



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Die „soziale Bedeutung“ von „Dialekt“ und „Hochdeutsch“
aus der Sicht von burgenländischen SchülerInnen - Eine
soziolinguistische Spracheinstellungs- und
Sprachperzeptionsforschung“

verfasst von / submitted by

Sabine Wodnar

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

Wien, 2020 / Vienna, 2020

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

UA 190 333 299

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

Lehramtsstudium UF Deutsch
UF Psychologie und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

PD Mag. Dr. Manfred Glauningner

Danksagungen

Zuallererst möchte ich mich bei meinem Diplomarbeitsbetreuer, PD Mag. Dr. Manfred Glauninger, bedanken, der mich darin bestärkt hat, die vorliegende Arbeit zu verfassen und mir während des Schreibprozesses mit Rat und Tat zur Seite stand. Vielen Dank – ich hätte mir keine bessere Betreuung vorstellen können!

Unendlicher Dank gilt meinen Eltern und meinen beiden Omas, die mich während des gesamten Studiums in vielfacher Hinsicht unterstützten und immer an mich glaubten. Danke – ihr seid die Besten!

Außerordentlicher Dank gebührt auch meinem Freund, Matthias, der mir nicht nur durch seine technischen und statistischen Kenntnisse bei der Realisierung dieser Diplomarbeit half, sondern mir in dieser Zeit auch als seelische Stütze beistand.

Bedanken möchte mich an dieser Stelle auch bei meinen Studienkolleginnen, Tina, Claudia und Lucia, für eine unglaublich schöne, von regem fachlichem und menschlichem Austausch geprägte, gemeinsame Studienzeit.

Ein besonderer Dank richtet sich auch an all jene, die mir bei der Verbreitung des Fragebogens geholfen haben und/oder an meiner Befragung teilnahmen. Ihr habt dieses Projekt erst ermöglicht! DANKE!

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Motivation und Fragestellungen	1
1.2	Aufbau	4
2	Forschungsstand	5
	<i>Theoretischer Teil</i>	8
3	Zur Spracheinstellungs- und Sprachwahrnehmungsforschung	8
3.1	Die Entwicklung einer attitudinal-perzeptiv orientierten sprecherzentrierten Linguistik	8
3.2	Das attitudinal-perzeptive Paradigma	11
3.3	Einstellungen	13
3.3.1	Die komponentiellen Einstellungs-Modelle	14
3.3.2	Das REACT-Modell	16
3.4	Spracheinstellungen und ihre Funktionen	21
3.5	Die Konstruktion „sozialer Identität“: Über die Funktionen sprachbezogener Stereotype, Prestige- und Stigmawertungen	22
4	Soziolinguistische Varietätenforschung	25
4.1	Theorie der Sprachdynamik	25
4.2	Varietäten	27
4.2.1	„Umgangssprachliches Kontinuum“	29
4.2.2	„Dialekt“	31
4.2.3	„Standardsprache“	33
5	Variation der deutschen Sprache in der Schule	35
5.1	Dialekt im Unterricht: Von der „Sprachbarriere“ zur kommunikativen Ressource.	35
5.2	Die Konstitution sprachlicher Normvorstellungen im Wechselspiel zwischen Gesellschaft und (Deutsch-)Unterricht	41
5.3	Der Umgang mit innersprachlicher Variation im Unterricht	45

5.3.1	Spracheinstellungen von LehrerInnen	46
5.3.2	Spracheinstellungen von SchülerInnen	50
5.3.3	Zur institutionellen Verankerung und unterrichtsspezifischen Thematisierung innersprachlicher Variation.....	51
5.3.4	Schlussfolgerungen	53
6	Sprachliche Verhältnisse im Untersuchungsgebiet	54
	<i>Empirischer Teil</i>	57
7	Methodik und Untersuchungsdesign	57
7.1	Methodische Prinzipien.....	57
7.2	Der Fragebogen.....	62
7.3	Ergebnisse des Pretests	67
7.4	Die Wahl der Stichprobe.....	68
8	Darstellung, Analyse und Interpretation der erhobenen Daten.....	70
8.1	Dialektkonzeptionen: Darstellung und Analyse	70
8.2	Dialektkonzeptionen: Interpretation	71
8.3	Stereotype Vorstellungen zu „Dialekt“ und „Hochdeutsch“: Darstellung und Analyse.....	71
8.3.1	Assoziationen zu „Dialekt“	71
8.3.2	Assoziationen zum „Hochdeutschen“	74
8.3.3	Beliebtheit von „Dialekt“ und „Hochdeutsch“	78
8.4	Stereotype Vorstellungen zu „Dialekt“ und „Hochdeutsch“: Interpretation	80
8.5	Kommunikative Funktionen von „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ im außerschulischen Kontext: Darstellung und Analyse	84
8.6	Kommunikative Funktionen von „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ im außerschulischen Kontext: Interpretation	85
8.7	Kommunikative Funktionen von „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ im schulischen Kontext: Darstellung und Analyse.....	87
8.7.1	Selbsteinschätzung des Sprachgebrauchs in der Schule	87
8.7.2	Selbsteinschätzung des Sprachgebrauchs im Deutschunterricht (im Vergleich zur Sprachverwendung in der Schule generell)	89
8.7.3	Einschätzung des Sprachgebrauchs von LehrerInnen.....	94
8.7.4	Einschätzungen zum Sprachgebrauch von Deutsch-LehrerInnen (im Vergleich zu jenen zum Sprachgebrauch von LehrerInnen anderer Schulfächer)	97

8.8	Kommunikative Funktionen von „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ im schulischen Kontext: Interpretation	104
8.9	Die Thematisierung von „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ im Deutschunterricht: Darstellung und Analyse	108
8.9.1	Kontexte, in denen „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ im Deutschunterricht Thema waren	108
8.9.2	Bewertung der Thematisierung von „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ im Deutschunterricht.....	112
8.10	Die Thematisierung von „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ im Deutschunterricht: Interpretation	113
9	Fazit und Ausblick	115
10	Literaturverzeichnis	120
11	Abbildungsverzeichnis	129
12	Anhang	131
	Online-Fragebogen.....	131
	Eidesstattliche Erklärung	138
	Abstract	139

1 Einleitung

1.1 Motivation und Fragestellungen

In der Schule und zum Teil auch im öffentlichen Raum unterliegen in Österreich SprecherInnen zumeist dem normativen Diktum, eine standardnahe Sprechweise einzusetzen, während in den überwiegenden Fällen privater Kontexte hingegen vorwiegend Dialekte und umgangssprachliche Sprechlagen die Hauptkommunikationsmittel bilden (vgl. MUHR 2005 a, 143–144). Situationsabhängiges Code-Switching innerhalb eines Sprachkontinuums zwischen Dialekt und Standardsprache stellt damit eine wesentliche und auch notwendige Sprachgebrauchsstrategie unter Österreichs SprecherInnen dar (vgl. MUHR 2005 b, 18). Mit dieser kontextgebundenen Sprachvariation geht allerdings auch unwillkürlich eine soziale Wertung der involvierten Varietäten und der SprecherInnen einher, die sich insofern äußert, als das Standarddeutsche / („Hochdeutsch“) gemeinhin als die überregionale Prestigevariante gilt und vornehmlich mit besserer Bildung und sozioökonomisch höherem Status assoziiert wird (vgl. STRASSER / BRÖMME 2004, 412), während der „Dialekt“ überwiegend „als etwas Untergeordnetes, Minderwertiges, Regionales, sozial Stigmatisiertes“ (MUHR 2005 a, 143) aufgefasst wird und das obwohl er – wie aus zahlreichen Studien hervorgeht (vgl. etwa SOUKUP 2009) – wesentlich zur Identitätskonstituierung seiner SprecherInnen beiträgt. Dies lässt freilich das Sprachbewusstsein der dialektsprechenden ÖsterreicherInnen nicht unbeeinflusst, es ist zuweilen von Ambivalenz geprägt (vgl. MUHR 1997, 41) und zwar insofern, als Stereotype und unreflektierte Normvorstellungen zu Varietäten vielfach konträr dem tatsächlichen Sprachverhalten gegenüberstehen (= *Schizoglossie*) (vgl. MUHR 1997, 40). Konkret lehnen DialektsprecherInnen vielfach ihre eigene Sprechweise und damit auch einen Teil ihrer Identität ab (vgl. MUHR 2005 b, 18).

Die jüngsten Forschungsergebnisse geben zwar Anlass dazu, eine Tendenz anzunehmen, nach der „Dialekt“ immer mehr an Stellenwert im öffentlichen Raum gewinnt und auch selbstbewusster – vor allem vonseiten jüngerer SprecherInnen – gebraucht wird (vgl. STEINKELLNER 2016, LÖFFLER 2016, MUHR 1997). Den Schul- und Bildungsbereich betreffend scheint allerdings noch immer der „Standardsprache“ der höhere Stellenwert beigemessen zu werden – während andere Varietäten nur untergeordnet eine Rolle einzunehmen scheinen (vgl. MUHR 1997, DE CILLIA / RANSMAYR / FINK 2019). In Anbetracht der Tatsache, dass Vermittlungsinstanzen wie Bildungsinstitutionen sowohl auf den Abbau als auch auf die Konsolidierung von Stigma- und Prestigevorstellungen einen immensen Einfluss ausüben (vgl. LÖFFLER 2016, 42),

erscheint es allerdings von hochgradiger Bedeutung, wenn gerade in der Schule sozial geteilte Normvorstellungen und Stereotype kritisch hinterfragt, realitätsnahe Sprachmodelle vermittelt und ein gleichberechtigter Umgang mit innersprachlicher Variation gefördert würde (vgl. MUHR 1979, 40). Vonseiten der einschlägigen Wissenschaft werden hierzu zwar bereits seit geraumer Zeit Forderungen laut (vgl. MUHR 1997, NEULAND / PESCHEL 2013), eine Umsetzung derselben scheint allerdings bisher, wenn überhaupt, nur partiell stattgefunden zu haben.

Dieser Umstand spiegelt sich sowohl in der gesellschaftlichen Meinung (vgl. etwa STEINKELLNER 2016, GAMAUF 2014, STEINEGGER 1998) als auch auf institutioneller Ebene in Lehr- und Studienplänen (vgl. DE CILLIA / RANSMAYR / FINK 2019, WITTIBSCHLAGER 2016) wider. Ein Blick in die Praxis zeigt Ähnliches: Insbesondere Deutsch-Lehrkräfte scheinen sich zwar der Funktionalität eines vielseitigen Varietätengebrauchs durchaus bewusst zu sein und von dieser im Unterricht entsprechend Gebrauch zu machen, auch indem sie ihre SchülerInnen auf die situative Angemessenheit von verschiedenen Sprachverwendungsweisen hinweisen (vgl. DE CILLIA / RANSMAYR / FINK 2019, WITTIBSCHLAGER 2016, POLSTER 2019), kritische Reflexionen sozial geteilter, sprachbezogener Normvorstellungen und wissenschaftlich fundierte Sprachtheorien halten allerdings – wie die Resultate einiger Studien nahelegen (vgl. DE CILLIA / RANSMAYR / FINK 2019, WITTIBSCHLAGER 2016, POLSTER 2019) – kaum Einzug in den Unterricht.

Angesichts dieses Befundes erscheint es mir von großer Bedeutung, den spezifischen Gründen für die soziale Ungleichstellung von Varietäten im Unterricht und den damit einhergehenden Konsequenzen genauer nachzugehen. Deshalb fasste ich auch den Entschluss, mich im Rahmen vorliegender Diplomarbeit auf der Grundlage einer quantitativen Erhebung von Spracheinstellungen und Sprachwahrnehmungen mit ebendieser Thematik auseinanderzusetzen. Als Stichprobe wurden Jugendliche, die eine Schule im Südburgenland besuchen, ausgewählt. Dialektsprechende SchülerInnen stellen insofern eine in diesem Zusammenhang interessante Stichprobe dar, als anzunehmen ist, dass sie in privaten Kontexten vorwiegend den Dialekt gebrauchen, während sie in der Schule zur Verwendung des Standarddeutschen angehalten werden, was die Annahme nahelegt, dass sie bestimmte Vorstellungen / Konzepte zu beiden Varietäten im Bewusstsein haben. Die Erfassung, Analyse und Interpretation der Spracheinstellungen dieser Gruppe kann somit konkrete Erkenntnisse zum Stellenwert der Varietäten(-konzepte) „Dialekt“, „Hochdeutsch“ sowie dem „dazwischenliegenden Kontinuum“ im privaten wie unterrichtlichen Kontext in einem dialektal geprägten Gebiet liefern. Konkret wurde

die Befragung so konzipiert, dass folgenden Forschungsfragen auf den Grund gegangen werden kann:

- Welche „soziale Bedeutung“ (Prestige, Stigma, kommunikative und identitätsstiftende Funktion, ...) schreiben SchülerInnen aus südburgenländischen Schulen den Konzepten „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ im inner- wie außerschulischen Kontext zu?
- Wie nehmen SchülerInnen ihren Deutschunterricht kommunikativ und inhaltlich vor dem Hintergrund ihrer variationsspezifischen Einstellungen wahr?

Im Detail soll davon ausgehend folgenden Aspekten / untergeordneten Fragen nachgegangen werden:

Zu ermitteln gilt es einerseits, wie SchülerInnen „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ grundsätzlich bewerten. Dies soll Rückschlüsse auf **Prestige- und Stigmazuschreibungen und identitätsstiftende Funktionen** der variationsspezifischen Konzepte erlauben. Die dementsprechenden untergeordneten Forschungsfragen lauten wie folgt:

- Wie bewerten die SchülerInnen die Varietäten(-konzepte) „Dialekt“ und „Hochdeutsch“? Welche Stereotype und Prestige- und Stigmawertungen reflektieren diese Bewertungen?
- Inwiefern weisen diese Varietäten(-konzepte) identitätsstiftende Funktionen auf? In welcher Weise äußert sich dies?

Ein weiteres Augenmerk liegt auf der Eruiierung **kommunikativer Funktionen**, die die beiden Varietäten(-konzepte) aus der Sicht der SchülerInnen im außer- wie innerschulischen Kontexten erfüllen. Konkret ergeben sich folgende untergeordnete Forschungsfragen:

- Welche kommunikativen Funktionen nehmen die Konzepte „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ bzw. die dazwischen liegenden Sprechlagen („Umgangssprache“) aus der Sicht der SchülerInnen im Alltag ein? Welche Funktionen erfüllen sie demgegenüber im Unterricht?
- Ergeben sich für die SchülerInnen hinsichtlich des eigenen situativen Sprachgebrauchs Unterschiede zwischen dem Unterricht im Allgemeinen und dem Deutschunterricht im Besonderen?
- Welche sprachlichen Register verwendet die/der DeutschlehrerIn in welchen Situationen aus der Sicht der SchülerInnen? Wie verhält es sich – analog dazu – bei

Lehrpersonen anderer Fächer? Welche konkreten Unterschiede nehmen die SchülerInnen diesbezüglich wahr? Auf welche sprachbezogenen Funktionalitäten lässt dies schließen?

- Wird zwischen informellen und formellen Sprachregistern unterschieden?

Des Weiteren gilt es, Kenntnisse hinsichtlich der **Thematisierung der Varietäten** „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ im Deutschunterricht zu erlangen. Folgende Fragen stehen hierbei im Zentrum des Interesses:

- Inwieweit findet die Thematisierung von Varietäten der deutschen Sprache aus der Sicht der SchülerInnen Eingang in den Deutschunterricht?
- Wie sind SchülerInnen gegenüber einer Thematisierung der Varietäten(-konzepte) im Deutschunterricht eingestellt?
- Wird „Dialekt“ insofern zum Thema im Deutschunterricht, als SchülerInnen dazu angehalten werden, anstelle des Dialekts die Standardsprache zu verwenden?

1.2 Aufbau

Im Anschluss an eine überblicksartige Darstellung des Forschungsstandes (Kap. 2) erfolgt die theoretische Einbettung des Untersuchungsgegenstands. Eröffnet wird diese mit einem kurzen Abriss über die allmähliche Herausbildung des attitudinal-perzeptiven Paradigmas (Kap. 3.1) und seines zentralen Gegenstandsbereichs (Kap. 3.2). Im Anschluss daran widmet sich die Arbeit dem Konzept der „Einstellung“ in theoretischer Hinsicht (Kap. 3.4). Im Zuge dessen wird zunächst auf die gängigen Komponenten-Modelle und deren Implikationen für die Einstellungsforschung eingegangen (Kap. 3.4.1) sowie nachfolgend auf PURSCHKES (2014, 2015) REACT-Modellierung, die der sozialkonstruktivistischen Kritik, nach der Einstellungen als interaktionell gebildete dynamische Größen anzusehen sind, nachkommt, ohne die relative Stabilität von Einstellungen über Bord zu werfen (Kap. 3.4.2). Das darauffolgende Kapitel bezieht sich nun konkret auf die theoretische Fundierung des Konzepts der „Spracheinstellung“ (Kap. 3.5) und dessen Funktion, soziale Identität zu konstruieren (Kap. 3.5.1).

Im Anschluss daran finden Erkenntnisse der soziolinguistischen Varietätenforschung Eingang in die Arbeit. Da die Etablierung einer sozialkonstruktivistischen Spracheinstellungsforschung sich vor allem der vonseiten der Linguistik konstituierten Vorstellung, Sprache unterliege einer sozial bedingten Dynamik, verdankt, wird der „Sprachdynamik“-Theorie nicht nur

ein Unterkapitel (Kap. 4.1) gewidmet, sondern durchziehen deren zentrale Annahmen in gewisser Weise das gesamte 4. Kapitel. Ehe die vorliegend zentral behandelten Varietäten „Dialekt“ und „Standarddeutsch“ sowie das „dazwischen liegende Kontinuum“ (Kap. 4.3) definiert werden, soll der Begriff der „Varietät“ bestimmt werden und dabei besonders auf die sprachliche Vielfalt und die hieraus resultierenden Schwierigkeiten, die mit der Kategorisierung von Sprache einhergehen, aufmerksam gemacht werden (Kap. 4.2).

Kapitel 5 trägt der thematischen Ausrichtung vorliegender Arbeit auf den Schulkontext Rechnung. Vor dem Hintergrund einer kritischen Auseinandersetzung mit der „Sprachbarriere“-Forschung wird das Ressourcenpotential eines gleichberechtigten Umgangs mit Varietäten in Gesellschaft und Schule von verschiedenen Standpunkten aus verteidigt (Stichwort: „innere Mehrsprachigkeit“) (Kap. 6.1). Anschließend wird ausgehend von einer Diskussion der in der Schule vorherrschenden sprachlichen Normvorstellungen auf sprachdidaktische Resolutionen und deren Mehrwert für die Gesellschaft verwiesen (Kap. 6.2). Daran anschließend werden exemplarisch Ergebnisse aus einschlägigen Studien herausgestellt (Kap. 6.3), um ein Bild davon zu erlangen, wie heutzutage in der Schule mit innersprachlicher Vielfalt umgegangen wird.

Kapitel 6 befasst sich mit der Beschreibung (der sprachlichen Spezifika) des Untersuchungsgebiets. Vorrangig wird hier auf die „Wiener“ Prestigevariante des Deutschen in Österreich und deren Einfluss auf das Sprachverständnis der SüdburgenländerInnen eingegangen.

Der empirische Teil der Arbeit umfasst eine Beschreibung des Untersuchungsdesigns (Kap. 7) und die Darstellung, Analyse und Interpretation der Forschungsergebnisse der durchgeführten Spracheinstellungs- und Sprachwahrnehmungsstudie (Kap. 8).

In der vorliegenden Arbeit wird mithilfe der Anfügung des „Binnen-I“ (z. B. LehrerInnen) gegendert.

2 Forschungsstand

Spracheinstellungsforschungen, deren Fokus auf dem unterrichtlichen Umgang mit innersprachlicher Variation liegt, wurden bereits mehrfach durchgeführt. Was die Sicht von SchülerInnen aus dem Südburgenland anbelangt, so wurde diese bisher allerdings in aktuellen Studien – wenn überhaupt – nur beiläufig zum Untersuchungsgegenstand gemacht. Repräsentative Vergleichsstudien können in vorliegender Arbeit somit nur eingeschränkt herangezogen werden,

weshalb vorwiegend Forschungen mit ähnlichen Untersuchungsschwerpunkten aufgegriffen werden.

An dieser Stelle soll nun ein knapper Überblick ausschließlich über einschlägige Untersuchungen gegeben werden, da im Verlauf des theoretischen Teils vorliegender Arbeit an inhaltlich geeigneter Stelle ohnehin eine detailliertere Darstellung von darüber hinaus relevanten Forschungsergebnissen erfolgt. Zuerst wird auf soziolinguistische Spracheinstellungsstudien, die im deutschen Sprachraum durchgeführt wurden, Bezug genommen, ehe konkret auf Forschungen, die sich auf Gebiete des Burgenlands beziehen, eingegangen wird.

Zunächst sei auf eine Studie aus dem deutschsprachigen Ausland hingewiesen: In Deutschland führte HOCHHOLZER (2004) eine Forschung durch, bei der die situative Sprachverwendung, Spracheinstellungen und die unterrichtliche Thematisierung von „Dialekt“ aus der Sicht von DeutschlehrerInnen mittels quantitativer Befragung untersucht wurden.

RASTNER (1997) befragte 24 Deutsch-LehrerInnen aus Schulen jedes österreichischen Bundeslandes (außer Vorarlberg) nach ähnlichen Gesichtspunkten.

WITTIBSCHLAGER (2016) behandelte ein vergleichbares Thema, legte den Fokus allerdings auf den Primarschulbereich. Analysiert wurden nicht nur Volksschullehrwerke hinsichtlich der Thematisierung von Varietäten, sondern befragt wurden auch in Volksschulen tätige Lehrkräfte aus ganz Österreich hinsichtlich des unterrichtlichen Stellenwerts von Dialekt in der Volksschule.

Eine weitere, in diesem Zusammenhang nennenswerte Untersuchung stellt eine sehr aktuelle, von POLSTER (2019) im Rahmen seiner Diplomarbeit durchgeführte Befragung dar. Die Forschung wurde unter 230 Deutsch- und/oder Sport-AHS-Lehrkräften, die im Osten Österreichs tätig sind, durchgeführt. Neben ober- und niederösterreichischen Lehrpersonen wurden auch LehrerInnen aus Wien und dem Burgenland befragt, wobei eher gerade die burgenländischen Lehrkräfte nicht stark vertreten waren (2,6 %), sich also über die Einstellungen und Normhorizonte dieser Gruppe wenig aussagen lässt. Der Diplomand erforschte allerdings – wie im Fall vorliegender Arbeit – Äußerungen zum situativen Sprachgebrauch im privaten wie schulischen Kontext sowie Einstellungen zu Varietäten, weshalb auch seine Ergebnisse durchaus wichtige Grundlagendaten für die vorliegende Studie darstellen.

Eine für den gesamten österreichischen Raum repräsentative Studie mit dem Titel „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“ wurde von DE CILLIA / RANSMAYR /

FINK (2019) von 2012 bis 2015 durchgeführt¹. Sie umfasst eine Analyse von Lehrplänen, Lehrbüchern und Studienplänen sowie eine Spracheinstellungserhebung unter SchülerInnen und LehrerInnen. Unter dem Einsatz mehrerer Methoden – neben Fragebögen wurden auch Diskussionen, Interviews und teilnehmende Beobachtungen durchgeführt – wurden SchülerInnen und LehrerInnen aus ganz Österreich hinsichtlich ihres außer- wie innerschulischen situationspezifischen Sprachgebrauchs und sprachbezogener Wissensbestände befragt. Von einer besonderen Aussagekraft der Ergebnisse kann nicht nur aufgrund der gemischt-methodischen Herangehensweise, die validere Ergebnisse verspricht, sondern auch aufgrund der fulminanten Stichprobengröße von 1253 SchülerInnen und 164 LehrerInnen ausgegangen werden. (Vgl. DE CILLIA 2016, 6–8). Aufgrund der vielen thematischen Anknüpfungspunkte werden relevante Resultate dieser großräumigen Untersuchung jedenfalls in die vorliegende Arbeit einfließen.

Eine weniger auf den Bildungsbereich bezogene Spracheinstellungsforschung, im Zuge derer ProbandInnen aus Österreich und Südtirol befragt wurden, stellt STEINEGGERS (1998) Untersuchung dar. Seine Resultate können insofern als Bezugspunkte für die vorliegende Arbeit gesehen werden, als sie Aufschluss über schulbezogene Sprachnormvorstellungen von SprecherInnen aus gesamt Österreich geben.

Untersuchungen, deren Schwerpunkt auf dem Umgang mit innersprachlicher Vielfalt im Deutschen konkret in burgenländischen Schulen liegt, gibt es nur wenige. Inhaltliche Parallelen finden sich zwar am ehesten mit SAUERS (1995) im Südburgenland unter PflichtschullehrerInnen und -schülerInnen durchgeführter Spracheinstellungsstudie, da dieses Unternehmen allerdings bereits fast 25 Jahre zurückliegt, stellt es keine aktuelle Referenzquelle zum Sprachgebrauch und zu Spracheinstellungen im schulischen Kontext für das Südburgenland dar.

Es finden sich darüber hinaus einige soziolinguistische Forschungen zum burgenländischen Sprachraum, die sich zwar nicht gezielt auf den Bildungskontext beziehen, allerdings aufschlussreiche Erkenntnisse zur grundsätzlichen Haltung der BurgenländerInnen zu den Varietäten(-konzepten) „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ bieten.

MUHR (1981) beschäftigte sich bereits vor fast vierzig Jahren mit Sprachwandelphänomenen im südlichen Burgenland vor dem Hintergrund des berufsbedingten Pendelns.

¹ Da eine umfassende Ergebnispräsentation erst kürzlich (2019) erschien, wurde vorliegend hauptsächlich auf frühere Ergebnisberichte zurückgegriffen.

Mit einer ähnlichen Thematik setzte sich auch STEINKELLNER (2016) auseinander. Die Autorin erhob Spracheinstellungen von Gewährspersonen aus dem Mittelburgenland, wobei ein besonderer Fokus auf Bewertungen hinsichtlich eines etwaigen Spracheinflusses durch das „Wienerische“, der v. a. durch das berufsbedingte Pendeln gegeben sein könnte, gelegt wurde. Ihre Resultate können für meine Untersuchung durchaus herangezogen werden, da sie sich auf SprecherInnen eines Gebiets beziehen, das unfern des vorliegenden Untersuchungsraums liegt.

Nennenswert in diesem Kontext erscheint auch GAMAUF (2014), eine Arbeit, die den Sprachgebrauch zweier Generationen der südburgenländischen Ortschaft Aschau hinsichtlich phonetischer und soziolinguistischer Gesichtspunkte vergleicht.

Insgesamt zeigt sich, dass Spracheinstellungsforschungen, deren Schwerpunkt auf dem Bildungskontext liegt, gerade in den letzten Jahren in Österreich vermehrt durchgeführt wurden. Allerdings lag der Fokus meist auf der Befragung von Lehrpersonen und nicht wie vorliegend auf der Analyse der Einstellungen von SchülerInnen. Diese Umstände und die Tatsache, dass soziolinguistischen Untersuchungen zum Burgenland im Allgemeinen eher eine Rarität darstellen, legen nahe, dass es diesbezüglich eine Forschungslücke gibt. In vorliegender Arbeit soll nun diesem Desideratum entsprechend ein – wenn auch zugegebenermaßen ein dem Rahmen entsprechend eingegrenzter – Beitrag zur soziolinguistischen Erschließung des südburgenländischen Sprachgebiets geleistet werden.

Theoretischer Teil

3 Zur Spracheinstellungs- und Sprachwahrnehmungsforschung

3.1 Die Entwicklung einer attitudinal-perzeptiv orientierten sprecherzentrierten Linguistik

Als sich Anfang des 19. Jahrhunderts eine Dialektologie im deutschen Sprachraum manifestierte, wurde den Sprachwahrnehmungen und Spracheinschätzungen von DialektsprecherInnen noch kaum Bedeutung zugeschrieben (vgl. LÖFFLER 2010, 35). In der damaligen Forschung, die von „Universalgelehrten und Historikern“ (LÖFFLER 2010, 34) betrieben wurde, galt es vornehmlich, überblicksmäßige, detailsausparende und damit lückenhafte Informationen über größere Dialektsprachräume zusammenzutragen (vgl. WIESINGER 1985, 24–25). Es handelte sich um ein Unterfangen, das zu generalisierenden, sprachliche Homogenität in größeren Gebieten vorspiegelnden Feststellungen über Sprache führte (vgl. WIESINGER 1985, 26). Die Erkenntnis, dass Dialekte von Ort zu Ort mitunter stark variieren, führte im letzten Drittel des 19.

Jahrhunderts schließlich zu einem Umdenken. Es erfolgte eine Hinwendung zu den Merkmalen einzelner Ortsdialekte und somit zur Etablierung der Ortssprachenforschung (vgl. WIESINGER 1985, 27), deren Prämisse es war, eine möglichst große Anzahl an „einfachen Menschen“ (LÖFFLER 2010, 36) jeweils einer Ortschaft zu befragen. Da es zunächst nur möglich war, mittels Schriftverkehrs eine Vielzahl von Personen zu erreichen und somit vornehmlich Sprachkundige, wie etwa Lehrer und Pfarrer, befragt wurden, konnte dem Ziel, die Sprache der „einfachen Menschen“ zu dokumentieren, genaugenommen nicht wirklich nachgekommen werden. Vielmehr wurden anfangs Daten sogenannter „Experten“ auf dem Gebiet erhoben. (Vgl. LÖFFLER 2010, 36)

Um dieser Problematik entgegenzuwirken und objektivere, authentischere Daten zu erhalten, wurde gegen Ende des 19. Jahrhunderts die Methode des mündlichen Interviews eingeführt. Ebendiese Erhebungstechnik galt auch aufgrund ihrer Möglichkeit, eine phonetische Transkription des Gesagten zu erstellen, als besonders wissenschaftlich. (Vgl. LÖFFLER 2010, 37) In Frage für ein Interview kamen Personen, die „naiv, ungebildet, lokal verwurzelt, nicht herumgekommen, bäuerlich konservativ und keineswegs in der Lage [...] [waren], sich große Gedanken über die Sprache zu machen, vor allem keine metasprachlichen“. (LÖFFLER 2010, 38)

In der Dialektforschung wurde aufgrund des Einsatzes der neuen Erhebungsmethode zwar mehr Wert darauf gelegt, repräsentativere Daten zu erhalten, Meinungen und Wissensinhalte der DialektsprecherInnen zu ihrer jeweiligen Varietät wurden jedoch weiterhin außen vor gelassen. Sie wurden entweder als nebensächlich erachtet (vgl. LÖFFLER 2010, 35) oder zugunsten der Wahrung einer (vermeintlichen) Objektivität gänzlich ausgeblendet, ja sogar als kontraproduktiv erachtet (vgl. LÖFFLER 2010, 38). Dass die angestrebte Objektivität bei den meisten Untersuchungen durch die FragestellerInnen selbst ins Wanken geriet, war den ForscherInnen zwar in gewisser Weise bewusst, wurde jedoch nicht als methodischer Störfaktor identifiziert (vgl. LÖFFLER 2010, 39). „Das subjektive Wissen der Experten“, so LÖFFLER (2010, 39), „[wurde] als mit der Objektivität identisch angesehen“, wohingegen sprachliche Wissensbestände der Laien als unwillkommene Forschungsbeeinträchtigung betrachtet wurden, die es zu beheben galt (vgl. LÖFFLER 2010, 40).

Methodische Mängel zeigten sich in der Ortssprachenforschung auch insofern, als die (falsche) Annahme, es gäbe einen konstant bleibenden Dialekt an einem Ort, der von einer „ideale[n] Gewährsperson“ (LÖFFLER 2010, 40) gesprochen werde, noch weitestgehend verbreitet war. Sprachliche Vielfalt innerhalb einer Ortschaft wurde somit im Zuge der Ortssprachenforschung ebenso vernachlässigt wie der Variantenreichtum, über den einzelne Individuen

verfügen. Um Konfrontationen mit sprachlichen Spektren möglichst zu entgehen – mangels entsprechender Methode und Explikation - wurde bevorzugt derjenige oder diejenige befragt, dessen oder deren Sprache weitestgehend homogen erschien. Die Bekundung mehrerer Varianten eines Wortes oder einer Phrase war nicht erwünscht, ja galt nicht einmal als erwähnenswert bzw. wurde oftmals bloß auf äußere Einflüsse, wie etwa das Pendlerwesen, geschoben. Man blendete vollkommen aus, dass der Sprachgebrauch **eines einzelnen Menschen** – auch unabhängig von fremder Spracheinflussnahme – **variabel** ist, ja situativ einfach differiert. (Vgl. LÖFFLER 2010, 40–41) Unausweichlich resultierten aus solch einer Praxis nicht mit der Realität übereinstimmende Verallgemeinerungen, wie es sie auch bereits zu Beginn der Dialektforschung gab (vgl. WIESINGER 1985, 26).

Diese Problematik hat nun vor allem im früheren Linguistik-Verständnis ihre Ursprünge. Erst im Zuge der ‚Pragmatischen Wende‘ in den 1960er und -70er Jahren (vgl. LÖFFLER 2010, 41) wurden in diesem Zusammenhang viele Steine ins Rollen gebracht. Sprache wird seither – entgegen früherer Vorstellungen – als **heterogenes System** verstanden, das einer **ständigen, sozial bedingten Veränderlichkeit** unterliegt (s. ausführlicher in Kapitel 4.1 zur Theorie der Sprachdynamik). Die Annahme, dass Sprache zu weiten Teilen sozial konstituiert ist, bildete schließlich erst die nötige Voraussetzung dafür, „gesellschaftlichen und situativen Bedingungen und Funktionen der Dialektverwendung für den Dialektsprecher/-hörer“ (MATTHEIER 1985, 50) im Rahmen der Linguistik nachzugehen. Nebenher ermöglichten außerdem der Linguistik nahestehende wissenschaftliche Disziplinen, wie die empirische Sozialforschung oder die Psychologie, die Etablierung einer auf Sichtweisen von Laien fokussierte Sprachwissenschaft voranzutreiben, indem sie sowohl auf methodischer als auch auf theoretischer Ebene Inputs lieferten. (Vgl. LÖFFLER 2010, 41) Insbesondere durch Anstöße aus dem angloamerikanischen Raum konnte sich allmählich eine laienzentrierte Dialektforschung durchsetzen, die sich nicht nur hinsichtlich der InformantInnen-Wahl von der traditionellen Dialektologie abhebt, sondern auch bezüglich der Befragungsinhalte andere Schwerpunkte setzt (vgl. STUDLER 2014, 171–172). Es vollzog sich „eine Verschiebung von der rein diaphasischen und diastratischen Verteilung von Sprachvariation hin zur Spracheinstellungsforschung“ (STUDLER 2014, 172). Seither wendet sich die (Sozio-)Linguistik den in der Gesellschaft verbreiteten, sprachbezogenen Wahrnehmungen, Konzeptualisierungen und Einstellungen zu und erklärt davon ausgehend sprachliche Prozesse.

3.2 Das attitudinal-perzeptive Paradigma

Wie sich in letztem Kapitel bereits abzeichnet, handelt es sich bei der auf subjektive Laienurteile ausgerichteten Sprachforschung um eine vergleichsweise junge, unerforschte Disziplin, eine sogenannte „terra incognita“ (ANDERS / HUNDT / LASCH 2010, XI), deren umfassende Erschließung zu weiten Teilen noch aussteht. Da die laienzentrierte Linguistik gewissermaßen noch in Kinderfüßen steht, kann man in entsprechender Fachliteratur auch noch keine einheitliche Bezeichnung für sie finden. Es kursieren – z. B. unter der Bezugnahme auf den Dialekt – diverse Termini, wie etwa „Alltagsdialektologie, Ethnodialektologie, Laiendialektologie, Volksdialektologie“ (HUNDT 2012, 77) oder „Sozio-Dialektologie“ bzw. „Sprecher-Dialektologie“ (LÖFFLER 2016, 127). Aus den genannten Begrifflichkeiten geht jedenfalls eines hervor und zwar, dass im Vordergrund aller Untersuchungen auf diesem Gebiet der/die linguistische LaiIn und seine/ihre sprachbezogenen Vorstellungen stehen. Wie bereits in vorangegangenem Kapitel kurz erläutert wurde, kann eine Untersuchung von Anschauungen grundsätzlich damit gerechtfertigt werden, dass Sprache einer sozial bedingten Dynamik unterliegt und es folglich notwendig erscheint, gemeinhin geteilte Urteile und Wahrnehmungen über Sprache zu untersuchen, um den Sprachgebrauch von Individuen überhaupt nachvollziehen zu können. Dies erscheint vor allem deshalb wesentlich, da Sprache als „handlungssteuernd“ und damit auch als maßgeblich „wirklichkeitsbestimmend“ (LÖFFLER 2016, 42) gilt, das Ausloten der „emischen“ Perspektive von Sprache folglich auf konkrete Handlungen in der Gesellschaft schließen lässt. Handlungen erfolgen nun allerdings vielfach auf der Grundlage von stark simplifizierten, realitätsfernen Vorstellungen. Dieser Umstand verdankt sich der Tatsache, dass Individuen stets bestrebt sind, die komplexe Welt zu verstehen und sie deshalb sinnhaft ordnen – unwillkürlich kommt es im Zuge dessen zur „Konstruktion mentaler Modelle“² (BERTHELE 2010, 245). Nach BERTHELE (vgl. 2010, 245) werden mentale Modelle auf der Grundlage von Perzepten, Konzeptualisierungen und Ideologien bzw. kulturellen Modellen gebildet. Diese befinden sich gewissermaßen in einem hierarchischen Verhältnis zueinander. Während erstere die Anfangsstufe darstellen, indem sie die bloße Wahrnehmung von sprachlichen Phänomenen bei Menschen

² Sowohl linguistische Laien wie auch ExpertInnen erstellen derartige Modelle (vgl. ANDERS 2008, 206), bei ersteren stellen Widersprüchlichkeiten unausweichliche Bestandteile dar, zweitgenannte hingegen unterliegen gewissen wissenschaftlichen Kriterien, wodurch sie mehr Konsistenz versprechen (vgl. BERTHELE 2010, 245). Tatsächlich sind wissenschaftliche Modelle allerdings oftmals genauso realitätsfern wie jene linguistischer Laien – beide stellen vielfach „symbolische Konstrukte“ (BERTHELE 2010, 246) dar, die mit der Realität nur zum Teil übereinstimmen.

meinen, referieren Konzeptualisierungen bereits auf die Kategorisierung dieser Perzepte durch Symbolzuschreibungen und letztere schließlich auf „Einstellungen und Überzeugungen zu kausalen, finalen und ästhetischen Zusammenhängen“ (BERTHELE 2010, 245) (s. ausführlicher Kap. 3.4 zu Spracheinstellungen).

Erforscht werden in der laienzentrierten Sprachforschung alle drei Formen mentaler Modelle. Eine der wesentlichsten Erkenntnisinteressen dieser Forschungsrichtung ist es, ein besseres Verständnis davon zu erlangen, auf welche Art und Weise „Spracheinstellungen und sprachbezogene Stereotype und Ideologien“ (BERTHELE 2010, 246) entstehen und aus welchem Grund sie derart lange aufrecht bleiben. Ein weiteres Untersuchungsinteresse stellt die Erhebung von Sprachwahrnehmungen dar. Hierbei liegt das Hauptaugenmerk darauf, in Erfahrung zu bringen, „ob perzeptuelle Effekte am Werk sein könnten, die außerhalb von Kognitionen auf höherer Ebene und auch außerhalb von Ideologiebildungen anzusiedeln sind“ (BERTHELE 2010, 258). ANDERS (2010, 68) unterscheidet dementsprechend auf rein theoretischer Ebene zwischen einer „Wahrnehmungsdialektologie“ und einer „Dialektsoziologie“. Als dialektsoziologisch gelten nach ihr jene Studien, „in denen laienlinguistische Aspekte als die kognitiven Elemente von Einstellungskonzepten untersucht werden“ (ANDERS 2010, 69). Demgegenüber gehören „laienlinguistische Fragestellungen, in denen die subjektiven Strukturen des Alltagswissens und der Alltagskategorisierung im Mittelpunkt der Betrachtung stehen“ (ANDERS 2010, 69) zum Gebiet der „Wahrnehmungsdialektologie“. Es macht sich konkret folgender Unterschied auf theoretischer Ebene bemerkbar:

Kognitive Spracheinstellungsdaten werden i. d. R. mit potenziellen Handlungsintentionen in ein interdependentes Verhältnis gebracht, wohingegen bei subjektiven Strukturen des Alltagswissens primär die Beschaffenheit sowie die Inhalte, die es zu beschreiben gilt, und erst sekundär die Funktionen und Auswirkungen dieser Strukturen Gegenstand der Untersuchung sind. (ANDERS 2010, 69)

Einstellungen werden demnach hauptsächlich untersucht, um Handlungsabsichten zu eruieren, Perzepte und Konzeptualisierungen hingegen vordergründig, um Wissensinhalte in Erfahrung zu bringen – wobei auch bei letztgenannten mitunter auf dahinterstehende Auffassungen und Ideologien geschlossen wird. Nach ANDERS (vgl. 2010, 69) bezieht sich diese Differenzierung deshalb auch wirklich nur auf theoretische bzw. systemische Belange – praktisch gesehen, fließen die Fragestellungen beider Subdisziplinen in die meisten Untersuchungen ein. Dies kann im Wesentlichen damit begründet werden, dass das Wissen rund um Sprachkonzepte auch immer mit deren Bewertung zusammenhängt (vgl. PLEWNIA / ROTHE 2012, 12).

In vorliegender Arbeit wird – um es angelehnt an ANDERS (2010) auszudrücken – vorrangig varietätensoziologisch gearbeitet – schließlich gilt es primär auf der Grundlage von

Einstellungsdaten auf Verhaltensweisen zu schließen. Wissensbestände und Konzeptualisierungen wurden zwar ebenso in geringem Ausmaß erhoben, allerdings werden sie hauptsächlich hinsichtlich etwaiger zugrundeliegender Einstellungen analysiert. Dem vorrangigen Erkenntnisinteresse entsprechend widmet sich die vorliegende Arbeit deshalb im Weiteren auch vorrangig grundlegenden Ansätzen der Spracheinstellungsforschung.

3.3 Einstellungen

Im Folgenden soll näher auf das Konzept der „Einstellung“ eingegangen werden. Der Begriff „Einstellung“ bzw. die oftmals synonym gebrauchte Bezeichnung „Attitüde“ wurden bereits auf vielfältige Weisen bestimmt bzw. gedeutet (vgl. GÜTTLER 2003, 98). Erklärungsversuche differieren nicht nur hinsichtlich ihrer Präzision, sondern auch in Hinblick auf die Fokussierung bestimmter Aspekte von Einstellungen (vgl. GARRET 2010, 19). Im Folgenden sollen die wesentlichsten Bestimmungsversuche angeführt werden.

Eine bekannte Definition stammt von ALLPORT (1954; zit. nach GARRET 2010, 19), der Einstellung als „learned disposition to think, feel and behave toward a person (or object) in a particular way“ auffasst. Hieraus geht hervor, dass Einstellungen, nicht nur emotional gesteuert, sondern kognitiv verankert sind und damit auch einen direkten Einfluss auf Handlungen haben. Auch OPPENHEIM (vgl. 1982, 39, zit. nach GARRET 2010, 19) weist auf diese drei grundlegenden Komponenten von Einstellungen hin, stellt aber gleichzeitig heraus, dass Einstellungen psychologische Konstrukte darstellen und sie dadurch nur indirekt über Aussagen, emotionale Reaktionen oder Verhaltensweisen gemessen werden können (vgl. GARRET 2010, 20).

Dem interaktionellen Paradigma zufolge werden Einstellungen **im Rahmen sozialer Interaktion** gebildet und sind somit als **dynamische**, in Abhängigkeit **zu bestimmten Kontexten** zu betrachtende Phänomene aufzufassen (vgl. STUDLER 2013, 177). Diese Auffassung erscheint zunächst der Annahme, dass Attitüden, da sie vielfach von der sozialen Umwelt übernommen werden (Stereotype, Ideologien, etc.), quasi erlernt sind und damit eine gewisse Stabilität aufweisen, konträr gegenüberzustehen (vgl. GARRET 2010, 22). „Einstellungskonstruktionen können [jedoch, S.W.] gleichzeitig interaktionale Handlungen und soziokognitive Gebilde“ darstellen (SOUKUP 2014, 147). Es stellt sich demgemäß die Frage, wie mit dieser Dualität von Einstellungen auf theoretischer Ebene zu verfahren ist (vgl. SOUKUP 2014, 147). Im Folgenden soll nun auf einige Modelle, die Einstellungen auf der Basis der genannten Annahmen beschreiben, eingegangen werden.

3.3.1 Die komponentiellen Einstellungs-Modelle

Ein Versuch, Einstellungen fassbar zu machen, der auf ALLPORTS (1954) und OPPENHEIMS (1982) Definition basiert, findet Entsprechung im „Dreikomponenten-Modell“, das auf der Vorstellung fußt, dass eine „Einstellung die Bereitschaft ist, auf bestimmte Arten von Stimuli auf bestimmte Weise zu reagieren“ (CASPER 2002, 30). Es wird zwischen der konativen, affektiven und kognitiven Komponente unterschieden. Die drei Komponenten verstehen sich als jene drei Typen von „Reaktionen auf Einstellungsobjekte“ (CASPER 2002, 30), mithilfe derer die auf ihnen basierenden Einstellungen erfasst werden können. Demnach sollte durch die Analyse der einzelnen Reaktionen auf Einstellungen geschlossen werden können. Die kognitive Komponente bzw. Reaktion umfasst dabei „Überzeugungen, Meinungen und Vorstellungen über Einstellungsobjekte“ (CASPER 2002, 30) und die affektive Komponente „Emotionen (Zuneigung, Ablehnung)“ (CASPER 2002, 30), während die konative „Verhaltensabsichten oder Handlungstendenzen“ (CASPER 2002, 30) einschließt. Im Zuge von Spracheinstellungserhebungen kann die kognitive Komponente mittels Fragen eruiert werden,

die die Gedanken, Meinungen und Überzeugungen der Befragten über Nutzen, Brauchbarkeit, Bedeutung und Funktion einer Sprache oder Sprachvarietät für die Ziele und Bedürfnisse der betroffenen Personen oder Gruppen betrifft (z. B. Tradition, Kultur, Bildung, soziales und berufliches Fortkommen). (CASPER 2002, 30)

Die konative Komponente kann durch Befragungen hinsichtlich „sprachbezogener Handlungen“ (CASPER 2002, 30), wie etwa dem situativen Sprachgebrauch oder anderen Aktivitäten und Gewohnheiten, die mit Sprache zusammenhängen, ermittelt werden. Gefühle wie Wohlgefallen und Abneigung gegenüber einer Sprache oder Emotionen, die im Zuge des Erlernens einer Sprache aufkommen, gilt es schließlich zu erheben, wenn die affektive Komponente erfasst werden soll (vgl. CASPER 2002, 30).

Eine erste Schwierigkeit, die sich bei diesem Modell ergibt, liegt in der Trennung der drei Reaktionen, da diese vielfach schwer zu vollziehen ist (vgl. CASPER 2002, 30). Eine Meinungsäußerung einer/eines ProbandIn kann z. B. eine Verhaltensabsicht beinhalten oder einen emotionalen Aspekt in sich bergen, wodurch eine Differenzierung verunmöglicht wird (vgl. CASPER 2002, 30). Aufgrund dieser Problematik kam man schließlich zu der Annahme, dass die drei Komponenten nicht mit dem Konzept der Einstellung selbst gleichzusetzen sind, sondern eigentlich vielmehr als Auslöser oder Folgen von Einstellungen betrachtet werden sollten. Damit können die Konzepte Verhalten, Emotion und Kognition sowohl als Reaktionen angesehen werden, die für die Konstituierung von Einstellungen sorgen, als auch als solche, die infolge des Auftretens einer Einstellung aufkommen, sie allerdings nicht per se definieren (vgl. GARRET

2010, 23). Besonders kritisch zu betrachten ist die konative Komponente des Modells. Von Einstellungsäußerungen auf Handlungen zu schließen, erweist sich als überaus essentiell in der Spracheinstellungsforschung, aber zugleich auch als äußerst komplex. Nur weil Menschen behaupten, sie hätten diese oder jene Einstellung, heißt das nämlich noch nicht, dass davon ausgegangen werden kann, dass sie auch dementsprechend handeln. (Vgl. GARRET 2010, 25–26)

Ein Konzept, das validere Handlungsprognosen auf der Grundlage von Einstellungsäußerungen verspricht, stellt AJZENS und FISHBEINS (1980) Einkomponenten-Modell dar. Im Gegensatz zum Dreikomponenten-Modell wird in dieser Modellierung von Einstellungsäußerungen nicht direkt auf das Verhalten geschlossen, sondern ein Zwischenschritt, und zwar die Verhaltensintention, eingefügt. Die Verhaltensintention ist im Rahmen dieser Modellierung einerseits durch die grundsätzliche Meinung zu einem Verhalten bedingt, aber auch von den möglichen Konsequenzen, die ein Verhalten nach sich ziehen kann sowie von der Bewertung dieser Konsequenzen beeinflusst. (Vgl. GARRET 2010, 26) Andererseits wird davon ausgegangen, dass eine Verhaltensabsicht auch immer von normativen Wertvorstellungen abhängt, also davon, wie Individuen glauben, dass ein bestimmtes Verhalten auf andere wirken könnte und wie viel Bedeutung sie den jeweiligen sozial vorgegebenen Meinungen verleihen (vgl. GARRET 2010, 26). Im Gegensatz zum Dreikomponenten-Modell werden im Einkomponenten-Modell die konkreten Bedingungen, die zu einer Einstellungsbildung führen oder eben auch nicht führen könnten, berücksichtigt, und zwar, indem konkrete situative Faktoren, die eine Einstellung hervorrufen bzw. abwenden könnten, bei einer Verhaltensprognose berücksichtigt werden (vgl. GARRET 2010, 27–28). Warum auf diesem Wege spezifischere Ergebnisse erlangt werden können, verdeutlicht GARRET (vgl. 2010, 27–28) mithilfe folgenden Beispiels: Wird ein/e Nicht-Deutschsprechende/e danach gefragt, wie er/sie zur deutschen Sprache grundsätzlich eingestellt ist, wird möglicherweise die Rückmeldung folgen, er/sie hätte eine positive Einstellung zu ihr. Diese Antwort würde allerdings nichts über die Handlungen, die er/sie beabsichtigt zu tun, verraten. Konkreter gesagt, könnte aufgrund seiner Äußerung etwa nicht darauf geschlossen werden, ob er/sie dazu bereit wäre, Deutsch zu lernen. Vielmehr allerdings würde die direkte Frage danach, wie er/sie hinsichtlich des Lernens der deutschen Sprache eingestellt ist, etwas über mögliche Verhaltensweisen verraten. Wesentlich ist somit das Kriterium der Spezifität bei der Fragestellung – je konkreter die Frage nach der Einstellung, desto wahrscheinlicher ist es, dass das angegebene Verhalten auch eintritt. Nebenher spielen freilich auch andere Faktoren eine entscheidende Rolle. Im Einkomponenten-Modell soll ebenso Berücksichtigung finden, ob die inneren (Fähigkeiten, Wissen ...) und äußeren (Zeit, Möglichkeiten, Ressourcen, ...)

Umstände eines Individuums das Auftreten eines bestimmten Verhaltens überhaupt erlauben (vgl. GARRET 2010, 28). Aspekte, die Einstellungen direkt beeinflussen bzw. sie verändern können – also gewissermaßen Komponenten, die zwischen der konkreten Einstellung und der Handlung stehen – (vgl. GARRET 2010, 28) werden im Einkomponenten-Modell somit viel stärker berücksichtigt als im Dreikomponenten-Modell.

3.3.2 Das REACT-Modell

Wie aus dem vorangegangenen Kapitel hervorgeht, ist es nötig die Faktoren, die zu einer Einstellungsäußerung führen, ausreichend bei der Messung derselben zu berücksichtigen, um Einstellungen besser erklären zu können bzw. auf der Grundlage von Einstellungsbekundungen auf Handlungen schließen zu können. Dieser Forderung konnte zwar bereits (etwa im weiter oben angeführten Einkomponenten-Modell) nachgekommen werden, allerdings fehlt es bei den gängigen Modellen der Einstellungsforschung, wie PURSCHKE (vgl. 2014, 124) anmerkt, noch an einer umfassenden theoretischen Fundierung von Einstellungen, die dem sozialkonstruktivistischen Einwand, nach dem „Sinn in der Interaktion“ (PURSCHKE 2014, 124) konstituiert wird, umfassend Rechnung trägt, ohne dabei die gewisse Stabilität von Einstellungen außer Acht zu lassen.

Dementsprechend entwickelte der Autor auch ein Einstellungsmodell, das nicht nur beschreibt, inwiefern Attitüden mit Emotionen und Handlungen in Verbindung stehen, sondern auch eine Erklärung dafür liefert, weshalb Einstellungen sowohl dynamisch als auch stabil sein können. Darauf aufbauend zeigt der Autor schließlich auch konkrete Wege auf, wie Einstellungen gemessen werden können. (Vgl. PURSCHKE 2014) Ehe auf die konkreten Inhalte des Modells eingegangen wird, vorab einiges zur – wohl als äußerst treffend zu bezeichnenden – Betitelung des Modells: Die Einstellungs-Modellierung läuft unter dem Apronym „REACT“ (PURSCHKE 2014, 125), das unverzüglich auf die für die moderne Einstellungsforschung als bedeutend geltenden Größen **Handlung** und **Interaktion** verweist³. Es umfasst – den Anfangsbuchstaben entsprechend – folgende Aspekte: „Relevance, Evaluation, Activation, Construction, Targeting“ (PURSCHKE 2014, 125). Im Rahmen dieses Modells wird jeder einzelne

1 ³ *react* kann ‘sich verhalten‘ und auch ‘auf etwas reagieren (ansprechen)‘ bedeuten (vgl. DICCT.AT).

dieser Aspekte ausgehend von ausgewählten Theorien eingehend erläutert und schließlich in Form einer kurzen These expliziert. Die Thesen bilden dabei gewissermaßen die einzelnen Bestandteile des Modells, die dann letztendlich vereint und in die Form einer einzelnen, alle wesentlichen Aspekte von Einstellungen umfassende Definition gebracht werden. (Vgl. PURSCHKE 2014, 125–131). Im Folgenden sollen die Kerninhalte der Thesen wiedergegeben werden.

