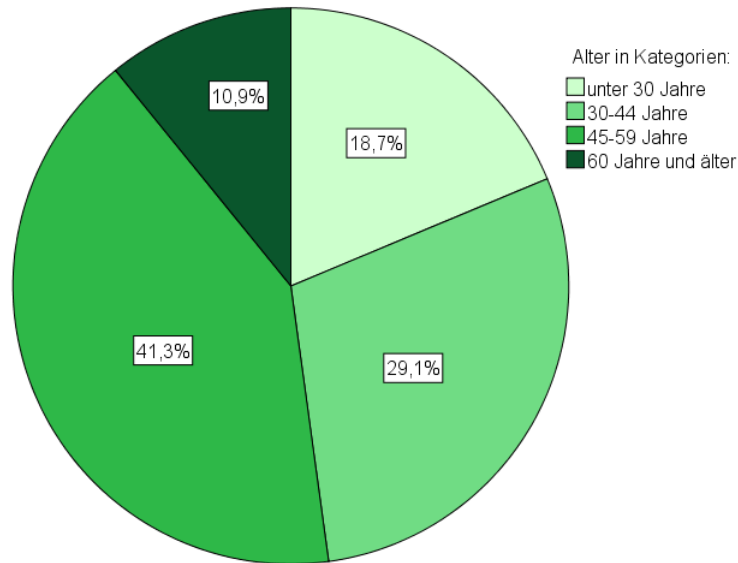


Diagramm 4: Altersverteilung (in Kategorien) der Testpersonen (n = 230)

Unter den Probandinnen und Probandinnen sind 103 Lehrkräfte für Bewegung & Sport (44,8 % aller Testpersonen). Von allen männlichen Testpersonen unterrichten 57,4 % der Männer, von allen weiblichen Testpersonen 40,9 % der Frauen Bewegung & Sport.

Unter allen befragten Teilnehmerinnen und Teilnehmern sind 149 Lehrkräfte für Deutsch (64,8 % aller Testpersonen). Von allen männlichen Testpersonen unterrichten 53,7 % der Männer, von allen weiblichen Testpersonen 68,2 % der Frauen Deutsch.

Um die Stichprobe detaillierter betrachten zu können, wurde diese auch bzgl. weiterer Fächerkombinationen, welche für die vorliegende Arbeit von Interesse sind, untersucht. Dabei wurde jedoch darauf geachtet, dass diese Kombinationen zumindest entweder Bewegung & Sport oder Deutsch aufweisen. Da dieses Kriterium auf jede Lehrperson, deren angegebene Daten für die Analyse berücksichtigt wurden, zutrifft, konnten somit alle 230 Probandinnen und Probanden miteinbezogen werden.

Aus diesem Grund wurden vier weitere Kategorien erstellt, welche die zu untersuchenden Fächerkombinationen beinhalten: „Bewegung & Sport und Deutsch“, „Bewegung & Sport und Sprache“, „Bewegung & Sport und Fremdsprache“ sowie „Deutsch und Fremdsprache“.

Unter allen befragten Teilnehmerinnen und Teilnehmern sind 22 Lehrkräfte für Bewegung & Sport und Deutsch (9,6 % aller Testpersonen), 36 Lehrkräfte für Bewegung & Sport und einer Sprache (15,7 %), 14 Lehrkräfte für Bewegung & Sport und eine Fremdsprache (6,1 %) sowie 41 Lehrkräfte für Deutsch und eine Fremdsprache (17,8 %).



Diagramm 5: Verteilung der Unterrichtsfächer bzw. Fächerkombinationen (n = 230)

6 Lehrpersonen von allen Testpersonen, welche für die Analyse herangezogen wurden (n = 230), unterrichten im Burgenland (2,6 % aller Probandinnen und Probanden), 61 in Niederösterreich (26,5 %), 64 in Oberösterreich (27,8 %) sowie 99 Lehrerinnen und Lehrer in Wien (43,0 %).

Der Rücklauf des Fragebogens von Lehrerinnen und Lehrern, welche im Burgenland unterrichten, war also sehr gering. Jene 2,6 % bzw. sechs Lehrkräfte, welche im Burgenland unterrichten und an der Erhebung teilgenommen haben, lassen aufgrund der zu geringen Stichprobe keinerlei Schlüsse auf die Grundgesamtheit aller burgenländischen Lehrerinnen und Lehrer zu. Diese Daten können jedoch sehr wohl für Aussagen über Tendenzen herangezogen werden. Die erhobenen Daten jener Lehrpersonen, welche jedoch in Niederösterreich, Oberösterreich oder Wien unterrichten, lassen aufgrund ihrer Anzahl bzw. Größe relativ gute Schlüsse auf die Grundgesamtheit zu.

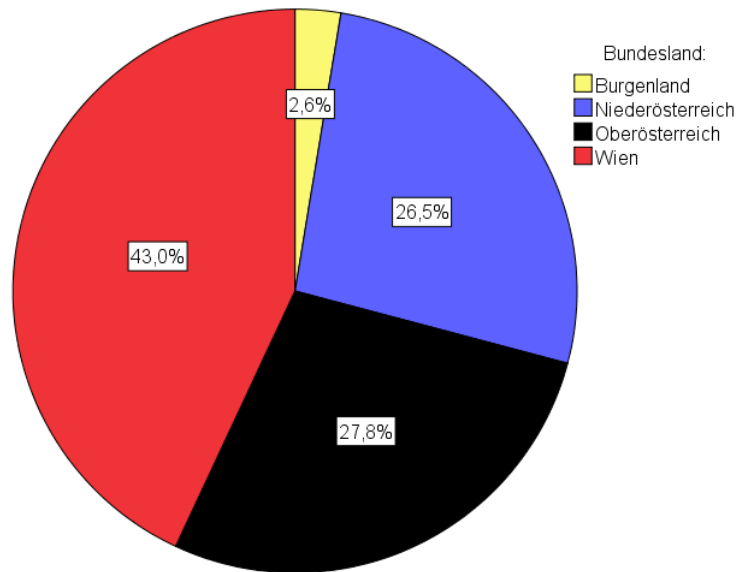


Diagramm 6: Verteilung der Bundesländer unter den Testpersonen (n = 230)

Die Probandinnen und Probanden wurden zudem danach gefragt, wo sie aufgewachsen sind. 228 Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind in Österreich aufgewachsen, während 8 Testpersonen im Ausland aufgewachsen sind. Das entspricht einer prozentualen Verteilung von 96,5 % bzw. 3,5 %. Von diesen 96,5 % wuchsen 3,6 % im Burgenland, 1,4 % in Kärnten, 34,7 % in Niederösterreich, 33,3 % in Oberösterreich, 2,7 % in Salzburg, 3,6 % in der Steiermark, 1,8 % in Tirol, 1,4 % in Vorarlberg und 26,6 % in Wien auf.

Von den restlichen 3,5 % der Testpersonen sind vier Lehrpersonen in Deutschland, eine in Italien (Südtirol), zwei in Kroatien und eine in der heutigen Tschechischen Republik aufgewachsen.

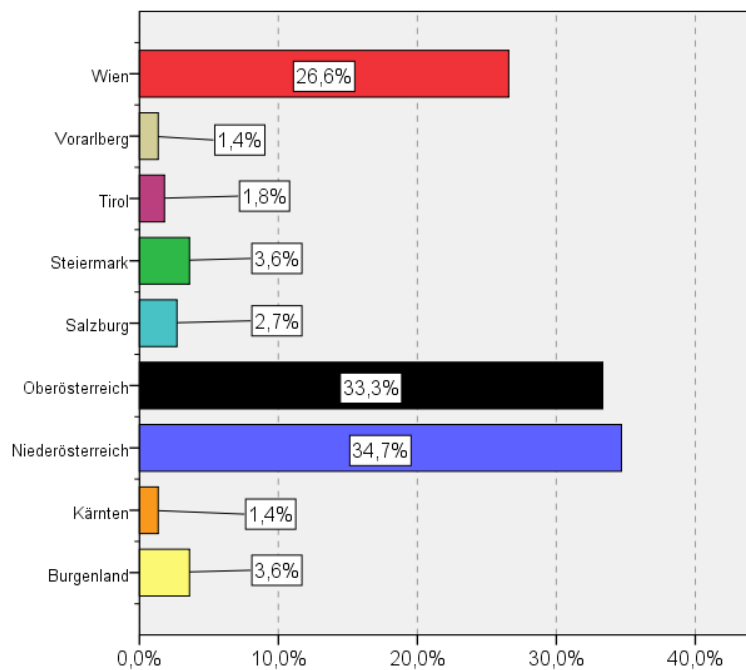


Diagramm 7: *In welchem österreichischen Bundesland sind sie aufgewachsen?*,
sortiert nach Bundesland (n = 230)

92,6 % aller Befragten haben ihr Lehramtsstudium in Österreich absolviert, davon 0,5 % im Burgenland, 0,9 % in Kärnten, 0,9 % in Oberösterreich, 18,3 % in Salzburg, 6,6 % in der Steiermark, 2,3 % in Tirol und 73,7 % in Wien. 1,3 % gaben zudem an, kein Lehramtsstudium absolviert zu haben (Quereinstieg etc.), 5,7 % absolvierten ihr Lehramtsstudium zum Teil im Ausland.

25,7 % der befragten Lehrkräfte haben im Verlauf ihres Studiums einen Auslandsaufenthalt (Erasmus, Auslandssemester o. Ä.) absolviert, davon 30,5 % in Großbritannien, 25,4 % in Frankreich, 16,9 % in Deutschland, 8,5 % in Spanien bzw. in den USA, 3,4 % in der Schweiz bzw. in Neuseeland sowie einzelne Lehrpersonen in Belgien, Chile, Peru, Belize, den Niederlanden, Kanada etc. 74,3 % haben dies im Verlauf ihres Studiums nicht getan.

87,7 % der Testpersonen haben im Verlauf Ihrer Laufbahn als Lehrkraft noch nicht im Ausland unterrichtet, während 12,2 % der befragten Personen bereits diese Erfahrung gemacht haben. Unter den Ländern, in welchen diese Personen im Ausland unterrichtet haben, befinden sich Großbritannien (28,6 %), Frankreich (25,0 %), Deutschland, USA, Ungarn (jeweils 10,7 %), Türkei, Slowakei, Italien (jeweils 7,1 %) sowie Einzelnennungen zu Uruguay, Schweden, Albanien, Südafrika, Spanien, Peru und Kroatien.

7.2 Analyse von Themenkomplex 2: Auffassung von Standardsprache und Dialekt

Im zweiten Themenkomplex wurden die Probandinnen und Probanden mittels der offenen Fragestellungen *Was verstehen Sie unter Standardsprache (Hochdeutsch)?* bzw. *Was verstehen Sie unter Dialekt?* zu Ihrer Auffassung befragt, was sie unter den angeführten Termini verstehen. Bei der Beantwortung dieser Frage war eine freie Antwort zu formulieren.

Die verschiedenen Antworten, welche erhoben wurden, lassen sich in neun (Standardsprache) bzw. sieben Antwort-Kategorien (Dialekt) einteilen. Die Einteilung dieser Antwort-Kategorien erfolgte rein subjektiv. Dabei wurde versucht, möglichst alle Möglichkeiten abzudecken. Unverständliche Formulierungen wurden zu *unklare Antworten* zusammengefasst, unter *Sonstiges* wurden alle Antworten eingeordnet, welche keiner übrigen Kategorie zugeschrieben werden konnten. Manche Probandinnen und Probanden gaben dabei sehr ausführliche Antworten an, sodass deren Antworten gleich mehreren Kategorien zuzuordnen ist.

Hinsichtlich der Auffassung von Standardsprache (Hochdeutsch) wurde vorrangig angegeben, dies würde einer normorientierten Sprachverwendung (1) entsprechen. Mehr als ein Drittel aller Testpersonen gaben Antworten, welche sich derart zusammenfassen lassen. Beinahe ein Drittel aller Befragten definierten Standardsprache darüber, dass es sich dabei weder um Umgangssprache, noch um Dialekt handelt (2). Ebenso gab ein knappes Drittel an, darunter sei *Sprechen „nach der Schrift“, Schriftsprache“* (3) zu verstehen. Immerhin ein Fünftel verknüpfte die Standardvarietät mit einer grammatikalisch korrekten Ausdrucksweise im mündlichen Sprachverbrauch (4), ein Siebtel sieht darin eine überregional verständliche Sprachform (5). Als *Standardvarietät des Deutschen (in Österreich)* (6) wird die Standardsprache von knapp einem Zehntel % aller teilnehmenden Lehrpersonen verstanden, ebenso viele gaben an, es handle sich um „(,gehobene/n‘) Umgangssprache/ Dialekt“ (7).

Vereinzelte Probandinnen und Probanden antworteten mittels unverständlicher bzw. unklarer Formulierungen, mehr als ein Fünftel aller Testpersonen gaben zudem Antworten, welche sich keiner spezifischen Antwort-Kategorie zuordnen lassen. Interessant erschien dabei, dass lediglich eine von 28 Testpersonen Standardsprache mit dem Begriff Hochdeutsch assoziierten. Immerhin eine von 18 Testpersonen verstand darunter die Verwendung einer akzentfreien, „schönen“ deutschen Sprache.

	Antwort-Kategorie	%
Was verstehen Sie unter Standardsprache (Hochdeutsch)?	(1) normorientierte Sprachverwendung	37,9 %
	(2) kein/e Umgangssprache/ Dialekt	32,6 %
	(3) Sprechen "nach der Schrift", Schriftsprache	31,7 %
	(4) grammatikalisch korrektes Sprechen	21,6 %
	(5) überregional verständliche Sprachform	14,1 %
	(6) Standardvarietät des Deutschen (in Österreich)	9,7 %
	(7) ("gehobene/r") Umgangssprache/ Dialekt	8,4 %
	(8) unklare Antworten	2,6 %
	(9) Sonstiges	22,9 %

Tab. 2: Auffassung der Testpersonen von Standardsprache (Hochdeutsch), eingeteilt nach Kategorien, Gesamtverteilung (n = 230)

Besonders auffällig bei der Beantwortung jener Fragestellung, worum es sich bei Dialekt handelt, ist, dass beinahe neun von zehn Testpersonen angaben, darunter sei eine regional unterschiedliche Form der Sprachverwendung (in Aussprache, Wortschatz, Grammatik etc.) zu verstehen (1). Immerhin mehr als ein Sechstel antworte mit Antworten, welche sich unter *meist mündlich verwendete Sprachform, Abgrenzung von Standard-/ Schriftsprache* (2) subsumieren lassen. Ein knappes Zehntel der Testpersonen würden Dialekt als Umgangssprache (3) bezeichnen, weniger als ein Zehntel als Mundart (4) und als Sprache, welche in ihrem Heimatort gesprochen wird und mit welcher sie aufgewachsen sind (5).

Ebenso antwortete ein knappes Zehntel der Befragten antworteten mittels unverständlicher bzw. unklarer Formulierungen, sowie mit Antworten, welche sich keiner der o. a. Antwort-Kategorien zuordnen lassen. So antworte etwa eine von 25 Testpersonen damit, unter Dialekt sei eine meist mündlich verwendete Sprachform zu verstehen, welche Rückschlüsse auf die Herkunft der sprechenden Person zulasse.

	Antwort-Kategorie	%
Was verstehen Sie unter Dialekt?	(1) regional unterschiedliche Form der Sprachverwendung (in Aussprache, Wortschatz, Grammatik etc.)	85,2 %
	(2) meist mündlich verwendete Sprachform, Abgrenzung von Standard-/ Schriftsprache	16,1 %
	(3) Umgangssprache	10,9 %
	(4) Mundart	8,7 %
	(5) Sprache, die zuhause gesprochen wird/ mit welcher ich aufgewachsen bin ("Muttersprache")	7,0 %
	(6) unklare Antworten	9,1 %
	(7) Sonstiges	9,9 %

Tab. 3: Auffassung der Testpersonen von Dialekt, eingeteilt nach Kategorien, Gesamtverteilung (n = 230)

Von allen männlichen Teilnehmern konnte bei der Frage *Was verstehen Sie unter Standardsprache (Hochdeutsch)?* etwas weniger als die Hälfte der Antworten *Sprechen „nach der Schrift“, Schriftsprache* (3) zugeordnet werden. Ebenfalls sehr häufig – von etwa einem Viertel der Testpersonen angegeben – wurden *normorientierte Sprachverwendung* (1), *kein/e Umgangssprache/ Dialekt* (2) sowie *grammatikalisch korrektes Sprechen* (4) gewählt.

Unter allen weiblichen Teilnehmerinnen sticht Kategorie 1, *normorientierte Sprachverwendung*, hervor. Beinahe die Hälfte der Antworten aller weiblichen Testpersonen können dieser Kategorie zugeordnet werden. Daneben antwortete über ein Drittel aller Lehrerinnen mit *kein/e Umgangssprache/ Dialekt* (2), ein knappes Drittel mit *Sprechen „nach der Schrift“, Schriftsprache* (3) sowie etwa ein Fünftel der Probandinnen mit Kategorie 4, *grammatikalisch korrektes Sprechen*.

Zusammengefasst bedeutet dies, dass die männlichen Probanden Standarddeutsch oftmals mit einer Form der Schriftsprache bzw. einem Sprechen „nach der Schrift“ gleichzusetzen scheinen. Die weiblichen Probandinnen hingegen dürften darin eine Form der Sprachverwendung, welche der Norm entspricht, sehen. Die Abgrenzung vom Dialekt bzw. der Umgangssprache wurde, ebenso wie eine synonyme Verwendung zur Schriftsprache, von den Lehrerinnen ebenfalls häufig angegeben.

Von allen männlichen Teilnehmern antworteten etwa neun von zehn Probanden bei der Frage *Was verstehen Sie unter Dialekt?* mittels Antworten, welche sich unter der Kategorie 1, *regional unterschiedliche Form der Sprachverwendung (in Aussprache, Wortschatz, Grammatik etc.)*, zusammenfassen lassen. Immerhin knapp ein Siebtel aller Befragten gab zudem an, darunter sei *meist mündlich verwendete Sprachform, Abgrenzung von Standard-/ Schriftsprache* (9) zu verstehen, an.

Von allen weiblichen Teilnehmern entschieden sich etwas mehr als acht von zehn Probandinnen *regional unterschiedliche Form der Sprachverwendung (in Aussprache, Wortschatz, Grammatik etc.)*. Ebenfalls gab zirka ein Siebtel *meist mündlich verwendete Sprachform, Abgrenzung von Standard-/ Schriftsprache* (2) an.

Antworten, welche unter der Kategorie *regional unterschiedliche Form der Sprachverwendung (in Aussprache, Wortschatz, Grammatik etc.)*, subsumiert werden können, machten sowohl bei den männlichen, als auch bei den weiblichen Testpersonen die Mehrheit der Antworten aus. Es ist anzunehmen, dass den Probandinnen und Probanden vor allem das Kriterium, dialektale Varietäten würden regional differente Sprachformen umschreiben, wichtig erschien. Daneben wurde vor allem Kategorie 2, *meist mündlich verwendete Sprachform, Abgrenzung von Standard-/ Schriftsprache*, oftmals erwähnt.

Hinsichtlich der Altersverteilung ist besonders auffällig, dass etwa sechs von zehn Testpersonen über 60 Jahren die Standardsprache mit *normorientierter Sprachverwendung* gleichsetzen. Den übrigen Gruppen (unter 30 Jahren: sechs von zehn; 30-44 Jahre: vier von zehn; 45-59 Jahre: drei von zehn) erschien dies zwar wichtig, ein Unterschied zur ältesten Lehrpersonen-gruppen scheint aber offensichtlich. Die jüngste Gruppe gab stattdessen am häufigsten eher *Sprechen „nach der Schrift“, Standardsprache* (etwa fünf von zehn Personen) an, was unter den Lehrpersonen über 60 Jahren nur zu von einem Zehntel gewählt wurde. Zudem war den Lehrpersonen aller Altersgruppen bei der Definition von Standardsprache die Abgrenzung von dialektalen Formen von Bedeutung. Von beinahe allen Altersgruppen antwortete ein Drittel mit Formulierungen von *kein/ e Umgangssprache/ Dialekt*, die 45-59-Jährigen wählten dies am häufigsten aus.

Demgegenüber steht ein Fünftel der Testpersonen unter 30 Jahren, ein Sechstel der 30-44-Jährigen und ein Siebtel der Lehrerinnen und Lehrer über 60 Jahren, welche die Standardsprache als *Standardvarietät des Deutschen (in Österreich)* klassifizierten.

Bezüglich der Altersverteilung der Auffassung von Dialekt ist vor allem die erste Kategorie, *regional unterschiedliche Form der Sprachverwendung (in Aussprache, Wortschatz, Grammatik etc.)*, in allen Alterskategorien mehr als präsent. Mehr als vier Fünftel aller Lehrpersonen aller Alterskategorien gaben Formulierungen an, welche sich derart einordnen lassen.

Zudem wurde auch *meist mündlich verwendete Sprachform, Abgrenzung von Standard-/Schriftsprache* öfters erwähnt. Dies wurde von rund einem Viertel aller Lehrkräfte unter 30 Jahren sowie zwischen 30 und 44 Jahren angegeben, wohingegen lediglich ein Zehntel der 45-59-Jährigen und nur noch eine von 25 Lehrpersonen über 60 Jahren dies angaben. Eventuell lässt dies darauf schließen, dass eher jüngere Generationen an Lehrkräften Kenntnis davon aufweisen, dass Dialekt vermehrt mündlich gebraucht wird, während ältere Lehrerinnen und Lehrer eher nicht darauf bedacht sind, Dialekt als mündlich zu klassifizieren und von der Standardsprache oder deren schriftlichen Form abzugrenzen.

Bei Betrachtung der Antworten, sortiert nach dem jeweiligen Unterrichtsfach bzw. der jeweiligen Fächerkombination der Lehrpersonen, sind ebenfalls Unterschiede in deren Antworten erkennbar.

Während die Sport-Lehrkräfte zu ca. eine Drittel angaben, dass unter Standardsprache die Verwendung einer normorientierten Sprache verstanden wird, war dieser Anteil bei Fächerkombinationen inkl. einer Sprache bzw. bei jenen Testpersonen, welche Deutsch unterrichten, merklich höher (Deutsch: etwa vier von zehn Personen; Bewegung & Sport und Deutsch, Bewegung & Sport und Sprache, Bewegung & Sport und Fremdsprache: jeweils die Hälfte aller Probanden; Deutsch und Fremdsprache: etwas weniger als die Hälfte). Daneben gaben Sport-Lehrkräfte merklich seltener als Deutschlehrkräfte an, Standardsprache würde eine überregional verständliche Sprachform (ein Zehntel bzw. ein Fünftel) darstellen oder die österreichische Standardvarietät bilden (eine von 33 Personen bzw. eine von sieben Personen). Außerdem fand sich in den Antworten der Lehrpersonen für Bewegung & Sport die Antwort, Standarddeutsch würde ein Sprechen „nach der Schrift“ bzw. Schriftsprache darstellen (etwas weniger als die Hälfte), häufiger als in den Äußerungen der Lehrpersonen für Deutsch (etwas weniger als ein Drittel).

Eventuell sind diese Ergebnisse daran festzumachen, dass alle übrigen untersuchten Unterrichtsfächer bzw. Kombinationen ohne Bewegung & Sport zumindest eine Sprache beinhalten

und somit das Verständnis von sprachlichen Begebenheiten sowie die Einordnung solcher Termini vorausgesetzt werden kann. Lehrpersonen für Bewegung & Sport haben in diesem Gebiet vielleicht nur sehr wenige Erfahrungen bzw. Kenntnisse.

Hinsichtlich des Verständnisses des Begriffs Dialekt konnten von den verschiedenen Personengruppen ebenfalls interessante Daten erhoben werden. Auch hier zeigte sich eine starke Präsenz der Kategorie 1, *regional unterschiedliche Form der Sprachverwendung (in Aussprache, Wortschatz, Grammatik etc.)*. Von beinahe allen Unterrichtsfächern bzw. Fächerkombinationen wurden zu etwas vier Fünfteln Antworten gegeben, welche sich derart einordnen lassen. Die Gruppe der Lehrpersonen für Bewegung & Sport wählte mit unter vier Fünfteln diese Antwortmöglichkeit zur Beantwortung dieser Fragestellung noch am seltensten aus.

Während bei beinahe sämtlichen anderen Kategorien nur eher unwesentliche Unterschiede zu bemerken sind, ist die Gleichsetzung der Termini Dialekt und Umgangssprache bei Lehrpersonen, welche (u. a.) Bewegung & Sport unterrichten, auffallend. Während bloß unter eine von zehn Lehrkräften für Deutsch sowie keine einzige Testperson mit der Fächerkombination Deutsch und einer Fremdsprache dies angab, umschrieb ein Fünftel aller Sport-Lehrerinnen und -Lehrer, mehr als ein Fünftel aller Lehrpersonen für Bewegung & Sport und Deutsch, ein knappes Fünftel aller Lehrpersonen für Bewegung & Sport und einer Sprache sowie ein Siebtel aller Lehrpersonen für Bewegung & Sport und einer Fremdsprache Dialekt mit Formulierungen wie *umgangssprachliche Kommunikationsform* oder *Umgangssprachliches in Erklärungen und Arbeitsanweisungen*. Die Unterscheidung von Umgangssprache und Dialekt dürfte somit – besonders bei Sportlehrkräften – nicht eindeutig klar sein.

Betrachtet man das Verständnis von Standardsprache anhand der jeweiligen Bundesländer, in welchen die befragten Lehrpersonen unterrichten, sind verschiedene Aspekte auffällig. Bei den burgenländischen Lehrpersonen ist der – im Vergleich zu den übrigen Bundesländern – hohe Anteil von Formulierungen, welche sich unter den Kategorien *Sprachform, die an Schulen gelehrt werden soll* sowie *Sprechen „nach der Schrift“, Schriftsprache“* zusammenfassen lassen (jeweils ein Drittel), sehr markant. Hierbei darf aber nicht vergessen werden, dass lediglich sechs Lehrpersonen aus dem Burgenland an der Fragebogenerhebung teilgenommen haben und Aussagen auf die Grundgesamtheit somit nicht wirklich möglich sind.

Die Lehrerinnen und Lehrer aus Wien haben bei der Auffassung von Standardsprache am häufigsten Formulierungen, dass es sich dabei um eine normorientierte Sprachverwendung handelt (ca. vier von zehn Testpersonen), angegeben. Auch die Abgrenzung der standardnahen Formen vom Dialekt (etwa ein Drittel) sowie eine grammatikalisch korrekte Sprechweise und

Sprechen „nach der Schrift“, Schriftsprache“ (jeweils etwa ein Fünftel) setzen etliche Wiener Lehrkräfte mit dem Begriff Standardsprache gleich. Sehr ähnlich verhält es sich bei den Lehrpersonen Niederösterreichs, welche zudem die Eigenschaft, dass Standardsprache überregional verstanden wird, relativ häufig (mehr als ein Fünftel) genannt haben. In Oberösterreich hingegen würde beinahe die Hälfte der befragten Personen Standardsprache mit Schriftsprache gleichsetzen, beinahe ein Drittel würde *normorientierte Sprachverwendung* synonym mit Standardsprache verwenden.

Weitaus eindeutiger bzw. weniger gering fallen die erhobenen Unterschiede in den einzelnen Bundesländern zu der Auffassung, worum es sich bei Dialekt handelt, aus. Mehr als vier Fünftel der Lehrpersonen aller untersuchten Bundesländer verstehen darunter eine regional unterschiedliche Form der Sprachverwendung (in Aussprache, Wortschatz, Grammatik etc.). Somit hat die Mehrheit aller Testpersonen in den einzelnen Bundesländern eine relativ gute Vorstellung davon, worum es sich bei diesem Terminus handelt. Am zweithäufigsten wurde, bis auf die Lehrpersonen aus dem Burgenland, welche sich hier für eine Gleichsetzung mit Muttersprache entschieden haben, durchgängig *meist mündlich verwendete Sprachform, Abgrenzung von Standard-/ Schriftsprache* angegeben (Nieder-, Oberösterreich und Wien: jeweils etwa ein Sechstel). Ansonsten sind lediglich kleine Differenzen je nach Bundesland feststellbar.

7.3 Analyse von Themenkomplex 3: Dialektverwendung

7.3.1 Einschätzung der eigenen Dialektkompetenz

Im dritten Abschnitt der Fragebogenerhebung wurde zunächst die Frage gestellt, ob sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer als Dialektsprecherinnen und Dialektsprecher einschätzen würden. Dabei standen die drei Antwortmöglichkeiten *Ja*, *Nein* sowie ein offenes Textfeld *andere Antwort(en)* zur Auswahl.

Die Auswertung dieser Fragestellung ergab, dass 32,6 % mit *Ja*, 27,8 % mit *Nein* sowie 39,6 % mit *teilweise* auf diese Frage antworteten.

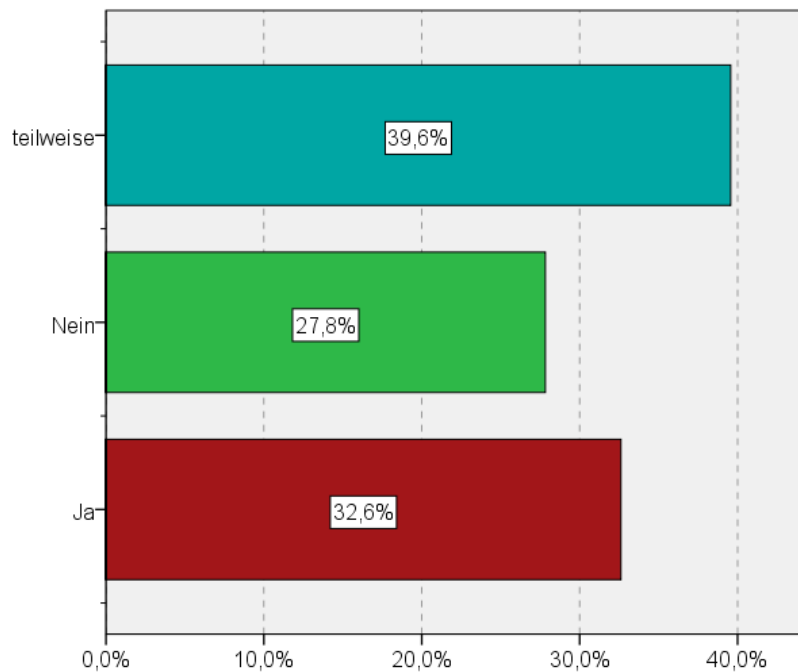


Diagramm 8: Verteilung der Kategorien von *Sehen Sie sich selbst als Dialektsprecher/ Dialektsprecherin?* (n = 230)

Besonders die Antwortoption mittels offenem Textfeld ergab einige hochinteressante Antworten. Jene Testpersonen, welche *teilweise* angegeben haben, würden besonders in beruflichen bzw. unterrichtlichen sowie privaten Situationen zwischen der Verwendung von Dialekt und Standardsprache unterscheiden. Dabei wurde in vielen Nennungen die dialektale Sprachform als diejenige bezeichnet, welche in privaten Situationen heimisch ist. Ebenso wurde die Gesprächspartnerin bzw. der Gesprächspartner oftmals als Faktor angegeben, nach welchem entschieden wurde, eher Standardsprache oder Dialekt zu verwenden. Daneben setzen manche jener Probandinnen und Probanden vorrangig die Standardsprache ein, um zu verhindern, dass sie im Dialekt nicht verstanden werden.

Bei Betrachtung der Unterschiede hinsichtlich der Altersverteilung sind mehrere Ausprägungen durchaus erwähnenswert. Einerseits ist die starke Vertretung an Dialektsprecherinnen und Dialektsprechern in der Altersgruppe *unter 30 Jahren* sehr auffällig. Während sich 53,5 % und somit mehr als die Hälfte dieser Kategorie als Dialektsprecher bezeichnen würden, waren dies in den übrigen Alterskohorten lediglich 31,8 % (*30-44 Jahre*), 30,5 % (*45-59 Jahre*) sowie 8,0 % (*60 Jahre und älter*). Andererseits weist die Gruppe der 30-44-Jährigen in der Antwortoption *teilweise* mit 47,8 % einen ähnlich hohen Anteil wie die älteste Gruppe, 60 Jahre und älter (52,0 %), auf.

Zusammengefasst ist auffällig, dass die Angabe der befragten Lehrpersonen, Dialektsprecherin bzw. Dialektsprecher zu sein, mit zunehmendem Alter abnimmt. Dies lässt den Schluss zu, dass jüngere Lehrpersonen unter Umständen positiver gegenüber der Verwendung des Dialekts eingestellt sind, als die ältere Generation der Lehrkräfte. Der jüngeren Lehrerinnen- und Lehrer-Generation kann somit eine gewisse „dialektloyalere“ Haltung als deren ältere Kolleginnen und Kollegen zugesprochen werden.

Die Durchführung eines Chi-Quadrat-Tests hat ergeben, dass ein signifikanter Zusammenhang ($p = 0,003$) zwischen dem Alter und der Ansicht der Testpersonen, ob sie sich selbst als Dialektsprecherin bzw. Dialektsprecher sehen, besteht. Der Unterschied zwischen in den einzelnen Alterskategorien und dieser Meinung drückt sich z. B. darin aus, dass die jüngeren Testpersonen eher die Option *Ja* auswählten. Die Altersgruppen *30-44 Jahre* sowie *45-59 Jahre* entschieden sich meist für die Antwortoption *teilweise*. Die älteste Altersgruppe, *über 60 Jahre*, entschied sich dagegen eher für *Nein* bzw. *teilweise*.

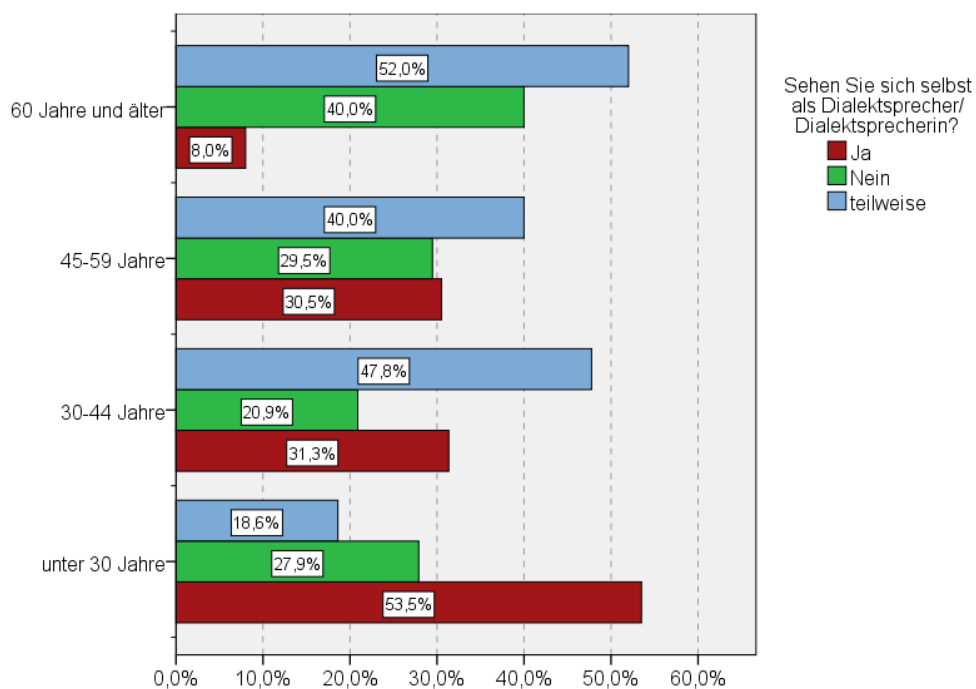


Diagramm 9: Verteilung der Kategorien von *Sehen Sie sich selbst als Dialektsprecher/ Dialektsprecherin?*, sortiert nach Alterskategorien (n = 230)

Im Bereich des Unterrichtsfachs bzw. der unterrichteten Fächerkombination ist vor allem eine relativ große Ausgeglichenheit der einzelnen, relevanten Antwortoptionen *Ja*, *Nein* bzw. *teilweise* interpretierbar. Die beiden einzelnen Unterrichtsfächer, Bewegung & Sport sowie

Deutsch, weisen in zwei von drei Bereichen ähnliche Verteilungen auf (ja: 32,0 % bzw. 32,9 %; nein: 27,2 % bzw. 28,2 %). Im Bereich *teilweise* ähneln sich die jeweiligen Ausprägungen (Bewegung & Sport: 40,8 %, Deutsch: 38,9 %).

Die Durchführung eines Chi-Quadrat-Tests ergab keinerlei Zusammenhänge zwischen den Unterrichtsfächern Deutsch bzw. Bewegung & Sport zu den Angaben, ob sich die Probandinnen und Probanden als Dialektsprecher/ Dialektsprecherin betrachten. Die vorhandenen, minimalen Differenzen lassen ebenso keine Schlüsse auf grobe Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen zu.

Hingegen konnten bei der Analyse der Ergebnisse der Frage *Sehen Sie sich selbst als Dialektsprecher/ Dialektsprecherin?* Unterschiede zwischen den jeweiligen Bundesländern festgestellt werden.

Da lediglich 6 Lehrpersonen aus dem Burgenland teilgenommen haben, kann die Ausprägung von 50,0 % für *Ja* sowie die 50-prozentige Auswahl von *teilweise* als wenig aussagekräftig betrachtet werden.

Deutliche Unterschiede ergaben sich beim Vergleich der übrigen drei Bundesländer. Die Lehrpersonen aus Oberösterreich (46,9 %) und Niederösterreich (41,0 %) schätzen sich weit häufiger als Dialektsprecher bzw. Dialektsprecherinnen ein als die Lehrpersonen aus Wien (17,2 %). Die Lehrkräfte aus Österreichs Bundeshauptstadt gaben dagegen vermehrt an, zu jeweils etwa 40,0 % (39,4 % sowie 43,4 %) nicht bzw. teilweise zu dieser Gruppe zu gehören. Jene Testpersonen, welche in Oberösterreich unterrichten, gaben zudem mit 14,1 % am seltensten an, nicht zu jenen Personen zu zählen, welche Dialekte sprechen.