These Nr. 1 lautet: „Einstellungen sind relevanzbasierte Sedimentierungen im zuhandenen Wissensvorrat.“ (PURSCHKE 2014, 125) In Hinsicht auf den Faktor Relevanz hängen Einstellungsäußerungen von zwei Hauptkomponenten ab, und zwar von der „perzeptive[n] Auffälligkeit (= Salienz) lebensweltlicher Phänomene“ (PURSCHKE 2014, 126), die die Basis für das Urteilen bildet, und hinsichtlich der „situativ zugestandene[n] subjektive[n] Relevanz (= Pertinenz) für das eigene Handeln“ (PURSCHKE 2014, 126). Eine evaluative Äußerung wird somit im Wesentlichen erst dann getätigt, wenn einem Interaktanten eine bestimmte Gegebenheit wichtig erscheint, und zwar in zweifachem Sinne: In erster Linie, indem sie ihm überhaupt auffällt, seine Aufmerksamkeit erregt, etwa weil sie sich von den eigenen Normvorstellungen abhebt, und sekundär, weil sie für die individuelle Lebenswelt eine gewisse Rolle spielt, z. B. mit dem eigenen Tun im Zusammenhang steht. Dass Einstellungen als Sedimentierungen⁴ bezeichnet werden, soll auf den Umstand hinweisen, dass Menschen letztlich im Rahmen ihrer sozialen Interaktionen fast immer zu vergleichbaren Einschätzungen über vergleichbare Gegebenheiten kommen, also eine gebildete bzw. übernommene Einstellung nicht so schnell ablegen. (Vgl. PURSCHKE 2014, 126) Summa summarum bedeutet dies, dass Menschen „relevanzbasierte Hörerurteile“ (PURSCHKE 2014, 126) zu einem bestimmten Phänomen bilden, diese dann im Wissensspeicher ablegen und bei einem Wiederantreffen dieses oder eines ähnlichen Phänomens auf der Basis der bereits gespeicherten „evaluativen Wissensstrukturen“ (PURSCHKE 2014, 127) urteilen. Damit können „Einstellungen [zugleich auch als; S.W.] [...] routinierte Urteile über lebensweltliche Phänomene“ (PURSCHKE 2014, 127) angesehen werden (= These Nr. 2).

Der Autor geht des Weiteren davon aus, dass Einstellungen einen „emotionalen Kern“ (PURSCHKE 2014, 127) haben. Angelehnt an KROEBER-RIEL / GRÖPPEL-KLEIN (2013) unterscheidet er zwischen drei Stufen von emotionaler Aktivierung, die aufeinander aufbauen: Stufe eins repräsentiert die Verbindung von Emotionen mit kognitiven Vorgängen, die allerdings

⁴ Der Begriff geht auf SCHÜTZ (1982, 88) zurück: Sedimentierungen gelten als „ein potentieller Komplex typischer Erwartungen, die unter typischen Umständen aktualisiert werden und zu typischen Reaktionen führen“.

noch keine speziellen Handlungsziele beinhalten. Wird zusätzlich ein Handlungsziel angestrebt, spricht man schließlich von Motivation (vgl. KROEBER-RIEL / GRÖPPEL-KLEIN 2013, 59). Aus der Motivation kann durch die genauere Beurteilung einer Gegebenheit letztendlich eine Einstellung erwachsen („Einstellung = Motivation + (kognitive) Gegenstandsbeurteilung“ (KROEBER-RIEL / GRÖPPEL-KLEIN 2013, 59)). Zu unterscheiden sind die drei Stufen dadurch, dass sie auf kognitiver Ebene differieren – mit einer Einstellung gehen weit mehr kognitive Prozesse einher, als mit einer Emotion oder Motivation (vgl. KROEBER-RIEL / GRÖPPEL-KLEIN 2013, 60). Einstellungen sind damit durchaus emotional geprägt, wenngleich es sich um eine Art *durchdachte Emotionalität* handelt. Dementsprechend lautet die nächste These des Autors: „Einstellungen erfordern ein hohes Maß an kognitiver Aktivierung“ (PURSCHKE 2014, 128).

Ein weiterer Bestandteil der Modellierung bezieht sich schließlich auf „den konstruktiven Charakter einstellungsbezogener Urteile in der Interaktion“ (PURSCHKE 2014, 128). PURSCHKE (vgl. 2014, 128) geht hierbei von CASSIRERS (2010 [1923-1929]) „Philosophie der symbolischen Formen“ aus, die besagt, dass die Menschen im Rahmen sozialer Praxen die Realität durch den Vorgang der Konstruktion gestalten. Unter Konstruktion wird in diesem Sinne eine Handlung bzw. „Sinn-Produktion“ (PURSCHKE 2014, 128) verstanden. Dieser Prozess, der als „Kern jeglicher Erkenntnis über die Wirklichkeit“ (PURSCHKE 2014, 128) aufzufassen ist, erfolgt immer durch eine Symbol-Zuschreibung, d. h. Gegebenheiten aus der Lebenswelt werden mit Zeichen bzw. Bedeutungen versehen. Folgt man dieser Weltanschauung sind **Sprachurteile und -äußerungen als integrale Ausgangspunkte von Einstellungen** aufzufassen (vgl. PURSCHKE 2014, 128) und zwar weil sie **in der Interaktion** durch Symbolisierungsprozesse **konstruiert** werden (vgl. PURSCHKE 2014, 129). Man kann sich einen solchen Vorgang etwa folgendermaßen vorstellen: Ein linguistischer Laie bewertet eine Varietät, indem er ihr die soziale Klassifizierung „gebildet“ zuspricht (vgl. TOPHINKE / ZIEGLER 2006, 209). Von der sozialkonstruktivistischen Perspektive aus gesehen, urteilt er damit nicht nur über die Varietät, sondern kreiert auch eine bestimmte Vorstellung von ihr – er schreibt ihr die Kategorie bzw. das Symbol „gebildet“ zu (vgl. TOPHINKE / ZIEGLER 2006, 209–210) und verleiht ihr dadurch die soziosymbolische Bedeutung, „gebildet“ zu sein. Zu bedenken ist allerdings, dass sich solche Vorgänge der Einstellungsbildung nicht im Rahmen jeder einzelnen Interaktion von neuem vollziehen (vgl. PURSCHKE 2014, 129). Meist werden Einstellungen in sozialen Situationen „rekonstruiert“, indem auf das – durch „Prozesse der Sedimentierung und Routinisierung“ (PURSCHKE 2014, 129) – bereits vorhandene Wissensrepertoire zurückgegriffen wird. These Nr. 4 lautet somit: „Einstellungen sind situative (Re-)Konstruktionen symbolischer Bedeutung“

(PURSCHKE 2014, 129). Dies erklärt nun auch, warum Einstellungen zugleich als dynamische als auch als ziemlich stabile Größen zu begreifen sind (vgl. PURSCHKE 2014, 130). Als stabil erweisen sie sich insofern, als sie nach einmaliger Konstituierung gespeichert werden und darauffolgend als Art kognitiver Orientierungsanker fungieren. Ihre dynamische Charakteristik verlieren sie dadurch allerdings nicht, schließlich sind sie grundsätzlich nicht in Stein gemeißelt, sondern entstehen funktionsabhängig in sozialen Interaktionen.

Um nun „zu erklären, inwieweit im Wissensvorrat sedimentierte Einstellungen als Strukturelemente [...] situativer Haltungen von Bedeutung sind“ (PURSCHKE 2014, 129) führt der Autor von KATZ (1960) bestimmte Funktionen an, die Einstellungen in der Alltagspraxis erfüllen. Diese stellen nach PURSCHKE (2014, 129) „alle wichtigen Strukturdomänen der Wirklichkeit aus der Sicht des Individuums“ dar und können deshalb im REACT-Modell grundsätzlich übernommen werden, müssen allerdings sozialkonstruktivistisch gedeutet werden. Es werden folgende vier Funktionen unterschieden:

1. „The instrumental function“ nach KATZ (1960): Danach sind Menschen grundsätzlich gegenüber Sachverhalten, die ihnen von Nutzen sind, positiv eingestellt, wohingegen sie gegenüber Gegebenheiten, die Nachteile oder Strafen nach sich ziehen, negativ gestimmt sind (vgl. KATZ 1960, 171). PURSCHKE (2014, 129) benennt diese Funktion „pragmatic intention function“, um hervorzuheben, dass vom Individuum „konkrete Handlungsziele in sozialen Interaktionen mit Hilfe geeigneter Mittel“ (2014, 129) verfolgt werden.
2. „The ego-defensive function“ nach KATZ (1960): Das Individuum versucht sich selbst zu schützen, indem es das eigene Selbst verteidigt, sich also selbst z. B. in besonders gutem Lichte darstellt (vgl. KATZ 1960, 172). Bei PURSCHKE (2014, 129) lautet eben diese Funktion „self-maintenance function“. Sie bezieht sich auf die „perzeptiven und evaluativen Routinen, die das Individuum entwickelt, um ein konsistentes Selbstbild aufrechtzuerhalten“ (PURSCHKE 2014, 129).
3. „The value expressive function“ nach KATZ (1960): Diese Funktion bezieht sich auf die Selbstdarstellung von Individuen in sozialen Gefügen (vgl. KATZ 1960, 173). Sie heißt im REACT-Modell „social identity function“ und verweist auf „jene Ausdrucks-handlungen des Individuums und deren sozio-symbolische Bedeutungen, mittels derer es sich innerhalb sozialer Gruppen positioniert“ (PURSCHKE 2014, 130).
4. „The knowledge function“ nach KATZ (1960): Individuen haben außerdem das Bedürfnis nach Wissen, sie gehen davon aus, sich dieses anzueignen, indem sie ihrer Umwelt

eine Bedeutung verleihen, sie strukturieren und sie damit für sich selbst verständlicher machen (vgl. KATZ 1960, 175). PURSCHKES (2014, 130) Bezeichnung für diese Funktion lautet „symbolic structuring“ entsprechend der den Menschen innewohnenden Praxis, die Realität mithilfe der Zuweisung von Symbolen in eine Ordnung zu bringen.

Aus dem eben Ausgeführten ergibt sich eine letzte These: „Einstellungen erfüllen spezifische Funktionen für die lebensweltliche Ausrichtung auf Handlungsziele.“ (PURSCHKE 2014, 130) Hier bezieht sich der Autor nun konkret auf die in der Forschung bereits vielfach diskutierte Beziehung zwischen Einstellungen und Handlungen. PURSCHKE (vgl. 2015, 157) geht davon aus, dass Beurteilungen meist vor oder sogar während der Ausführung einer Handlung gefällt werden – wobei letztgenannter Ablauf darauf hinweist, dass die Einstellung derart zur Routine geworden ist, dass sie gewissermaßen auch eine Handlung verkörpert, eine Handlung, die sich simultan zur visuell wahrnehmbaren Handlung vollzieht. Hieraus zieht der Autor (PURSCHKE 2015, 157–158) den Schluss, dass die Funktionen evaluativer Äußerungen vordergründig in „der Herstellung oder Aufrechterhaltung der Handlungsfähigkeit des Handelnden und der Anpassung (Modifikation, Stabilisierung) des Handlungsverlaufs“ liegen. In Hinblick auf ihre Beziehung zu Handlungen sind Einstellungen damit summa summarum als

routinisierte Handlungsschemata [zu verstehen; S.W.], die als eigenständige (kognitive) Teilhandlungen bei der Aktualisierung von Handlungsschemata beschreibbar sind, dergestalt, dass sie auf Basis salienter und/oder pertinenter Reize Prognosen über die zweckdienliche Ausführung von Folge-/Parallelhandlungen ermöglichen, und dabei a) die Herstellung oder Aufrechterhaltung der Handlungsfähigkeit des Handelnden befördern und b) geeignete Mittel zur Erreichung von Zwecken anzeigen (PURSCHKE 2015, 158).

Einstellungen sind somit insofern an Handlungen gekoppelt, als sie Individuen in Alltagssituationen handlungsfähig machen. Je nach Handlungsziel kommen hierbei die obig genannten vier Funktionen von Einstellungen („self-maintenance function“, „symbolic structuring function“, „pragmatic intention function“ und „social identity function“) zum Tragen (vgl. PURSCHKE 2015, 158).

Geht man von diesen Annahmen aus, so kann die zentrale Frage danach, wie von Einstellungsäußerungen auf Handlungen geschlossen werden kann, damit beantwortet werden, dass die jeweiligen Funktionen, die die routinisierten Einstellungen erfüllen, in Erfahrung zu bringen sind. Mit dem Wissen um die Motive, die zu einer Einstellung geführt haben, können Einstellungen umfassender verstanden werden und Verhaltensweisen prognostiziert werden. Auch in vorliegender Arbeit liegt dementsprechend ein Fokus auf der Eruierung der Funktionen, die die

Konzepte „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ bei den SchülerInnen gemäß deren Aussagen in bestimmten Situationen einnehmen.

3.4 Spracheinstellungen und ihre Funktionen

Dem REACT-Modell entsprechend erfüllen routinisierte Einstellungen gewisse Funktionen, sprich: sie sind Mittel zur Erreichung eines Handlungsziels. Routinisierte Spracheinstellungen können demnach analog dazu ebenso als Funktionsträger betrachtet werden, nur dass sie sich eben konkret auf sprachliche Belange beziehen. Sie sind, wie DITTMAR (1996, 2) treffend feststellt, „das subjektive Korrelat zur sprachlichen Variation [...]. Vergegenständlicht als soziale Normen stellen sie entscheidende Steuerungsfaktoren für die Varietätenwahl und das Sprachverhalten in Situationen dar.“

Nach dieser Definition repräsentieren Spracheinstellungen, in Form von richtungsweisenden Normen für die Sprachverwendung, das Produkt der wechselseitigen Beziehung von Sprachvariation und Gesellschaft. Diese Wechselwirkung kann damit erklärt werden, dass Spracheinstellungen im Rahmen von sprachlichen Interaktionen gebildet werden, allerdings gleichzeitig infolge von Prozessen der Sedimentierung und Routinisierung das Sprachverhalten von Individuen und damit in letzter Folge auch den Sprach- und Normenwandel beeinflussen. Es handelt sich hierbei gewissermaßen um einen „cycle of influence between social cognition and language variation“ (GARRET 2010, 22). Die Erfassung der „Normentoleranz“ (HUNDT / ANDERS / LASCH 2010, XIV) von linguistischen Laien erweist sich deshalb auch als besonders wesentlich in der Einstellungsforschung – was gesagt werden „darf“, wird schließlich demzufolge im Wesentlichen von den sozial geteilten Spracheinstellungen bestimmt und bestimmt damit auch das, was tatsächlich gesagt wird. Der Untersuchung von laienlinguistischen Überzeugungen und Wissensbeständen über Sprechweisen kommt deshalb auch eine weitreichende, „[g]esellschaftspolitische Relevanz“ (ANDERS / HUNDT / LASCH 2010, XIV) zu.

Eine entscheidende Lebensphase, in der sich gerade Spracheinstellungen ausbilden, ist jene des Schuleintritts – dies rührt oftmals daher, dass Kinder in diesem Zeitraum plötzlich mit zwei Varietäten konfrontiert sind, der in der Schule propagierten Standardsprache und dem in der Familie üblichen Jargon sowie mit den damit jeweilig assoziierten Einstellungen (vgl. GARRET 2010, 22). Folglich kommt auch gerade in jenem Lebensabschnitt den Eltern und Lehrpersonen eine wesentliche Rolle in Hinblick auf die Weitergabe und auch Reflexion von Spracheinstellungen zu (vgl. GARRET 2010, 22). Von dieser Annahme „lebt“ in gewisser Weise auch die vorliegende Arbeit – es wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass die Spracheinstellungen

der befragten SchülerInnen zu einem gewissen Teil jene ihrer Lehrpersonen und Eltern widerspiegeln.

Wie in vorangegangenem Kapitel erwähnt, können Rückschlüsse von Einstellungsäußerungen auf Handlungen durch die Eruierung der jeweiligen Funktionen, die Einstellungen für die Erreichung eines Handlungsziels erfüllen, gezogen werden. Demgemäß soll im weiteren Verlauf der Arbeit auf konkrete Funktionen, die Spracheinstellungen einnehmen, näher eingegangen werden. Genauer soll dem vorrangigen Interesse der vorliegenden Untersuchung entsprechend zunächst auf die „social identity function“ Bezug genommen werden.

3.5 Die Konstruktion „sozialer Identität“: Über die Funktionen sprachbezogener Stereotype, Prestige- und Stigmawertungen

Stereotype können grundsätzlich als eine Form von routinisierten Einstellungen betrachtet werden. Sie können weiters als die Folge von sozialen Kategorisierungsprozessen gesehen werden, die auf der Überbewertung von Gemeinsamkeiten innerhalb einer sozialen Gruppe und der gleichzeitigen Überschätzung von Unterschieden gegenüber anderen Gruppen basieren (vgl. GARRET 2010, 32). Auf individueller Ebene helfen uns Stereotypisierungen folglich (gemäß der „symbolic structuring function“ (PURSCHKE 2014, 130)) – dabei, die komplexe soziale Welt in eine gewisse Ordnung zu bringen, um bessere Vorhersagen treffen zu können und um handlungsfähig(er) zu bleiben. Auf sozialer Ebene erfüllen sie die Funktion, dass insbesondere positive Differenzen, die Gruppen von anderen sozialen Gefügen unterscheiden, aufrechterhalten und aufgewertet werden, mit dem letztlichen Resultat der Festigung des Gruppenzusammenhalts (vgl. GARRET 2010, 33) (= „social identity function“). Gleichzeitig können Stereotype allerdings auch Gegenteiliges bewirken, sie können auch zu sozialem Ausschluss führen. Sie ermöglichen es dann auch, die Bildung von Ideologien voranzutreiben, indem etwa die (zumeist schlechte) Behandlung einer bestimmten Gruppe mittels stereotyper Anschauungen gerechtfertigt wird. (Vgl. GARRET 2010, 33) Nach PURSCHKE (2015, 160) handelt es sich um zentrale Urteilsmechanismen des Menschen, durch „Pertinenzzuschreibungen von [...] Gleichheit (= Inklusion)“ bzw. durch „Pertinenzzuschreibungen von Differenz (= Exklusion)“ „soziale Identität“ zu konstruieren.

Bezeichnend für Stereotype ist außerdem der Umstand, dass sie meist für eine lange Zeit Bestand haben (vgl. LÖFFLER 2016, 42), sich dementsprechend also nur schwerlich verändern lassen (vgl. GARRET 2010, 33). Sie stellen vielfach allgemein geteilte, für selbstverständlich gehaltene Auffassungen des täglichen Lebens dar:

Social stereotypes tend to perpetuate themselves and be selffulfilling, acting, like ideology, as a store of 'common sense' beliefs or filters through which information and social life generally is conducted and made sense of. (GARRET 2010, 33)

Besonders – und dieser Umstand unterstreicht mitunter die Relevanz der vorliegenden Schwerpunktsetzung auf den schulischen Kontext – „über familiäre, schulische und andere Vermittlungen werden Vorurteile mit zunehmender Distanz in der Realität verfestigt“ (LÖFFLER 2016, 42), und das obwohl sie zumeist jeglicher „Objektivität“ entbehren.

Stereotype Vorstellungen von Sprachen und Varietäten charakterisieren sich nun vor allem dadurch, dass ihnen „eine ikonische Beziehung zwischen Merkmalen, die den SprecherInnen bestimmter Sprachen zugeschrieben werden, und Merkmalen, die ihre Sprache zu charakterisieren scheinen“ (BERTHELE 2010, 247) inhärent ist. Varietäten etwa werden vielfach mit Eigenschaften in Zusammenhang gebracht, die sich tatsächlich weniger auf sprachlich-strukturelle Belange beziehen als vielmehr auf (vermeintlich) menschliche Verhaltensweisen rekurren. Dialekten wird beispielsweise oftmals die Konnotation *tief* zuteil, was augenscheinlich nicht durch sprachliche Gegebenheiten zu erklären ist, sondern wohl eher auf stereotype Auffassungen über SprecherInnen einer bestimmten Sprachform zurückzuführen ist. (Vgl. BERTHELE 2010, 248) Über SprecherInnen von Gesamtsprachen, innersprachlichen Varietäten und sonstigen sprachlichen Gebrauchsformen herrschen unzählige solcher Stereotypen vor. Sie bilden sich vielfach allein infolge sprachlicher Erfahrungen mit nur wenigen Repräsentanten eines sprachlichen Kollektivs heraus und sind damit zwar als äußerst realitätsfern anzusehen, setzen aber nichtsdestotrotz Handlungen in Gang. (Vgl. LÖFFLER 2016, 42)

Stereotypisierungen haben viel gemein mit Prestige- und Stigmazuschreibungen. Unter Prestige versteht man die auf „positiv bewerteten Eigenschaften“ (STRASSER / BRÖMME 2004, 412), welche auf einer hochrangigen Stellung in der Gesellschaft fußen, basierende Würdigung von Individuen oder Gruppen. Demgegenüber kommt Stigma durch die Herabsetzung von Individuen oder sozialen Gruppen aufgrund negativer Urteile zustande (vgl. STRASSER / BRÖMME 2004, 412). Gemein haben beide Größen, dass sie ausschließlich auf „Fremdeinschätzung“ beruhen und demnach zwar „für den Einzelnen objektive Bedingungen“ (STRASSER / BRÖMME 2004, 412) verkörpern, de facto allerdings die Folge subjektiver Urteile sind.

Auch Sprachen verfügen über einen sozialen Status. Sprachbezogenes Prestige und Stigma entsteht, nach LÖFFLER (2016, 114) wie folgt: „[...] Spannungen und Prestigegefälle beruhen

auf kollektiver Übereinstimmung in der Einschätzung der Personen und ihrer Eigenheiten („Stereotypen“), die auf deren sprachliche Merkmale übertragen werden“.

MUHR (2005 b, 16) zufolge stellt der „Status“ einer Sprache [...] eine Aussage über die soziale „Gültigkeit“, die der jeweiligen Sprachform kollektiv zugeschrieben wird“, dar. Er kann damit gewissermaßen als der Maßstab für die „Verwendung und Verwendbarkeit“ (MUHR 2005 b, 16) von in einer Sprachkommune aufgefasst werden. D. h. sprachbezogene Prestige- und Stigmawertungen können genau genommen als gesellschaftlich geteilte Sprachstereotype aufgefasst werden, auf deren Basis der Sprachgebrauch geregelt wird. Für die Auf- bzw. Abwertung von Sprachen und Varietäten können – folgt man der in der Soziolinguistik vertretenen „social connotation hypothesis“ (HUNDT 2012, 93) – zumeist extralinguistische Parameter verantwortlich gemacht werden. Als wesentlicher Einflussfaktor in diesem Zusammenhang kann, nach MUHR (2005 b, 17), „die soziale und politische Macht, die die Gruppe hat, die hinter der betreffenden Sprache oder Sprachvarietät steht“, betrachtet werden. Weiters kommt dem „Grad der Kodifizierung“, der „Sprachloyalität der Sprecher“ und dem Umstand, „ob die Sprache in der Schule vermittelt wird“ (MUHR 2005 b, 17), eine maßgebliche Rolle zu.

Sprachbezogene Prestige- und Stigmawertungen entstehen – und auf diesem Umstand gründet im Wesentlichen die vorliegende Spracheinstellungsforschung – vielfach zwischen Dialekt- und Standardsprache-SprecherInnen (vgl. LÖFFLER 2016, 114). Oftmals besteht in diesen Fällen „eine Diskrepanz zwischen dem offiziellen Prestige, den eine Variante/Sprache hat und ihrer tatsächlichen Funktion innerhalb einer Sprachgemeinschaft“ (MUHR 2005 b, 17). In Österreich befinden wir uns in ebendieser Situation, dass die tagtäglich gebrauchte, mündliche, im Osten des Landes bereits relativ homogene Varietät (eher) stigmatisiert ist, während der Standardsprache Prestige anhaftet (vgl. MUHR 2005 b, 17). In der Soziolinguistik wird dieses Phänomen unter der Begrifflichkeit **Schizoglossie** gefasst und bezeichnet per definitionem „eine Sprachsituation [...], wo Sprecher das, was sie sprachlich tun, emotional ablehnen, es aber dennoch tun, zugleich eine „hohe“ Variante/Sprache nicht oder kaum verwenden, diese dafür aber als die „richtige“ halten“ (MUHR 2005 b, 17).

Eine von Schizoglossie geprägte Sprachsituation kennzeichnet sich durch funktional differenzierten Sprachgebrauch, der sich entweder in Form eines Kontinuums, wie in Österreich, zeigt oder in einer Diglossie, in einer Art Zweisprachigkeit, äußert (vgl. MUHR 2005 b, 18). Für erstgenannte Ausprägung hat sich der Terminus „Codeswitching“ etabliert, „der eine Kommunikationssituation beschreibt, wo mehrsprachige Sprecher/Mehrvariantensprecher die beherrschten Sprachen/Varianten abwechselnd im Gespräch verwenden“ (MUHR 2005 b, 18). In

einer solchen Situation entstehen meist verschiedene, kontextspezifische sprachliche Register. Es kann grob zwischen einer nächsprachlichen und einer distanzsprachlichen Varietät unterschieden werden, die jeweils auf der sozialen Bedeutung, die den verschiedenen Sprachformen zugemessen wird, gründet. Zumeist stellt die prestigeträchtigere Varietät eine Sprache der Distanz dar, wohingegen die stigmatisierte Sprachgebrauchsweise eher dem nächsprachlichen Typ zuzuordnen ist. (Vgl. MUHR 2005 b, 18)

Wie kann eine solche Schrägverteilung sozialer Werturteile, wie man sie unter Österreichs SprecherInnen vorfindet, nun konkret verändert werden? Da vorrangig extralinguistische Faktoren für Prestige- und Stigmazuschreibungen verantwortlich gemacht werden können, kann im Umkehrschluss durch einen Wandel außersprachlicher Umstände auch am ehesten eine Neubewertung von Varietäten und Sprachen erreicht werden (vgl. HUNDT 2012, 94). Insofern könnten etwa insbesondere Bildungsinstitutionen eine soziale Umwertung von Varietäten erwirken. Besondere Bedeutung beim Abbau von sprachbezogenem Prestige und Stigma kommt allerdings auch der „Selbsteinschätzung der SprecherInnen eines Dialekts“ (HUNDT 2012, 94) zu:

Je stärker diese [= Dialekt-SprecherInnen, S. W.] eine echte oder eine vermeintliche Negativbewertung des eigenen Dialekts übernehmen und sich zu eigen machen, umso schwerer wird es der Dialekt haben. Umgekehrt sorgt ein gesundes Selbstbewusstsein der SprecherInnen und Sprecher dafür, dass dieser Dialekt insgesamt positiver beurteilt wird (HUNDT 2012, 94).

In gewissem Maße sind SprecherInnen einer Varietät demnach auch immer selbst für den sozialen Status ihrer Varietät verantwortlich bzw. können diesen ändern. Soziolinguistischen Untersuchungen kommt freilich ebenso eine „aufklärerische Funktion“ beim Abbau von sozialen Zuschreibungen zu (vgl. LÖFFLER 2016, 114).

4 Soziolinguistische Varietätenforschung

4.1 Theorie der Sprachdynamik

Da vorliegend Einstellungen zur innersprachlichen Variation erhoben werden, erscheint es lohnenswert, eine Theorie eingehender zu betrachten, die erklärt, wie **Sprachvariation** und **Sprachwandel** überhaupt zustande kommen, und zwar die sogenannte Theorie der Sprachdynamik. Nach SCHMIDT / HERRGEN (2011, 20) ist sie „die Wissenschaft von den Einflüssen auf die sich ständig wandelnde komplexe Sprache und von den sich daraus ergebenden stabilisierenden und modifizierenden Prozessen.“ Verantwortlich für die Variabilität natürlicher Sprachen wird in der Sprachdynamiktheorie niemand Geringeres als der sprechende Mensch selbst

gemacht (vgl. SCHMIDT / HERRGEN 2011, 20). Er kreiert im Sprechen die Sprache immer wieder von neuem – Resultat davon ist sprachliche Heterogenität / Variation (vgl. LÜDTKE / MATTHEIER 2005, 23). Wie kann man sich diesen Prozess konkret vorstellen?

SprecherInnen weisen im Rahmen von Interaktionen jeweils „andere linguale System- und Register-Kompetenzen“ (SCHMIDT / HERRGEN 2011, 20) auf und nutzen „entsprechend ihren kommunikativen Zielen kognitive, in der Regel unbewusste Optimierungsstrategien“ (SCHMIDT / HERRGEN 2011, 20). Der dynamische Charakter der Sprache rührt somit im Grunde von sprachlichen Differenzen zwischen den Interagierenden her und der im Zuge von Kommunikationsakten stetig sich vollziehenden Neuordnung der Sprachverwendungsmuster der jeweiligen SprecherInnen (vgl. SCHMIDT / HERRGEN 2011, 25–26). Dieser Prozess, der als **Synchronisierung**⁵ bezeichnet wird, läuft grundsätzlich auf kognitiver Ebene ab und sorgt dafür, dass die sprachlichen Kompetenzen der jeweiligen GesprächspartnerInnen entweder modifiziert oder stabilisiert werden (vgl. SCHMIDT / HERRGEN 2011, 28). Ob und wie sich eine solche sprachliche Umschichtung vollzieht, hängt einerseits davon ab, ob überhaupt Differenzen im Sprachgebrauch zwischen den jeweilig Interagierenden auftauchen, beruht aber gleichzeitig immer auch auf sozialen Faktoren (vgl. SCHMIDT / HERRGEN 2011, 26). Hierdurch kann erklärt werden, warum Spracheinstellungen in Form von sozialen Normen einen prägenden Einfluss auf sprachliche Variations- und Wandelprozesse ausüben. Was gesagt werden „darf“, konstituiert zu einem erheblichen Teil, was gesagt wird.

Zu unterscheiden sind nun verschiedene Ebenen von Synchronisationsprozessen. Eine sprachliche Umstrukturierung, die im Zuge einer Einzelinteraktion zwischen zwei Interagierenden stattfindet, wird als **Mikrosynchronisierung** bezeichnet (vgl. SCHMIDT / HERRGEN 2011, 29). Über einen längeren Zeitraum hinweg stattfindende sprachliche Interaktionen unter SprecherInnen im gleichen situativen Umfeld führen zu „gleichgerichteten Synchronisationsakten“ (SCHMIDT / HERRGEN 2011, 31), sogenannten **Mesosynchronisierungen**. SprecherInnen verfügen dann über ein relativ ähnliches, einer gewissen Situation angepasstes Sprachwissen (vgl. SCHMIDT / HERRGEN 2011, 31). Auf sozialer Ebene bewirkt dies Inklusion innerhalb der sprachlich angenäherten SprecherInnengruppe und die Bildung „gruppen- und

⁵ Dieser Begriff ist auch in Hinblick auf die Entstehung von Einstellungen von großer Bedeutung: Synchronisierungsprozesse stellen auch die Grundlage für die „Stabilisierung“ oder „Modifizierung“ des individuellen Wissensvorrats dar, in welchem (Sprach-)Einstellungen gespeichert sind (vgl. PURSCHKE 2014, 127). Je nach angestrebter Handlung, verfolgtem Zweck, dafür nötigen Mitteln und (Un)möglichkeit der Handlungsausführung werden Einstellungen stabilisiert oder modifiziert. Bei voraussichtlich erfolgreicher Handlungsausführung erfahren E. eine Stabilisierung, bei einem eingeleiteten Handlungsabbruch werden sie modifiziert (vgl. PURSCHKE 2015).

situationspezifischer sprachlicher Konventionen“ (SCHMIDT / HERRGEN 2011, 31) (siehe Kapitel 4.3). Eine abgrenzende Wirkung haben Mesosynchronisierungen hingegen gegenüber der jeweiligen „Gesamtsprache“ (SCHMIDT / HERRGEN 2011, 31). Zuletzt genannte kommt durch **Makrosynchronisierungsprozesse** zustande, bei welchen ein SprecherInnen-Kollektiv mit einer Norm, meist einer „Einzelsprache“ (SCHMIDT / HERRGEN 2011, 32), „interagiert“. Sprachen und Varietäten unterscheiden sich damit unter anderem dadurch, dass Sprachen anders politisch verankert sind (vgl. MUHR 2005 b, 15).

4.2 Varietäten

Varietäten, zu denen Dialekte und auch Standardvarietäten zählen, also jene beiden „Sprechweisen“, die in vorliegender Arbeit eine übergeordnete Rolle spielen, sind als Produkte von Synchronisierungen zu betrachten. Da sich Interaktionen je nach Dauer, Frequenz, Situation und Zahl der GesprächsteilnehmerInnen immens unterscheiden, erscheint es rein objektiv betrachtet unmöglich, eine jeweils aktuelle, der „Sprachwirklichkeit“ entsprechende Klassifizierung von Varietäten vorzunehmen. Dies drückt sich auch in LÖFFLERS (vgl. 2016, 79) Sprachwirklichkeitsmodell aus:

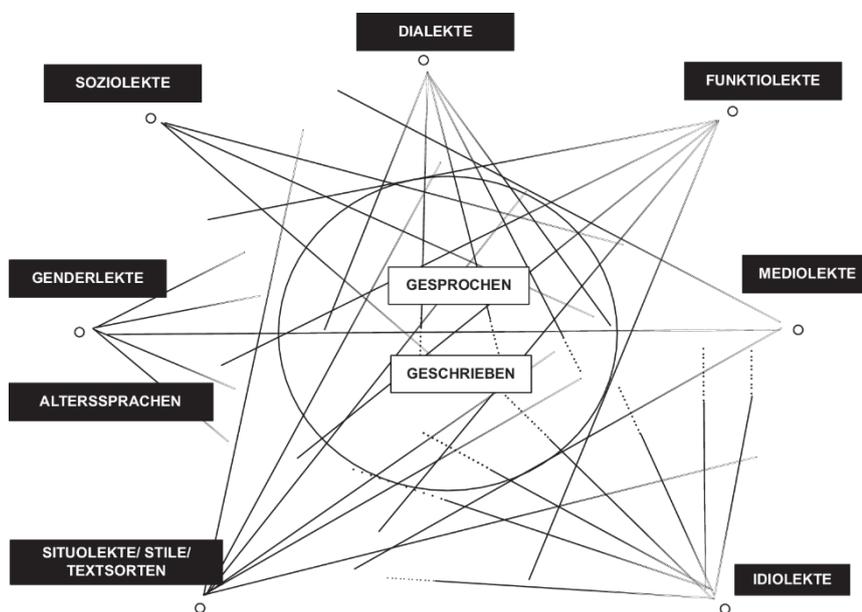


Abbildung 1: Sprachwirklichkeitsmodell (LÖFFLER 2016, 79)

Diese Modellierung stellt zum einen die Varietäten des Deutschen und ihre vielfältigen Berührungspunkte dar. Zum anderen versucht der Autor bewusst auf „verwirrende[...]“ (LÖFFLER 2016, 79) Art und Weise die „Komplexität“ (LÖFFLER 2016, 79), die mit dem Versuch einer

Kategorisierung der „Sprachwirklichkeit“ einhergeht, zu veranschaulichen. Mithilfe der Linien und des mittig gesetzten Kreises sollen einerseits die nahtlose Kontinuität, durch die die Sprachrealität gekennzeichnet ist, und andererseits die Subjektivität und Unzulänglichkeit, die Kategorisierungsversuchen stets anlastet, verdeutlicht werden. LÖFFLER (2016, 79) zufolge sind „Übergänge [...] fließend und die Unterscheidungskategorien überschneiden sich“. Dementsprechend geht der Autor von sieben Großbereichen aus (s. Grafik), die sich wiederum wild kreuzend und überlagernd in Unterbereiche unterteilen (vgl. LÖFFLER 2016, 79–80). In LÖFFLERS (2016, 79) Modell wird somit zwar eine Klassifizierung vorgenommen⁶, jedoch wird auch bewusst Raum für weitere, sich durchaus überschneidende Einteilungen gelassen.

Davon klar zu unterscheiden sind Laienkategorisierungen. Nicht-LinguistInnen verfügen über ein vergleichsweise reduziert strukturiertes Wissen um Varietäten. Sie haben ein Gespür für sprachliche Abweichungen, sie orientieren sich mit Vorliebe an Normen, versuchen Fehler möglichst zu vermeiden, ja reglementieren und sanktionieren diese sogar. Damit sind Varietäten nicht nur jeweils durch sprachlich-strukturelle Eigenheiten charakterisiert, sondern auch sozial determiniert. (Vgl. SCHMIDT / HERRGEN 2011, 49–50)

Individuell-kognitiv sind **Varietäten** also durch je eigenständige prosodisch-phonologische und morpho-syntaktische Strukturen bestimmte und mit Situationstypen assoziierte Ausschnitte des sprachlichen Wissens. Da es sich um in gleichgerichteten Synchronisierungsakten herausgebildetes gemeinsames sprachliches Wissen handelt, sind Varietäten immer auch sozial konstituiert. Daher definieren wir Varietäten sprachsozial als partiell systemisch differente Ausschnitte des komplexen Gesamtsystems Einzelsprache, auf deren Grundlage Sprechergruppen in bestimmten Situationen interagieren. [Hervorhebung übernommen, S. W.] (SCHMIDT / HERRGEN 2011, 51)

Varietäten, die obig zitierter Definition vollends entsprechen, werden nach SCHMIDT/HERRGEN (vgl. 2011, 51) als **Vollvarietäten** bezeichnet. Davon zu unterscheiden sind **sektorale Varietäten**, die sich nur in Hinblick auf einen bestimmten systemlinguistischen Teilbereich – meist hinsichtlich der Lexik – von einer Vollvarietät abheben. (vgl. SCHMIDT / HERRGEN 2011, 51) Innerhalb von Vollvarietäten bilden sich darüber hinaus auch „Verdichtungsbereiche variativer Sprachverwendung“ (SCHMIDT / HERRGEN 2011, 52), sogenannte **Sprechlagen** heraus, die wiederum jeweils „differente sprachliche Gruppenkonventionen“ (SCHMIDT / HERRGEN 2011, 52) reflektieren. Ein Wechsel zwischen Sprachgebrauchsweisen kann nun, nach SCHMIDT und HERRGEN (2011, 52), auf folgende zwei Arten erfolgen:

Sprecher, die ihre Primärkompetenz für eine Einzelsprache lebenslang ausschließlich durch sukzessive Strukturweiterungen und -differenzierungen ausgebaut haben (monovarietäre

⁶ Ganz im Sinne der dem menschlichen Wesen anhaftenden Eigenschaft, Kategorienbildungen vorzunehmen (symbolic structuring function) (vgl. PURSCHKE 2014, 130).

Kompetenz), können sich ausschließlich auf die Produktionsstrategie der situativ indizierten Variantenwahl stützen. Man bezeichnet dies als **Shiften** im Rahmen eines variativen Kontinuums. [...] Bei Sprechern, bei denen die Zielkonvention nicht Teil der Primärkonvention ist (bi- oder multivarietaire Kompetenz), ist ein vorgelagerter Akt der Aktivierung einer Sekundärstruktur erforderlich. Man bezeichnet dies als **Switchen** zwischen Varietäten. [Hervorhebung übernommen, S.W.]

SchülerInnen aus dem Südburgenland, die dialektal sozialisiert wurden und schulisch bedingt die standardsprachliche Varietät erwerben und überdies wahrscheinlich auch noch in Kontakt mit umgangs- oder jugendsprachlichen Sprechlagen kommen, switchen somit kontextabhängig zwischen verschiedenen Varietäten.

Es drängt sich in diesem Zusammenhang die Frage auf, ob bei dieser Fülle an Sprechweisen, die Individuen je nach Situation und Funktion auswählen, eine Festlegung auf Varietäten überhaupt vernünftig erscheint (vgl. SCHMIDT / HERRGEN 2011, 52). Demzufolge spricht nichts gegen ein Nebeneinander von „Varietät und variative[...]m] Kontinuum“ (SCHMIDT / HERRGEN 2011, 53), denn obgleich es objektiv betrachtet wahrlich eine Fülle von sprachlichen Varianten gibt, werden ohnehin auf individueller Ebene nur jene sprachlichen Variationsbündel tatsächlich als Varietäten aufgefasst, die sich durch eine differente syntaktische Struktur unterscheiden (vgl. SCHMIDT / HERRGEN 2011, 53).

4.2.1 „Umgangssprachliches Kontinuum“

In der Linguistik etablierte sich ein Modell, das die Varietäten „Dialekt“ und „Standarddeutsch“ sowie die „dazwischenliegenden Sprechlagen“, die sogenannte „Umgangssprache“, als Kontinuum darstellt. An einem Ende liegt der Basisdialekt, am anderen die Standardsprache, inzwischen befinden sich regionale, umgangssprachliche Sprechlagen. (Vgl. HORNER / LANGER / REERSHEMIUS 2018, 47). Ebendiese Modellierung stellt allerdings genau genommen ein diskussionswürdiges Konstrukt dar, denn auch die beiden Endpunkte des Kontinuums sind im Grunde als variabel anzusehen. Sie fungieren einzig als Orientierungshilfe für die Einordnung von sprachlichen Phänomenen innerhalb des Kontinuums, und zwar derart, dass sprachliches Material beispielsweise als dialektnah bzw. standardnah eingeschätzt werden kann. (Vgl. HORNER / LANGER / REERSHEMIUS 2018, 48) Linguistisch gesehen werden die beiden Pole Standarddeutsch und Dialekt im Großteil des deutschen Sprachraums ausschließlich „partiell und nicht frequent“ (GLAUNINGER 2011, 148) gebraucht. Im österreichischen Sprachraum

wird meist zwischen österreichischem Standarddeutsch/Hochdeutsch, einer großräumigeren Umgangssprache und regionalen Dialekt/en unterschieden, wobei in dem so genannten „Dialekt-

Standard-Kontinuum“ ein nahtloser Übergang zwischen den Ebenen möglich ist [...]“ (DE CILLIA 2014, 12).

LaiInnen verfügen über eine davon divergierende Auffassung: Ihnen fällt es zwar meist leicht, sprachliche Merkmale, die einem Dialekt zugehörig sind, zu erkennen, Schwierigkeiten bereitet es ihnen allerdings vielfach, auf regionaler Ebene breit geteilte, sprachliche Charakteristika (die „Umgangssprache“) von der Standardsprache zu unterscheiden (vgl. HORNER / LANGER / REERSHEMIUS 2018, 47). Dementsprechend werden den zwischen Dialekt und Standarddeutsch liegenden Sprechlagen von linguistischen Laien auch nur selten Bezeichnungen gegeben (vgl. PLEWNIA / ROTHE 2012, 9). Folgendes Modell von GLAUNINGER (vgl. 2011, 148) vereint die linguistischen und laienlinguistischen Varietäten(-konzeptionen) und veranschaulicht damit die augenscheinlichsten Differenzen der beiden Konzepte:

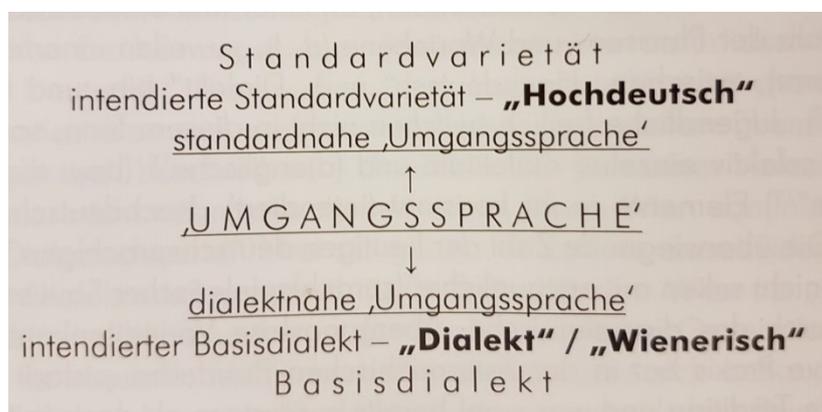


Abbildung 2: Das sprachliche Kontinuum aus linguistischer und laienlinguistischer Sicht (GLAUNINGER 2011, 148)

Diese Modellierung wurde zwar für den Wiener Sprachraum konzipiert, erscheint allerdings auch brauchbar für die Beschreibung anderer Sprachgebiete des österreichischen Sprachraums, in denen ein entsprechendes sprachliches Kontinuum vorherrscht. Neben den weiter oben bereits festgelegten Polen geht aus der Abbildung hervor, dass der Großteil der SprecherInnen die Umgangssprache verwendet, sich dessen allerdings nicht bewusst ist. Vielmehr beschränken sich LaiInnen, GLAUNINGER (2011, 148) zufolge, auf folgende beiden Konzeptionen:

Die standardnahe Umgangssprache und die Standardvarietät sind gemeinsam (als eine einzige Sprachform) unter dem Begriff „Hochdeutsch“ im kollektiven Bewusstsein verankert, die dialektnahe Umgangssprache und der Basisdialekt gemeinsam unter der Bezeichnung „Dialekt“ [...].

Wenn Laien das „Hochdeutsche“ und den „Dialekt“ beurteilen, bewerten sie damit also tatsächlich nicht nur die beiden linguistisch festgelegten Endpole des Sprachkontinuums, sondern meist auch dialekt- und standardnahe bzw. umgangssprachliche Sprechlagen.

4.2.2 „Dialekt“

„Dialekt“ zu definieren, scheint kein allzu leichtes Unterfangen zu sein. Eine Reihe von Definitionsversuchen und die damit einhergehenden Probleme, die in entsprechender Fachliteratur zu finden sind, belegen dies.

STEVENSON, BARBOUR und GEBEL (1998, 61–62) verorten die Schwierigkeit der Festlegung einer adäquaten Dialekt-Definition vorrangig in den vielschichtigen Bedeutungsebenen von Dialekt. Die erste Hürde bei der Definition von Dialekt sehen sie darin, dass das Verständnis von Dialekt bereits von Individuum zu Individuum stark differiert. Dialekt tritt außerdem – so die Autoren – nicht domänen- oder situationsspezifisch auf, sondern spielt in einer Reihe von Kontexten eine Rolle. In Hinsicht auf ihren sozialen Status ist die Varietät ebenso nicht eindeutig zuordenbar. (Vgl. STEVENSON / BARBOUR / GEBEL 1998, 61) Dass nebenher auch noch „sprachhistorische Aspekte, geographische Gegebenheiten und kommunikative Reichweiten“ (STEVENSON / BARBOUR / GEBEL 1998, 62) bei der Begriffsbestimmung nicht außer Acht gelassen werden dürfen, bewegt die Autoren schließlich zu der Annahme, dass es überhaupt unmöglich sei, eine allgemeingültige Definition für Dialekt festzusetzen.

Auf die Bedeutungsvielfalt von Dialekt weist auch DITTMAR (1997, 184) hin:

Dialekt [...] läßt sich als Punkt auf den Kontinua der polaren Paare eindimensional vs. mehrdimensional, synchron vs. diachron, sprachliche vs. außersprachliche Merkmale, Individuum vs. Gruppe, System vs. Gebrauch, Selbsteinschätzung durch die Sprecher vs. Fremdeinschätzung durch den Forscher, mündlich vs. schriftlich, lokale vs. überregionale Verbreitung, niedrige vs. hohe kommunikative Leistungsfähigkeit, positive vs. negative Bewertung bestimmen.

Die Diffusität des Begriffs „Dialekt“ wird MUHR (vgl. 2005 a, 143) zufolge auch insofern bemerkbar, als die Begrifflichkeit von Sprache zu Sprache je unterschiedlich aufgefasst wird. Dies deutet darauf hin, dass Dialekt je nach Sprachauffassung einer SprecherInnen-Gemeinschaft eine jeweils andere Bedeutung zukommt. Typisch ist die Annahme, Dialekt sei „etwas Untergeordnetes, Minderwertiges, Regionales, sozial Stigmatisiertes“ (MUHR 2005 a, 145) – die Ursache für diese Deutung ist allerdings bloß als Folge der Einigung einer Nation bzw. Sprachgemeinschaft auf eine normierte Sprache zu sehen. Durch die Anerkennung einer Sprachform als Standard, als Sprache der Öffentlichkeit, wird Dialekt nämlich unausweichlich zum Gegenteil, zur privaten, nicht normierten und damit in gewissen Kontexten auch weniger angesehenen Sprachform. Diese Anschauung von Dialekt hängt allerdings eben deutlich davon ab, wie eine Sprachgemeinschaft mit dem Phänomen Dialekt umgeht. (Vgl. MUHR 2005 a, 144) Grundsätzlich kann Dialekt, wie MUHR (2005 a, 144–145) betont, deshalb auch von zwei Blickwinkeln aus betrachtet werden:

Als Abweichung von der vorgeschriebenen, landesweit gültigen Sprachnorm, die es aus verschiedenen Gründen zu vermeiden oder sogar zu bekämpfen gilt oder als sprachlichen Reichtum, als gleichberechtigte sprachliche Ausdrucksform, die in einer Region oder sozialen Gruppe beheimatet ist und dieser eine sprachliche Heimat und soziale Identität gibt.

Hieraus wird nun mehr als deutlich, dass die Varietät keineswegs nur auf ihre areale Erstreckung⁷ reduziert werden kann, sondern sich vielmehr hinsichtlich einer Reihe weiterer Komponenten erfassen lässt, die vor allem sozialer bzw. auch institutioneller Natur sind.

Dialekt erfüllt in pragmatischer und sozialer Hinsicht etwa eine Reihe von kommunikativen und identitätsfestigenden Funktionen. Der Varietät wird eine „distanzmindernd[e] und gruppenfestigend[e]“ (LÖFFLER 2016, 142) Wirkung nachgesagt. Besonders den schulischen Kontext betreffend wurde seine „**atmosphärische Kraft [...] als Beziehungssprache** z. B. im Unterricht“ [Hervorhebung übernommen, S.W.] (LÖFFLER 2016, 142) bereits mehrfach in Untersuchungen⁸ nachgewiesen (dazu mehr in Kapitel 5). Des Weiteren gibt es gewisse Anhaltspunkte dafür, dass Dialekt eine Art „dialektspezifische Gesprächsorganisation“ (LÖFFLER 2016, 143) ermöglicht, die ein Kommunizieren auf einer zweiten Ebene erlaubt. So fungiert er etwa vielfach als „Ironie-Signal“ (LÖFFLER 2016, 143) oder auch als Interpretationshilfe bei „komplizierten Sprechakte[n]“ (LÖFFLER 2016, 143). Während Dialekt innerhalb einer Gruppe eine stabilisierende, kommunikationserleichternde Wirkung erzielt, kann er gegenüber Andersprechenden allerdings auch einen ausschließenden, distanzerhöhenden Effekt hervorrufen, ja sogar eine Art „Kommunikationsbarriere“ (LÖFFLER 2016, 143) (s. auch Kapitel 5) darstellen.

Eine Definition, die die Bedeutungsvielfalt von Dialekt einzufangen vermag, indem sie sowohl sprachliche als auch soziale Charakteristika von Dialekt miteinbezieht, formulieren SCHMIDT / HERRGEN (vgl. 2011, 59). Dialekte fassen sie als die „standardfernsten, lokal oder kleinregional verbreiteten Vollvarietäten“ (SCHMIDT / HERRGEN 2011, 59) auf. Der Begriff Vollvarietät schließt hierbei das gesamte „Kontinuum sozial-situativ indizierter Sprechlagen und [...] sektoraler Varietäten“ (SCHMIDT / HERRGEN 2011, 59) ein, also alle Variationen des Dialekts, die je nach sozialer Situation kontextspezifisch zum Einsatz kommen. Ob es sich bei einer sprachlichen Äußerung um einen Dialekt handelt oder nicht, wird außerdem an der Entfernung zum Standard und der kommunikativen Reichweite gemessen (vgl. SCHMIDT / HERRGEN 2011, 59).

⁷ Der Faktor Raum wird dennoch immer einen Stellenwert haben: „Die Mesosynchronisierungen [...], die Individuen in Situationen personellen Kontaktes vornehmen, sind areal determiniert. Menschen leben im Raum verteilt. Prinzipiell war daher die Kommunikationsdichte, seit es Sprache gibt, eine Funktion räumlicher Nähe.“ (Vgl. SCHMIDT / HERRGEN 2011, 58)

⁸ Vgl. etwa RAMGE (1978) (s. Kap. 5.2)

Die Autoren fassen somit den Dialekt grundsätzlich zwar als Gegenpol zur Standardsprache⁹ auf, weisen außerdem auf seine räumliche Beschränktheit hin, versuchen dabei aber gleichzeitig der situativ-sozial bedingten Variabilität von Dialekt Rechnung zu tragen.

4.2.3 „Standardsprache“

Der Begriff „Standardsprache“ steht – nach englischem Vorbild – für die „genormte[...] und kodifizierte Normal-Sprache“ (LÖFFLER 2016, 102). Andere Bezeichnungen lauten „Hochsprache, Schriftsprache, Literatursprache [oder] Einheitssprache“ (STEVENSON / BARBOUR / GEBEL 1998, 145). Der Terminus „Hochsprache“ wurde früher vorwiegend mit der Auffassung verbunden, standardnahe Formen seien wertvoller, als andere Sprechweisen und zwar mit der Begründung, dass sie institutionell besser verankert seien als beispielsweise Dialekte oder Soziolekte. Aufgrund dieser wertenden Assoziation einigte man sich schließlich in den 1970er Jahren in der Sprachwissenschaft darauf, einen neutraleren, werturteilsfreieren Begriff stattdessen einzuführen und ersetzte „Hochsprache“ durch „Standardsprache“. Heutzutage sind in der Linguistik beide Begrifflichkeiten akzeptiert. (Vgl. FELDER 2016, 23) In der Befragung, die im empirischen Teil vorliegender Arbeit vorgestellt wird, wurde der Begriff „Hochdeutsch“ verwendet, da angenommen wird, dass linguistische LaiInnen ebendiesen Begriff verwenden, wenn sie Standarddeutsch meinen (vgl. GLAUNINGER 2011, 142).

Folgt man der Theorie der Sprachdynamik, ist Standarddeutsch als das Resultat von Makrosynchronisierungsprozessen aufzufassen, also als eine Folge der Ausrichtung einer SprecherInnen-Gemeinschaft auf eine verbindliche, überregionale Sprachnorm. Gleichzeitig sind der Standardvarietät allerdings auch stets areale Elemente inhärent. (Vgl. SCHMIDT / HERRGEN 2011, 60) Wie kann die Standardsprache in Anbetracht ebengenannter, zunächst widersprüchlich anmutender Charakteristika definiert werden?

Hierfür sei zunächst darauf hingewiesen, dass klar zwischen zwei standardsprachlichen Normtypen zu unterscheiden ist. Es existiert eine **literale Norm**, die Regeln der Orthografie, Morphologie und Syntax umfasst, die in Kodizes und Grammatiken festgehalten sind. Sie ist im Grunde nur einer geringen Variabilität ausgesetzt, die kaum wahrgenommen wird. Eine Ausnahme bildet der Wortschatz, der sich rasch erweitert und zwischen den deutschsprachigen

⁹ „In den meisten Beiträgen zur germanistischen Mundartenforschung versteht man unter Dialekt die [...] am stärksten örtlich gebundenen und am weitesten vom Standard divergierenden Varietäten des Deutschen.“ (Vgl. Stevenson / Barbour / Gebel 1998, 62). Das Problem an dieser Definition ist jedoch, dass aus ihr nicht hervorgeht, „[a]b welchem Grad der Differenz“ (SCHMIDT/HERRGEN 2011, 56) es sich um einen Dialekt handelt.

Nationen durchaus variiert. (Vgl. SCHMIDT / HERRGEN 2011, 60) Daneben aber werden verschiedene **Oralisierungsnormen** unterschieden. Die auf den mündlichen Sprachgebrauch bezogene Ausbildung einer „Standardsprache“ vollzog sich erstmals im 19. Jahrhundert, als im Norden Deutschlands eine idealisierte, auf einen bestimmten Berufstypus abgestimmte und damit nur einem gewissen Klientel zugängliche Sprachnorm bestimmt wurde. Sie gab den Anstoß zur Herausbildung einer öffentlich zugänglicheren „Hochsprache“ (= heutige bundesdeutsche Oralisierungsnorm). Das österreichische Deutsch und das Schweizerdeutsch als weitere Sprachnormen des mündlichen Gebrauchs bildeten sich schließlich ebenso heraus – sie schafften es ebenso medial breitenwirksam zu werden wie die bundesdeutsche Variante. Alle drei Oralisierungsnormen gelten auf den mündlichen Bereich bezogen heutzutage jeweils für ihr Geltungsgebiet als überregionale Sprachinstanzen. (Vgl. SCHMIDT / HERRGEN 2011, 60–61) Das Deutsche ist somit sowohl den mündlich als auch den schriftlich normierten Bereich betreffend grundsätzlich als variabel bzw. heterogen zu betrachten.

Bei der Definition von Standardsprache ist nun auch zu berücksichtigen, dass letztlich „die Sprache jedes Individuums [über] areale Merkmale“ (SCHMIDT / HERRGEN 2011, 61) verfügt. Diese „Restarealität“ (LAMELI 2004, 240–242) können linguistische LaiInnen allerdings erst identifizieren, wenn eine gewisse Grenze an regionalem Sprachgebrauch überschritten wurde. LaiInnen entwickeln sozusagen ein Gespür dafür, welche arealen Merkmale als abweichend vom Standard gelten und welche nicht (vgl. SCHMIDT / HERRGEN 2011, 62). Der Überbegriff für die Bestimmung dafür, ob ein sprachlicher Ausdruck als areal- oder standardsprachlich angesehen wird, lautet **Salienz** (vgl. SCHMIDT / HERRGEN 2011, 62). Die Tatsache, dass auch regionalsprachliche Elemente von LaiInnen als zur Standardsprache zugehörig identifiziert werden, führt dazu, dass die jeweiligen Oralisierungsnormen letztlich auch innerhalb ihrer arealen Grenzen als variabel angesehen werden müssen. Diesem Umstand Rechnung tragend, definieren SCHMIDT und HERRGEN (2011, 62) Standardsprache folgendermaßen:

Standardsprache heißt diejenige Vollvarietät, auf deren Literalisierungsnorm die Mitglieder einer Sprachgemeinschaft ihre Makrosynchronisierung ausrichten. Die – nationalen – Oralisierungsnormen dieser Vollvarietät sind durch Freiheit von (kommunikativ) salienten Regionalismen gekennzeichnet.

Damit gelten alle sprachlichen Merkmale, die Regionalität aufweisen, aber als solche nicht erkannt werden, trotzdem als standardsprachlich. Hieraus folgt schließlich auch, dass die Standardsprache genauso wie der Dialekt über mehrere Sprechlagen und sektorale Varietäten verfügt. (vgl. SCHMIDT / HERRGEN 2011, 61–62)

PURSCHE (2011, 34) gibt sich mit letztgenanntem Teil der Definition nicht zufrieden, da er saliente Merkmale als „Eigenschaft[en] von Varianten“ ansieht, die einzig durch Hörerurteile bestimmbar sind. Salienz – so schlussfolgert PURSCHE (vgl. 2011, 34) aus bisherigen Forschungen auf dem Gebiet – ist ein „individuell-subjektives Konzept“, das weniger durch linguistische Faktoren erklärbar ist, als vielmehr von der „Frequenz und Regionalität der Merkmale“ sowie von individuellen und situativen Faktoren geprägt ist. Aus diesem Grund erscheint es PURSCHE (2011, 35) auch nicht ganz ausreichend, einzig das obengenannte Kriterium der Salienz für die Bestimmung des Begriffs Standardsprache heranzuziehen und er erweitert HERRGENS und SCHMIDTS Definition um eine „individuell-subjektive“ Komponente. Standardsprache ist demnach auch „als variables Konzept zu verstehen, das den Kriterien der sozial-funktionalen und situativ-attitudinalen Normativität sowie der individuell-kognitiven Eigenständigkeit unterliegt“ (PURSCHE 2011, 36). Diese Erweiterung der Definition von Standarddeutsch hebt nochmals verstärkt hervor, dass die Standardvarietät wesentlich durch subjektive Motive und sozial geteilte Vorstellungen konstituiert ist. So dient sie im sozialen Kontext etwa

„als intersubjektive Verkehrssprache und findet ihre häufigste Anwendung im Rahmen gesellschaftlicher Institutionen, sowie in allen formalen Kontexten, die Sanktionen befürchten lassen, wenn sie nicht korrekt benutzt wird. Der Standard wird in den Schulen gelehrt, sein Gebrauch verschafft in der Regel Prestige und begünstigt den Erwerb sozialer Privilegien“ (DITTMAR 1997, 201).

Es wird deutlich, dass die Standardsprache klare Funktionen in der Lebenswelt erfüllt. So ist sie zwar theoretisch jedem zugänglich, aber in der Realität meist nur von einer gewissen bildungsnahen Klientel – etwa von LehrerInnen – in mündlicher Form in Verwendung. Dies verleiht ihr einen „elitär[en]“ (LÖFFLER 2016, 103) Status. Maßgeblich in diesem Zusammenhang ist vor allem der Umstand, dass „diese idealisierte Sprachstufe als Null-Stufe oder Bezugsgrammatik für alle übrigen Abweichungen genommen wird“ (LÖFFLER 2016, 103) und damit als „elaborierte Sprachstufe“ (LÖFFLER 2016, 103) über anderen Varietäten steht.

5 Variation der deutschen Sprache in der Schule

5.1 Dialekt im Unterricht: Von der „Sprachbarriere“ zur kommunikativen Ressource

Dialekte bzw. regionale Sprechlagen sorgen gerade im Bildungskontext bereits seit geraumer Zeit für Gesprächs- und Diskussionsstoff. Vorrangig deshalb, weil viele Kinder im deutschen Sprachraum nach wie vor dialektal sozialisiert werden, sie in der Schule allerdings dazu angehalten werden, die Standardvarietät zu lernen und einzusetzen (vgl. HORNER / LANGER /

REERSHEMIUS 2018, 134). Diese Vorgehensweise erscheint an sich sinnvoll, da der Erwerb der Standardsprache eine wesentliche Voraussetzung für die Partizipation an kulturellen, gesellschaftlichen Praxen darstellt (vgl. HOCHHOLZER 2012, 45). Die starke Orientierung an der Standardnorm führte im 20. Jahrhundert allerdings unausweichlich dazu, dialektal sozialisierten SchülerInnen aufgrund ihrer „Anderssprachigkeit“ Sprachschwierigkeiten zu attestieren, also sprachliche Heterogenität nicht zum Ziel, sondern zum Problem zu erklären. (Vgl. HOCHHOLZER 2012, 45).

Besonders deutlich nachzuverfolgen ist jene Herangehensweise an der „Sprachbarriere“-Forschung der 1970er Jahre, die von den Thesen eines aus Großbritannien stämmigen Soziologen namens Basil Bernstein ausgelöst wurde (vgl. HOCHHOLZER 2012, 46–47). Seine Annahmen trieben die Bildungspolitik in Deutschland und Österreich zu der Ansicht, die abweichende Sprache der sogenannten „Unterschicht-Kinder“ stelle für dieselben eine Barriere in der Schule dar (vgl. LÖFFLER 2016, 156). Konkret wurde von Folgendem ausgegangen: Da der Spracherwerb in der Familie stattfindet und Familien einer sozioökonomischen Schicht zugehören – im konkreten Fall meist der sogenannten Mittel- oder Unterschicht – sei auch deren Sprachgebrauch „soziokulturell determiniert“ (LÖFFLER 2016, 156). Verantwortlich gemacht für schulische Schwierigkeiten von sozial benachteiligten SchülerInnen wurden indes nicht nur die als Hürde dargestellte Notwendigkeit des Switchens zwischen Dialekt und Standarddeutsch, sondern tatsächlich auch (vermeintlich) sprachlich bedingte kognitive Einbußen (vgl. STEVENSON / BARBOUR / GEBEL 1998, 202–203). Substandardsprachliche Formen, die als Sprachgebrauchsweisen der Unterschicht galten und als „defizitär“ angesehen wurden, liefen unter der Bezeichnung „restringierter Code“, während standardsprachliche Verwendungsformen, die eher der Mittel- und Oberschicht zugerechnet wurden, mit dem Label des „elaborierte[n] Code[s]“ (vgl. BERNSTEIN 1971 [1965]; zit. nach STEVENSON / BARBOUR / GEBEL 1998, 203) versehen wurden. Im Wesentlichen nahm man an, dass der restringierte im Gegensatz zum elaborierten Code eher aus simplen Satzstrukturen bestehe und auf lexikalischer Ebene kaum ausbaufähig sei (STEVENSON / BARBOUR / GEBEL 1998, 203).

Ebenjenes identifizierte sprachliche Defizit bei Kindern der Unterschicht wurde durch gezielte „kompensatorische Programme“ (LÖFFLER 2016, 156) bereits im Kindergarten aus der Welt zu schaffen versucht. Ein Unternehmen, das gewaltig nach hinten los ging, nicht nur angesichts der Tatsache, dass Sprachförderprogramme letztlich beinahe ausschließlich von Kindern der sogenannten Mittel- und Oberschicht besucht wurden, was die soziale Ungerechtigkeit nur noch ausweitete (vgl. LÖFFLER 2016, 158). Sondern davon abgesehen auch insofern, als

sich die Schlussfolgerung, der soziale Status entscheide über die sprachlichen und intellektuellen Fähigkeiten von Kindern und sei folglich auch für die schulischen Probleme verantwortlich zu machen, als schlichtweg falsch herausstellte (vgl. LÖFFLER 2016, 159).

William Labov, ein Kritiker der „Sprachbarriere“-Forschung, stellte durch seine empirischen Untersuchungen im amerikanischen Raum fest, dass die Sprache der unteren Schicht der der Oberschicht in Sachen lexikalischer Reichtum, Grammatik und Ausdrucksfähigkeit in nichts nachsteht (vgl. LÖFFLER 2016, 158). Es zeigte sich zwar, dass SprecherInnen der Oberschicht zum Teil „gebildeter“ zu sein scheinen, sprich sich besser darauf verstanden, eine eloquente Sprechweise zu verwenden – auf kognitiver Ebene konnten allerdings keine signifikanten Unterschiede ausgemacht werden (vgl. LABOV 1971, 82–83). Hinsichtlich des deutschen Sprachraums wurde Ähnliches ermittelt. Weder sprachlich bedingte Verständigungsschwierigkeiten zwischen dialektal sozialisierten SchülerInnen und deren LehrerInnen noch lexikalische Unterlegenheit vonseiten der Dialekt-SprecherInnen konnten nachgewiesen werden (vgl. STEVENSON / BARBOUR / GEBEL 1998, 204–206). Abgesehen davon galt es bereits zur damaligen Zeit mehr als unwahrscheinlich aufgrund des allgemeinen Zugangs zu „Massenmedien“ (STEVENSON / BARBOUR / GEBEL 1998, 206), dass Kinder vor dem Schuleinstieg gar nicht mit der weit verbreiteten Umgangs- sowie Standardsprache in Kontakt geraten waren. Dies relativiert eine rein auf sprachlicher Ebene zu verortende Kommunikationsbarriere, die eine Verständigung zwischen LehrerInnen und dialektal sozialisierten SchülerInnen verunmöglicht hätte. Dass LehrerInnen in Schulen aus ländlichen, dialektal geprägten Gebieten, des jeweilig in der entsprechenden Region gebräuchlichen Dialekts meist ebenso mächtig waren, ist außerdem anzunehmen (vgl. STEVENSON / BARBOUR / GEBEL 1998, 206).

Darüber hinaus ist Folgendes zu berücksichtigen: Wenngleich Kinder mit sozial niedrigerem Status durchschnittlich häufiger mit sprachlichen Schwierigkeiten zu kämpfen haben, darf keineswegs außer Acht gelassen werden, dass

praktisch alle Sprecher ihre bevorzugte, ungezwungen produzierte Ausdrucksweise modifizieren müssen, um in formellen Registern angemessen in Erscheinung zu treten; formelles Standarddeutsch stellt allem Anschein nach für niemanden die Muttersprache dar. (STEVENSON / BARBOUR / GEBEL 1998, 207)

Nachholbedarf bestand bzw. besteht somit zwar wahrscheinlich eher für dialektal sozialisierte Kinder, da deren Sprache meist weiter vom Standard entfernt ist – aber auch Heranwachsende, die nah an der Standardsprache erzogen wurden, weisen etwa hinsichtlich ihres Kenntnisstandes im Bereich der Fachlexik gewisse „Defizite“ auf (vgl. STEVENSON / BARBOUR / GEBEL 1998, 206–207). Über die kognitiven Fähigkeiten zur Vokabularerweiterung verfügen allerdings alle

SchülerInnen, unabhängig von ihrem Elternhaus (vgl. STEVENSON / BARBOUR / GEBEL 1998, 207). Insgesamt stellte sich in Hinblick auf die „Sprachbarriere“-Forschung letztlich heraus, dass die Ursache für schulische Schwierigkeiten keineswegs in fehlenden kognitiven Kompetenzen zu finden ist und sprachliche Mängel in diesem Kontext ebenso wenig ein wirkliches Problem darstellen, sondern die tatsächliche Barriere vielmehr als eine Folge davon gesehen werden kann, dass **dialektale Sprachgebrauchsweisen** in der Gesellschaft **stigmatisiert** und nicht als dem Standard ebenbürtige kommunikative Mittel angesehen werden (vgl. STEVENSON / BARBOUR / GEBEL 1998, 207–208), das Problem also keineswegs bei den SchülerInnen, sondern im System zu suchen ist.

Es dauerte im Rahmen der „Sprachbarriere“-Diskussion im deutschen Sprachraum zwar nicht lange bis LinguistInnen zu der Annahme gelangten, dass Dialekt und Standardsprache im Unterricht gleichwertig behandelt werden sollten, um dem vermeintlichen „Dialektproblem“ adäquat entgegenzuwirken (vgl. etwa MATTHEIER 1980, 128) – allerdings scheitert es allem Anschein nach zum Teil bis heute an der Umsetzung ebendieser Forderung (vgl. Kap. 5.3). Es scheint als würde sich das Bildungssystem eher an Problemfällen zu orientieren und sie durch den Duktus der Einsprachigkeit verringern zu versuchen, anstatt im Vertrauen auf das menschliche Sprachvermögen, Mehrsprachigkeit an der Institution Schule zu fördern (vgl. HOCHHOLZER 2012, 46). Dabei ist es weithin bekannt und auch wissenschaftlich gestützt, dass die Fähigkeit, Varietäten situationsgemäß einsetzen zu können, einen „Mehrwert für das Individuum und die Gesellschaft“ (HOCHHOLZER 2012, 50) darstellt. Aus dieser Vorstellung entwickelte sich auch der Terminus der „inersprachliche[n] Mehrsprachigkeit“, der nach DE CILLIA (2014, 9) auf den Umstand verweist, „dass kompetente SprecherInnen einer Sprache über unterschiedliche Varietäten dieser Sprache verfügen“¹⁰.

DE CILLIA (2014, 10) weist darauf hin, wie wichtig der Umgang mit Varietäten gerade in primären und sekundären Bildungseinrichtungen hinsichtlich der „Bildungschancen der SchülerInnen“ sei. Demgemäß wäre es auch angebracht, Dialekte, Fachsprachen, das Standarddeutsche und weitere Sprechlagen im Unterricht in umfassender und ausgewogener Art und Weise zu thematisieren (vgl. HOCHHOLZER 2012, 50). Die Fähigkeit, sich situationsadäquat ausdrücken zu können, gilt als unabdingbar – schließlich wird

¹⁰ GLAUNINGER (2011, 147) hebt diesbezüglich besonders hohe Kompetenz der „deutschsprachigen Wiener(innen)“ hervor, die sich „nicht selten mit erstaunlicher (sprach)spielerischer Souveränität, virtuos „gleitend“ durch das diasystemische, Übergangslose Varietätenkontinuum [bewegen]“.

[i]n der Familie [...] anders als bei einem Vortrag [gesprochen], mit dem Mechaniker anders als mit dem Arzt, und der Deutsch-Lehrer/ die Deutsch-Lehrerin verwendet eine andere Varietät, wenn er/sie über das klassische Balladenjahr vorträgt als wenn er/sie SchülerInnen maßregelt oder diszipliniert. (DE CILLIA 2014, 15)

Durch die Berücksichtigung aller bzw. der wesentlichsten Varietäten in der Schule kann somit erst umfassend auf das zukünftige (Berufs-)Leben vorbereitet werden.

MUHR (2005 a, 145) Auffassung von ‚innerer Mehrsprachigkeit‘ geht sogar so weit, dass er jeder individuellen Sprachgebrauchsweise – zumindest aus der Sicht der jeweils Betroffenen – den Status einer Art „Sprache“ zuerkennt. Dies rührt von der Annahme, die alltägliche Sprechweise eines Individuums sei sein Hauptkommunikationsmittel und damit auch seine ganz persönliche „Standardsprache“. Diesem Konzept folgeleistend sind „Variante[n] [als; S. W.] funktional gleichwertig zur kodifizierten Standardsprache“ (MUHR 2005 a, 145) zu betrachten. Jede Varietät sollte demnach ob ihrer einzigartigen Funktion anerkannt werden – das Standarddeutsche u.a. wegen seiner Eignung zur probaten Inhaltsvermittlung, der Dialekt i. A. aufgrund seiner Fähigkeit, ein Zusammengehörigkeitsgefühl zu schaffen (vgl. MUHR 2005 a, 145–146). Um eine Gleichstellung von Varietäten und die damit unwillkürlich miteinhergehende Entstigmatisierung von dialektalen Sprechlagen zu erwirken, müsste der Dialekt nach MUHR (2005 a, 146) einerseits durch seine eigenen SprecherInnen aufgewertet werden, sie müssten sich seiner „Natürlichkeit“ bewusst werden. Gleichsam wäre es von Nöten, Dialekte überregional verständlich zu machen – hierzu müsste der Dialekt in die Medien Einzug halten, in Wörterbüchern festgehalten werden und freilich auch in Schulen und anderen Bildungsinstitutionen einen höheren Stellenwert einnehmen. (vgl. MUHR 2005 a, 146)

HOCHHOLZER (vgl. 2012, 51) zufolge erwiese sich eine gleichberechtigte Thematisierung von innersprachlichen Varietäten im Unterricht nicht zuletzt hinsichtlich der Identitätsbildung von SchülerInnen als zentral. Da der soziale Status einer Sprache wesentlich zur Identitätsentfaltung beiträgt, wäre es essentiell, wenn gerade stigmatisierte Sprachformen, wie non-standardsprachliche Varietäten, sowohl vonseiten der Gesellschaft als auch vonseiten der Schule in möglichstem gutem Licht dargestellt werden, um SchülerInnen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen (vgl. HOCHHOLZER 2012, 51)

In diesem Zusammenhang darf nun auch nicht außer Acht gelassen werden, dass Dialekt im Rahmen des Unterrichts auch aufgrund seiner kommunikativen Funktionen über ein beträchtliches Potential verfügt. Der unterrichtliche Einsatz von Dialekt trägt also auch in didaktischer Hinsicht Früchte, eben gerade, weil DialektsprecherInnen sich mit ihrem Dialekt identifizieren.

RAMGE (1978) stellt auf der Basis einer Unterrichtsanalyse folgende kommunikative Funktionen von Dialekt, deren sich Lehrkräfte bedienen, heraus:

- 1) Die „Veranschaulichungsfunktion“: Sie findet Anwendung, wenn die Lehrperson auf eine alltägliche Sprechweise hinzudeuten versucht. Durch den Verweis auf einen „gemeinsamen sprachlichen Erfahrungshintergrund“ (RAMGE 1978, 213) findet eine Art Solidarisierung statt, die eine Vermittlung von Inhalten erleichtert.
- 2) Die „Aktivierungsfunktion“ (RAMGE 1978, 214): Dialektale oder umgangssprachliche Redewendungen können motivationsfördernd wirken, und zwar weil der Einsatz einer „gemeinsamen Sprache“ ein Zusammengehörigkeitsgefühl schafft.
- 3) Die „Bagatellisierungsfunktion“ (RAMGE 1978, 215): Hiermit wird auf kommunikative Akte im Dialekt hingewiesen, die zwischendurch im Unterricht einfließen, allerdings inhaltlich nicht von Belang sind, wie z. B. organisatorische Zwischenfragen oder Maßregelungen.
- 4) Die „Abschwächungsfunktion“ (RAMGE 1978, 215): Diese Funktion dient dazu, ein aus der Sicht der Lehrperson nicht akzeptables Verhalten von SchülerInnen, auf möglichst freundliche Weise zu bemängeln (z. B.: *du bisch jo gar net dran!*). In der Standardsprache könnte ebendieser Satz beleidigend wirken.
- 5) Die „Einverständnis- und Zuwendungsfunktion“ (RAMGE 1978, 216): Hiermit zeigt die Lehrperson mittels Dialektgebrauchs an, den Wünschen der SchülerInnen zu entsprechen bzw. deren Ansichten zu bekräftigen und zu bestätigen.
- 6) Die „Diskriminierungsfunktion“ (RAMGE 1978, 217): Dialektelemente, wie Schimpfwörter, können gleichsam eingesetzt werden, um maßregelnde Sprachhandlungen derart zu verstärken, dass sie eine diskriminierende Wirkung entfalten.
- 7) Die „Verständnissicherungsfunktion“ (RAMGE 1978, 218): Wenn es im Unterricht zu Verständnisschwierigkeiten kommt, wird oftmals eine dialektale Sprechsequenz als Erklärungshilfe eingesetzt.

(Vgl. RAMGE 1978, 213–218)

Aus dieser Auflistung geht hervor, auf wie vielen Ebenen dialektale bzw. auch umgangssprachliche Sprechlagen den Unterricht bereichern und sogar vereinfachen können. Es zeigt sich, dass aufgrund der emotionalen, vereinigenden Wirkung von Substandardvarietäten vieles auf der Beziehungsebene geklärt werden kann, das allein durch die Verwendung der Standardsprache wahrscheinlich gar nicht möglich wäre. Die Fixierung auf eine Standardnorm und die damit

einhergehende Stigmatisierung von Dialekt im Schulkontext erscheinen angesichts dessen äußerst absurd.

5.2 Die Konstitution sprachlicher Normvorstellungen im Wechselspiel zwischen Gesellschaft und (Deutsch-)Unterricht

Wie bereits aus dem vorangegangenen Kapitel hervorgeht, bedingen sprachliche Normvorstellungen zu einem großen Teil die ungleiche Behandlung von Varietäten in unserer Gesellschaft. Standarddeutsch bzw. eine „(lokal akzentuierte) Version der standardnahen Umgangssprache“ (STEVENSON / BARBOUR / GEBEL 1998, 201) werden in Österreich im öffentlichen Bereich, insbesondere im Deutschunterricht an Schulen und anderen Bildungsinstitutionen, eingefordert. Im Folgenden soll vordergründig erläutert werden, wie diese starke Normorientierung zu erklären ist und welcher sprachlichen Gebrauchsform gerade im Rahmen des (Deutsch-)Unterrichts unhinterfragte, wissenschaftlich kaum gestützte Normvorstellungen aufgeprägt werden. Hierfür soll auf verschiedene Normbegrifflichkeiten Bezug genommen werden. Zunächst sei auf die

präskriptive [...], vorschreibende [...] [Sprachnorm], die durch grammatische Handbücher und Wörterbücher, durch den Kodex, für die deutsche Standardsprache fest- und vorgeschrieben oder zumindest empfohlen ist und durch Bildungseinrichtungen (v.a. Schulen und Hochschulen), Medien u. ä. verbreitet und z.T. überwacht wird (DE CILLIA 2014, 14),

hingewiesen. Eine derartige Normvorstellung – die mit einem sprachlichen Homogenitätspostulat einhergeht – findet jedenfalls noch Eingang in den schulischen Deutschunterricht der 1950er und -60er Jahre (vgl. NEULAND / PESCHEL 2013, 196) – Ausläufer davon finden sich wahrscheinlich auch noch im heutigen Unterricht (vgl. Kap. 5.3). Damals wurden die drei Varietäten „Hochsprache“, „Umgangssprache“ und „Dialekt“ mit einer didaktischen Bewertung versehen (vgl. NEULAND / PESCHEL 2013, 197). Das oberste Ziel des Sprachunterrichts bestand darin, die „bildungswertig[e]“ (NEULAND / PESCHEL 2013, 197) Standardsprache zu kultivieren, zu pflegen. Dialekten wurde indes zwar ein gewisser Stellenwert im Deutschunterricht eingeräumt – allerdings ging es hierbei kaum darum, auf die sprechsprachliche Alltagspraxis von SchülerInnen einzugehen (vgl. NEULAND / PESCHEL 2013, 198), vielmehr war dieses Unternehmen von der Annahme, Dialekte seien „historisch überlieferte Kulturgüter“ (NEULAND / PESCHEL 2013, 197), die es zu erhalten gilt, motiviert. Flossen dialektale Wörter oder Phrasen in konzeptionell schriftsprachliche Kontexte ein (vgl. MUHR 1997, 41), folgten in der Schule

„soziale [...] Sanktionen“, die sich nicht nur in der Notengebung niederschlugen, sondern auch eine herablassende Kommunikationsweise zur Folge haben konnten (vgl. DE CILLIA 2014, 14).

Diesem normvorschreibenden, konservativen Sprachbegriff steht der eher modern linguistisch geprägte, deskriptive Normbegriff gegenüber. Dieser „zielt auf den tatsächlich vorkommenden Sprachgebrauch ab und umfasst somit auch Formen eines Standards, die präskriptiv zwar "falsch", gleichwohl weit verbreitet“ (DE CILLIA 2014, 14) sind. Von dieser Perspektive aus gesehen zeigt sich schließlich, wie variabel Normen in Wirklichkeit sind. Bereits einfache Beispiele, wie Rechtschreibreformen oder lexikalische Erweiterungen, die wahrscheinlich den meisten Individuen im Bewusstsein sind, zeigen, dass sich Sprachnormen in stetiger Abhängigkeit von sprachlichen und gesellschaftlichen Veränderungen befinden und damit gar nicht so unumstößlich sind, wie vielfach suggeriert wird (vgl. DE CILLIA 2014, 14). Vom schulischen Bereich abgesehen gibt es bis auf die festgelegte Rechtschreibung, die etwa im gemeinhin akzeptierten „Duden“ nachzulesen ist, tatsächlich auch kaum wirklich verbindliche Sprachgebrauchsregeln (vgl. DE CILLIA 2014, 14). Dennoch beruft man sich in der Gesellschaft gerne und häufig auf sprachbezogene Normen und nimmt sie vielfach einfach unhinterfragt als gegeben hin (vgl. NEULAND / PESCHEL 2013, 132). Verweise auf das starre Beharren auf eine Sprachnorm finden sich dementsprechend auch zuhauf in öffentlichen Diskursen wieder – etwa in Leserbriefen, wie NEULAND / PESCHEL (vgl. 2013, 132) herausstellen. Oftmals spiegeln sie ebendiese Meinung wider: „Nicht die Vielfalt möglicher Sprachgebräuche, sondern das Bewahren einer >richtigen< Sprache, des >guten Deutsch< wird angestrebt“ (NEULAND / PESCHEL 2013, 132). Die starke Orientierung an sprachlichen Normierungen und an der „einen korrekten Sprache“, bestätigt „den klar sozialen, großteils verbindlichen Charakter sprachlicher Normen“ (DE CILLIA 2014, 14). Doch wodurch ist eine solche Normenfixierung überhaupt zu erklären?

Das strikte Festhalten an sprachlichen Normen kann nach MUHR (vgl. 1997, 40) für Österreich durch die vorherrschende Unverhältnismäßigkeit zwischen Sprachgebrauch und Sprach Einstellungen erklärt werden, die wiederum als das Resultat der strikten Trennung zwischen mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch gesehen werden kann. In der Schule und in der Öffentlichkeit gilt die konzeptionell schriftliche Standardsprache als angestrebte Norm, während zuhause Dialekt für die mündliche Verständigung eingesetzt wird (vgl. MUHR 1997, 41). Diese ursprünglich durch die Standardisierung der deutschen Sprache zustande gekommene Varietätenverteilung nach Öffentlichkeits- und Bildungsgrad führte unaufhaltsam zu einer Stigmatisierung von Dialekt und einer sozialen Aufwertung der Standardsprache. (Vgl. MUHR 1997, 40) In Österreich spiegelt sich, wie SOUKUP (vgl. 2009, 41) im Rahmen einer

Spracheinstellungsstudie feststellt, diese Unverhältnismäßigkeit folgendermaßen wider: Der Dialekt nimmt zwar eine wesentliche identifikatorische Funktion für viele SprecherInnen ein – er wird mit Emotionalität, Gemütlichkeit und einer Reihe weiterer persönlicher Faktoren assoziiert. Gleichzeitig aber wird er auch stark negativ gesehen, und zwar insbesondere im Vergleich zum Standarddeutschen – er wird als die minderwertigere, unordentliche Sprachform angesehen. Die de facto mündlich kaum in Verwendung befindliche Schriftsprache stellt demgegenüber die angestrebte Idealnorm dar, wenngleich auch ihr ein negativer Beigeschmack anhaftet – sie gilt eindeutig als die unpersönlichere Sprachform. Die eben skizzierte Ambivalenz übt nun einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die sprachliche Identität der ÖsterreicherInnen aus. (Vgl. SOUKUP 2009, 41) Sie „führt zu Unsicherheit – Abwehr der eigenen Sprache und weitverbreiteten sprachlichen Minderwertigkeitskomplexen – man lebt in mehreren sprachlichen Welten gleichzeitig, in keiner aber wirklich – eine Art sprachlicher Schizophrenie.“, wie MUHR (1997, 41) anmerkt. Die konkreten Folgen hiervon sind nach MUHR (vgl. 1997, 40):

- Normenunsicherheit, die zu übertriebenen Korrekturen führt
- Fremde Normen werden als „korrekt“ aufgefasst, während Dialekten nur regionale Verankerung – trotz „überregionale[r] Gemeinsamkeiten“ – zugestanden wird
- Mangelnde Expertise über die sprachlichen Gegebenheiten in Österreich, stereotype Vorstellungen herrschen vor
- „Koketterie gegenüber den eigenen Sprachmerkmalen und gelegentlich Anpassung bis zu Unkenntlichkeit“
- Widersprüchliche Variantentoleranz – entweder Absage oder Aneignung dieser (v. a. durch Medien)
- „Identitätsambivalenz“ aufgrund des Umstandes, Österreicher zu sein und gleichzeitig Deutsch zu sprechen (Vgl. MUHR 1997, 40)

Als besonders problematisch an ebengenannten Konsequenzen kann der Umstand angesehen werden, dass auf deren Grundlage auch die Bildungspolitik und in weiterer Folge der (Deutsch-)Unterricht in weitreichender Weise beeinflusst wird (vgl. NEULAND / PESCHEL 2013, 133). Bezogen auf den (Deutsch-)Unterricht entsteht etwa folgende Problematik: (Deutsch-)LehrerInnen haben die Funktion als NormträgerInnen bzw. -vermittlerInnen inne, und das obwohl jene Normen, die sie vermitteln, keineswegs uniform sind (vgl. HORNER / LANGER / REERSHEMIUS 2018, 134). LehrerInnen müssen somit meist bloß auf ihre Einschätzungen vertrauen und

vermitteln damit Sprachnormen als Ideologien (vgl. HORNER / LANGER / REERSHEMIUS 2018, 136). Dies geht auch aus einer ExpertInnenbefragung, die von DE CILLIA / RANSMAYR / FINK (2019, 57) durchgeführt wurde, hervor:

Norbert Griesmayer stellte fest, dass letztendlich nur die individuellen Normvorstellungen der Lehrperson ausschlaggebend seien, denn nirgends sei festgelegt, wo das ‚richtige‘ Deutsch zu finden wäre: „Die Sprachauffassung in Lehrplänen [ist eine] relativ nebulose, die sich damit zufrieden gibt, dass so etwas wie ‚richtiges‘ Deutsch existiert.“

Im Rahmen einer Studie zum „Korrekturverhalten von österreichischen Lehrenden“ (FINK 2014) konnten demgemäß auch große Differenzen in Bezug auf die Wahrnehmung der Richtig- bzw. Unrichtigkeit von Austriazismen und Teutonismen nachgewiesen werden, was auf eine große Unsicherheit hinsichtlich sprachlicher Korrektheit hinweist (vgl. FINK 2014, 86). Grund hierfür ist die fehlende Verankerung von Erkenntnissen der soziolinguistischen Varietätenlinguistik in Lehrplänen, Schulbüchern und Studienplänen (s. genauer in Kap. 5.3).

Wie kann diesen Problematiken nun entgegengewirkt werden? Es handelt sich gewissermaßen um einen Teufelskreis, dem nur schwer entronnen werden kann: Die Vorstellungen der Gesellschaft beeinflussen die politischen Handlungen, diese wiederum die Unterrichtspraxis. Geschlossen wird der metaphorische Kreis, indem die Mitglieder der Gesellschaft wiederum in der Schule sprachlich ausgebildet werden und SchülerInnen

aktiv Spracherfahrungen [verarbeiten] und [...] in ihrem Handeln zur Konstitution von Normen bei[tragen], die sich als Erwartungshaltungen dem Sprachbewusstsein verdanken und in der Interaktion soziale Geltung erlangen (NEULAND / PESCHEL 2013, 36).

Solange sich an irgendeiner der genannten Nahtstellen nichts ändert, kann folglich auch nur schwerlich ein Normenwandel von Statten gehen.

Der Deutschunterricht könnte diesbezüglich eine bedeutende Rolle einnehmen. Ansätze, die die Vermittlung von einer „richtigen“ Norm, der Standardsprache, kritisieren, gibt es im Bereich der Sprachdidaktik auch bereits seit vielen Jahren (vgl. NEULAND / PESCHEL 2013, 36). Beeinflusst durch sozio- und pragmalinguistische Strömungen setzte unter dem Terminus der **Sprachreflexion** erstmals in den 1970er Jahren – auch als Folge der „Sprachbarrieren“-Misere – ein Umdenken in der Sprachdidaktik ein (vgl. NEULAND / SCHLOBINSKI 2018, 134). Dies führte zu einem neuen Normenverständnis, Normen wurden von da an in der deutschen Sprachdidaktik stets in Abhängigkeit zur jeweiligen Situation betrachtet (= situativer Normbegriff) (vgl. DE CILLIA 2014, 15). Varietäten wurden demgemäß anhand ihrer „kommunikativen Angemessenheit“ (NEULAND / PESCHEL 2013, 199) bewertet. Dies rührte von der Vorstellung her, Sprachgebrauch als Handlung anzusehen und unter kommunikativer Kompetenz die Fähigkeit

zu verstehen, „in möglichst vielen unterschiedlichen Situationen sprachlich handlungsfähig“ (DE CILLIA 2014, 15) zu sein.

Diese Normumorientierung krankte zunächst an der praktischen Umsetzung: Die Forderung danach, Sprachformen im Zusammenhang mit ihrer kontextuellen Eignung im Deutschunterricht zu behandeln, endete darin, dass substandardsprachliche Varietäten derart präsentiert wurden, dass sie „sich in der Mehrzahl der Fälle als unangemessene, dysfunktionale Kommunikationsmittel erwiesen“ (NEULAND / PESCHEL 2013, 199). Nicht selten wurde „der Dialekt [...] als Quelle kommunikativer Missverständnisse“ (NEULAND / PESCHEL 2013, 199) dargestellt.

Im Rahmen der „kognitiven Wende“ gelang es schließlich, Normen aus einer weiteren Perspektive zu betrachten, ihnen den Status von „mentale[n] Größen“ zu verleihen, was zur Folge hatte, dass die „subjektiven Anteile an Normierungsprozessen“ (NEULAND / PESCHEL 2013, 201) hervorgehoben wurden. Dies hatte folgende Konsequenz für die deutsche Sprachdidaktik: „Anstelle bloßer Akzeptanz gegebener Normen kann nun die Analyse von Normierungsprozessen und der eigenen Positionierung erfolgen (z. B. Ich sage aber so, weil ich damit ... ausdrücken möchte).“ (NEULAND / PESCHEL 2013, 201). Als wesentlich für den Deutschunterricht erscheint demgemäß heutzutage eine kritische Auseinandersetzung mit Sprachnormen (vgl. NEULAND / PESCHEL 2013, 202). Hinsichtlich der Normenkritik erwies es sich als besonders zentral, auf den Unterschied zwischen „Normierung[en] von oben“, die von ExpertInnen vornehmlich im Bereich der Rechtschreibung und Grammatik durchgeführt werden, und „Normierung[en] von unten“ (NEULAND / PESCHEL 2013, 201), die auf Sprachgebrauchskonventionen beruhen, hinzuweisen.

Im folgenden Kapitel soll nun auf der Grundlage von einschlägigen Studien eingehender dargestellt werden, welchen Stellenwert die Varietäten „Dialekt“, „Hochdeutsch“ und das „dazwischenliegende Kontinuum“ im Unterricht heutzutage einnehmen, also inwiefern einerseits Sprachnormen kritisch in den Blick genommen werden sowie andererseits ein gleichberechtigter Umgang mit Varietäten gefördert wird.

5.3 Der Umgang mit innersprachlicher Variation im Unterricht

Grundsätzlich konnte in einer Reihe von Untersuchungen nachgewiesen werden, dass österreichische LehrerInnen bei einer Vielzahl ihrer SchülerInnen einen Dialektgebrauch feststellen. Es zeigte sich außerdem, dass die meisten SchülerInnen über mehrere Varietäten und Sprechlagen verfügen zu scheinen, wengleich der Umgangssprache der stärkste Gebrauch

zugesprochen wird (vgl. DE CILLIA 2016, 13). Im Zuge des Studienprojekts „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“ konnten folgende regionale Unterschiede festgestellt werden: „Dialekt wird am stärksten in den westlichen Bundesländern wahrgenommen, Umgangssprache am stärksten im Südosten, österreichisch geprägte Standardsprache im Osten am stärksten und im Westen am wenigsten wahrgenommen“ (DE CILLIA 2016, 14). Auch POLSTER (2019, 79) konnte für den Osten Österreichs – mit Ausnahme von Wien – feststellen, dass 50% der befragten LehrerInnen einen teilweise stattfindenden Dialektgebrauch vonseiten der SchülerInnen wahrnehmen.

5.3.1 Spracheinstellungen von LehrerInnen

Hinsichtlich der situativen Verwendung von Varietäten im Unterricht scheinen sich in RASTNERS (vgl. 1997, 93) Befragung die Deutsch-LehrerInnen grundsätzlich darin einig zu sein, dass das Standarddeutsche zwar meist den Vorrang habe, im Schulgeschehen allerdings auch – wenn es der Kontext erlaube – Raum für den Gebrauch umgangssprachlicher und dialektaler Varietäten sein sollte. RASTNER (vgl. 1997, 92) stellt in diesem Zusammenhang allerdings starke regionale Differenzen fest, LehrerInnen aus Wien und Umgebung schreiben der standardnahen und standardsprachlichen Sprechweise Prestige zu, Dialekt wird eher stigmatisiert (vgl. RASTNER 1997, 92). Im Süd- und Nordwesten wird die Umgangssprache als adäquate Sprachgebrauchsweise in eher formellen Kontexten aufgefasst, während der Dialekt „in inoffiziellen Gesprächssituationen [...] selbstbewußt [...] als Ausdruck regionaler Zugehörigkeit“ (RASTNER 1997, 92) gebraucht wird. Bei RASTNER (vgl. 1997, 93) und POLSTER (vgl. 2019, 97–100) geben außerdem beinahe alle befragten Deutsch-Lehrkräfte an, eine sprachbezogene Vorbildwirkung innezuhaben. Als Funktionen in diesem Zusammenhang werden das Vermitteln eines „korrekten Deutsch“ und das Einüben in einen situativ angemessenen Sprachgebrauch genannt.

Detaillierte Erkenntnisse zum situationsspezifischen Einsatz von Varietäten durch LehrerInnen konnten DE CILLIA (2016) und POLSTER (2019) eruieren: DE CILLIA (2016) fand heraus, dass in Bezug auf die unterrichtsspezifische Sprachverwendung von Lehrpersonen ein situativ bedingter Varietätenwechsel stattfindet, ein sprachliches Kontinuum folglich also auch im Schulkontext nachgewiesen werden kann. Während 85,1 % der LehrerInnen angaben, bei Vorträgen Standarddeutsch zu sprechen und nur 9,9 % anführten, die Umgangssprache zu verwenden (0 % Dialekt), weicht die Verteilung hinsichtlich disziplinärer (33,3 % Standardsprache, 44,7 % Umgangssprache, 6,9 % Dialekt) und organisatorischer (44,1 % Standarddeutsch, 36,6 %

Umgangssprache, 3,7 % Dialekt) Kommunikationssituationen bereits deutlich davon ab. Bei sprachlichen Handlungen, die sich auf einen Arbeitsauftrag beziehen, gehen 65,6 % der LehrerInnen davon aus, die Standardsprache zu verwenden, während 23,1 % meinen, die Umgangssprache zu sprechen und ein verschwindend geringer Anteil (0,6 %) schätzt, den Dialekt zu gebrauchen. (Vgl. DE CILLIA 2016, 16) Je nach Kontext sind, so schließt DE CILLIA (2016, 35) aus den Resultaten, große Differenzen im Sprachgebrauch aufzufinden, „inhaltliche, fachliche Äußerungen werden eher in standardnaher Form formuliert (im „schönsten Standarddeutsch“), die Beziehungsebene und emotionale Äußerungen tendieren eher zu nächersprachlichen Varietäten / Registern, zum Dialekt / zu dialektal gefärbter Umgangssprache“. Durch eine teilnehmende Beobachtung des Unterrichts der befragten Lehrpersonen konnte allerdings eruiert werden, dass die befragten LehrerInnen tendenziell öfter dialektale Elemente einstreuen, als ihnen das selbst bewusst ist bzw. sie es in einer Befragungssituation angeben würden. (Vgl. DE CILLIA 2016, 22)

Hinsichtlich der situativen Sprachverwendung im Schulkontext zeichnet sich in POLTERS (2019) Studie Ähnliches ab: Die Lehrkräfte sind sich darin einig, bei Vorträgen und dem Geben von Aufgabenstellungen eher eine standardnahe Sprachgebrauchsform zu verwenden, in disziplinären, organisatorischen und motivierenden Kontexten wird demgegenüber vermehrt die Umgangssprache als vorrangiges Medium angegeben – analog dazu verhält es sich bei Unterhaltungen in Pausen, während Exkursionen und in Vier-Augen-Gesprächen. Die Wahl der Varietät, sei nach Einschätzung der Lehrpersonen, vom Gesprächspartner, der Situation und dem Kontext abhängig. Ebenso spiele es aus der Sicht der Befragten eine bedeutende Rolle, ob die Lehrperson mit der gewählten Varietät auch authentisch wirke – es erscheine den Befragten nicht in allen Situationen sinnvoll, das Standarddeutsche zu gebrauchen. (Vgl. POLSTER 2019, 84-97)

Neben der Selbsteinschätzung des Sprachgebrauchs sollten LehrerInnen im Zuge des Projekts „Österreichisches Deutsch als Bildungssprache“ auch den Sprachgebrauch ihrer

SchülerInnen bewerten. Auf die kontextbezogene Frage „Verwenden Ihre Schüler/innen Dialekt?“ (DE CILLIA 2016, 23) wurde folgendermaßen geantwortet:

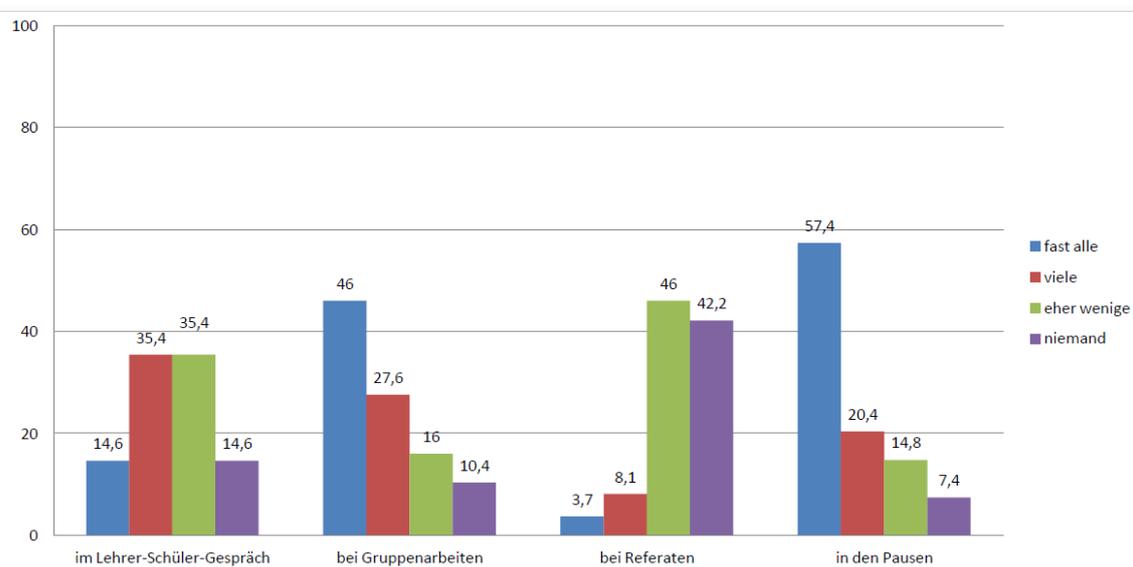


Abbildung 3: Dialektgebrauch von SchülerInnen in Unterrichtskontexten (LehrerInnenperspektive) (DE CILLIA 2016, 23)

Wie LehrerInnen mit der Dialektalität ihrer SchülerInnen schließlich umzugehen scheinen, veranschaulicht folgende Grafik:

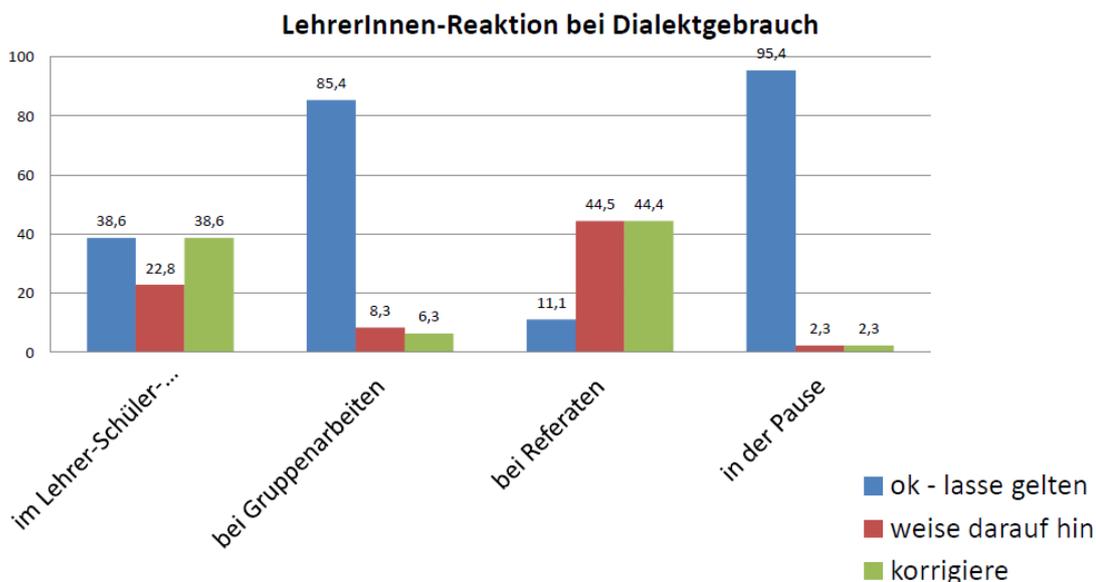


Abbildung 4: LehrerInnen-Reaktion bei Dialektgebrauch (DE CILLIA 2016, 25)

Aus den beiden Diagrammen geht hervor, dass hinsichtlich der Sprachverwendung bei Referaten die Mehrheit der LehrerInnen davon ausgeht, dass hier der Einsatz des Standarddeutschen dominiert und auch dominieren sollte. Der Sprachgebrauch in Pausen und bei Gruppenarbeiten steht dem diametral gegenüber – hier scheint Einigkeit über die Akzeptabilität des Dialekts zu herrschen. Hinsichtlich des Lehrer-Schüler-Gesprächs liegen weniger eindeutige Befunde vor, schließlich gibt die Hälfte der LehrerInnen an, alle bzw. viele SchülerInnen würden den Dialekt in dieser Situation verwenden, ca. 60 % halten es allerdings für notwendig, maßregelnd einzugreifen. Die restlichen 40 % wiederum tolerieren eine dialektale Verwendung. DE CILLIA (vgl. 2016, 35) schließt aus den Resultaten, dass die meisten LehrerInnen ziemlich eindeutige Vorstellungen davon haben, in welcher Situation welche Varietät im Unterricht eingesetzt werden sollte. Es zeigt sich allerdings auch, dass es „[i]nnerhalb der Norm, die jede/r einzelne Lehrer/in für sich als gültig und adäquat erachtet, [...] einen großen Spielraum [gibt]“ (DE CILLIA / RANSMAYR / FINK 2019, 181–182).