Der durchgeführte Chi-Quadrat-Test ergab einen hochsignifikanten Zusammenhang zwischen dem jeweiligen Bundesland, in welchem die Lehrpersonen unterrichten, und der Tatsache, ob sich selbst als Dialektsprecher oder Dialektsprecherin bezeichnen ($p = 0,000$). Besonders die Lehrkräfte aus Oberösterreich scheinen sich am stärksten von allen zur Gruppe der dialektsprechenden Personen zu zählen, während sich die Lehrerinnen und Lehrer aus Wien eher nicht bzw. nicht dazu zählen würden.

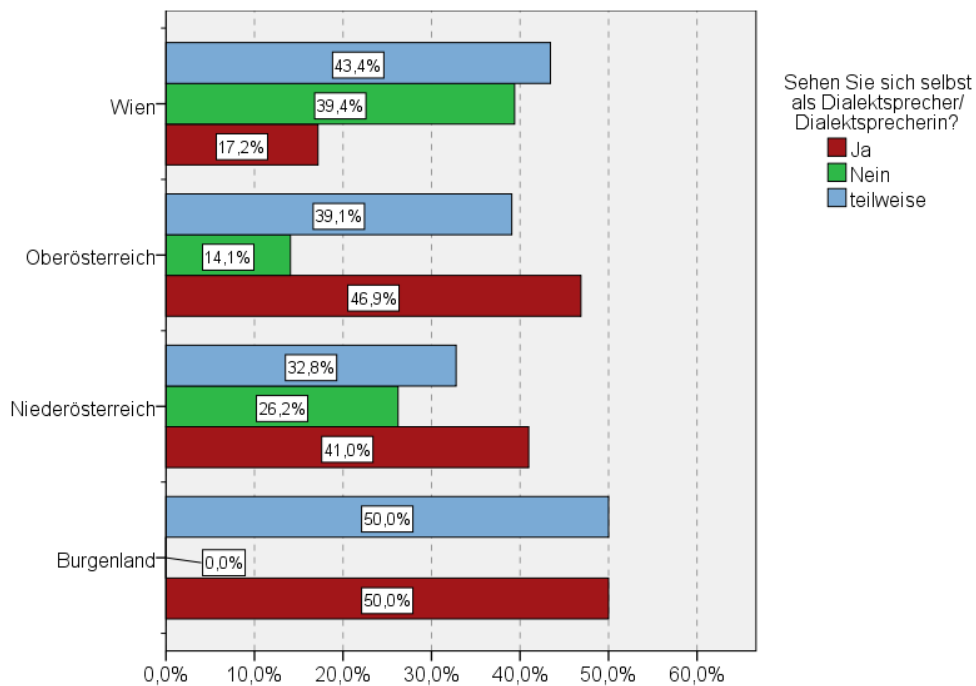


Diagramm 10: Verteilung der Kategorien von *Sehen Sie sich selbst als Dialektsprecher/ Dialektsprecherin?*, sortiert nach Bundesland (n = 230)

7.3.2 Dialektverwendung in privaten Situationen

Diese Frage erfolgte unter der Absicht, die Verwendung von dialektalen Sprachformen in alltäglichen Situationen zu untersuchen. Dabei ist zu beachten, dass es sich bei den erhobenen Daten um Selbstauskünfte der Probandinnen und Probanden und keine direkt beobachtete Daten handelt.

Dazu wurden die Probandinnen und Probanden zu der Einschätzung ihrer kommunikativen Handlungen befragt, wobei die fünf Optionen *meistens*, *häufig*, *selten*, *nie* bzw. *nicht zutreffend* als Antworten zur Auswahl standen.

Die Kategorie *mit Freunden* wurde von den meisten Gruppen mit *meistens* beantwortet. Am häufigsten wurde diese Option von allen Kategorien (Geschlecht, Alter, Unterrichtsfach bzw. Fächerkombination, Bundesland) von der Gruppe *unter 30 Jahre* (51,2 %), der Lehrpersonen für Bewegung & Sport und einer Fremdsprache (57,1 %) sowie den Lehrkräften aus dem Burgenland (50,0 %) sowie aus Oberösterreich (71,9 %) gewählt. Auch in Niederösterreich (45,9 %) wird der Dialekt unter Freunden meistens genutzt.

Im Vergleich dazu gaben die Lehrerinnen und Lehrer der Gruppen *60 Jahre und älter* (20,0 %), *Deutsch und Fremdsprache* (12,2 %) sowie jene aus Wien (16,2 %) an, niemals Dialekt mit Freunden zu sprechen.

In den einzelnen Kategorien stechen z. B. die männlichen Probanden bei häufig mit 31,5 % hervor, während die weiblichen Probandinnen diese Option zu lediglich 20,5 % auswählten. In den Altersbereichen zeigen sich, neben der o. a. Auffälligkeiten der Gruppe *60 Jahre und älter*, nur wenige größere Differenzen. So weist die Verteilung der Antwortmöglichkeit *selten* zwischen den Kategorien *45-59 Jahre* (28,4 %) sowie *60 Jahre und älter* (16,0 %) noch den größten Unterschied auf. Demgegenüber stehen die Unterrichtsfächer bzw. die Fächerkombinationen. Dabei haben die Lehrkräfte für Bewegung & Sport und Deutsch (36,9 %) öfter *häufig* ausgewählt als die Vertreterinnen und Vertreter der einzelnen Unterrichtsfächer Bewegung & Sport bzw. Deutsch.

Generell scheinen Lehrpersonen, welche auch Deutsch unterrichten, Dialekt weniger oft zu verwenden als alle anderen untersuchten Unterrichtsfächer bzw. Fächerkombinationen. Dies zeigt sich bei näherer Betrachtung der Kategorie sowie der Antworten *häufig* und *meistens*.

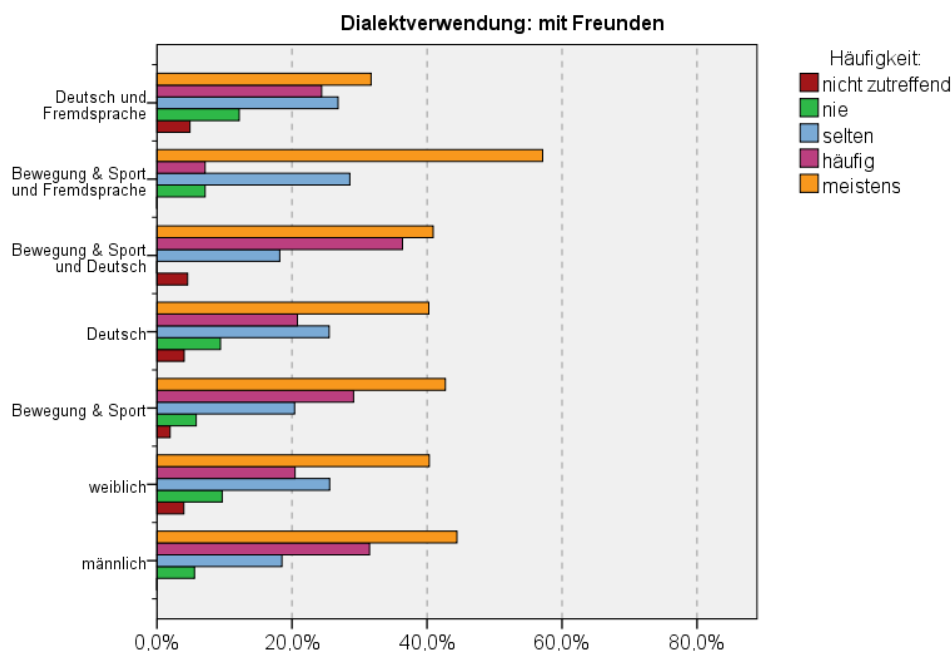


Diagramm 11: Verteilung der Kategorien von *Dialektverwendung: mit Freunden* (n = 230)

Bei der Dialektverwendung mit dem Lebenspartner bzw. der Lebenspartnerin, zeigen sich im Vergleich mit der vorigen Kategorie, ganz ähnliche Ergebnisse.

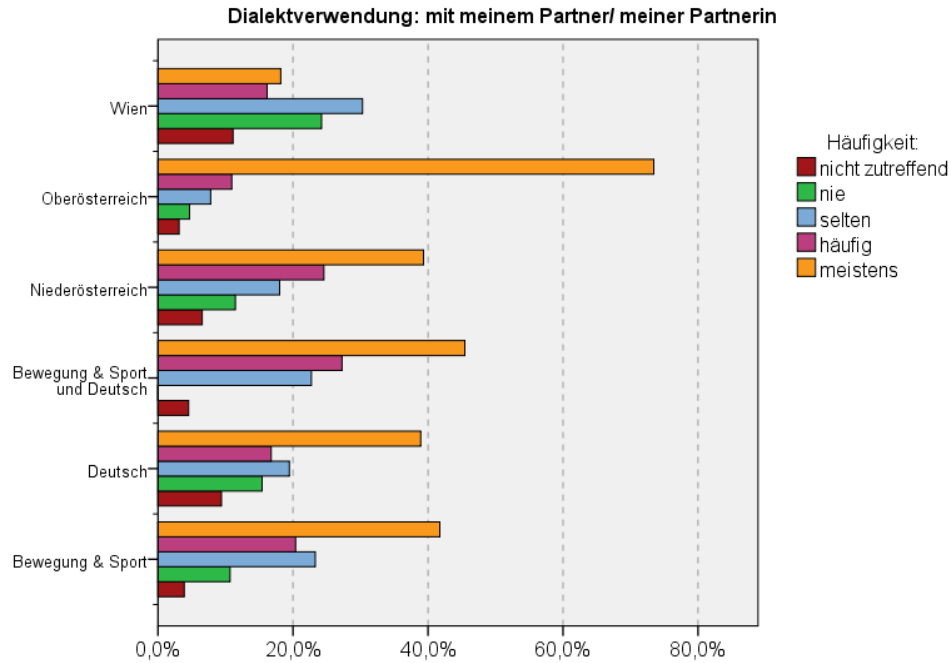


Diagramm 12: Verteilung der Kategorien von *Dialektverwendung: mit meinem Partner/ meiner Partnerin* (n = 230)

Hinsichtlich der Verwendung des Dialekts mit den eigenen Kindern ergaben sich etwas differenzierte Ergebnisse. Selbstverständlich muss hier erwähnt werden, dass nicht alle befragten Lehrpersonen bereits selbst Kinder haben, weshalb der Prozentsatz des Bereichs *nicht zutreffend* bei manchen Kategorien relativ hoch ist. Ebenso ist die Betrachtung dieser Kategorie insofern interessant, da die Verwendung des Dialekts im Umgang mit Kindern und jungen Menschen bereits vielfach untersucht wurde und u. a. als wenig förderlich angesehen wurde. (vgl. SCHLOSSER 1985, SIEBER / SITTA 1994). Aus diesem Grund ist die tatsächliche Verwendung bzw. die Einschätzung der Nutzung der dialektalen sprachlichen Formen mit Kindern aus der Sicht der befragten Lehrpersonen ebenfalls ein wesentlicher Teilaspekt.

Bei näherer Analyse der einzelnen Kategorien ist auffällig, dass die männlichen Testpersonen bei *häufig* (20,4 %) und *meistens* (24,1 %) doch höhere Anteile aufweisen. Dies lässt darauf schließen, dass die männlichen Lehrpersonen generell im Umgang mit (ihren) Kindern oftmals auch Dialekt verwenden dürften. Hinsichtlich der Altersverteilung konnte erhoben werden, dass vor allem die Gruppen *45-59 Jahre* sowie *60 Jahre und älter* am ehesten Dialekt mit (deren) Kindern sprechen. Beide Kategorien befinden sich bei *häufig* bzw. *meistens* im vorderen Feld. Bezüglich Unterrichtsfächer bzw. Fächerkombinationen konnten keine besonderen Auffälligkeiten festgestellt werden. Hinsichtlich der Bundesländerverteilung ist eine häufigere Auswahl

der Optionen *häufig* und *meistens* bei der Frage nach der Verwendung des Dialekts mit Kindern in Oberösterreich (21,9 % bzw. 34,4 %) und dem Burgenland (50,0 % bzw. 16,7 %) zu bemerken. In Wien hingegen sind eher *nie* und *selten* (23,2 % bzw. 21,2 %) vorherrschend. Niederösterreich nimmt dabei eher eine Zwischenposition ein. Während die beiden Extrempole *nie* und *meistens* mit jeweils 18,0 % vom Großteil (neben *nicht zutreffend* mit 39,8 %) der Stichprobe gewählt wurden, wurden *selten* und *häufig* mit 14,8 % bzw. 9,8 % weniger oft angegeben.

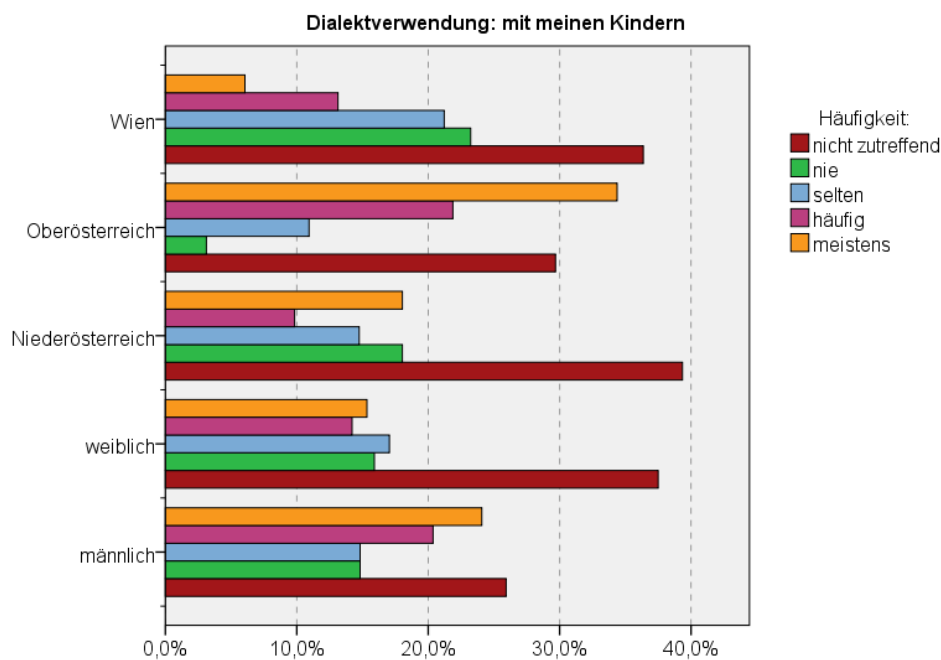


Diagramm 13: Verteilung der Kategorien von *Dialektverwendung: mit meinen Kindern* (n = 230), sortiert nach Geschlecht bzw. Bundesland

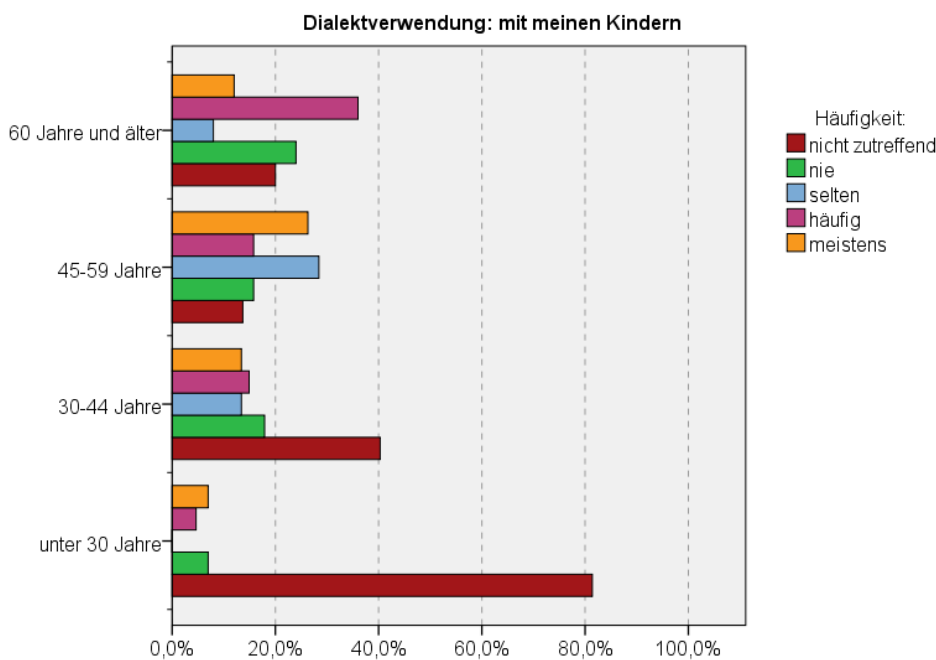


Diagramm 14: Verteilung der Kategorien von *Dialektverwendung: mit meinen Kindern* (n = 230), sortiert nach Alter

Bei der Verteilung der Frage nach der Dialektverwendung mit den Eltern stellt die Option *meistens* jene Antwort dar, welche am häufigsten von den jeweiligen Gruppen gewählt wurde. Die höchste Ausprägung weist die Gruppe der oberösterreichischen Lehrerinnen und Lehrer auf, welche zu 60,9 % angaben, diese Sprachform im Umgang mit ihren Eltern zu nutzen. Auch bei der Gruppe *unter 30 Jahre* haben mit 51,2 % mehr als die Hälfte der befragten Lehrkräfte für diese Möglichkeit entschieden. Demgegenüber stehen die Lehrpersonen aus Wien, welche zwar zu 21,2 % *meistens* auswählten, zu 23,2 % jedoch *nie* angaben. Die Option *nicht zutreffend* soll hier nicht näher behandelt werden, bedeutet diese Wahl ja wahrscheinlich, dass die Eltern der befragten Personen bereits verstorben sind. Dies zeigt sich auch in der hohen prozentualen Verteilung in den Gruppe *45-59 Jahre* sowie *60 Jahre und älter*.

Bei näherer Betrachtung der Unterrichtsfächer bzw. der Fächerkombinationen fällt auf, dass vor allem die Lehrerinnen und Lehrer für Bewegung & Sport und einer Fremdsprache zu 42,9 %, jene für Deutsch zu 44,3 % *meistens* gewählt haben.

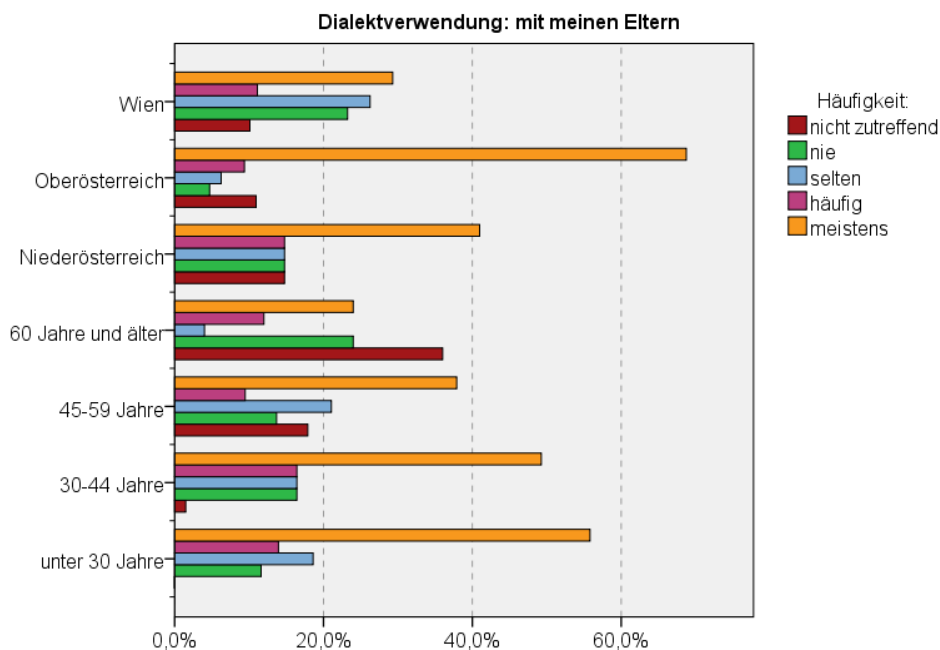


Diagramm 15: Verteilung der Kategorien von *Dialektverwendung: mit meinen Eltern* (n = 230)

Besonders interessant erscheint hier der direkte Vergleich mit der nächsten Frage, jener nach der Verwendung des Dialekts mit den eigenen Großeltern. Hierbei ist die Antwortoption *nicht zutreffend* noch ein wenig stärker ausgeprägt, da die Großeltern selbstverständlich eine noch ältere Generation der Vorfahren der befragten Lehrpersonen darstellen. Aus diesem Grund wurden sie in diese Fragestellung miteinbezogen. WIESINGER (1988, 19) etwa bezeichnet Basisdi-

alekte (siehe oben) als jene Sprache, welche von der alteingesessenen Dorfbevölkerung gesprochen wird, was am ehesten auf die älteren Leute eines Ortes, oftmals auch die Großeltern und Urgroßeltern einer Familie, interpretiert werden kann.

Markant ist hier die ebenfalls sehr starke Dominanz der Antwortoption *nicht zutreffend*, besonders bei den Gruppen *45-59 Jahre* sowie *60 Jahre und älter*. Dies ergibt sich wahrscheinlich daraus, dass die Großeltern dieser Probandinnen und Probanden bereits verstorben sind. Von den jüngeren Altersgruppen wurde *meistens* (*unter 30 Jahre*: 51,2 %; *30-44 Jahre*: 43,3 %) weitaus häufiger angegeben.

Daneben wurde die Option *meistens* von beinahe allen Gruppen am häufigsten gewählt. Die oberösterreichischen Lehrpersonen gaben sogar zu 60,9 % an, mit ihren Großeltern auf der dialektalen Sprachebene zu kommunizieren. Dagegen wurde diese Antwort von den Testpersonen aus Wien nur zu 21,2 %, von jenen aus Niederösterreich zu 29,5 % gewählt, wobei bei diesen Bundesländern die Option *nicht zutreffend* im Gegensatz dazu mit 41,4 % (Wien) und 41,0 % (Niederösterreich) recht häufig gewählt wurde.

Zwischen den männlichen und weiblichen Testpersonen war kein wesentlicher Unterschied erkennbar, auch zwischen den jeweiligen Unterrichtsfächern bzw. Fächerkombinationen konnten keine bemerkenswerten Auffälligkeiten erhoben werden. Bei all diesen Gruppen waren sowohl *nicht zutreffend*, als auch *meistens* die beiden am häufigsten angegebenen Antworten.

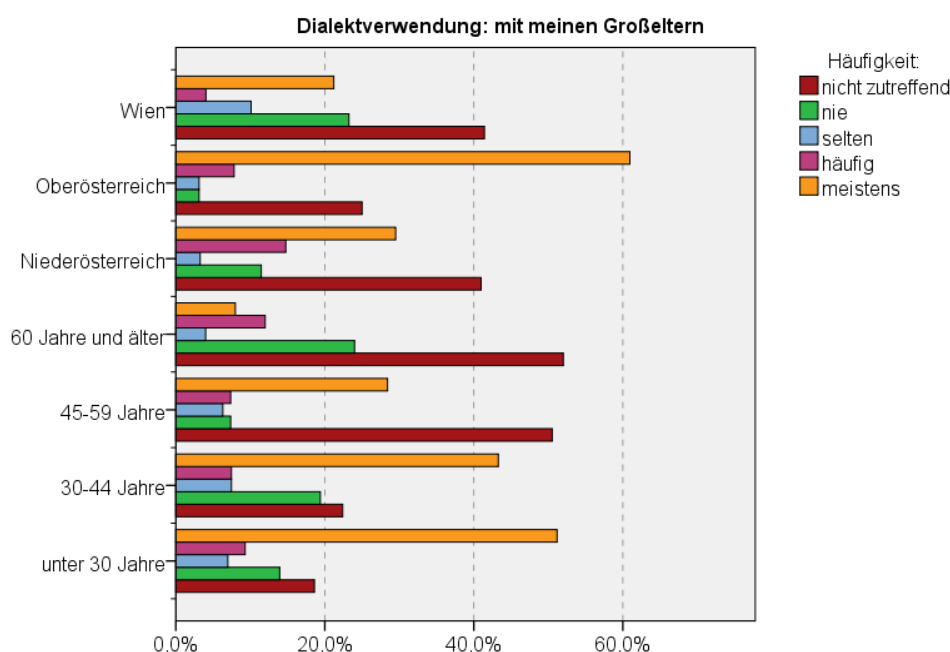


Diagramm 16: Verteilung der Kategorien von *Dialektverwendung: mit meinen Großeltern* (n = 230)

In privaten Gesprächen mit Kollegen oder Kolleginnen war die Option häufig durchgängig jene Antwortmöglichkeit, welche am häufigsten ausgewählt wurde. Jedoch scheinen die Oberösterreicherinnen und Oberösterreicher (51,6 %) sowie die Lehrkräfte unter 30 Jahren *meistens* auf den Dialekt zu setzen. Eher selten wird der Dialekt in diesen Situationen dagegen von den Lehrerinnen und Lehrern Wiens genutzt.

Relativ ausgeglichen zeigen sich die Gruppen der Unterrichtsfächer bzw. der Fächerkombinationen, wobei die Lehrpersonen für Bewegung & Sport doch etwas häufiger in derartigen Situationen auf Dialekt zurückgreifen dürften. Auch die Männer gaben häufiger an, Dialekt in privaten Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen zu verwenden, auch die jüngeren Lehrpersonen gaben dies – im Gegensatz zu den älteren Lehrkräften – vermehrt an.

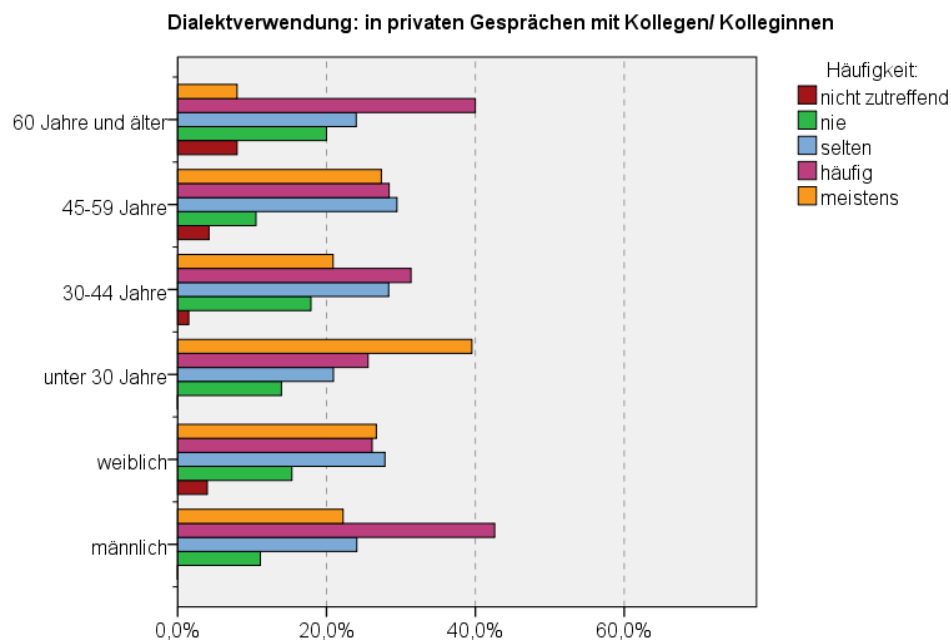


Diagramm 17: Verteilung der Kategorien von *Dialektverwendung: in privaten Gesprächen mit Kollegen/ Kolleginnen* (n = 230), sortiert nach Geschlecht bzw. Alter

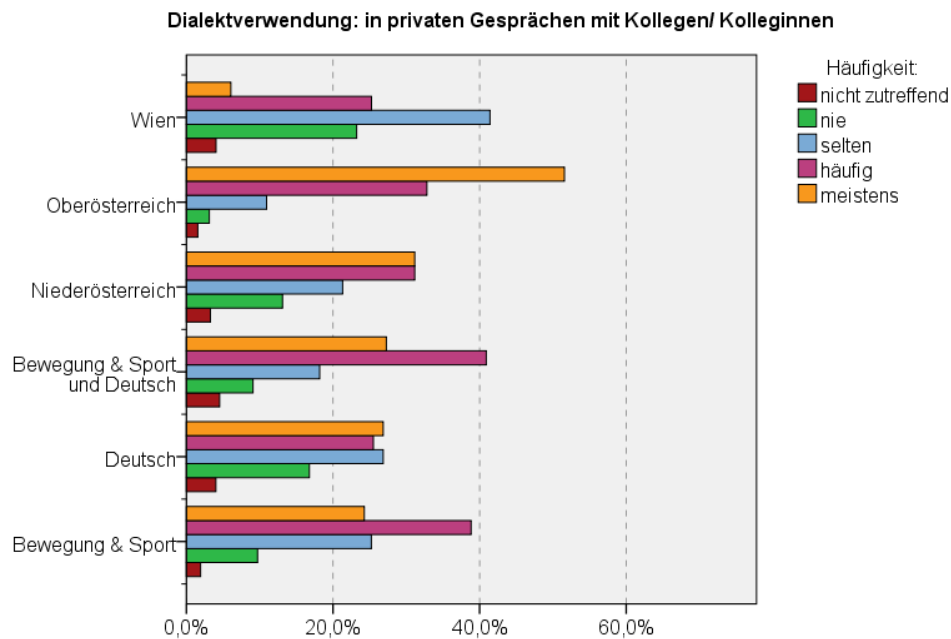


Diagramm 18: Verteilung der Kategorien von *Dialektverwendung: in privaten Gesprächen mit Kollegen/ Kolleginnen* (n = 230), sortiert nach Unterrichtsfach bzw. Bundesland

Die Analyse der letzten Kategorie dieser Frage, welche sich der Dialektverwendung in förmlichen Situationen (wie z. B. in einem Bewerbungsgespräch) widmete, ergab ein eindeutiges Bild. Beinahe alle Gruppen gaben an, in diesen Begebenheiten niemals Dialekt zu verwenden. Lediglich manche Testpersonen aus Oberösterreich (12,5 %) sowie manche der Gruppe *unter 30 Jahre* (16,3 %) laut deren Einschätzung häufig Dialekt in formellen Gesprächen.

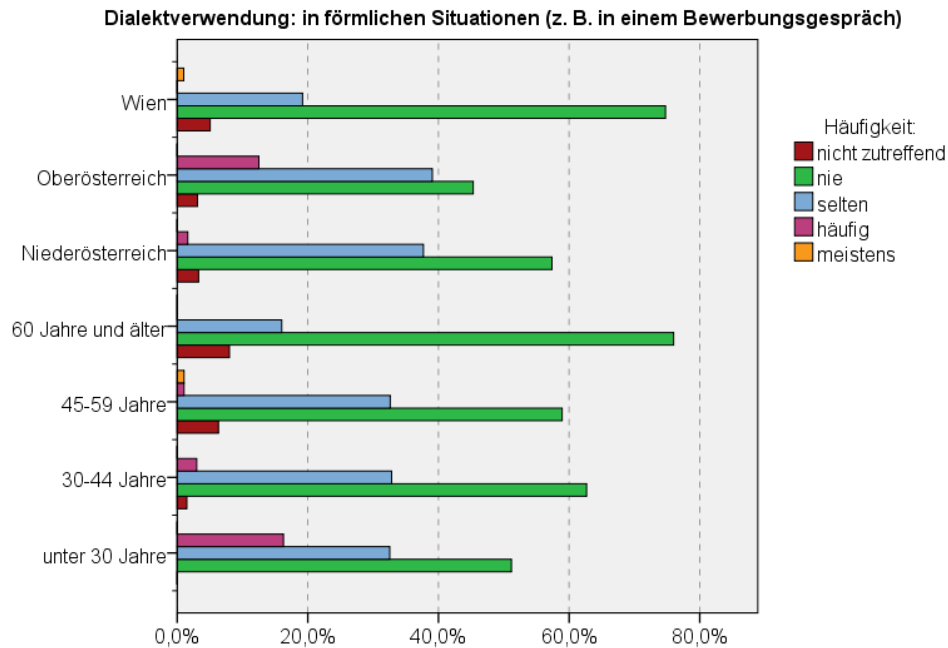


Diagramm 19: Verteilung der Kategorien von *Dialektverwendung*:
in förmlichen Situationen (z. B. in einem Bewerbungsgespräch) (n = 230)

Die Auswertung des Kommentarfeldes, in welchem die Probandinnen und Probanden die Möglichkeit hatten, Anmerkungen zu dieser Fragestellung anzuführen, lieferte interessante, zusätzlich Erkenntnisse.

Einerseits wurde oftmals angegeben, dass sich die Sprachformen stark unterscheiden würden und zudem meist Umgangssprache gesprochen werden würde. Andererseits wurde auch darauf hingewiesen, dass sehr häufig eine situative Anpassung – je nach Gesprächspartnerin oder -partner, der Situation etc. – der gesprochenen Sprache erfolgt. Je höher der formelle Grad der Begebenheit sei, desto größer sei auch die Wahrscheinlichkeit, dass auf dialektale Äußerungen verzichtet werden würde und sich die gesprochene Sprache der Standardsprache annäherte. Falls der Dialekt jedoch verwendet werden würde, würde er zur Verdeutlichung gewisser Aspekte genutzt werden.

Manche Probandinnen und Probanden schienen außerdem bei der Bearbeitung dieser Frage eine weitere Option wie *immer* zu vermissen. Dies lässt darauf schließen, dass sich tatsächlich etliche Testpersonen innerhalb der Stichprobe befinden, welche im Alltag ausschließlich dialektale Sprachformen nutzen.

7.3.3 Dialektverwendung im Unterricht

Bei der Frage danach, ob die befragten Lehrpersonen in Situationen im schulischen Kontext Dialekt verwenden, entschieden sich 18,3 % für *Ja*, 34,3 % für *Nein* sowie 47,4 % für *teilweise*.

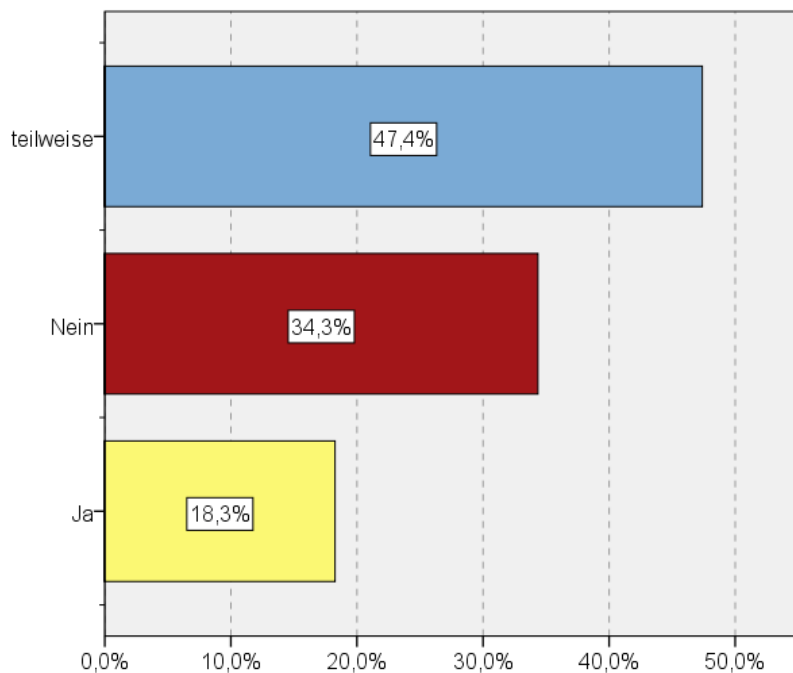


Diagramm 20: Gesamtverteilung von
Verwenden Sie im Umgang mit Ihren Schülern/ Schülerinnen Dialekt? (n = 230)

Bei der genaueren Betrachtung der Antworten in den einzelnen Kategorien wurden einige grundlegende Unterschiede zwischen den jeweiligen Gruppen mehr als deutlich. So gaben eindeutig mehr Männer an, Dialekt im Umgang mit ihren Schülerinnen und Schülern zu verwenden (*Ja*: 25,9 %, *teilweise*: 53,7 %) als Frauen (*Ja*: 15,9 %, *teilweise*: 45,5 %). 38,6 % aller Frauen gaben an, keinen Dialekt im Umgang mit ihren Schülerinnen und Schülern zu nutzen, während dies nur bei 20,4 % der Männer der Fall war.

Die Auswertung eines durchgeführten Chi-Quadrat-Tests ergab keinen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der Dialektverwendung von Lehrkräften mit Schülerinnen und Schülern. Jedoch bestätigte sich die Annahme, dass Männer – im Gegensatz zu Frauen – eher Dialekt zu sprechen scheinen.

Bei der Altersverteilung hingegen weist die Gruppe *unter 30 Jahre* bei *Nein* mit 39,5 % den höchsten Anteil auf, *Ja* haben die 30-44-Jährigen (29,9 %) sowie *teilweise* die Gruppe *60 Jahre*

und älter (56,0 %) am häufigsten gewählt. Das bedeutet, dass anscheinend die situative oder teilweise Verwendung des Dialekts bei älteren Lehrpersonen eher vorhanden zu sein scheint, als bei jüngeren Lehrkräften.

Bezüglich des Unterrichtsfachs bzw. der Fächerkombination konnte festgestellt werden, dass Deutsch-Lehrpersonen laut ihren eigenen Einschätzung weniger Dialekt mit ihren Schülerinnen und Schülern sprechen, als jene, welche Bewegung & Sport unterrichten. Vielmehr scheinen Lehrkräfte für das Unterrichtsfach Deutsch einen situativ angepasstere Verwendung des Dialekts zu bevorzugen, während Sport-Lehrpersonen eher durchgehend Dialekt sprechen. Dies zeigt sich auch daran, dass alle Fächerkombinationen inkl. einer (Fremd-) Sprache bei *Ja* weniger hohe Prozentzahlen aufweisen als Kombinationen mit Bewegung & Sport (27,2 % bei *Ja*). Bei *teilweise* erreichten vor allem alle Unterrichtsfächer bzw. Fächerkombinationen inkl. Deutsch (51,0 %; 45,5 %; 43,9 %) die höchsten Werte. *Nein* wurde dagegen vermehrt von Lehrpersonen ausgewählt, welche zumindest eine (Fremd-) Sprache unterrichten.