Erwähnenswert in diesem Zusammenhang erscheinen auch POLSTERS (2019) Resultate bezüglich der vonseiten der Lehrkräfte getroffenen Einschätzung des Sprachgebrauchs ihrer SchülerInnen und dem Umgang mit dem etwaigen Dialektgebrauch derselben: Ca. 50 % der Befragten geben an, dass die meisten ihrer SchülerInnen im Dialekt sprechen – umgegangen werden solle mit Äußerungen im Dialekt kontextabhängig. Bei Referaten, die im Dialekt gehalten werden, scheinen die meisten Lehrpersonen nach Ende der Präsentation auf einen „nicht angemessenen, dialektalen“ Sprachgebrauch zumindest hinzuweisen, komplett ignoriert werde ein solcher Vorfall nur von 10% der Befragten. Bei Wortmeldungen werde laut Aussage der Lehrkräfte mehr Variantenreichtum erlaubt, die diesbezüglichen Antwortmöglichkeiten ‚korrigieren‘ und ‚nicht darauf eingehen‘ wurden gleich oft ausgewählt. Bei Gruppenarbeiten kreuzten die meisten Lehrkräfte an, die dialektale Sprechweise der SchülerInnen nicht auszubessern bzw. anzukreiden. Dies verdankt sich unter anderem dem Umstand – so merkten einige Lehrkräfte an – dass der Dialekt solidarisiere und insofern die Kommunikation unter SchülerInnen erleichtere. (vgl. POLSTER 2019, 104–113)

Bei WITTIBSCHLAGERS (2016) Befragung von VolksschullehrerInnen wurde davon teils Abweichendes eruiert: Fast alle Gewährspersonen waren zwar der Meinung, der Dialekt würde grundsätzlich einen Stellenwert im Unterricht einnehmen. Von 673 der befragten VolksschullehrerInnen geben fast 90 % an, die Pause wäre der Ort, an dem Dialekt die größte Rolle spiele. (vgl. WITTIBSCHLAGER 2016, 68) Nur etwa die Hälfte der Befragten erklärt Gruppenarbeiten und organisatorische Besprechungen zu angemessenen Situationen für einen dialektalen

Sprachgebrauch. Ein Viertel sieht den Dialekt als adäquate Sprechweise beim Erklären von Aufgaben und der Disziplinierung von SchülerInnen an. (Vgl. WITTIBSCHLAGER 2016, 78) Aus WITTIBSCHLAGERS (2016) Befragung geht außerdem hervor, dass für ungefähr 75 % der Befragten die dialektale Sprechweise ihrer SchülerInnen eine Bereicherung darstellt. In Anbetracht dessen erscheinen die Bekundungen der Lehrpersonen dazu, ob der Dialekt für SchülerInnen von Nachteil sei, widersprüchlich – schließlich sind nur 11% der Meinung, er stelle gar keine Hürde dar. Der Rest machte ein Kreuz bei wenig (19,2 %), eher wenig (22,7 %), eher stark (21,1 %), stark (19,2 %) oder sehr stark (6,4 %). (Vgl. WITTIBSCHLAGER 2016, 80) Eine ähnlich divergierende Auffassung zeigt sich hinsichtlich der Frage nach der Angemessenheit der Dialektverwendung von Lehrpersonen im Unterricht – wobei die Tendenz eher zur Unangemessenheit geht (vgl. WITTIBSCHLAGER 2016, 81–82). Die Auffassung dialektaler Sprachgebrauch hätte etwas mit einer schlechten sozioökonomischen Stellung zu tun, bestritten allerdings die meisten Lehrpersonen (vgl. WITTIBSCHLAGER 2016, 82). Vielmehr konnotierten die Lehrkräfte den Dialekt bei anderen Fragen überaus positiv und räumten ihm eine Berechtigung im Unterricht ein, mit der Begründung, dass er für SchülerInnen eine Art Muttersprache darstelle, seine Thematisierung das Sprachbewusstsein fördere und er überdies als erhaltenswert gelte, da er ein Zusammengehörigkeitsgefühl erzeuge. Auch wurde in diesem Zusammenhang darauf verwiesen, dass die *dass/das*-Schreibung etwa mittels Verweis auf die dialektale Verwendung *das/des* leichter zu verstehen sei, der Dialekt also durchaus auch die Vermittlung des Unterrichtsstoffs erleichtere. (Vgl. WITTIBSCHLAGER 2016, 75)

5.3.2 Spracheinstellungen von SchülerInnen

DE CILLIA / RANSMAYR / FINK (2019) baten neben LehrerInnen auch SchülerInnen ihren eigenen Sprachgebrauch einzuschätzen. Hinsichtlich der Kommunikation mit LehrerInnen ergibt sich folgendes Bild: Ungefähr die Hälfte der SchülerInnen gab an, mit ihren LehrerInnen Standarddeutsch zu sprechen, die andere Hälfte entschied sich für die Umgangssprache. (Vgl. DE CILLIA / RANSMAYR / FINK 2019, 208) „Dialekt wurde im Gegensatz dazu wesentlich seltener genannt (17,4 %).“ (DE CILLIA / RANSMAYR / FINK 2019, 208–209)

Für ungefähr 50 % der SchülerInnen scheint der Dialekt allerdings das Hauptkommunikationsmittel mit allen „auerschulischen“ GesprächspartnerInnen darzustellen, die Umgangssprache für ca. 35 % und das Standarddeutsche nur für spärliche 9 % (vgl. DE CILLIA 2016, 30). Starke Unterschiede sind hinsichtlich der Regionen Österreichs zu erkennen:

So gaben SchülerInnen in den östlichen Bundesländern am häufigsten an, in keiner Situation Dialekt zu sprechen (50,5 %). Dagegen sind ihren eigenen Angaben zufolge nur 3,6 % der Vorarlberger SchülerInnen keine DialektsprecherInnen, gefolgt von Tirol (16,4 %) und den mittleren Bundesländern (18,7 %). In allen Situationen, also in Gesprächen im Unterricht, mit Familienmitgliedern und mit Freunden, sprechen 31 % der SchülerInnen in Vorarlberg Dialekt, in den mittleren und südöstlichen Bundesländern jeweils 18 % und in Tirol 14,8 %, während es im Osten Österreichs nur 4,3 % sind. (DE CILLIA / RANSMAYR / FINK 2019, 209)

Das südliche Burgenland kann wohl dem Südosten Österreichs zugeordnet werden und zählt damit zu jenen Gebieten Österreichs, in denen SchülerInnen sich vergleichsweise oft als „totale“ DialektsprecherInnen einschätzen. Schließlich gab beinahe ein Viertel der Befragten an, in jeder Situation im Dialekt zu sprechen.

Situationsspezifisches Codeswitching konnte im Rahmen der teilnehmenden Beobachtungen bei SchülerInnen ebenso wie bei LehrerInnen nachgewiesen werden:

[N]icht-standardsprachliche Varietäten wurden in den meisten Fällen entweder beim Tratschen verwendet (SchülerInnen) oder wenn Emotionen im Spiel waren, z. B. Ärger (disziplinäre Äußerungen von LehrerInnen) oder in nicht stoff- bzw. themenbezogenen Gesprächen. (DE CILLIA / RANSMAYR / FINK 2019, 212)

Es zeigte sich allerdings, dass unter SchülerInnen im Gegensatz zu Lehrkräften, weniger Einigkeit darüber herrscht, in welchen Situationen welche Varietäten zum Einsatz kommen. Dies kann damit erklärt werden, dass sie erst im Begriff sind, ein Sprachdifferenzbewusstsein auszubilden. (vgl. DE CILLIA 2016, 35)

5.3.3 Zur institutionellen Verankerung und unterrichtsspezifischen Thematisierung innersprachlicher Variation

Aus der Studie von DE CILLIA / FINK / RANSMAYR (vgl. 2017, 213–214) geht hervor, dass in den österreichischen Lehrplänen der Primar- und Sekundarstufe auf Varietäten nur begrenzt, ohne genauere Erläuterung und mit klarem Hauptaugenmerk auf der Standardsprache und den damit in Verbindung stehenden Normen eingegangen wird. Ein ebenso karges Bild ergibt die eingehende Untersuchung der Studienlehrpläne und Lehrveranstaltungen für das Unterrichtsfach Deutsch: „Der Umgang mit divergierenden nationalen Normen und mit Dialekt / Umgangssprache / Standardsprache sowie das österreichische Deutsch, Plurizentrik und Variation / Varietät“ (DE CILLIA / FINK / RANSMAYR 2017, 215) erhalten wenig bis gar keine Aufmerksamkeit. In drei in Österreich häufig in Verwendung befindlichen Lehrwerken spiegelt sich – wenig überraschend – die in Lehr- und Studienpläne aufgefundene Aussparung sprachlicher Variationskonzepte ebenso wider. Varietäten (Dialekt, Standardsprache, Jugendsprache,

Fachsprache usw.) und deren sachgerechte Handhabung werden in Schulbüchern zwar thematisiert, allerdings unzureichend expliziert. (Vgl. DE CILLIA / FINK / RANSMAYR 2017, 216–218).

WITTIBSCHLAGERS (vgl. 2016, 60) Analyse von Volksschullehrwerken zeigt Ähnliches: Varietäten bzw. vor allem der Dialekt werden in den Lehrbüchern nicht umfassend behandelt und reflektiert. Die LehrerInnenhandbücher scheinen diesbezüglich zwar reichlichere Informationen zu enthalten, allerdings variiert auch dies von Buch zu Buch. In zwei der fünf untersuchten Werke wird das Thema Dialekt etwa vollkommen ausgespart. (Vgl. WITTIBSCHLAGER 2016, 55–59) Bei weit mehr als dem Großteil der befragten Lehrkräfte scheint Dialekt auch in der LehrerInnenausbildung und bei Fortbildungen kein Thema gewesen zu, eine Verankerung der Thematik im Lehrplan bejahte eine Hälfte, die andere verneinte sie (vgl. WITTIBSCHLAGER 2016, 76–77). Die genannte Befragung zeigt außerdem deutlich, dass Lehrkräfte nicht ausreichend Materialien zum Thema Dialekt kennen noch selbst solche erstellen, es sich allerdings fast drei Viertel der Befragten gut vorstellen könnte, passende Materialien im Unterricht einzusetzen – der Wille für eine Thematisierung von innersprachlicher Variation also durchaus gegeben ist (vgl. WITTIBSCHLAGER 2016, 71–72). Die grundsätzliche Offenheit dafür spiegelt sich auch bei der Beantwortung der Frage nach der Häufigkeit der Thematisierung von Dialekt im Unterricht wider, knapp die Hälfte gab an, mehrmals pro Woche bzw. oftmals im Monat Dialekt in irgendeiner Weise zu behandeln (vgl. WITTIBSCHLAGER 2016, 74). Neben dem Einsatz von „Liedern, Gedichten, Sagen und Gruppendiskussionen“ im Dialekt (WITTIBSCHLAGER 2016, 69) wird im Zuge folgender Gelegenheiten Dialekt im Unterricht behandelt:

Begriffserklärungen, Mundartgedichte, Rechtschreibprobleme, grammatische Unterschiede zur Standardvarietät, sprachliche Fehler, die Dialekt als Ursprung haben, starke Dialektverwendung im Unterricht, heimische Bräuche, Bearbeitung der österreichischen Bundesländer, Erklärungen, dass man Wörter nicht so schreiben kann, wie man sie ausspricht und Projekte (WITTIBSCHLAGER 2016, 74)

Hinsichtlich der Thematisierung von Varietäten und deren Funktionen im Unterricht gaben die LehrerInnen aus RASTNERS (1997, 93) Umfrage an, ihren Fokus auf „Rollenspiele, das Rezipieren und Produzieren von Texten, die Förderung des Bereiches „Mündliche Kommunikation“ (mündliches Erzählen, Referate, Diskussionen)“ zu legen. In HOCHHOLZERS (2004) Befragung in Deutschland stimmten die DeutschlehrerInnen zwar größtenteils zu, Dialekt im Unterricht zu thematisieren, räumten allerdings gleichzeitig auch ein, dass dies nur in geringem Maße geschehe und hauptsächlich in den Sprachunterricht einfließe. Dialektale Literatur wird nach eigener Angabe nur bei etwa der Hälfte der Lehrkräfte im Unterricht thematisiert. (vgl. HOCHHOLZER 2004, 284)

5.3.4 Schlussfolgerungen

Aus den eben dargelegten Resultaten aus einschlägigen Untersuchungen geht dezidiert hervor, dass Dialekt – mit Ausnahme des Osten Österreichs – einen großen Stellenwert im privaten wie schulischen Kontext in Österreich einnimmt. SchülerInnen genauso wie LehrerInnen scheinen den Dialekt allerdings vorwiegend mit informellen Kontexten und das Standarddeutsche mit formellen Situationen zu verbinden. Aus den Studien kann außerdem abgeleitet werden, dass sich LehrerInnen um einen situationsadäquaten Einsatz von Sprachvarietäten im Unterricht bemühen bzw. konkrete Vorstellungen von einem solchen haben, sich die Normtoleranz allerdings stark von Lehrperson zu Lehrperson unterscheidet.

Hinsichtlich der Einstellungen zum Dialekt stellt sich heraus, dass besonders in Gebieten mit „unmarkiertem“ Dialektgebrauch eine grundsätzliche Toleranz gegenüber dialektsprechenden SchülerInnen vorherrscht, wenngleich viele Lehrpersonen gleichzeitig auch davon auszugehen scheinen, dass dialektbedingte Fehler auftreten und dies für SchülerInnen von Nachteil sein könne. In ländlichen Regionen spielt Dialekt im Unterricht dennoch insofern eine bedeutende Rolle, als sich LehrerInnen der Funktionalität von Dialekt bewusst sind und sich diese auch entsprechend zu Nutze machen. Insbesondere der Umstand, dass SchülerInnen Dialekt mit Heimat und Identität verbinden, veranlasst LehrerInnen in vielerlei Hinsicht dazu, auch im Unterricht in funktionaler Hinsicht Gebrauch von der Varietät Dialekt zu machen. Die meisten (Deutsch)-Lehrkräfte scheinen folglich zwar ein Bewusstsein hinsichtlich der Funktionalität und situativen Sprachverwendung von Dialekt, Standarddeutsch und den dazwischenliegenden Sprechlagen in Unterrichtssituationen zu haben, allerdings scheint dieses von Ambivalenz geprägt zu sein.

Keinesfalls zu vernachlässigen in diesem Kontext ist freilich der Umstand, dass in Lehrplänen, Schulbüchern und der LehrInnenausbildung der Fokus deutlich auf die standardsprachlichen Norm gelegt wird und wenige bis gar keine Erkenntnisse der soziolinguistischen Varietätenforschung einfließen, es vielen LehrerInnen also höchstwahrscheinlich auch an Fachkenntnissen für einen adäquaten Umgang mit Varietäten mangelt. Angesichts dessen darf es nicht verwundern, wenn ein gleichberechtigter Umgang mit Varietäten im (Deutsch)-Unterricht (noch) nicht zustande kommt.

6 Sprachliche Verhältnisse im Untersuchungsgebiet

Als Untersuchungsgebiet für die vorliegende Untersuchung wurde das südliche Burgenland ausgewählt. Es stellt in sprachlicher Hinsicht einen faszinierenden Raum dar. Seit langer Zeit ist es durch fremdsprachliche Einflüsse einerseits durch die Nähe zu Ungarn und andererseits durch vereinzelte burgenland-kroatische Sprachinseln geprägt (vgl. GLAUNINGER 2005, 79–82)¹¹. Da die burgenländischen Dialekte allerdings vor allem durch die „ostösterreichische Verkehrssprache“ (GLAUNINGER 2005, 84) sprachlichen Veränderungen ausgesetzt ist, soll im Folgenden der Schwerpunkt auf diesen Einflussfaktor gelegt werden. Im zu Wien näheren Norden des Bundeslands findet bereits seit den 1970er Jahren durch das Aufkommen von Pendlerströmen eine sprachliche Anpassung an das Wienerische statt. Tendenziell „ursprünglicher“ scheinen die Dialekte deshalb im Süden des Bundeslandes zu sein. (Vgl. MUHR 2005 b, 21) MUHR (2005 b, 22) stellt insbesondere das „Pinkatal“ – ein Gebiet aus dem eine Vielzahl der vorliegend befragten SchülerInnen stammen – als „ein Musterbeispiel für die Konservierung von Sprache durch Isolation bzw. durch das Fehlen von großen Verkehrsströmen“ heraus. Nichtsdestotrotz ist auch die Sprache im Süden des Burgenlandes mittlerweile von den Wiener (und Grazer) Prestigevarietäten unausweichlich beeinflusst. Das berufs- und studienbedingte Pendeln in die beiden nächstliegenden Großstädte kann neben den Medien als ein bedeutender sprachlicher Einflussfaktor angesehen werden. (Vgl. GLAUNINGER 2005, 84–85) Nach PATOCKA (2004, 12) ist die Folge davon ein „Reibungsverhältnis zwischen Konservativität, Altertümlichkeit und einer immer stärkeren Tendenz zur Modernisierung, zur Anpassung an großräumige Sprachformen“. Wie wirkt sich diese Zweischneidigkeit nun konkret auf das sprachliche Selbstverständnis der BurgenländerInnen aus?

Zunächst sei auf die vergleichsweise stark ausgeprägte Dialektloyalität der (Süd-)burgenländerInnen hingewiesen, die sich nicht zuletzt an der Umwertung der ursprünglichen Spottbezeichnung „Hianzen/Heanzen“ (PATOCKA 2004, 19) zeigt, die wohl als „re-claiming“, als eine Gegenreaktion zur allmählichen Angleichung der burgenländischen Dialekte an die „ostösterreichische Ausgleichsvariante“ (GLAUNINGER 2005) zu betrachten ist. Besagte Bezeichnung

¹¹ Wenngleich eine direkte sprachliche Einwirkung des Ungarischen und Kroatischen auf den burgenländischen Dialekt bisher nur in sehr eingeschränktem Maße auf lexikalischer Ebene stattfand (vgl. GLAUNINGER 2005, 84), so sollte die Rolle dieser Kontaktsprache im Burgenland aus soziolinguistischer Perspektive dennoch nicht unberücksichtigt bleiben. Aus eigener Erfahrung weiß ich, dass mittlerweile eine Reihe von SchülerInnen aus Ungarn tagtäglich in südburgenländische Schulen pendeln. In Oberwart findet man sogar eine Schule, in der neben Deutsch die Unterrichtssprachen Ungarisch und Kroatisch angeboten werden (vgl. ZWEISPRACHIGES BUNDESGYMNASIUM OBERWART. ; STAND: 15.1.2020). Dementsprechend wurden in der vorliegenden Untersuchung auch ungarischsprachige SchülerInnen nach ihren sprachbezogenen Einstellungen befragt.

stellt mittlerweile ein Art Identifikationssymbol für die Süd- und MittelburgenländerInnen und ihre sprachlichen Gepflogenheiten dar (vgl. PATOCKA 2004, 19). 1996 wurden gleich zwei Vereine gegründet, „die „Burgenländisch-Hianzische Gesellschaft“ mit Sitz in Oberschützen“, und [...] der „Güssinger Kreis zur Pflege der Mundart“ (PATOCKA 2004, 19), deren vorrangiges Ziel darin besteht, das „Hianzische“ zu erhalten.

Gleichzeitig zeigt sich, so merkt MUHR (2005 a, 140) an, dass die BurgenländerInnen durch das verstärkte Nachgehen einer Arbeit in Wien „nicht nur zwischen Wohnort und Arbeitsplatz, sondern auch zwischen der Sprache hier und dort“ pendeln. Die prestigebehaftete Standardsprache nimmt indessen im Burgenland freilich auch unwillkürlich Einzug und nimmt gewisse Funktionen ein: So wird Kindern die als „schön“ geltende Sprache beigebracht, und zwar mit der Begründung, dass das alleinige Beherrschen des Dialekts nicht ausreichen würde, eventuell sogar negative Konsequenzen nach sich ziehen könnte. (vgl. MUHR 2005 a, 140) An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass es sich gemeinhin um eine in Österreich weit verbreitete Meinung handelt, dass Kinder standardsprachlich erzogen werden sollten (vgl. SOUKUP 2009, 29). Die „Hochsprache“ wird außerdem vielfach sowohl in der Schule als auch im trauten Heim eingesetzt, um Kindern Regeln beizubringen. In der Schule wird ebenfalls meist eine standardnahe Sprechweise bei der Vermittlung von Unterrichtsstoff eingesetzt. Gleichsam kommt diese häufig als Kommunikationsmittel in Gesprächen mit Fremden zum Einsatz. (Vgl. MUHR 2005 a, 140) Insgesamt, so resümiert der Autor, dient das „Großregionale und Überregionale in der Sprache [...] dazu, Macht und Autorität zu repräsentieren, während regionale oder lokale Formen Nähe, Vertrautheit und Sicherheit vermitteln“ (MUHR 2005 a, 140).

GAMAUF (2014) stellt im Zuge ihrer soziolinguistischen Befragung unter zwölf verschiedenen Generationen zugehörigen BewohnerInnen der Ortschaft Aschau im südlichen Burgenland Ähnliches fest. Dialekt wurde in fast allen Sparten als die dominierende Sprachgebrauchsweise angesehen, einzig in der Schule – so waren sich die ProbandInnen einig – sei die Verwendung der „Hochsprache“ essentiell, und zwar weil das Beherrschen der Standardvarietät das (berufliche) Fortkommen im Leben erleichtere. STEINKELLNER (2016) kam im Rahmen ihrer Diplomarbeit auf vergleichbare Ergebnisse. Sie befragte ProbandInnen aus dem mittleren Burgenland hinsichtlich ihrer Spracheinstellungen – vorrangig um herauszufinden, inwiefern sich das Pendeln nach Wien auf das Sprachbewusstsein der BurgenländerInnen auswirkt. Dabei identifizierte die Diplomandin sowohl bei pendelnden als auch bei nicht-pendelnden Gewährspersonen eine überaus positive Haltung zum Dialekt – er scheint die favorisierte Sprachgebrauchsweise in privaten Interaktionen zu sein und tatsächlich auch vermehrt im schulischen

Kontext¹² sowie im Berufsleben an Stellenwert zu gewinnen. Insgesamt scheint die jüngere Generation dialektaffiner als die ältere zu sein, schließlich verortete erstere den Dialekt vermehrt in öffentlichen Kontexten, was die Autorin mit einer sich gerade vollziehenden „Dialektrenaissance“ erklärt. Das Standarddeutsche wurde insgesamt vor allem in Bezug auf Gespräche mit Vorgesetzten und mit Kindern allerdings noch immer als die angemessenere Sprachgebrauchsweise erachtet, hinsichtlich privater Situationen dafür allerdings praktisch als ungeeignet eingestuft. (Vgl. STEINKELLNER 2016, 142–144) Es zeigte sich außerdem, dass gebildete ProbandInnen tendenziell öfter angaben, die Standardsprache zu verwenden (vgl. STEINKELLNER 2016, 144). Konnotiert wurde das Standarddeutsche von den InformantInnen im positiven Sinne mit „Kompetenz oder Eleganz“, im negativen mit „Arroganz oder Künstlichkeit“ (STEINKELLNER 2016, 142).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Einsatz des Dialekts im Mittel- und Südburgenland in beinahe allen Kontexten präferiert wird. Im schulischen und teils auch im beruflichen Kontext sowie die Kommunikation mit Kindern betreffend gilt er allerdings überwiegend (noch) als eine unangemessene Sprachgebrauchsweise – wenngleich sich diesbezüglich wohl ein Wertewandel anzukündigen scheint. Insbesondere die junge Generation gibt sich schließlich, die Verwendung des Dialekts in öffentlichen Bereichen betreffend – wie STEINKELLNER (2016) feststellen konnte –, überaus selbstbewusst.

¹² In STEINEGGERS (vgl. 1998, 141–142) Untersuchung geben drei Viertel der Befragten noch an, „Hochdeutsch“ sei die präferierte Sprachgebrauchsweise in der Schule. Begründet wird dies vorrangig damit, dass „Hochdeutsch“ in der Schule zu lernen eine Konvention sei, SchülerInnen die „Hochsprache“ für das berufliche Leben benötigten und die Einübung darin wesentlich für das Erlernen der Rechtschreibung und Grammatik sei.

7 Methodik und Untersuchungsdesign

7.1 Methodische Prinzipien

„Die Diskussion um die ‚richtige‘ Methode in der (soziologischen) Einstellungsforschung ist so alt wie die Einstellungsforschung selber.“ (STUDLER 2014, 170) Im Zentrum dieser Debatte steht seit jeher die Frage danach, wie von Einstellungsäußerungen valide Handlungsprognosen abgeleitet werden können. In Kapitel 3 wurden bereits verschiedene theoretische Herangehensweisen, die diesem Desiderat nachzukommen versuchen, eingehend diskutiert – analog dazu sollen im Folgenden praktische Umsetzungsmöglichkeiten in den Diskurs eingebracht werden.

Zunächst soll hierfür zu den gemeinhin bekannten methodischen Hauptparadigmen der empirischen Sozialforschung, dem quantitativen und dem qualitativen Ansatz, Stellung bezogen werden: Die quantitative Forschung mit ihren Befragungen und Experimenten wurde bis in die 1950er Jahre als **die** anerkannte Methode in den Sozial- und Naturwissenschaften propagiert (vgl. STUDLER 2014, 174). Der quantitative Forschungsansatz war allerdings zunehmender Kritik ausgesetzt – besonders schwer wog der Vorwurf der „Pseudogenauigkeit“ (STUDLER 2014, 174). Bekrittelt wurde vor allem der Umstand, dass quantitative Forschungsmethoden nicht garantieren könnten, ob wirklich das erhoben wird, was Forschende zu erfassen beabsichtigen. In der Sozialwissenschaft orientierte man sich folglich methodisch um – es etablierte sich das qualitative Methodenparadigma mit seiner konstruktivistisch-explorativ geprägten Zugangsweise. (Vgl. STUDLER 2014, 174) Als beliebte Erhebungstechniken gelten nach wie vor „Interviews, Gruppendiskussionen oder Beobachtungen“ (STUDLER 2014, 174). Die dominierende Rechtfertigungsgrundlage für die methodische Neuausrichtung lautet vielfach: Die Wirklichkeit ist ein Konstrukt, das im Rahmen von Interaktionen gebildet wird (vgl. STUDLER 2014, 174).

Diese Erkenntnis wird, wie etwa SOUKUP (vgl. 2014, 143) anmerkt, von ForscherInnen teils missinterpretiert. Manche ForscherInnen plädieren etwa für den ausschließlichen Einsatz qualitativer Methoden, da sie nur dadurch gewährleistet sehen, dass „die soziale Funktion von Einstellungsäußerungen in ihrem Kontext“ (TOPHINKE / ZIEGLER 2006, 215) erarbeitet wird. Als einzig geeignete Testsituation scheint für diese AutorInnen die mündliche Interaktion zu gelten. Zwischen „experimentellen Ansätzen“¹³ (TOPHINKE / ZIEGLER 2006, 216) und der Annahme,

¹³ Darunter fallen, nach SOUKUP (2014, 143) z. B. „Wertungsskalen“ wie das Semantische Differential von OSGOOD / SUCI / TANNENBAUM (1957).

„Spracheinstellungen [...] [seien] statische und kontextunabhängige psychische Einstellungen“ (TOPHINKE / ZIEGLER 2006, 216), stellen sie unterdessen einen Konnex her, was einer Teilung der Methodik der Spracheinstellungsforschung in zwei Fraktionen gleichkommt, und zwar in die „quantitativ-positivistisch[e] vs. [die] qualitativ-konstruktivistisch[e]“ (SOUKUP 2014, 144). Diese Trennung stellt sich nach SOUKUP (2014, 144) nicht nur gegen den in den Sozialwissenschaften derzeit präferierten *mixed-methods*-Ansatz, demzufolge ein kombinatorischer Einsatz von sowohl quantitativen als auch qualitativen Erhebungstechniken am ehesten valide und konsistente Ergebnisse gewährleistet (vgl. DÖRNYEI 2007, 44–45), sondern erweist sich auch als äußerst undifferenziert. Nach SOUKUP (2014, 144) erlaubt der Umstand der langjährigen Ausrichtung der quantitativen Einstellungsforschung an „Modellen, Theorien und Terminologien des positivistisch ausgerichteten Zweigs der Sozialpsychologie“ allerdings noch nicht, einen konstruktivistisch und zugleich quantitativ geprägten methodischen Ansatz kategorisch auszuschließen. Der Autorin zufolge sollte Interaktion keineswegs als eine Praxis aufgefasst werden, die einzig im Rahmen von mündlicher Kommunikation stattfindet, vielmehr könne quantitativen Verfahren ebenso interaktionelle Züge zugesprochen werden (vgl. SOUKUP 2014, 145).

Demzufolge sollte eigentlich nicht die quantitative Herangehensweise per se angekreidet werden. Immerhin bietet sie den nicht zu unterschätzenden Vorteil – ganz im Gegensatz zum traditionellen qualitativen Ansatz – Daten einer Vielzahl von Individuen standardisiert ohne erheblichen Zeit- und Mehraufwand zu erfassen. Kritisch zu betrachten sind vielmehr die typischerweise bei quantitativen Forschungen in Verwendung befindlichen Erhebungsinstrumente.

Welche Nachteile bergen quantitative Einstellungserhebungen nun konkret? Aus aktuellem Anlass soll in diesem Zusammenhang anhand einer Umfrage zur Beliebtheit von Dialekten veranschaulicht werden, wie sich die genannten Schwierigkeiten in der Praxis zeigen. Explizit sei auf eine erst kürzlich veröffentlichte Befragung mit dem Titel „Der schönste österreichische Dialekt?“ (2019), die von der Zeitung ‚Der Standard‘ initiiert wurde, Bezug genommen werden. LeserInnen der Online-Ausgabe der genannten Zeitung hatten die Möglichkeit, für ihren Lieblingsdialekt zu stimmen, wobei – entsprechend der neun Bundesländer Österreichs – nur neun Dialekte zur Auswahl standen. Dabei gaben bisher mehr als 60.000 Menschen ihrem Lieblingsdialekt eine Stimme und fast 2000 User äußerten sich per Kommentar zu dem Thema. Dass derartige „Untersuchungen“ mediale Verbreitung finden, kann durchaus positiv gesehen werden – schließlich sollen gerade soziolinguistische Studien Dialekten zu mehr Prestige verhelfen (vgl. LÖFFLER 2016, 130). Bei aller Euphorie in Hinsicht auf die anwachsende Popularität solcher Forschungen darf allerdings keineswegs außer Acht gelassen werden, dass Laien im Zuge

derartiger Bewertungen fast ausschließlich von ihren eigenen Sprachkonzepten ausgehen und sich diese z. B. meist nicht auf ganze Sprachgebiete beziehen, sondern lediglich auf einzelne Ausschnitte (vgl. HUNDT 2012, 79). Auch angesichts dieser Tatsache können die österreichischen Bundesländer wohl nicht als homogene Sprachlandschaften angesehen werden. Dies wird – aufgrund einer fehlenden methodischen und theoretischen Basis – vielfach im Rahmen von Befragungen allerdings nicht ausreichend berücksichtigt (vgl. HUNDT 2012, 79). Auch sind derartige Erhebungen insofern problematisch, als nicht offensichtlich wird, welche sprachlichen Charakteristika bzw. SprecherInnen als Anhaltspunkte für Einschätzungen dienen (vgl. LÖFFLER 2016, 138). Es kann somit oftmals nicht sichergestellt werden, auf welchen sprachlichen Erfahrungen geäußerte Einstellungen überhaupt fußen. Nebenher spielt auch das Motiv, den eigenen Dialekt sozial aufzuwerten, mit dem letztendlichen Ziel, sich selbst bzw. die eigene Sprachgemeinschaft in ein positiveres Licht zu rücken, eine Rolle bei der Bewertung. Auch beeinflussen freilich sozial geteilte Vorstellungen und Stereotype Urteilsbekundungen. Es lassen sich im Zuge dessen sicherlich noch weitere etwaige Einflussgrößen aufzählen, die sprachbezogene evaluative Äußerungen bedingen. Dies liegt daran, dass Einstellungen von Grund auf variabel und überaus kontextspezifisch sind, da sie je nach Rahmenbedingung andere (soziale) Funktionen erfüllen. Bei der Erstellung von Erhebungsinstrumenten ist es gerade aus diesem Grund von hochgradiger Bedeutung, mögliche Zwecke, denen Einstellungsäußerungen dienen könnten, ausreichend zu berücksichtigen, um überhaupt gültige Handlungsprognosen machen zu können (s. ausführlicher in Kapitel 3).

PURSCHE (2014, 134) stellte basierend auf diesem Desiderat und entsprechenden theoretischen Überlegungen (s. Kap. 3 zum REACT-Modell) folgende Prinzipien zusammen, die eine Erhebung ziemlich stabiler, aber dennoch kontextuell eingebetteter Einstellungen ermöglichen soll:

- Orientierung der einzelnen Fragen bzw. Testelemente an der Alltagspraxis der Befragten, damit Urteile elizitiert werden, die bereits routinisiert sind
- Auswahl von Items, die auf Situationen verweisen, in denen typischerweise Urteile über Sprachen und deren SprecherInnen gefällt werden
- Keine Komponentendifferenzierung
- Einbindung einer möglichst großen Bandbreite an alltagsbezogenen Bereichen, in denen Sprachurteile eine Rolle spielen

- Verwendung von Items, bei denen InformantInnen nicht erst während der Testung eine Einstellung formieren müssen, sondern bereits routinisierte Beurteilungen rekonstruieren können

(Vgl. PURSCHKE 2014, 134)

In Hinblick auf die inhaltliche Gestaltung des quantitativen Messinstruments ist damit ein Rahmen festgelegt, der es erlaubt, sozial verankerte Einstellungen zu erfassen, bei dem aber dennoch der Kontext, in dem Sprachurteile zum Tragen kommen, ausreichend berücksichtigt wird, sodass in letzter Folge auch auf tatsächliche Handlungsweisen geschlossen werden kann. In der vorliegenden Studie fand dies nun insofern Berücksichtigung, als versucht wurde, eine Vielzahl von Thematiken bzw. Situationen vorzugeben, mit denen die ProbandInnen in ihrem alltäglichen Leben tatsächlich konfrontiert sind und die sich auch konkret auf sprachliche Belange beziehen. Da die befragten Jugendlichen eine Schule im Südburgenland besuchen, konnte davon ausgegangen werden, dass alle Befragten regelmäßig in irgendeiner Form Kontakt zur Standardsprache und zum südburgenländischen Dialekt haben und sich demnach auch bereits Urteile zu den beiden Varietäten(-konzepten) bilden konnten. Ein Alltagsbezug wurde zudem hergestellt, indem ein Fokus auf den sozial-funktionalen Sprachgebrauch in der Schule, in der Familie und im Freundeskreis gelegt wurde.

Eine weitere Möglichkeit, der Forderung nach Interaktionalität im quantitativen Paradigma nachzukommen, die sich stärker auf die strukturelle als auf die inhaltliche Gestaltung von Testinstrumenten bezieht und die in vorliegender Untersuchung ebenfalls berücksichtigt wurde, stellt der kombinatorische Einsatz von explorativen und konfirmatorischen Fragen bei Fragebogenstudien dar (vgl. STUDLER 2014, 179). Es handelt sich hierbei um eine Art „light“-Version des *mixed-methods*-Ansatzes (vgl. TEDDLIE / TASHAKKORI 2009, 33), die es ermöglicht, die Kehrseiten des quantitativen und des qualitativen Paradigmas zu weiten Teilen auszumerzen.

Die große Problematik des ausschließlichen Einsatzes von geschlossenen Fragen besteht nämlich vielfach darin, dass sie zwar vermeintlich „eindeutig“ auszuwerten sind, weil sie so konzipiert sind, dass ProbandInnen durch ihr Kreuz eine klare Antwort geben müssen, sie aber gleichzeitig vieles im Unklaren lassen. Es bleibt nicht nur offen, ob die Gewährspersonen die Fragen so verstehen (können), wie dies ForscherInnen intendieren, sondern auch, welche Gründe für die jeweiligen Einstellungsbekundungen überhaupt auszumachen sind – beides lässt bei der Auswertung zu viel Interpretationsspielraum zu und verunmöglicht verlässliche Handlungsvorhersagen. (Vgl. STUDLER 2014, 182)

Durch einen kombinatorischen Einsatz von offenen und geschlossenen Fragen wird ProbandInnen nun allerdings die Möglichkeit geboten, sich einerseits mit einem Kreuz deutlich zu positionieren und darüber hinaus die Gelegenheit gegeben, ihren Standpunkt zu einem Thema noch zusätzlich mit eigenen Worten zu erläutern. Unklarheiten, die in quantitativen Forschungen vielfach durch das Fehlen von konfirmatorischen Fragen in Kauf genommen werden, sowie fehlende Spezifität, die beim quantitativen Ansatz aufgrund der fehlenden Möglichkeit, Erklärungen anzubringen, auftreten, können durch diese Vorgehensweise gleichermaßen verringert werden. (Vgl. STUDLER 2014, 183) Für das vorliegende Unterfangen erschien diese Vorgehensweise auch insofern lohnenswert, als davon ausgegangen wurde – und dies bestätigte sich mitunter auch – dass sich gerade jüngere Gewährspersonen teils unpräzise ausdrücken. Um von ProbandInnen selbst formulierte Antworten deuten zu können, reichte nun dank des kombinatorischen Einsatzes von offenen und geschlossenen Fragen zumeist ein Blick auf die Antwort zur konfirmatorischen Frage.

Ein weiterer Vorteil des besagten Prozederes besteht darin, dass unwillkürlich vielfältigere Antworten zu Tage gefördert werden, die manche Forschende womöglich sogar auf neue Forschungsaspekte stoßen lässt (vgl. DÖRNYEI 2007, 107). ProbandInnen wird durch die Integration von offenen Fragen außerdem die Möglichkeit geboten, sich ähnlich wie in Interviewsituationen, selbst zu positionieren. Dies gewährt nicht nur Forschenden einen besseren Einblick in die Funktionen von Spracheinstellungen (hier besonders in die „self maintenance function“), sondern steigert meist auch die Bereitschaft von Gewährspersonen, Fragen ernsthaft zu beantworten (vgl. STUDLER 2014, 183). Besonders der Umstand, dass sich im Rahmen von Studien, in denen der Erfahrungshorizont von ProbandInnen ausreichend Berücksichtigung findet – wie es vorliegend der Fall ist – die Integration von explorativen Fragen als besonders lohnenswert erweist (vgl. STUDLER 2014, 182), sprach dafür, diesen methodischen Ansatz auch vorliegend einzusetzen. In STUDLERS (vgl. 2014, 183) Studie führte die Beachtung der Praxisnähe bei der Konzipierung der offenen und geschlossenen Fragen dazu, dass wenig bis gar keine Antworten komplett verweigert bzw. kaum Fragebögen frühzeitig beendet wurden. Dies war vordergründig der Tatsache geschuldet, dass SchweizerInnen zu einem in der Schweiz äußerst brisanten Thema befragt wurden, und zwar zu Einstellungen hinsichtlich der dortigen Standard- und Substandardvarietäten (vgl. STUDLER 2014, 183). Angesichts dessen, dass die Gestaltung des für die vorliegende Untersuchung erarbeiteten Testinstrumentariums inhaltlich zu weiten Teilen den von PURSCHKE (vgl. 2014, 134) erarbeiteten, weiter oben bereits angeführten Kriterien für die Erhebung kognitiv gespeicherter, aber gleichwohl kontextspezifischer Einstellungen entspricht,

indem es auf den Erfahrungshorizont der befragten SprecherInnen des südlichen Burgenlands angepasst ist, erschien die Integration offener Fragen nun geradezu ideal.

7.2 Der Fragebogen

Im vorangegangenen Kapitel wurden die für die vorliegende quantitative Einstellungserhebung zentralen methodischen Vorgehensweisen dargelegt. Einerseits wurde hierbei auf die Berücksichtigung des Alltagsbezugs bei der Konzipierung der Testitems eingegangen. Andererseits auf die Einbindung von offenen Fragen, durch die spezifischere und auch reichhaltigere Einstellungsbekundungen eruiert werden können. Auf der Grundlage dieser Prinzipien wurde das Testinstrument, sprich der Fragebogen, erstellt. Die online abzurufende Befragung¹⁴ wurde auf der Plattform Sosci Survey konzipiert und fand in den Monaten Mai und Juni 2019 statt. Bei der Konzipierung wurde – neben den bereits genannten Kriterien – auf eine möglichst einfache Formulierung der Fragen und Bewertungskategorien Wert gelegt, um sicherzustellen, dass die Jugendlichen die Fragen auch tatsächlich verstehen würden. Auf eine kurze, stark simplifizierte Erläuterung der Erhebungsthematik und einen Hinweis auf die Wahrung des Datenschutzes folgen 25 Fragen, die grob in vier thematische Kategorien unterteilt werden können.

Der erste Frageblock bezieht sich auf die Einschätzung der eigenen Dialektkompetenz, das Wissen um Dialektkonzeptionen und die Bewertung des „(burgenländischen) Dialekts“ und des „Hochdeutschen“. Nach der Selbsteinschätzung der Dialektkompetenz der ProbandInnen wird gefragt, um zu eruieren, wie loyal die ProbandInnen ihrem eigenen Dialekt grundsätzlich gegenüberstehen.

Hierauf folgen Fragen, in deren Rahmen ProbandInnen, die sich selbst als DialektsprecherInnen einschätzen, dazu aufgefordert sind, eine Bezeichnung für ihren eigenen Dialekt zu nennen. Laienbezeichnungen von Dialekten in Erfahrung zu bringen, erweist sich insofern als erkenntnisbringend, als diese auf gewisse „Bezeichnungskonzepte“ (HUNDT 2012, 79) sozialer oder geographischer Art hinweisen können. Die Erschließung von Laienkonzeptionen zum (süd)burgenländischen Dialekt erscheint u. a. deshalb besonders lohnenswert, da der dortige Dialekt mitunter unter den Bezeichnungen *Hianzisch* oder *Heanzisch* bekannt ist, die beide stark mit Identität und Dialektkonservatismus assoziiert werden (vgl. auch PATOCKA 2004, 19).

¹⁴ Der gesamte Online-Fragebogen befindet sich im Anhang.

Daraufhin folgen Testitems, die der Erhebung von Konnotationen, die mit Varietäten assoziiert werden, dienen sollen. Es handelt sich um eine Methode, mit der vorrangig soziale Zuschreibungen und Stereotype aufgedeckt werden können (vgl. GARRET 2010, 78). Ein derartiges Unterfangen kann sowohl sprachlich-strukturelle Konnotationen als auch extralinguistische Assoziationen zutage fördern (vgl. HUNDT 2012, 79). Als eine in diesem Kontext vielfach angewandte Methode, die auch ihm Rahmen meiner Studie zum Einsatz kam, gilt das semantische Differential (OSGOOD/SUCI/TANNENBAUM 1957). Klassischerweise werden hierbei InformantInnen einige recht generell gehaltene, gegensätzliche Eigenschaftspaare vorgelegt, worauf diese dann auf einer Skala einschätzen sollen, mit welchem Eigenschaftspol sie eine Varietät oder Sprache in welcher Intensität verbinden (vgl. PURSCHKE 2011, 134). Hinsichtlich der Wahl der antonymen Eigenschaftspaare gibt es verschiedenste Ansätze. Neben dem traditionellen Rückgriff auf allgemeinere Adjektiva wird in manchen Forschungen bei der Wahl der Merkmalspaare besonders auf den Untersuchungskontext Rücksicht genommen (vgl. PURSCHKE 2011, 134).

Da das semantische Differential in der Literatur jüngst häufig Kritik ausgesetzt war, soll an dieser Stelle diskutiert werden, ob der Einsatz dieser Erhebungstechnik gerechtfertigt werden kann oder ob er angesichts neuester Forschungserkenntnisse (vgl. etwa PURSCHKE 2014) bereits überholt zu sein scheint. Zunächst sei hierfür auf die Kehrseiten der Erhebungstechnik hingewiesen. Als problematisch erweist sich das besagte Instrument insofern, als nicht sichergestellt werden kann,

dass die über die Adjektive kodierten Bewertungskategorien mit denen der Informanten deckungsgleich sind, ob also alle Hörer dieselbe Vorstellung von beispielsweise „rund – eckig“ oder „echt – künstlich“ haben (Purschke 2011, 134).

Kritisch äußert sich auch COUNZ (2014, 33) – sie bekrittelt v. a. den fehlenden Raum für subjektive Äußerungen und „Variabilität“ beim semantischen Differential. Ähnliche Bedenken werden bei PURSCHKE (2014, 132) verlautbart:

Der entscheidende Nachteil dieser Methode [...] ist darin zu sehen, dass die vorgegebenen Urteilskategorien nur einen mittelbaren Bezug zu tatsächlichen evaluativen Routinen in sozialen Praxen haben, insofern sie zwar Urteilskategorien aus diesen entlehnen, aber einen konkreten Bezug zu den zugrunde liegenden Handlungen vermissen lassen, so dass der Bewertungshorizont für die vorgegebenen Adjektivpaare in der Testsituation erst konstruiert werden muss, selbst wenn für die getesteten Konzepte detailliertes Erfahrungswissen im Wissensvorrat sedimentiert ist.

Trotz all dieser Problematiken kam das semantische Differential im Rahmen des vorliegenden Unternehmens zum Einsatz – über die genannten Schattenseiten wurde allerdings keineswegs hinweggesehen, vielmehr wurden dieselben in mehrfacher Hinsicht berücksichtigt. Der

Forderung nach mehr Individualität bzw. Spezifität der Antworten wurde durch die Kombination von offenen und geschlossenen Testitems nachgekommen – dementsprechend folgt in meinem Fragebogen auch auf jedes semantische Differential eine explorative Frage. Der mangelnde Alltagsbezug wird für die vorliegende Untersuchung als vertretbar erachtet, da die besagte Technik ohnehin vorrangig dem Elizitieren von gemeinhin geteilten Stereotypen dient. Da eine Vielzahl der übrigen Fragen weit mehr auf den Sprachalltag der ProbandInnen referiert und damit konkret spezifischere Einstellungen erhebt, werden Deutungen ohnehin nicht ausschließlich auf der Grundlage des Differentials gemacht. Hinsichtlich des besagten Erhebungsinstruments vertreten PLEWNIA / ROTHE (vgl. 2011, 201) eine vergleichbare Meinung. Den Autoren zufolge sei die „Befragung über semantische Differentiale [...] ein gangbarer Weg, um zumindest einigermaßen globale Bewertungen sowohl von Varietäten als auch von deren Sprechern zu erhalten“ (PLEWNIA / ROTHE 2011, 201). Es erschien mir folglich auch für die vorliegende Untersuchung durchaus tragbar zu sein, diese Technik einzusetzen – freilich mit dem Wissen darum, dass dadurch nicht besonders spezifische Einstellungsbekundungen zu Tage gefördert werden können, sondern vielmehr Spracheinstellungstendenzen ausgemacht werden können. Außerdem wurde durchaus eine kontextuelle Einbettung forciert. Damit die angegebenen Kategorien auch tatsächlich mit sprachlichen Phänomenen in Verbindung gebracht werden können, wurde zum einen auf in Untersuchungen (vgl. PLEWNIA / ROTHE 2011, SOUKUP 2009) bereits erfolgreich eingesetzte Eigenschaftspole zurückgegriffen, zum anderen wurde ein Pretest mit einigen SchülerInnen aus dem Burgenland durchgeführt. Letztgenanntes Unterfangen veranlasste auch tatsächlich den Ausschluss eines Eigenschaftspaares („ehrlich – unehrlich“). Damit die Gewährspersonen bei der Bewertung an konkrete sprachliche Erfahrungen denken, wurde die Fragestellung außerdem so formuliert, dass der Klang einer Varietät beurteilt werden sollte.

Infolge der Berücksichtigung und Abwägung all der eben genannten Aspekte wurde schließlich folgende unipolare Ratingskala mit sechs Auswahlstufen¹⁵ erstellt:

7. Hochdeutsch klingt für mich ...

The image shows a semantic differential scale for the statement '7. Hochdeutsch klingt für mich ...'. It consists of six bipolar adjectives arranged in two columns, with a horizontal slider in the center of each pair. The adjectives are: schön (left) and hässlich (right); emotional (left) and nicht emotional (right); gebildet (left) and ungebildet (right); sympathisch (left) and unsympathisch (right); and gemütlich (left) and ungemütlich (right). The entire scale is presented on a light blue background.

Abbildung 5: Semantisches Differential zur Erhebung von stereotypen Assoziationen (Frage 7)

Im Anschluss an die Bewertung der beiden vorgegebenen Varietäten(-konzepte) sollten die ProbandInnen angeben, ob und weswegen sie eine Vorliebe für den „Dialekt“ oder das „Hochdeutsche“ hegen bzw. beide Sprechweisen gleichermaßen mögen. Darauf basierend kann eruiert werden, wie beliebt die Varietäten(-konzepte) unter den SchülerInnen sind und welche konkreten Motive sich dahinter verbergen.

Ein zweiter thematischer Fragenpool wurde konzipiert, um sprachbezogene Normvorstellungen und kommunikative Funktionen, die im schulischen und außerschulischen Kontext zum Tragen kommen, zu elizitieren. Hierfür wurden Items erstellt, mit deren Hilfe der situationspezifische Sprachgebrauch der InformantInnen erfragt werden kann. Bei derlei Unterfangen wird nicht die „echte“ Sprechweise in gewissen Situationen zu erfassen versucht, sondern vielmehr von den angegebenen situationsspezifischen Sprechweisen auf den „individuellen Normhorizont“ und die „situationskonstitutiven Variationsdimensionen wie Nähe/Distanz oder Formalität/Informalität¹⁶“ (PURSCHKE 2011, 223) der InformantInnen geschlossen, was wiederum Rückschlüsse auf konkrete Sprachhandlungen erlaubt (vgl. PURSCHKE 2011, 223).

¹⁵ RAAB-STEINER / BENESCH (2018, 60): „Die derzeit vertretene Lehrmeinung geht von einer maximalen Abstufung von 5-7 Kategorien aus, da es dabei zu keiner Überforderung der Testperson kommt.“

¹⁶ Dies geht auf die Unterscheidung von konzeptioneller Schriftlichkeit und Mündlichkeit zurück. Demnach ist eine Unterhaltung zwischen Freunden (Näheverhältnis) nicht nur medial, sondern auch konzeptionell mündlich, während das Halten eines Referats/Vortrags (Distanzverhältnis) zwar ebenso medial mündlich ist, allerdings konzeptionell als schriftlich zu betrachten ist. (Vgl. KOCH / OESTERREICHER 1985, 17)

Die Erstellung der Testitems erfolgte in Anlehnung an PURSCHKE (vgl. 2011, 223) und DE CILLIA / FINK / RANSMAYR (2017), in deren Untersuchungen ProbandInnen ihren eigenen Sprachgebrauch in konkreten Kommunikationssituationen einschätzen sollten. In dem für vorliegende Untersuchung konzipierten Fragebogen beziehen sich die Fragen – analog dazu – auf die Einschätzung der eigenen kontextabhängigen Sprechweise in Alltags- und Schulsituationen, aber auch auf die Bewertung der situationsspezifischen Sprechweise anderer Personen, konkret jener von Lehrkräfte. Das vorliegende Testinstrument wurde allerdings insofern adaptiert, als, dem sprachlichen Kontinuum zwischen „Dialekt“ und „Standarddeutsch“ entsprechend, eine bipolare Skala erstellt wurde, die es InformantInnen erlaubt, auch Sprachgebrauchsweisen zwischen den beiden Polen „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ auszuwählen (s. Abb. 5). Da angenommen werden kann, dass Ausdrücke wie „Umgangssprache“, „standardnah“ oder „dialektnah“ bei SchülerInnen eher Verwirrung stiften¹⁷, wurden die Sprechlagen zwischen den beiden Extrempunkten der Skalen bewusst nicht benannt. Für die Auswertung erschien es mir allerdings sinnvoll die einzelnen Skalenpunkte mit folgenden Bezeichnungen zu versehen: „Dialekt“ (1) – dialektnah (2) – dialektnahe Umgangssprache (3) – standardnahe Umgangssprache (4) – standardnah (5) – „Hochdeutsch“ (6). Freilich stellt auch diese Klassifizierung nur ein Konstrukt (s. auch Kap. 4.2.1) dar, das v. a. der besseren Veranschaulichung der Ergebnisse dient und keinesfalls die komplexe Wirklichkeit sprachlich einzuteilen vermag.

Der dritte thematische Schwerpunkt umfasst sowohl offene als auch gebundene Frageformate, die auf die inhaltliche Thematisierung der zentralen Varietäten(konzepte) im Deutschunterricht rekurrieren. Hierbei stand das Eruiere von Wissensinhalten gleichwohl wie die Bewertung der Thematisierung von innersprachlicher Varianz im Deutschunterricht im Zentrum. Die Auswahl der Kategorien basiert vorwiegend auf den in Kapitel 5 diskutierten Resultaten aus einschlägigen Forschungen.

Die letzten Seiten des Fragebogens dienten der Abfrage soziodemographischer Daten der ProbandInnen. Neben Alter, Geschlecht und „Muttersprache“ wurden Fragen zu aktuellem und früherem Wohnort, Schulstandort sowie Schultyp in den Fragebogen integriert.

¹⁷ Ähnliches wurde auch bei DE CILLIA / FINK / RANSMAYR (2019, 206) festgestellt: „Bei SchülerInnen verlaufen die Trennlinien bei der Zuordnung und der Verwendung von Standard, Umgangssprache und Dialekt weniger klar.“

7.3 Ergebnisse des Pretests

Ehe der Fragebogen zum Einsatz kam, wurde seine Eignung mittels Pretests unter fünf weiblichen Jugendlichen einer nordburgenländischen Schule, die zwischen 17 und 19 Jahre alt waren, überprüft. Die sprachliche Selbsteinschätzung betreffend gaben zwei der Befragten an, eine andere Muttersprache als Deutsch zu sprechen, zwei weitere schätzten sich selbst als „Hochdeutsch“-SprecherInnen ein. Nur eine Teilnehmerin bezeichnete sich dementsprechend selbst überhaupt als Dialektsprecherin. Trotz oder möglicherweise gerade aufgrund der Heterogenität der Gruppe erwiesen sich die Rückmeldungen als überaus anregend. Folgende Änderungen veranlasste der Pretest konkret: Da fast alle Befragten mit Schwierigkeiten bei der Assoziation der vorgegebenen Varietäten(-konzepte) mit dem Gegensatzpaar „ehrlich – unehrlich“ kämpften, wurde dieses entfernt. Außerdem wurde die erste Antwortmöglichkeit von Frage 16 („In welchem Zusammenhang waren Dialekt und Hochdeutsch im Deutschunterricht bereits ein Thema?“) adaptiert, da sie – wie eine ProbandIn anmerkte – für sie nur implizierte, dass man selbst vom/von der DeutschlehrerIn bereits darum gebeten wurde, Hochdeutsch statt Dialekt zu verwenden, es allerdings auch im Bereich des Möglichen läge, zwar selbst bisher noch nicht darum gebeten worden zu sein, aber dennoch bereits eine derartige Bitte, die sich etwa auf KollegInnen bezog, beobachtet zu haben. Dieser Änderungsvorschlag erschien mir insofern sinnvoll, als die besagte Frage ohnehin eher darauf abzielt, herauszufinden, ob diesbezügliche Hinweise aus der Sicht der SchülerInnen im Deutschunterricht generell ausgesprochen werden. Das Testitem wurde demgemäß derart umformuliert, dass beide Szenarien gemeint sein können.

Neben den eben genannten konnten bei der Durchsicht des Pretests keine wirklichen Anhaltspunkte dafür gefunden werden, dass Fragen bei der Erhebung inhaltlich von ProbandInnen nicht verstanden werden. Vielmehr lässt der Umstand, dass die offenen Fragen derart ausführlich beantwortet wurden, dass sogar die Größe der Texteingabefelder dafür nicht ausreichte, vermuten, dass sich die Fragen – wie intendiert – tatsächlich auf die Alltagspraxis der Jugendlichen beziehen und deshalb auch ernsthaft beantwortet werden. Außerdem zeigte sich, dass die Kommentarfunktion im Anschluss an geschlossene Fragen auch verwendet wurde, um das eigene Selbst zu präsentieren – so wurde beispielsweise mehrfach auf eigene Erfahrungen verwiesen. Dies führte mich insgesamt zu der Annahme, dass der Fragebogen den Kriterien der Interaktionalität zu weiten Teilen nachkommt.