Die Auswertung eines Chi-Quadrat-Tests ergab in beiden Fällen (Bewegung & Sport: $p = 0,007$; Deutsch: $p = 0,004$) einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsfach und der Dialektverwendung von Lehrkräften mit Schülerinnen und Schülern. Zudem bestätigten sich die Annahmen, dass Lehrkräfte für Bewegung & Sport eher Dialekt im Umgang mit Schülerinnen und Schülern verwenden als Lehrkräfte für Deutsch. Diese scheinen dagegen eher zwischen der jeweiligen Sprachform zu wechseln und teilweise Dialekte zu gebrauchen.

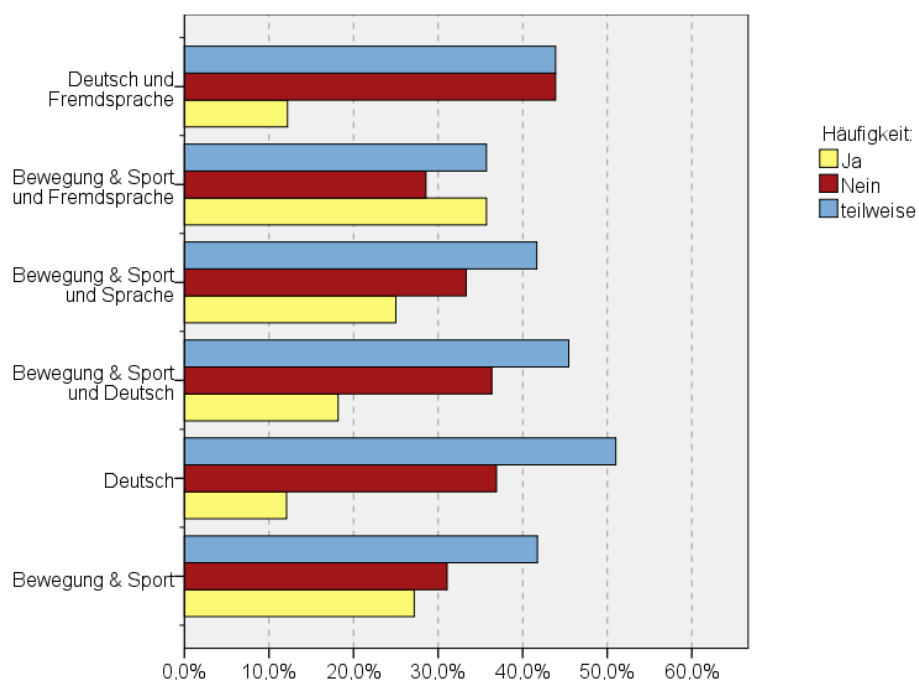


Diagramm 21: Verteilung der Unterrichtsfächer bzw. Fächerkombinationen von *Verwenden Sie im Umgang mit Ihren Schülern/ Schülerinnen Dialekt?* (n = 230)

In den einzelnen Bundesländern stellt die Antwort *teilweise* in beinahe jedem Bundesland die meistgewählte Kategorie dar (Burgenland: 50,0 %; Niederösterreich: 50,8 %; Oberösterreich: 54,7 %), in Wien hingegen entschied sich fast die Hälfte der Probandinnen und Probanden (48,5 %) für *Nein*. Besonders in Oberösterreich scheint es durchaus üblich zu sein, mit den Schülerinnen und Schülern im Dialekt zu kommunizieren (Ja: 26,6 %). Auch in Niederösterreich ist dies anscheinend gebräuchlich, jedoch haben sich auch 29,5 % (und somit mehr Personen als für *Ja*: 19,7 %) für *Nein* entschieden.

Der Chi-Quadrat-Test ergab einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Bundesland, in welchem unterrichtet wird, sowie der Dialektverwendung von Lehrkräften mit Schülerinnen und Schülern ($p = 0,001$). Somit bestätigte er die Annahme, dass sich die Dialektverwendung in den Bundesländern unterscheidet. In Oberösterreich und Niederösterreich verwenden die jeweiligen Lehrpersonen häufiger Dialekt im Umgang mit Schülerinnen und Schülern als in Wien.

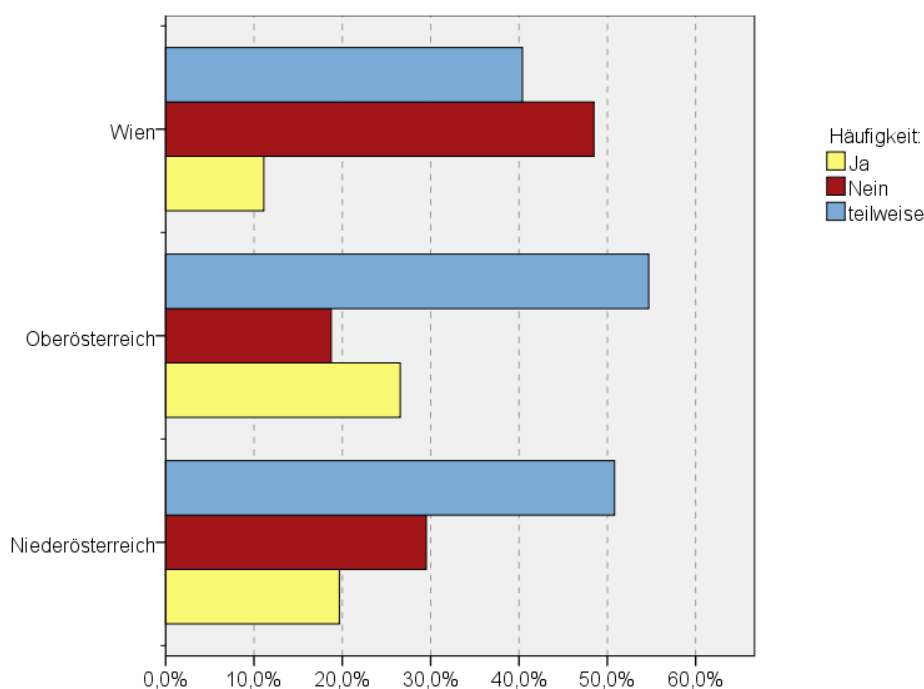


Diagramm 22: Verteilung der Bundesländer von
Verwenden Sie im Umgang mit Ihren Schülern/ Schülerinnen Dialekt? (n = 230)

Die große Anzahl an Kommentaren und Anmerkungen, welche zu dieser Fragestellung gemacht wurden, bestätigten durchwegs die Ergebnisse.

So wurde von einer Vielzahl an Testpersonen, welche *teilweise* ausgewählt haben, angegeben, dass dialektale Formen vor allem in Situationen genutzt werden würden, welche zur Stärkung

der Beziehungsebene zwischen Lehrperson und Schülerin bzw. Schüler beitragen. Dazu zählen die Lehrkräfte vor allem Einzelgespräche, Pausengespräche oder auch Begebenheiten, welche über den normalen Schulalltag hinausgehen (z. B. Projektstage, Skikurse etc.). Ebenso scheint der Dialekt für Kommentare, Zwischenbemerkungen oder zur Verdeutlichung gewisser Sachverhalte im Unterricht selbst genutzt zu werden, da dies von etlichen Probandinnen und Probanden genannt wurde. Im Vergleich zu standardnahen Äußerungen, welche eher bei der Übermittlung von fachlichen Informationen (beispielsweise beim Lehrerinnen- bzw. Lehrervortrag, der Behandlung von neuen Stoffgebieten etc.) eingesetzt werden, gebrauchen die Testpersonen laut deren Angaben dialektale Varietäten ebenso, um damit Emotionales oder Humorvolles besser zum Ausdruck bringen zu können. Auch Ermahnungen wurden als Beispiel für die Dialektverwendung angegeben.

Daher scheint der Dialekt tatsächlich situativ angepasst eingesetzt zu werden, was einige folgende, ausgewählte Kommentare von befragten Lehrpersonen auf den Punkt bringen. Auch Gründe wie Authentizität oder Schul-Standort bzw. Begebenheiten der Bildungseinrichtung sprechen laut den Angaben der Lehrkräfte dafür, dialektale Sprachformen im Unterricht zu verwenden.

Der Dialekt ist als natürliche Sprache und als "Zweitsprache" eine wertvolle Quelle, um Sprachreflexion zu betreiben. Selbst im Deutschunterricht wählen wir jeweils das nötige Register. Auch im Deutschunterricht hat die Sprache der Nähe und der Distanz Platz. Denn Schüler/-innen sollen lernen, zwischen Registern zu unterscheiden.

Situationsangepasst: Im Sportunterricht wäre eine "künstliche" Hochsprache nicht authentisch

Wirke somit authentischer und fühle mich wohler dabei.

Flexibilität ist die oberste Regel, wenn es darum geht, sowohl ein Bewusstsein von Dialekt als auch von Standardsprache zu erzeugen. Es macht einen großen Unterschied, ob ein Lehrer in einer Landschule mit 100prozentigem Dialektsprecheranteil unterrichtet oder im großstädtischen Bereich mit Schülern und Eltern ohne Deutsch als Muttersprache oder mit einer Anti-Dialekt-Haltung.

Das zweite Zitat verdeutlicht beispielhaft, dass im Sportunterricht sehr wohl ebenfalls dialektale Äußerungen vorkommen oder sogar vorherrschend sind. Dieser Umstand wird von mehre-

ren Lehrpersonen angesprochen. Es wird sogar mehrmals explizit erwähnt, dass im Unterrichtsfach Bewegung & Sport – im Vergleich zum zweiten Unterrichtsfach – vermehrt auf dialektale Varietäten zurückgegriffen werden würde.

Von all jenen Testpersonen, welche zur Beantwortung der Frage, ob sie sich Umgang mit ihren Schülerinnen bzw. Schülern Dialekt sprechen würden, *Nein* ausgewählt haben, wurden unterschiedliche Aspekte zur Begründung angeführt. Öfters wurde der Umstand, dass die Schülerinnen und Schüler eine andere Erstsprache als Deutsch aufweisen, genannt. Dies würde bei der Verwendung von Dialekt im Unterricht lediglich für Verständnisprobleme und Verwirrung sorgen. Ebenso können einige Lehrerinnen und Lehrer laut ihren Angaben gar keinen Dialekt sprechen, weshalb sie ihn auch nicht verwenden können.

7.3.4 Angaben zur Sprachverwendung in verschiedenen schulischen Situationen

In einer weiteren Frage wurden die Lehrpersonen dezidiert zu der von ihnen verwendeten Sprachform im Kontext von Schule befragt. Darunter finden sich sowohl Situationen im Rahmen von schulunterrichtlichen Handlungen, als auch Felder, welche darüber hinausgehen, aber dennoch zum Alltag einer Lehrperson im kommunikativen Umgang mit Schülerinnen und Schülern dazugehören.

Wie der zweite Themenkomplex – Auffassung von Standardsprache und Dialekt (siehe Kapitel 7.2) – bereits gezeigt hat, haben die befragten Lehrpersonen eine sehr unterschiedliche Vorstellung davon, worum es sich bei den Begriffen Standardsprache sowie Dialekt handelt. So vertrat ca. je ein Drittel der Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Ansicht, dass Standardsprache Eigenschaften wie eine normorientierte Sprachverwendung oder eine Abgrenzung von Umgangssprache und Dialekt aufweist bzw. mit der Schriftsprache gleichzusetzen ist. Hinsichtlich des Dialektbegriffs waren zwar 85,2 % der Probandinnen und Probanden der Meinung, darunter sei eine regional unterschiedliche Form der Sprachverwendung zu verstehen, vollkommene Einigkeit herrschte darüber aber auch nicht.

Anhand einer Bewertungsskala musste vonseiten der Testpersonen angegeben werden, welche Sprachform sie in der jeweiligen Situation genutzt verwenden. Neben den beiden Extrempolen (Standardsprache (Hochdeutsch) bzw. Dialekt) wurden drei Zwischenkategorien als Antwortoptionen vorgegeben: standardnahe Umgangssprache, Umgangssprache, dialektal gefärbte Umgangssprache.

Bei der Analyse der Ergebnisse können die Angaben der Probandinnen und Probanden somit grob in eine, eher dem Standard nähere bzw. der Standardsprache entsprechenden Kategorie – *Standard* (Standardsprache (Hochdeutsch), standardnahe Umgangssprache) – sowie in den zweitgenannten Bereich – *Non-Standard* (Umgangssprache, dialektal gefärbte Umgangssprache, Dialekt) – eingeteilt werden.

Varietät	übergeordnete Kategorie
Standardsprache (Hochdeutsch)	Standard
standardnahe Umgangssprache	
Umgangssprache	Non-Standard
dialektal gefärbte Umgangssprache	
Dialekt	

Tab. 4: Zuordnung der vorgegebenen Varietäten in die jeweils übergeordnete sprachliche Kategorie

Bei der ersten Fragstellung, jener nach der Sprachverwendung beim Vortrag des Unterrichtsstoffes, zeigt sich ein durchwegs einheitliches Bild. Der Großteil der Testpersonen gab hier an, standardsprachlich oder mittels standardnaher Umgangssprache zu agieren. Lediglich ein kleiner Prozentsatz der befragten Personen, darunter 4,7 % der Lehrpersonen unter 30 Jahren, gab an, hier dialektale Äußerungen zu verwenden. Die Umgangssprache ist laut den Angaben der Testpersonen in allen Altersgruppen sowie Bundesländern mehr oder weniger vertreten.

Bei der Betrachtung der drei letztgenannten Kategorien (Umgangssprache, dialektal gefärbte Umgangssprache, Dialekt) wird deutlich, dass jene Lehrpersonen, welche bei der Übermittlung des Unterrichtsstoffes vermehrt von der Standardsprache abweichen, eher dem männlichen Geschlecht angehören. Zudem scheinen eher jüngere Lehrpersonen umgangssprachliche bzw. dialektale Äußerungen in diesem Kontext zu bevorzugen, außerdem betrifft dies eher Lehrpersonen, welche u. a. Bewegung & Sport unterrichten. Lehrpersonen mit dem Unterrichtsfach Deutsch (und einer Fremdsprache) dagegen wählten eher Standardsprache (55,0 % bzw. 61,0 %). Ebenso dürften die Lehrerinnen und Lehrer aus Wien allgemein eher standardsprachlich agieren, während die Lehrkräfte der übrigen Bundesländer auch andere Sprachformen nutzen dürften.

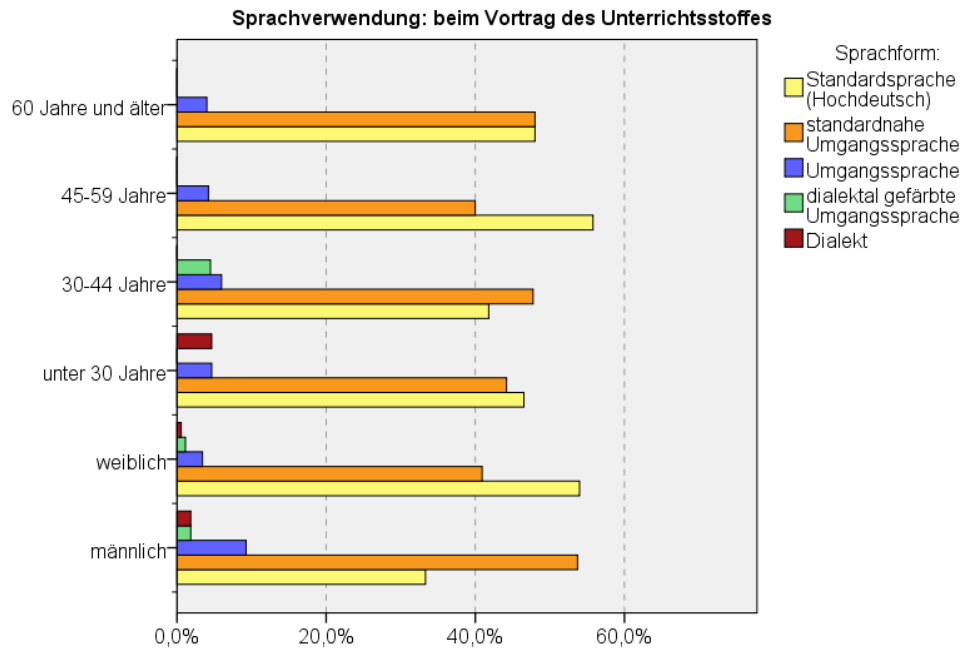


Diagramm 23: Verteilung der Kategorien von *Sprachverwendung: beim Vortrag des Unterrichtsstoffes* (n = 230), sortiert nach Geschlecht bzw. Alter

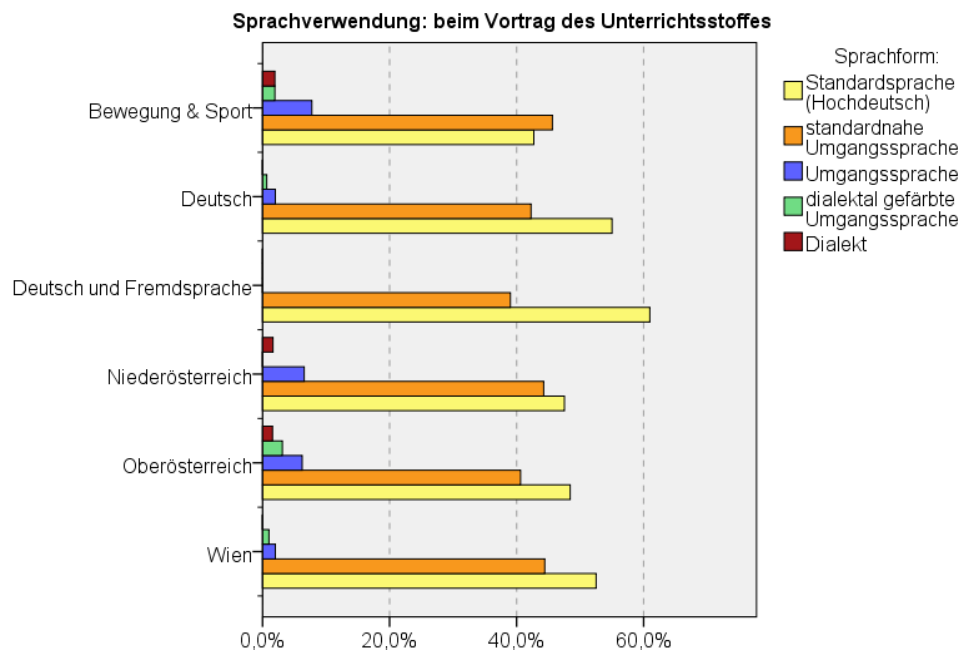


Diagramm 24: Verteilung der Kategorien von *Sprachverwendung: beim Vortrag des Unterrichtsstoffes* (n = 230), sortiert nach Bundesland bzw. Unterrichtsfach

Bei der Erläuterung von Aufgabenstellungen zeigt sich ebenso, dass die Mehrheit der befragten Lehrpersonen auf standardsprachliche oder standardnahe umgangssprachliche Äußerungen zurückgreift.

Jene Lehrkräfte, welche bei der Erläuterung von Aufgabenstellungen Umgangssprache oder dialektale Formen der Sprache nutzen, scheinen jedoch eher dem männlichen Geschlecht anzugehören sowie in den Altersgruppen *unter 30 Jahre* oder *45-59 Jahre* vertreten zu sein. Ebenso haben z. B. bei dieser Fragestellung mit 6,8 % mehr Lehrpersonen für Bewegung & Sport Umgangssprache ausgewählt, als 2,0 % der Lehrpersonen für Deutsch. Zudem dürften Lehrpersonen aus Wien bei der Erläuterung von Aufgabenstellungen primär auf standardsprachliche Varietäten zurückgreifen, während jene aus Nieder- und Oberösterreich auch standardferne Sprachformen nutzen dürften.

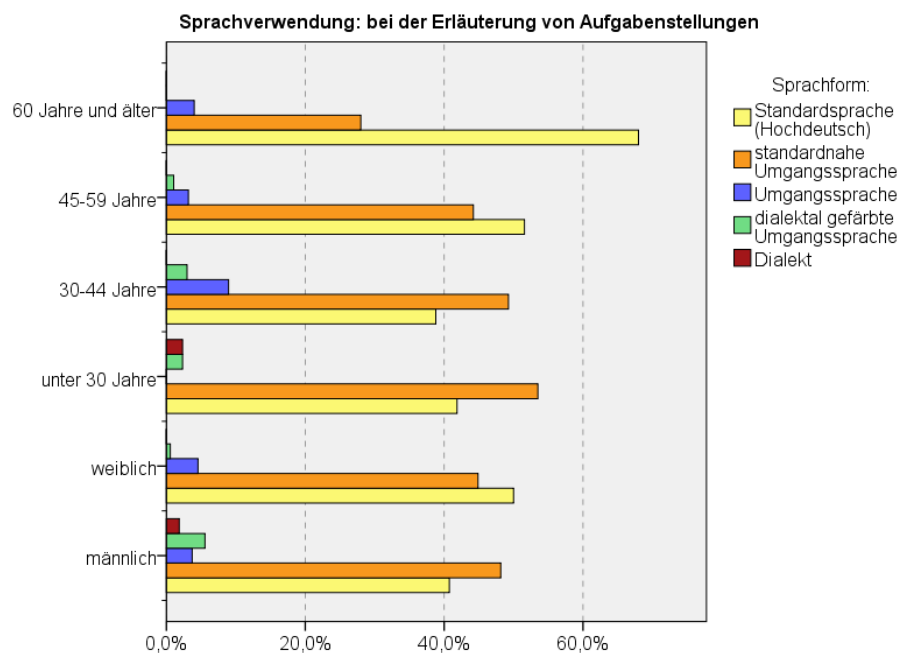


Diagramm 25: Verteilung der Kategorien von *Sprachverwendung*:
bei der Erläuterung von Aufgabenstellungen (n = 230), sortiert nach Geschlecht bzw. Alter

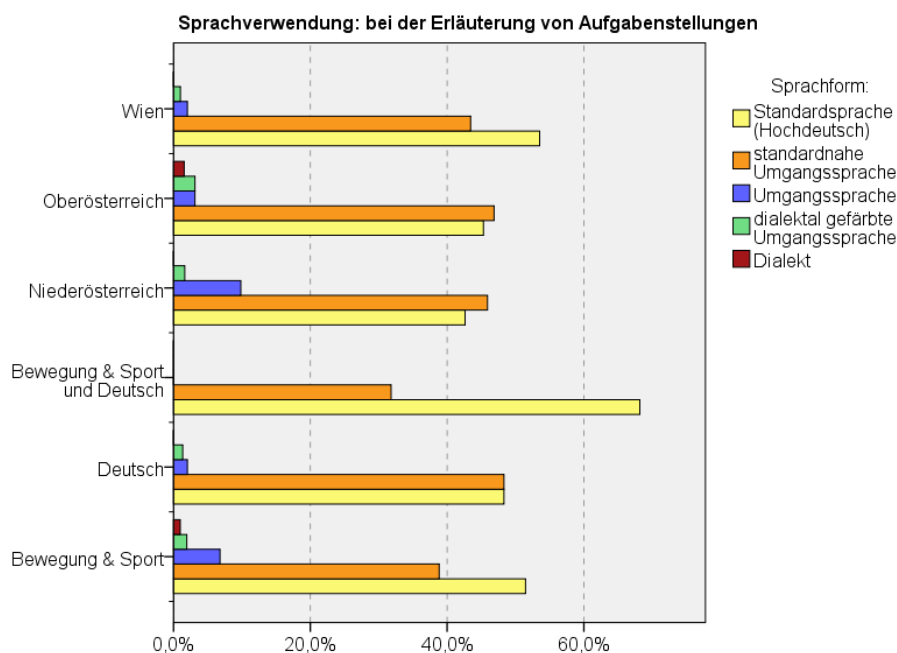


Diagramm 26: Verteilung der Kategorien von *Sprachverwendung*:
bei der Erläuterung von Aufgabenstellungen (n = 230), sortiert nach Unterrichtsfach bzw. Bundesland

Im Vergleich zu den ersten beiden unterrichtsbezogenen Situationen behandelt die dritte Fragestellung einen eher zwischenmenschlichen und emotionsgeladenen Handlungskontext. Bei der Analyse der Sprachverwendung bei disziplinären oder maßregelnden Angelegenheiten zeigte sich, dass hier keinesfalls die Standardsprache vorherrschend ist. Vielmehr gaben die befragten Lehrpersonen an, hauptsächlich standardnahe Umgangssprache zu verwenden. Am häufigsten wurde dies von den Lehrkräften aus dem Burgenland sowie der Gruppe *60 Jahre und älter* (66,7 % bzw. 60,0 %) sowie von den Lehrkräften für Bewegung & Sport und einer Sprache (außer Deutsch) mit 57,1 % ausgewählt.

Ebenso konnte erhoben werden, dass die Bereiche der zweitgenannten Sprachformen bei der Maßregelung und Disziplinierung eher von männlichen als von weiblichen Lehrpersonen gebraucht werden, ebenso dürften eher die jüngeren Generationen auf Umgangssprache und Dialekt setzen. Hinsichtlich der Unterrichtsfächer zeigt sich zwischen Bewegung & Sport und Deutsch ein ausgeglichenes Ergebnis, in den untersuchten Fächerkombinationen verwenden vor allem die Lehrerinnen und Lehrer für Deutsch und einer zweiten Sprache die Umgangssprache in diesen Kontexten. Dialekt wird laut den Angaben von keiner Fächerkombination verwendet, dialektal gefärbte Umgangssprache hingegen eher von den Lehrkräften für Bewegung & Sport, Deutsch (jeweils 10,7 %) sowie Bewegung & Sport und

Deutsch (9,1 %). In Niederösterreich verwenden jeweils 19,7 % Umgangssprache und dialektal gefärbte Umgangssprache, in Oberösterreich und Wien dominiert die Umgangssprache.

Die Überprüfung von Zusammenhängen mittels Chi-Quadrat-Test ergab keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der Sprachverwendung bei der Maßregelung oder Disziplinierung von Schülern/ Schülerinnen und dem Geschlecht und dem Unterrichtsfach Bewegung & Sport bzw. Deutsch. Allerdings scheinen, wie o. a., Männer etwas häufiger umgangssprachlichere oder dialektalere Äußerungen in jenen Situationen zu gebrauchen als Frauen.

Signifikante Zusammenhänge konnten zwischen dem Alter ($p = 0,006$) sowie dem Bundesland ($p = 0,001$) und den sprachlichen Begebenheiten der Lehrpersonen bei der Maßregelung oder Disziplinierung erhoben werden. Auch die o. a. Interpretation, jüngere Lehrkräfte würden eher Non-Standard verwenden als ältere Lehrpersonen, erwies sich als korrekt. Außerdem setzen Lehrkräfte aus Nieder- und Oberösterreich eigenen Angaben zufolge weniger auf standardsprachliche Äußerungen in jenen Situationen als die Kolleginnen und Kollegen aus Wien.

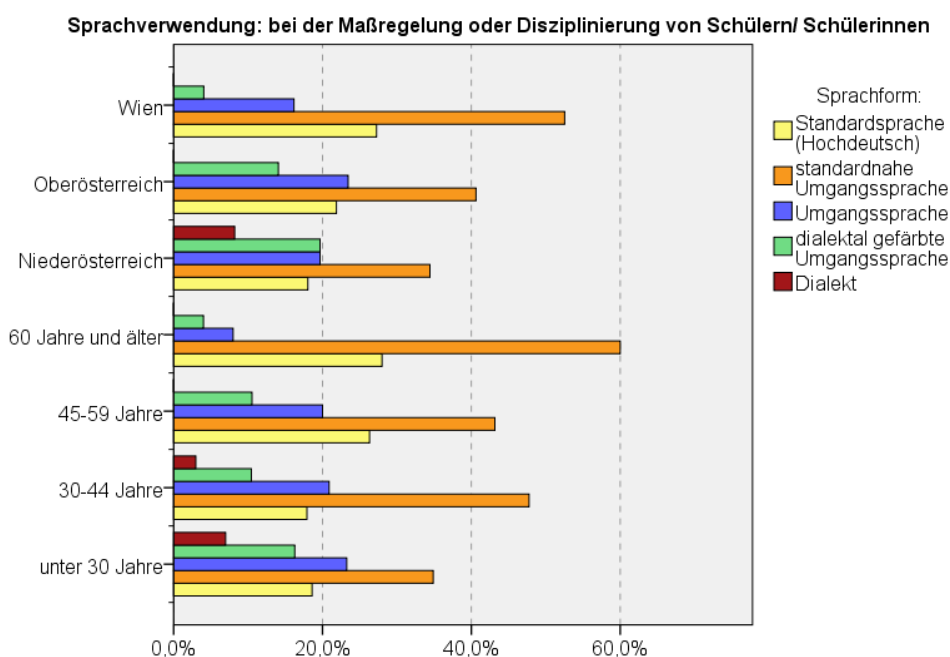


Diagramm 27: Verteilung der Kategorien von *Sprachverwendung*:
bei der Maßregelung oder Disziplinierung von Schülern/ Schülerinnen (n = 230)

Bei der Besprechung von organisatorischen Angelegenheiten ist die prozentuale Verteilung in den einzelnen Kategorien weniger einheitlich. Die meisten Testpersonen entschieden sich bei ihrer Auswahl für Standardsprache (Hochdeutsch) bzw. standardnahe Umgangssprache, dabei

wiesen vor allem die Lehrpersonen für Bewegung & Sport und Deutsch mit 54,4 % bzw. jene für Bewegung & Sport und einer Sprache (außer Deutsch) mit 85,7 % die größten Anteile auf. Dialekt wurde kaum angeführt.

Dennoch gaben auch beinahe alle Gruppen zu einem gewissen Prozentsatz an, (dialektal gefärbte) umgangssprachliche Formulierungen bei organisatorischen Themen zu nutzen. Besonders die männlichen (20,4 %) Lehrpersonen unter 30 Jahren (16,4 %) sowie zwischen 30 und 44 Jahren (16,4 %) stechen hier heraus. Auch in der Betrachtung der Unterrichtsfächer bzw. der Fächerkombinationen fällt auf, dass die Lehrpersonen für Bewegung & Sport (13,6 %) Umgangssprache häufiger verwenden als jene für Deutsch (8,1 %) oder Deutsch und einer zweiten Sprache (9,8 %). Hinsichtlich der untersuchten Bundesländer verwenden vor allem Lehrerinnen und Lehrer aus Niederösterreich (16,4 %) und Oberösterreich (14,1 % bzw. 12,5 %) auch die Umgangssprache bei organisatorischen Angelegenheiten.

Die Überprüfung der Signifikanzen mittels Chi-Quadrat-Test ergab signifikante Zusammenhänge zwischen der Sprachverwendung aufseiten der Lehrpersonen bei der Besprechung von Organisatorischem und dem Geschlecht ($p = 0,003$) sowie dem Bundesland, in welchem unterrichtet wird ($p = 0,000$). Zudem gab sowohl bei den Männern, als auch bei den Frauen der Großteil der befragten Personen an, bei diesen Situationen auf Varietäten des Standards zu verwenden. Die männlichen Probanden scheinen jedoch, sofern sie keine standardnahen Sprachformen nutzen, eher darauf zurückzugreifen als die befragten Probandinnen.

Daneben werden nicht-standardsprachliche Varietäten in Nieder- und Oberösterreich eher genutzt als in Wien. Ebenso scheinen erneut eher jüngere Lehrkräfte in jenen Begebenheiten Umgangssprache und Dialekt einzusetzen, auch die Lehrpersonen für Bewegung & Sport tendieren – im Gegensatz zu den Deutsch-Lehrpersonen – eher dazu.

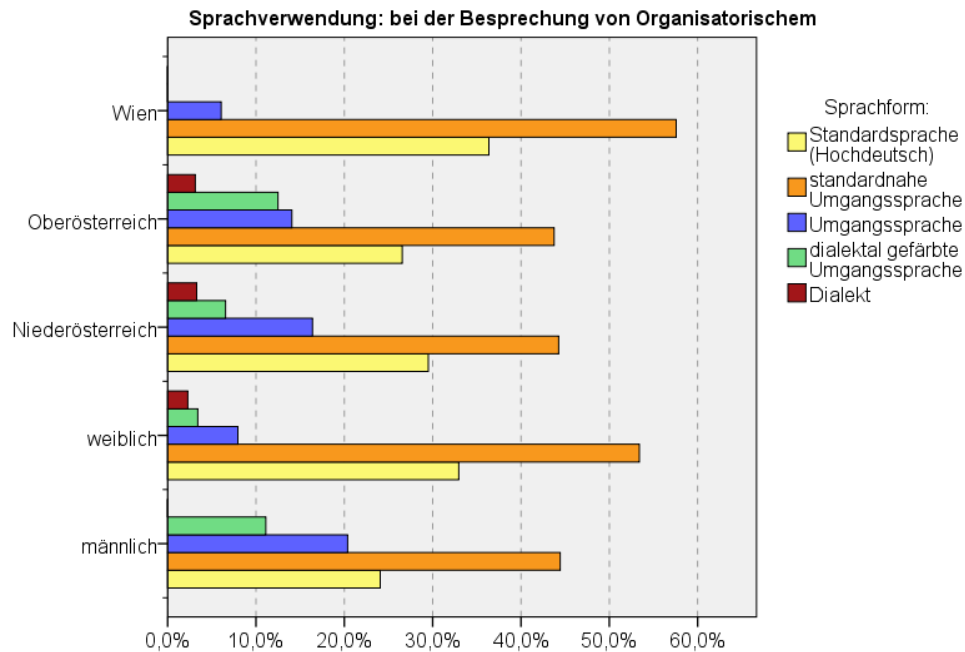


Diagramm 28: Verteilung der Kategorien von
Sprachverwendung: bei der Besprechung von Organisatorischem (n = 230)

Die Sprachverwendung bei motivierenden Äußerungen unter den untersuchten Lehrpersonen ähnelt in ihren Ergebnissen den Resultaten der Frage nach der verwendeten Sprachformen bei der Maßregelung und Disziplinierung von Schülerinnen bzw. Schülern sehr stark. Bei erstgenannter Fragestellung setzen die Lehrpersonen laut ihrer Einschätzung durchgängig nicht standardisierte Sprachformen ein, die standardnahe Umgangssprache sowie die Umgangssprache scheinen jedoch hier den Großteil der Äußerungen auszumachen. Genau genommen haben bei der Beantwortung dieser Fragestellung die einzelnen betrachteten Kategorien zumeist entweder für standardnahe Umgangssprache oder Umgangssprache entschieden.

Hinsichtlich der Unterrichtsfächer bzw. Fächerkombinationen entschied sich in jeder Kategorie eine klare Mehrheit für eine Sprachform des Non-Standards. Hier ist jedoch keine klare Einteilung bzw. Aussage möglich.

Betrachtet man jedoch die Ergebnisse dahingehend, welche Gruppen besonders häufig Dialekt angegeben haben, wird deutlich, dass besonders Lehrkräfte für Bewegung & Sport Varietäten des Non-Standards verwenden. Während die Lehrpersonen für Deutsch sowie Deutsch und eine zweite Sprache dialektal gefärbte Umgangssprache bzw. Dialekt zu 9,4 % und 0,0 % bzw. 1,3 % und 0,0 % auswählten, wählten Lehrkräfte für Bewegung & Sport, Bewegung & Sport und

einer Sprache sowie Bewegung & Sport und einer Sprache (außer Deutsch) diese Kategorien mit einer Häufigkeit von 12,6 %, 13,9 % und 28,6 % bzw. 8,7 %, 2,8 und 7,1 % aus.

Die Überprüfung der Unterschiede mittels Chi-Quadrat-Test ergab, dass bei der Verwendung der sprachlichen Varietäten bei Äußerungen vonseiten der Lehrerinnen und Lehrer zur Motivierung etc. signifikante Unterschiede in Bezug auf Alter ($p = 0,006$), Unterrichtsfach (Bewegung & Sport: $p = 0,038$; Deutsch: $p = 0,001$), und Bundesland ($p = 0,006$) bestehen.

Hinsichtlich des Alters der Testpersonen konnte bestätigt werden, dass in dieser Situation die jüngere Generation der Lehrpersonen eindeutig umgangssprachliche und dialektale Äußerungen nutzt, während die älteren Lehrerinnen und Lehrer standardnahe Formulierungen zu bevorzugenangaben. Ebenso wurde deutlich, dass Lehrpersonen für Bewegung & Sport nach Selbstauskunft eindeutig häufiger Varietäten des Non-Standards als Deutsch-Lehrpersonen verwenden, welche eher standardisierte, sprachliche Formen nutzen. Zudem wird – den Auskünften der Lehrpersonen zufolge – bei motivierenden Äußerungen von den Lehrerinnen und Lehrern aus Wien und Niederösterreich Standardsprachliches bevorzugt, während jene aus Oberösterreich Umgangssprachliches und Dialektales präferieren.

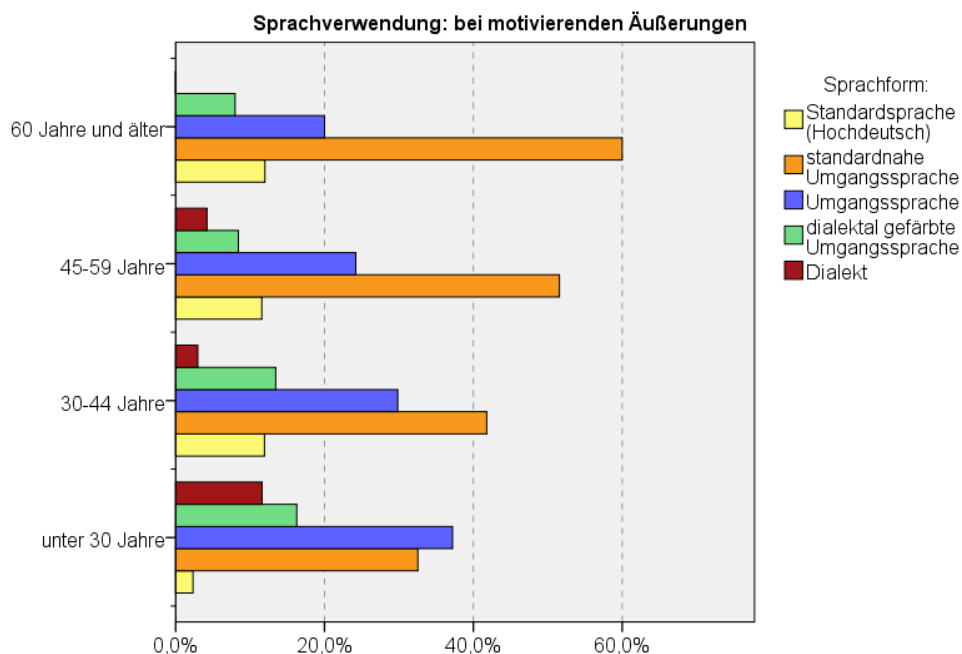


Diagramm 29: Verteilung der Kategorien von *Sprachverwendung: bei motivierenden Äußerungen* (n = 230), sortiert nach Alter

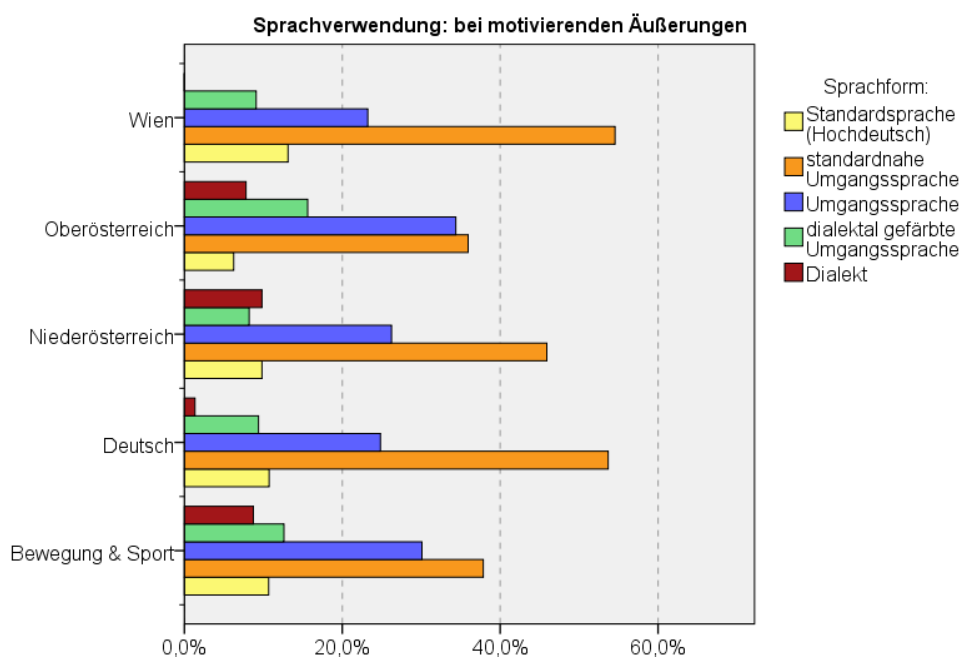


Diagramm 30: Verteilung der Kategorien von *Sprachverwendung*:
bei motivierenden Äußerungen (n = 230), sortiert nach Unterrichtsfach bzw. Bundesland

Ebenso interessant ist das Ergebnis der nächsten Fragestellung, der Sprachverwendung in Gesprächen während der Pausen. Hierbei spielt die Standardsprache in allen Kategorien nur eine untergeordnete Rolle, die vorherrschenden Sprachformen stellen erneut die standardnahe Umgangssprache sowie die Umgangssprache dar. Auffällig ist hier jedoch die häufige Auswahl der Option Dialekt, welche in zwei Bereichen über 20,0 % erreicht hat. So haben beispielsweise die Lehrpersonen aus Oberösterreich (23,4 % sowie jene, welche unter 30 Jahre alt sind (25,6 %), diese Marke erreicht.

Bezüglich der Unterrichtsfächer bzw. Fächerkombinationen konnte hier ein ausgeglichenes Ergebnis festgehalten werden. Sowohl von den Lehrpersonen für Bewegung & Sport, als auch von jenen für Deutsch verwenden nach eigenen Angaben in etwa 40,0 % (40,8 % und 39,6%) standardnahe Umgangssprache, etwa 34,0 % (34,0 % und 34,9 %) Umgangssprache, ca. 10,0 % (8,7 % und 11,4 %) dialektale Umgangssprache sowie zu etwa 10,0 % (12,6 % und 9,4 %) Dialekt in Pausengesprächen.

Mittels Chi-Quadrat-Test konnten signifikante Unterschiede in den Kategorien Alter ($p = 0,032$) sowie dem Bundesland, in welchem unterrichtet wird ($p = 0,000$) festgestellt werden.

Während die Gruppe *unter 30 Jahren* in Pausengesprächen etc. sehr gerne Dialekt und Umgangssprache sprechen, ist dies bei den 30-44-jährigen und 45-59-jährigen Lehrerinnen und

Lehrern bereits etwas schwächer ausgeprägt. Demgegenüber stehen die Lehrkräfte über 60 Jahren, welche hauptsächlich standardnahe Formulierungen bevorzugen. Ähnlich verhält es sich in Nieder- und Oberösterreich, wo in diesen Situationen der Non-Standard vorherrschend ist, während die Lehrpersonen in Wien vorrangig auf Standardsprache setzen.

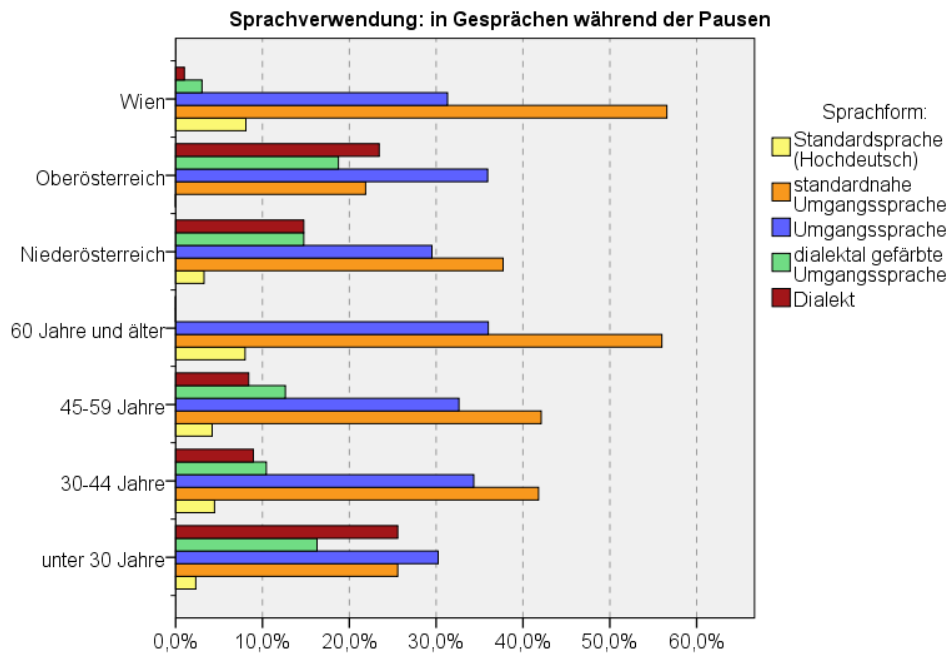


Diagramm 31: Verteilung der Kategorien von
Sprachverwendung: in Gesprächen während der Pausen (n = 230)

In der nächsten Fragestellung wurden Exkursionen und Sportwochen als Beispiele für Handlungskontexte von Lehrpersonen genannt. Auch hier zeigt sich eine geringe Ausprägung der Standardsprache, von allen Kategorien (bis auf die Gruppe der Lehrpersonen unter 30 Jahren: 30,2 %) wurde die standardnahe Umgangssprache am häufigsten ausgewählt. Die Umgangssprache wurde von den burgenländischen Testpersonen mit 83,3 % am öftesten angeklickt. Generell ist eine verstärkte Häufigkeit der Umgangssprache zu bemerken, auch die dialektal gefärbte Umgangssprache bzw. der Dialekt spielt eine gewichtigere Rolle als in den zuvor behandelten Unterrichtssituationen.

Unterschiede im Bereich des Geschlechts sind eher gering, in der Altersverteilung sticht vor allem die Dialektverwendung der Gruppe *unter 30 Jahren* mit 23,3 % hervor. Hinsichtlich der Unterrichtsfächer bzw. der Fächerkombinationen ist ein ähnliches Bild zu beobachten. Sämtliche Bereiche verwenden in diesen Situationen primär standardnahe Umgangssprache, kleine,

aber nicht stark ausgeprägte Unterschiede sind jedoch vorhanden. In den einzelnen Bundesländern ist die Auswahl für die Option Dialekt durch die oberösterreichischen (12,5 %) und die niederösterreichischen Lehrpersonen (11,5 %) auffällig.

Mittels Chi-Quadrat-Test konnten, ähnlich zur vorherigen Fragestellung, signifikante Unterschiede in den Kategorien Alter ($p = 0,007$) sowie dem Bundesland, in welchem unterrichtet wird ($p = 0,000$), erhoben werden.

Auch hier wurde ein großer Unterschied in der Sprachverwendung zwischen der älteren und der jüngeren Generation deutlich. Während besonders die Gruppe *unter 30 Jahren* mehr als eindeutig vermehrt die Verwendung nicht standardisierter Sprachformen bei außerschulischen Tätigkeiten wie in Sportwochen, im Zuge von Exkursionen etc. angibt, präferiert die älteste Gruppe, *über 60 Jahre*, hierbei eindeutig standardnahe Varietäten. Die beiden mittleren Gruppen setzen eher auf standardsprachliche Äußerungen, nutzen aber beinahe ebenso häufig auch Formen des Non-Standards.

Daneben verwenden die niederösterreichischen Lehrkräfte beide Varietäten in etwa gleich häufig. Bei den Ergebnissen Wiens und Oberösterreich offenbart sich jedoch eindeutig die Differenz in punkto Sprachverwendung zwischen ländlicheren (Oberösterreich) und dem städtischen Raum (Wien). Während in Oberösterreich bei außerschulischen Ausflügen etc. eindeutig Umgangssprache und Dialekt anzutreffen sind, herrscht in Wien das genaue Gegenteil vor.

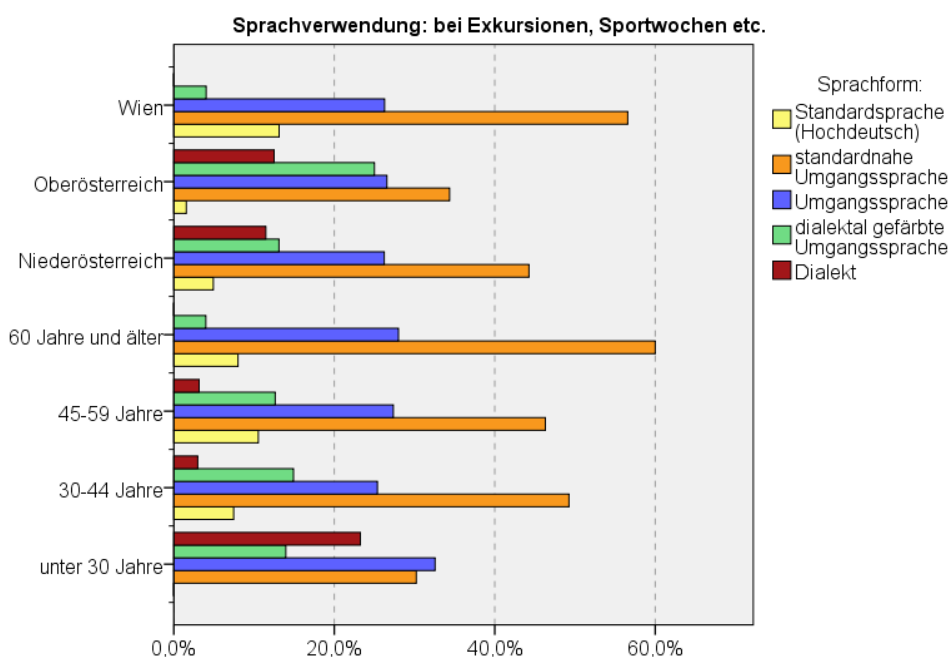


Diagramm 32: Verteilung der Kategorien von *Sprachverwendung: bei Exkursionen, Sportwochen* (n = 230)

Auch hinsichtlich Vier-Augen-Gesprächen zwischen Lehrerin bzw. Lehrer und Schülerin bzw. Schüler zeigen die Ergebnisse, dass die Umgangssprache bzw. die standardnahe Umgangssprache dabei vorherrschend ist.

Doch auch die dialektal gefärbte Umgangssprache sowie der Dialekt sind durchwegs häufig vorkommend. Erstgenannte wurde von den burgenländischen Lehrpersonen mit 16,7 % ebenso oft ausgewählt wie die Standardsprache. Der Dialekt wurde erneut von der Gruppe der Unter-30-Jährigen relativ oft gewählt (14,0 %), auch in Niederösterreich (6,6 %) und Oberösterreich (7,8 %) wird er durchaus verwendet.

Hinsichtlich der Unterrichtsfächer bzw. Fächerkombination ergab die Analyse doch überraschenderweise, dass die Lehrpersonen für Deutsch die Optionen Umgangssprache (23,5 %), dialektal gefärbte Umgangssprache (8,1 %) sowie Dialekt (4,0 %) häufiger ausgewählt haben als jene Lehrerinnen und Lehrer, welche auch Bewegung & Sport unterrichten. Die Ausnahme stellen die Lehrpersonen für Bewegung & Sport und Sprache (außer Deutsch) dar, welche zu 28,6 % Umgangssprache gewählt haben. Eine mögliche Interpretation wäre, dass Lehrpersonen für Bewegung & Sport Vier-Augen-Gespräche ebenso als unterrichtliche Handlung ansehen. Da diese, wie bereits beschrieben, doch häufiger nicht standardsprachliche Sprachformen im schulischen Kontext verwenden, bestätigt dies die vorangegangenen Ergebnisse. Lehrpersonen für Deutsch hingegen könnten bei Gesprächen auf persönlicherer Ebene mit den Schülerinnen oder Schülern durch umgangssprachliche oder dialektale Formen persönliche Nähe suggerieren.

Die Überprüfung der Signifikanzen mittels Chi-Quadrat-Test ergab einen stark signifikanten Zusammenhang zwischen den Vier-Augen-Gesprächen zwischen Lehrerin bzw. Lehrer und Schülerin bzw. Schüler und dem Unterrichtsfach Deutsch ($p = 0,010$) sowie dem Alter ($p = 0,015$). Ebenso wurden signifikante Unterschiede in den Bundesländern, in welchen die Lehrpersonen unterrichten ($p = 0,000$) festgestellt.

Das bedeutet, dass die gewählte Varietät, welche eine Lehrperson mit einer Schülerin oder einem Schüler spricht (= Standard oder Non-Standard), sehr stark davon abhängig ist, ob die Lehrkraft Deutsch unterrichtet oder nicht. Ebenso wurde deutlich, dass erneut die jüngere Generation an Lehrpersonen auch in diesen Begebenheiten eher nicht standardsprachliche Formen der deutschen Sprache verwendet, während die ältere Generation primär den Standard einsetzt. Außerdem zeigte sich erneut eine stärkere Verwendung der Umgangssprache und des Dialekts in Nieder- und Oberösterreich als in Wien.

Sprachverwendung: in Vier-Augen-Gesprächen zwischen Lehrer/ Lehrerin und Schüler/ Schülerin

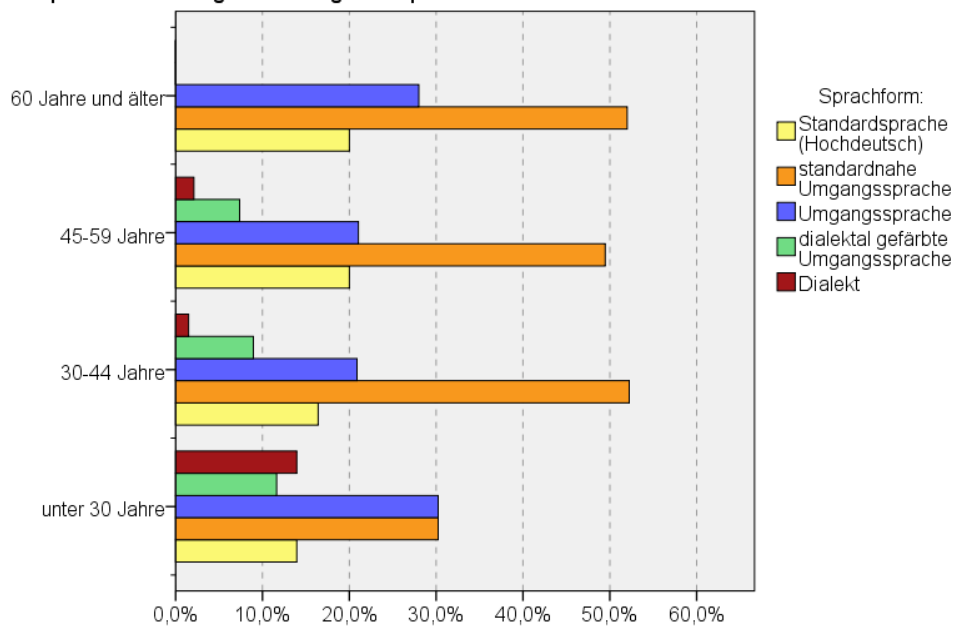


Diagramm 33: Verteilung der Kategorien von *Sprachverwendung: in Vier-Augen-Gesprächen zwischen Lehrer/ Lehrerin und Schüler/ Schülerin* (n = 230), sortiert nach Alter

Sprachverwendung: in Vier-Augen-Gesprächen zwischen Lehrer/ Lehrerin und Schüler/ Schülerin

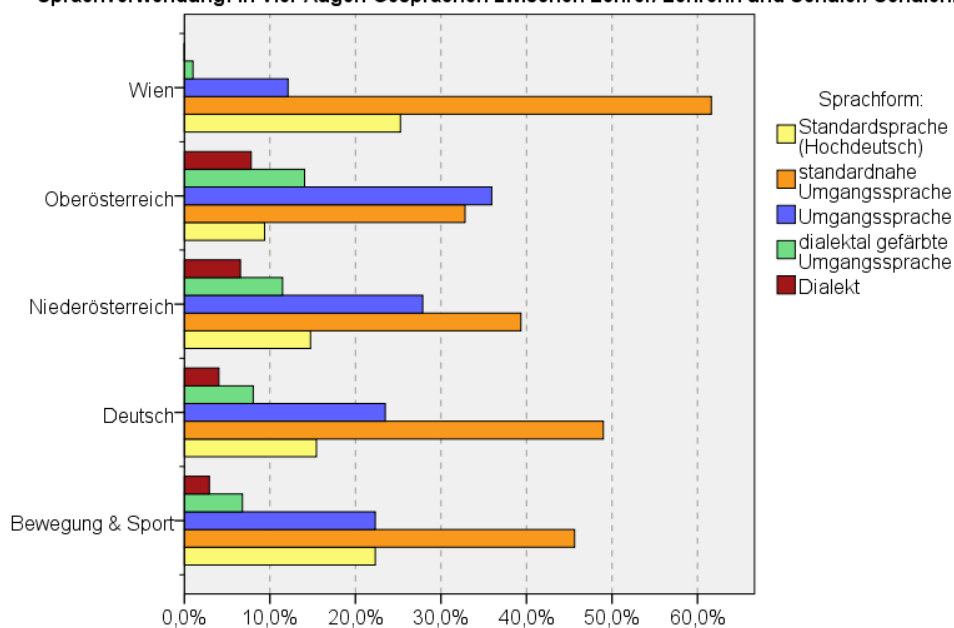


Diagramm 34: Verteilung der Kategorien von *Sprachverwendung: in Vier-Augen-Gesprächen zwischen Lehrer/ Lehrerin und Schüler/ Schülerin* (n = 230), sortiert nach Unterrichtsfach bzw. Bundesland

Die Anmerkungen, welche von den Testpersonen im unterhalb angeführten Kommentarfeld angegeben wurden, lassen mehrere Interpretationen zu.

Einerseits wurde von einigen Probandinnen und Probanden angemerkt, dass die Verwendung der jeweiligen Sprachform vor allem situativ bedingt sei. Ein essentieller Parameter, welcher die Wahl der jeweiligen Varietät beeinflussen würde, sei die Gesprächspartnerin bzw. der Gesprächspartner. Andererseits sei der Grad der Emotionalität der Äußerung bzw. des Kontexts ein Faktor, ob eher standardnahe oder dialektnahe Formen genutzt werden. Ebenso wird die Authentizität der eigenen Person mehrfach genannt. So sei es z. B. keinesfalls glaubwürdig, falls in Kleingruppen mit den Schülerinnen bzw. Schülern Hochdeutsch gesprochen werden würde, falls diese genau wissen, dass die Lehrkraft normalerweise eher Formen gebraucht, welche nicht der Standardsprache entsprechen.

7.4 Analyse von Themenkomplex 4: Einstellungen zu Sprachvarietäten

7.4.1 Einschätzung der sprachlichen Vorbildwirkung

Der vierte und letzte Abschnitt des Fragebogens setzte sich zunächst mit der Frage auseinander, ob sich die befragten Lehrpersonen als sprachliches Vorbild für ihre Schülerinnen und Schüler sehen. Dabei antworten 83,5 % der Probandinnen und Probanden mit *Ja* und 16,5 % mit *Nein*.

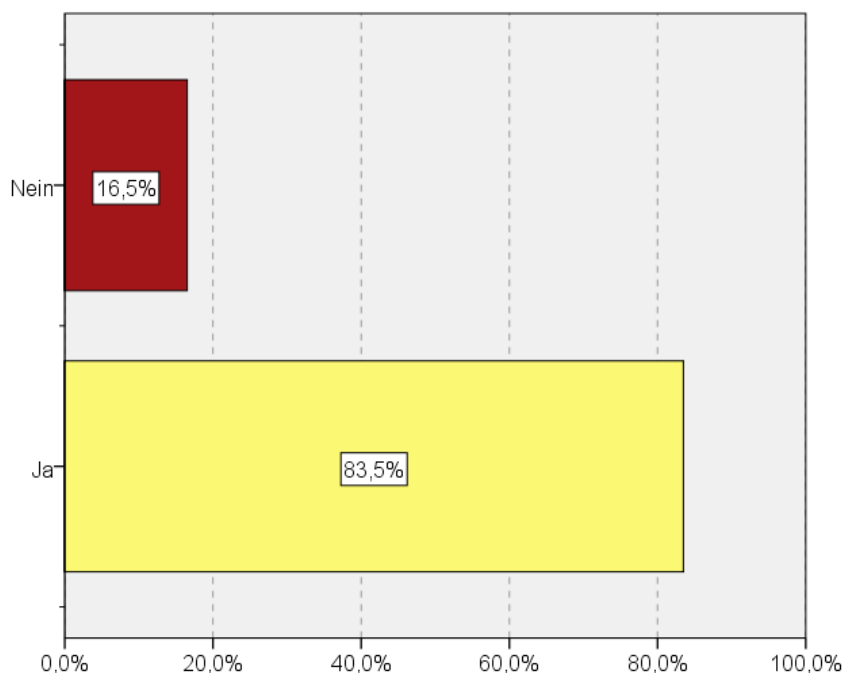


Diagramm 35: Gesamtverteilung von *Würden Sie sich als Lehrperson als eine Art „sprachliches Vorbild“ für Ihre Schüler/ Schülerinnen bezeichnen?* (n = 230)

Während sowohl die männlichen (83,3 % für Ja) als auch die weiblichen Testpersonen sehr ähnliche Antworten zu dieser Frage gaben (kein signifikanter Unterschied), besteht in den jeweiligen Alterskategorien sehr wohl eine gewisse Differenz. So scheint die Zustimmung dazu, ob sich die befragten Lehrpersonen als sprachliches Vorbild bezeichnen würden, mit steigendem Alter zuzunehmen. Während die Gruppe *unter 30 Jahre* dies noch mit 79,1 % mit *Ja* beantwortete, stimmten 96,0 % der Lehrkräfte über 60 Jahren dieser Behauptung zu.

Der durchgeführte Chi-Quadrat-Test zur Überprüfung des Zusammenhangs der Alterskategorien mit der Frage, ob sich die Lehrpersonen als sprachliches Vorbild bezeichnen würden, ergab zwar keinen signifikanten Zusammenhang. Er scheint jedoch die o. a. Interpretationen tendenziell zu bestätigen.

Daneben wählten lediglich 71,8 % der Lehrerinnen und Lehrer für Bewegung & Sport *Ja* aus, die Deutsch-Lehrpersonen entschieden sich zu 93,3 % für diese Antwort. Generell scheint es, als würden alle Fächerkombinationen inkl. Deutsch dieser Aussage eher zustimmen als die Vertreterinnen und Vertreter der übrigen Unterrichtsfächer. Die Überprüfung mittels Chi-Quadrat-Test ergab in beiden Unterrichtsfächern (Bewegung & Sport: $p = 0,000$; Deutsch: $p = 0,000$) einen signifikanten Unterschied bzgl. der Selbstwahrnehmung als Sprachvorbild.

Hinsichtlich der Bundesländer kann das Burgenland mit lediglich sechs Probandinnen und Probanden als wenig aussagekräftig bezeichnet werden. In den weiteren Bundesländern stimmten die Lehrpersonen aus Wien mit 87,9 % am häufigsten zu, während die oberösterreichischen und niederösterreichischen Lehrkräfte weniger hohe Prozentzahlen (81,2 % bzw. 77,0 %) aufwiesen. Der durchgeführte Chi-Quadrat-Test zur Überprüfung des Zusammenhangs des Bundeslandes mit der Frage, ob sich die Lehrpersonen als sprachliches Vorbild bezeichnen würden, ergab jedoch keinen signifikanten Unterschied.

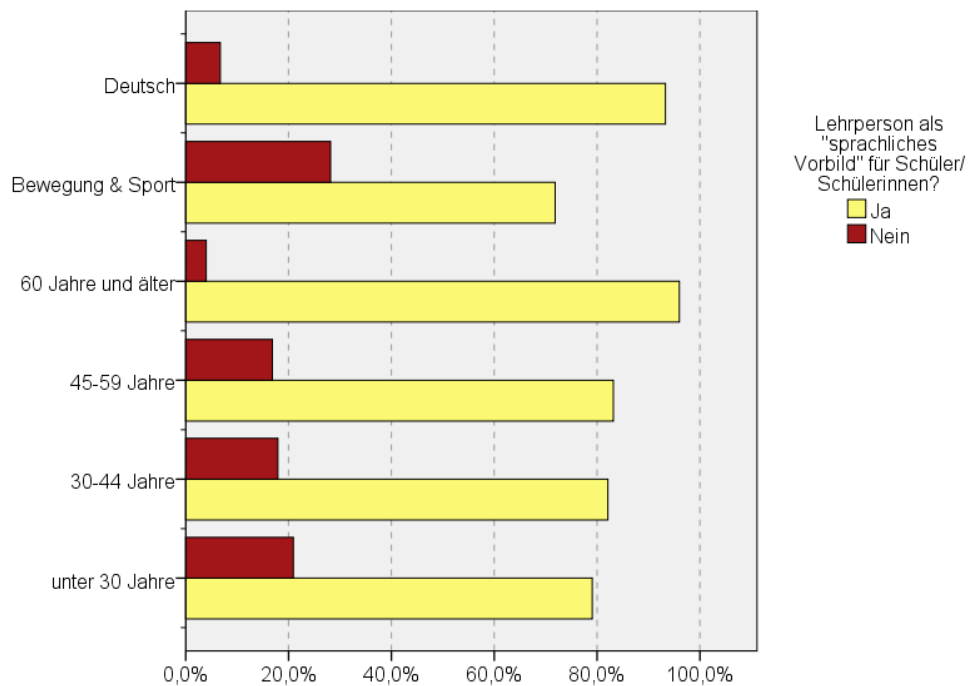


Diagramm 36: Ausgewählte Kategorien von *Würden Sie sich als Lehrperson als eine Art „sprachliches Vorbild“ für Ihre Schüler/ Schülerinnen bezeichnen?* (n = 230)

Bei der anschließenden Fragestellung, *Warum bzw. warum nicht?* wurden die Antworten in zehn thematische Gruppen eingeteilt, welche die Begründungen, weshalb sich die befragten Lehrpersonen selbst (nicht) als sprachliches Vorbild für ihre Schülerinnen und Schüler sehen, darstellen.

Würden Sie sich als Lehrperson als eine Art „sprachliches Vorbild“ für Ihre Schüler/Schülerinnen bezeichnen? Warum bzw. warum nicht?	Ja, weil...	%
	(1) korrekte Sprachanwendung wichtig	50,0 %
	(2) Lehrperson = Vorbild	35,2 %
	(3) neue sprachliche Möglichkeiten für SuS	15,7 %
	(4) Sprache als Unterrichtsfach	13,0 %
	(5) von SuS als Vorbild betrachtet	3,9 %
	(6) bessere Verständlichkeit	2,2 %
	(7) Abgrenzung von Umgangs- & SuS-Sprache	1,3 %
	Nein, weil...	%
	(8) häufiger Varietäten-Wechsel	7,0 %
	(9) nicht dafür verantwortlich	2,2 %
	(10) Sonstiges	5,2 %

Tab. 5: Kategorien von *Lehrperson als sprachliches Vorbild*: Warum bzw. warum nicht? (n = 230)

Exakt die Hälfte aller befragten Lehrpersonen, also 115 Lehrerinnen und Lehrer, haben im Wesentlichen Antworten gegeben, welche ausdrücken, dass der richtige Einsatz von Sprache vonseiten der Lehrkräfte durchaus beachtet wird (*korrekte Sprachanwendung wichtig (1)* siehe Tab. 5). Den Antworten der Lehrpersonen zufolge ist dies notwendig, um den Schülerinnen und Schülern z. B. die akustische Wahrnehmung von syntaktisch richtigen Formulierungen, die Orientierung an einem Sprachvorbild, die Erlangung der Kenntnis von neuen Phrasen, den situativ korrekten Einsatz der jeweiligen Sprachform etc. zu ermöglichen. Einige Kommentare dazu waren beispielsweise:

Da ich sehr auf die Sprache Wert lege. Gerade das Bilden von vollständigen Sätzen lässt bei den Schülerinnen und Schüler zu wünschen übrig. Auch die Höflichkeitsformen, wie bitte und danke, sollten wieder stärker von den Kindern verwendet werden. Außerdem ist auch die (korrekte) Verwendung von Fachsprache wichtig, was ich den Kindern vermittele.

Schüler erkennen wie sie die Sprache einsetzen können

Ja schon, weil ich Notwendigkeit sehe, dass meine SchülerInnen auf ihr weitere Ausbildung auf der Uni bzw. ihr Berufsleben vorbereitet werden sollten.

Lernen, sich gewählt auszudrücken - ein Ziel der Bildung

Ich drücke mich gewählt, grammatikalisch korrekt, verständlich aus. Kraftausdrücke u Schimpfwörter gibt es bei mir nicht!

SchülerInnen verbringen den halben Tag in der Schule und sollten in dieser Zeit durchaus die deutsche Sprache erlernen. "Kann ich einen Ball?" ist genauso wenig Deutsch wie "Was bringt sich das?" Sie sollen das Hochdeutsch verwenden können und durchaus ihren Dialekt beibehalten dürfen.

weil ich deutlich mache, wann es angebracht ist, welche Sprachvariante zu wählen

Weil viele Kinder in ihrem Privatleben keine Standardsprache erleben und lernen und ich denke, dass diese für ihre Zukunft wichtig ist.

[...] Das könnte man meiner Meinung nach als "sprachliches Vorbild" ansehen, da ich, je nach Anforderung, zwischen Standardsprache und Dialekt wechsele. Die Schüler lernen also von mir, den Unterschied zwischen diesen Situationen zu erkennen. Sie reden z. B. mit mir während des Unterrichts Dialekt, bei einer Präsentation jedoch Standardsprache.

Man ist ganz automatisch ein Vorbild, ob bewusst oder unbewusst. Natürlich versuche ich oft auch bewusst, mich gewählt auszudrücken, um den SchülerInnen zu ermöglichen, sich an dieser Sprache zu orientieren

Ja bedeutet aber für mich, dass es mir wichtig ist, dass die Schüler/innen sehen, dass Sprache vielfältig eingesetzt werden kann.

Da ich die der Gesprächssituation und der Rolle angepasste Sprache verwende, achte ich auf die richtige Wortwahl, einen großen Wortschatz, die Schüler_innen auf einen sensiblen Sprachgebrauch hinweise, Texte analysiere und interpretiere, ...

Als Deutschlehrerin darf ich nicht etwas verlangen, was ich selber dann nicht einhalte. Es ist ein wesentliches Unterrichtsziel des Deutschunterrichts situatives Sprechen bzw. Schreiben zu vermitteln, daher ist dies unumgänglich. Wichtig ist, den Schülerinnen und Schülern eine adäquate Sprachverwendung zu vermitteln (auf die jeweilige Situation bezogen). Wesentlich ist aber auch eine gewisse Sprachsensibilisierung zu erreichen - politisch korrekte Ausdrucksweise z. B. was Genderproblematik oder auch Minderheiten anbelangt. Eine Achtsamkeit beim Umgang mit sprachlichen Formulierungen prägt ja auch das Denken. Wichtig ist für mich auch das Vermitteln einer österreichischen Identität, also der Gebrauch des Österreichischen als Standard.

Einen weiteren Schwerpunkt bildeten Antworten, welche die berufsbedingte Rolle von schulischen Lehrpersonen als Vorbild fokussierten. Diese lassen sich unter der Kategorie *Lehrperson = Vorbild* (2), was 35,2 % der Probandinnen und Probanden angaben, zusammenfassen. Oftmals wird von den Lehrerinnen und Lehrern – primär vermutlich von jenen, welche Deutsch

unterrichten – eine Art Monopol der Deutsch-Lehrkräfte in punkto sprachliche Vorbildfunktion angeführt. Dies sollen die folgenden Beispiele verdeutlichen:

weil ich annehme, dass das von einem Deutschlehrer erwartet wird

einer muss ja die Fahne noch tragen

Als Deutschlehrer hat man eine Vorbildfunktion

Als Deutschlehrer bin ich vielleicht der Einzige, der Schülern die Standards der Standardsprache vermitteln kann bzw. tatsächlich vermittelt, da zumindest in einer Landschule sonst meist Dialekt und dialektal gefärbte Umgangssprache gesprochen wird.

Lehrer/innen sind immer auch Vorbilder für ihre Schüler/innen - ob man das will oder nicht.

Lehrer sind DAS zentrale sprachliche Vorbild, wenn es um die Schnittstelle zwischen dem privaten und öffentlichen Bereich geht.

Einige jener Lehrpersonen, welche sich in der voranstehenden Frage nach einem Sprachvorbild für *Nein* entschieden haben, führten ebenfalls Begründungen für ihre Antwort an.

Dabei kristallisierten sich zwei Kategorien heraus, welche am deutlichsten auftraten. Einerseits antworten mehrere Lehrkräfte mittels Antworten, welche andeuten, dass sie im alltäglichen Sprachgebrauch häufig zwischen den verschiedenen Varietäten wechseln dürften. Diese Angaben lassen sich in der Kategorie *häufiger Varietäten-Wechsel (8)*, subsumieren. Andererseits wurde auch mehrmals geantwortet, dass es nicht die Aufgabe der jeweiligen Lehrperson sei, als sprachliches Vorbild für die Schülerinnen und Schüler zu fungieren. Diese Antworten lassen sich unter *nicht dafür verantwortlich (9)* zusammenfassen.

Folgende Beispiele sollen einen Einblick in die Antworten geben, welche diese Meinungen vertraten. In den Kommentaren wird deutlich, dass unter manchen Lehrpersonen die Meinung existiert, man sei für Schülerinnen und Schüler lediglich dann ein gutes, sprachliches Vorbild, sobald (im Unterricht) Standardsprache gesprochen wird. Dialekt und Umgangssprache hingegen werden als etwas Schlechtes oder nicht Vorbildhaftes angesehen.

Ich fühle mich eher weniger belesen (im Vergleich zu einigen KollegInnen). Komme eher aus der Arbeiterschicht. Durch meinen handwerklichen Hintergrund und Unterrichtsfach Werken spreche ich meist im Dialekt. Fühle mich daher auch authentisch und näher zu den SchülerInnen.

Weil ich zwischen den verschiedenen Sprachformen wechsele!

Wahrscheinlich sollte ich öfters Hochdeutsch sprechen, aber ich falle doch sehr oft ins Umgangssprachliche hinein.

weil ich oft Umgangssprache und Mundart dazu mische

Bin kein Germanist.

Hinsichtlich Geschlecht sind bei der Beantwortung keine großen Unterschiede festzustellen. Bei genauerer Betrachtung der Altersverteilung wird deutlich, dass sich die Antworten der Lehrpersonen über 60 Jahren eindeutig am häufigsten der ersten Kategorie, *korrekte Sprachanwendung wichtig* (72,0 %) zuordnen lassen. 49,5 % der Angaben der Gruppe *45-59 Jahre* können zu derselben Antwort-Kategorie gezählt werden, immerhin 37,9 % antworten mit Formulierungen, welche sich *Lehrperson = Vorbild* (2) zuordnen lassen. Unter den Lehrkräften im Altersbereich *30-44 Jahre* ist die erste Kategorie mit 52,2 % ebenfalls stark vertreten, 28,4 % der Antworten können Kategorie 2 zugerechnet werden. Immerhin noch 23,9 % gaben Antworten, welche sich *neue sprachliche Möglichkeiten für SuS* (3) zuordnen lassen.