Produktiv erwies sich der Pretest auch insofern, als die ProbandInnen die Integration einer weiteren Antwortalternative, die überaus erkenntnisbringend erscheint, von mir bei der Erstellung des Fragebogens allerdings vergessen wurde, initiierten. Konkret wurde bei den Fragen 13

und 15, bei denen die situationsspezifische Sprechweise von LehrerInnen zu bewerten war, vorgeschlagen, zusätzlich auch die Sprechweise der Lehrkräfte bei Ermahnungen beurteilen zu lassen, was in Anbetracht des Umstandes, dass Dialekt gerade bei Maßregelungen im Unterricht vielfach zum Einsatz kommt (vgl. RAMGE 1978), überaus wesentlich erscheint.

7.4 Die Wahl der Stichprobe

Meine anfängliche Zielsetzung bestand darin, Einstellungen und Wahrnehmungen von Jugendlichen im Alter von 14 bis 20 Jahren, die eine südburgenländische Schule besuchen, quantitativ zu erfassen. Durch diese Vorgehensweise sollten nicht nur einschlägige Meinungen und Vorstellungen von DialektsprecherInnen erhoben werden, sondern auch Einstellungen und Wahrnehmungen von ProbandInnen elizitiert werden, die nicht dialektal sozialisiert sind bzw. eine andere Muttersprache als Deutsch haben. Da die Stichprobe insgesamt wesentlich bescheidener ausfiel, als anfangs erhofft, und sich überdies keine größenmäßig äquivalenten Vergleichsgruppen ergaben, wird im Folgenden vordergründig die Auswertung der Datensätze jener SchülerInnen, die zusammen eine größentechnisch relativ homogene Gruppe bilden, erfolgen. Konkret bedeutet dies, dass vor allem die Angaben jener SchülerInnen in die Untersuchung einfließen, deren Erstsprache Deutsch ist und die unfern ihrer Schule im Südburgenland wohnhaft sind. Von den insgesamt 74 beantworteten Fragebögen wird somit im Folgenden vorrangig eine Anzahl von 50 Datensätzen ausgewertet und interpretiert.

Hiervon sind die beiden Altersgruppen in einem ausgewogenen Verhältnis vertreten, 50 % der Befragten sind zwischen 17 und 20 Jahre alt, die restlichen 50 % gehören der Altersklasse der 14–16-Jährigen an. Eine 50/50-Verteilung ergibt sich auch den Schultyp betreffend: Eine Hälfte der Befragten besucht eine Berufsbildende Höhere Schule, die andere eine Allgemeinbildende Höhere Schule. Weniger Ausgewogenheit kristallisiert sich in Bezug auf das Geschlecht heraus – 24 % der Befragten ordnen sich dem männlichen Geschlecht zu, 76 % dem weiblichen.

Auf die Frage „In welchem Ort hast du bisher am längsten gelebt?“ reagieren 43 ProbandInnen, indem sie Orte des südlichen Burgenlands nennen – sieben InformantInnen führen Ortschaften der Oststeiermark an. Eine Schülerin antwortet mit „Dorf“. Mit Abstand am öftesten, nämlich zwölf Mal, wird Pinkafeld als aktueller Wohnsitz genannt, gefolgt von Oberwart mit fünf Nennungen. Pinggau und Wiesfleck werden jeweils drei Mal angegeben. Eine genaue räumliche Verteilung ist in Abb. 6 zu sehen.

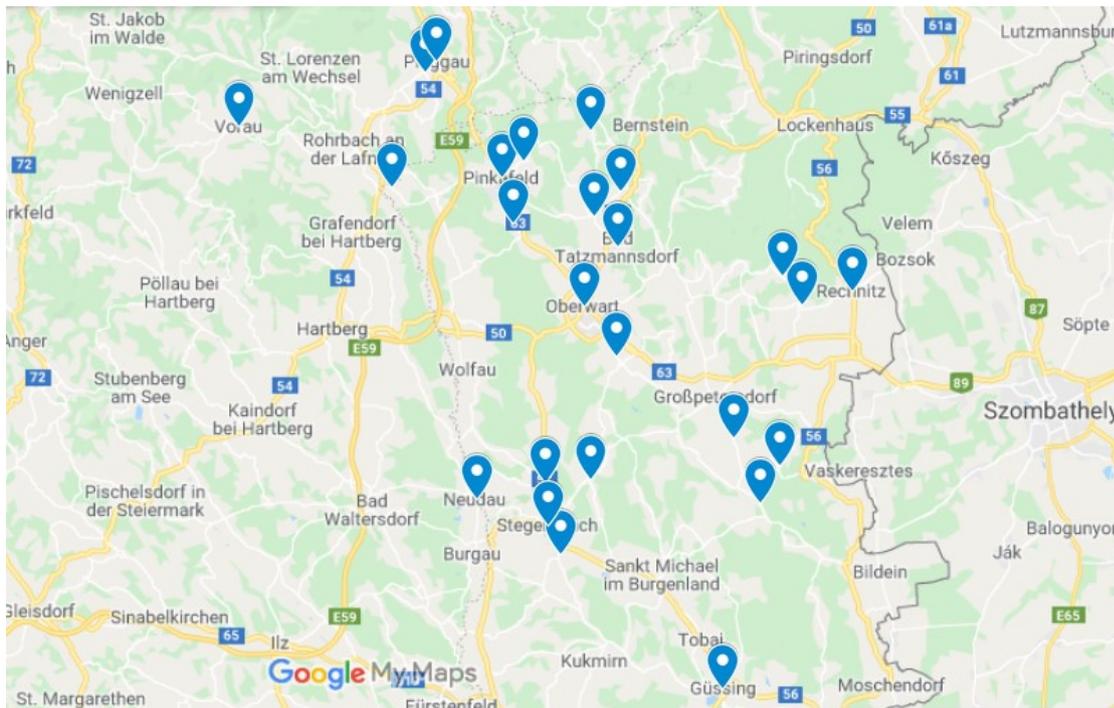


Abbildung 6: Wohnorte der ProbandInnen (kartografisch dargestellt)

Als Antwort auf die Frage „In welchem Ort bist du aufgewachsen?“ geben mit Ausnahme einer Probandin, die auch schon in Dechantskirchen und Kemeten (ebenfalls Gemeinden der Region) gelebt hat, alle die gleiche Antwort wie auf die vorhergehende Frage. Fast alle InformantInnen leben demnach bereits ihr gesamtes Leben im gleichen Gebiet.

Den Schulstandort betreffend ergibt sich folgende Verteilung: 42 % der Befragten besuchen eine Schule in Oberschützen, 30 % eine Bildungseinrichtung in Pinkafeld und 24 % gehen in eine Schule in der Bezirkshauptstadt Oberwart. Nur eine Gewährsperson (2 %) wählt Güssing als Schulstandort aus. Wiederum hat sich eine Person entschieden, den Ort, an dem sie eine Schule besucht, nicht zu nennen, sondern nur darauf hinzuweisen, dass es sich um ein „Dorf“ handelt.

Von den 50 Befragten gibt eine überwiegende Mehrheit der ProbandInnen (48) an, einen „Dialekt“ zu sprechen. Nur zwei ProbandInnen meinen, keinen „Dialekt“ zu gebrauchen. Der Umstand, dass sich 96 % der ProbandInnen aus dem Südburgenland bzw. der Steiermark als DialektsprecherInnen bezeichnen, lässt grundsätzlich auf eine selbstbewusste Haltung hinsichtlich der eigenen Dialektkompetenz schließen. Dieses Resultat zeigt – wie auch STEINKELLNER (vgl. 2016, 143) feststellt – dass die junge Generation ihrem Dialekt grundsätzlich sehr positiv gegenübersteht und kaum Probleme damit hat, dies öffentlich kund zu tun.

8 Darstellung, Analyse und Interpretation der erhobenen Daten

Im Weiteren erfolgt eine deskriptive Analyse der erhobenen Daten unter Zuhilfenahme von Beschreibungen, Tabellen und Diagrammen. Da sich sowohl das Alter als auch den Schultyp betreffend tatsächlich eine 50/50-Verteilung ergeben hat, würde es sich generell anbieten, die Ergebnisse auch hinsichtlich (signifikanter) Unterschiede zwischen den jeweiligen Gruppen zu analysieren. Angesichts der Tatsache, dass die Stichprobe eher bescheiden ausgefallen ist, erscheint dieses Unterfangen allerdings nicht sonderlich erfolgsversprechend – tatsächlich würde eine Gewährsperson prozentuell ausgedrückt bereits 4 % einer Vergleichsgruppe darstellen. Sollte bei der Auswertung eine augenscheinliche Diskrepanz auffallen, so wird freilich darauf hingewiesen, ansonsten werden sich die Ergebnisse bloß auf die gesamte Stichprobe ($n = 50$) beziehen – auch da ansonsten die Gefahr droht, dass falsche Schlüsse gezogen werden. Freilich eignen sich deshalb auch statistische Verfahren, mithilfe derer die Signifikanz von Unterschieden eruiert werden kann, nicht. Ein Chi-Quadrat-Test etwa kann nur durchgeführt werden, wenn die erwarteten Häufigkeiten Werte aufweisen, die mindestens größer als vier sind (vgl. ALBERT/MARX 2010, 135). Statistisch überprüft werden sollen deshalb bloß Gemeinsamkeiten zwischen den Resultaten, und zwar mittels Korrelationstests.

8.1 Dialektkonzeptionen: Darstellung und Analyse

Ungefähr 73 % jener ProbandInnen, die laut eigener Angabe einen Dialekt sprechen, geben eine Dialektkonzeption an. Vorrangig wird hierbei auf areale Bezeichnungskonzepte zurückgegriffen. In beinahe gleichem Ausmaß sind die Laienbezeichnungen „Burgenländisch“ (ca. 30 %) (oder „Burgenländerisch“, „Südburgenländisch“) und „Steirisch“ (ca. 30 %) (oder: „Stuasteirisch“) vertreten – ein Proband führt sogar beide Alternativen an. Eine Probandin nennt neben „Burgenländisch“ auch „Niederösterreichisch“. Eine Begrifflichkeit, die ungefähr einem Viertel der SchülerInnen in den Sinn kommt, lautet „Hianzisch“ (26 %) (oder: „Hiazerisch“, „Heanzisch“). Eine Gewährsperson nennt die Konzipierungen „Hianzisch“ und „Steirisch“ zugleich. Zwei ProbandInnen führen keine explizite Bezeichnung für ihren eigenen Dialekt an, sondern ein weitläufig bekanntes Synonym für Dialekt und zwar „Mundart“ (bzw. „Gmunden“ [?]).

8.2 Dialektkonzeptionen: Interpretation

Aus den Resultaten geht ziemlich eindeutig hervor, dass der Großteil der SchülerInnen Bezeichnungskonzepte, die auf österreichische Bundesländer bzw. Teile derselben rekurren, im Bewusstsein hat. Es wird allerdings nicht nur auf das politische Gebiet des Burgenlands Bezug genommen wird, sondern interessanterweise auch auf jenes der Steiermark und Niederösterreichs. Dass SchülerInnen aus der Steiermark ihren Dialekt mit „Steirisch“ bezeichnen verwundert kaum. Erstaunlich mutet allerdings an, dass auch einige im Burgenland wohnhafte SchülerInnen ihren Dialekt (zum Teil alternativ) als „Steirisch“ oder sogar als „Niederösterreichisch“ bezeichnen. Es scheint, als würden die „sprachlichen Trennlinien“ aufgrund der räumlichen Nähe der genannten Bundesländer zum Teil im Bewusstsein der ProbandInnen aufgelöst sein, die Sprache in diesem Grenzgebiet als „eine“ betrachtet werden. Der Umstand, dass gerade von Graz ausgehend ein sprachlicher Einfluss auf den Süden des Burgenlands ausgeübt wird (vgl. GLAUNINGER 2005, 85), könnte zumindest die mehrfache Nennung des Bezeichnungskonzepts „Steirisch“ erklären.

Dass ungefähr ein Viertel der Befragten ihren „Dialekt“ „Hianzisch“ nennt, lässt darauf schließen, dass dieses Konzept zwar durchaus präsent ist, allerdings im Vergleich zu den genannten geographischen Konzipierungen unterrepräsentiert zu sein scheint. Zu ähnlichen Resultaten kommt auch STEINKELLNER (vgl. 2016, 55), bei deren Untersuchung sich die meisten Gewährspersonen ebenso auf geographische Gebiete beziehen – mitunter sogar auf kleinräumige Areale wie Dörfer –, allerdings vergleichsweise nur wenige ProbandInnen die Begrifflichkeit „Hianzisch“ anführen.

8.3 Stereotype Vorstellungen zu „Dialekt“ und „Hochdeutsch“: Darstellung und Analyse

8.3.1 Assoziationen zu „Dialekt“

Eine Mittelwertberechnung ergab, dass „Dialekt“ von DialektsprecherInnen (n = 48) im Mittel mit den Eigenschaften „schön“ (MW: ~ 1,9), „sympathisch“ (MW: ~ 2) und „gemütlich“ (MW: ~ 1,7) verbunden wird. „Dialekt“ wird außerdem im Mittel eher als „emotional“ (MW: ~ 3,4) betrachtet. Hinsichtlich des Faktors Bildung zeigt sich, dass Dialekt eher mit Unbildung (MW: ~ 4) verbunden wird.

Eine genauere Aufschlüsselung zeigt Folgendes:

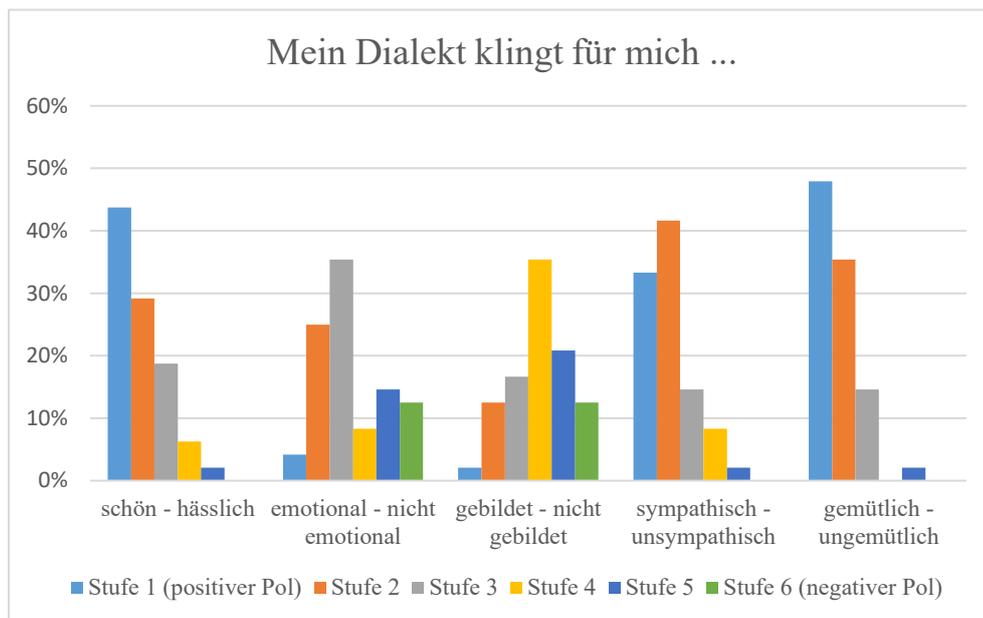


Abbildung 7: Assoziationen zu „Dialekt“

Der eigene „Dialekt“ wird am öftesten und am eindeutigsten mit Gemütlichkeit in Verbindung gebracht – ähnlich verhält es sich mit Schönheit: Schließlich assoziiert beinahe die Hälfte der ProbandInnen „Dialekt“ stark und ein Drittel mäßig mit den Eigenschaften „schön“ und „gemütlich“. Auch mit Sympathie wird der eigene „Dialekt“ tendenziell eher verbunden. Den Faktor Emotionalität betreffend sind 35 % der Meinung, „Dialekt“ wäre eher nicht emotional, der Rest (65 %) scheint Emotionalität nur mäßig bzw. eher mit der eigenen Sprechweise zu verknüpfen. „Dialekt“ wird von den meisten ProbandInnen eher nicht mit Bildung assoziiert (35 %). Weitere 34 % sind der Meinung, es gebe gar keine bzw. mäßig keine Verknüpfung zwischen Bildung und „Dialekt“. 15 % sehen eine starke bzw. mäßige Verbindung, 17 % können zwischen „Dialekt“ und Bildung eher eine Beziehung erkennen.

45 % der dialekt sprechenden ProbandInnen nutzten außerdem die Möglichkeit, ihren eigenen Dialekt mittels weiterer, selbst formulierter Eigenschaften zu bewerten. Die SchülerInnen beurteilen ihren Dialekt dabei sowohl hinsichtlich sprachlich-struktureller als auch außersprachlicher Kriterien. Folgendes wird angemerkt:



Abbildung 8: Genannte Assoziationen zu „Dialekt“

Viele ProbandInnen machen auf die „Einfachheit“ des Dialekts aufmerksam: Grund hierfür ist – nach Aussage einiger SchülerInnen – der Umstand, dass man im eigenen Dialekt – im Gegensatz zum „Hochdeutschen“ – „schneller“ sprechen könne, da dialektale Wörter „kürzer“ seien. Eine Person meint, es gebe im „Dialekt“ „keine richtige Grammatik“, was sie insofern problematisch finde, als diese „falsche“ Grammatik dann auch im „Hochdeutschen“ eingesetzt werde.

Aufmerksam gemacht wird auf die Eigentümlichkeit des eigenen „Dialekts“ – drei ProbandInnen versehen ihn mit den Attributen „besonders“ oder „einzigartig“. Ein/e SchülerIn macht auf die Eigenart ihres/seines „Dialekts“ aufmerksam, indem sie/er das Adjektiv „komisch“ angibt. Charakteristisch für den eigenen „Dialekt“ sei einer/eines InformantIn zufolge die „ui-Silbe“, die – wie zusätzlich angemerkt wird – etwa im Wort „schui“ [Schule] vorkomme. Der Varietät wird außerdem die Eigenschaft, Unterschiede im Gegensatz zu anderen Bundesländern in Österreich aufzuweisen, zugeschrieben. Einer ProbandIn scheint der eigene „Dialekt“ „zu unextrem“ zu sein. Gleichzeitig wird er von zwei ProbandInnen allerdings auch als „schwer verständlich“ bezeichnet – diese Wertung bezieht sich wahrscheinlich auf dialektbedingte Verständnisschwierigkeiten, die Außenstehende haben könnten.

Auf extralinguistischer Ebene verbinden die SchülerInnen ihren Dialekt mit Vertrautheit, Wohlgefühl und Normalität, sie assoziieren ihn mit ihrer „Heimat“ und ihrem „zu Hause“, ja weisen sogar konkret auf seine verbindende Wirkung hin. Ein/e ProbandIn meint auch, „Dialekt“ schaffe eine „freundliche Atmosphäre“. Dass der Großteil der befragten SchülerInnen

ihrem persönlichen Dialekt insgesamt sehr positiv gegenübersteht, zeigt sich auch an Eigenschaftsnennungen wie „nice“, „attraktiv“, „interessant“ und „afoch leiwaund“.

Im Vergleich dazu bewerten Nicht-DialektsprecherInnen den „burgenländischen Dialekt“ weitaus negativer¹⁸: Der „burgenländische Dialekt“ klingt nach Angabe der außertourlichen Stichprobe (n = 11) im Mittel eher ungemütlich (MW: ~ 3,8) und eher hässlich (MW: ~ 3,8), tendenziell außerdem nicht so emotional (MW: ~ 4). Den Faktor Sympathie betreffend, ergibt sich ein Mittelwert von rund 3,5. Selbsternannte Nicht-DialektsprecherInnen bringen das besagte Varietäten(-konzept) im Durchschnitt außerdem mit wenig Bildung (MW: ~ 5) in Verbindung. Darüber hinaus werden folgende Eigenschaften mit dem „burgenländischen Dialekt“ assoziiert: „Die was“ zu sagen“¹⁹ sowie „unschön, unverständlich“.

8.3.2 Assoziationen zum „Hochdeutschen“

Neben dem „Dialekt“ sollten die ProbandInnen auch das „Hochdeutsche“ beurteilen. Mittelwertberechnungen zeigen Folgendes: Die Beurteilungen hinsichtlich des Faktors Schön- bzw. Hässlichkeit fallen insofern auf, als die durchschnittliche Beurteilung beinahe haargenau zwischen den beiden Polen liegt (MW: ~ 3,6). Die Kategorien Emotionalität und Sympathie betreffend wird die Standardsprache tendenziell eher als „unsympathisch“ (MW: ~ 4) und als „nicht emotional“ (MW: ~ 4,4) aufgefasst. Noch stärker ist die durchschnittliche Zustimmung hinsichtlich der Eigenschaft „ungemütlich“ (MW: ~ 4,7). Abgesehen davon ist eine sehr starke assoziative Verbindung von „Hochdeutsch“ und Bildung (MW: ~ 1,6) zu erkennen.

¹⁸ ProbandInnen, die sich selbst nicht als DialektsprecherInnen bezeichnen, sollten den „burgenländischen Dialekt“ gewissermaßen von der Außenperspektive bewerten. Da sich in der regulären Stichprobe nur zwei ProbandInnen als Nicht-DialektsprecherInnen positionieren, werden zusätzlich einige Datensätze, die grundsätzlich von der Hauptanalyse ausgeschlossen sind, für Vergleichszwecke herangezogen. Geeignet erscheinen mir dafür ProbandInnen, deren Muttersprache Deutsch ist und die nach eigener Angabe keinen „Dialekt“ sprechen. Da diese Kriterien insgesamt nur elf ProbandInnen erfüllen, darf den Resultaten nicht allzu viel Bedeutung zugemessen werden. Nichtsdestotrotz soll eine knappe Darstellung der Ergebnisse erfolgen – v. a., da sich die Ergebnisse augenscheinlich von jenen der DialektsprecherInnen unterscheiden

¹⁹ Es handelt sich hierbei um eine übliche dialektale Form des relativen Anschlusses, deren Verwendung im Standarddeutschen als nicht korrekt gilt.

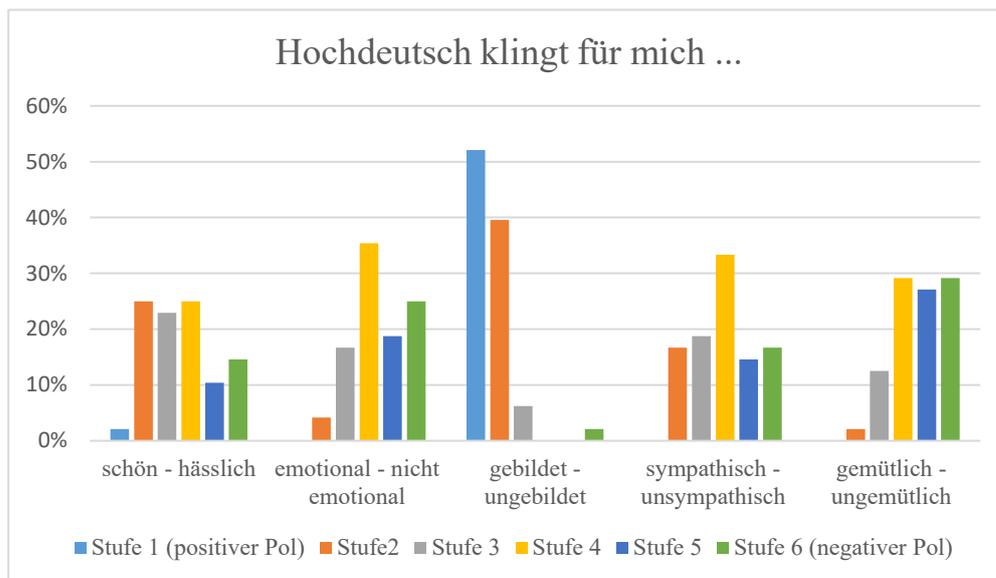


Abbildung 9: Assoziationen zu „Hochdeutsch“

Ein Blick auf die genaue prozentuelle Verteilung zeigt, dass die Meinungen zum „Hochdeutschen“ tendenziell stärker auseinandergehen bzw. weitaus differenzierter zu sein scheinen als jene zum „Dialekt“. Dies wird u. a. auch dadurch erkenntlich, dass Extrempole – mit Ausnahme der Kategorie Bildung – bei weitem nicht so oft ausgewählt werden.

Besonders deutliche Diskrepanzen ergeben sich bezüglich des ästhetischen Werts von „Hochdeutsch“. Die Hälfte der ProbandInnen verbindet „Hochdeutsch“ durchaus mit Schönheit, die andere scheint das besagte Varietäten(-konzept) eher mit Hässlichkeit zu konnotieren. Generell fällt auch auf, dass die verschiedenen Abstufungen (v. a. Stufe 2 bis 4) beinahe zu gleichen Teilen ausgereizt werden.

Eindeutiger erscheint die Wertung hinsichtlich des zweiten Eigenschaftspaares: Während nur 21 % der Gewährspersonen „Hochdeutsch“ mit dem Adjektiv „emotional“ in Verbindung bringen können, entscheiden sich die restlichen ProbandInnen für eine Option auf der Negativ-Seite der Skala, wobei am öftesten Stufe 4 ausgewählt wird (zu 35 %).

Am ehesten einig sind sich die SchülerInnen darüber, dass „Hochdeutsch“ „gebildet“ klinge: Über 90 % der Befragten assoziieren die besagte Eigenschaft stark bzw. mäßig mit dem „Hochdeutschen“.

Die Ansichten die Sympathie von „Hochdeutsch“ betreffend, klaffen wiederum eher auseinander: Für mäßig bzw. eher „sympathisch“ befinden 35 % der InformantInnen das „Hochdeutsche“, 33 % halten es für eher „unsympathisch“, der Rest scheint der Sprechweise mäßig keine (15 %) bzw. gar keine (17 %) Sympathie abgewinnen zu können.

Am wenigsten scheinen die SchülerInnen das „Hochdeutsche“ als „gemütlich“ anzusehen: Nur 15 % meinen, es sei mäßig bzw. eher „gemütlich“, die übrigen 85 % ordnen es zu je beinahe gleichen Teilen den drei negativen Abstufungen zu.

Hinsichtlich der Meinungen gegenüber dem „Hochdeutschen“ ergeben sich durchaus erwähnenswerte Differenzen zwischen den beiden Altersgruppen:

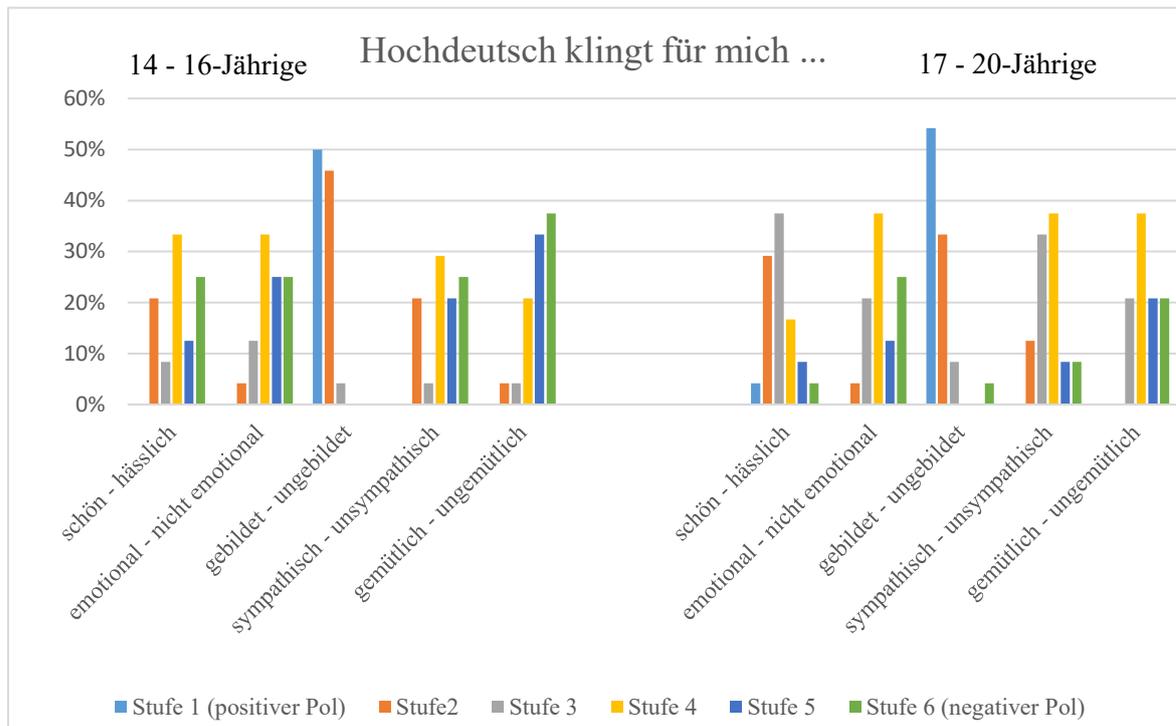


Abbildung 10: Assoziationen zu „Hochdeutsch“ – 14–16-Jährige und 17–20-Jährige im Vergleich

Die Ästhetik des „Hochdeutschen“ betreffend, stehen die Meinungen der 14 – 16-jährigen gegenüber den 17-20-Jährigen diametral gegenüber. Während 71 % der jüngeren ProbandInnen das „Hochdeutsche“ eher der Kategorie „hässlich“ zuordnen, tun dies nur 29 % der älteren.

Ca. 30 % aller dialektsprechenden ProbandInnen (n = 48) führen zusätzliche Assoziationen zum „Hochdeutschen“ an. Die Antworten wurden der Übersicht wegen kategorisiert und graphisch aufbereitet (Mehrfachnennungen wurden einzeln gewertet):

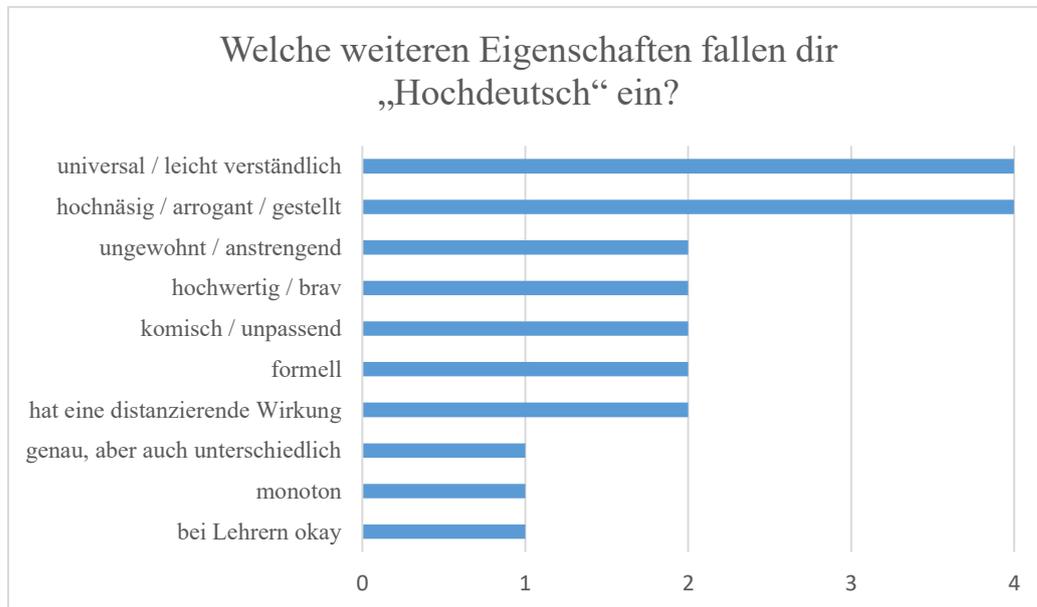


Abbildung 11: Genannte Assoziationen zu „Hochdeutsch“

Vier SchülerInnen weisen auf die leichte Verständlichkeit und Universalität (kommunikative Reichweite) des „Hochdeutschen“ hin. Davon abgesehen wird das „Hochdeutsche“ eher mit negativen Konnotationen versehen. Einige InformantInnen meinen, es sei „anstrengend“ und „ungewohnt“, ja es wird sogar von eine/r ProbandIn als „Fremdsprache“ betrachtet. Weiters wird konkret auf seine distanzierende Wirkung verwiesen. „Hochdeutsch“ wird auch als „förmlich“, „gestellt“, „nicht persönlich“ und „monoton“ bezeichnet. Weitere Konnotationen beziehen sich konkret auf Personen, die „Hochdeutsch“ verwenden: Bewertungen dieser Art lauten z. B. „arrogant, hochnäsig, denken sie wären besser als alle anderen“ oder „Klingt bisschen komisch und arrogant“. Ein/e ProbandIn bezieht sich explizit auf den Schulkontext: Er/sie meint, es sei „okay“, wenn LehrerInnen „Hochdeutsch“ gebrauchen, in der „Freizeit“ sei dessen Gebrauch allerdings „sehr unpassend“, da Menschen, die „Hochdeutsch“ sprechen, klingen, als ob sie sich „besser fühlen“ würden. Das „Hochdeutsche“ wird auch mit den Eigenschaften „hochwertig“ und „brav“ in Verbindung gebracht. Eher neutral anzusehen, ist folgende Wertung: „sehr genau, aber auch unterschiedlich“.

Nicht-Dialekt SprecherInnen bewerten das „Hochdeutsche“ im Mittel folgendermaßen: Hinsichtlich des Faktors „Bildung“ gleicht das Ergebnis jenem der Dialekt SprecherInnen, „Hochdeutsch“ wird auch sehr stark mit der Eigenschaft „gebildet“ in Verbindung gebracht. Das

„Hochdeutsche“ wird von jenen ProbandInnen, die laut eigener Angabe keinen Dialekt sprechen, außerdem mit mehr Zustimmung als eine „schöne“ Sprachform angesehen. Auch bei den übrigen Kategorien rangiert die Standardsprache durchschnittlich eher hin zum positiven Pol. Bloß eine ProbandIn nennt von sich aus eine zusätzliche Assoziation, und zwar „einfach“.

8.3.3 Beliebtheit von „Dialekt“ und „Hochdeutsch“

Die ProbandInnen waren weiters dazu aufgefordert, ihre präferierte Sprechweise in Bezug auf „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ anzugeben und ihre Wahl entsprechend zu begründen. 74 % der InformantInnen meinen, „Dialekt“ sei ihre präferierte Sprechweise, 18 % machen ihr Kreuz bei der Antwortalternative „Mir gefallen beide Sprechweisen gleich gut.“ und 8 % scheinen das „Hochdeutsche“ zu favorisieren.

76 % der befragten SchülerInnen (n = 50) begründen ihre Wahl auch – zum Teil, indem sie mehrere Motive angeben. Folgende Gründe werden genannt:

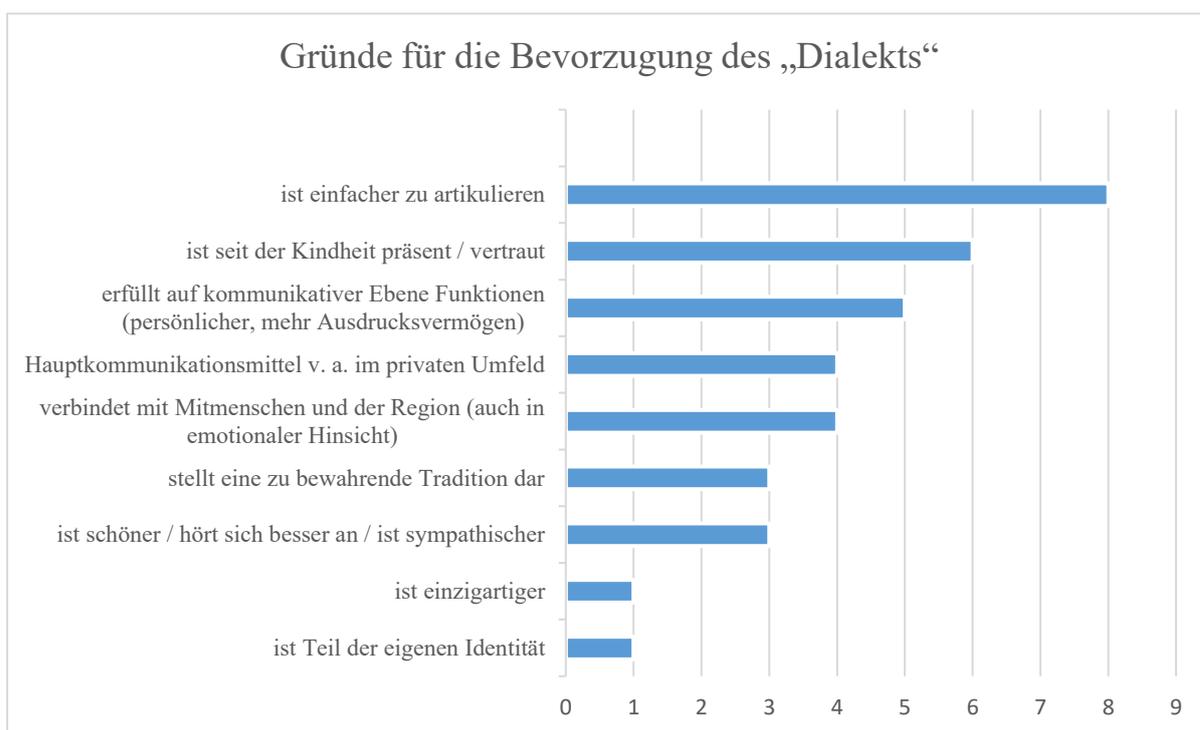


Abbildung 12: Gründe für die Bevorzugung des „Dialekts“

Im Detail wird die Bevorzugung des „Dialekts“ folgendermaßen gerechtfertigt: Am öftesten wird auf den geringeren Aufwand, der mit der dialektalen Verständigung einhergeht, verwiesen (acht Nennungen). So meinen die ProbandInnen es sei „einfacher“, „gemütlicher“, „angenehmer“ und erfordere „nicht so viel [N]achdenken“ bzw. weniger Beachtung bei der „[A]ussprache“, den „Dialekt“ zu gebrauchen. Ausdruck wird der Bequemlichkeit, die mit der dialektalen

Verständigung einhergeht, sogar mittels eines metaphorischen Vergleichs verliehen – ein/e ProbandIn äußert sich folgendermaßen: „Es ist angenehmer so zu sprechen[,] wie der Schnabel gewachsen ist.“

Ein wesentlicher, eng damit im Zusammenhang stehender Faktor scheint auch die Gewohnheit zu sein: Fünf ProbandInnen begründen ihre Vorliebe dem „Dialekt“ gegenüber damit, dass sie mit diesem „aufgewachsen“ seien bzw. ihn von Kindheit an gelernt haben. Zwei Gewährspersonen weisen darauf hin, mit dem „Dialekt“ einfach „vertrauter“ zu sein.

„Dialekt“ wird von ProbandInnen mitunter auch bevorzugt, weil er mit dem eigenen Selbst, der eigenen Identität, in Verbindung stehe, wie etwa an folgender Äußerung ersichtlich wird: „Ich bin einfach mit dem Dialekt aufgewachsen und er gehört einfach zu mir [...]“.

Von fünf InformantInnen wird konkret auf die sozial verbindende Wirkung von Dialekt aufmerksam gemacht. So begründet ein/e SchülerIn folgendermaßen seine/ihre Dialektaffinität: „Ich bin mit meinem Dialekt aufgewachsen und fühle mich deshalb zu meiner Heimat und zu meinen Mitmenschen, die ebenfalls meinen Dialekt sprechen, viel verbundener.“ Darauf, dass diese Verbundenheit (auch) auf emotionaler Ebene besteht, deuten die Formulierungen von ProbandInnen hin, die alle sinngemäß meinen, dass sich „Dialekt“ nach Heimat und Familie anfühle.

Faktoren in diesem Zusammenhang scheinen auch die erwünschte Bewahrung des „Dialekts“ vor außersprachlichen Einflüssen bzw. die Furcht vor dessen Aussterben (3 Nennungen) zu sein, wie vor allem folgende Anmerkung belegt:

Viele unserer Traditionen gehen in der heutigen Zeit verloren. Kinder sprechen schon im Kindergartenalter Hochdeutsch, weil sie viel zu oft vor den Fernseher, das Tablet oder Handy gesetzt werden, so geht ein Teil unserer Identität und Kultur verloren!

„Dialekt“ wird von manchen SchülerInnen auch als „schöner“, „sympathischer“ und „einzigartiger“ betrachtet – mitunter mit der Begründung, dass er besser klinge.

Nach Ansicht einiger ProbandInnen sei er außerdem „persönlicher“ und „informeller“. In diesem Zusammenhang wird auch auf die solidarisierende Wirkung von „Dialekt“ hingewiesen: In Gesprächen im „Dialekt“ seien, so meint ein/e ProbandIn, „die Personen auf gleicher Ebene mit dir und nicht abgehoben“. Mehrere Verweise darauf, dass in der Familie und mit Freunden im „Dialekt“ gesprochen werde, legen außerdem nahe, dass es sich um jene Sprachgebrauchsweise handelt, die besonders im privaten Umfeld zum Einsatz kommt. In kommunikativer Hinsicht habe „Dialekt“ einer Schülerin zufolge außerdem mehr Variantenreichtum und vielfältigere Ausdrucksmöglichkeiten zu bieten. Sie drückt dies folgendermaßen aus:

„Außerdem gibt es Wörter[,] die es im Hochdeutschen gar nicht gibt[,] und man kann mit solchen Wörtern in manchen Situationen sich besser ausdrücken und sich was darunter vorstellen.“

ProbandInnen, denen nach eigener Angabe beide Sprechweisen gleichermaßen imponieren, rechtfertigen ihre Wahl sinngemäß damit, dass die Bevorzugung einer Varietät von der jeweiligen Situation abhängt: Mit der Familie und Freunden sei „Dialekt“ „schöner“, generell sei das „Hochdeutsche“ allerdings „leicht verständlich“ und deshalb für die Kommunikation mit „Fremden“ geeigneter.

Dem „Hochdeutschen“ mehr zugewandt scheinen nur vier ProbandInnen zu sein. Favorisiert wird dieses aus folgenden Gründen: „Hochdeutsch“ sei „gebildeter und sachlicher“ und könne die Verständigung, insbesondere mit Personen, die Probleme damit haben, die deutsche Sprache zu verstehen, erleichtern. Bevorzugt scheint „Hochdeutsch“ auch von den beiden selbsternannten „Hochsprache“-SprecherInnen zu werden und zwar mit dem Argument, dass es sich um die für sie gewohnte Sprachgebrauchsweise handelt.

8.4 Stereotype Vorstellungen zu „Dialekt“ und „Hochdeutsch“: Interpretation

Aus der Analyse der Daten geht ziemlich eindeutig hervor, dass der „Dialekt“ weit positiver konnotiert wird als das „Hochdeutsche“. Dieser Befund spiegelt sich sowohl in den zahlreichen affirmativen Eigenschaften, die mit dem „Dialekt“ assoziiert werden, wider, als auch darin, dass „Dialekt“ von der überwiegenden Mehrheit als eigene Sprechweise klar präferiert wird.

Welches Bild ergibt sich nun im Detail? Auf welche stereotypen Muster weisen die oben angeführten Resultate hin?

„Dialekt“ scheint von einer Reihe von SchülerInnen aus einem sehr naheliegenden Grund präferiert zu werden, und zwar weil er gewissermaßen ihre Erstsprache und damit freilich auch die ohne größeren kognitiven Aufwand zu artikulierende Sprachgebrauchsweise darstellt.

Gleichzeitig erwecken die Resultate den Anschein, dass der Großteil der ProbandInnen den „Dialekt“ als das gewohnte Hauptkommunikationsmedium – vor allem im privaten Rahmen – betrachtet. Der Umstand, dass der „Dialekt“ nun gerade im familiären Umfeld bzw. im Freundeskreis Gebrauch zu finden scheint, kann vermutlich auch als Ursache für die starke Verbindung, die nach Angabe vieler ProbandInnen zwischen „Dialekt“, Familie, Freunden und Heimat besteht, gesehen werden. Dass die befragten SchülerInnen v. a. mit nahestehenden Personen im „Dialekt“ kommunizieren, erklärt nun wiederum die zahlreichen positiven Eigenschaften, die die ProbandInnen mit „Dialekt“ assoziieren.

Die Bekundungen einiger ProbandInnen lassen auf eine sehr ausgeprägte Dialektaffinität schließen. So wird etwa von drei ProbandInnen konkret auf die Notwendigkeit der Konservierung des Kulturguts „Dialekts“ aufmerksam gemacht, verteuft wird dabei von zweien auch gleichzeitig die Beeinflussung durch das „Hochdeutsche“. Auch die vermeintliche Einzigartigkeit des eigenen „Dialekts“ sowie die ihn scheinbar kennzeichnende *ui*-Silbe kommt zur Sprache. Gleichzeitig wird das Bezeichnungskonzept „Hianzisch“, das gewissermaßen ein Identifikationssymbol für SprecherInnen des Süd- und Mittelburgenlands darstellt, angeführt. All dies legt durchaus nahe, dass einige der Befragten eine sehr stereotype, auf Überschätzungen basierende Haltung ihrem „Dialekt“ gegenüber haben. Die dahinterliegende Funktion erscheint relativ klar zu sein: Da der „Dialekt“ ein Zusammengehörigkeitsgefühl und positive Gefühle erzeugt, wird versucht ihn zu bewahren.

In geringem Ausmaß wird auch auf kommunikative Funktionen des Dialekts hingewiesen. Angesichts der Tatsache, dass „Dialekt“ einen bedeutenden Stellenwert im privaten Rahmen einnimmt, verwundert es kaum, dass diesem Varietäten(-konzept) auch in kommunikativer Hinsicht wesentliche Funktionen – vor allem die nicht öffentliche Interaktion betreffend – zugeschrieben werden. Nach Angabe einer Gewährsperson habe er sogar eine komplexitätsreduzierende Wirkung, durch die Sachverhalte verständlicher und anschaulicher erklärt werden können. Auf dieses Phänomen weist auch RAMGE (vgl. 1978, 213) hin: Er stellt fest, dass LehrerInnen u. a. auf dialektale Sprechlagen im Unterricht switchen, wenn sie ihren SchülerInnen komplexe Themen anschaulicher vermitteln möchten. Eine Erklärung für dieses Vorgehen findet sich weniger auf sprachlicher, als auf sozialer Ebene. LehrerInnen solidarisieren sich durch den (un)bewussten Einsatz von Dialektismen gewissermaßen mit ihren SchülerInnen, was eine konstruktive Gesprächsatmosphäre fördert.

Emotionalität wird von den SchülerInnen zwar implizit mit „Dialekt“ in Verbindung gebracht – schließlich assoziieren sie ihn mit einer Reihe von persönlichen und positiven Faktoren ihres Lebens. Explizit wird allerdings nur drei Mal darauf verwiesen, dass die besagte Varietät ein entsprechendes Gefühl hervorruft. „Dialekt“ wird mit der Eigenschaft „emotional“ außerdem im Durchschnitt nur geringfügig in Verbindung gebracht. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass die ProbandInnen – womöglich aufgrund ihres jungen Alters – keine starke Verbindung zwischen „Dialekt“ und Emotionalität sehen, wenngleich sie auch bestehen würde.

Was den Faktor Bildung anbelangt – und dies zeigen vor allem die Ergebnisse aus den entsprechenden semantischen Differentialen – scheint unter DialektsprecherInnen die Vorstellung vorzuherrschen, dass „Dialekt“ eher weniger mit Bildung vereinbar ist. In Anbetracht des

Umstandes, dass es sich hierbei nur um eine leichte Tendenz handelt, kann vielleicht angenommen werden, dass das Stereotyp, DialektsprecherInnen seien ungebildeter, langsam an Bedeutung verliert. Hierauf weisen auch STEINKELLNERS (2016, 143) Resultate hin.

„Hochdeutsch“ korreliert demgegenüber stark mit dem Faktor Bildung – sowohl die befragten „Dialekt“- als auch die befragten „Hochdeutsch“-SprecherInnen sind sich diesbezüglich einig. Die Assoziation mit „Hochdeutsch“ ist unter Dialekt-SprecherInnen allerdings mitunter sehr negativ. Einigen SchülerInnen zufolge seien „Hochdeutsch“-SprecherInnen hochnäsig, arrogant und würden sich besser vorkommen – all diese Konnotationen legen die Annahme nahe, dass sich die befragten dialektsprechenden SchülerInnen „Hochdeutsch“-SprecherInnen unterlegen fühlen. Auf dieses Phänomen stieß auch STEINKELLNER (vgl. 2016, 138–139) – SprecherInnen aus dem Mittelburgenland versahen das „Wienerische“ im Rahmen ihrer Studie mit ähnlichen Konnotationen. Weiters deuten vereinzelte Angaben in den vorliegend analysierten Daten darauf hin, dass einige wenige SprecherInnen der Meinung sind, ihre dialektale Sprechweise sei weniger regelhaft oder benötige auf kognitiver Ebene weniger Leistung als das „Hochdeutsche“.

Die Kategorien Gemütlichkeit, Sympathie und Emotionalität werden eher nicht mit dem „Hochdeutschen“ in Verbindung gebracht. Dies hat – wie auch einige anschließende Anmerkungen in den entsprechenden freien Antworten belegen – wahrscheinlich damit zu tun, dass das „Hochdeutsche“ als Sprache der Distanz wahrgenommen wird und weniger ein für private Konversationen entsprechendes Kommunikationsmittel darzustellen scheint.

Bezüglich der Schön- bzw. Hässlichkeit von „Hochdeutsch“ gehen die Meinungen stark auseinander. Dies könnte durchaus auf eine zumindest diesen Faktor betreffende, eher ambivalente Einstellung zum „Hochdeutschen“ hinweisen. Die Verknüpfung von „schön“ und „Hochdeutsch“ scheint einerseits in gewisser Weise im Bewusstsein der ProbandInnen zu sein – hierauf weist auch MUHR (vgl. 2005 a, 140) hin. Andererseits könnte der Umstand, dass man dem „Dialekt“ mit Selbstbewusstsein gegenübersteht und deshalb dieser auch eher mit Schönheit assoziiert wird, für manche ProbandInnen ein Anlass dafür sein, das „Hochdeutsche“ diesbezüglich abzuwerten. Die beiden Sprechweisen scheinen – dies zeigt sich mitunter auch bei Bewertungen anderer Kategorien – für manche ProbandInnen gewissermaßen Konkurrenten darzustellen. So kommt auch bei den selbst zu nennenden Eigenschaften der „Dialekt“ überwiegend gut weg, während das „Hochdeutsche“ zumeist negativ besetzt wird. Dies zeigt sich vice versa nicht nur aufseiten der DialektsprecherInnen, sondern auch aufseiten der „Hochdeutsch“-SprecherInnen – sie scheinen den „Dialekt“ eher abzulehnen. Nichtsdestotrotz belegt die gerade

bei den Bewertungen des „Hochdeutschen“ zu verzeichnende Ausnutzung des Optionenspektrums vonseiten der SchülerInnen, dass deren Einstellungen durchaus differenziert zu sein scheinen. Mit Ausnahme der Kategorie Gemütlichkeit ordnet sich bei der Bewertung des „Hochdeutschen“ zumeist beinahe die Hälfte der ProbandInnen eher dem positiven Pol der Skala zu. Das „Hochdeutsche“ wird somit auch von DialektsprecherInnen durchaus positiv gesehen.

Konkrete Angaben, die auf neutralere Einstellungen schließen lassen, sind zwar deutlich in der Minderheit, sind aber dennoch gegeben. Immerhin neun ProbandInnen wählen die Option, beide Sprechweisen gleichermaßen zu präferieren, aus. Die hierfür genannten Gründe erscheinen nun gerade in Hinblick auf das fachdidaktisch-linguistisch postulierte Ziel, einen gleichberechtigten, kontextspezifischen Umgang mit Varietäten zu erwirken, überaus interessant. Motiviert wird die Wahl der besagten Antwortalternative nämlich folgendermaßen: Da jeweils unterschiedliche Situationen, die eine oder die andere Sprechweise begünstigen würden, schätzen die SchülerInnen den „Dialekt“ und das „Hochdeutsche“ gleichermaßen für ihre jeweiligen Funktionen. „Dialekt“ wird aufgrund seiner distanzmindernden Wirkung gemocht, das „Hochdeutsche“ wegen seiner überregionalen Verständlichkeit. Diese Urteile spiegeln sich freilich auch zum Teil in den genannten Assoziationen zu „Dialekt“ bzw. „Hochdeutsch“ wider. So sind zumindest vier Nennungen zu verzeichnen, aus denen die Wertschätzung des „Hochdeutschen“ aufgrund seiner großen kommunikativen Reichweite hervorgeht. Gleichsam weisen die in Kapitel 8.5 und 8.6 angeführten Ergebnisse darauf hin, dass die SchülerInnen beiden Sprachgebrauchsweisen und den entsprechenden Zwischenstufen durchaus kommunikative Funktionen zuschreiben.

8.5 Kommunikative Funktionen von „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ im außerschulischen Kontext: Darstellung und Analyse

Die ProbandInnen sollten weiters einschätzen, wie sie mit verschiedenen GesprächspartnerInnen außerhalb der Schule sprechen²⁰. Folgendes Bild ergibt sich:

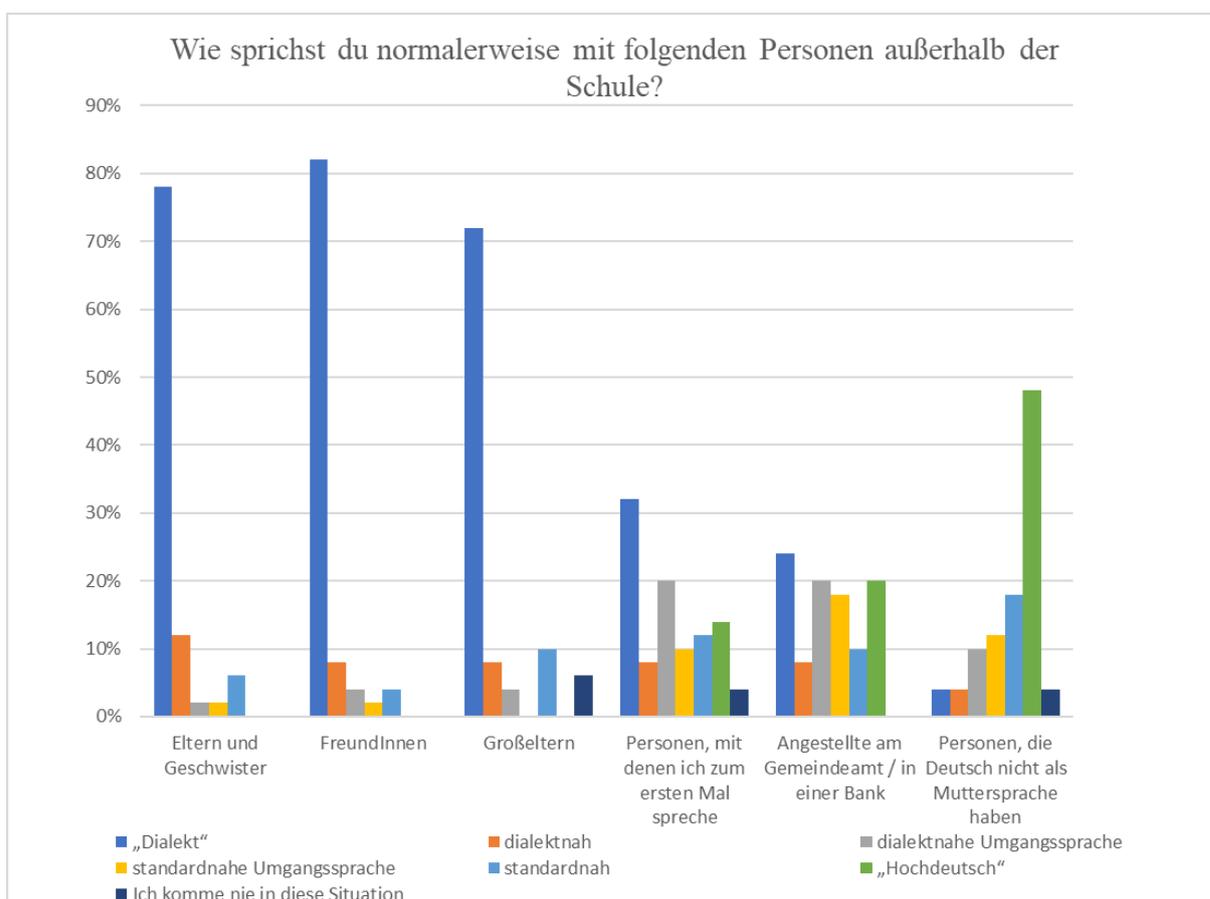


Abbildung 13: Selbsteinschätzung des Sprachgebrauchs im außerschulischen Kontext

78 % der Befragten geben an, mit ihren Eltern und Geschwistern typischerweise „Dialekt“ zu sprechen, 12 % führen an, in Gesprächen mit dieser Personengruppe eine dialektnahe Sprechlage zu verwenden. Kein/e ProbandIn scheint mit der engsten Familie „Hochdeutsch“ zu sprechen, 6 % schätzen ihre Sprechweise allerdings standardnah ein. Die übrigen 4 % wählen die beiden mittigen Abstufungen des Dialekt-Standard-Kontinuums aus.

²⁰ Die Einschätzungen der SchülerInnen werden im Folgenden aus auswertungstechnischen Gründen differenziert („Dialekt“ – dialektnahe – dialektnahe Umgangssprache – standardnahe Umgangssprache – standardnahe – „Hochdeutsch“) dargestellt. Es ist allerdings zu bezweifeln, dass die befragten Jugendlichen verschiedene Sprechweisen zwischen „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ tatsächlich derart haarscharf voneinander abgrenzen können.

Interaktionen mit FreundInnen werden ähnlich eingeschätzt: 82 % der Gewährspersonen führen an, mit FreundInnen normalerweise im „Dialekt“ zu kommunizieren, 8 % befinden ihre Sprechweise als dialektnah, 10 % entscheiden sich für dazwischenliegende Sprechweisen. Der Pol „Hochdeutsch“ wird wiederum von allen Befragten ausgelassen.

72 % der InformantInnen behaupten mit ihren Großeltern „Dialekt“ zu sprechen, 8 % geben an, eine dialektnahe Sprechlage zu verwenden. 10 % der Befragten scheinen in dieser Situation typischerweise eine Sprechweise nahe dem „Hochdeutsch“ zu gebrauchen, 12 % ordnen sich in der Mitte ein, 6 % führen an, nie in eine solche Situation zu kommen. Auch diesbezüglich wird die Option „Hochdeutsch“ nicht ausgewählt.

Im Rahmen von Interaktionen mit Personen, mit denen zum ersten Mal gesprochen wird, geben 32 % der SchülerInnen an – wie gewohnt – den „Dialekt“ einzusetzen, 8 % räumen ein, eher dialektnah zu sprechen, 30 % der Befragten verwenden laut eigener Angabe eine „Sprechlage dazwischen“. Ganze 26 % der SchülerInnen geben in einem derartigen Interaktionssetting dem Standard bzw. einer standardnahen Sprachgebrauchsweise den Vorzug. 4 % der InformantInnen führen an, sich nie in einer derartigen Situation zu befinden.

In verbalen Unterredungen mit Angestellten auf dem Gemeindeamt/in einer Bank sind 24 % der Gewährspersonen der Meinung, „Dialekt“ zu sprechen, 8 % scheinen sich dialektnahe zu verständigen und 38 % sind der Ansicht, eine Sprechweise zwischen den beiden Varietätenpolen einzusetzen. 20 % der ProbandInnen meinen, in dieser Situation „Hochdeutsch“ zu sprechen.

Mit Personen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, verständigen sich, laut eigener Angabe, 8 % der InformantInnen im „Dialekt“ oder in einer dialektnahen Sprechlage, 22 % ordnen ihre Sprechweise im mittleren Segment des Kontinuums ein. 48 % der Gewährspersonen wännen sich als „Hochdeutsch“-SprecherInnen in Unterhaltungen mit DaZ-SprecherInnen, 18 % als standardnahe SprecherInnen. 4 % der Befragten scheinen diese Kommunikationssituation nicht zu kennen.

Diskrepanzen hinsichtlich des Alters und des Schultyps sind nur minimal zu erkennen.

8.6 Kommunikative Funktionen von „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ im außerschulischen Kontext: Interpretation

An den Angaben wird ersichtlich, dass die Mehrzahl der SchülerInnen den Eindruck hat, das Sprechlagenspektrum nicht auszunutzen. Eine überwiegende Mehrheit gibt an, mit der Familie

und den Freunden typischerweise im „Dialekt“ zu sprechen. Auch der „Hochdeutsch“-Pol wird vergleichsweise oft bei der Frage danach, wie mit Menschen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, gesprochen wird, ausgewählt. Eine Erklärung hierfür liegt vermutlich im Umstand, dass SchülerInnen – wie auch DE CILLIA / FINK / RANSMAYR (2019) feststellen – noch Schwierigkeiten bei der Differenzierung von Sprachgebrauchsweisen haben. Es scheint, als würden sie sich eher an den gemeinhin bekannten Varietäten(-konzepten) orientieren. Freilich könnte die häufige Wahl des Dialektpols auch ein Ausdruck von Dialektaffinität sein.

Auf der Grundlage der Ergebnisse können außerdem – wie intendiert – Schlüsse auf den Normhorizont der ProbandInnen gezogen werden. So liegt es nahe, dass „Dialekt“ für die Befragten eine informelle Sprachgebrauchsweise darstellt, die besonders im Familien- und Freundeskreis Anwendung findet. Mehr oder wenig einig sind sich die SchülerInnen auch über die Angemessenheit des „Hochdeutschen“ bzw. standardnaher und umgangssprachlicher Register bei der Kommunikation mit Personen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Ähnlich werden Interaktionen mit Personen, die man das erste Mal trifft, bewertet – während ungefähr ein Drittel der Befragten keinen Grund sieht, hier die vermeintlich gewohnte Sprachgebrauchsweise („Dialekt“) zu verändern, halten die übrigen ProbandInnen in dieser Situation einen Switch der Sprechweise durchaus für angebracht. Interessant erscheinen nun vor allem jene Einschätzungen, die sich auf die persönliche Sprachverwendung auf einem Gemeindeamt bzw. in einer Bank beziehen. Obwohl anzunehmen ist, dass Angestellte solcher Institutionen gerade in einer dialektal geprägten Region selbst dialektale Sprechlagen verwenden, scheint dennoch mehr als die Hälfte der ProbandInnen standard(nahe) und umgangssprachliche Register als adäquate Sprechweisen in diesem Kontext zu erachten. Neben der Annahme, dass private Konversationen im „Dialekt“ stattfinden sollten, scheint also auch – wenngleich in geringfügigerem Ausmaß – die Vorstellung, dass Unterredungen in öffentlicheren Kontexten eher standardsprachlich geführt werden sollten, vorzuherrschen.

8.7 Kommunikative Funktionen von „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ im schulischen Kontext: Darstellung und Analyse

8.7.1 Selbsteinschätzung des Sprachgebrauchs in der Schule

Die SchülerInnen wurden auch darum gebeten, Angaben zu ihrer „typischen“ Sprechweise in unterschiedlichen Interaktionskontexten der Schule zu machen.

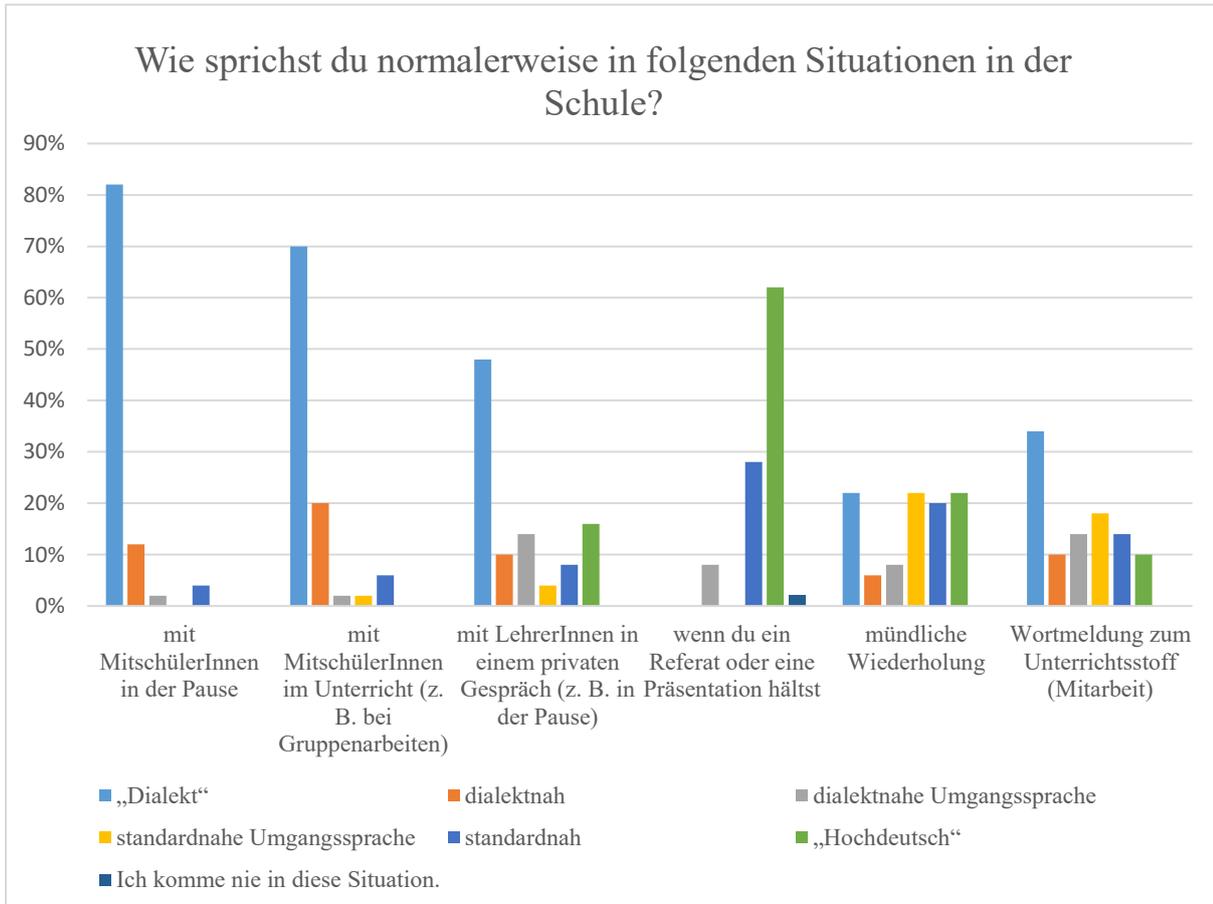


Abbildung 14: Selbsteinschätzung des Sprachgebrauchs im schulischen Kontext

82 % der ProbandInnen führen an, in Gesprächen mit MitschülerInnen in der Pause „Dialekt“ zu sprechen, 12 % meinen, eine dialektnahe Sprechweise zu verwenden. Weitere 2 % positionieren sich in der Mitte der Skala (mit stärkerer Tendenz zum „Dialektpol“). 4 % der Gewährspersonen geben an, in dieser Interaktionssituation eine Sprachgebrauchsweise nahe dem „Hochdeutschen“ einzusetzen, „Hochdeutsch“ scheint in dieser Situation niemand zu sprechen.

Eine überwiegende Mehrheit (70 %) der InformantInnen macht nach eigener Angabe in Konversationen mit MitschülerInnen im Unterricht Gebrauch vom „Dialekt“. Weitere 20 % sind der Meinung, in diesem Kontext dialektnahe zu sprechen. 8 % der ProbandInnen sprechen sich für eine dialektnahe Umgangssprache aus.

In privaten Gesprächen mit LehrerInnen in der Schule scheint von beinahe der Hälfte der ProbandInnen (48 %) der „Dialekt“ in Verwendung zu sein. 10 % der Personen meinen, sich dialektnahe zu verständigen, 14 % schätzen, eine dialektnahe Umgangssprache zu gebrauchen. 28 % der SchülerInnen verwenden in diesem Kontext laut eigener Angabe ein standardsprachliches Register (4 % standardnahe Umgangssprache, 8 % standardnah, 16 % „Hochdeutsch“).

Referate scheint der Großteil der Befragten (62 %) auf „Hochdeutsch“ zu halten. Zusätzliche 28 % meinen, Präsentationen standardnahe zu referieren. 8 % der InformantInnen glauben, in einer dialektnahen Umgangssprache vorzutragen. Ein Proband (2 %) scheint noch nie in diese Situation gekommen zu sein.

Die meisten Befragten (42 %) sind der Überzeugung, bei mündlichen Wiederholungen ein standardsprachlich geprägtes Register einzusetzen. In Summe meinen 14 % der InformantInnen, sie würden in dieser Situation dialektnahe sprechen bzw. eine dialektnahe Umgangssprache verwenden. Weitere 15 % schätzen, in dieser Situation „Hochdeutsch“ zu sprechen.

Für Wortmeldungen zum Unterrichtsstoff verwenden 34 % der InformantInnen laut eigener Angabe ihren „Dialekt“, weitere 10 % sind überzeugt, hierfür eine dialektnahe Sprechweise einzusetzen. Insgesamt 32 % der befragten SchülerInnen wählen Sprachregister im mittleren Segment aus – davon stimmen 14 % für eine dialektnahe Umgangssprache und 18 % für eine standardnahe Umgangssprache. 24 % der ProbandInnen meinen, bei der Mitarbeit im Unterricht standardnahe bzw. „Hochdeutsch“ zu sprechen.

8.7.2 Selbsteinschätzung des Sprachgebrauchs im Deutschunterricht (im Vergleich zur Sprachverwendung in der Schule generell)

Im Rahmen der Befragung sollten die SchülerInnen auch ihre vermeintlichen Sprachgewohnheiten in verschiedenen Situationen im Deutschunterricht offenlegen. Folgende Angaben werden gemacht:

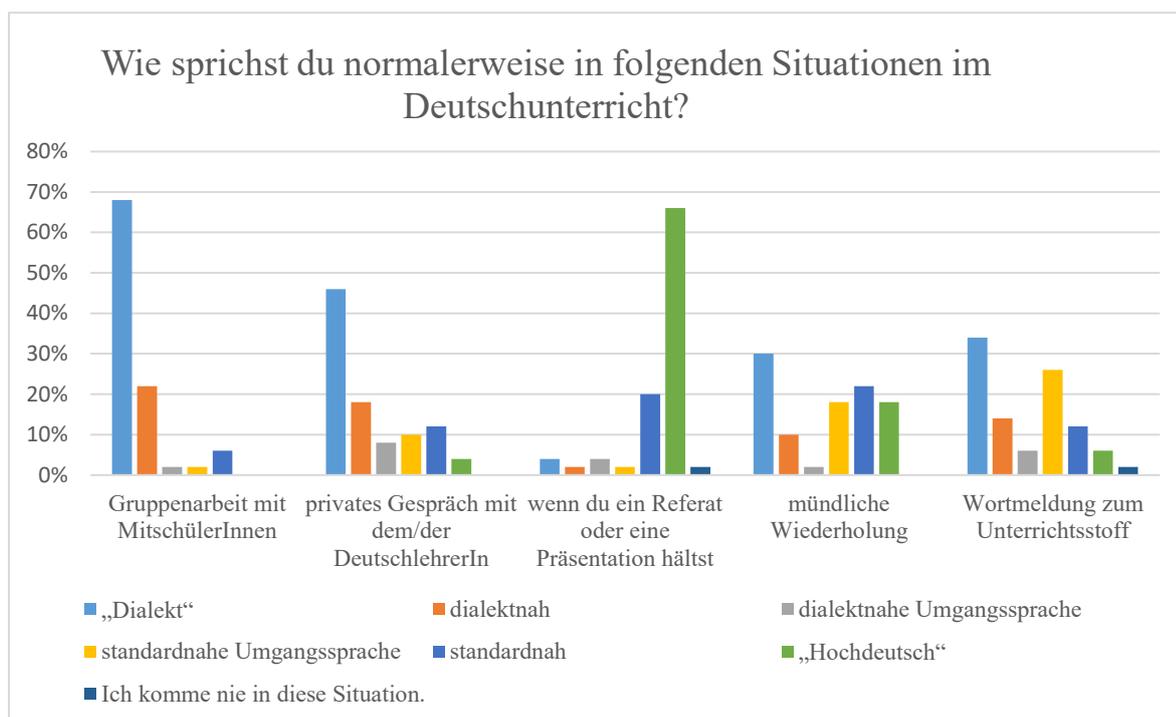


Abbildung 15: Selbsteinschätzung des Sprachgebrauchs im Deutschunterricht

Aus den Einschätzungen zum eigenen Sprachgebrauch im Deutschunterricht geht hervor, dass mit Ausnahme der Referatssituation, in der laut Angabe der Mehrheit der Befragten „Hochdeutsch“ gesprochen wird, am öftesten der „Dialekt“-Pol ausgewählt wird.

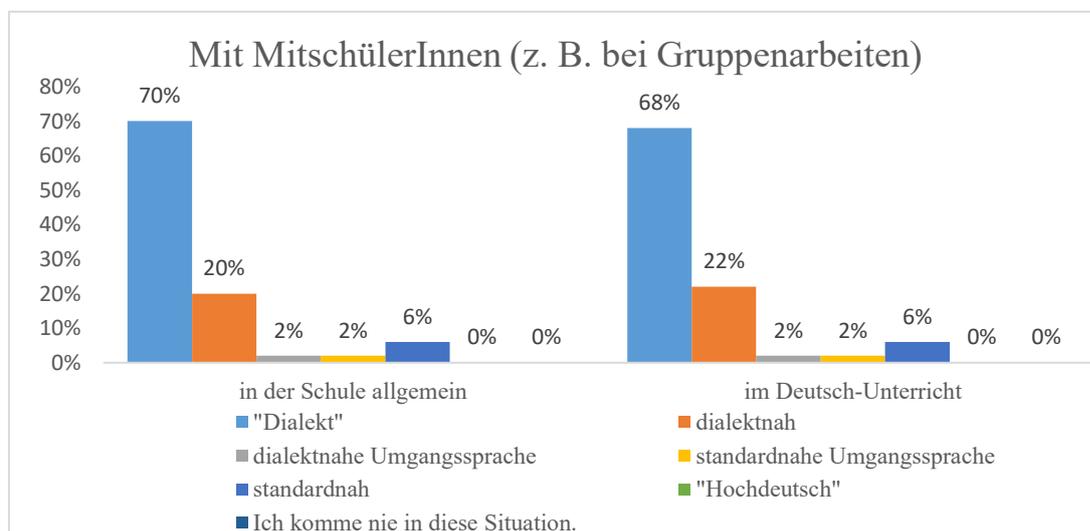


Abbildung 16: Selbsteinschätzung des Sprachgebrauchs in Gesprächen mit MitschülerInnen – in der Schule allgemein / im Deutsch-Unterricht

68 % der Befragten geben an, bei Gruppenarbeiten im Deutschunterricht den „Dialekt“ zu gebrauchen, zusätzliche 22 % entscheiden sich für eine dialektnahe Sprechweise. Nur jeweils 2 % der TeilnehmerInnen geben an, eine standard- bzw. dialektnahe Umgangssprache in dieser Situation zu gebrauchen. Weitere 6 % meinen, sich mit MitschülerInnen bei Gruppenarbeiten standardnahe zu unterhalten. Die Einschätzungen zur Kommunikation unter SchülerInnen bei Gruppenarbeiten im Deutschunterricht sind mit jenen zur sprachlichen Umgangsweise in dieser Situation in der Schule generell beinahe ident. Dennoch lässt der errechnete Korrelationskoeffizient ($r = \sim 0,57$)²¹ darauf schließen, dass bloß eine substantielle Beziehung zwischen den diesbezüglichen Angaben besteht.

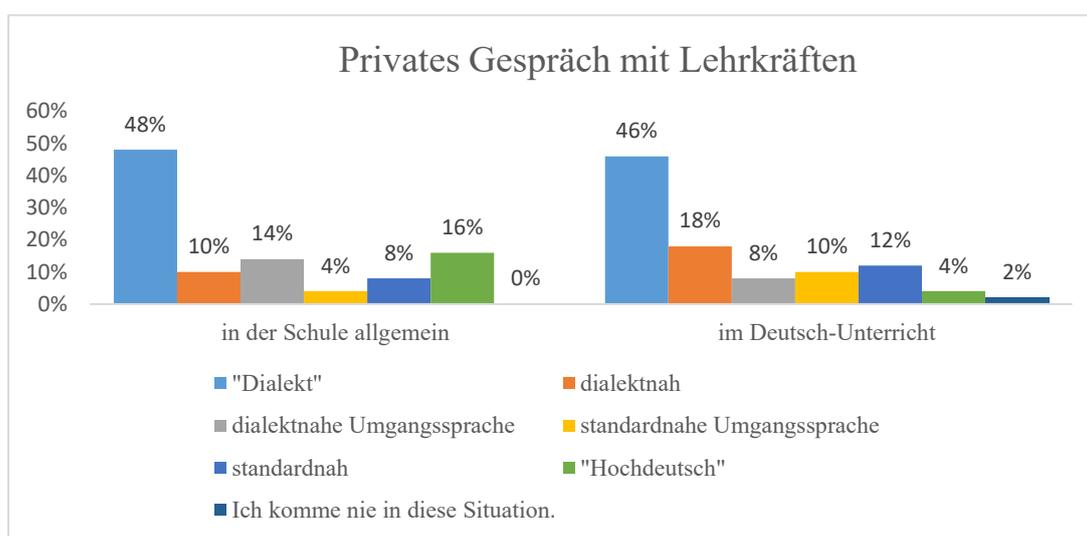


Abbildung 17: Selbsteinschätzung des Sprachgebrauchs in privaten Gesprächen mit Lehrkräften – in der Schule allgemein / im Deutsch-Unterricht

46 % der ProbandInnen meinen, mit der Deutschlehrkraft im „Dialekt“ zu sprechen und 18 % eine dialektnahe Sprechweise zu verwenden. Weitere 18 % positionieren sich mittig – 8 % davon scheinen in Privatgesprächen mit Deutsch-LehrerInnen eine dialektnahe Umgangssprache zu gebrauchen, die übrigen 10 % eine standardnahe Umgangssprache. Die restlichen InformantInnen wännen sich als standardnahe (12 %) oder „Hochdeutsch“-SprecherInnen (4 %). Eine Gewährsperson (2 %) kennt solche Gespräche nach eigener Angabe nicht. Es ist nur eine geringe Tendenz festzustellen, nach der in privaten Gesprächen mit LehrerInnen generell etwas standardnähere Sprachregister im Einsatz sind als mit Deutsch-LehrerInnen. Auch private Konversationen mit der Deutsch-Lehrkraft heben sich den SchülerInnen zufolge damit nur sehr geringfügig von jenen mit LehrerInnen anderer Fächer ab. Dies bestätigt auch der errechnete

²¹ Die Interpretation des Korrelationskoeffizienten (r) orientiert sich an ALBERT / MARX (2010, 129).

Korrelationskoeffizient ($r = \sim 0,71$), der ein ausgeprägtes Verhältnis zwischen den beiden Variablen anzeigt.

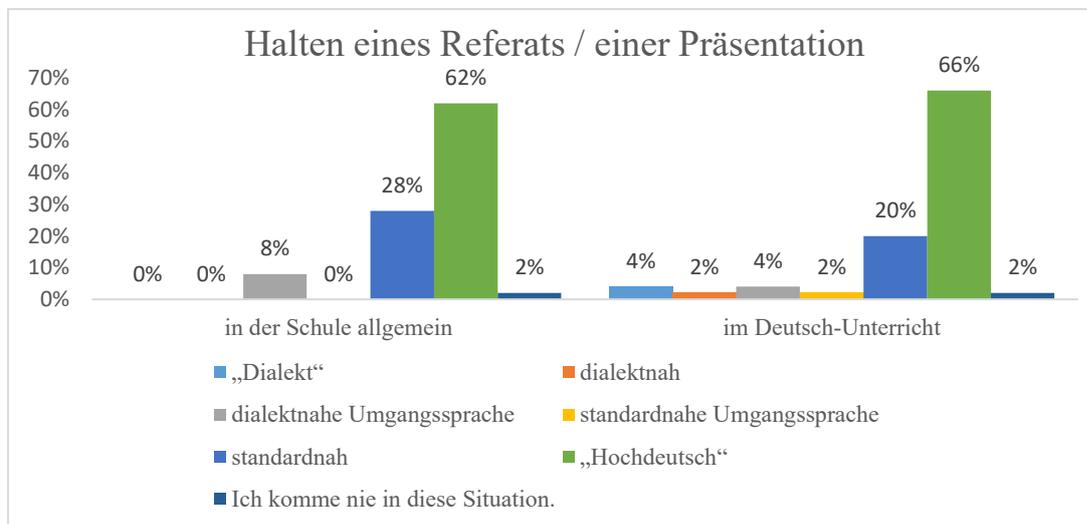


Abbildung 18: *Abbildung 19: Selbsteinschätzung des Sprachgebrauchs beim Halten eines Referats – in der Schule allgemein / im Deutsch-Unterricht*

Die deutliche Minderheit der SchülerInnen (6 %) schätzt die eigene Sprechweise beim Halten eines Referats (eher) dialektal ein. Ebenfalls meinen bloß 6 % der ProbandInnen, die Umgangssprache in dieser Situation zu verwenden. Die überwiegende Mehrheit (88 %) der Befragten vertritt die Ansicht, in einer Vortragssituation standardnah (20 %) bzw. „Hochdeutsch“ (66 %) zu sprechen. Wiederum eine Person (2 %) meint, die besagte Situation nicht zu kennen. Unterschiede zu den Einschätzungen im Unterricht generell ergeben sich in geringem Ausmaß, eine klare Tendenz kann nicht festgestellt werden. Die Ergebnisse korrelieren mäßig mit jenen zur Einschätzung der eigenen Sprechweise bei Referaten in der Schule generell ($r = \sim 0,52$).

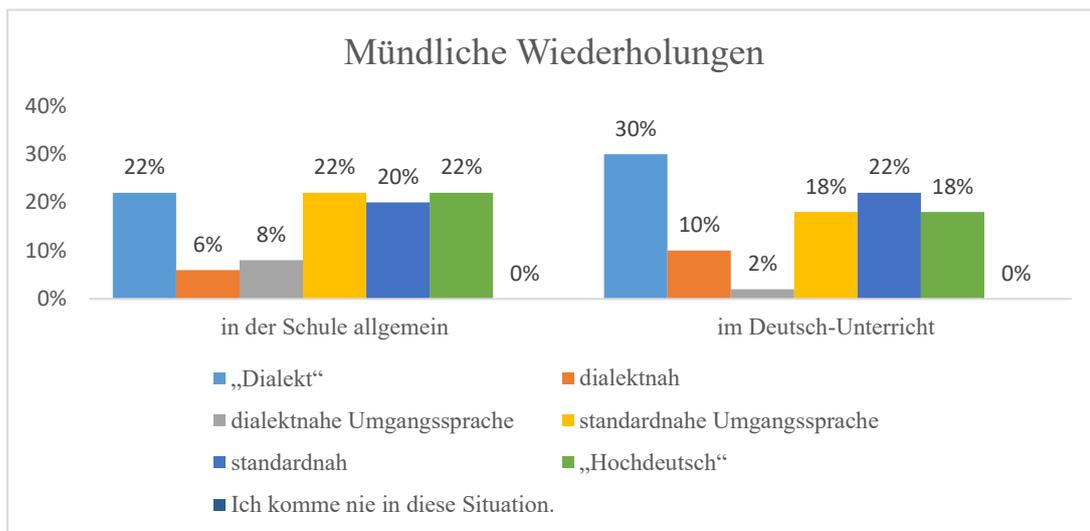


Abbildung 20: Selbsteinschätzung des Sprachgebrauchs bei mündlichen Wiederholungen – in der Schule allgemein / im Deutsch-Unterricht

40 % der ProbandInnen zufolge stellen „Dialekt“ (30 %) bzw. eine dialektnahe Sprechweise (10 %) die typischen Sprachgebrauchsweisen bei mündlichen Wiederholungen im Deutschunterricht dar – vergleichsweise gehen 14 % weniger davon aus, wenn es mündliche Wiederholungen im schulischen Unterricht generell betrifft. 18 % der Gewährpersonen meinen, in diesem Kontext typischerweise eine standardnahe Umgangssprache einzusetzen. Standardnahe bzw. „Hochdeutsch“ sprechen laut eigener Angabe 22 % bzw. 18 % der InformantInnen in dieser Interaktionssituation. Bloß 2 % der ProbandInnen nehmen an, eine dialektnahe Umgangssprache bei mündlichen Wiederholungen im Deutschunterricht einzusetzen. Es besteht durchaus eine beachtliche Korrelation ($r = \sim 0,6$) zwischen den Angaben zur Sprachverwendung im schulischen Kontext allgemein und jenen zum Sprachgebrauch im Deutschunterricht. Hieraus kann der Schluss gezogen werden, dass die Befragten eher den Eindruck haben, dass sich ihr Sprachgebrauch im Deutschunterricht nicht sonderlich von jenem in anderen Fächern abhebt. Es ist schließlich nur eine leichte Tendenz feststellbar, nach der im Deutschunterricht etwas öfter bzw. mit steigender Intensität dialektale Sprechlagen gebraucht werden.

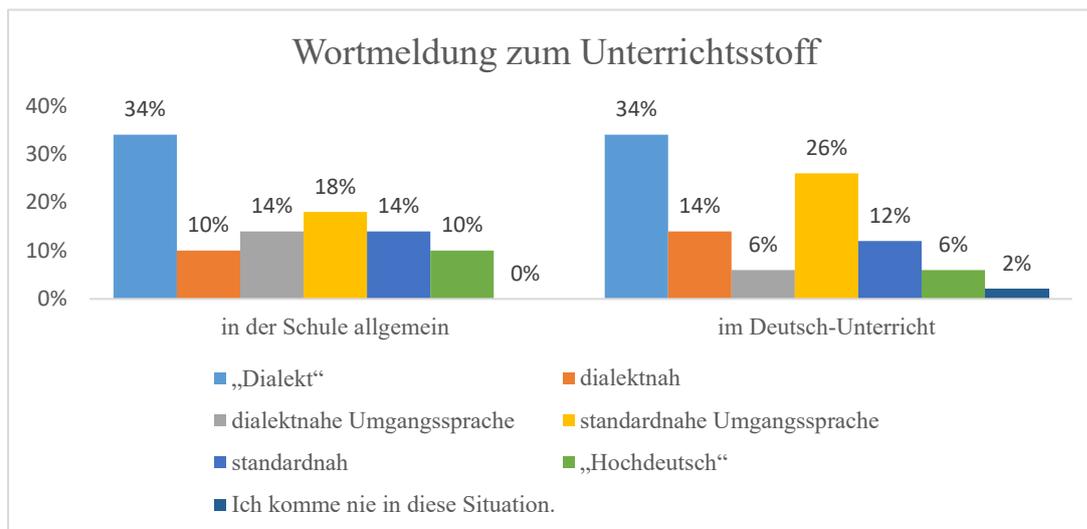


Abbildung 21: Selbsteinschätzung des Sprachgebrauchs bei einer Wortmeldung zum Unterrichtsstoff – in der Schule allgemein / im Deutschunterricht

Umgangssprachlich geben scheinbar 32 % der ProbandInnen im Deutschunterricht Wortmeldungen von sich – 6 % davon meinen, eine dialektnahe und 26 % eine standardnahe Umgangssprache zu gebrauchen – die Verteilung bei derselben Frage zur generellen Sprechverwendung im Schulkontext beläuft sich demgegenüber auf 14 % zu 18 %. Ansonsten sind keine deutlichen Abhebungen festzustellen. Ähnlich zum vermeintlichen Sprachgebrauch in der Schule im Allgemeinen geben 34 % der ProbandInnen an, in dieser Kommunikationssituation „Dialekt“ zu gebrauchen, weitere 14 %, sich in einer dialektnahen Sprechweise zu Wort zu melden. 12 % der InformantInnen führen an, Anmerkungen zum Stoff im Deutschunterricht in einer standardnahen Sprechweise anzubringen, 6 % scheinen hierfür das „Hochdeutsche“ zu verwenden. Ein/e ProbandIn (2 %) meint, eine derartige Interaktion sei ihr/ihm nicht bekannt. Bezüglich der Rubrik „Wortmeldungen im Unterricht“ lassen sich somit ebenfalls nur geringfügige Unterschiede zwischen den Bewertungen der generellen Sprachgepflogenheiten in der Schule und jenen den Deutschunterricht betreffend festhalten – die Angaben korrelieren dementsprechend auch in hohem Ausmaß miteinander ($r = \sim 0,76$).

8.7.3 Einschätzung des Sprachgebrauchs von LehrerInnen

Einer Bewertung sollten die TeilnehmerInnen auch die typischen situationspezifischen Sprachgepflogenheiten ihrer LehrerInnen unterziehen.

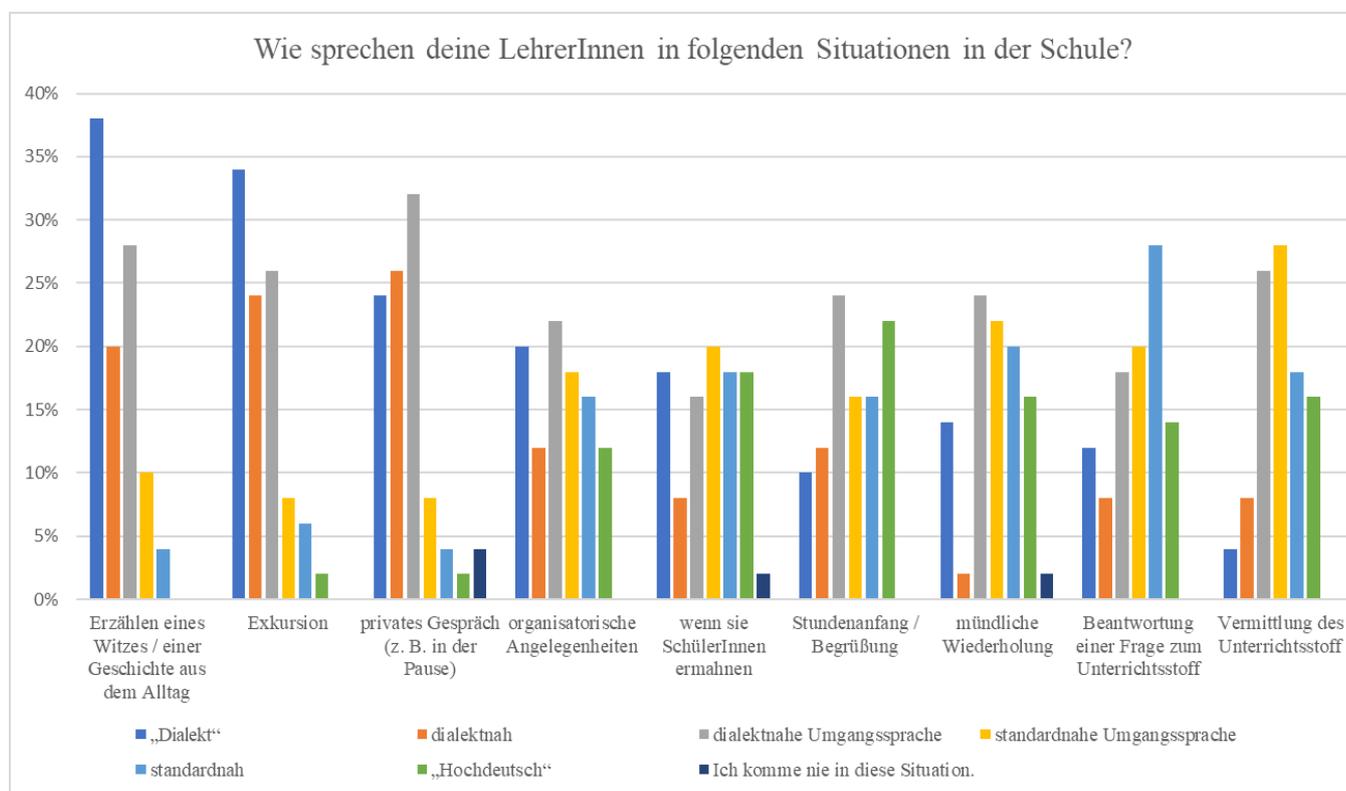


Abbildung 22: Einschätzungen zum Sprachgebrauch von LehrerInnen

Bereits auf den ersten Blick fällt auf, dass die Ansichten zum lehrerseitigen Sprachgebrauch unter den SchülerInnen stärker auseinandergehen als die Selbsteinschätzungen zur eigenen Sprachverwendung – die Häufigkeitswerte übersteigen kaum die 30%-Marke. Gleichzeitig wird ersichtlich, dass die Sprechweisen zwischen den beiden Polen öfter ausgewählt werden und Extrempole eher ausgespart werden. Ersichtlich wird ebenfalls, dass dialektnahe Sprechweisen am häufigsten die ersten vier Situationen betreffend ausgewählt werden und umgangssprachliche sowie standardnahe Sprachgebrauchsweisen demgegenüber bei den übrigen Rubriken dominieren (s. Abb. 17). Im Detail zeigen sich folgende Verteilungen:

Am ehesten sind den Angaben der SchülerInnen zufolge Dialektismen in Verwendung, wenn LehrerInnen einen Witz oder eine Geschichte aus dem Alltag erzählen: So sind 38% der ProbandInnen der Meinung, hierbei würde „Dialekt“ gebraucht, weitere 20 % sind überzeugt, es sei eine dialektnahe Sprechweise in Verwendung. Insgesamt 38 % der InformantInnen gehen davon aus, Lehrkräfte würden sich in dieser Situation umgangssprachlich ausdrücken – davon nehmen 28 % eine dialektnahe, 10 % eine standardnahe Umgangssprache an. Bloß 4 % der

Befragten meinen, Lehrkräfte würden Witze und Geschichten standardnah schildern, keine Gewährsperson schätzt, dass in diesem Kontext (reines) „Hochdeutsch“ zum Einsatz komme.

Ziemliche Einigkeit herrscht auch darüber, dass Lehrpersonen bei Exkursionen typischerweise eher dialektale Sprechlagen verwenden (34 % stimmen für „Dialekt“, 24 % für dialektnahe, 26 % für eine dialektnahe Umgangssprache). Demgegenüber sprechen sich bloß 2 % dafür aus, dass LehrerInnen „Hochdeutsch“ in solchen Situationen sprechen würden. Der Rest geht davon aus, dass Lehrpersonen in diesem Kontext typischerweise standardnahe sprechen (6 %) bzw. eine standardnahe Umgangssprache (8 %) gebrauchen.

Private Gespräche (z. B. in der Pause) führen Lehrende den Befragten zufolge ebenfalls mehrheitlich in dialektal geprägten Sprechlagen (24 % der InformantInnen stimmen für puren „Dialekt“, 26 % für dialektnahe und 32 % für eine dialektnahe Umgangssprache). Von den übrigen Umfrage-TeilnehmerInnen (18 %) denken 8 %, Lehrkräfte würden in dieser Kommunikationssituation eine standardnahe Umgangssprache verwenden, 4 %, sie würden standardnahe reden und 2 %, sie würden „Hochdeutsch“ sprechen. 4 % der InformantInnen kennen diese Situation scheinbar nicht.

Hinsichtlich der Sprechweise von LehrerInnen bei der Klärung von organisatorischen Angelegenheiten divergieren die Einschätzungen stärker. Im Detail zeigt sich, dass 20 % der InformantInnen von einer Sprechweise im „Dialekt“ und 12 % von einem dialektnahen Register ausgehen. 22 % der SchülerInnen nehmen an, Lehrkräfte würden organisatorische Belange in einer dialektnahen Umgangssprache aushandeln, weitere 18 % meinen, ebendiese Kommunikationssituation sei durch den Einsatz standardnaher Umgangssprache gekennzeichnet. 16 % der SchülerInnen gehen davon aus, dass sich ihre Lehrkräfte standardnahe in besagtem Kontext verständigen, weitere 12 % nehmen an, es handele sich um reines „Hochdeutsch“.

Disziplinarische Unterredungen werden in sprachlicher Hinsicht ähnlich divergent wie Besprechungen, die organisatorische Belange betreffen, eingestuft. Während ungefähr nur ein Viertel der Befragten meint, Lehrkräfte würden im „Dialekt“ (18 %) bzw. dialektnahe (8%), Ermahnungen aussprechen, sind sich 36 % darüber einig, dass solche Interaktionen umgangssprachlich von Statten gehen würden (16 % dialektnahe Umgangssprache, 20 % standardnahe Umgangssprache). 36 % der ProbandInnen schätzen die Sprechweise ihrer LehrerInnen bei Ermahnungen wiederum standardnahe (18 %) ein bzw. ordnen sie dem „Hochdeutsch“-Pol (18 %) zu. Eine Gewährsperson (2 %) scheint mit dieser Art der Kommunikation keine Erfahrung zu haben.

Was den Stundenanfang bzw. die Begrüßung betrifft, so sprechen sich ungefähr 40 % der ProbandInnen dafür aus, dass LehrerInnen hierbei die Umgangssprache verwenden, wobei sich ein wenig mehr für eine dialektnahe Umgangssprache aussprechen. 38 % der SchülerInnen ordnen die Sprechweise ihrer LehrerInnen in dieser Situation eher dem „Hochdeutsch“-Pol (16 % standardnah, 22 % „Hochdeutsch“) zu. Die übrigen ProbandInnen (22 %) meinen, ihre Lehrkräfte würden am Beginn von Unterrichtsstunden generell den „Dialekt“ (10 %) bzw. eine dialektnahe Sprechweise (12 %) gebrauchen.

Mündliche Wiederholungen – so meinen 46 % der InformantInnen – halten Lehrkräfte normalerweise in einer dialektnahen (24 %) oder standardnahen (22 %) Umgangssprache ab. 22 % der befragten SchülerInnen sind der Überzeugung, Lehrpersonen würden in dieser Situation standardnahe sprechen, 16 %, sie würden „Hochdeutsch“ verwenden. Zusätzliche 22 % gehen davon aus, ihre LehrerInnen würden beim Abfragen von Inhalten der letzten Unterrichtsstunden den „Dialekt“ gebrauchen. Nur eine Gewährsperson (2 %) befindet, SchullehrerInnen würden sich hierbei dialektnahe artikulieren, eine weitere (2 %) kennt diese Situation nicht.

Aus der Perspektive der meisten SchülerInnen verwenden Lehrkräfte bei der Beantwortung einer Frage zum Unterrichtsstoff standard- oder umgangssprachliche Register: Mehr als ein Drittel (38 %) plädiert für eine umgangssprachliche Sprechweise, in Summe 42 % der ProbandInnen sind der Überzeugung, LehrerInnen würden sich in diesem Kontext standardnahe (28 %) bzw. auf „Hochdeutsch“ (14 %) verständigen. Bloß 20 % schätzen die Sprachgebrauchsweise von LehrerInnen in diesem Kontext dialektal ein (12 % wählen „Dialekt“, 8 % dialektnahe).

Hinsichtlich der Kommunikationsweise bei der Vermittlung von Unterrichtsstoff zeigt sich, dass die knappe Mehrheit der ProbandInnen (54 %) glaubt, LehrerInnen würden hier ein umgangssprachliches Register einsetzen. Weitere 34 % der Befragten denken, Lehrpersonen würden hier typischerweise „Hochdeutsch“ (16 %) bzw. standardnah (18 %) sprechen. Nur 12 % der Gewährspersonen meinen, in diesem Kontext würde „Dialekt“ (4 %) bzw. eine dialektnahe Sprechweise (8 %) gebraucht werden.

8.7.4 Einschätzungen zum Sprachgebrauch von Deutsch-LehrerInnen (im Vergleich zu jenen zum Sprachgebrauch von LehrerInnen anderer Schulfächer)

Die SchülerInnen wurden im Weiteren dazu aufgefordert, die Sprechweise ihrer Deutsch-LehrerInnen in der Schule einzuschätzen.

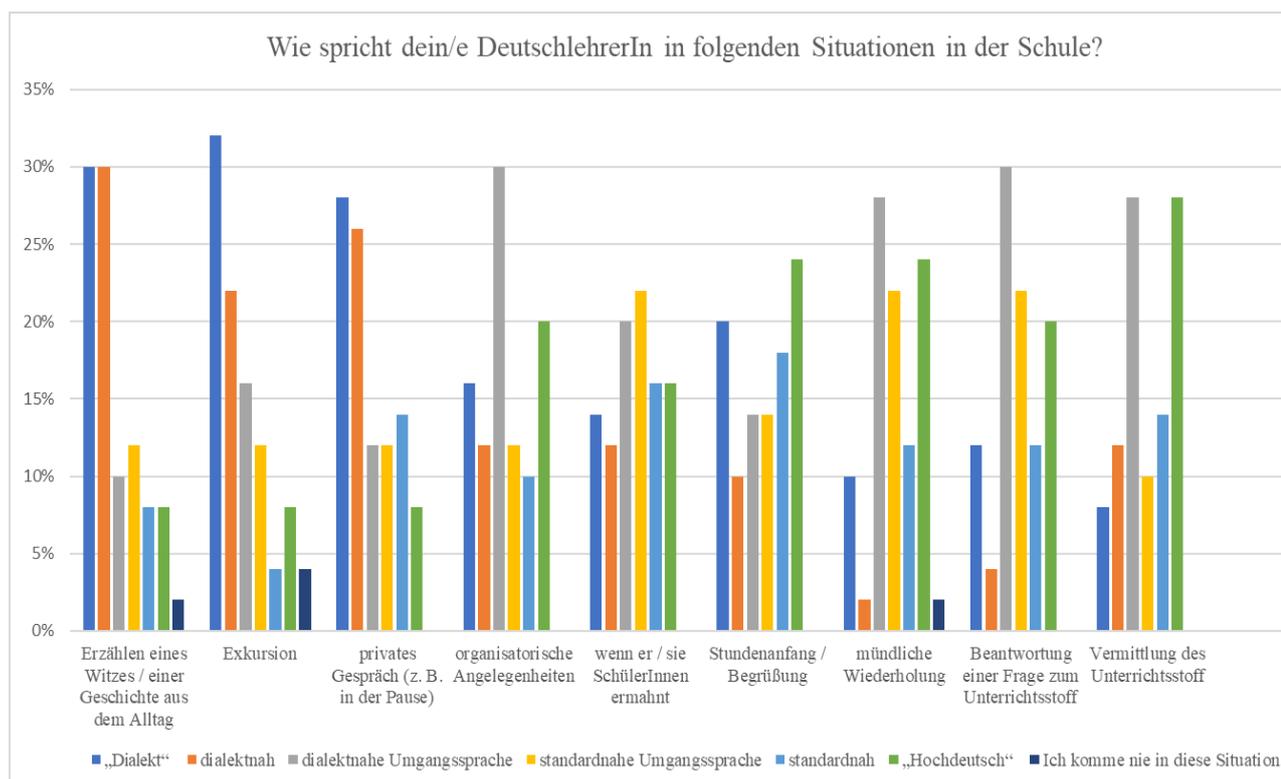


Abbildung 23: Einschätzungen zum Sprachgebrauch von der/dem Deutsch-LehrerIn

Die Angaben ähneln zu weiten Teilen jenen zum Sprachgebrauch von anderen LehrerInnen. Bei den ersten drei Rubriken zeigt sich eine klare Tendenz zum „Dialekt“-Pol, hinsichtlich der übrigen Domänen spricht sich der Großteil für dazwischenliegende Sprechweisen aus – zumeist wird von mindestens 40 % der InformantInnen die Umgangssprache ausgewählt. Eine Ausnahme stellen die Einschätzungen zur Sprachgebrauchsweise am Stundenbeginn dar – hier stimmen rund 40 % für den „Hochdeutsch“-Pol bzw. eine standardnahe Sprechweise. Vergleicht man die Angaben zum Sprachgebrauch von LehrerInnen (Abb. 15) mit jenen zur Sprachverwendung von Deutsch-LehrerInnen (Abb. 16), wird allerdings ersichtlich, dass die befragten SchülerInnen den situationsspezifischen Sprachgebrauch ihrer Deutsch-LehrerInnen tendenziell etwas standardnäher einschätzen als den ihrer übrigen LehrerInnen. Folgende Verteilungen ergeben sich im Detail:

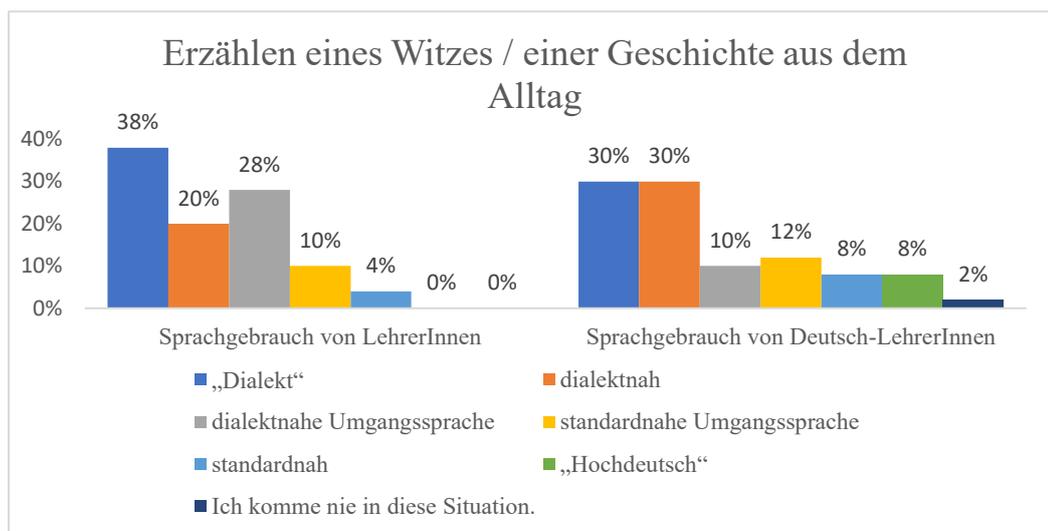


Abbildung 24: Einschätzungen zum Sprachgebrauch beim Erzählen eines Witzes / einer Geschichte aus dem Alltag – LehrerInnen / Deutsch-LehrerInnen

Den meisten SchülerInnen zufolge verwendet die Deutsch-Lehrkraft beim Erzählen eines Witzes bzw. einer Geschichte aus dem Alltag den „Dialekt“ (30 %) bzw. eine dialektnahe Sprechweise (30 %). Die mittleren beiden Abstufungen werden von 22 % der ProbandInnen ausgewählt. In Summe meinen 16 % der InformantInnen, Deutsch-LehrerInnen würden alltagsnahe/lustige Erzählungen in einer standardnahen Sprechweise (8 %) bzw. dem „Hochdeutschen“ (8 %) vortragen. Eine Gewährsperson (2 %) gibt an, diese Interaktionssituation nicht zu kennen. Vergleicht man diese Resultate mit den Bewertungen zur Sprechweise von LehrerInnen anderer Fächer, lässt sich durchaus die Tendenz festzustellen, dass Deutsch-Lehrkräfte in dieser Situation eine etwas standardnähere Sprechweise attestiert wird als LehrerInnen generell. Die Beziehung zwischen den beiden Variablen ist dementsprechend auch nur gering ($r = \sim 0,15$).