Anders als bei den übrigen Alterskategorien entschieden sich die Lehrpersonen unter 30 Jahren am häufigsten für Formulierungen, welche der zweiten Kategorie (*Lehrperson = Vorbild*) zugerechnet werden können (48,8 %). 34,9 % der Antworten fallen unter *korrekte Sprachverwendung wichtig*, während 14,0 % der Kategorie *Sprache als Unterrichtsfach* (4) bzw. *neue sprachliche Möglichkeiten für SuS* (3) (11,6 %) zugeordnet werden können.

Die nähere Analyse der Antworten, sortiert nach den Unterrichtsfächern bzw. den Fächerkombinationen der Testpersonen, deckt einige interessante Details auf. Die Antwort-Kategorien *korrekte Sprachanwendung wichtig* (1) sowie *Lehrperson = Vorbild* (2) werden von einem größeren Teil der Lehrpersonen für Deutsch (55,7 % bzw. 37,6 %) abgedeckt als von den Lehrpersonen für Bewegung & Sport (46,6 % bzw. 30,1 %). Auch Formulierungen, welche sich unter *neue sprachliche Möglichkeiten für SuS* (3) zusammenfassen lassen, wurden von 21,5 % aller Deutsch-Lehrkräfte, jedoch nur von 5,8 % der Sport-Lehrkräfte gegeben.

Demgegenüber steht die Tatsache, dass Lehrerinnen und Lehrer für Bewegung & Sport mittels Formulierungen der Kategorien *häufiger Varietäten-Wechsel* (8) (11,7 %) bzw. *nicht dafür verantwortlich* (9) (4,9 %) antworteten. Von den Testpersonen, welche Deutsch unterrichten,

wurden Antworten dieser Kategorien zu 2,7 % (*häufiger Varietäten-Wechsel (8)*) bzw. gar nicht (*nicht dafür verantwortlich (9)*) gegeben.

In den einzelnen Bundesländern, welche in die Fragebogenerhebung miteinbezogen wurden, herrscht eine recht einheilige Meinung dazu vor, weshalb Lehrerinnen und Lehrer Vorbilder in sprachlicher Hinsicht darstellen.

Die burgenländischen Lehrpersonen gaben Formulierungen, welche sich unter der Kategorie *korrekte Sprachanwendung wichtig (1)* subsummieren lassen, am häufigsten an (50,0 %), derartige Formulierungen wurde auch von den anderen Lehrkräften aus Niederösterreich (50,8 %), Oberösterreich (42,2 %) sowie aus Wien (54,5 %) oftmals angegeben. Daneben entschieden sich die Probanden aller Bundesländer ebenfalls sehr häufig für Antworten, welche sich dem Themenbereich *Lehrperson = Vorbild (2)* zuordnen lassen.

7.4.2 Einschätzung von Dialektverwendung und -verständnis der Schülerinnen und Schüler

Im Zuge der nächsten Fragestellung wurden die Testpersonen nach ihrer individuellen Einschätzung, ob ihre Schülerinnen und Schüler dialektale Äußerungen sprechen bzw. verstehen können, abgefragt. Dabei konnte jeweils eine Option der Antwortmöglichkeiten *fast alle*, *viele*, *eher wenige* bzw. *niemand* ausgewählt werden.

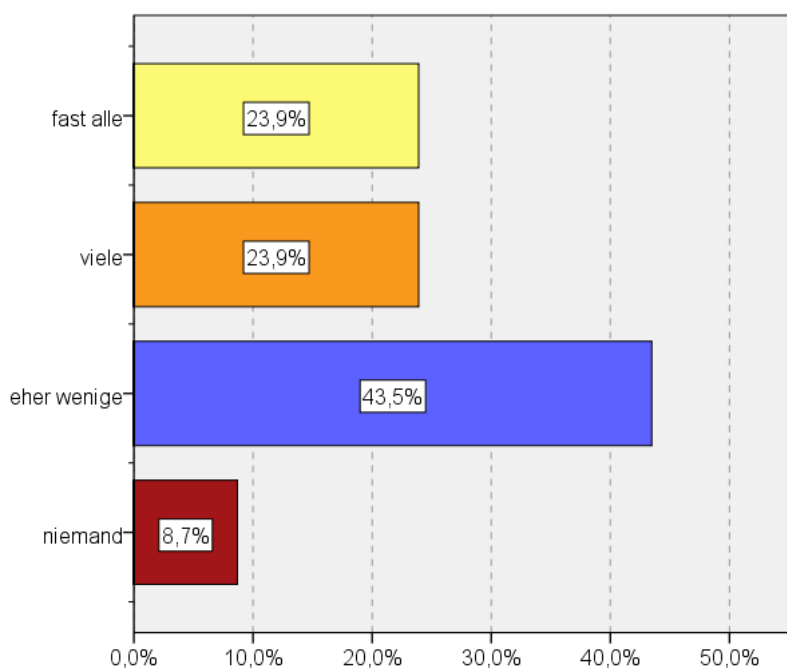


Diagramm 37: Gesamtverteilung von *Wie viele Ihrer Schüler/ Schülerinnen können Ihrer Meinung nach Dialekt sprechen?* (n = 230)

Grundsätzlich wurden von beinahe allen Gruppen die Antworten *viele* bzw. *fast alle* bei der Frage, ob die Schülerinnen und Schüler Dialekt sprechen könnten, am häufigsten gewählt. So gaben die Lehrerinnen und Lehrer aus Niederösterreich zu 37,7 % *viele* und zu 26,2 % *fast alle* als Antwort. Zudem zeigte sich, dass in Oberösterreich sehr wohl oftmals Dialekt von den Schülerinnen und Schüler gesprochen werden dürfte (*viele*: 29,7 %, *fast alle*: 57,8 %). Lediglich in Wien war die Option *eher wenige* die am öftesten ausgewählte Möglichkeit (69,7 %), zudem gaben 20,2 % *niemand* an.

Durch diese Ergebnisse lässt sich eventuell ableiten, dass in den ländlicheren Gebieten bzw. außerhalb Wiens doch auch vermehrt dialektale Äußerungen von den Schülerinnen und Schüler im schulischen Kontext verwendet werden und dies auch den Lehrpersonen bewusst ist.

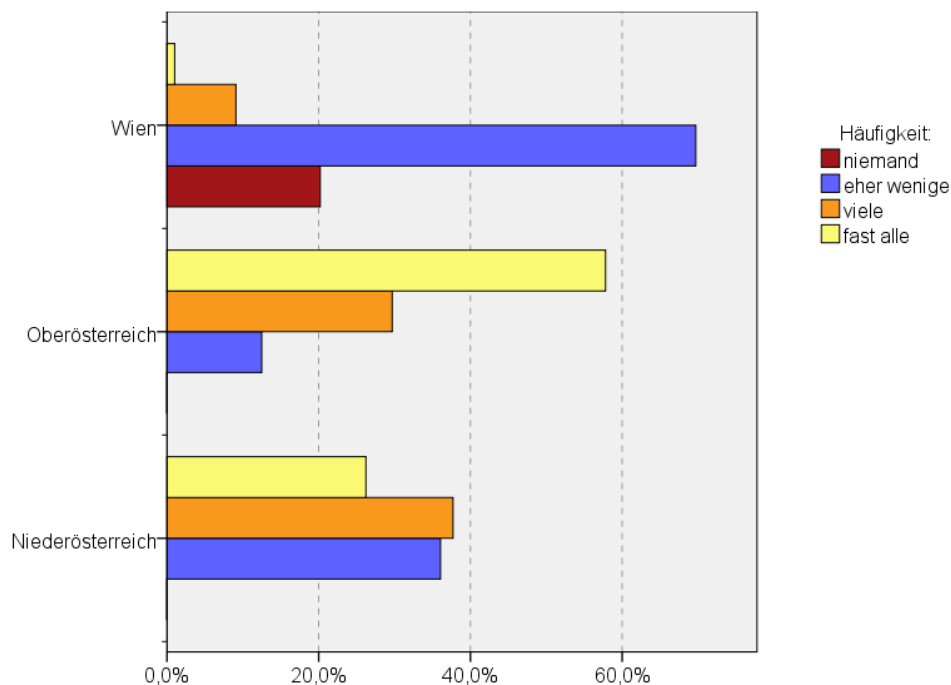


Diagramm 38: Verteilung von *Wie viele Ihrer Schüler/ Schülerinnen können Ihrer Meinung nach Dialekt sprechen?* (n = 230), sortiert nach Bundesland

Weniger eindeutig sind die Ergebnisse der Frage, ob die Schülerinnen und Schüler der befragten Lehrpersonen Dialekt verstehen können. Von sehr vielen Kategorien wurde die Option *fast alle* am häufigsten gewählt, wobei hier erneut die Antworten der oberösterreichischen Lehrkräfte (60,9 %) hervorzuheben sind. Daneben wurde auch *viele* sowie *eher wenige* von etlichen Lehrpersonen der einzelnen Gruppen gewählt, wobei auch hier hohe Prozentzahlen erhoben

wurden. So gaben etwa 48,1 % aller männlichen Probanden *viele* an, 50,5 % jener Lehrpersonen, welche in Wien unterrichten, entschieden sich für *eher wenige*. Für die Antwort *niemand* entschieden sich nur vereinzelte Testpersonen aller Kategorien.

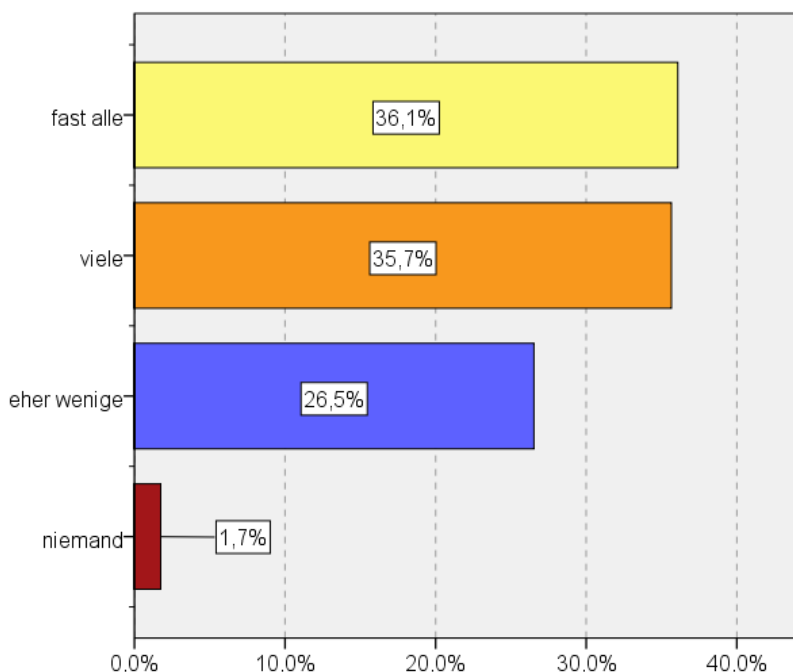


Diagramm 39: Gesamtverteilung von *Wie viele Ihrer Schüler/ Schülerinnen können Ihrer Meinung nach Dialekt verstehen?* (n = 230)

Hinsichtlich der Geschlechterverteilung sind, neben den bereits erwähnten Daten, keinerlei grobe Auffälligkeiten erkennbar. Grob zusammengefasst scheinen jedoch eher die männlichen Lehrpersonen ihre Schülerinnen und Schüler so einzuschätzen, dass diese auch dialektale Äußerungen verstehen können.

Bezüglich des Alters zeigt sich jedoch eine gewisse Abstufung. Während 48,8 % aller Lehrpersonen unter 30 Jahren *fast alle* auswählten, erreichte keine andere Altersgruppe diesen Wert bei jener Antwort. 35,8 % aller 30-44-Jährigen sowie 40,0 % aller 45-59-Jährigen entschieden sich für *viele*, von allen Lehrpersonen der Gruppe *60 Jahre und älter* gaben 36,0 % *eher wenige* an. Somit scheinen die jüngeren Lehrpersonen sehr wohl davon auszugehen, dass ihre Schülerinnen und Schüler Dialekt verstehen, während die bereits erfahreneren Lehrkräfte diese Ansicht eher weniger vertreten.

Ähnlich verhalten sich die Antworten der Unterrichtsfächer Bewegung & Sport bzw. Deutsch (*eher wenige*: 24,3 % bzw. 27,5 %; *viele*: 41,7 % bzw. 32,2 %; *fast alle*: 34,0 % bzw. 37,6 %).

Bei näherer Betrachtung der untersuchten Bundesländer wird erneut deutlich, dass die Lehrpersonen in den Bundesländern vermehrt der Meinung sind, ihre Schülerinnen und Schüler seien in der Lage, dialektale Sprachformen zu verstehen (Niederösterreich 54,1 %, Oberösterreich 60,9 % bei *fast alle*). Die Lehrerinnen und Lehrer aus Wien dagegen entschieden sich zu lediglich 8,1 % für *fast alle* und wählten zu 50,5 % *eher wenige*.

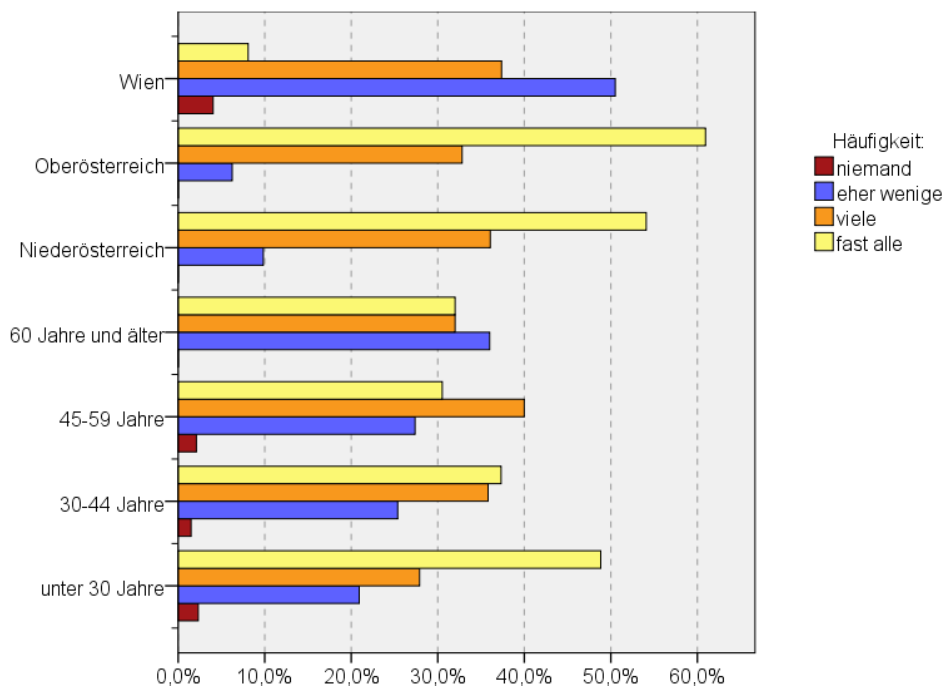


Diagramm 40: Verteilung von *Wie viele Ihrer Schüler/ Schülerinnen können Ihrer Meinung nach Dialekt verstehen?* (n = 230), sortiert nach Alter bzw. Bundesland

7.4.3 Umgang mit schülerseitigem Dialekt im Unterricht

Wie bereits im Kapitel 6.2.4 beschrieben, wurden in dieser Frage Begebenheiten aus dem schulischen Alltag dargelegt und die Reaktion der Lehrerinnen und Lehrer auf dialektale Äußerungen vonseiten der Schülerinnen und Schüler erhoben. Die drei Situationen (bei Referaten von Schülern/ Schülerinnen, bei Wortmeldungen von Schülern/ Schülerinnen, bei Gruppengesprächen unter den Schülern/ Schülerinnen) sollten sowohl die Lehrpersonen für Bewegung & Sport, als auch für Deutsch ansprechen, wobei Referate im Sportunterricht eher selten vorkommen.

Die erste Fragestellung, jene nach der Handhabung bei einer Verwendung von nicht standardisierten Sprachformen der Schülerinnen bzw. Schüler bei Referaten etc., ergab bei der Betrachtung der erhobenen Daten interessante Ergebnisse. Eindeutig am häufigsten wurde von allen Kategorien die Antwort *Ich unterbreche das Referat nicht, thematisiere die Sprachverwendung aber danach.* gegeben. Einige Gruppen gaben dies zu über 60,0 % an, besonders die Mitglieder der Altersgruppen *unter 30 Jahre* (62,8 %) sowie *30-44 Jahre* (61,2 %) entschieden sich auffallend oft für diese Option. Bei allen weiteren Gruppen wählten zumindest die Hälfte der Probandinnen und Probanden diese Antwort.

Daneben sind vor allem die eigenen Antworten, welche mittels offenem Textfeld eingegeben werden konnten, sehr stark vertreten. Besonders die Gruppen *60 Jahre und älter* (36,0 %), die Lehrpersonen für Bewegung & Sport und einer Fremdsprache (35,7 %) oder jene aus Wien (33,3 %) entschieden sich vermehrt dafür. Von jenen Testpersonen, welche die Option einer offenen Antwort auswählten, gaben 30,6 % an, dass diese Situation in ihrem Unterricht nicht vorkommend sei. Immerhin 22,6 % antworteten damit, dass ihre Schülerinnen und Schüler gar keinen Dialekt sprechen würden, während jeweils 16,1 % situativ unterschiedlich entscheiden, welche Maßnahmen sie treffen bzw. sofort das Referat unterbrechen und die Sprachform verbessern.

Auffällig ist zudem die geringe Auswahl der Antwort *Ich lasse die Verwendung des Dialekts zu und gehe nicht näher darauf ein.* Alle befragten Lehrpersonen wählten diese Antwortoption nur zu rund 10,0 %.

Sowohl die männlichen, als auch die weiblichen Probanden entschieden sich am häufigsten für *Ich unterbreche das Referat nicht, thematisiere die Sprachverwendung aber danach.* (57,4 % bzw. 55,1 %). Daneben scheinen die befragten Männer – nach eigenen Angaben – Dialektverwendung bei Referaten eher zu korrigieren als die befragten Frauen.

In Bezug auf die untersuchten Alterskategorien gaben vor allem die 45-59-Jährigen an, Korrekturen bei Referaten vorzunehmen, während dies bei jüngeren Lehrpersonen weniger oft der Fall ist. Zudem gab die Gruppe der Lehrkräfte über 60 Jahren eher an, die betreffenden Aussagen in standarddeutscher Sprache wiederholen zu lassen als die übrigen Altersgruppen.

In Bezug auf die untersuchten Unterrichtsfächer gaben die Lehrpersonen aus Niederösterreich und Oberösterreich eher an, Aussagen, welche nicht der Standardsprache entsprechen, zu korrigieren. Die Testpersonen aus Oberösterreich und Wien verzichteten nach eigenen Angaben jedoch eher auf eine Wiederholung in Standarddeutsch als jene aus Niederösterreich, was sich nach einer Überprüfung mittels Chi-Quadrat-Test als signifikant ($p = 0,022$) erwies. Zudem

gaben die Lehrpersonen aus Wien eher an, eine Verwendung von Varietäten des Non-Standards in Referaten zuzulassen als die übrigen Bundesländer.

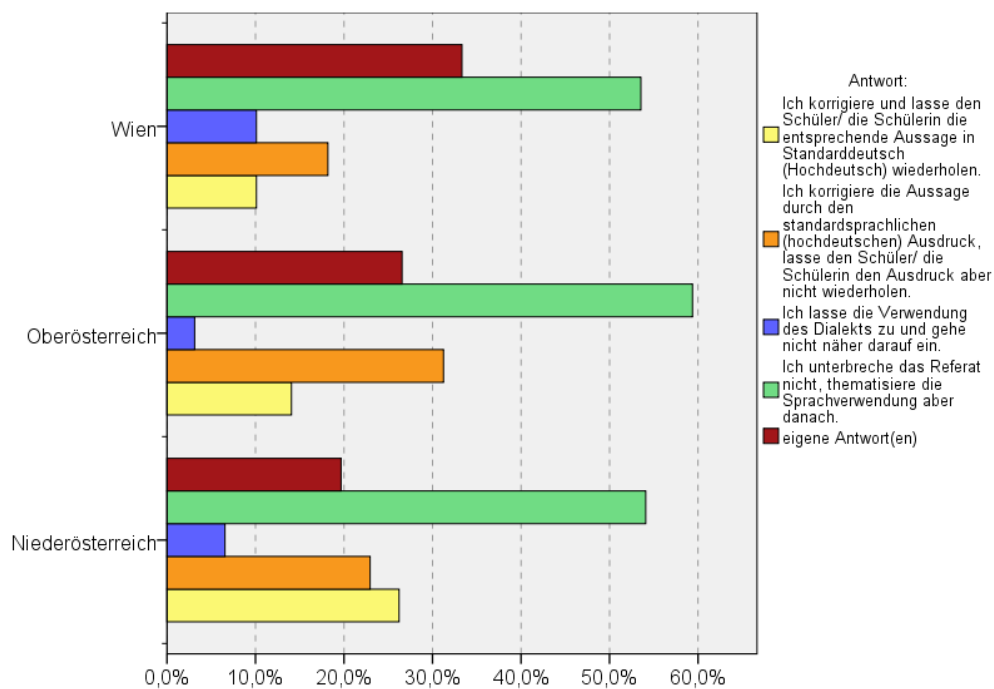


Diagramm 41: Kategorien von *Dialektverwendung bei Referaten von Schülern/ Schülerinnen* (n = 230), sortiert nach Bundesland

Bei der nächsten Fragestellung, jener nach der Reaktion der Lehrpersonen auf die Verwendung dialektaler Varietäten im Zuge von Wortmeldungen der Schülerinnen bzw. Schüler, dominieren zwei Antwortoptionen. Einerseits wurde die Aussage *Ich korrigiere die Aussage durch den standardsprachlichen (hochdeutschen) Ausdruck, lassen den Schüler/ die Schülerin den Ausdruck aber nicht wiederholen.*, andererseits wurde *Ich lasse die Verwendung des Dialekts zu und gehe nicht näher darauf ein.* sehr häufig ausgewählt. Ersteres wurde vor allem von den Lehrpersonen für Bewegung & Sport und Deutsch sehr häufig ausgewählt (59,1 %), auch die männlichen Probanden (55,6 %), jene über 60 Jahren (52,0 %) sowie die Lehrkräfte aus Oberösterreich (54,7 %) entschieden sich primär für diese Antwort. Die Lehrerinnen und Lehrer für Bewegung & Sport (47,6 %) sowie Deutsch (45,6 %) entschieden sich etwa im selben Ausmaß dafür. Die zweitgenannte Option wurde vor allem von den Lehrkräften zwischen 30 und 44 Jahren gewählt (43,3 %), außerdem gaben dies vor allem jene Lehrpersonen an, welche Bewegung & Sport und eine Fremdsprache unterrichten (50,0 %).

Auch die eigenen Antworten, welche erneut mittels Textfeld gegeben werden konnten, brachten interessante Ergebnisse. Besonders die Gruppe *60 Jahre und älter* (32,0 %) sowie die Deutsch-Lehrkräfte (30,9 % - im Gegensatz zu den Sport-Lehrkräften mit 18,4 %) entschieden sich wie die Testpersonen aus Niederösterreich (26,2 %) und Wien (32,3 %) gerne für eine offene Antwort.

Jene gaben vor allem an, das Einverständnis der Umgang der Lehrpersonen mit dialektalen Äußerungen der Schülerinnen und Schüler hänge vom Kontext ab (22,4 %), wobei vor allem Faktoren wie die behandelte Thematik, die Situation oder die Schulstufe genannt wurden. Ähnlich häufig wurde eine strikte Unterbrechung der Wortmeldung und Ausbesserung in die Standardsprache angegeben (20,7 %), der Bereich *Sonstiges* (19,0 %) stellte hauptsächlich einen Verweis zur Auswahl der weiteren Antworten zu bei dieser Fragestellung dar.

Eine Überprüfung der Unterschiede mittels Chi-Quadrat-Test ergab keine signifikanten Unterschiede zwischen den jeweiligen Gruppen.

In Bezug auf die Alterskategorien scheinen alle untersuchten Altersgruppen Wortmeldungen der Schülerinnen und Schüler im Dialekt zu korrigieren, wohingegen vor allem jüngere Lehrpersonen eher die Aussage in Standarddeutsch wiederholen lassen dürften. Allem Anschein nach dürften die Lehrpersonen mit fortschreitendem Alter davon absehen, die Aussage in standardisierter Form wiederholen zu lassen. Ebenso dürften jüngere Lehrpersonen eher dialektale Varietäten bei Wortmeldungen zulassen als deren älteren Kolleginnen und Kollegen.

Bei den untersuchten Unterrichtsfächern sind nur geringe Unterschiede zu bemerken, Sportlehrkräfte dürften aber eher dialektale Wortmeldungen genehmigen als die Lehrerinnen und Lehrer für Deutsch. In den einzelnen Bundesländern scheinen aber interessanterweise die Testpersonen aus Wien – im Vergleich zu jenen aus Nieder- und Oberösterreich – eher weniger Korrekturen bei Wortmeldungen in nicht standardisierter Sprache vonseiten der Schülerinnen und Schüler durchzuführen.

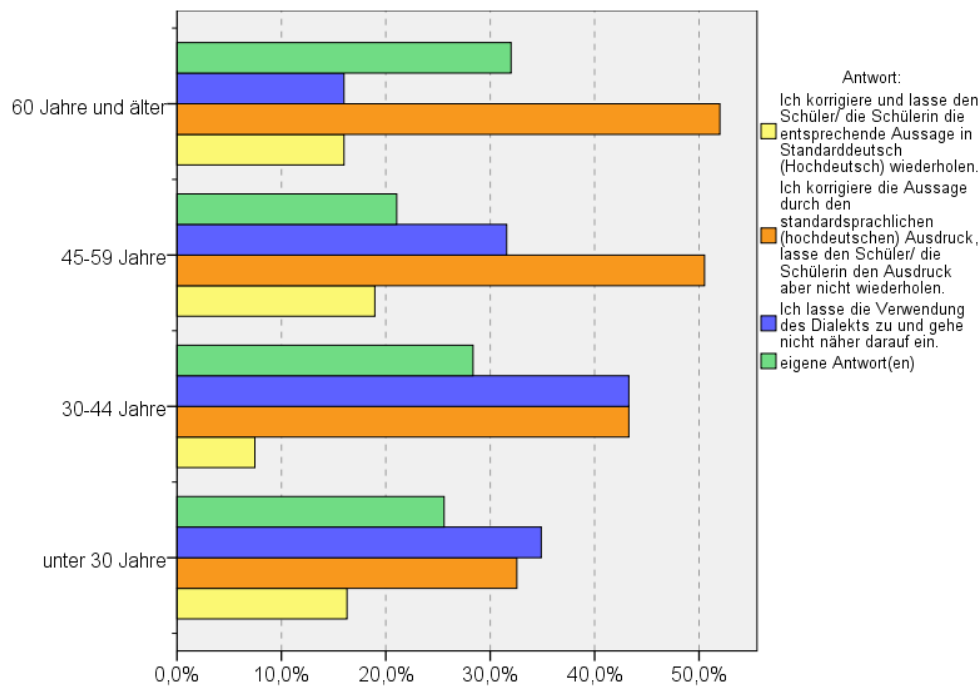


Diagramm 42: Kategorien von *Dialektverwendung* bei Wortmeldungen von Schülern/ Schülerinnen (n = 230), sortiert nach Alter

Weitaus eindeutiger erwiesen sich die Ergebnisse der letzten Situation dieser Fragestellung, worin vor allem die dialektale Sprachverwendung der Schülerinnen und Schüler in Gruppengesprächen in den Fokus gerückt wurde. Alle untersuchten Kategorien der einzelnen Gruppen (Geschlecht, Alter, Unterrichtsfach bzw. Fächerkombination, Bundesland) wählten zu zumindest 50,0 % die Antwort *Ich lasse die Verwendung des Dialekts zu und gehe nicht näher darauf ein*.

In den Kommentaren zu dieser Frage fand sich oftmals der Hinweis, dass die Aussage von allen Schülerinnen und Schülern der Klasse verstanden werden muss. Daneben wurde die Antwort *nicht vorkommend* relativ oft gegeben (29,0 %). Darunter wurden alle Angaben zusammengefasst, welche den Umstand, dass die jeweiligen Schülerinnen und Schüler keinen Dialekt sprechen, umschrieben.

Die Überprüfung der Akzeptanz der Verwendung nicht standardisierter Varietäten bei Gruppengesprächen ergab signifikante Unterschiede ($p = 0,002$) zwischen den einzelnen Alterskategorien. Demzufolge werden dialektale Gruppengespräche von den jüngeren Lehrkräften eher toleriert als von den älteren Kolleginnen und Kollegen.

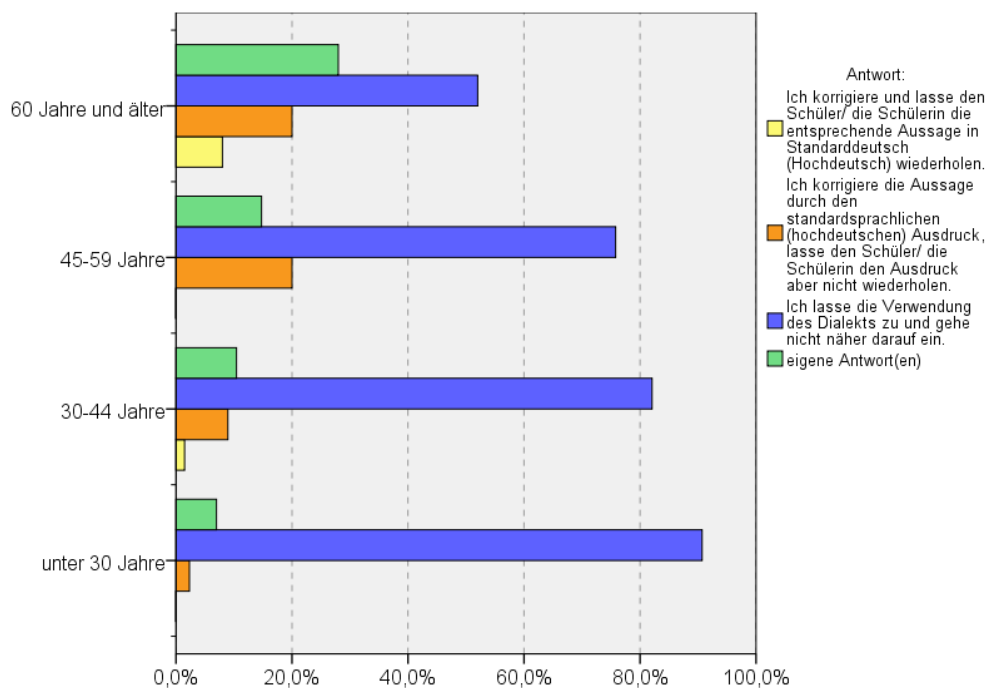


Diagramm 43: Kategorien von *Dialektverwendung bei Gruppengesprächen von Schülern/ Schülerinnen* (n = 230), sortiert nach Alter

Ebenso ergaben sich signifikante Zusammenhänge zwischen den Unterrichtsfächern Bewegung & Sport ($p = 0,047$) sowie Deutsch ($p = 0,014$) und der Aussage *Ich korrigiere die Aussage durch den standardsprachlichen (hochdeutschen) Ausdruck, lassen den Schüler/ die Schülerin den Ausdruck aber nicht wiederholen*. Lehrpersonen für Deutsch korrigieren den Ergebnissen zufolge jedoch häufiger als die Lehrerinnen und Lehrer für Bewegung & Sport. Bezüglich der Toleranz der Dialektverwendung in den untersuchten Bundesländern ergaben sich signifikante Unterschiede ($p = 0,036$). Demzufolge haben die nieder- und oberösterreichischen Lehrkräfte weniger Einwände gegen eine Nutzung von Varietäten in Gruppengesprächen, welche nicht dem Standarddeutsch entsprechen, als jene aus Wien.

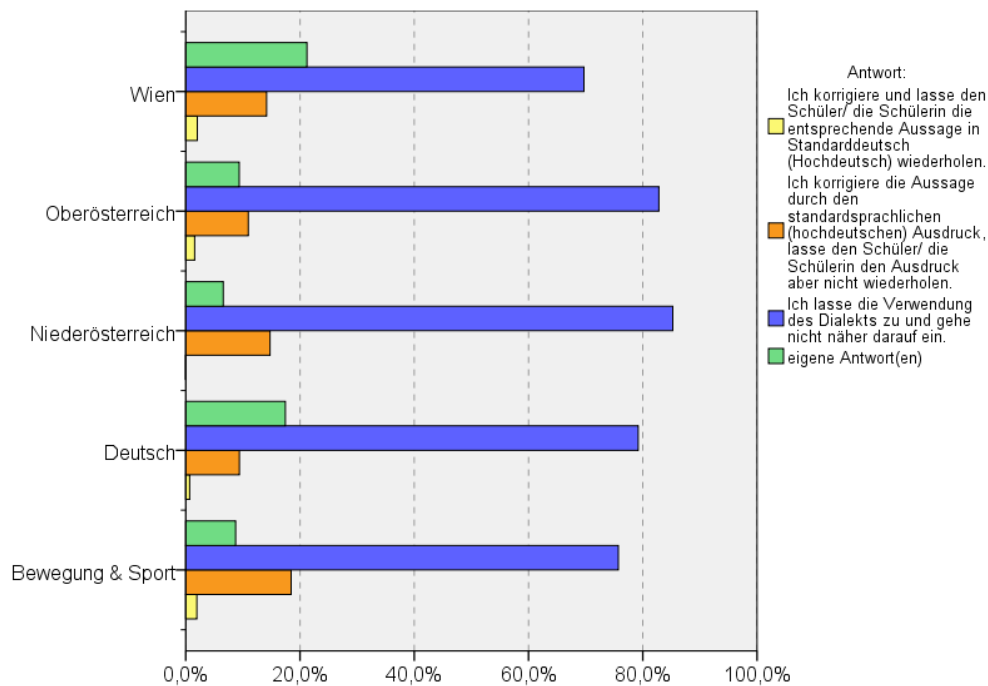


Diagramm 44: Kategorien von *Dialektverwendung bei Gruppengesprächen* von Schülern/ Schülerinnen (n = 230), sortiert nach Unterrichtsfach bzw. Bundesland

Das Kommentarfeld, welches im Anschluss an diese Frage beigefügt wurde, ermöglichte den Lehrpersonen eine abschließende Anmerkung zu dieser Fragestellung.

So gaben einige Lehrpersonen Begründungen dafür an, weshalb sie in ihrem Unterricht – sei es im Unterrichtsfach Deutsch, Bewegung & Sport oder in einem anderen Gegenstand – Dialekt vonseiten der Schülerinnen und Schüler zulassen. Besonders die Hinweise, dass nicht standardisierte Varietäten als „sprachliche Heimat“ der Schülerinnen und Schüler angesehen werden und Dialekt im Sportunterricht grundsätzlich vollkommen in Ordnung sei, erscheinen sehr interessant.

Wenn ein Schüler/eine Schülerin mit dem Dialekt aufgewachsen ist, dann bedeutet dieser für ihn Heimat und er braucht ihn, um sich in der Schule wohl zu fühlen. Meiner Meinung wäre es falsch, ihn/sie da ständig zu korrigieren. Außerdem ist es schade, dass immer mehr Dialekte aussterben und die Jugendlichen heute kaum mehr Dialekt sprechen.

Nicht selten ist die Aussage oder die Bereitschaft des Schülers/der Schülerin sich zu Wort zu melden wichtiger als die verwendete Sprache.

[...], in GA und in private Gespräche greife ich nicht ein

In Hietzing wird kein Dialekt gesprochen und wenn doch, würde ich den/diejenige/n ermuntern

Im Englischunterricht ist das natürlich nicht so zutreffend. Und im Sportunterricht stört es mich nicht, wenn sie im Dialekt sprechen.

im BSP Unterricht verbessere ich Kinder nur, wenn sie eindeutige grammatikalische Fehler machen, Dialekt ist total in Ordnung

Bei Gruppengespräche lasse ich deshalb Dialekt zu, da sie in einer gewohnten Umgebung effizient arbeiten können, in der sie sich sicher fühlen.

Daneben wurden auch verschiedene Begründungen dafür, weshalb jene Lehrkräfte sehr stark auf die Korrektur der Aussagen vonseiten der Schülerinnen und Schüler setzen, dargelegt:

Grund ist der hohe Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund

Ich finde die Wertschätzung anderer Muttersprachen sehr wichtig und betone das immer wieder. In der Schule wünsche ich mir, dass die Kinder sich auf Deutsch unterhalten, weil sie große Probleme in diesem Schulfach haben und zumindest in der Schule üben sollen.

Ich fürchte, das klingt seltsam, aber unsere SchülerInnen sprechen eher deutsches Deutsch (in der Lautung), da viele ihre Hauptbezugsquelle von Sprache im deutschen Fernsehen zu haben scheinen. [...]

Im Plenum und beim Referat erwarte Hochsprache und korrigiere auch, [...].

7.4.4 Weitere Fragen zu Einstellungen zu Sprachvarietäten

Im Zuge der letzten Fragestellung des Fragebogens wurden die Probandinnen und Probanden darüber befragt, wie sehr sie den vorgegebenen Aussagen zustimmen würden. Dabei wurden bei vier Fragen jeweils die Optionen *sehr stark*, *stark*, *wenig* sowie *gar nicht* für den Ausdruck der Zustimmung vorgegeben, wobei jeweils eine Antwort auszuwählen war.

Bei der ersten Aussage, *Lehrer/Lehrerinnen sollen in ihrem Unterricht vorrangig Standarddeutsch (Hochdeutsch) und keinen Dialekt sprechen*, entschieden sich 2,2 % für *gar nicht*, 13,0 % für *wenig*, 52,2 % für *stark* und 32,6 % für die Aussage *sehr stark*.