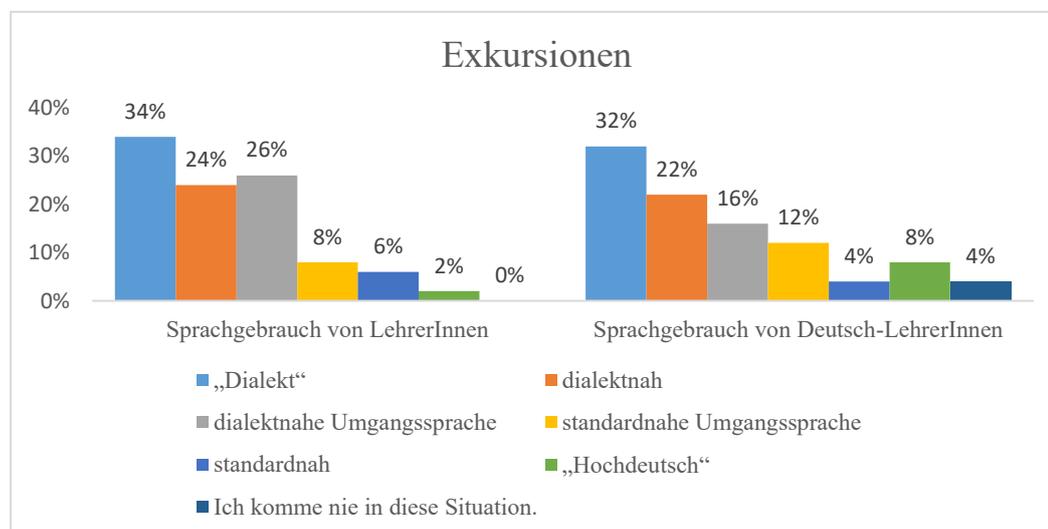


Abbildung 25: Einschätzungen zum Sprachgebrauch bei Exkursionen – LehrerInnen / Deutsch-LehrerInnen

Wie auch bei der Bewertung der Sprechweise von LehrerInnen im Allgemeinen – stimmt mehr als die Hälfte (54 %) dafür, dass Deutsch-LehrerInnen bei Exkursionen den „Dialekt“ (32 %) verwenden bzw. dialektnahe (22 %) sprechen. Für den Gebrauch einer dialektnahen Umgangssprache seitens Deutsch-LehrerInnen in dieser Situation plädieren 16 %. 24 % der InformantInnen befinden die Sprechweise ihrer Deutsch-Lehrenden für eher standardsprachlich (12 % voten für eine standardsprachliche Umgangssprache, 4 % für standardnahe und 8 % wählen den „Hochdeutsch“-Pol aus). 4 % der SchülerInnen meinen, diese Kommunikationssituation nicht zu kennen. Die Einschätzungen zum Sprachgebrauch der übrigen LehrerInnen korrelieren geringfügig bis mäßig mit jenen zur Sprachverwendung von Deutsch-LehrerInnen in dieser Situation ($r = \sim 0,39$). Der Sprachgebrauch von Deutsch-Lehrkräften bei Exkursionen scheint insgesamt als etwas standardnäher befunden zu werden als jener von LehrerInnen generell.

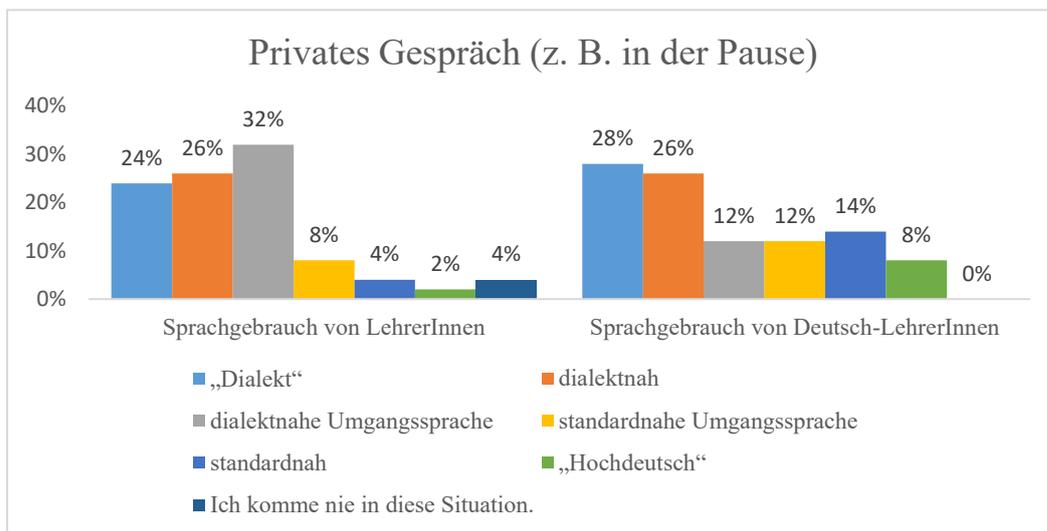


Abbildung 26: Einschätzungen zum Sprachgebrauch in einem privaten Gespräch in der Schule – LehrerInnen / Deutsch-LehrerInnen

Die SchülerInnen scheinen mitunter den Eindruck zu haben, Deutsch-LehrerInnen würden auch in privaten Unterredungen in der Schule eher zu standardsprachlichen Registern neigen als LehrerInnen generell. Schließlich stimmen mehr als doppelt so viele ProbandInnen (34 %) dafür, dass DeutschlehrerInnen in diesem Kontext standardsprachlich geprägte Sprechweisen gebrauchen, als bei der derselben Frage zum Sprachgebrauch ihrer LehrerInnen im Allgemeinen. Gleichzeitig meinen 28 % der ProbandInnen allerdings auch, dass Deutsch-LehrerInnen den „Dialekt“ in privaten Gesprächen mit SchülerInnen verwenden, für dialektnahe stimmen 26 %. Dass LehrerInnen im Allgemeinen eine „dialektnahe Umgangssprache“ verwenden, wird von 14 % der ProbandInnen angekreuzt. Dass minimale Divergenzen zwischen den Angaben bestehen, legt auch eine Korrelationsanalyse nahe ($r = \sim 0,53$), der zufolge ein mäßiger Zusammenhang zwischen den beiden Variablen besteht.

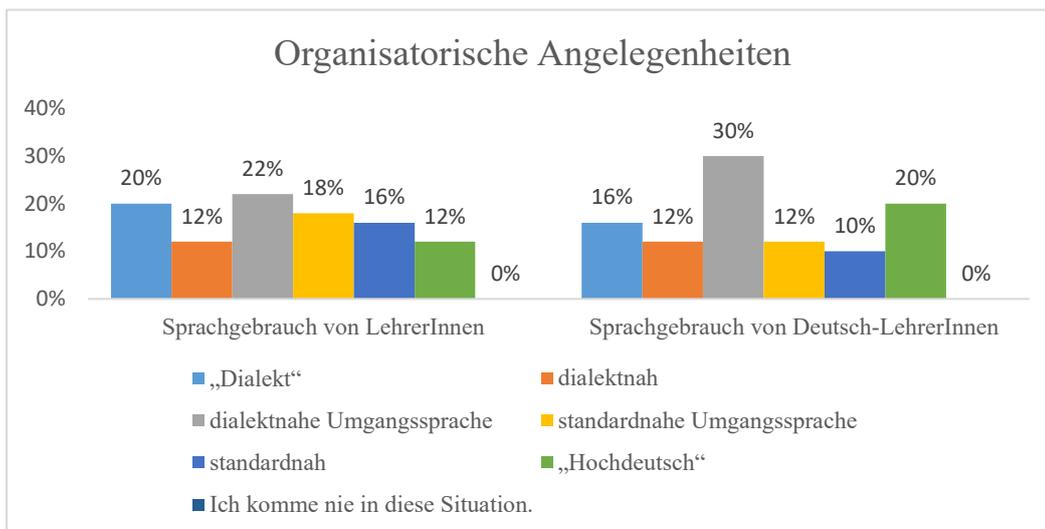


Abbildung 27: Einschätzungen zum Sprachgebrauch bei organisatorischen Angelegenheiten – von LehrerInnen / Deutsch-LehrerInnen

Unterredungen hinsichtlich organisatorischer Belange im Deutschunterricht werden folgendermaßen bewertet: Der „Hochdeutsch“-Pol wird von 20 % der ProbandInnen ausgewählt, für eine dialektnahe Umgangssprache stimmen 30 % der InformantInnen. Der „Dialekt“-Pol wird, wie auch die Optionen „dialektnahe Umgangssprache“ und „dialektnah“, jeweils ungefähr von einem Zehntel ausgewählt. Eine Beziehung zwischen den Einschätzungen zum Sprachgebrauch von LehrerInnen und Deutsch-Lehrpersonen besteht in mäßigem Ausmaß ($r = \sim 0,54$). Somit können auch hinsichtlich Unterredungen organisatorischer Art durchaus Parallelen angenommen werden. Von einer geringen Tendenz, nach der Deutsch-LehrerInnen in dieser Situation eine etwas standardnähere Sprechweise attestiert wird als LehrerInnen generell, kann allerdings ebenso ausgegangen werden.

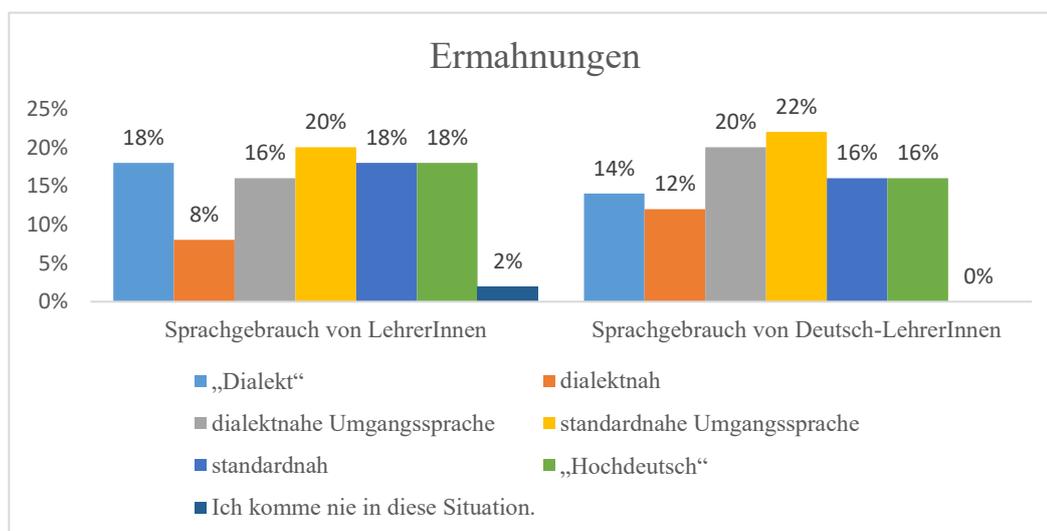


Abbildung 28: Einschätzungen zum Sprachgebrauch bei Ermahnungen von SchülerInnen – LehrerInnen / Deutsch-LehrerInnen

Dass Deutsch-LehrerInnen bei Ermahnungen typischerweise „Hochdeutsch“ sprechen, glauben 14 % der ProbandInnen. Weitere 12 % meinen, Deutsch-Lehrende würden in diesem Kontext eine dialektnahe Sprechweise verwenden. Am häufigsten wird von einer umgangssprachlichen Sprechweise ausgegangen – 20 % der InformantInnen sprechen sich für eine dialektnahe, 22 % für eine standardnahe Umgangssprache aus. In Summe denken 32 % der InformantInnen, die eigene Deutsch-Lehrkraft würde „Hochdeutsch“ (16 %) sprechen bzw. eine standardnahe Sprechweise (16 %) gebrauchen. Im Gegensatz zu den Bewertungen zum Sprachgebrauch von LehrerInnen wird die Sprechweise von Deutsch-LehrerInnen bei Ermahnungen tendenziell als etwas umgangssprachlicher angesehen. Der berechnete Korrelationskoeffizient lautet $r = \sim 0,46$ – die Sprechweisen von LehrerInnen im Allgemeinen und Deutsch-LehrerInnen im Besonderen scheinen somit aus der Perspektive der SchülerInnen in diesem Kontext mäßige Ähnlichkeiten aufzuweisen.

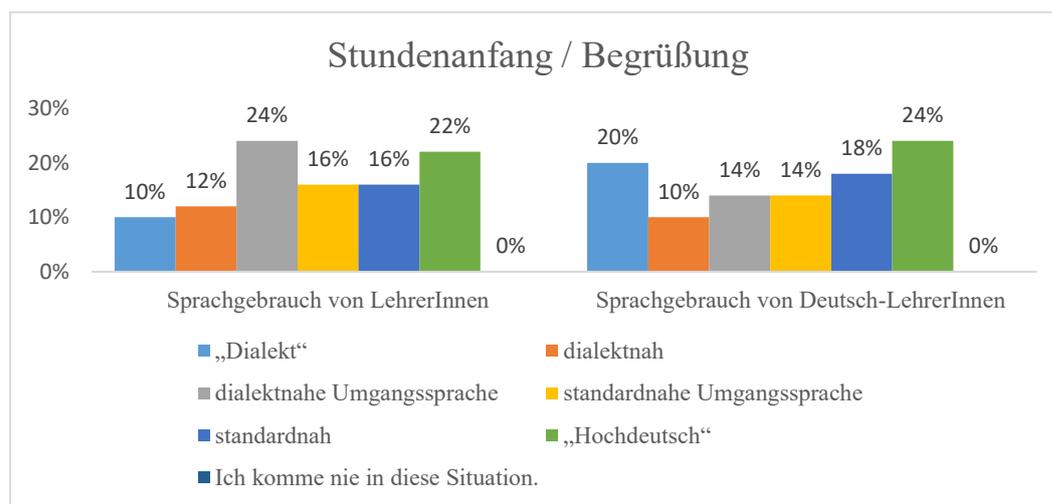


Abbildung 29: Einschätzungen zum Sprachgebrauch am Stundenbeginn / bei der Begrüßung – LehrerInnen / Deutsch-LehrerInnen

20 % der SchülerInnen geben an, die/der DeutschlehrerIn würde am Stundenbeginn „Dialekt“ sprechen. Insgesamt 24 % der befragten LaiInnen sind der Überzeugung, Deutsch-LehrerInnen würden in dieser Situation dialektnah sprechen (10 %) bzw. eine dialektnahe Umgangssprache (14 %) gebrauchen – im Gegensatz dazu wählen nur 10 % der SchülerInnen bei der Bewertung von LehrerInnen anderer Fächer den „Dialekt“-Pol aus, dafür 24 % die dialektnahe Umgangssprache. Ebenfalls führen 14 % der SchülerInnen an, dass ihre Lehrkraft im Fach Deutsch eine standardnahe Umgangssprache verwendet. Weitere 18 % sprechen sich für eine standardnahe Sprechweise aus und 24 % stimmen für „Hochdeutsch“ – dies entspricht auch ungefähr den Einschätzungen zum Sprachgebrauch von LehrerInnen generell. Insgesamt scheinen die

Bewertungen somit nicht sehr voneinander abzuweichen. Dies legt auch der Korrelationskoeffizient ($r = \sim 0,63$) nahe, nach dem eine substantielle bis ausgeprägte Beziehung zwischen den beiden Variablen besteht.

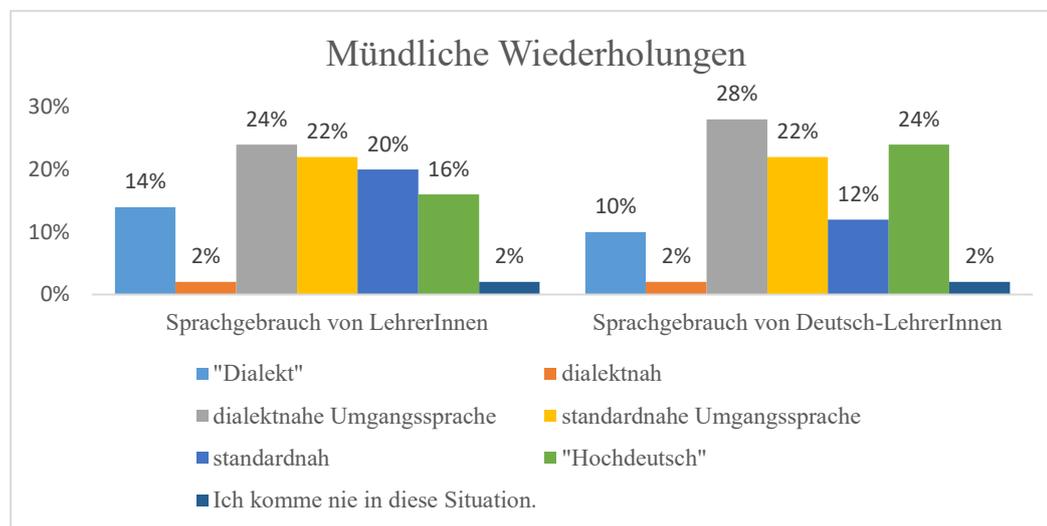


Abbildung 31: Einschätzungen zum Sprachgebrauch bei mündlichen Wiederholungen - LehrerInnen / Deutsch-LehrerInnen

24 % der Befragten stimmen dafür, dass Deutsch-LehrerInnen im Zuge von mündlichen Wiederholungen „Hochdeutsch“ verwenden, 12 % plädieren für eine standardnahe Sprechweise – bei den Spracheinschätzungen von Lehrpersonen handelt es sich demgegenüber um eine Verteilung von 20 % zu 16 %. Genau die Hälfte der Gewährspersonen nimmt an, in diesem Kontext komme bei Deutsch-LehrerInnen ein umgangssprachliches Register zum Tragen. Insgesamt 12 % der InformantInnen gehen davon aus, dass die Deutsch-Lehrkraft in dieser Kommunikationssituation „Dialekt“ (10 %) bzw. dialektnahe (2 %) spricht. Eine Gewährsperson kennt diese Situation nach eigener Angabe nicht. Eine Korrelation zwischen den Angaben zur Sprachgebrauchsweise von LehrerInnen im Allgemeinen und Deutsch-LehrerInnen besteht in mäßigem Ausmaß ($r = \sim 0,46$). Die Einschätzungen ähneln sich folglich zwar zu gewissen Teilen, unterschieden sich allerdings insofern, als SchülerInnen davonausgehen scheinen, dass Deutsch-Lehrpersonen sich in dieser Kommunikationssituation eher an der Standardsprache orientieren als LehrerInnen im Allgemeinen.

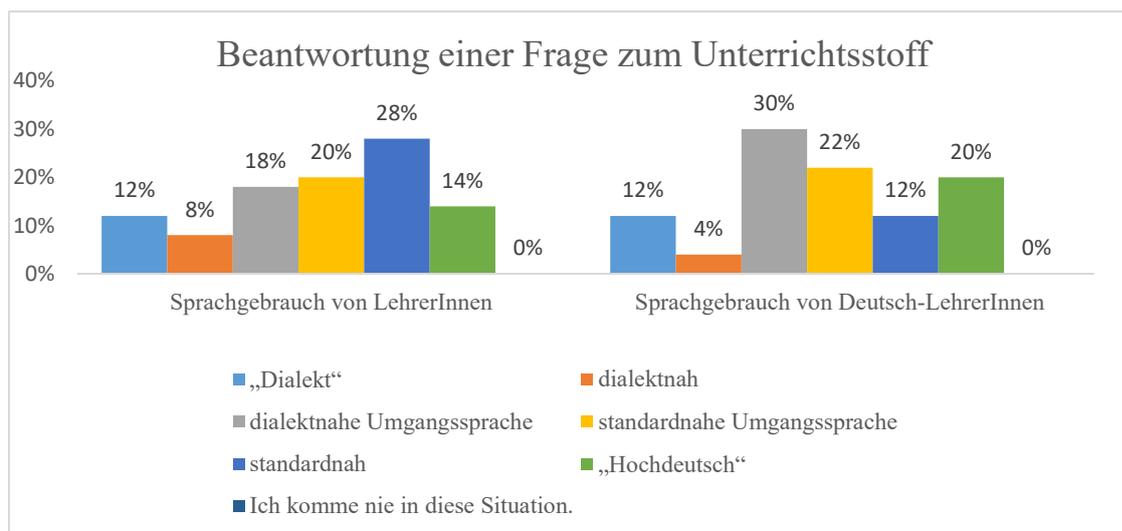


Abbildung 33: Einschätzungen zum Sprachgebrauch bei der Beantwortung einer Frage zum Unterrichtsstoff – LehrerInnen / Deutsch-LehrerInnen

Die deutliche Minderheit (16 %) der InformantInnen ist der Überzeugung, eine Frage zum Unterrichtsstoff würde im „Dialekt“ bzw. dialektnahe von Deutsch-LehrerInnen beantwortet werden. Knapp die Mehrheit befindet, die/der Deutsch-Lehrende würde hierbei auf umgangssprachliche Register zurückgreifen – etwas weniger ProbandInnen (38 %) teilen diese Ansicht, wenn es um die Sprechweise von LehrerInnen anderer Fächer geht. 32 % der ProbandInnen meinen, Deutschlehrkräfte würden Fragen zum Stoff auf „Hochdeutsch“ (20 %) bzw. standardnahe (12 %) beantworten – 42 % nehmen ebendies von LehrerInnen anderer Fächer an. Auch diesen Kontext betreffend kann ein mäßiges Verhältnis ($r = \sim 0,62$) zwischen den Einschätzungen zur Sprachverwendung von LehrerInnen im Allgemeinen und jenen zum Sprachgebrauch von Deutsch-LehrerInnen festgestellt werden. Demzufolge scheinen die Sprechweise von Deutsch-LehrerInnen und LehrerInnen zwar ähnlich eingeschätzt zu werden, gleichzeitig kann allerdings auch angenommen werden, dass erstere für etwas umgangssprachlicher befunden wird.

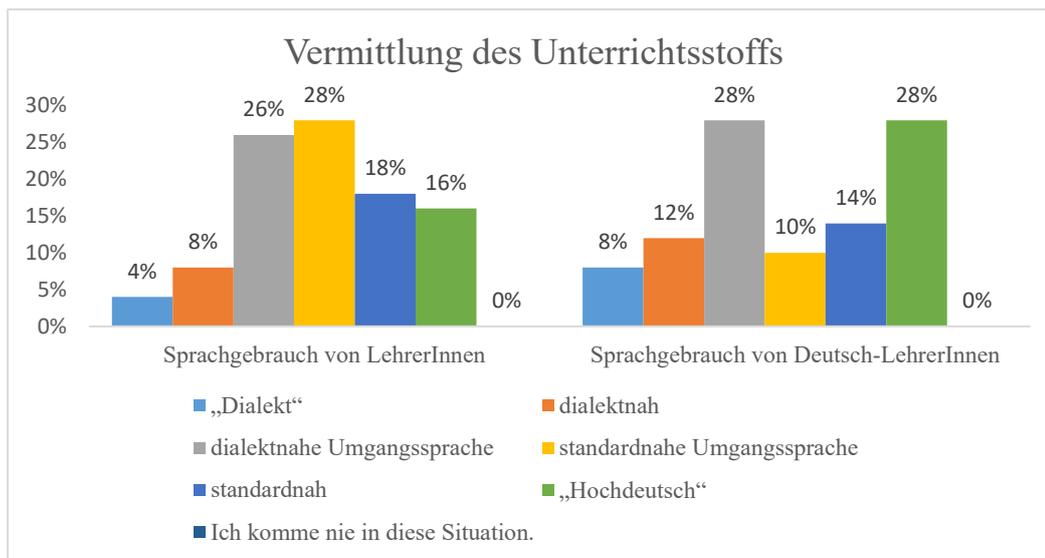


Abbildung 34: Einschätzungen zum Sprachgebrauch bei der Vermittlung des Unterrichtsstoffs – LehrerInnen / Deutsch-LehrerInnen

Die meisten SchülerInnen (42 %) sind der Meinung, Deutsch-LehrerInnen würden unterrichtsrelevante Inhalte auf „Hochdeutsch“ (28 %) bzw. standardnahe (14 %) weitergeben. 38 % der TeilnehmerInnen gehen davon, dass in diesem Kontext typischerweise die Umgangssprache eingesetzt werde, wobei sich der Hauptanteil (28 %) für eine dialektnahe Umgangssprache ausspricht. Der „Dialekt“-Pol bzw. die Option „dialektnahe“ wird von insgesamt 20 % der InformantInnen ausgewählt. Es zeigt sich eine Tendenz, nach der bei Deutsch-LehrerInnen bei der Vermittlung von Unterrichtsinhalten eine standardnähere Sprechweise als bei LehrerInnen im Allgemeinen wahrgenommen wird. Dass die Einschätzungen diese Situation betreffend abhängig von den zu bewertenden Lehrkräften durchaus stärker divergieren, legt auch der diesbezüglich errechnete Korrelationskoeffizient ($r = \sim 0,38$), der eine geringe Beziehung anzeigt, nahe.

8.8 Kommunikative Funktionen von „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ im schulischen Kontext: Interpretation

Die Angaben der ProbandInnen zum eigenen und auch zum lehrerseitigen Sprachgebrauch im Schulkontext weisen darauf hin, dass SchülerInnen durchaus situationsbezogene Sprachnormen im Bewusstsein haben. Während sie intimere, stoffunabhängige Konversationen im Schulkontext eher mit dialektalen Sprechweisen assoziieren, werden fachliche Unterredungen und Vortragssituationen eher mit dem „Hochdeutschen“ in Verbindung gebracht. Gleichzeitig fällt allerdings auch auf, dass „Dialekt“ bzw. dialektnahe Sprechweisen für beinahe alle vorgegebenen schulischen Interaktionskontexte zumindest von 10 % der ProbandInnen wahrgenommen

werden, wenngleich die Sprachverwendung von LehrerInnen vergleichsweise differenzierter und meist standardnäher bzw. umgangssprachlicher eingestuft wird als die eigene.

Betrachtet man die Einschätzungen zum persönlichen Sprachgebrauch im Schulkontext, so fällt auf, dass, mit einer Ausnahme, bei jeder vorgegebenen Situation mindestens 20 % der SchülerInnen der Auffassung sind, in dieser „Dialekt“ zu sprechen. Selbst unterrichtsrelevante Angelegenheiten sollen überwiegend mittels dialektaler und umgangssprachlicher Register besprochen werden. Ganze 40 % der SchülerInnen meinen sogar, sie würden den „Dialekt“ bzw. eine dialektnahe Sprechweise bei mündlichen Wiederholungen und Wortmeldungen verwenden. Dies weist nicht nur auf eine selbstbewusste Einstellung der SchülerInnen zu ihrem eigenen „Dialekt“ hin, sondern legt auch nahe, dass dialektale und umgangssprachliche Sprechweisen in der Schule sowohl in Kommunikationssituationen, die sich nicht direkt auf den Unterrichtsstoff beziehen, als auch in fachlichen Kontexten durchaus funktional besetzt sind. Die einzige Interaktionssituation, in der SchülerInnen die Verwendung von dialektalen Sprachregistern nicht billigen, stellt die Vortragssituation, sprich das Halten eines Referats, dar. Dass mit Ausnahme von Präsentationen die Verwendung von Dialektismen durchaus auf Akzeptanz bei LehrerInnen stößt, brachte auch DE CILLIA (2016, 23–25) in Erfahrung.

Vergleicht man die Angaben der SchülerInnen zum Sprachgebrauch in unterrichtlichen Kontexten generell mit jenen zur Sprachverwendung im Deutschunterricht fallen keine herausragenden Diskrepanzen auf, was annehmen lässt, dass die SchülerInnen nicht den Eindruck haben, sie müssten im Deutschunterricht anders sprechen als in den restlichen Fächern.

Markante Differenzen ergeben sich hier allerdings zwischen den Bewertungen zum eigenen und lehrerseitigen Sprachgebrauch. Es zeigt sich, dass die eigene Sprachverwendung deutlich öfter an den beiden Sprach-Extrempolen – vorrangig am Dialektpol – angesiedelt wird, während die Einschätzungen zu den typischen Sprachgebrauchsweisen von (Deutsch-)Lehrpersonen tendenziell gleichmäßiger verteilt sind. Hieraus kann geschlussfolgert werden, dass die befragten SchülerInnen den Eindruck haben, LehrerInnen würden im schulischen Kontext je nach Situation eher zwischen unterschiedlichen Sprechweisen switchen als sie selbst.

Wie auch bei der Einschätzung des eigenen Sprachgebrauchs wird bei der Bewertung des Sprachverhaltens von (Deutsch-)LehrerInnen zwischen formellen und informellen Registern unterschieden, wobei die Wertungen weit nicht so eindeutig ausfallen. Alltagsnähere, informellere Kontexte, die weniger den Unterrichtsstoff betreffen, werden zwar wieder eher mit dialektalen Sprechlagen assoziiert und fachlich relevante Kommunikationssituationen eher mit umgangssprachlichen und standardsprachlichen Registern in Verbindung gebracht. Unterzieht

man die Ergebnisse einer genaueren Untersuchung zeigt sich allerdings, dass die Bewertungen alles andere als eindeutig ausfallen.

Hinsichtlich organisatorisch motivierter Interaktionen sind die Meinungen etwa relativ ausgeglichen, der Großteil spricht sich für die Umgangssprache aus (ca. 40 %), „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ werden allerdings jeweils beinahe genauso oft ausgewählt (ca. 30 %). Hier scheint es also tatsächlich keine einheitliche Normvorstellung zu geben. Grund hierfür könnte der Umstand sein, dass es sich um eine Situation handelt, die zumeist weder wirklich private oder alltagsnähere Themen behandelt noch sich explizit auf den Unterrichtsstoff bezieht, davon abgesehen allerdings eine Bandbreite an Thematiken umfassen kann. Solche Interaktionen könnten die KlassensprecherInnenwahl genauso wie die Gestaltung des Klassenraums betreffen, könnten sich um die Notengebung, das Sozialverhalten, die Mülltrennung oder aber auch um Schulveranstaltungen drehen. Die diesbezüglichen Ergebnisse legen somit nahe, dass organisatorische Belange je nach spezifischem Kontext durchaus sprachlich unterschiedlich verhandelt werden.

Die Sprechweise bei der Begrüßung am Stundenbeginn wird vergleichsweise etwas standardnäher eingeschätzt als jene bei der Besprechung organisatorischer Belange. Relativ einig scheinen sich die ProbandInnen dafür darüber zu sein, dass in dieser Situation umgangssprachliche oder standardsprachliche Register zum Einsatz kommen – nur 10 % meinen, dialektale Sprechweisen seien hier in Verwendung.

Während mündlicher Wiederholungen und der Vermittlung des Unterrichtsstoffs soll der Mehrheit zufolge die Umgangssprache in Verwendung sein, sehr oft sprechen sich die SchülerInnen allerdings auch für das „Hochdeutsche“ bzw. ein standardnahes Register aus. Folgendes wird diesbezüglich von einer Gewährsperson angemerkt: „Bei wichtigen Themen (vor allem neuen) spricht die Professorin Hochdeutsch. Wenn wir wiederholen, im Dialekt.“ Dies weist darauf hin, dass SchülerInnen mitunter den Eindruck haben, die Wahl von Sprachregister in fachspezifischen Unterhaltungen sei von sehr spezifischen Faktoren wie Relevanz und Zeitpunkt abhängig.

Fragen zum Unterrichtsstoff sollen den meisten ProbandInnen zufolge umgangssprachlich oder standardsprachlich verhandelt werden, wobei sich auch hier immerhin ein Fünftel für dialektale Sprechweisen entscheidet. Im Schnitt scheint in diesem Kontext somit normalerweise in einer etwas standardferneren Sprechweise gesprochen zu werden als bei Stundenwiederholungen und der Vermittlung des Unterrichtsstoffs. Darauf, dass gerade bei Fragen und Unklarheiten eher auf dialektale oder umgangssprachliche Register gewichtet wird, weist auch RAMGE

(vgl. 1978, 218) hin, und zwar mit der Begründung, dass unverständliche Inhalte durch einen Wechsel auf eine kolloquial geprägte Sprechweise anschaulicher und verständlicher vermittelt werden können.

Ermahnungen werden ähnlich divergent bewertet. Diesbezüglich sind allerdings Stimmen für die Umgangssprache und das „Hochdeutsche“ bzw. standardnahe Sprechweisen tatsächlich zu gleichen Teilen zu verzeichnen (je 36 %). Beinahe ein Drittel (26 %) stimmt außerdem für ein dialektales Register. Für diese ambivalenten Einschätzungen lassen sich durchaus einige Erklärungen in entsprechender Fachliteratur finden. Nach MUHR (vgl. 2005 a, 140) werden Machtdemonstrationen, wie Maßregelungen, gerade im südlichen Burgenland eher auf „Hochdeutsch“ artikuliert. DE CILLIA (2016, 35) hingegen konnte feststellen, dass die Sprachverwendung umso „nähesprachlicher“ eingeschätzt werde, je mehr Emotionen im Spiel sind, was bei Ermahnungen durchaus der Fall ist. Darauf, dass es gerade bei Disziplinierungen auf die spezifischen Rahmenbedingungen ankommt, weisen RAMGES (vgl. 1978, 215–217) Erläuterungen hin. Der Autor stellt fest, dass je nach Intention sowohl dialektale als auch standardsprachliche Elemente bei Maßregelungen funktional eingesetzt werden. Vor diesem Hintergrund erscheinen die ambivalenten Einschätzungen die Sprechweise bei Ermahnungen betreffend durchaus plausibel.

Während die eigene Sprechweise in der Schule generell und im Deutschunterricht ziemlich ähnlich eingeschätzt wird, scheint zwischen den typischen Sprachgebrauchsweisen von LehrerInnen im Allgemeinen und Deutsch-Lehrkräften durchaus eine Differenz festgestellt zu werden. Es zeigt sich eine leichte Tendenz, nach der Deutsch-LehrerInnen eine etwas standardnähere Sprechweise attestiert wird als LehrerInnen. Dieser Befund verwundert kaum angesichts des Umstands, dass die Erziehung zu sogenanntem „korrektem“ Deutsch bekanntermaßen als Aufgabe des Deutschunterrichts gesehen wird und Deutsch-LehrerInnen dementsprechend zu meist die Rolle als Sprachvorbilder einzunehmen versuchen (vgl. RASTNER 1996, POLSTER 2019). Die Vorstellung, Deutsch-LehrerInnen würden mehr Wert auf ein standardsprachliches Kommunikationsverhalten legen, scheint demzufolge durchaus im Bewusstsein der SchülerInnen verankert zu sein.

8.9 Die Thematisierung von „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ im Deutschunterricht: Darstellung und Analyse

8.9.1 Kontexte, in denen „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ im Deutschunterricht Thema waren

Die SchülerInnen sollten außerdem Kontexte bzw. Themen, die im Zusammenhang mit „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ in ihrem Deutschunterricht bereits durchgenommen wurden, angeben. Hierfür wurden einige Domänen vorgegeben, die SchülerInnen konnten allerdings auch selbst solche nennen. Im Folgenden soll aufgezeigt werden, welche Kontexte bzw. Thematiken von den SchülerInnen angeführt wurden und ob sich diesbezüglich Unterschiede zwischen den Altersgruppen und Schultypen ergeben. Da teils nur wenige Nennungen zu verzeichnen sind, wird auf Prozentangaben verzichtet.

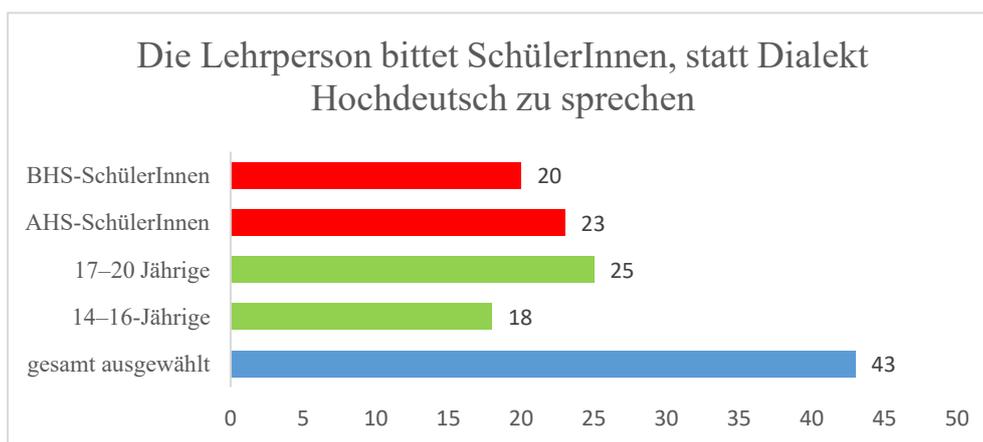


Abbildung 35: Zustimmungen zur Aussage "Die Lehrperson bittet SchülerInnen, statt Dialekt Hochdeutsch zu sprechen"

43 ProbandInnen stimmen zu, dass „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ bereits insofern ein Thema waren, als SchülerInnen dazu angehalten wurden, anstelle des „Dialekts“ „Hochdeutsch“ zu gebrauchen. Etwas häufiger vertreten diese Ansicht 17–20-Jährige und AHS-SchülerInnen.

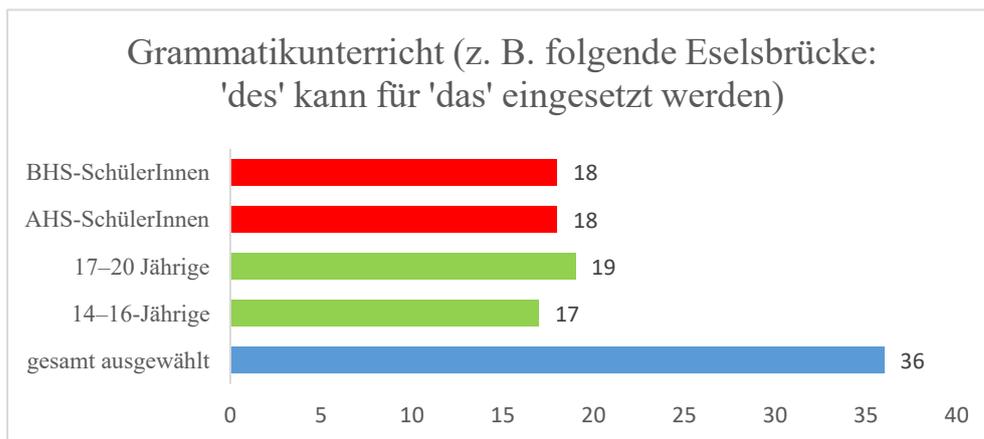


Abbildung 36: Wurden "Dialekt" und "Hochdeutsch" bereits im Grammatikunterricht thematisiert?

Von 36 InformantInnen wird angenommen, dass „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ im Grammatikunterricht eine Rolle spielen. Augenscheinliche Unterschiede zwischen den beiden Vergleichsgruppen sind nicht festzustellen.

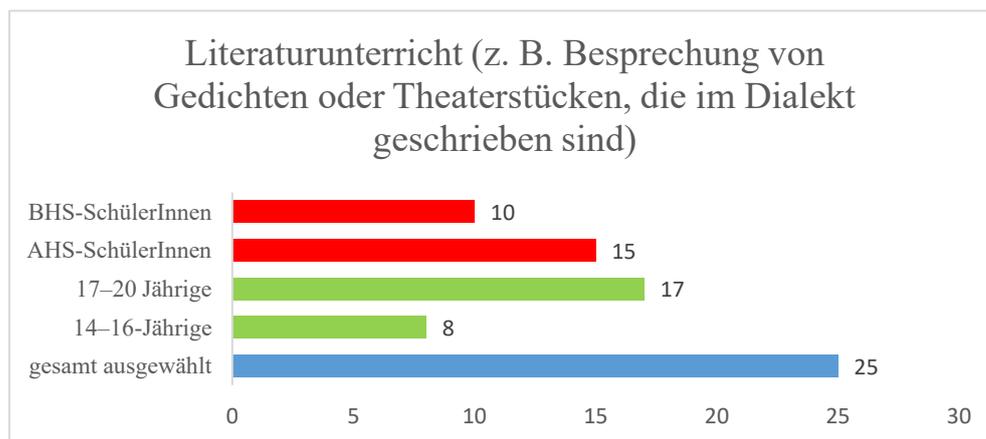


Abbildung 37: Wurden „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ bereits im Literaturunterricht thematisiert?

Die Hälfte der Befragten gibt an, dass die Varietäten(-konzepte) „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ im Literaturunterricht bereits Thema waren. Hier zeigt sich vor allem zwischen den beiden Altersgruppen eine Diskrepanz – mehr als doppelt so viele 17-20-Jährige als 14-16-Jährige sprechen sich für diese Option aus. Tendenziell wird die Aussage auch von mehr AHS-SchülerInnen bejaht.

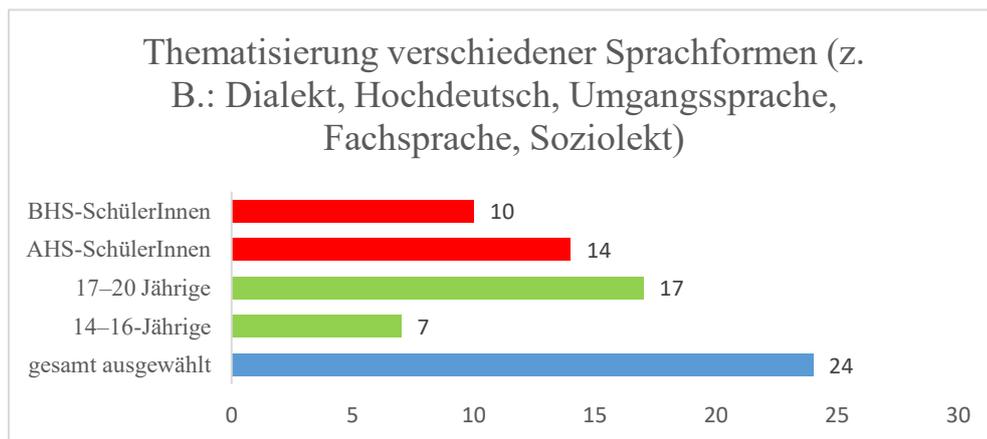


Abbildung 38: Wurden „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ bereits im Rahmen der Thematisierung verschiedener Sprachformen thematisiert?

24 InformantInnen geben an, dass im Deutschunterricht bereits unterschiedliche Sprachformen, sprich Varietäten, durchgenommen wurden. Auch hier wird wiederum ein deutlicher Unterschied zwischen den Altersgruppen ersichtlich: Von den älteren ProbandInnen sind 17 der Ansicht, dass „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ in diesem Kontext bereits besprochen wurde, von den jüngeren nur 7. Wiederum stimmen auch ein wenig mehr AHS- als BHS-SchülerInnen dafür.

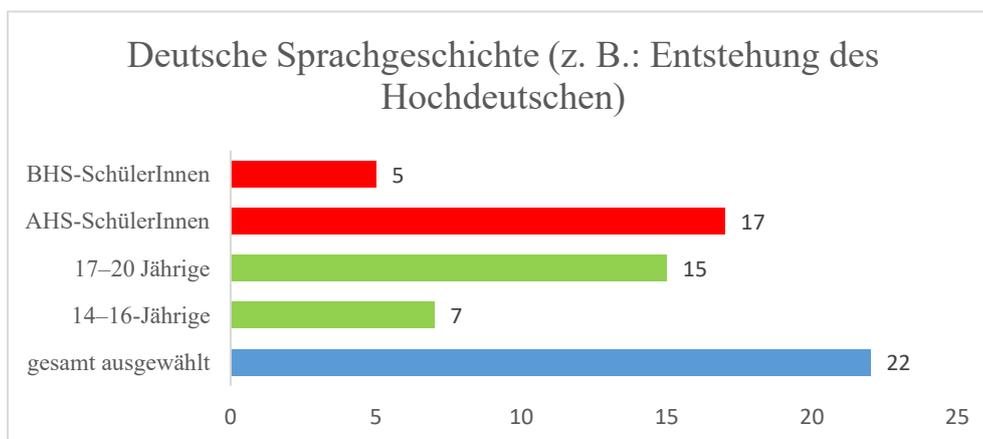


Abbildung 39: Wurden „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ bereits im Rahmen der Behandlung der deutschen Sprachgeschichte thematisiert?

22 Umfrage-TeilnehmerInnen sind der Ansicht, dass im Deutschunterricht bei der Besprechung der deutschen Sprachgeschichte bereits die Rede von „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ war. Die überwiegende Mehrheit der ProbandInnen, die davon ausgeht, sind AHS-SchülerInnen und gehören der älteren Altersgruppe an.

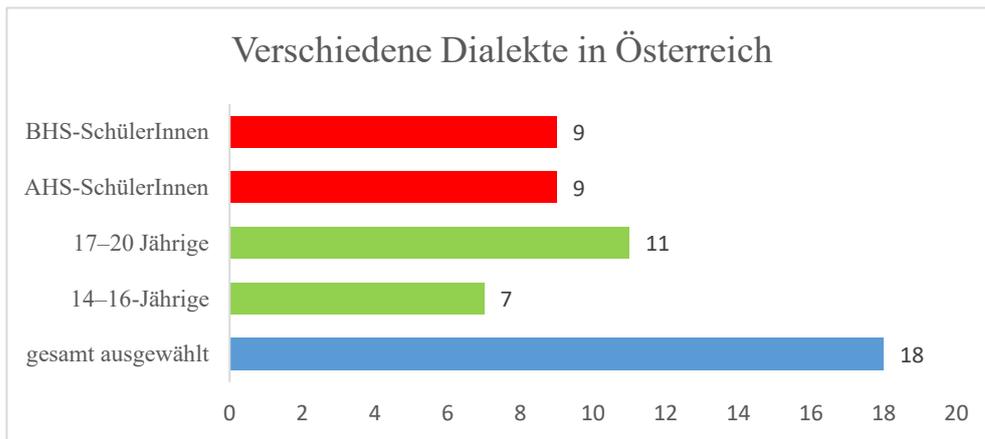


Abbildung 40: Wurden „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ bereits bei der Behandlung verschiedener Dialekte in Österreich thematisiert?

Verschiedene österreichische Dialekte wurden bei 18 ProbandInnen scheinbar bereits im Deutschunterricht thematisiert. Die Mehrheit davon gehört zur Altersgruppe der 17–20-Jährigen. Den Schultyp betreffend ergibt sich eine 50/50-Verteilung.

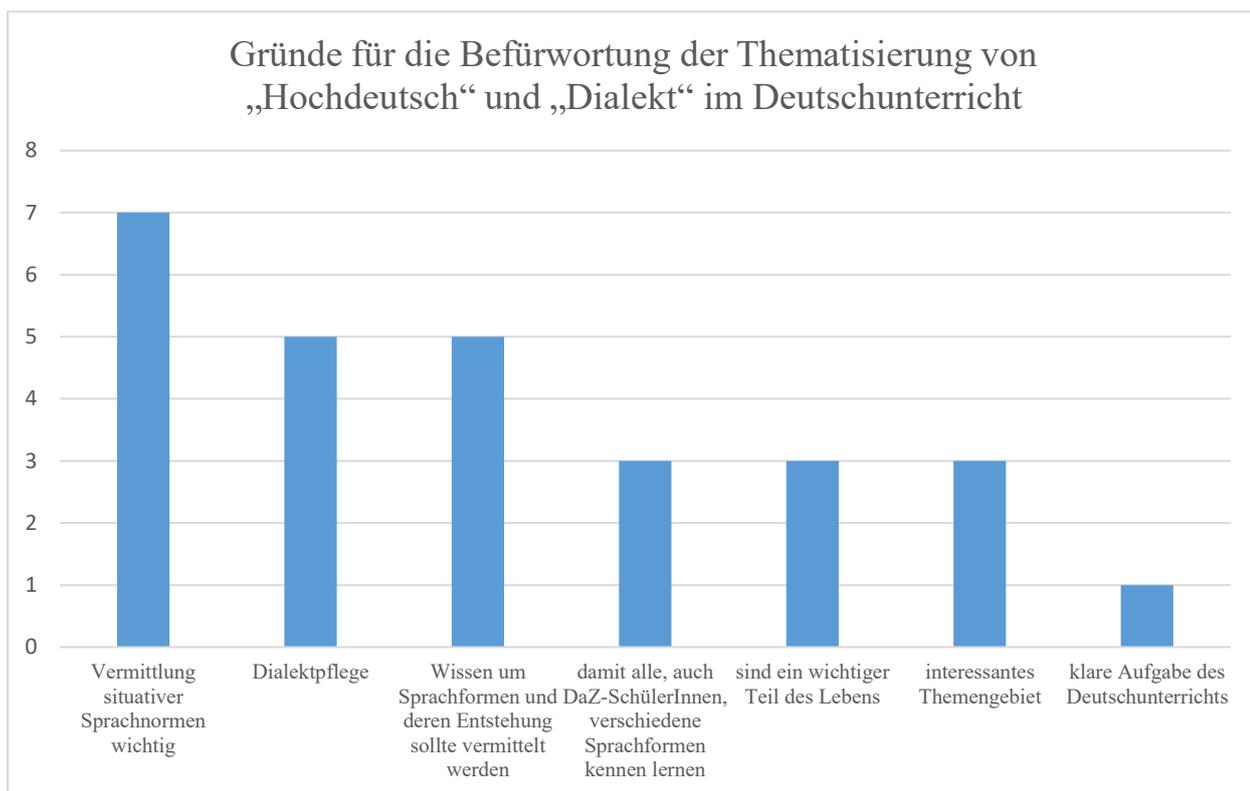


Abbildung 41: Gründe für die Befürwortung der Thematisierung von „Hochdeutsch“ und „Dialekt“ im Deutschunterricht

Nur 2 ProbandInnen stimmen dafür, dass ein Dialektverein, wie z. B. der Hianzenverein, im Rahmen des Deutschunterrichts besucht wurde. 3 InformantInnen führen an, nicht zu wissen, in welchen Kontexten „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ bereits Thema waren. Wiederum 3 SchülerInnen stimmen der Aussage, „Die Sprechweisen Dialekt und Hochdeutsch waren noch nie

ein Thema im Deutschunterricht.“ zu. Die Option, weitere Kontexte bzw. Themen zu nennen, nutzt keine Gewährsperson.

8.9.2 Bewertung der Thematisierung von „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ im Deutschunterricht

Die SchülerInnen wurden auch darum gebeten anzugeben, ob sie eine Thematisierung von Dialekt und Hochdeutsch im Deutschunterricht befürworten oder nicht bzw. ob es ihnen egal sei. 76 % der ProbandInnen sprechen sich für eine Behandlung dieses Themas im Fach Deutsch aus. Bloß 2 %, also eine Gewährsperson, ist dagegen. 22 % meinen, es sei ihnen egal, ob im Deutschunterricht auf die beiden Varietäten eingegangen werde.

Von den 76 % der ProbandInnen, die eine Thematisierung präferieren, geben mehr als die Hälfte (ca. 55 %) Gründe für ihre Wahl an. Folgende Motive werden angeführt (inkl. Mehrfachnennungen):

Am häufigsten merken die ProbandInnen an, wie wesentlich es sei, dass im Deutschunterricht darauf eingegangen wird, in welchen Kontexten es angemessen sei, „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ zu gebrauchen. In diesem Zusammenhang wird vor allem die Wichtigkeit des Einsatzes des „Hochdeutschen“ im Berufs- und Schulalltag unterstrichen. Gleichzeitig weisen einige ProbandInnen auf den Vorteil der überregionalen Verständlichkeit, den das „Hochdeutsche“ biete, hin.

5 ProbandInnen befinden eine Thematisierung von „Dialekt“ aus sprachpflegerischen Gründen für sinnvoll. Er sei den SchülerInnen zufolge ein „Kulturgut“ bzw. ein Teil der „Kulturgeschichte“, sei „schön“ und sollte deshalb auch eine Rolle im Deutschunterricht einnehmen.

Weitere 5 Mal wird auf die Relevanz der Vermittlung von Wissensinhalten zu Varietäten hingewiesen. Eine Gewährsperson meint etwa in diesem Kontext, dass es wichtig sei, wenn „Schüler zumindest einmal von der sprachlichen Entwicklung und den daraus folgenden, verschiedenen Dialekten gehört haben“.

Eine Behandlung der beiden Varietäten „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ halten 4 SchülerInnen insofern für sinnvoll, als dadurch alle SchülerInnen unterschiedliche Varietäten kennenlernen. Ein/e ProbandIn hält dies deshalb für wesentlich, da dadurch „ausländische Kinder auch den Dialekt lernen“, was ein „besseres Gruppenangehörigkeitsgefühl“ zur Folge hat und es gleichzeitig ermöglicht, dass „österreichische Schüler und Schülerinnen auch Hochdeutsch „lernen““. Eine weitere SchülerIn denkt ebenso, dass DaZ-SchülerInnen „in Kontakt“ mit dem „Dialekt“ kommen sollten, auch um „Bedeutungen bestimmter Ausdrücke zu verstehen“.

3 ProbandInnen befürworteten eine Thematisierung, weil sie sowohl den „Dialekt“ als auch das „Hochdeutsche“ als wesentliche Bestandteile des alltäglichen Lebens betrachten, weitere 3 nennen als Grund für ihre Wahl ihr eigenes Interesse an den beiden Varietäten.

Eine Gewährsperson hält die Behandlung von „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ für selbstverständlich, sie/er meint, es „gehört irgendwie zum Deutsch-Unterricht“.

Jene ProbandInnen, denen eine Behandlung der besagten Varietäten im Unterricht nach eigener Angabe egal sei, geben keine Gründe für ihre Wahl an. Die Gewährsperson, der eine Thematisierung nicht gefällt, begründet dies damit, dass eine solche sicher bloß das „Hochdeutsche“ betreffen würde.

8.10 Die Thematisierung von „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ im Deutschunterricht: Interpretation

Dass „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ in verschiedenster Hinsicht eine Rolle im Deutschunterricht einnehmen, wird von den ProbandInnen nicht nur zu weiten Teilen bejaht, sondern auch von der Mehrheit gutgeheißen. Das Hauptaugenmerk in diesem Zusammenhang scheint vielen Angaben zufolge auf der Vermittlung von situativen Sprachnormen zu liegen. Davon zeugen etliche Anmerkungen der ProbandInnen, die konkret auf die Relevanz des Wissens um die situationsangemessene Verwendung von „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ verweisen. Außerdem spricht der Umstand, dass die meisten SchülerInnen (43) eine Thematisierung der beiden Varietäten im Rahmen des Deutschunterrichts vor allem insofern feststellen können, als SchülerInnen dazu angehalten werden, „Hochdeutsch“ statt „Dialekt“ zu sprechen, dafür. Dass diese Ansicht unter den befragten SchülerInnen stark verbreitet ist, verwundert angesichts des Befundes von DE CILLIA (2016, 25), nach dem der Großteil der Lehrpersonen auf dialektale Äußerungen von SchülerInnen hinweist bzw. sie ausbessert, wenn sie im Rahmen von LehrerInnen-SchülerInnen-Gesprächen bzw. vor allem in Vortragssituationen gemacht werden, nicht wirklich. Mit dem eben Angeführten könnte auch peripher die vornehmlich von älteren AHS-SchülerInnen hervorgebrachte Angabe, dass unterschiedliche Sprachformen im Deutschunterricht ein Thema im Deutschunterricht seien, im Zusammenhang stehen.

Nebenher scheinen auch konkrete Wissensinhalte zu „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ mitunter eine Rolle im Deutschunterricht zu spielen. Am öftesten wird in diesem Zusammenhang auf den Grammatikunterricht referiert. Dass bei der Besprechung der deutschen Grammatik mitunter Bezug auf die beiden Varietäten genommen wird, konnte auch bei HOCHHOLZER (vgl. 2004,

284) und WITTIBSCHLAGER (2015, 69) nachgewiesen werden. Eine diesbezügliche Behandlung im Zusammenhang mit Literatur scheint demgegenüber etwas seltener und vermehrt in der AHS-Oberstufe in den höheren beiden Schulstufen stattzufinden. Dass Literatur vergleichsweise nicht so oft, aber dennoch untergeordnet als Ausgangspunkt für die Thematisierung von „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ im Deutschunterricht herangezogen wird, konnte auch HOCHHOLZER (2004, 284) feststellen. Weitere Zusammenhänge, in denen die beiden Varietäten im Deutschunterricht durchaus aufzutauchen scheinen, stellen sprachgeschichtliche Themen und die Besprechung von verschiedenen österreichischen Dialekten dar. Exkursionen zu Dialektvereinen, wie dem im vorliegenden Fall unweit entfernten „Hianzenverein“, scheinen nicht an der Tagesordnung des Deutschunterrichts zu stehen.

Einen Mehrwert stellt die Thematisierung von „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ für SchülerInnen aus verschiedenen Gründen dar. Wie bereits oben erwähnt, scheint insbesondere die Vermittlung von situativen Kommunikationsnormen für wesentlich befunden zu werden. Dass für immerhin 5 ProbandInnen eine Besprechung des „Dialekts“ im Fach Deutsch wichtig zu sein scheint, weil sie ihn als eine erhaltenswerte und damit thematisierungswürdige Varietät befinden, spiegelt wiederum die sehr dialektaffine Haltung einiger ProbandInnen wider. Befürwortet wird eine Behandlung von „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ auch insofern, als das Erlernen gewisser Wissensinhalte, die damit konkret im Zusammenhang stehen, für sinnvoll erachtet wird. Nebenher scheint ebenfalls das Kennenlernen verschiedener Varietäten, um eine Verständigung auf sprachlicher und auch beziehungstechnischer Ebene zu erleichtern, ein wichtiges Motiv darzustellen. In diesem Kontext wird nicht nur betont, dass es die Aufgabe des Deutschunterrichts sei, DialektsprecherInnen das „Hochdeutsche“ näherzubringen, sondern auch darauf verwiesen, dass DaZ-SchülerInnen mit Dialektismen vertraut gemacht werden. Relativ allgemeine Gründe, wie ein grundsätzliches Interesse an der Thematik, ein Verweis auf die Wesentlichkeit aufgrund des Konnexes zur tatsächlichen sprachlichen Lebenswelt sowie die Annahme, eine Thematisierung sei ohnehin eine Selbstverständlichkeit, runden die Kommentare ab und lassen zusammenfassend Folgendes feststellen: Dass sich aus den Angaben von ungefähr einem Drittel der SchülerInnen eine solche Bandbreite an verschiedenen Motiven ergibt, die für die Thematisierung von „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ im Deutschunterricht sprechen, legt durchaus nahe, dass die Thematik – wenn auch vermutlich in verschiedentlicher Ausprägung und mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen – zum Teil Einzug in den Deutschunterricht der befragten SchülerInnen nimmt.

9 Fazit und Ausblick

Abschließend sollen die Forschungsfragen ausgehend von einer entsprechenden theoretischen Rückschau beantwortet werden. Danach soll eine knappe Reflexion und ein Ausblick auf weiterführende Forschungsdesiderata erfolgen.

Ambivalente Einstellungen zu den Varietäten(-konzepten) „Dialekt“, „Hochdeutsch“ und dem dazwischen liegendem Kontinuum, die weit zurückliegenden Standardisierungsprozessen geschuldet sind (vgl. MUHR 1997), in der nahen Vergangenheit mitunter problematische Reformen und Diskussionen auslösten (Stichwort: „Sprachbarriere-Forschung“) (vgl. HOCHHOLZER 2012), scheinen heutzutage einem Wandel zu unterliegen. Dem „Dialekt“ wird im Allgemeinen von jüngeren SprecherInnen weitestgehend mit selbstbewusster Haltung gegenübergestellt, verliert somit allmählich seine dem „Hochdeutschen“ untergeordnete Stellung und findet auch im öffentlichen Raum Verwendung (vgl. STEINKELLNER 2016, LÖFFLER 2016). Was den Bildungssektor anbelangt, scheint sich diese Entwicklung zwar ebenfalls bis zu einem gewissen Grad durchzusetzen, erfordert allerdings wohl noch eine soziolinguistisch-sprachdidaktisch geprägte Stützung von institutioneller Seite (vgl. DE CILLIA / RANSMAYR / FINK 2019). Das zentrale Anliegen vorliegender Diplomarbeit lag darin, auf der Grundlage zweier übergeordneter Forschungsfragen das Fortschreiten dieses sich anbahnenden Einstellungswandelprozesses mittels quantitativer empirischer Erhebung unter SchülerInnen eines dialektal geprägten Gebiets zu untersuchen. Im Folgenden soll auf der Basis der Untersuchungsergebnisse eine Beantwortung der Forschungsfragen erfolgen.

Forschungsfrage Nr. 1 lautet: *Welche „soziale Bedeutung“ (Prestige, Stigma, kommunikative und identitätsstiftende Funktion, ...) schreiben SchülerInnen aus südburgenländischen Schulen den Konzepten „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ im inner- wie außerschulischen Kontext zu?*

Die Ergebnisse legen nahe, dass zwischen den Varietäten „Dialekt“, „Hochdeutsch“ und den dazwischen liegenden Sprechlagen sowohl den inner- wie den außerschulischen Kontext betreffend ein funktionsabhängiges Prestigegefälle (vgl. SOUKUP 2009, 128) besteht.

„Dialekt“ stellt für die überwiegende Mehrheit der befragten SchülerInnen die in informellen Kontexten bevorzugte Sprachgebrauchsweise dar. Sie scheint vor allem insofern Prestige unter den SchülerInnen zu genießen, als sie mit Heimat, Familie und FreundInnen verbindet, sprich soziale Identität stiftet, und als Folge davon auf emotionaler Ebene positive Gefühle evoziert. In kommunikativer Hinsicht wird der „Dialekt“ dementsprechend auch außerhalb der Schule vor allem als adäquate Sprachgebrauchsweise in nächsprachlichen Situationen betrachtet. Die

stereotype Vorstellung, nach der dialektale Register im Schulkontext keinen Platz einnehmen würden, konnte nur in geringfügigem Ausmaß nachgewiesen werden. So wird „Dialekt“ durchschnittlich zwar eher weniger mit Bildung in Zusammenhang gebracht, gleichzeitig werden dialektalen Sprechweisen allerdings in beinahe allen verbalen Kommunikationssettings der Schule gewisse Funktionen zugewiesen. Wie auch RAMGE (1989) feststellte, soll neben allen tendenziell eher fachunabhängigen Kontexten mitunter auch in themenorientierten Situationen die Verwendung von dialektalen Sprechweisen bei SchülerInnen wie LehrerInnen zum Einsatz kommen. So meint eine Gewährperson etwa, dass neuer Stoff von der Lehrperson standardsprachlich vermittelt werde, während bereits thematisierte Wissensinhalte mittels dialektaler Sprechweisen wiederholt werden. Bei der Beantwortung von Fragen zum Unterrichtsstoff scheint ebenfalls eine etwas dialektal geprägte Sprachgebrauchsweise eingesetzt zu werden als in Vortrags- und Prüfungssituationen. Je nach spezifischem Kontext scheinen also Switches wahrgenommen zu werden. Eine Ausnahme bilden die Spracheinschätzungen zur Referatssituation, in der sowohl der Gebrauch von dialektalen als auch umgangssprachlichen Registern als unangemessen befunden wird.

Das „Hochdeutsche“ scheint für die SchülerInnen verstärkt einen Stellenwert in formellen und bildungsnahen Kontexten einzunehmen, wobei insgesamt auffällt, dass der „Hochdeutsch“-Pol weit seltener als sein Skalen-Pendant „Dialekt“ ausgewählt wird. Festzustellen ist außerdem, dass die typische Sprachgebrauchsweise in formelleren Kommunikationssituationen die Umgangssprache darstellt. So werden im außerschulischen Kontext sowohl standardnähere als auch umgangssprachliche Sprechweisen eher für die Kommunikation mit DaZ-SprecherInnen, fremden Personen und Angestellten auf Ämtern als adäquat angesehen. Für den Sprachgebrauch in der Schule gilt Ähnliches – hinsichtlich fast aller fachbezogener Kontexte dominieren die Stimmen für standard- und umgangssprachliche Register. Dies legt nahe, dass die SchülerInnen zu einem gewissen Ausmaß die Fähigkeit besitzen, zwischen sprachlichen Ausprägungen zu differenzieren.

Insgesamt kann konstatiert werden, dass die in einschlägiger Literatur mitunter postulierte Auffassung, der zufolge DialektsprecherInnen eine von Ambivalenz geprägte Einstellung zu ihrer eigenen Sprechweise hätten (vgl. etwa MUHR 1997, 41), sich vorliegend nicht zu bestätigen scheint. Vielmehr legen die Ergebnisse nahe, dass die ambivalente Einstellung zum eigenen „Dialekt“ – wie auch in STEINKELLNER (2016) und LÖFFLER (2016) festgestellt wird – in der jüngeren Generation einer zunehmend souveränen, positiven Haltung zum eigenen „Dialekt“ gewichen ist. Folgende zwei Ausprägungen dieser Gesinnung sind auf der Grundlage der

Resultate festzustellen: Zum einen kann in geringem Ausmaß eine dialektaffine, teils der Standardsprache ablehnend gegenüberstehende Einstellung bemerkt werden. Zum anderen – und dies scheint durchaus die verbreitetere Überzeugung zu sein – kann eine zum Teil tolerante, aber jedenfalls den funktionalen Wert verschiedener Varietäten anerkennende Attitüde registriert werden.

Forschungsfrage Nr. 2 lautet: *Wie nehmen SchülerInnen ihren Deutschunterricht kommunikativ und inhaltlich vor dem Hintergrund ihrer variationsspezifischen Einstellungen wahr?*

Hinsichtlich des Stellenwerts von „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ im Deutschunterricht lassen sich folgende Tendenzen erkennen: Die Auffassung, dass gerade der Deutschunterricht bzw. die Deutsch-Lehrkraft für die Einhaltung eines „korrekten“ Sprachgebrauchs verantwortlich sei, scheint von den SchülerInnen durchaus geteilt zu werden. Für diese Annahme spricht einerseits der Umstand, dass die Sprachgebrauchsweise von Deutsch-LehrerInnen insgesamt etwas standardnäher als jene von LehrerInnen generell eingestuft wird. Andererseits kann aufgrund der vom überwiegenden Teil der ProbandInnen angeführten Angabe, nach der sie es bereits erlebt hätten, dass SchülerInnen von der Deutsch-Lehrperson dazu aufgefordert wurden, die Standardsprache anstelle des Dialekts zu verwenden, davon ausgegangen werden. Auch der mehrfache Verweis auf die Bedeutung eines situationsangemessenen Sprachgebrauchs verstärkt die Anschauung, dass das Einüben in situative sprachliche Normen als wesentlicher und notwendiger Teil des Deutschunterrichts betrachtet wird.

Dass „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ in thematischer Hinsicht Teil des Deutschunterrichts ist, kann auf der Grundlage der SchülerInnen-Angaben ebenfalls angenommen werden. Wie ausgeprägt und mit welchen Schwerpunkten eine Behandlung der Thematik erfolgt, kann allerdings lediglich erahnt werden. Es scheint, als würde am öftesten bei der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit der deutschen Grammatik auf die Varietäten „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ Bezug genommen werden. Wenngleich der Fokus eher auf der Vermittlung von situationsbezogenen Sprachnormen liegt, erwecken dennoch einige Angaben den Anschein, als würden soziolinguistische und sprachdidaktische Überlegungen durchaus in den Deutschunterricht einfließen. Nicht von ungefähr kommen etwa folgende Angaben der SchülerInnen: Einige SchülerInnen befinden die Vermittlung von Wissensinhalten zu „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ sowie die Besprechung ihrer Entstehungsgeschichte und ihrer Unterschiede für wesentlich. Gleichzeitig befürworten manche InformantInnen eine diesbezügliche Thematisierung, um eine Verständigung auf sozialer und sprachlicher Ebene zwischen SchülerInnen, die primärsprachlich

verschiedentlich sozialisiert wurden, zu vereinfachen. Diese Anschauungen decken sich durchaus mit Bestrebungen der Soziolinguistik. Um einen Einstellungswandel zu erwirken und innere Mehrsprachigkeit zu fördern, sind sowohl die Vermittlung von entsprechenden Wissensinhalten zu Varietäten wie auch der gleichberechtigte Umgang mit Varietäten von Nöten. (Vgl. MUHR 2005 a, 145)

Eine rückblickende Betrachtung der gesamten Untersuchung zeigt auf, dass eine Beantwortung der Forschungsfragen mittels der zu Tage gebrachten Ergebnisse durchaus möglich erscheint, einige methodische Adaptionen am Untersuchungsdesign allerdings wohl umfassendere und gesichertere Aussagen hervorgebracht hätten. Der Mix aus offenen und geschlossenen Fragen hat sich zwar durchaus bewährt, konnte allerdings nicht verhindern, dass die Einstellungen mancher SchülerInnen kontextuell nicht erfasst werden konnten. Wer seine Einstellungsäußerung nicht mit eigenen Worten erklärt hat, dessen Positionierungsgründe können nur erahnt werden. In diesem Zusammenhang kann auch die bescheidene Stichprobe von 50 ProbandInnen als problematisch angesehen werden. Wenn etwa nur 5 InformantInnen derselben Meinung waren, ist ein Rückschluss auf die Allgemeinheit keineswegs möglich. Weiters können hinsichtlich der situationsspezifischen Sprechweise im Unterricht starke Differenzen unter den Einschätzungen festgestellt werden, was vermutlich daran liegt, dass es auch innerhalb der vorgegebenen Kontexte stark darauf ankommt, welche Rahmenbedingungen gegeben sind. Gleiches gilt auch für die Themen, die im Deutschunterricht im Rahmen der Behandlung von „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ vorkommen sollen – es bleibt offen, in welchem Ausmaß und welchem spezifischen Kontext es zu einer Auseinandersetzung mit den Varietäten kommt. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen somit insgesamt nur sehr grob Tendenzen auf.

An dieser Stelle soll ein Ausblick darauf gegeben werden, wie das vorliegende Forschungsunternehmen adaptiert und ausgeweitet werden könnte, sodass eben angesprochene Mängel weitestgehend ausgemerzt wären. Auf inhaltlicher Ebene erscheint es mir als besonders wesentlich, genauere Aufschlüsse über die situationsspezifische Sprechweise in Unterrichtskontexten zu eruieren. In diesem Zusammenhang könnten etwa konkrete Aussagen konzipiert werden, denen die ProbandInnen zustimmen oder eben nicht zustimmen können, wie es etwa PURSCHKE (2014) vorschlägt. Tiefere Erkenntnisse hinsichtlich der Thematisierung von Varietäten im Deutschunterricht könnten ähnlich in Erfahrung gebracht werden.

Des Weiteren erscheint eine Erweiterung der Stichprobe in quantitativer wie qualitativer Hinsicht sinnvoll, um einerseits möglichst repräsentative Ergebnisse zu erhalten und andererseits

auch die Perspektiven von LehrerInnen, Eltern oder ExpertInnen in die Untersuchung mitein-zubeziehen. Eine Methodentriangulation, wie sie etwa bei DE CILLIA / RANSMAYR / FINK (2019) durchgeführt wurde, könnte ebenso umfassendere und validere Ergebnisse hervorbringen.

10 Literaturverzeichnis

AJZEN, ICEK / FISHBEIN, MARTIN (1980): Understanding attitudes and predicting social behaviour. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

ALBERT, RUTH / MARX, NICOLE (2010): Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung. Tübingen: Narr.

ALLPORT, GORDON (1954): The historical background of modern social psychology. In: LINDZEY, GARDNER (Hg.): Handbook of social psychology. Cambridge, MA: Addison-Wesley, 3–56.

ANDERS, CHRISTINA A. (2008): Mental maps linguistischer Laien zum Obersächsischen. In: CHRISTEN, HELEN (Hg.): Sprechen, Schreiben, Hören. Zur Produktion und Perzeption von Dialekt und Standardsprache zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Wien: Praesens, 203–230.

ANDERS, CHRISTINA A. (2010): Die wahrnehmungsdialektologische Rekodierung von laienlinguistischem Alltagswissen. In: ANDERS, CHRISTINA ADA / HUNDT, MARKUS / LASCH, ALEXANDER (Hg.): Perceptual Dialectology. Neue Wege der Dialektologie. 2. Auflage. Berlin: De Gruyter (Linguistik, Impulse & Tendenzen 38), 67–87.

ANDERS, CHRISTINA ADA / HUNDT, MARKUS / LASCH, ALEXANDER (Hg.) (2010): Perceptual Dialectology. Neue Wege der Dialektologie. 2. Auflage. Berlin: De Gruyter (Linguistik, Impulse & Tendenzen 38).

BERNSTEIN, BASIL B. (1971 [1965]): A socio-linguistic approach to social learning. In: BERNSTEIN, BASIL B. (Hg.): Class, Codes and Control. London: Routledge & Kegan Paul (1), 118–143.

BERTHELE, RAPHAEL (2010): Der Laienblick auf sprachliche Varietäten: Metalinguistische Vorstellungswelten in den Köpfen der Deutschweizerinnen und Deutschschweizer. In: ANDERS, CHRISTINA ADA / HUNDT, MARKUS / LASCH, ALEXANDER (Hg.): Perceptual Dialectology. Neue Wege der Dialektologie. 2. Auflage. Berlin: De Gruyter (Linguistik, Impulse & Tendenzen 38), 245–267.

CASPER, KLAUDIA (2002): Spracheinstellungen. Theorie und Messung. Heidelberg: Books on Demand GmbH (Heidelberger Schriften zur Sprache und Kultur 6).

CASSIRER, ERNST (2010 [1923-1929]): Philosophie der symbolischen Formen. Hamburg: Meiner.

CUONZ, CHRISTINA (2014): Was kann die diskursive Spracheinstellungsforschung (nicht)? Methodische und epistemologische Überlegungen. In: CUONZ, CHRISTINA / STUDLER, REBEKKA (Hg.): Sprechen über Sprache. Perspektiven und neue Methoden der Spracheinstellungsforschung. Tübingen: Stauffenburg (Stauffenburg Linguistik 81), 31–64.

DE CILLIA, RUDOLF (2014): Innersprachliche Mehrsprachigkeit, Sprachnorm und Sprachunterricht. In: Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule 38/3, 9–19.

DE CILLIA, RUDOLF (2016): Formen der Mehrsprachigkeit in sekundären und tertiären Bildungskontexten. Verwendung, Rolle und Wahrnehmung von Sprachen und Varietäten URL: https://oesterreichisches-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oesterr_dt_unterrichtssprache/Publicationen_Rudolf_de_Cillia/de_Cillia_Vortrag_Sprachen_im_Klassenzimmer_14_09_lang.pdf [Zugriff: 25.9.19].

DE CILLIA, RUDOLF / FINK, ILONA E. / RANSMAYR, JUTTA (2017): Varietäten des Deutschen an österreichischen Schulen. Ergebnisse des Forschungsprojekts "Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache". In: DAVIES, WINIFRED V. [u. a.] (Hg.): Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke. Tübingen: Narr (Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur 99), 207–234.

DE CILLIA, RUDOLF / RANSMAYR, JUTTA / FINK, ILONA E. (2019): Österreichisches Deutsch macht Schule. Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm. Wien / Köln / Weimar: Böhlau Verlag.

DER STANDARD: Der schönste österreichische Dialekt? Das Bellen der Steirer, das Ch der Tiroler oder das Ur der Wiener - welchem Dialekt lauschen Sie am liebsten? URL: <https://www.derstandard.at/story/2000106860432/der-schoenste-oesterreichische-dialekt> [Zugriff: 1.9.19].

DICTT.AT: Deutsch-Englisch-Wörterbuch URL: <https://www.dict.cc/> [Zugriff: 9.1.20].

DITTMAR, NORBERT (1996): Soziolinguistik. Heidelberg: Groos (Studienbibliographien Sprachwissenschaft 16).

DITTMAR, NORBERT (1997): Grundlagen der Soziolinguistik - Ein Arbeitsbuch mit Aufgaben. Berlin: De Gruyter (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 57).

DÖRNYEI, ZOLTÁN (2007): Research methods in applied linguistics. Quantitative, qualitative, and mixed methodologies. Oxford / New York / Auckland: Oxford University Press (Oxford applied linguistics).

FELDER, EKKEHARD (2016): Einführung in die Varietätenlinguistik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (WBG).

FINK, ILONA E. (2014): >>Wimmerl is eigentlich wirklich a Mundortwort, oba >Pickel< is a net schöner.<<. Ergebnisse einer Studie über das Korrekturverhalten von österreichischen Lehrenden. In: Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule 38/3, 78–87.

GAMAUF, ISOLDE (2014): Der Dialekt von Aschau im Burgenland. Eine intergenerationelle Analyse von soziolinguistischen Gemeinsamkeiten und dialektalen Sprachdifferenzen. Diplomarbeit. Universität Wien.

GARRET, PETER (2010): Attitudes to language. Cambridge: Cambridge University Press (Key topics in sociolinguistics).

GLAUNINGER, MANFRED M. (2005): Ausgewählte Aspekte wechselseitiger Beziehungen zwischen deutschen, ungarischen und kroatischen Dialekten im westpannonischen Raum. In: MUHR, RUDOLF / SCHRANZ, ERWIN / ULREICH, DIETMAR (Hg.): Sprachen und Sprachkontakte im pannonischen Raum. Das Burgenland und Westungarn als mehrsprachiges Gebiet. Frankfurt am Main: Lang (Österreichisches Deutsch – Sprache der Gegenwart 5), 79–88.

GLAUNINGER, MANFRED M. (2011): Wien(erisch) zwischen Wunschbild und Wirklichkeit. „Dialekt“ im Wienerlied und im Wiener Sprachalltag. In: ÖSTERREICHISCHES VOLKSLIEDWERK (Hg.): Jahrbuch des österreichischen Volksliedwerkes. Wien: Mille Tre (60), 142–153.

GÜTTLER, PETER O. (2003): Sozialpsychologie. Soziale Einstellungen, Vorurteile, Einstellungsänderungen. 4., durchgesehene und unwesentlich erweiterte Auflage. München: Oldenbourg (Edition Psychologie).

HOCHHOLZER, RUPERT (2004): Konfliktfeld Dialekt. Das Verhältnis von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern zu Sprache und ihren regionalen Varietäten. Regensburg: Edition Vulpes (Regensburger Dialektforum 4).

HOCHHOLZER, RUPERT (2012): Überlegungen zur Bewertung innerer und äußerer Mehrsprachigkeit. In: HARNISCH, RÜDIGER / GRAßL, SIGRID / SPANNBAUER-POLLMANN, ROSEMARIE (Hg.): Strömungen in der Entwicklung der Dialekte und ihrer Erforschung. Beiträge zur 11. Bayerisch-Österreichischen Dialektologentagung in Passau, September 2010. Regensburg: Edition Vulpes (Regensburger Dialektforum 19), 45–54.

HORNER, KRISTINE / LANGER, NILS / REERSHEMIUS, GERTRUD (2018): The German-speaking world. A practical introduction to sociolinguistic issues. 2. Auflage. London / New York: Routledge Taylor & Francis Group (Routledge language in society).

HUNDT, MARKUS (2012): Schöner Dialekt, Hässlicher Dialekt - Theorien und Methoden der Einstellungsforschung im Bereich der Wahrnehmungsdialektologie. In: ELEMENTALER, MICHAEL / HOINKES, ULRICH (Hg.): Gute Sprache, schlechte Sprache. Sprachnormen und regionale Vielfalt im Wandel. Frankfurt am Main: Lang (Kieler Forschungen zur Sprachwissenschaft 2), 77–104.

HUNDT, MARKUS / ANDERS, CHRISTINA A. / LASCH, ALEXANDER (2010): Gegenstand und Ergebnisse der Wahrnehmungsdialektologie (Perceptual Dialectology). In: ANDERS, CHRISTINA ADA / HUNDT, MARKUS / LASCH, ALEXANDER (Hg.): Perceptual Dialectology. Neue Wege der Dialektologie. 2. Auflage. Berlin: De Gruyter (Linguistik, Impulse & Tendenzen 38), XI–XXI.

KATZ, DANIEL (1960): The Functional Approach to the Study of Attitudes. In: Public Opinion Quarterly 24/2, 163.

KOCH, PETER / OESTERREICHER, WULF (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 36, 15–43.

KROEBER-RIEL, WERNER / GRÖPPEL-KLEIN, ANDREA (2013): Konsumentenverhalten. 10., überarbeitete, aktualisierte und ergänzte Auflage. München: Vahlen (Vahlens Handbücher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften).

LABOV, WILLIAM (1971): Die Logik des Nonstandard English (Auszug). In: KLEIN, WOLFGANG / WUNDERLICH, DIETER (Hg.): Aspekte der Soziolinguistik. Frankfurt am Main: Athenäum, 80–97.

LAMELI, ALFRED (2004): Standard und Substandard. Regionalismen im diachronen Längsschnitt. Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik Beihefte 128).

LÖFFLER, HEINRICH (2010): Zu den Wurzeln der Perceptual Dialectology. Eine Spurensuche. In: ANDERS, CHRISTINA ADA / HUNDT, MARKUS / LASCH, ALEXANDER (Hg.): Perceptual Dialectology. Neue Wege der Dialektologie. 2. Auflage. Berlin: De Gruyter (Linguistik, Impulse & Tendenzen 38), 31–49.

LÖFFLER, HEINRICH (2016): Germanistische Soziolinguistik. 5., neu bearbeitete Auflage. Berlin: E. Schmidt (ESV basics 28).

LÜDTKE, JENS / MATTHEIER, KLAUS J. (2005): Variation - Varietäten - Standardsprachen. Wege für die Forschung. In: LENZ, ALEXANDRA N. / MATTHEIER, KLAUS J. (Hg.): Varietäten - Theorie und Empirie. Frankfurt am Main: Lang (VarioLingua 23), 13–38.

MATTHEIER, KLAUS J. (1980): Pragmatik und Soziologie der Dialekte. Einführung in die kommunikative Dialektologie des Deutschen. Heidelberg: Quelle & Meyer (Uni-Taschenbücher Linguistik 994).

MATTHEIER, KLAUS J. (1985): Dialektologie der Dialektsprecher. Überlegungen zu einem interpretativen Ansatz in der Dialektologie. In: Germanistische Mitteilungen 21, 47–67.

MUHR, RUDOLF (1981): Sprachwandel als soziales Phänomen. Eine empirische Studie zu soziolinguistischen u. soziopsychologischen Faktoren des Sprachwandels im südlichen Burgenland. Wien: Braumüller (Schriften zur deutschen Sprache in Österreich 7).

MUHR, RUDOLF (1997): Welche Sprache wird an österreichischen Schulen unterrichtet? Sprachnormen, Spracheinstellungen und Sprachwirklichkeit im Deutschunterricht. In:

Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule 21/3, 32–46.

MUHR, RUDOLF (2005 a): Dialekt als Teil der inneren Mehrsprachigkeit. In: MUHR, RUDOLF / SCHRANZ, ERWIN / ULREICH, DIETMAR (Hg.): Sprachen und Sprachkontakte im pannonischen Raum. Das Burgenland und Westungarn als mehrsprachiges Gebiet. Frankfurt am Main: Lang (Österreichisches Deutsch – Sprache der Gegenwart 5), 135–148.

MUHR, RUDOLF (2005 b): Sprachwandel und innersprachlicher Sprachkontakt am Beispiel des Burgenlands. In: MUHR, RUDOLF / SCHRANZ, ERWIN / ULREICH, DIETMAR (Hg.): Sprachen und Sprachkontakte im pannonischen Raum. Das Burgenland und Westungarn als mehrsprachiges Gebiet. Frankfurt am Main: Lang (Österreichisches Deutsch – Sprache der Gegenwart 5), 13–28.

NEULAND, EVA / PESCHEL, CORINNA (2013): Einführung in die Sprachdidaktik. Stuttgart / Weimar: Metzler.

NEULAND, EVA / SCHLOBINSKI, PETER (Hg.) (2018): Handbuch Sprache in Gruppen. Berlin / Boston: De Gruyter (Handbücher Sprachwissen 9).

OPPENHEIM, BRAM (1982): An exercise in attitude measurement. In: BREAKWELL, GLYNIS M. / FOOT, HUGH / GILMOUR, ROBIN (Hg.): Social psychology. A practical manual. London: British Psychological Society and Macmillan, 38–56.

OSGOOD, CHARLES E. / SUCI, GEORGE J. / TANNENBAUM, PERCY H. (1957): The measurement of meaning. Urbana, IL: University of Illinois Press.

PATOCKA, FRANZ (2004): Sprachliche Charakteristika der Mundarten im Burgenland und Westungarn. In: KRIEGLEDER, WYNFRID / SEIDLER, ANDREA (Hg.): Deutsche Sprache und Kultur, Literatur und Presse in Westungarn / Burgenland. Bremen: Edition lumière (Presse und Geschichte – neue Beiträge 11), 11–21.

PLEWNIA, ALBRECHT / ROTHE, ASTRID (2011): Von gebildeten Deutschen, freundlichen Sachsen und temperamentvollen Bayern. Einstellungen zu Varietäten und ihren Sprechern. In: CHRISTEN, HELEN / PATOCKA, FRANZ / ZIEGLER, EVELYN (Hg.): Struktur, Gebrauch und Wahrnehmung von Dialekt. Wien: Praesens, 179–207.

PLEWNIA, ALBRECHT / ROTHE, ASTRID (2012): Sprache - Einstellungen - Regionalität. In: EICHINGER, LUDWIG M. [u. a.] (Hg.): Sprache und Einstellungen. Spracheinstellungen aus sprachwissenschaftlicher und sozialpsychologischer Perspektive. Mit einer Sprachstandserhebung zum Deutschen von Gerhard Stickel. 1. Aufl. Tübingen: Narr, 9–118.

POLSTER, THOMAS (2019): Dialekt im Schulunterricht. Eine quantitative Untersuchung der Sprachverwendung von Lehrkräften im Deutsch- und Sportunterricht an Österreichs AHS. Diplomarbeit. Universität Wien.

PURSCHE, CHRISTOPH (2011): Regionalsprache und Hörerurteil. Grundzüge einer perzeptiven Variationslinguistik. Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik Beihefte 149).

PURSCHE, CHRISTOPH (2014): REACT - Einstellungen als evaluative Routinen in sozialen Praxen. In: CUONZ, CHRISTINA / STUDLER, REBEKKA (Hg.): Sprechen über Sprache. Perspektiven und neue Methoden der Spracheinstellungsforschung. Tübingen: Stauffenburg (Stauffenburg Linguistik 81), 123–142.

PURSCHE, CHRISTOPH (2015): Das Holz, die Axt, der Hieb. Über den Zusammenhang von Einstellung und Handeln am Beispiel des Handlungsschemas 'Holz hacken'. In: LANGHANKE, ROBERT (Hg.): Sprache, Literatur, Raum. Festgabe für Willy Diercks. Bielefeld: Verlag für Regionalgeschichte, 145–162.

RAAB-STEINER, ELISABETH / BENESCH, MICHAEL (2018): Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung. 5., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Wien: facultas (UTB Schlüsselkompetenzen).

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: Beltz (Beltz-Studienbuch 12), 197–227.

RASTNER, EVA M. (1997): Sprachvarietäten im Unterricht. Eine Umfrage unter Österreichs LehrerInnen zu Standardsprache – Umgangssprache – Dialekt. In: Informationen zur

Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule 21/3, 80–101.

SAUER, DAGMAR (1995): Bewertungen des Dialekts in der Schule. Am Beispiel der Pflichtschulen im südlichen Burgenland. Diplomarbeit. Universität Wien.

SCHMIDT, JÜRGEN ERICH / HERRGEN, JOACHIM (2011): Sprachdynamik. Eine Einführung in die moderne Regionalsprachenforschung. Berlin: Schmidt (ESV-basics 49).

SCHÜTZ, ALFRED (Hg.) (1982): Das Problem der Relevanz. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 371).

SOUKUP, BARBARA (2009): Dialect use as interaction strategy. A sociolinguistic study of contextualization, speech perception, and language attitudes in Austria. Wien: Braumüller (Austrian studies in English 98).

SOUKUP, BARBARA (2014): Konstruktivismus trifft auf Methodik in der Spracheinstellungsforschung: Theorie, Daten, Fazit. In: CUONZ, CHRISTINA / STUDLER, REBEKKA (Hg.): Sprechen über Sprache. Perspektiven und neue Methoden der Spracheinstellungsforschung. Tübingen: Stauffenburg (Stauffenburg Linguistik 81), 143–168.

STEINEGGER, GUIDO (1998): Sprachgebrauch und Sprachbeurteilung in Österreich und Südtirol. Ergebnisse einer Umfrage. Frankfurt am Main. [u. a.]: Lang (Schriften zur deutschen Sprache in Österreich 26).

STEINKELLNER, SARAH (2016): Spracheinstellungen und Mobilität. Eine empirische Studie am Beispiel des mittleren Burgenlands. Diplomarbeit. Universität Wien.

STEVENSON, PATRICK / BARBOUR, STEPHEN / GEBEL, KONSTANZE (1998): Variation im Deutschen. Soziolinguistische Perspektiven. Berlin: De Gruyter (De Gruyter Studienbuch).

STRASSER, HERMANN / BRÖMME, NORBERT (2004): Prestige und Stigma / Prestige and Stigma. In: AMMON, ULRICH [u. a.] (Hg.): Sociolinguistics: An international handbook of the science of language and society. 2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: De Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft [HSK] 3.1), 412–417.

STUDLER, REBEKKA (2013): Einstellungen zu Standarddeutsch und Dialekt in der Deutschschweiz. Erste Ergebnisse einer Fragebogenstudie. In: HETTLER, YVONNE [u. a.] (Hg.): Variation, Wandel, Wissen. Studien zum Hochdeutschen und Niederdeutschen. Frankfurt am Main: Lang (Sprache in der Gesellschaft 32).

STUDLER, REBEKKA (2014): "Einige Antworten habe ich contre coeur so angekreuzt". Zur Relevanz offener Fragen in Fragebogenstudien zu Spracheinstellungen. In: CUONZ, CHRISTINA / STUDLER, REBEKKA (Hg.): Sprechen über Sprache. Perspektiven und neue Methoden der Spracheinstellungsforschung. Tübingen: Stauffenburg (Stauffenburg Linguistik 81), 169–201.

TOPHINKE, DORIS / ZIEGLER, EVELYN (2006): "Aber bitte im Kontext!" Neue Perspektiven der dialektologischen Einstellungsforschung. In: VOESTE, ANJA / GESSINGER, JOACHIM (Hg.): Dialekt im Wandel. Perspektiven einer neuen Dialektologie. Duisburg: OBST (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 71), 205–224.

WIESINGER, PETER (1985): Gesellschaftliche und sprachliche Probleme bei der Erforschung örtlicher Sprachgemeinschaften. Schwerpunkt der Forschungsgeschichte. In: BESCH, WERNER / MATTHEIER, KLAUS J. (Hg.): Ortssprachenforschung. Beiträge zu einem Bonner Kolloquium. Berlin: E. Schmidt (Schriften der Abteilung für Sprachforschung des Instituts für Geschichtliche Landeskunde der Rheinlande, Universität Bonn), 24–48.

WITTIBSCHLAGER, ANJA (2016): "Im Dialekt fühlen sich meine Schülerinnen und Schüler zuhause". Eine Untersuchung des Stellenwerts des Dialekts in österreichischen Volksschulen. Masterarbeit. Universität Wien.

ZWEISPRACHIGES BUNDESGYMNASIUM OBERWART. URL: <https://www.bg-oberwart.at/> [Zugriff: 15.1.20].

11 Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Sprachwirklichkeitsmodell (LÖFFLER 2016, 79)</i>	27
<i>Abbildung 2: Das sprachliche Kontinuum aus linguistischer und laienlinguistischer Sicht (GLAUNINGER 2011, 148)</i>	30
<i>Abbildung 3: Dialektgebrauch von SchülerInnen in Unterrichtskontexten (LehrerInnenperspektive) (DE CILLIA 2016, 23)</i>	48
<i>Abbildung 4: LehrerInnen-Reaktion bei Dialektgebrauch (DE CILLIA 2016, 25)</i>	48
<i>Abbildung 5: Semantisches Differential zur Erhebung von stereotypen Assoziationen (Frage 7)</i>	65
<i>Abbildung 6: Wohnorte der ProbandInnen (kartografisch dargestellt)</i>	69
<i>Abbildung 7: Assoziationen zu „Dialekt“</i>	72
<i>Abbildung 8: Genannte Assoziationen zu „Dialekt“</i>	73
<i>Abbildung 9: Assoziationen zu „Hochdeutsch“</i>	75
<i>Abbildung 10: Assoziationen zu „Hochdeutsch“ – 14–16-Jährige und 17–20-Jährige im Vergleich</i>	76
<i>Abbildung 11: Genannte Assoziationen zu „Hochdeutsch“</i>	77
<i>Abbildung 12: Gründe für die Bevorzugung des „Dialekts“</i>	78
<i>Abbildung 13: Selbsteinschätzung des Sprachgebrauchs im außerschulischen Kontext</i>	84
<i>Abbildung 14: Selbsteinschätzung des Sprachgebrauchs im schulischen Kontext</i>	87
<i>Abbildung 15: Selbsteinschätzung des Sprachgebrauchs im Deutschunterricht</i>	89
<i>Abbildung 16: Selbsteinschätzung des Sprachgebrauchs in Gesprächen mit MitschülerInnen – in der Schule allgemein / im Deutsch-Unterricht</i>	89
<i>Abbildung 17: Selbsteinschätzung des Sprachgebrauchs in privaten Gesprächen mit Lehrkräften – in der Schule allgemein / im Deutsch-Unterricht</i>	90
<i>Abbildung 18: Selbsteinschätzung des Sprachgebrauchs beim Halten eines Referats – in der Schule allgemein / im Deutsch-Unterricht</i>	91
<i>Abbildung 20: Selbsteinschätzung des Sprachgebrauchs bei mündlichen Wiederholungen – in der Schule allgemein / im Deutsch-Unterricht</i>	92
<i>Abbildung 21: Selbsteinschätzung des Sprachgebrauchs bei einer Wortmeldung zum Unterrichtsstoff – in der Schule allgemein / im Deutschunterricht</i>	93
<i>Abbildung 22: Einschätzungen zum Sprachgebrauch von LehrerInnen</i>	94
<i>Abbildung 23: Einschätzungen zum Sprachgebrauch von der/dem Deutsch-LehrerIn</i>	97
<i>Abbildung 24: Einschätzungen zum Sprachgebrauch beim Erzählen eines Witzes / einer Geschichte aus dem Alltag – LehrerInnen / Deutsch-LehrerInnen</i>	98
<i>Abbildung 25: Einschätzungen zum Sprachgebrauch bei Exkursionen – LehrerInnen / Deutsch-LehrerInnen</i>	98

<i>Abbildung 26: Einschätzungen zum Sprachgebrauch in einem privaten Gespräch in der Schule – LehrerInnen / Deutsch-LehrerInnen</i>	99
<i>Abbildung 27: Einschätzungen zum Sprachgebrauch bei organisatorischen Angelegenheiten – von LehrerInnen / Deutsch-LehrerInnen</i>	100
<i>Abbildung 28: Einschätzungen zum Sprachgebrauch bei Ermahnungen von SchülerInnen – LehrerInnen / Deutsch-LehrerInnen</i>	100
<i>Abbildung 29: Einschätzungen zum Sprachgebrauch am Stundenbeginn / bei der Begrüßung – LehrerInnen / Deutsch-LehrerInnen</i>	101
<i>Abbildung 30: Einschätzungen zum Sprachgebrauch bei mündlichen Wiederholungen - LehrerInnen / Deutsch-LehrerInnen</i>	101
<i>Abbildung 31: Einschätzungen zum Sprachgebrauch bei Exkursionen – LehrerInnen / Deutsch- LehrerInnen</i>	102
<i>Abbildung 32: Einschätzungen zum Sprachgebrauch bei der Beantwortung einer Frage zum Unterrichtsstoff – LehrerInnen / Deutsch-LehrerInnen</i>	103
<i>Abbildung 33: Einschätzungen zum Sprachgebrauch bei der Vermittlung des Unterrichtsstoffs – LehrerInnen / Deutsch-LehrerInnen</i>	104
<i>Abbildung 34: Zustimmungen zur Aussage "Die Lehrperson bittet SchülerInnen, statt Dialekt Hochdeutsch zu sprechen"</i>	108
<i>Abbildung 35: Wurden "Dialekt" und "Hochdeutsch" bereits im Grammatikunterricht thematisiert?</i>	109
<i>Abbildung 36: Wurden „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ bereits im Literaturunterricht thematisiert?</i>	109
<i>Abbildung 37: Wurden „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ bereits im Rahmen der Thematisierung verschiedener Sprachformen thematisiert?</i>	110
<i>Abbildung 38: Wurden „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ bereits im Rahmen der Behandlung der deutschen Sprachgeschichte thematisiert?</i>	110
<i>Abbildung 39: Wurden „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ bereits bei der Behandlung verschiedener Dialekte in Österreich thematisiert?</i>	111
<i>Abbildung 40: Gründe für die Befürwortung der Thematisierung von „Hochdeutsch“ und „Dialekt“ im Deutschunterricht</i>	111

12 Anhang

Online-Fragebogen

Seite 01

Einstieg

Liebe Schülerin,
lieber Schüler,

zunächst möchte ich mich für deine Teilnahme an dieser Befragung bedanken! 😊

Dieser Fragebogen ist Teil meiner Diplomarbeit, die ich an der Universität Wien schreibe. Dabei geht es um **Dialekt und Hochdeutsch**. In diesem Fragebogen zählen nur **deine Meinung** und **deine persönlichen Erfahrungen**, das heißt es gibt **keine "richtigen" oder "falschen" Antworten**. Deine Antworten bleiben anonym und werden nicht weitergegeben. Ich verwende sie nur für meine Diplomarbeit.

Die Beantwortung des Fragebogens wird ungefähr **10 Minuten** dauern. Wenn du den Fragebogen am Handy ausfüllst, verwende bitte die Queransicht.

Als Dankeschön für deine Teilnahme kannst du an **einer Verlosung von fünf Amazon-Gutscheinen** im Wert von je **20 €** teilnehmen. Dafür musst du **am Ende des Fragebogens** deine **E-Mail-Adresse** angeben.

Seite 02

Def DuH

In diesem Fragebogen geht es um folgende Sprechweisen:

Dialekt (= Mundart) = eine Sprechweise, die für einen Ort oder eine Region typisch ist und die Außenstehende nicht immer problemlos verstehen können.

Hochdeutsch = eine Sprechweise, die überregional verständlich ist. Sie wird z. B. von NachrichtensprecherInnen in Radio und Fernsehen gesprochen.

1. Sprichst du einen Dialekt?

- Ja
 Nein

Seite 03

DB

2. Wie heißt dein Dialekt?

Ich weiß es nicht.

6. Welche weiteren Eigenschaften fallen dir zum burgenländischen Dialekt ein?

Seite 05
EG H

7. Hochdeutsch klingt für mich ...

schön	<input type="range"/>	hässlich
-------	-----------------------	----------

emotional	<input type="range"/>	nicht emotional
-----------	-----------------------	-----------------

gebildet	<input type="range"/>	ungebildet
----------	-----------------------	------------

sympathisch	<input type="range"/>	unsympathisch
-------------	-----------------------	---------------

gemütlich	<input type="range"/>	ungemütlich
-----------	-----------------------	-------------

8. Welche weiteren Eigenschaften fallen dir zu Hochdeutsch ein?

Seite 06
DoH

9. Was gefällt dir besser?

- Dialekt
- Hochdeutsch
- Mir gefallen beide Sprechweisen gleich gut.
- Anderes:

10. Bitte begründe deine Antwort kurz.

Mache bei den folgenden Fragen bitte an einer für dich passenden Stelle ein Kreuz (D = Dialekt, H = Hochdeutsch):

Beispiel:

	D	H	
<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid #ccc; border-radius: 10px; width: 60%; height: 15px; margin: 5px; position: relative;"> X </div> <div style="border: 1px solid #ccc; border-radius: 50%; width: 15px; height: 15px; margin: 5px; display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> ○ </div> </div>			Es kommt nie zu dieser Situation.

11. Wie sprichst du normalerweise mit folgenden Personen außerhalb der Schule?

	D	H	
Eltern und Geschwister			○
FreundInnen			○
Großeltern			○
Personen, mit denen ich zum ersten Mal spreche			○
Angestellte am Gemeindeamt / in einer Bank			○
Personen, die Deutsch nicht als Muttersprache haben			○

12. Wie sprichst du normalerweise in folgenden Situationen in der Schule?

	D	H	
mit MitschülerInnen in der Pause			○
mit MitschülerInnen im Unterricht (z. B. bei Gruppenarbeiten)			○
mit LehrerInnen im Unterricht			○
mit LehrerInnen in einem privaten Gespräch (z. B. in der Pause)			○
wenn du ein Referat oder eine Präsentation hältst			○
mündliche Wiederholung			○
Wortmeldung zum Unterrichtsstoff (Mitarbeit)			○

13. Wie sprechen deine LehrerInnen normalerweise in folgenden Situationen in der Schule?

	D	H	Es kommt nie zu dieser Situation.
Stundenanfang / Begrüßung	<input type="text"/>		<input type="radio"/>
Vermittlung des Unterrichtsstoffs	<input type="text"/>		<input type="radio"/>
Erzählen eines Witzes / einer Geschichte aus dem Alltag	<input type="text"/>		<input type="radio"/>
mündliche Wiederholung	<input type="text"/>		<input type="radio"/>
privates Gespräch (z. B. in der Pause)	<input type="text"/>		<input type="radio"/>
Beantwortung einer Frage zum Unterrichtsstoff	<input type="text"/>		<input type="radio"/>
organisatorische Angelegenheiten	<input type="text"/>		<input type="radio"/>
Exkursion	<input type="text"/>		<input type="radio"/>
wenn sie SchülerInnen ermahnen	<input type="text"/>		<input type="radio"/>

Seite 08
SWDU

14. Wie sprichst du normalerweise in folgenden Situationen im Deutschunterricht?

	D	H	Es kommt nie zu dieser Situation.
Gruppenarbeit mit MitschülerInnen	<input type="text"/>		<input type="radio"/>
wenn du ein Referat oder eine Präsentation hältst	<input type="text"/>		<input type="radio"/>
mündliche Wiederholung	<input type="text"/>		<input type="radio"/>
privates Gespräch mit dem/der DeutschlehrerIn	<input type="text"/>		<input type="radio"/>
Wortmeldung zum Unterrichtsstoff (Mitarbeit)	<input type="text"/>		<input type="radio"/>

15. Wie spricht dein/e DeutschlehrerIn normalerweise in folgenden Situationen in der Schule?

	D	H	Es kommt nie zu dieser Situation.
Stundenanfang / Begrüßung	<input type="text"/>		<input type="radio"/>
Vermittlung des Unterrichtsstoffs	<input type="text"/>		<input type="radio"/>

Erzählen eines Witzes / einer Geschichte aus dem Alltag	<input type="text"/>	<input type="radio"/>
mündliche Wiederholung	<input type="text"/>	<input type="radio"/>
privates Gespräch (z. B. in der Pause)	<input type="text"/>	<input type="radio"/>
Beantwortung einer Frage zum Unterrichtsstoff	<input type="text"/>	<input type="radio"/>
organisatorische Angelegenheiten	<input type="text"/>	<input type="radio"/>
Exkursion	<input type="text"/>	<input type="radio"/>
wenn er/sie SchülerInnen ermahnt	<input type="text"/>	<input type="radio"/>

16. In welchem Zusammenhang waren Dialekt und Hochdeutsch im Deutschunterricht bereits ein Thema?

Du kannst eine oder mehrere Situationen bzw. Themen ankreuzen.

Die Lehrperson bittet Schülerinnen, statt Dialekt Hochdeutsch zu sprechen.

Literaturunterricht (z. B. Besprechung von Gedichten oder Theaterstücken, die im Dialekt geschrieben wurden)

Exkursion zu einem Dialektverein (wie dem Hianzenverein)

Grammatikunterricht (z. B.: folgende Eselsbrücke: ‚des‘ kann für ‚das‘ eingesetzt werden)

Verschiedene Dialekte in Österreich

Deutsche Sprachgeschichte (z. B.: Entstehung des Hochdeutschen)

Thematisierung verschiedener Sprachformen (z. B.: Dialekt, Hochdeutsch, Umgangssprache, Fachsprache, Soziolekt)

Die Sprechweisen Dialekt und Hochdeutsch waren noch nie ein Thema im Deutschunterricht.

Ich weiß es nicht.

Anderes:

17. Sollen Dialekt und Hochdeutsch im Deutschunterricht thematisiert werden?

Ja

Nein

Es ist mir egal.

18. Begründe deine Antwort bitte kurz.

19. Alter:

20. Geschlecht:

- weiblich
- männlich
- anderes

21. Was ist deine Muttersprache?

- Deutsch
- andere Muttersprache:

22. In welchem Ort bist du aufgewachsen?

23. In welchem Ort hast du bisher am längsten gelebt?

24. In welchem Ort befindet sich deine Schule?

25. In welche Schule gehst du?

- AHS-Oberstufe
- BHS (HTL, HAK, HBLA, HLW, BAKIP, ...)
- Andere:

Wenn du an der Verlosung von fünf Amazon-Gutscheinen im Wert von je 20 € teilnehmen möchtest, gib hier bitte deine E-Mail-Adresse an. Sie wird nur verwendet, um dich über deinen Gewinn zu informieren und nach der Verlosung gelöscht. Wenn du nicht teilnehmen möchtest, drücke bitte ‚Weiter‘.

E-Mail-Adresse:

Ich möchte mich ganz herzlich für deine Mithilfe bedanken :-)

Deine Antworten wurden gespeichert, Du kannst das Browser-Fenster nun schließen.

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

30.01.2020

Datum



Unterschrift

Abstract

Den Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Diplomarbeit bilden ausgewählte Aspekte der „sozialen Bedeutung“ der Variation der deutschen Sprache aus der Sicht von SchülerInnen aus südburgenländischen Schulen. Konkret wurde im Rahmen einer soziolinguistischen Spracheinstellungs- und Sprachwahrnehmungsforschung untersucht, welche kommunikativen und identitätskonstituierenden Funktionen die SchülerInnen den Varietäten(-konzepten) „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ im privaten wie auch schulischen Kontext zuschreiben. Außerdem wurde der Frage nachgegangen, wie die SchülerInnen vor diesem Hintergrund speziell ihren Deutschunterricht kommunikativ und inhaltlich, aber auch in Hinblick auf vermittelte Sprachnormen, wahrnehmen.

Den Ausgangspunkt für dieses Forschungsunternehmen stellt der Umstand dar, dass in der Schule und zum Teil auch im öffentlichen Raum in Österreich SprecherInnen zumeist dem normativen Diktum, eine standardnahe Sprechweise einzusetzen bzw. einsetzen zu müssen, unterliegen, während in den überwiegenden Fällen privater Kontexte vorwiegend Dialekte und umgangssprachliche Sprechweisen die Hauptkommunikationsmittel bilden. Die jüngsten Forschungsergebnisse geben zwar Anlass dazu, eine Tendenz anzunehmen, dass der „Dialekt“ immer mehr an Stellenwert im öffentlichen Raum gewinnt und auch selbstbewusster – vor allem vonseiten jüngerer SprecherInnen – gebraucht wird. Den Schul- und Bildungsbereich betreffend scheint allerdings noch immer der „Standardsprache“ der höhere Stellenwert beigemessen zu werden. In vorliegender Studie kann diesbezüglich gezeigt werden, dass „Dialekt“ unter den befragten SchülerInnen – insbesondere hinsichtlich informeller Situationen im privaten wie schulischen Bereich – großes Prestige genießt. Das „Hochdeutsche“ (bzw. auch die „Umgangssprache“) scheinen demgegenüber eher Funktionen in einschlägig themenbezogenen schulischen Kommunikationssituationen zu erfüllen. Die Ergebnisse legen allerdings nahe, dass dialektalen Sprechweisen in bildungs- und fachbezogenen Kontexten ebenso vereinzelt eine Rolle zuzukommen scheint, was ein Anzeichen dafür sein könnte, dass der „Dialekt“ – nach Jahrzehnten der „Sprachbarriere“-Ideologie – allmählich Einzug in den Schul- und Bildungsbereich hält. Aus der Untersuchung geht außerdem hervor, dass SchülerInnen eine Thematisierung situativer Normen im Deutschunterricht sowohl in kommunikativer als auch inhaltlicher Hinsicht wahrnehmen.