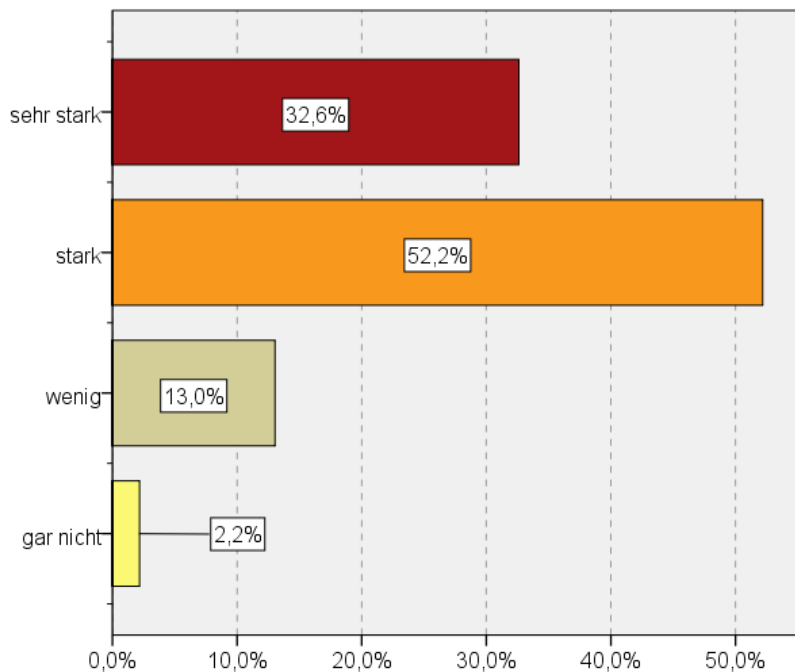


Diagramm 45: Verteilung der Kategorien von *Lehrer/Lehrerinnen* sollen in ihrem Unterricht vorrangig Standarddeutsch (Hochdeutsch) und keinen Dialekt sprechen. (n = 230).

Dabei stimmten alle Gruppen am häufigsten für *stark* bzw. *sehr stark*. Am häufigsten wurde *sehr stark* von den Lehrpersonen für Bewegung & Sport und Deutsch (59,1 %) ausgewählt, auch die Über-60-Jährigen (48,0 %) entschieden sich oftmals dafür. Die Option *stark* wurde sowohl von den Männern (55,6 %), als auch von den Frauen (51,1 %) gerne gewählt. Hinsichtlich der Altersgruppen entschieden sich die 30-44-jährigen Lehrerinnen und Lehrer am häufigsten für diese Antwort, die Deutsch- (52,3 %) und Sport-Lehrkräfte (49,5 %) wiesen in etwa dieselbe Häufigkeit auf. Die Ergebnisse des Burgenlands erscheinen aufgrund der zu geringen Stichprobe nur wenig aussagekräftig, die übrigen Bundesländer (Niederösterreich: 49,2 %; Oberösterreich: 51,6 %; Wien: 51,5 %) waren sich hier ebenfalls relativ einig.

Die Überprüfung der Unterschiede mittels Chi-Quadrat-Test ergab signifikante Unterschiede ($p = 0,005$) bei der Beantwortung dieser Fragestellung zwischen den Lehrpersonen, welche Deutsch unterrichten, und jenen, welche nicht Deutsch unterrichten. Die Deutsch-Lehrpersonen stimmten der Aussagen, dass im Unterricht vorrangig in der standarddeutschen Varietät gesprochen werden soll, signifikant häufiger zu als alle anderen Testpersonen.

Daneben konnte mittels Überprüfung der Korrelation nach Spearman ein signifikanter Zusammenhang ($p = 0,004$) zwischen der Antwort auf diese Frage und der jeweiligen Alterskategorie

erhoben werden. Zudem stimmten die jüngeren Lehrkräfte jener Aussage weniger zu als die älteren Lehrpersonen (insbesondere jene über 60 Jahre).

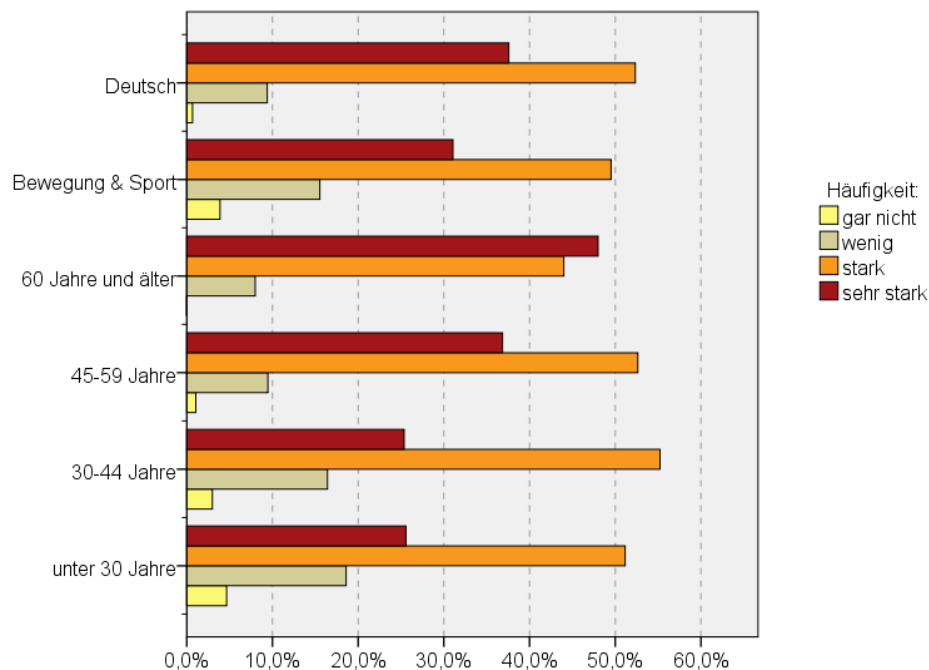


Diagramm 46: Verteilung der Kategorien von *Lehrer/Lehrerinnen sollen in ihrem Unterricht vorrangig Standarddeutsch (Hochdeutsch) und keinen Dialekt sprechen.* (n = 230), sortiert nach Alter bzw. Bundesland

Die zweite Aussage, *Wenn ich in meinem Unterricht selbst Standardsprache (Hochdeutsch) spreche, wirke ich authentisch und natürlich.*, wurde von 3,9 % mit *gar nicht*, von 20,9 % mit *wenig*, von 47,4 % mit *stark* und von 27,8 % aller Befragten mit *sehr stark* beantwortet.

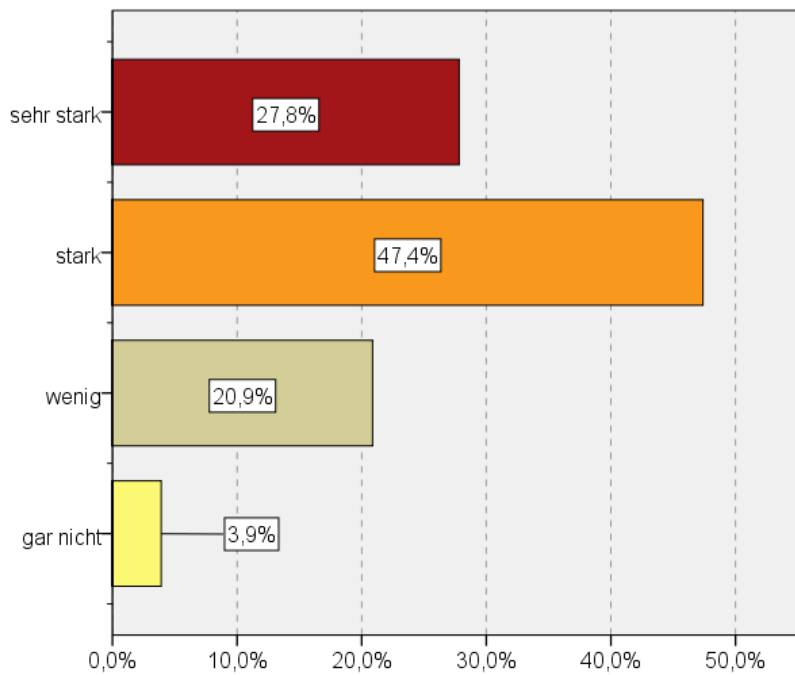


Diagramm 47: Verteilung der Kategorien von *Wenn ich in meinem Unterricht selbst Standardsprache (Hochdeutsch) spreche, wirke ich authentisch und natürlich.* (n = 230)

Auch hier können die Ergebnisse der Lehrpersonen aus dem Burgenland nur wenig berücksichtigt werden, da lediglich 6 Testpersonen aus diesem Bundesland an der Erhebung teilnahmen. Daneben stimmten jedoch alle Gruppen am häufigsten stark zu, wobei vor die männlichen Probanden mit 59,3 % (gegenüber den weiblichen Probadinnen mit 43,8 %) auffällig sind. Im Gegensatz dazu stimmten jedoch die Frauen beinahe fünfmal so häufig für *sehr stark* (34,1 %) als die Männer (7,4 %). Ebenso markant ist, dass 52,2 % aller 30-44-Jährigen sowie 60,0 % aller Lehrpersonen über 60 Jahren *stark* auswählten, auch die Lehrkräfte für Bewegung & Sport und Deutsch wählten dies zu 63,6 % aus. Außerdem wählten die Sport-Lehrkräfte eindeutig häufiger *wenig* aus als die Deutsch-Lehrkräfte (26,2 % bzw. 14,1 %), während Zweitgenannte bei *sehr stark* dominierten (33,6 % aller Deutsch- bzw. 21,4 % aller Sport-Lehrpersonen).

Bis auf das Burgenland erreichten zudem alle untersuchten Bundesländer mehr als 40,0 % bei *stark* (Niederösterreich: 45,9 %; Oberösterreich: 42,2 %; Wien: 49,5 %). Besonders die Wiener Lehrkräfte stimmten dieser Aussage auch häufig *sehr stark* zu (36,4 %), wobei die oberösterreichischen Testpersonen auch gerne *wenig* auswählten (32,8 %). Eine Differenz hinsichtlich der Bundesländer erscheint bei dieser Aussage recht wahrscheinlich. Auch bezüglich des Alters stimmte die Gruppe *unter 30 Jahre* mit 32,6 % eindeutig häufiger für *wenig* als die Gruppe *60 Jahre und älter* (4,0 %).

Die Überprüfung mittels Chi-Quadrat-Test ergab signifikante Unterschiede bei der Beantwortung dieser Fragestellung zwischen den einzelnen Ausprägungen der Variablen Geschlecht ($p = 0,001$), Alter ($p = 0,010$), Unterrichtsfach (Bewegung & Sport: $p = 0,018$; Deutsch: $p = 0,000$) sowie dem Bundesland, in welchem unterrichtet wird ($p = 0,002$).

Dabei gaben die befragten Frauen an, unter Verwendung der Standardsprache durchaus authentisch zu wirken, während die befragten Männer dieser Aussage weniger zustimmen konnten. In Bezug auf das Alter entschieden sich vor allem alle Altersgruppen über 30 Jahren dafür, dieser Aussage zuzustimmen, die jüngste Lehrergruppe (*unter 30 Jahre*) hingegen wirkt laut ihren Angaben weniger authentisch, sobald Standardsprache im Unterricht verwendet wird.

Große Unterschiede konnten vor allem hinsichtlich der Unterrichtsfächer erhoben werden. Während die Sport-Lehrkräfte nicht authentisch wirken, sobald sie die standarddeutsche Varietät in ihrem Unterricht nutzen, ist bei den Deutsch-Lehrkräften das genaue Gegenteil zu beobachten. Innerhalb der befragten Bundesländer empfinden die Lehrerinnen und Lehrer aus Wien die Standardsprache in der Verwendung im Unterricht als glaubwürdigste Varietät, während sich die niederösterreichischen Testpersonen weniger damit anfreunden können. Unter den Probandinnen und Probanden aus Oberösterreich stieß diese Aussage auf die geringste Zustimmung.

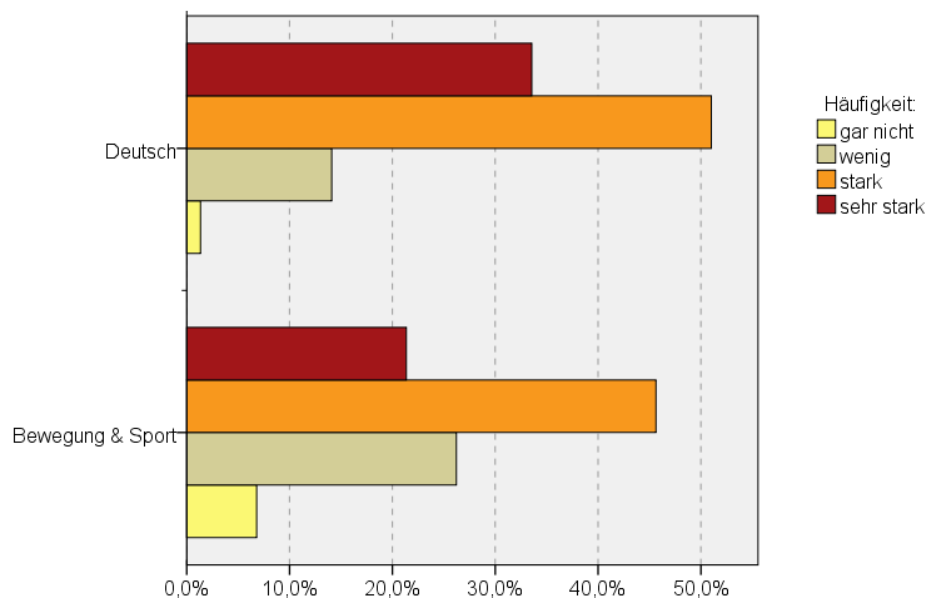


Diagramm 48: Verteilung der Kategorien von *Wenn ich in meinem Unterricht selbst Standardsprache (Hochdeutsch) spreche, wirke ich authentisch und natürlich.* ($n = 230$), sortiert nach Unterrichtsfach

Die Ergebnisse der folgenden Aussage, *Wenn ich in meinem Unterricht selbst Dialekt spreche, wirke ich authentisch und natürlich.*, zeigen ein weniger eindeutiges Bild, bestätigen aber komplementär die o. a. Ergebnisse zur Authentizität bei der Verwendung von Standardsprache. Gesamt antworteten 15,2 % mit *gar nicht*, 30,4 % mit *wenig*, 39,1 % mit *stark* sowie 15,2 % mit *sehr stark*.

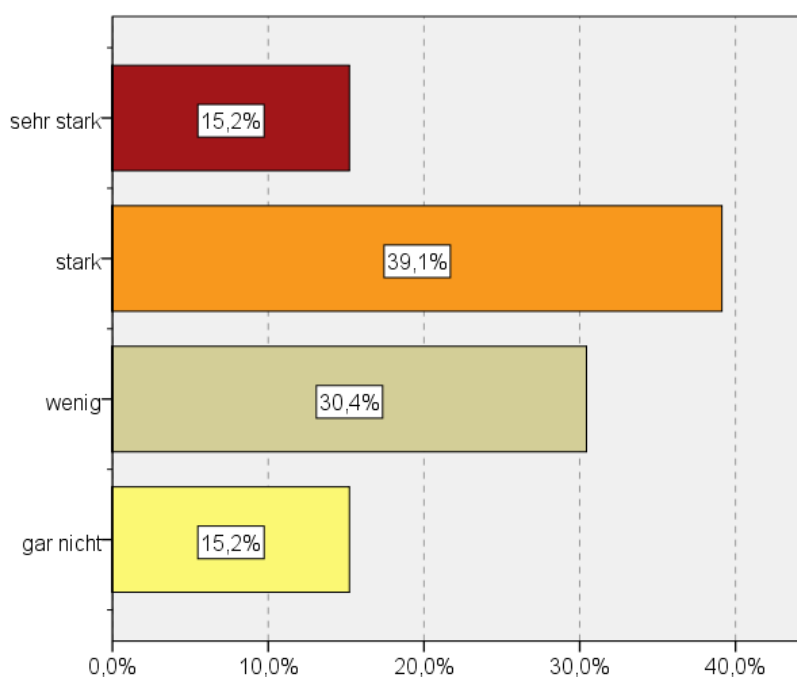


Diagramm 49: Verteilung der Kategorien von *Wenn ich in meinem Unterricht selbst Dialekt spreche, wirke ich authentisch und natürlich.* (n = 230)

Während in manchen Gruppen die Antwort *stark* massiv überwiegt (z. B. männlich: 57,4 %; unter 30 Jahre: 46,5 %; 30-44 Jahre: 46,3 %; Oberösterreich: 48,4 %; in allen Unterrichtsfächern inkl. Bewegung & Sport: über 40,0 %), gaben manche Gruppen *wenig* (z. B. Wien: 34,3 %; 45-59 Jahre: 33,7 %; 60 Jahre und älter: 32,0 %) oder *gar nicht* (Deutsch und zweite Sprache: 22,0 %; Wien: 22,2 %, 60 Jahre und älter: 28,0 %) im Vergleich zu den weiteren Aussagen dieser Fragestellung relativ häufig an.

Die Überprüfung mittels Chi-Quadrat-Test ergab signifikante Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts ($p = 0,001$). Dabei gaben die männlichen Testpersonen eindeutig häufiger als die weiblichen Probandinnen an, dass deren dialektale Sprachverwendung im Unterricht authentisch wirken würde.

Zudem konnte mittels Test nach Spearman ein signifikanter Zusammenhang ($p = 0,028$) zwischen dem Alter und der vorliegenden Aussage bestätigt werden. Dabei wurde deutlich, dass die jüngeren Lehrpersonen, vor allem jene der Altersgruppen *unter 30 Jahre* sowie *30-44 Jahre*, sich bei der Verwendung dialektaler Varietäten in ihrem Unterricht eher als glaubwürdig empfinden als die beiden älteren Altersgruppen.

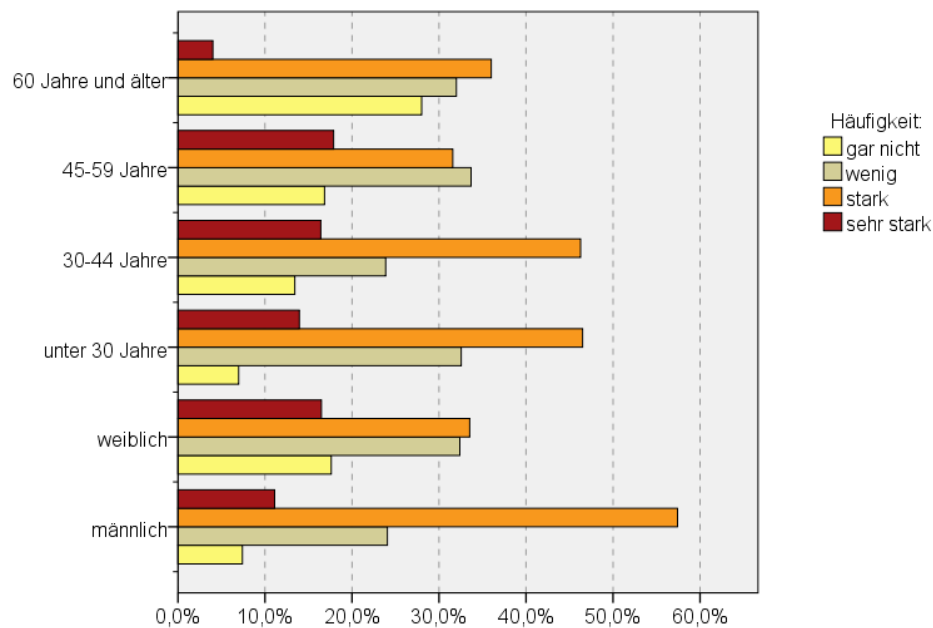


Diagramm 50: Verteilung der Kategorien von *Wenn ich in meinem Unterricht selbst Dialekt spreche, wirke ich authentisch und natürlich.* ($n = 230$), sortiert nach Geschlecht bzw. Alter

Die letzte Aussage der Fragestellung, *Wenn ich in meinem Unterricht selbst Dialekt sprechen und ich schülerseitigen Dialektgebrauch zulassen würde, würde ich von den Eltern und/oder der Direktion Beschwerden erhalten.*, wurde von 34,3 % mit *gar nicht*, von 40,4 % mit *wenig*, von 19,1 % mit *stark* und von 6,1 % aller Befragten mit *sehr stark* beantwortet.

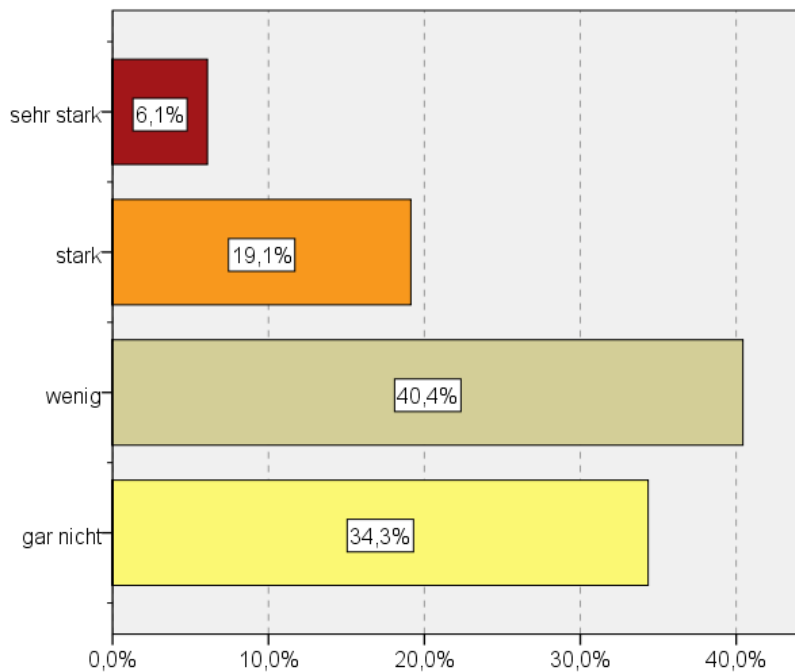


Diagramm 51: Verteilung der Kategorien von *Wenn ich in meinem Unterricht selbst Dialekt sprechen und ich schülerseitigen Dialektgebrauch zulassen würde, würde ich von den Eltern und/oder der Direktion Beschwerden erhalten.* (n = 230)

Die Antwortoptionen *gar nicht* bzw. *wenig* dominieren bei näherer Betrachtung der Ergebnisse in allen untersuchten Kategorien. Während die männlichen und weiblichen Lehrpersonen relativ ähnliche Antworten gaben (*gar nicht*: 35,2 % bzw. 34,1 %; *wenig*: 42,6 % bzw. 39,8 %) , sind vor allem jene 52,0 % aller Lehrkräfte über 60 Jahren bei der Option *gar nicht* sehr auffällig, während sich alle übrigen Alterskategorien vorrangig für *wenig* entschieden. Hinsichtlich des Unterrichtsfaches dürften die Sportlehrerinnen und Sportlehrer mit weniger Konsequenzen bei Verwendung von dialektalen Äußerungen rechnen (*gar nicht* und *wenig*: jeweils 40,8 %), während die Deutsch-Lehrkräfte u. a. auch *stark* verhältnismäßig häufig auswählten (21,5 %). Zusammengefasst können die Ergebnisse evtl. in die Richtung, dass die befragten Lehrpersonen keinerlei sprachlichen Kontrollinstanzen unterliegen, welchen sie Rechenschaft über die Verwendung der jeweiligen Varietäten ablegen müssen.

Eine Überprüfung mittels Chi-Quadrat-Test ergab – ebenso wie die Überprüfung von Zusammenhängen mittels Test nach Spearman – keine signifikanten Unterschiede bei der Beantwortung dieser Fragestellung.

Im Kommentarfeld zu den vier vorgegebenen Situationen im schulischen Kontext wurden von den Testpersonen einige interessante Anmerkungen hinterlassen. Einerseits wurden Wortmeldungen, dass dies situativ unterschiedlich sei und z. B. kein Dialekt im Unterricht gesprochen werden würde, weil die jeweiligen Lehrpersonen keine dialektale Varietät sprechen können, angegeben. Andererseits finden sich in den Angaben auch Hinweise darauf, dass in Nebenfächern wie Bewegung & Sport dialektale Varietäten als vollkommen normal angesehen werden, während Lehrpersonen für Deutsch ein anderes Bewusstsein dafür aufweisen, welche Sprachform sie in ihrem Unterricht verwenden. Ebenso wird im städtischen Raum wie in Wien aufgrund von ggf. folgenden Verständnisproblemen eher auf Dialekt verzichtet als z. B. in den untersuchten Bundesländern Nieder- und Oberösterreich.

Des Weiteren wurde von den befragten Lehrerinnen und Lehrern oftmals angeführt, dass für sie vor allem die authentische Verwendung der jeweiligen Sprachform im Vordergrund steht. Einige Rückmeldungen drücken dabei aus, dass für die Testpersonen als Unterrichtssprache weder eindeutig Standardsprache oder Dialekt infrage kommen, sondern, dass – unter Berücksichtigung situativer Faktoren, welche die Auswahl der Varietät beeinflussen – ein Mittelweg gefunden werden muss. Einerseits soll die gewählte Sprache von den Schülerinnen und Schülern verstanden werden können, andererseits jedoch auch für die Lehrperson jene Sprachform darstellen, in welcher diese sich wohlfühlt. Als Ziel dessen wird u. a. die Heranführung der Schülerinnen und Schüler an eine Varietätenkompetenz, das Wissen um einen situationsadäquaten Wechsel zwischen den Varietäten, genannt.

Standardsprache sollte nur dann verwendet werden, wenn sie authentisch ist. Dasselbe gilt für Dialekt. Weil ich Dialekt nur im familiären Umfeld spreche(n kann), wäre ich im Unterricht damit nicht authentisch.

[...] Allerdings ist eine "gestelzte, unnatürliche" Art des Sprechens im Unterricht auch kontraproduktiv. Um authentisch zu wirken, soll die Sprache der Lehrerin/des Lehrers vielfältig sein, den jeweiligen Situationen angepasst. [...]

[...] Im Allgemeinen denke ich schon, dass es vor allem als Deutschlehrer/in wichtig ist, den Schüler/innen ein korrektes Deutsch vorzuleben, dennoch kann Dialekt authentisch wirken (sofern die Schüler/innen diesen verstehen).

Meiner Meinung nach klingt der Gebrauch der Standardsprache im Unterricht übertrieben und unnatürlich. Auch den Dialekt würde ich nicht richtig finden. Der goldene Mittelweg - die Umgangssprache - ist meiner Meinung nach (für mich ganz sicher) die natürlichste und beste Sprachebene. [...]

Wie schon erwähnt, sollen Lehrpersonen sowohl Standarddeutsch als auch Dialekt in ihrem Unterricht verwenden.

Die Verwendung von Dialekt und Standardsprache sollten sich nicht gegenüberstehen, sondern situationsabhängig angewandt werden. So ist es für mich wichtig, dass die Schüler/innen lernen, zwischen Dialekt, Umgangssprache und Standardsprachen situationsabhängig zu wählen. Im Unterricht sollten die Sprache der Nahe (Dialekt/Umgangssprache) und die Sprache der Distanz (Standardsprache) Platz haben.

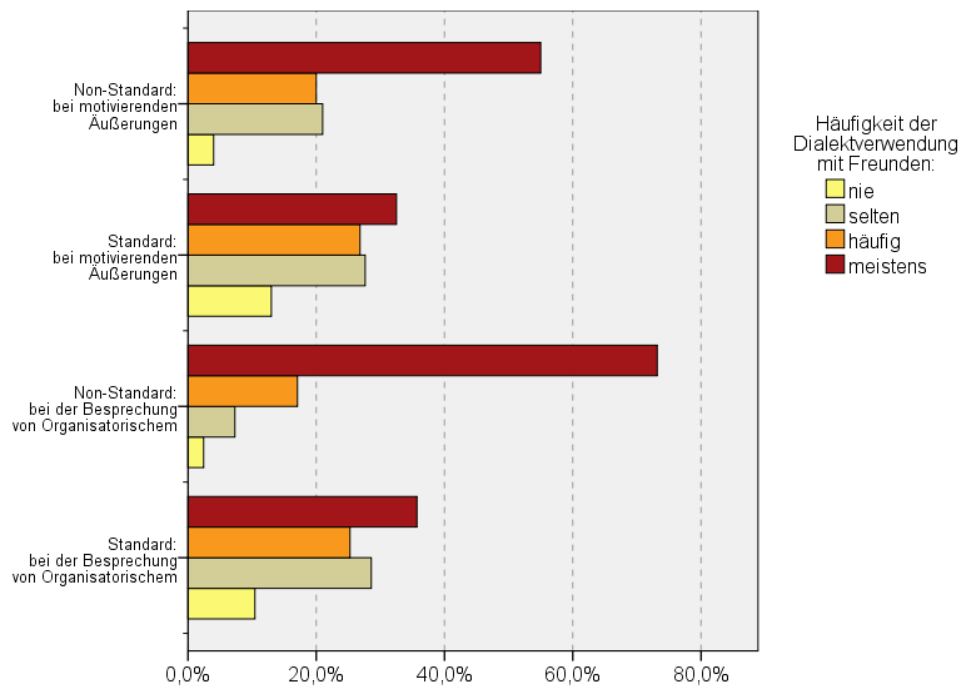
Das Wichtigste ist für mich die Authentizität. Wenn ich mich in der Standardsprache nicht flüssig bewegen kann, dann sollte ich es lassen und Dialekt sprechen. Alles andere wirkt verkrampft.

7.5 Überprüfung weiterer Unterschieds- und Zusammenhangshypothesen

Die lehrerseitigen Angaben zur verwendeten Varietät im Kontext von Schulunterricht wurden mit weiteren extralinguistischen Variablen kombiniert und auf etwaige Korrelationen überprüft. Es wurden daher die Angaben zur Sprachverwendung in unterrichtlichen Situationen mit Angaben zur Sprachverwendung außerhalb der Schule in Verbindung gesetzt.

Dabei wurden die Variable *Dialektverwendung: mit Freunden* exemplarisch ausgewählt. Nach Betrachtung der erhobenen Daten wurde deutlich, dass diese Situation eine jener Begebenheiten darstellt, in welchen die Probandinnen und Probanden vorrangig dialektale Varietäten verwenden.

Mittels Überprüfung auf Korrelationen durch den Test nach Spearman konnten signifikante Zusammenhänge zwischen der Dialektverwendung mit Freunden und der Sprachverwendung bei der Maßregelung oder Disziplinierung von Schülern/ Schülerinnen ($p = 0,003$), bei der Besprechung vor Organisatorischem, bei motivierenden Äußerungen, in Gesprächen während der Pausen, bei Exkursionen, Sportwochen etc. sowie in Vier-Augen-Gesprächen zwischen Lehrer/ Lehrerin und Schüler/ Schülerin (jeweils $p = 0,000$) festgestellt werden. Das bedeutet, dass all jene Lehrpersonen, welche auch im Freundeskreis nach eigenen Angaben vorrangig Dialekt sprechen, auch in all diesen schulischen Situationen häufig auf dialektale Varietäten bzw. auf Varietäten des Non-Standards zurückgreifen.



Dia-

gramm 52: Angaben zur Sprachverwendung im Unterricht (Organisatorisches, motivierende Äußerungen) unter jenen Lehrkräften, welche in Gesprächen mit Freunden nach Selbstauskunft vorrangig Dialekt verwenden

Es konnten keine Signifikanz-Tests hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen der Tatsache, ob die Testpersonen in Österreich aufgewachsen sind und deren Dialektverwendung in schulischen Situationen durchgeführt werden. Da lediglich 8 Personen, welche den Fragebogen ausgefüllt haben, nicht in Österreich aufgewachsen sind, stellen diese Daten keine repräsentative Stichprobe dar.

Bezüglich des Bundeslandes konnte jedoch bestätigt werden, dass die Lehrpersonen, welche in Oberösterreich aufgewachsen sind, bei der Besprechung organisatorischer Angelegenheiten ($p = 0,007$), bei motivierenden Äußerungen ($p = 0,017$), in Pausengesprächen ($p = 0,001$), bei außerschulischen Aktivitäten wie Exkursionen, Skikurse etc. ($p = 0,008$) sowie in Vier-Augen-Gesprächen zwischen Lehrperson und Schülerin bzw. Schüler ($p = 0,000$) signifikant häufiger dialektale Varietäten verwenden als jene Testpersonen, welche in einem anderen Bundesland Österreichs großgeworden sind. All jene befragten Lehrerinnen und Lehrer, welche in Wien aufgewachsen sind, verwenden in Pausengesprächen ($p = 0,003$) sowie in Vier-Augen-Gesprächen zwischen Lehrperson und Schülerin bzw. Schüler ($p = 0,018$) signifikant häufiger standardnahe Varietäten als jene Testpersonen, welche nicht in Wien aufgewachsen sind.

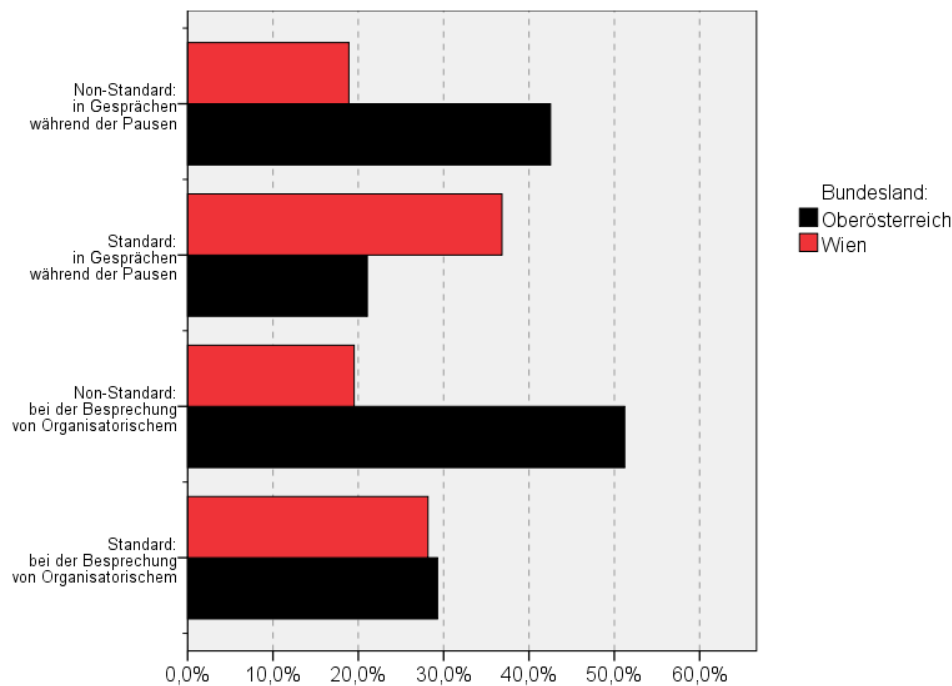


Diagramm 64: Zusammenhang von Bundesland, in welchem die Lehrpersonen aufgewachsen sind, und *Sprachverwendung: bei der Besprechung von Organisatorischem* sowie *Sprachverwendung: in Gesprächen während der Pausen* (n = 230)

Ein starker Zusammenhang zwischen dem Bundesland, in welchem die Lehrperson aufgewachsen ist, und manchen Situationen im Kontext von Schule ist somit durchaus vorhanden. Daneben existiert allem Anschein nach ein Unterschied zwischen städtischen Gebieten wie Wien und ländlicheren Regionen wie Oberösterreich.

Auch die erhobenen Daten hinsichtlich des Landes, in welchem das Lehramtsstudium absolviert wurde, konnten keiner Untersuchung auf Signifikanzen unterzogen werden. Alle 230 der 230 Testpersonen absolvierten ihr Studium in Österreich.

Hinsichtlich der österreichischen Bundesländer, in welchen die Testpersonen ihr Lehramtsstudium absolviert haben, konnten vor allem Wien und Salzburg näher betrachtet werden. Jene Optionen wurden von genügend Testpersonen ausgewählt, um repräsentative Aussagen tätigen zu können. So konnten signifikante Unterschiede zwischen jenen, welche in Wien und jenen, welche nicht in Wien studiert haben, erhoben werden. So verwenden die Lehrerinnen und Lehrer, welche in Wien ihr Studium absolviert haben, signifikant häufiger ($p = 0,012$) standardnahe Varietäten bzw. seltener Varietäten des Non-Standards bei motivierenden Äußerungen sowie in Pausengesprächen ($p = 0,006$) und in Vier-Augen-Gesprächen zwischen Lehrperson und

Schülerin/ Schüler ($p = 0,002$). All jene, welche in Salzburg studiert haben, verwenden in Pausengesprächen ($p = 0,027$) und in Vier-Augen-Gesprächen zwischen Lehrperson und Schülerin/ Schüler ($p = 0,011$) signifikant häufiger Varietäten des Non-Standards als jene, welche nicht in Salzburg studiert haben.

Hinsichtlich eines möglicherweise im Verlauf des Studiums absolvierten Auslandsaufenthalts (im Zuge von Erasmus, eines Auslandssemesters, als Sprachassistent etc.) konnten signifikante Unterschiede zwischen jenen, welche dies absolviert haben, und jenen, welche dies nicht absolviert haben, erhoben werden. Besonders bei der Sprachverwendung im Zuge von Maßregelungen und Disziplinierungen verwenden jene, welche keinen Auslandsaufenthalt absolviert haben, signifikant häufiger dialektale Äußerungen ($p = 0,044$). Ebenso verwenden sie in Vier-Augen-Gesprächen zwischen Lehrperson und Schülerin bzw. Schüler signifikant öfter ($p = 0,032$) Varietäten des Non-Standards als jene Lehrerinnen und Lehrer, welche eine gewisse Zeit im Verlauf des Studiums außerhalb Österreichs verbracht haben.

Jene Lehrpersonen, welche bereits im Ausland unterrichtet haben, setzen bei Maßregelungen oder Disziplinierungen ebenso signifikant weniger ($p = 0,027$) den Non-Standard ein als Lehrpersonen, welche noch nicht im Ausland unterrichtet haben. Auch bei der Besprechung von Organisatorischem verwenden diese signifikant seltener dialektale oder umgangssprachliche Äußerungen ($p = 0,035$), in allen anderen Situationen konnten keine Signifikanzen festgestellt werden.

Äußerst interessant erscheint zudem, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Tatsache, ob sich die jeweilige Lehrperson als sprachliches Vorbild betrachtet und der Dialektverwendung in gewissen unterrichtlichen Situationen besteht. Sowohl bei der Maßregelung bzw. Disziplinierung von Schülerinnen und Schülern ($p = 0,004$), bei der Besprechung von Organisatorischem ($p = 0,015$) als auch bei motivierenden Äußerungen ($p = 0,001$) verwenden jene, welche sich nicht als sprachliches Vorbild betrachten, signifikant häufiger Varietäten des Non-Standards als jene, welche sich als solches bezeichnen würden. Auffällig ist dabei, dass es sich bei diesen Situationen durchwegs um solche handelt, welche zwar im Unterricht stattfinden, aber nicht direkt mit der Vermittlung von Unterrichtsstoff etc. zusammenhängen. Vielmehr können sie als exemplarische Beispiele für Begebenheiten gesehen werden, welche im zwischenmenschlichen Handeln vorkommend sind und durchwegs auch Emotionen beinhalten können.

Daneben konnte ein signifikanter Zusammenhang ($p = 0,008$) zwischen der Zustimmung zu der Aussage *Lehrer/ Lehrerinnen sollen in ihrem Unterricht vorrangig Standarddeutsch (Hochdeutsch) und keinen Dialekt sprechen.* und der Tatsache, ob sich die jeweilige Lehrperson als sprachliches Vorbild bezeichnen würde, erhoben werden. Je größer die Zustimmung zu dieser Aussage, desto größer war der Anteil jener Testpersonen, welche sich als sprachlichen Vorbild bezeichnen würden. Ebenso konnte eine Signifikanz hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen der Zustimmung zu *Wenn ich in meinem Unterricht selbst Standardsprache (Hochdeutsch) spreche, wirke ich authentisch und natürlich.* und der Bezeichnung als sprachliches Vorbild erhoben werden ($p = 0,000$).

Des Weiteren wurde untersucht, ob ein Zusammenhang zwischen den Angaben zur Frage, ob sich die Lehrpersonen als Dialektsprecherin bzw. Dialektsprecher bezeichnen würden und der Frage, ob sie sich als sprachliches Vorbild für ihre Schülerinnen und Schüler sehen, besteht. Die Überprüfung mittels Chi-Quadrat-Test ergab keinen signifikanten Zusammenhang. Allerdings scheinen sich all jene Testpersonen, welche sich nicht als Dialektsprecherin bzw. Dialektsprecher bezeichnen würden, eher weniger als sprachliches Vorbild zu sehen als jene Lehrerinnen und Lehrer, welche sich zur Gruppe der Dialektsprecherinnen bzw. Dialektsprecher zählen würden.

Zudem konnte mittels Test nach Spearman signifikante Zusammenhänge zwischen der Zustimmung zu der Aussage *Lehrer/ Lehrerinnen sollen in Ihrem Unterricht vorrangig Standarddeutsch (Hochdeutsch) und keinen Dialekt sprechen.* und der Sprachverwendung in den jeweiligen Situationen (beim Vortrag des Unterrichtsstoffes, der Erläuterung von Aufgabenstellungen, der Maßregelung oder Disziplinierung von Schülern/ Schülerinnen, der Besprechung von Organisatorischem, motivierenden Äußerungen, in Gesprächen während der Pausen, bei Exkursionen, Sportwochen etc., in Vier-Augen-Gesprächen zwischen Lehrer/ Lehrerin und Schüler/ Schülerin: jeweils $p = 0,000$) festgestellt werden. All jene, welche dieser Aussage eher zustimmten, verwenden auch in den jeweiligen unterrichtlichen Begebenheiten signifikant häufiger Varietäten der Standardsprache.

Hinsichtlich der Aussage *Wenn ich in meinem Unterricht selbst Standardsprache (Hochdeutsch) spreche, wirke ich authentisch und natürlich.* konnten durch den Spearman-Test ebenso signifikante Zusammenhänge mit der Sprachverwendung in den jeweiligen Situationen (jeweils $p = 0,000$) festgestellt werden. Je eher die Testpersonen dieser Aussage zustimmten,

desto eher verwenden diese auch in den Situationen im schulischen Kontext standardnahe Varietäten.

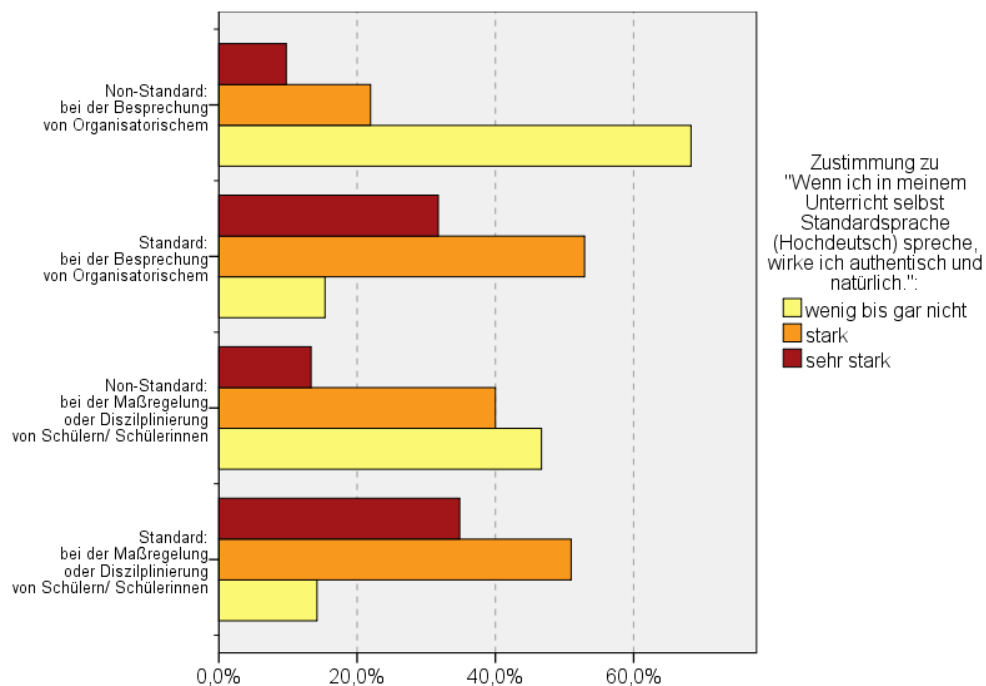


Diagramm 53: Zusammenhang von *Wenn ich in meinem Unterricht selbst Standardsprache (Hochdeutsch) spreche, wirke ich authentisch und natürlich.* und *Sprachverwendung: bei der Maßregelung oder Disziplinierung von Schülern/ Schülerinnen* sowie *Sprachverwendung: bei der Besprechung von Organisatorischem* (n = 230)

Auch die Aussage *Wenn ich in meinem Unterricht selbst Dialekt spreche, wirke ich authentisch und natürlich.* beinhaltet einen signifikanten Zusammenhang mit der Sprachverwendung in sämtlichen unterrichtlichen Situationen. Alle Lehrerinnen und Lehrer, welcher diese Aussage eher zustimmten, verwenden in ihrem Unterricht signifikant häufiger (jeweils $p = 0,000$) dialektale oder umgangssprachliche Formen als jene, welche dieser Aussage eher weniger zustimmten.

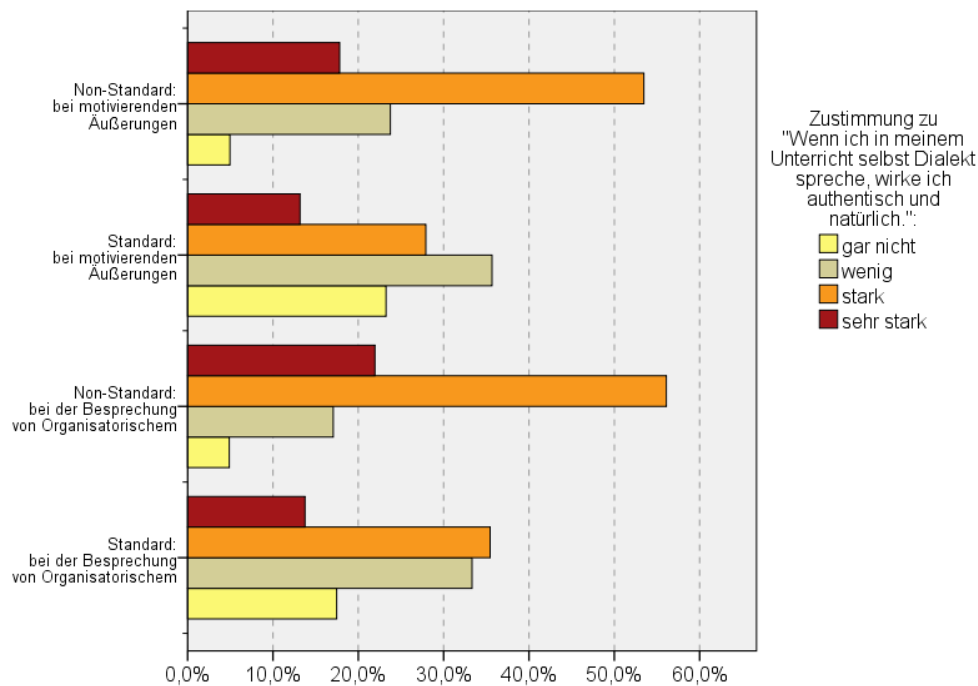


Diagramm 54: Zusammenhang von *Wenn ich in meinem Unterricht selbst Dialekt spreche, wirke ich authentisch und natürlich.* und *Sprachverwendung: bei der Besprechung von Organisatorischem* sowie *Sprachverwendung: bei motivierenden Äußerungen* (n = 230)

Die Auswertung der Aussage *Wenn ich in meinem Unterricht selbst Dialekt sprechen und ich schülerseitigen Dialektgebrauch zulassen würde, würde ich von den Eltern und/oder der Direktion Beschwerden erhalten.* zeigte unterschiedliche Ergebnisse. Es konnte mittels Spearman-Test festgestellt werden, dass ein signifikanter Zusammenhang ($p = 0,023$) zwischen dieser Aussage und der Sprachverwendung bei der Disziplinierung und Maßregelung von Schülerinnen und Schülern besteht. All jene, welcher der Aussage eher zustimmten, verwenden laut Chi-Quadrat-Test signifikant häufiger ($p = 0,049$) Varietäten des Standards in diesen Situationen als die Lehrpersonen, welche dieser Aussage eher weniger zustimmten.

Auch bei Sprachverwendung bei motivierenden Äußerungen vonseiten der Lehrkraft ist ein signifikanter Zusammenhang ($p = 0,003$) mit der Aussage vorhanden. Je stärker dieser Aussage zugestimmt wurde, desto signifikant seltener ($p = 0,011$) verwenden jene Lehrerinnen und Lehrer standardferne Varietäten in jenen Situationen. Ebenso zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Aussage und der Sprachverwendung in Pausengesprächen ($p = 0,041$). All jene, welcher der Aussage eher weniger zustimmten, verwenden laut Chi-Quadrat-Test signifikant häufiger ($p = 0,028$) Varietäten des Non-Standards in diesen Situationen als die Lehrpersonen, welcher dieser Aussage eher zustimmten.

Es soll jedoch nicht unerwähnt bleiben, dass es sich bei den Antworten auf jene Fragestellungen des Fragebogens, welche die Sprachverwendung der Lehrpersonen erhoben haben, um Selbstauskünfte der Lehrkräfte und keine direkt beobachtete Daten handelt. Für die Erhebung tatsächlicher, sprachlicher Daten wäre beispielsweise die Anwendung eines qualitativen Experteninterviews eine Möglichkeit.

7.6 Anmerkungen der Testpersonen in den Kommentarfeldern

Aufgrund der Diversität der Fragestellungen sowie des Umstandes, dass es sich bei den befragten Teilnehmerinnen und Teilnehmern um Lehrkräfte – einer tendenziell kritischen Gruppe von Personen – handelte, wurde im Rahmen einer Vielzahl von Fragen die Möglichkeit gegeben, einen Kommentar abzugeben. Dies sollte den Lehrerinnen und Lehrern die Chance geben, auf Beobachtungen ihrerseits hinweisen zu können.

Dies wurde von den Testpersonen auch in reger Form wahrgenommen und soll im Folgenden dargestellt werden.

7.6.1 Allgemeine Rückmeldungen

Grundsätzlich erhielt ich auf meine Anfrage und Bitte, den Fragebogen auszufüllen, durchwegs positive Rückmeldungen, welche auch weiteres Interesse an den Ergebnissen der Untersuchung andeuteten. Diese wurden sowohl in das abschließende Kommentarfeld der Erhebung, als auch mittels E-Mail oder Kurznachricht an mich übermittelt, wie folgende Beispiele zeigen:

Nette Umfrage

Ich finde die Fragen, gerade als Deutschlehrerin sehr interessant. Sie regen zur Reflexion über das eigene Sprachverhalten im Unterricht an und weisen auf Problemfelder hin. [...]

Viel Erfolg beim Auswerten. Finde den Fragebogen sehr interessant!

Sehr interessantes Thema. Alles Gute!

Danke, dass Sie sich dem Dialekt widmen! ;)

cooles , interessantes Thema;

Wenn möglich, würde ich gerne die Ergebnisse des Fragebogens erfahren.... [...] :-)

Jedoch wurden auch einige kritische Äußerungen von manchen Probandinnen und Probanden hinterlegt. Einige davon lassen darauf schließen, dass einigen Testpersonen die Absicht und Zielsetzung hinter dieser Datenerhebung nicht eindeutig zuordenbar erschienen oder die erste Seite eventuell eher nur beiläufig gelesen wurde.

Ich bin mir nicht sicher, worauf Sie mit dieser Umfrage hinaus wollen...

Verallgemeinerungen sind schwierig, das ist von Schüler zu Schüler, von Klasse zu Klasse unterschiedlich, je nach Herkunft. [Standardsprache] bei Präsentationen sollte ihnen in meinem Fach aber beigebracht werden.

leider konnten die Rechtschreibfehler nicht mehr ausgebessert werden, da ein Zurück nicht möglich war

Bei einigen Kommentaren ist es wohl nicht erforderlich, diese näher zu behandeln. Sie sollen vermutlich eher ausdrücken, dass die befragten Probandinnen und Probanden sehr froh darüber sind, dass sich jemand am Institut für Germanistik der Universität Wien für die vorliegende Thematik interessiert und diese in einer wissenschaftlichen Abschlussarbeit bzw. empirischen Forschung behandelt.

Ebenso wollen sie vermutlich die sprachliche Situation in ihrer Schule kurz darlegen, um die angegebenen Daten besser verstehen zu können. Auch Ansichten, Beobachtungen und Standpunkte hinsichtlich der Sprachverwendung, für welche sich die Lehrkräfte eventuell aktiv in ihrem Unterricht einsetzen, sollen hier angeführt werden.

Sprache ist ein wunderbares, sehr komplexes Medium. Keine Form sollte abgewertet werden, es sei denn sie wird so eingesetzt, dass sie andere demütigt, verunglimpft.

Ich stelle immer mehr fest, dass meine Schüler gehemmt sind, wenn ich strikte Standardsprache einfordere, während sie gehobene Umgangssprache großteils relativ mühelos beherrschen und in passenden Situationen auch anwenden können. Ich halte es für das Wichtigste, ihnen alle Sprachvarietäten vor Augen zu führen und ihnen v.a. beizubringen, in welchen Situationen was angemessen ist und was nicht. Ein rigoroses Dialektverbot im Unterricht halte ich für falsch.

Ich denke, es ist wichtig Schüler zu lehren, dass man beide Sprachformen beherrschen muss, um sie situationsgerecht verwenden zu können. Daher ist auch das Üben der mündlichen Standardsprache notwendig.

Ich denke, dass für die meisten Fragen dialektnahe Umgangssprache am ehesten als Antwort zu treffen würde. Es kann kaum jemand richtigen Dialekt sprechen

[...] In unserer Schule unterrichten Lehrerinnen aus allen neun Bundesländern sowie aus Deutschland, Finnland, Kroatien, Indien, der Schweiz, der Türkei,...und das sind jetzt nur die Lehrkräfte! Wenn alle von ihnen in ihrem eigenen Dialekt sprächen, dann würden wir schon im Konferenzzimmer Verständigungsschwierigkeiten haben.

Gedichte und Lieder oder Theaterstücke im Dialekt sind wichtig!!!

Die Bedeutung des Dialekts ist für Jugendliche heutzutage, zumindest im Umkreis Wiens, nahezu gleich null!!! [...] Für viele - nicht nur mit Migrationshintergrund - wäre Dialekt quasi eine weitere "Fremdsprache". [...] Viel größere Bedeutung hat der Einfluss des Bundesdeutschen auf unsere Schüler/innen. [...]

7.6.2 Spezifische Rückmeldungen

Große Schwierigkeiten schienen die befragten Teilnehmerinnen und Teilnehmer vor allem mit der Frage nach einer individuellen Einschätzung der Termini Standardsprache und Dialekt zu haben. Dazu muss gesagt werden, dass im Fragebogen selbst ganz bewusst darauf verzichtet wurde, Definitionen dieser beiden Begriffe vorzugeben, um das Antwortverhalten nicht zu steuern.

Dies schien jedoch bei etlichen Lehrpersonen, welche an der Fragebogenerhebung teilgenommen haben, für große Irritationen zu sorgen:

Könnte es sein, dass Sie von Dialekt sprechen und damit eigentlich Umgangssprache meinen?

Ich würde allerdings den Begriff "Dialekt" genauer definieren, wie man ihn in diesem Fragebogen verwenden soll.

Ich kenne Ihre Definitionen von Standardsprache, Dialekt und Mundart nicht - da es nicht nur EINE Definition dieser Varietäten gibt, wäre es meiner Ansicht nach sinnvoll, eine Begriffserklärung als Basis anzugeben... damit gewusst wird, wovon die Rede ist :-)

Ich glaube, Sie können Dialekt und Jargon nicht unterscheiden, [...]. Sie definieren nicht

Ich finde die Gleichsetzung der Begriffe Standardsprache und Hochdeutsch problematisch, da das eine nur auf den schriftlichen und das andere nur auf den mündlichen Bereich zutrifft. Es wird hier ein typischer "Volksirrtum" weitergegeben, das sollte bei einer wissenschaftlichen universitären germanistischen Arbeit meiner Meinung nach nicht passieren...

Für mich sind Dialekt und Umgangssprache nicht dasselbe - in einigen Fragen wird aber hier nicht differenziert, darum war es schwierig, Antworten zu finden.

Es wäre wohl besser gewesen, im Vorhinein eine genaue Begriffsdefinition vorzunehmen.

Definition von Dialekt diskussionswürdig

Grundsätzlich sind die Anmerkungen der Probandinnen und Probanden nachvollziehbar, da sich diese offenbar eine exakte Definition der beiden Begriffe gewünscht hätten, um sich in ihren Antworten daran orientieren zu können.

Jedoch zielte der Fragebogen genau darauf ab, zu erheben, welche Auffassung die Testpersonen von Standardsprache bzw. Dialekt aufweisen. Aus einigen Definitionen mancher teilnehmenden Lehrpersonen lässt sich diese Vermutung auch bestätigen, da diese in manchen Kommentaren eine vollkommen konträre und interessante Ansicht vertreten, worum es sich bei diesen Begriffen handelt.

8. Resümee und Ausblick

8.1 Resümee

Die Bearbeitung des Forschungsgegenstandes dieser Diplomarbeit sowie die darauffolgende Auswertung und Interpretation der erhobenen Daten haben gezeigt, dass die Verwendung der sprachlichen Varietäten im Schulunterricht vonseiten der Lehrpersonen ein interessantes Forschungsfeld darstellt. Bereits bei der Konzeption des Forschungsgegenstandes und insbesondere im Zuge der eigentlichen Erhebung wurde deutlich, dass vor allem eine Untersuchung des Sprachgebrauchs der Lehrkräfte zweier derart differenter Fächer wie Deutsch und Bewegung & Sport lohnenswert ist. Wie in Kapitel 3 und 4 nachzulesen ist, unterscheiden sich diese in ihren sprachlichen Handlungen in hohem Maße voneinander, weshalb diese beiden Unterrichtsfächer für die Untersuchung ausgewählt wurden.

Die folgenden Annahmen lagen der Untersuchung zugrunde:

Die **erste Hypothese** besagte, dass die befragten Lehrpersonen unterschiedliche Auffassungen davon aufweisen, worum es sich bei Standardsprache (Hochdeutsch) bzw. Dialekt handelt, und dies aufgrund außersprachlicher Variablen stark variiert.

Diese Annahme konnte in der Untersuchung bestätigt werden. Besonders hinsichtlich des Begriffs Standardsprache gaben die Testpersonen sehr unterschiedliche Antworten, während sie sich bei der Frage nach einer Definition des Terminus Dialekt relativ einig waren. Dies zeigt sich darin, dass dieser laut den Antworten der Probandinnen und Probanden eine regional variierende Form der Sprachverwendung (in Aussprache, Wortschatz, Grammatik etc.) darstellen würde, was von einem Großteil der befragten Personen (insgesamt 85,2 % der Befragten verstehen darunter Dialekt) derart beantwortet wurde.

Bemerkenswert ist, welche auffälligen Differenzen in der Auffassung des Begriffs Standardsprache festgestellt werden konnten. Während die männlichen Probanden Standardsprache eher mit einer Form der Schriftsprache gleichsetzten, verstanden die weiblichen Probandinnen darunter am häufigsten die Verwendung einer normorientierten Sprachform. Hinsichtlich des Alters war besonders auffällig, dass die jüngeren Lehrpersonen unter 30 Jahren unter Standardsprache ebenfalls eine Form der Schriftsprache verstanden, während die älteste Gruppe (*über 60 Jahre*)

die Orientierung an einer Sprachnorm für die Standardsprache als wesentlichstes Kriterium erachtete.

Allen Altersgruppen war die Abgrenzung des Standards von Varietäten des Non-Standards sehr wichtig. Lehrkräfte für Deutsch hingegen verstehen unter Standardsprache eher die Verwendung einer normorientierten Varietät als Lehrkräfte für Bewegung & Sport, welche Standard eher mit einer Form der Schriftsprache gleichsetzen würden. Die Tatsache, dass Standardsprache überregional verständlich sei, wurde ebenfalls von Deutsch-Lehrpersonen häufiger angegeben als von denjenigen, welche Bewegung & Sport unterrichten. Bezüglich der untersuchten Bundesländer wurde von den Lehrpersonen in Niederösterreich und Wien primär angegeben, dass Standardsprache eine Orientierung an der Norm beinhalten würde, während die Testpersonen aus Oberösterreich Standardsprache weitaus häufiger mit Schriftsprache assoziieren.

Der Begriff Dialekt wurde dagegen von den Testpersonen aller wesentlichen Kategorien (Geschlecht, Alter, Unterrichtsfach, Bundesland) – wie o. a. – am häufigsten als regional variierende Form der Sprachverwendung beschrieben.

Der **zweiten Hypothese** lag die Annahme zugrunde, dass in der Sprachverwendung in Situationen des Alltags bzw. im schulischen Kontext große Unterschiede zwischen Deutsch- und Sportlehrkräften hinsichtlich Standardsprache und Dialekt existieren. Diese würden sich je nach Geschlecht, Alter, der Unterrichtsfächer sowie dem Bundesland, in welchem derzeit unterrichtet wird, unterscheiden.

Auch diese Hypothese konnte bestätigt werden und wurde in der Beantwortung der dritten Fragestellung detailliert beantwortet.

In der **dritten Hypothese** wurde davon ausgegangen, dass Deutsch-Lehrpersonen dialektale Varietäten vorrangig in nicht-unterrichtlichen bzw. privaten Gesprächen im schulischen Kontext nutzen, im Unterricht hingegen eine der Standardsprache nahe Form sprechen würden. Im Alltag, so wurde angenommen, ist jedoch eine Verwendung des Dialekts durchaus häufig.

Diese Annahmen konnten durch die Testergebnisse bestätigt werden. Lehrkräfte für Deutsch verwenden tatsächlich in unterrichtlichen Situationen wie beim Vortrag des Unterrichtsstoffes, der Erläuterung von Aufgabenstellungen, der Besprechung von Organisatorischem etc. eher Varietäten des Standards. In persönlicheren oder emotionaleren Begebenheiten wie im Zuge von Maßregelungen oder Disziplinierungen wird ebenso primär Standardsprache gesprochen, bei motivierenden Äußerungen oder Gesprächen während der Pausen verwenden diese jedoch

auch Varietäten des Non-Standards. In alltäglichen Situationen sind den Angaben der Lehrpersonen zufolge ebenso dialektale oder umgangssprachliche Äußerungen durchwegs verbreitet.

Im Gegensatz dazu wurde angenommen, dass Sport-Lehrkräfte in unterrichtlichen Begebenheiten grundsätzlich ebenso auf standardnahe Äußerungen zurückgreifen sowie, dass dialektale oder umgangssprachliche Äußerungen mutmaßlich – im Vergleich zu Deutsch-Lehrkräften – des Öfteren auch in unterrichtlichen Situationen sowie generell im schulischen Bereich verwendet werden. In der Alltagssprache hingegen wurden individuelle Unterschiede vermutet.

Diese Hypothesen konnten ebenfalls durch die Untersuchungsergebnisse bestätigt werden. Jene befragten Lehrpersonen, welche Bewegung & Sport unterrichten, gaben – im Vergleich zu den Deutsch-Lehrpersonen – tatsächlich häufiger an, dass sie Varietäten des Non-Standards auch in unterrichtlichen Situationen wie dem Vortrag des Unterrichtsstoffes, der Erklärung von Aufgabenstellungen etc. verwenden. Auch in persönlicheren oder emotionaleren Begebenheiten verwenden diese, laut ihren Angaben, eher seltener Formen der Standardsprache. In alltäglichen Situationen kommen Varietäten des Non-Standards ebenso durchwegs vor.

Die **vierte Hypothese** ging von der Annahme aus, dass signifikante Unterschiede in der Verwendung von umgangssprachlichen bzw. dialektalen Varietäten bei den Lehrerinnen und Lehrern für Bewegung & Sport oder Deutsch bestehen.

Die Ergebnisse haben gezeigt, dass Lehrkräfte für Bewegung & Sport häufiger Varietäten des Non-Standards zu verwenden scheinen, während Lehrkräfte für Deutsch eher zwischen den Varietäten wechseln und diese je nach Situation einsetzen dürften. Diese Erkenntnis zeigt sich auch in den Situationen im schulischen Kontext, zu welchen die Testpersonen befragt wurden.

Vor allem hinsichtlich motivierender Äußerungen im Unterricht konnte aufgezeigt werden, dass Lehrpersonen für Bewegung & Sport signifikant häufiger Varietäten des Non-Standards in derartigen Situationen verwenden als Lehrpersonen für Deutsch. Dagegen wurde jedoch ersichtlich, dass Deutsch-Lehrkräfte in Vier-Augen-Gesprächen zwischen Lehrperson und Schülerin bzw. Schüler sowie bei Exkursionen, Sportwochen etc. signifikant häufiger umgangssprachliche oder dialektale Äußerungen nutzen als jene für Bewegung & Sport.

In weiteren Bereichen konnten keinerlei signifikante Unterschiede zwischen den Lehrpersonen für Deutsch und jenen für Bewegung & Sport deutlich gemacht werden, Tendenzen waren jedoch in etlichen Begebenheiten durchaus erkennbar. So scheinen Lehrerinnen und Lehrer für

Bewegung und Sport beim Vortrag des Unterrichtsstoffes, bei der Erläuterung von Aufgabenstellungen und bei der Besprechung von Organisatorischem eher Formen des Non-Standards zu nutzen. Bei der Maßregelung oder der Disziplinierung von Schülerinnen oder Schülern sowie in Pausengesprächen scheinen beide Gruppen sowohl auf Varietäten des Standards, als auch des Non-Standards zurückzugreifen.

Daneben konnten weitere signifikante Unterschiede, vor allem in den jeweiligen untersuchten Bundesländern (Niederösterreich, Oberösterreich, Wien), jedoch auch hinsichtlich des Geschlechts und den Alterskategorien erhoben werden. Besonders bei der Maßregelung oder der Disziplinierung von Schülerinnen oder Schülern, bei der Besprechung von organisatorischen Themen, bei motivierenden Äußerungen, bei Pausen-Gesprächen, im Zuge von außerschulischen Aktivitäten wie Exkursionen, Sportwochen etc. sowie in Vier-Augen-Gesprächen zwischen Lehrperson und Schülerin bzw. Schüler wurden signifikante Differenzen deutlich.

Diese ergaben, dass vorrangig männliche Lehrpersonen angaben, Varietäten des Non-Standards im Unterricht zu verwenden. Ebenso wurde deutlich, dass jüngere Lehrerinnen und Lehrer signifikant häufiger Formen der Umgangssprache und des Dialekts im Unterricht zu sprechen angaben. Dies wird zudem eher in ländlicheren Gebieten wie in Nieder- und Oberösterreich derart gehandhabt, während in Wien eher die Varietäten des Standards vorherrschend sind.

Die vierte Hypothese konnte somit ebenfalls bestätigt werden. Großteils verwenden Lehrpersonen für Bewegung & Sport häufiger Varietäten des Non-Standards im Unterricht als Lehrpersonen, welche Deutsch unterrichten. Jedoch erscheint es überraschend, dass Lehrkräfte für Bewegung & Sport (nach Selbstauskunft) nicht – wie angenommen – in allen schulischen Situationen (signifikant) häufiger Varietäten des Non-Standards nutzen. Ebenso bemerkenswert ist es, dass Lehrkräfte für Deutsch in zwei der angegebenen Situationen (in Vier-Augen-Gesprächen zwischen Lehrperson und Schülerin bzw. Schüler sowie bei Exkursionen, Sportwochen etc.) nach eigenen Angaben signifikant häufiger dialektale und umgangssprachliche Äußerungen gebrauchen als die Lehrkräfte für Bewegung & Sport.

In der letzten Hypothese wurde davon ausgegangen, dass Zusammenhänge zwischen der Sprachverwendung im Unterricht und dem Geschlecht, dem Alter, den unterrichteten Fächern sowie dem Bundesland, in welchem unterrichtet wird, bestehen. Diese wurde jedoch als nicht bedeutend angenommen. Ebenso wurde der Einfluss von außersprachlichen Variablen auf die Auswahl der Sprachverwendung im Unterricht als gering eingeschätzt.

Dabei konnten einige interessante Ergebnisse zutage gebracht werden. So konnte z. B. bestätigt werden, dass eine Dialektverwendung im privaten Umfeld (wie z. B. im Freundeskreis) signifikant mit der Dialektverwendung im Unterricht zusammenhängt. Ebenso wurde deutlich, dass Lehrpersonen, welche in ländlicheren Gebieten (wie in Oberösterreich) aufgewachsen sind, signifikant häufiger Varietäten des Non-Standards im unterrichtlichen Kontext nutzen als jene Lehrkräfte, welche im städtischen Raum (wie in Wien) aufgewachsen sind. Auch zwischen dem Bundesland, in welchem das Studium absolviert wurde, und der Dialektverwendung im Unterricht besteht ein signifikanter Zusammenhang. Lehrpersonen, welche z. B. in Salzburg studiert haben, verwenden signifikant häufiger Formen des Non-Standards im Unterricht als jene, welche z. B. ihr Studium in Wien absolvierten.

Ebenso bemerkenswert ist die festgesellte Tatsache, dass Lehrpersonen, welche im Verlauf des Studiums oder als Lehrperson (noch) nicht im Ausland tätig waren, in manchen Begebenheiten wie im Zuge maßregelnder oder disziplinierender Äußerungen bzw. in Vier-Augen-Gesprächen mit Schülerinnen und Schülern eher standardferne Äußerungen zu verwenden scheinen als jene, welche bereits Auslandserfahrungen aufweisen.

Ebenfalls hervorzuheben ist der Umstand, dass Lehrpersonen, welche sich nicht als sprachliches Vorbild für ihre Schülerinnen und Schüler betrachten, signifikant häufiger Varietäten des Non-Standards im Unterricht nutzen als jene, welche sich als solches bezeichnen würden.

8.2 Ausblick

Die vorliegende Arbeit konnte aufzeigen, dass eine Untersuchung des lehrerseitigen Varietätengebrauchs im Kontext des Schulunterrichts ein spannendes Themenfeld darstellt. Neben den gewonnenen Erkenntnissen hinsichtlich der Sprachverwendung von Lehrerinnen und Lehrern für Bewegung & Sport sowie Deutsch an österreichischen Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) ergaben sich jedoch weitere Fragestellungen und Überlegungen, welche in nachfolgenden Forschungsarbeiten unter diesem Schwerpunkt berücksichtigt werden könnten.

In jedem Fall wäre es überlegenswert, neben der quantitativen Fragebogenerhebung auch qualitative Interviews in die Forschung miteinzubeziehen. Die Durchführung einiger Experteninterviews war ursprünglich auch für diese Arbeit angedacht, hätte jedoch den Rahmen dieser Arbeit gesprengt.

Für kommende Forschungsarbeiten, welche sich mit dieser Thematik beschäftigen, wäre dies jedoch von wesentlichem Interesse. Dadurch könnten im Fragebogen angegebene Ausführungen hinsichtlich der Sprachverwendung überprüft werden. In weitere Folge wären auch Hospitationen im tatsächlichen Unterricht dieser Lehrkräfte überlegenswert. Neben der Erhebung tatsächlicher sprachlicher Daten könnten auf diese Art und Weise Äußerungen von Lehrpersonen, welche im Unterricht tatsächlich verwendet werden, erhoben werden.

Außerdem wäre es ratsam – trotz der für diese Forschungsarbeit mehr als ausreichende Stichprobe von 230 Probandinnen und Probanden –, für zukünftige Erhebungen in Bezug auf dieses Themengebiet eine noch größere Stichprobe heranzuziehen. Einerseits wären Testungen hinsichtlich Signifikanzniveaus aufgrund der ausreichend großen Anzahl an Teilnehmerinnen und Teilnehmern einfacher durchzuführen, andererseits wäre eine Untersuchung des gesamten österreichischen Bundesgebiets oder mehrerer Unterrichtsfächer mit Sicherheit sehr spannend. Ebenso wären etwaige Vergleiche zwischen den wesentlichen Kategorien dieser Arbeit (Geschlecht, Alter, Unterrichtsfach, Bundesland) sehr interessant.

9. Verzeichnisse

9.1 Literatur

- AMMON, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin / New York: De Gruyter.
- AMMON, Ulrich / BICKEL, Hans / LENZ, Alexandra N. (Hg.) (2016): Variantenwörterbuch des Deutschen: Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen. 2., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin / Boston: de Gruyter.
- BARBOUR, Stephen / STEVENSON, Patrick (1998): Variation im Deutschen. Soziolinguistische Perspektiven. Berlin / New York: de Gruyter.
- CLYNE, Michael (2005): Plurizentrische Sprache. In: Ammon, Ulrich / Dittmar, Norbert u. a. (Hg.): Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Berlin / New York: de Gruyter, 296-300.
- DE CILLIA, Rudolf (2014): Innersprachliche Mehrsprachigkeit, Sprachnorm und Sprachunterricht. In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 38/1, 9-19.
- DE CILLIA, Rudolf / RANSMAYR, Jutta (2019): Österreichisches Deutsch macht Schule. Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm. Wien [u. a.]: Böhlau.
- DIGEL, Helmut (1976): Sprache und Sprechen im Sport. Eine Untersuchung am Beispiel des Hallenhandballs. Schorndorf: Hofmann.
- DITTMAR, Norbert (1997): Grundlagen der Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch mit Aufgaben. Tübingen: Niemeyer.
- EBNER, Jakob (2008): Duden - Österreichisches Deutsch: Eine Einführung. Mannheim: Dudenverlag.
- FINK, Ilona Elisabeth / RANSMAYR, Jutta / DE CILLIA, Rudolf (2017): „Also grammatisch würd ich fast sagen, dass die Österreicher inkorrekt sind, aber sonst eigentlich gar nicht.“ Wahrnehmung von und Einstellungen gegenüber Varietäten des Deutschen bei österreichischen LehrerInnen und SchülerInnen. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 33/1, 79-96.
- HOCHHOLZER, Rupert (2004): Konfliktfeld Dialekt. Das Verhältnis von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern zu Sprache und ihren regionalen Varietäten. Regensburg: Edition Vulpes.
- KALLUS, K. Wolfgang (2010): Erstellung von Fragebogen. Wien: Facultas.
- KELLERMEIER-REHBEIN, Birte (2014): Plurizentrik. Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

- KLEINER, Konrad (1989): Die Sprache im Sportunterricht als Element des Lehrerverhaltens. Ein Beitrag zur empirischen Unterrichtsforschung am Beispiel der Sportlehrersprache. In: KLEINER, Konrad (Hrsg.): Wiener Beiträge zur Sportwissenschaft. Wien (Wissenschaftliche Gesellschaft für Leibeserziehung und Sport in Wien 7), 85-114.
- KLINGEN, Paul (2013): Kommunikation im Sportunterricht. Empfehlungen und Handlungsmuster für eine erfolgreiche Unterrichtspraxis. Baltmannsweiler: Schneider 2013.
- KLOSS, Heinz (1978): Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800. 2., erweiterte Auflage. Düsseldorf: Schwann.
- KRAMMER, Lisa (2016): Standard- und Nonstandard-Deutsch im universitären Kontext aus der Sicht von ausgewählten Studienrichtungen. Diplomarbeit an der Universität Wien.
- KRAUS, Ulrike (1984): Sprechen im Sportunterricht. Eine Untersuchung zur didaktischen Bedeutung der Sportlehrersprache. Wuppertal: Putty.
- KROPF, Thomas (1986): Kommunikative Funktionen des Dialekts im Unterricht. Theorie und Praxis in der deutschen Schweiz. Tübingen: Niemeyer.
- KUHLMANN, Detlef (1985): Kommunikation im Sportunterricht. Zeitschrift für Germanistische Linguistik 13/3, 310-328.
- KUHLMANN, Detlef (1986): Sprechen im Sportunterricht. Eine Analyse sprachlicher Inszenierungen von Sportlehrern. Schorndorf: Hofmann.
- LENZ, Alexandra N. (2014): Sprachvariation und Sprachwandel aus der Perspektive von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern. Einstellungsdaten aus Österreich, Deutschland und der Schweiz. In: PLEWNIA, Albrecht / WITT, Andreas (Hg.): Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation. Berlin / Boston: de Gruyter.
- LÖFFLER, Heinrich (2003): Dialektologie. Eine Einführung. Tübingen: Günther Narr Verlag.
- LÖFFLER, Heinrich (2010): Germanistische Soziolinguistik. 4., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- MUHR, Rudolf (1997): Welche Sprache wird an österreichischen Schulen unterrichtet? Sprachnormen, Spracheinstellungen und Sprachwirklichkeit im Deutschunterricht. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule 21/2, 32-46.
- NEULAND, Eva (1993): Sprachbewußtsein und Sprachvariation. Zur Entwicklung und Förderung eines Sprachdifferenzbewußtseins. In: KLOTZ, Peter / SIEBER, Peter (Hg.): Vielerlei Deutsch. Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule. Stuttgart: Ernst Klett Schulbuchverlag, 173-191.
- PETER, Klaus (2015): Sprachliche Normvorstellungen in Österreich, Deutschland und der Schweiz. In: LENZ, Alexandra N. / AHLERS, Timo / GLAUNINGER, Manfred M (Hg.): Dimensionen des Deutschen in Österreich. Variation und Varietäten im sozialen Kontext. Frankfurt am Main / Wien: Lang.
- PORST, Rolf (2014): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. 4., erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

- RAITHEL, Jürgen (2008): Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- RAMGE, Hans (1978): Kommunikative Funktionen des Dialekts im Sprachgebrauch von Lehrern während des Unterrichts. In: AMMON, Ulrich / KNOOP, Ulrich / RADTKE, Ingulf (Hg.): Grundlagen einer dialektorientierten Sprachdidaktik. Theoretische und empirische Beiträge zu einem vernachlässigten Schulproblem. Weinheim: Basel, 197-227.
- RANSMAYR, Jutta (2009): „Und dass es keine Paradeiser mehr gibt, is‘ ewig schad‘...“. Überlegungen zum österreichischen Deutsch im heimischen Bildungssystem. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule 33/4, 72-81.
- RANSMAYR, Jutta / FINK, Ilona Elisabeth (2014): Das österreichische Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache. Vorläufige Ergebnisse des FWF-Projekts. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule 38/3, 40-53.
- RASTNER, Eva-Maria (1997): Sprachvarietäten im Unterricht. Eine Umfrage unter Österreichs LehrerInnen zu Standardsprache – Umgangssprache – Dialekt. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule 21/3, 40-53.
- REISINGER, Ulla (2005): Schule und Dialekt. Dialekt als Unterrichtsstoff und Unterrichtssprache am Beispiel der höheren Schulen in Wien und Niederösterreich. Diplomarbeit an der Universität Wien.
- ROSENBERG, Peter (1993): Dialekt und Schule. Bilanz und Aufgaben eines Forschungsgebiets. In: KLOTZ, Peter / SIEBER, Peter (Hg.): Vielerlei Deutsch. Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule. Stuttgart: Ernst Klett Schulbuchverlag, 12-58.
- ROBMANITH, Iris (2016): Sprache und Sprechen in „Unterrichtspraktischen Studien Bewegung und Sport“. Eine qualitative Mikroanalyse des Verbalverhaltens von Studierenden in didaktischen Situationen. Diplomarbeit an der Universität Wien.
- SCHLOSSER, Horst Dieter (1985): Dialektgebrauch in der Schule. Informationen – Bedingungen – Möglichkeiten. Alsbach: Leuchtturm-Verlag.
- SCHMIDLIN, Regula (2011): Die Vielfalt des Deutschen: Standard und Variation. Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache. Berlin / Boston: de Gruyter.
- SCHMIDT, Jürgen Erich / HERRGEN, Joachim (2011): Sprachdynamik. Eine Einführung in die moderne Regionalsprachenforschung. Berlin: Erich Schmidt (Grundlagen der Germanistik 49).
- SIEBER, Peter / SITTA, Horst (1994): Mundart und Hochdeutsch im Unterricht 3. Auflage. Aarau / Frankfurt am Main / Salzburg: Sauerländer Verlag.
- SINNER, Carsten (2014): Varietätenlinguistik. Eine Einführung. Tübingen: Narr Verlag.
- STEINER, Elisabeth / BENESCH, Michael (2018): Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung. 5., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Wien: Facultas.
- WIESINGER, Peter (1988): Die deutsche Sprache in Österreich. Eine Einführung. In: WIESINGER, Peter (Hrsg.): Das österreichische Deutsch. Wien / Graz: Böhlau, 9-30.

WITTIBSCHLAGER, Anja (2016): „Im Dialekt fühlen sich meine Schülerinnen und Schüler zuhause“. Eine Untersuchung des Stellenwertes des Dialekts in österreichischen Volksschulen. Masterarbeit an der Universität Wien.

9.2 Abbildungen

Abb. 1: Amtssprachregionen des Deutschen (AMMON 1995, 13).

Abb. 2: Soziales Kräftefeld einer Standardvarietät (AMMON 1995, 80)

Abb. 3: Die für die nationalen Varietäten des Deutschen wichtigsten Dialektregionen (AMMON 1995, 15).

Abb. 4: Dialekt-Standard-Kontinuum (KELLERMEIER-REHBEIN 2014, 163).

Abb. 5: Fragebogen *Dialekt im Schulunterricht*, Frage 4.

Abb. 6: Fragebogen *Dialekt im Schulunterricht*, Auszug aus Frage 19.

Abb. 7: Fragebogen *Dialekt im Schulunterricht*, Auszug aus Frage 21.

Abb. 8: Fragebogen *Dialekt im Schulunterricht*, Auszug aus Frage 24.

9.3 Diagramme

Diagramm 1: Zeitpunkt der Dateneingabe der befragten Lehrpersonen (n = 230).

Diagramm 2: Zeitaufwand für die Lehrkräfte zur Beantwortung des Fragebogens (n = 230)

Diagramm 3: Geschlechterverteilung der Testpersonen (n = 230).

Diagramm 4: Altersverteilung (in Kategorien) der Testpersonen (n = 230).

Diagramm 5: Verteilung der Unterrichtsfächer bzw. Fächerkombinationen (n = 230).

Diagramm 6: Verteilung der Bundesländer unter den Testpersonen (n = 230).

Diagramm 7: *In welchem österreichischen Bundesland sind sie aufgewachsen?*, sortiert nach Bundesland (n = 230).

Diagramm 8: Verteilung der Kategorien von *Sehen Sie sich selbst als Dialektsprecher/ Dialektsprecherin?* (n = 230).

- Diagramm 9: Verteilung der Kategorien von *Sehen Sie sich selbst als Dialektsprecher/ Dialektsprecherin?*, sortiert nach Alterskategorien (n = 230).
- Diagramm 10: Verteilung der Kategorien von *Sehen Sie sich selbst als Dialektsprecher/ Dialektsprecherin?*, sortiert nach Bundesland (n = 230).
- Diagramm 11: Verteilung der Kategorien von *Dialektverwendung: mit Freunden* (n = 230).
- Diagramm 12: Verteilung der Kategorien von *Dialektverwendung: mit meinem Partner/ meiner Partnerin* (n = 230).
- Diagramm 13: Verteilung der Kategorien von *Dialektverwendung: mit meinen Kindern* (n = 230), sortiert nach Geschlecht bzw. Bundesland.
- Diagramm 14: Verteilung der Kategorien von *Dialektverwendung: mit meinen Kindern* (n = 230), sortiert nach Alter.
- Diagramm 15: Verteilung der Kategorien von *Dialektverwendung: mit meinen Eltern* (n = 230).
- Diagramm 16: Verteilung der Kategorien von *Dialektverwendung: mit meinen Großeltern* (n = 230).
- Diagramm 17: Verteilung der Kategorien von *Dialektverwendung: in privaten Gesprächen mit Kollegen/ Kolleginnen* (n = 230), sortiert nach Geschlecht bzw. Alter.
- Diagramm 18: Verteilung der Kategorien von *Dialektverwendung: in privaten Gesprächen mit Kollegen/ Kolleginnen* (n = 230), sortiert nach Unterrichtsfach bzw. Bundesland.
- Diagramm 19: Verteilung der Kategorien von *Dialektverwendung: in förmlichen Situationen (z. B. in einem Bewerbungsgespräch)* (n = 230).
- Diagramm 20: Gesamtverteilung von *Verwenden Sie im Umgang mit Ihren Schülern/ Schülerinnen Dialekt?* (n = 230).
- Diagramm 21: Verteilung der Unterrichtsfächer bzw. Fächerkombinationen von *Verwenden Sie im Umgang mit Ihren Schülern/ Schülerinnen Dialekt?* (n = 230).
- Diagramm 22: Verteilung der Bundesländer von *Verwenden Sie im Umgang mit Ihren Schülern/ Schülerinnen Dialekt?* (n = 230).
- Diagramm 23: Verteilung der Kategorien von *Sprachverwendung: beim Vortrag des Unterrichtsstoffes* (n = 230), sortiert nach Geschlecht bzw. Alter.
- Diagramm 24: Verteilung der Kategorien von *Sprachverwendung: beim Vortrag des Unterrichtsstoffes* (n = 230), sortiert nach Bundesland bzw. Unterrichtsfach.
- Diagramm 25: Verteilung der Kategorien von *Sprachverwendung: bei der Erläuterung von Aufgabenstellungen* (n = 230), sortiert nach Geschlecht bzw. Alter.
- Diagramm 26: Verteilung der Kategorien von *Sprachverwendung: bei der Erläuterung von Aufgabenstellungen* (n = 230), sortiert nach Unterrichtsfach bzw. Bundesland.

- Diagramm 27: Verteilung der Kategorien von *Sprachverwendung: bei der Maßregelung oder Disziplinierung von Schülern/ Schülerinnen* (n = 230).
- Diagramm 28: Verteilung der Kategorien von *Sprachverwendung: bei der Besprechung von Organisatorischem* (n = 230).
- Diagramm 29: Verteilung der Kategorien von *Sprachverwendung: bei motivierenden Äußerungen* (n = 230), sortiert nach Alter.
- Diagramm 30: Verteilung der Kategorien von *Sprachverwendung: bei motivierenden Äußerungen* (n = 230), sortiert nach Unterrichtsfach bzw. Bundesland.
- Diagramm 31: Verteilung der Kategorien von *Sprachverwendung: in Gesprächen während der Pausen* (n = 230).
- Diagramm 32: Verteilung der Kategorien von *Sprachverwendung: bei Exkursionen, Sportwochen* (n = 230).
- Diagramm 33: Verteilung der Kategorien von *Sprachverwendung: in Vier-Augen-Gesprächen zwischen Lehrer/ Lehrerin und Schüler/ Schülerin* (n = 230), sortiert nach Alter.
- Diagramm 34: Verteilung der Kategorien von *Sprachverwendung: in Vier-Augen-Gesprächen zwischen Lehrer/ Lehrerin und Schüler/ Schülerin* (n = 230), sortiert nach Unterrichtsfach bzw. Bundesland.
- Diagramm 35: Gesamtverteilung von *Würden Sie sich als Lehrperson als eine Art „sprachliches Vorbild“ für Ihre Schüler/ Schülerinnen bezeichnen?* (n = 230).
- Diagramm 36: Ausgewählte Kategorien von *Würden Sie sich als Lehrperson als eine Art „sprachliches Vorbild“ für Ihre Schüler/ Schülerinnen bezeichnen?*, sortiert nach Geschlecht (n = 230).
- Diagramm 37: Gesamtverteilung von *Wie viele Ihrer Schüler/ Schülerinnen können Ihrer Meinung nach Dialekt sprechen?* (n = 230).
- Diagramm 38: Verteilung von *Wie viele Ihrer Schüler/ Schülerinnen können Ihrer Meinung nach Dialekt sprechen?* (n = 230), sortiert nach Bundesland.
- Diagramm 39: Gesamtverteilung von *Wie viele Ihrer Schüler/ Schülerinnen können Ihrer Meinung nach Dialekt verstehen?* (n = 230).
- Diagramm 40: Verteilung von *Wie viele Ihrer Schüler/ Schülerinnen können Ihrer Meinung nach Dialekt verstehen?* (n = 230), sortiert nach Alter bzw. Bundesland.
- Diagramm 41: Kategorien von *Dialektverwendung bei Referaten von Schülern/ Schülerinnen* (n = 230), sortiert nach Bundesland.
- Diagramm 42: Kategorien von *Dialektverwendung bei Wortmeldungen von Schülern/ Schülerinnen* (n = 230), sortiert nach Alter.
- Diagramm 43: Kategorien von *Dialektverwendung bei Gruppengesprächen von Schülern/ Schülerinnen* (n = 230), sortiert nach Alter.

Diagramm 44: Kategorien von *Dialektverwendung bei Gruppengesprächen von Schülern/ Schülerinnen* (n = 230), sortiert nach Unterrichtsfach bzw. Bundesland.

Diagramm 45: Verteilung der Kategorien von *Lehrer/Lehrerinnen sollen in ihrem Unterricht vorrangig Standarddeutsch (Hochdeutsch) und keinen Dialekt sprechen.* (n = 230).

Diagramm 46: Verteilung der Kategorien von *Lehrer/Lehrerinnen sollen in ihrem Unterricht vorrangig Standarddeutsch (Hochdeutsch) und keinen Dialekt sprechen.* (n = 230), sortiert nach Alter bzw. Bundesland.

Diagramm 47: Verteilung der Kategorien von *Wenn ich in meinem Unterricht selbst Standardsprache (Hochdeutsch) spreche, wirke ich authentisch und natürlich.* (n = 230).

Diagramm 48: Verteilung der Kategorien von *Wenn ich in meinem Unterricht selbst Standardsprache (Hochdeutsch) spreche, wirke ich authentisch und natürlich.* (n = 230), sortiert nach Unterrichtsfach.

Diagramm 49: Verteilung der Kategorien von *Wenn ich in meinem Unterricht selbst Dialekt spreche, wirke ich authentisch und natürlich.* (n = 230).

Diagramm 50: Verteilung der Kategorien von *Wenn ich in meinem Unterricht selbst Dialekt spreche, wirke ich authentisch und natürlich.* (n = 230), sortiert nach Geschlecht bzw. Alter.

Diagramm 51: Verteilung der Kategorien von *Wenn ich in meinem Unterricht selbst Dialekt sprechen und ich schülerseitigen Dialektgebrauch zulassen würde, würde ich von den Eltern und/oder der Direktion Beschwerden erhalten.* (n = 230).

Diagramm 52: Angaben zur Sprachverwendung im Unterricht (Organisatorisches, motivierende Äußerungen) unter jenen Lehrkräften, welche in Gesprächen mit Freunden nach Selbstauskunft vorrangig Dialekt verwenden.

Diagramm 53: Zusammenhang von *Wenn ich in meinem Unterricht selbst Standardsprache (Hochdeutsch) spreche, wirke ich authentisch und natürlich.* und *Sprachverwendung: bei der Maßregelung oder Disziplinierung von Schülern/ Schülerinnen* sowie *Sprachverwendung: bei der Besprechung von Organisatorischem* (n = 230).

Diagramm 54: Zusammenhang von *Wenn ich in meinem Unterricht selbst Dialekt spreche, wirke ich authentisch und natürlich.* und *Sprachverwendung: bei der Besprechung von Organisatorischem* sowie *Sprachverwendung: bei motivierenden Äußerungen* (n = 230).

9.4 Tabellen

Tab. 1: Geschlechterverteilung der Testpersonen (n = 230).

Tab. 2: Auffassung der Testpersonen von Standardsprache (Hochdeutsch), eingeteilt nach Kategorien, Gesamtverteilung (n = 230).

Tab. 3: Auffassung der Testpersonen von Dialekt, eingeteilt nach Kategorien, Gesamtverteilung (n = 230).

Tab. 4: Zuordnung der vorgegebenen Varietäten in die jeweils übergeordnete sprachliche Kategorie.

Tab. 5: Kategorien von Lehrperson als sprachliches Vorbild: Warum bzw. warum nicht? (n = 230).

10. Anhang

Deutsches Abstract

Für die Sprachverwendung in Österreich ist ein Kontinuum zwischen standardsprachlichen und dialektalen Strukturen – das sogenannte „Dialekt-Standard-Kontinuum“ – existent. Die meisten Sprechhandlungen bewegen sich zwischen diesen beiden Extremen. Dennoch existieren einige Situationen und Lebensbereiche, darunter auch der Schulunterricht, in welchen nicht eindeutig geklärt ist, ob die dialektale, umgangssprachliche oder standardsprachliche Varietät vorrangig zu verwenden ist bzw. verwendet wird.

Aus diesem Grund wurden im Zuge der vorliegenden Arbeit 230 Lehrerinnen und Lehrer für Bewegung & Sport und/oder Deutsch, welche an österreichischen AHS in Burgenland, Niederösterreich, Oberösterreich oder Wien unterrichten, zu ihrer Sprach- und insbesondere Dialektverwendung im Handlungskontext Schulunterricht befragt. Dies erfolgte mittels quantitativer Datenerhebung durch einen Online-Fragebogen über das Tool SoSci Survey, welcher insgesamt 26 Fragen enthielt. Die Auswertung der vier Themenkomplexe (Persönliche Daten, Auffassung von Standardsprache und Dialekt, Dialektverwendung unter Lehrpersonen, Einstellungen zu Sprachvarietäten) wurde mittels SPSS durchgeführt.

Zusammengefasst konnte festgestellt werden, dass die befragten Lehrpersonen unterschiedliche Auffassungen davon aufweisen, worum es sich bei Standardsprache (Hochdeutsch) bzw. Dialekt handelt. Auch die Annahme, dass in der Sprachverwendung in Situationen des Alltags bzw. im schulischen Kontext große Unterschiede zwischen Deutsch- und Sportlehrkräften hinsichtlich Standardsprache und Dialekt existieren, konnte bestätigt werden.

Dabei konnte gezeigt werden, dass Deutsch-Lehrkräfte (laut eigenen Angaben) in unterrichtlichen Situationen eher Varietäten des Standards verwenden, während im Vergleich dazu Sport-Lehrpersonen häufiger angaben, im Schulunterricht auch Varietäten des Non-Standards zu gebrauchen. Zudem konnten in einigen Situationen auch signifikante Unterschiede und Zusammenhänge hinsichtlich Geschlecht, Alter, den Unterrichtsfächern sowie dem Bundesland, in welchem derzeit unterrichtet wird, festgestellt werden.

Englisches Abstract

Concerning language usage in Austria an Austrian German, respectively, there is a continuum between standard and dialectal structures - the so-called "dialect-standard continuum". Most speech acts move between these two extremes. Nevertheless, there are some situations and areas of life, including school lessons, in which it is not clear whether dialect, colloquial language or standard language should or are primarily used.

Therefore, in the study at hand, 230 teachers of physical education and sports and/ or German who teach at Austrian secondary schools in Burgenland, Lower Austria, Upper Austria and Vienna were asked about their language use and in particular their use of dialect in the context of school lessons in a quantitative online survey (SoSci Survey), containing of a total of 26 questions. The analysis of the four main topics (personal data, interpretation of standard language and dialect, use of dialect among teachers, attitudes to language varieties) was carried out using SPSS.

In summary, the results confirmed that the consulted teachers have rather varying views on what standard German and dialect is. Furthermore, the assumption that large differences between German and sports teachers regarding use of standard language and dialect are found both in everyday situations as well as in school contexts, could be confirmed.

It was shown that German teachers (according to their self-reported behaviour) tend to use standard varieties in classes, whereas sports teachers more frequently stated that they also use non-standard varieties during lessons. Some significant differences and connections between gender, age, subjects taught and the federal state were also found.

Fragebogen



tpspracheimschulunterricht → base

25.06.2019, 18:13

Seite 01

Fragebogen zur Sprachverwendung von Lehrkräften im Schulunterricht

Seite 02

Sehr geehrte Teilnehmerin, sehr geehrter Teilnehmer,

Herzlich willkommen und vielen Dank für die Teilnahme an meiner Untersuchung.

Ich führe die folgende Befragung im Rahmen meiner **Diplomarbeit** zum Abschluss meines Lehramtsstudiums der Unterrichtsfächer Deutsch und Bewegung & Sport an der Universität Wien durch. Dabei versuche ich die **Sprachverwendung von Lehrkräften im Deutsch- und Sportunterricht an Österreichs AHS** näher zu untersuchen.

Bitte füllen Sie den Fragebogen möglichst genau aus. Die Bearbeitung dieses Fragebogens dauert etwa 10-15 Minuten.

Die Daten werden anonym erfasst und selbstverständlich nur für wissenschaftliche Forschungszwecke verwendet. Falls Sie mir zu einzelnen Fragen eine detaillierte Rückmeldung geben möchten oder allgemeine Bemerkungen haben, finden Sie am Ende des Fragebogens einen eigenen Abschnitt dafür. Zudem ist es bei einzelnen Fragen möglich, direkt unterhalb der Frage einen Kommentar abzugeben.

Für Auskünfte stehe ich Ihnen natürlich gerne zur Verfügung:

Thomas Polster
E-Mail: thomaspolster@outlook.com
Tel.-Nr.: 0660 2756889

Seite 03

Bitte genau durchlesen!

Sehr geehrte Teilnehmerin, sehr geehrter Teilnehmer,

Bitte lesen Sie sich die folgenden Fragestellungen stets genau durch, bevor Sie sich für eine (oder mehrere) Antwort(en) entscheiden.

Mit dem Klick auf die Schaltfläche „Weiter“ startet die Befragung.

1. Geschlecht:

- ☐ männlich
☐ weiblich
☐ keine Angabe

2. Alter:

Jahre

3. Welche Unterrichtsfächer unterrichten Sie?

(Mehrfach-Antworten möglich)

- ☐ Bewegung und Sport
☐ Bildnerische Erziehung
☐ Biologie und Umweltkunde
☐ Chemie
☐ Darstellende Geometrie
☐ Deutsch
☐ Englisch
☐ Ethik
☐ Französisch
☐ Freifächer:
☐ Geographie und Wirtschaftskunde
☐ Geometrisches Zeichnen
☐ Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung
☐ Informatik
☐ Italienisch
☐ Latein
☐ Mathematik
☐ Musikerziehung
☐ Physik
☐ Psychologie und Philosophie
☐ Religion evangelisch
☐ Religion katholisch
☐ Russisch
☐ Spanisch
☐ Sportkunde
☐ Technisches/ Textiles Werken
☐ Tschechisch
☐ Unverbindliche Übungen:
☐ andere Antwort(en):

4. Sind Sie in Ihrer Kindheit/ Jugend in Österreich aufgewachsen?

Bitte wählen Sie hier „Ja“, sofern Sie in Österreich aufgewachsen sind, bzw. „Nein“, sofern Sie nicht in Österreich aufgewachsen sind.

Sollten Sie diese Frage nicht eindeutig beantworten können, da Sie z.B. im Laufe Ihrer Kindheit/ Jugend nicht in Österreich aufgewachsen sind und erst später nach Österreich gekommen sind, wählen Sie hier bitte „teilweise“ aus.

- ☐ Ja
☐ Nein
☐ teilweise

5. In welchem Bundesland Österreichs sind Sie aufgewachsen?

(Mehrfach-Antworten möglich)

- ☐ Burgenland
☐ Kärnten
☐ Niederösterreich
☐ Oberösterreich
☐ Salzburg
☐ Steiermark
☐ Tirol
☐ Vorarlberg
☐ Wien

6. In welchem Land sind Sie aufgewachsen?

(mehrere Angaben möglich)

7. Sie haben bei der vorigen Frage die Antwortmöglichkeit „teilweise“ ausgewählt.

Bitte beschreiben Sie hier kurz, in welchem Land/ in welchen Ländern Sie in Ihrer Kindheit/ Jugend aufgewachsen sind:

8. Haben Sie Ihr Lehramtsstudium in Österreich absolviert?

- ☐ Ja
☐ Nein
☐ teilweise (z.B. teilweise in Österreich, teilweise im Ausland)
☐ Ich habe kein Lehramtsstudium absolviert (Quereinsteiger o. Ä.).

9. In welchem österreichischen Bundesland haben Sie Ihr Lehramtsstudium absolviert?

(Mehrfach-Antworten möglich)

- ☐ Burgenland
- ☐ Kärnten
- ☐ Niederösterreich
- ☐ Oberösterreich
- ☐ Salzburg
- ☐ Steiermark
- ☐ Tirol
- ☐ Vorarlberg
- ☐ Wien

10. In welchem Land haben Sie Ihr Lehramtsstudium absolviert?

(mehrere Angaben möglich)

11. Haben Sie im Verlauf Ihres Studiums einen oder mehrere Auslandsaufenthalt(e) (Erasmus, Auslandssemester, Sprachassistenten-Jahr o. Ä.) absolviert?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

12. In welchem Land/ welchen Ländern haben Sie einen oder mehrere Auslandsaufenthalt(e) (Erasmus, Auslandssemester etc.) absolviert?

(mehrere Angaben möglich)

13. In welchem Bundesland Österreichs unterrichten Sie derzeit?

(Mehrfach-Antworten möglich)

- ☐ Burgenland
- ☐ Kärnten
- ☐ Niederösterreich
- ☐ Oberösterreich
- ☐ Salzburg
- ☐ Steiermark
- ☐ Tirol
- ☐ Vorarlberg
- ☐ Wien

14. Haben Sie in Ihrer Laufbahn als Lehrperson bereits im Ausland unterrichtet?

- ☐ Ja
☐ Nein

15. In welchem Land/ welchen Ländern haben Sie in Ihrer Laufbahn als Lehrperson bereits im Ausland unterrichtet?

(mehrere Angaben möglich)

16. Was verstehen Sie unter Standardsprache (Hochdeutsch)?

Bitte beschreiben Sie kurz, was Sie unter dem Begriff „Standardsprache“ (Hochdeutsch) verstehen.

17. Was verstehen Sie unter Dialekt?

Bitte beschreiben Sie kurz, was Sie unter dem Begriff „Dialekt“ verstehen.

18. Sehen Sie sich selbst als Dialektsprecher/ Dialektsprecherin?

(eine Antwort möglich)

- ☐ Ja
☐ Nein
☐ andere Antwort(en):

Kommentar:

Hier haben Sie die Möglichkeit, einen Kommentar zu dieser Frage abzugeben:

19. Wie häufig verwenden Sie Dialekt in privaten Situationen?

(jeweils eine Antwort pro Frage möglich)

	meistens	häufig	selten	nie	nicht zutreffend
mit Freunden	☐	☐	☐	☐	☐
mit meinem Partner/ meiner Partnerin	☐	☐	☐	☐	☐
mit meinen Kindern	☐	☐	☐	☐	☐
mit meinen Eltern	☐	☐	☐	☐	☐
mit meinen Großeltern	☐	☐	☐	☐	☐
in privaten Gesprächen mit Kollegen/ Kolleginnen	☐	☐	☐	☐	☐
in förmlichen Situationen (z.B. in einem Bewerbungsgespräch)	☐	☐	☐	☐	☐
mögliche andere Antwort(en):	☐	☐	☐	☐	☐

Kommentar:

Hier haben Sie die Möglichkeit, einen Kommentar zu dieser Frage abzugeben:

20. Verwenden Sie im Umgang mit Ihren Schülern/ Schülerinnen Dialekt?

(eine Antwort möglich)

- ☐ Ja
☐ Nein
☐ andere Antwort(en):

Kommentar:

Hier haben Sie die Möglichkeit, einen Kommentar zu dieser Frage abzugeben:

21. Wie sprechen Sie in folgenden schulischen Situationen?

Bitte wählen Sie jene Sprachform, welche Sie in den folgenden Unterrichtssituationen am ehesten verwenden:

beim Vortrag des Unterrichtsstoffes

Standardsprache (Hochdeutsch)	standardnahe Umgangssprache	Umgangssprache	dialektal gefärbte Umgangssprache	Dialekt
----------------------------------	--------------------------------	----------------	--------------------------------------	---------

bei der Erläuterung von Aufgabenstellungen

Standardsprache (Hochdeutsch)	standardnahe Umgangssprache	Umgangssprache	dialektal gefärbte Umgangssprache	Dialekt
----------------------------------	--------------------------------	----------------	--------------------------------------	---------

bei der Maßregelung oder Disziplinierung von Schülern/ Schülerinnen

Standardsprache (Hochdeutsch)	standardnahe Umgangssprache	Umgangssprache	dialektal gefärbte Umgangssprache	Dialekt
----------------------------------	--------------------------------	----------------	--------------------------------------	---------

bei der Besprechung von Organisatorischem

Standardsprache (Hochdeutsch)	standardnahe Umgangssprache	Umgangssprache	dialektal gefärbte Umgangssprache	Dialekt
----------------------------------	--------------------------------	----------------	--------------------------------------	---------

bei motivierenden Äußerungen

Standardsprache (Hochdeutsch)	standardnahe Umgangssprache	Umgangssprache	dialektal gefärbte Umgangssprache	Dialekt
----------------------------------	--------------------------------	----------------	--------------------------------------	---------

in Gesprächen während der Pausen

Standardsprache (Hochdeutsch)	standardnahe Umgangssprache	Umgangssprache	dialektal gefärbte Umgangssprache	Dialekt
----------------------------------	--------------------------------	----------------	--------------------------------------	---------

bei Exkursionen, Sportwochen etc.

Standardsprache (Hochdeutsch)	standardnahe Umgangssprache	Umgangssprache	dialektal gefärbte Umgangssprache	Dialekt
----------------------------------	--------------------------------	----------------	--------------------------------------	---------

in Vier-Augen-Gesprächen zwischen Lehrer/ LehrerIn und Schüler/ Schülerin

Standardsprache (Hochdeutsch)	standardnahe Umgangssprache	Umgangssprache	dialektal gefärbte Umgangssprache	Dialekt
----------------------------------	--------------------------------	----------------	--------------------------------------	---------

andere Antwort(en):

Standardsprache (Hochdeutsch)	standardnahe Umgangssprache	Umgangssprache	dialektal gefärbte Umgangssprache	Dialekt
----------------------------------	--------------------------------	----------------	--------------------------------------	---------

Kommentar:

Hier haben Sie die Möglichkeit, einen Kommentar zu dieser Frage abzugeben:

22. Würden Sie sich als Lehrperson als eine Art „sprachliches Vorbild“ für Ihre Schüler/ Schülerinnen bezeichnen?

(eine Antwort möglich)

- ☐ Ja
☐ Nein
☐ andere Antwort(en):

Warum bzw. warum nicht?
23. Wie schätzen Sie die Dialektverwendung bzw. das Dialektverständnis Ihrer Schüler/ Schülerinnen ein?

(jeweils eine Antwort pro Frage möglich)

	fast alle	viele	eher wenige	niemand
Wie viele Ihrer Schüler/ Schülerinnen können Ihrer Meinung nach Dialekt sprechen?	☐	☐	☐	☐
Wie viele Ihrer Schüler/ Schülerinnen können Ihrer Meinung nach Dialekt verstehen?	☐	☐	☐	☐

Kommentar:

Hier haben Sie die Möglichkeit, einen Kommentar zu dieser Frage abzugeben:

24. Wie handhaben Sie es, wenn ein Schüler/ eine Schülerin in Ihrem Unterricht Dialekt spricht?

(jeweils Mehrfach-Antworten pro Frage möglich)

bei Referaten von Schülern/ Schülerinnen

- ☐ Ich korrigiere und lasse den Schüler/ die Schülerin die entsprechende Aussage in Standarddeutsch (Hochdeutsch) wiederholen.
- ☐ Ich korrigiere die Aussage durch den standardsprachlichen (hochdeutschen) Ausdruck, lasse den Schüler/ die Schülerin den Ausdruck aber nicht wiederholen.
- ☐ Ich lasse die Verwendung des Dialekts zu und gehe nicht näher darauf ein.
- ☐ Ich unterbreche das Referat nicht, thematisiere die Sprachverwendung aber danach.
- ☐ eigene Antwort(en):

bei Wortmeldungen von Schülern/ Schülerinnen

- ☐ Ich korrigiere und lasse den Schüler/ die Schülerin die entsprechende Aussage in Standarddeutsch (Hochdeutsch) wiederholen.
- ☐ Ich korrigiere die Aussage durch den standardsprachlichen (hochdeutschen) Ausdruck, lasse den Schüler/ die Schülerin den Ausdruck aber nicht wiederholen.
- ☐ Ich lasse die Verwendung des Dialekts zu und gehe nicht näher darauf ein.
- ☐ eigene Antwort(en):

bei Gruppengesprächen unter den Schülern/ Schülerinnen

- ☐ Ich korrigiere und lasse den Schüler/ die Schülerin die entsprechende Aussage in Standarddeutsch (Hochdeutsch) wiederholen.
- ☐ Ich korrigiere die Aussage durch den standardsprachlichen (hochdeutschen) Ausdruck, lasse den Schüler/ die Schülerin den Ausdruck aber nicht wiederholen.
- ☐ Ich lasse die Verwendung des Dialekts zu und gehe nicht näher darauf ein.
- ☐ eigene Antwort(en):

Kommentar:

Hier haben Sie die Möglichkeit, einen Kommentar zu dieser Frage abzugeben:

25. Wie sehr würden Sie den folgenden Aussagen zustimmen?

(jeweils eine Antwort pro Aussage möglich)

	sehr stark	stark	wenig	gar nicht
Lehrer/ Lehrerinnen sollen in Ihrem Unterricht vorrangig Standarddeutsch (Hochdeutsch) und keinen Dialekt sprechen.	☐	☐	☐	☐
Wenn ich in meinem Unterricht selbst Standardsprache (Hochdeutsch) spreche, wirke ich authentisch und natürlich.	☐	☐	☐	☐
Wenn ich in meinem Unterricht selbst Dialekt spreche, wirke ich authentisch und natürlich.	☐	☐	☐	☐
Wenn ich in meinem Unterricht selbst Dialekt spreche und ich schülerseitigen Dialektgebrauch zulassen würde, würde ich von den Eltern und/ oder der Direktion Beschwerden erhalten.	☐	☐	☐	☐

Kommentar:

Hier haben Sie die Möglichkeit, einen Kommentar zu dieser Frage abzugeben:

26. Rückmeldungen, Bemerkungen, Kommentar(e) ...

Falls Sie mir zu einzelnen Fragen eine detaillierte Rückmeldung geben möchten oder allgemeine Bemerkungen haben, finden Sie hier Platz dafür.

Sollte dies nicht der Fall sein, klicken Sie bitte einfach auf „Weiter“.

Kontaktaufnahme

Für die Fortsetzung meiner Untersuchung benötige ich einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieses Fragebogens, welche mir in einem kurzen persönlichen Gespräch weiterführende Fragen beantworten können.

Haben Sie Interesse daran, sich für ein kurzes Interview zur Sprachverwendung im Schulunterricht zur Verfügung zu stellen?

Dazu würde ich gerne in Ihre Sprechstunde an Ihrer Schule kommen. Das folgende Interview wird selbstverständlich anonymisiert.

Falls ja, geben Sie bitte hier Ihren Namen, Ihre E-Mail-Adresse bzw. Ihre Telefonnummer an und klicken Sie anschließend auf "Weiter". Diese Daten werden selbstverständlich nur von meiner Person eingesehen und lediglich zur Kontaktaufnahme mit Ihnen verwendet.

Sollten Sie Ihren Daten hier nicht angeben wollen, sich aber dennoch für ein Interview zur Verfügung stellen wollen, zögern Sie bitte nicht, mich persönlich zu kontaktieren. Meine Kontaktdaten finden Sie weiter unten auf dieser Seite.

Sollten Sie kein Interesse daran haben, klicken Sie bitte einfach auf "Weiter".

Name:

E-Mail:

Telefonnummer:

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Thomas Polster
E-Mail: thomaspolster@outlook.com
Tel.-Nr.: 0660 2756889

Letzte Seite

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Ich möchte mich ganz herzlich für Ihre Mithilfe bedanken.

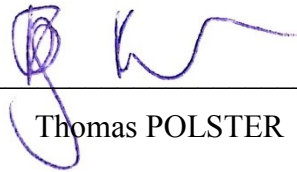
Ihre Antworten wurden gespeichert, Sie können das Browser-Fenster nun schließen.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst und lediglich die angeführten Hilfsmittel zur Erstellung dieser verwendet habe.

Die aus verschiedenen Quellen übernommenen direkten oder indirekten Gedanken sind als solche in der Arbeit kenntlich gemacht. Das Thema selbst wurde bisher weder im In-, noch im Ausland bzw. von einer anderen Person eingereicht. Die Arbeit stimmt vollständig mit der von der Begutachterin beurteilten Arbeit überein.

Wien, Juli 2019



Thomas POLSTER

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name:	Thomas POLSTER
Geburtsdatum:	21.11.1993
Geburtsort:	Tulln an der Donau/ NÖ
Wohnort:	Wien/ Rohrbach
Familienstand:	ledig

Ausbildung

10/2013 – heute	Diplom-Lehramtsstudium: UF Bewegung & Sport, UF Deutsch Universität Wien
06/2012	AHS-Reifeprüfung: BG/BRG Hollabrunn
09/2004 – 06/2012	BG/BRG Hollabrunn
09/2000 – 06/2004	Volksschule Ziersdorf

Berufliche Tätigkeiten

09/2012 – 03/2013	Präsenzdienst: Österreichisches Bundesheer, Allentsteig/ Horn (NÖ)
-------------------	---