

FWF-Spezialforschungsbereich (SFB)

„Deutsch in Österreich (DiÖ).

Variation – Kontakt – Perzeption“:

erste Ergebnisse aus Teilprojekt 10

***Innere und äußere Mehrsprachigkeit
an österreichischen Schulen:
ein Projektbericht zu Wahrnehmungen
und Einstellungen. Teil I.***



Eva Fuchs & Stephan Elspaß

Universität Salzburg, Fachbereich Germanistik 2019

© Eva Fuchs, Stephan Elspaß

Inhalt

1. EINLEITUNG	1
2. STICHPROBENZUSAMMENSETZUNG	3
3. SPRACHBIOGRAPHIE.....	5
3.1. Erstsprachen / Muttersprachen	5
3.2 Sprachgebrauch in verschiedenen Lebensphasen	8
3.2.1 Wie wurde in den ersten Lebensjahren bzw. im Kindergarten gesprochen?	8
3.2.3 Wie wurde in der Unterstufe (Sekundarstufe 1) gesprochen?	12
3.2.4 Wie ändert sich der Sprachgebrauch von der Primar- zur Sekundarstufe 1?	13
4. AKTUELLER SPRACHGEBRAUCH IM SELBSTBILD.....	15
4.1 Wie sprechen Schüler/innen mit Familienmitgliedern bzw. im Freundeskreis	15
4.2 Wie sprechen Schüler/innen in der Schule?	16
4.3 Wie sprechen sie mit Fremden (=Tourist/innen)?	18
5. SPRACHEINSTELLUNGEN – FOKUS DIALEKTE UND NICHT-DEUTSCHE SPRACHEN.....	20
5.1 Zur eigenen Sprachverwendung in der Schule.....	20
5.2 Zum Sprachgebrauch anderer in der Schule	23
6. ZWISCHEN HOCHDEUTSCH UND ANDEREN VARIETÄTEN AN SCHULEN	28
6.1 Was ist für Schüler/innen ‚Hochdeutsch‘?	28
6.2 Wann wird an den Schulen welche Varietät gesprochen?.....	30
6.3 Einstellungen gegenüber Varietäten.....	32
Literaturverzeichnis	35
Abbildungsverzeichnis.....	36
Tabellenverzeichnis	37

1. EINLEITUNG

Österreichs Schulen sind von einer großen sprachlichen Vielfalt, die die Schüler/innen (und in geringerem Ausmaß auch ihre Lehrer/innen) von zuhause mitbringen, geprägt. Diese **(individuelle) lebensweltliche Mehrsprachigkeit** zeigt sich in (zumindest) zwei Formen:

Viele Schüler/innen in Österreich haben – v. a. als Folge von Migrationsbewegungen – eine andere Erstsprache (= „Muttersprache“) als Deutsch erworben. Diese Form der Mehrsprachigkeit bezeichnet man nach Wandruszka (1979) auch als **äußere Mehrsprachigkeit**. Die äußere Mehrsprachigkeit dieser Kinder und Jugendlichen, die laut Nationalem Bildungsbericht 2018 je nach Urbanisierungsgrad zwischen 6% (in dünn besiedelten Gebieten) und 42 % (in Wien) der Schüler/innen der letzten VS-Klasse schwankt, findet unterschiedlichen Widerhall in der schulischen Realität: Sprecher/innen der sechs autochthonen Minderheitensprachen Burgenlandkroatisch, Slowenisch, Ungarisch, Tschechisch, Slowakisch und Romanes haben – zumindest teilweise – durch Minderheitenschulgesetze einen Anspruch auf bilingualen Unterricht und somit zur Förderung auch ihrer nicht-deutschen Muttersprache (inkl. Alphabetisierung und Bildungssprachaufbau in dieser L1, vgl. de Cillia 2019, S. 247f.). Hingegen findet die Förderung der Erstsprache/n der zahlenmäßig viel größeren zweiten Gruppe, der „Schüler/innen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch“, so der offizielle Terminus, (wenn überhaupt) in einem vergleichsweise geringem Ausmaß statt. Zu dieser zweiten Gruppe gehören vor allem – nach der Zahl der Sprecher/innen gereiht – Türkisch (24%) und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (28%). Sie zählen nicht zu den prestigereichen ‚Weltsprachen‘ wie Englisch, Französisch oder Spanisch und finden sich daher kaum im Angebot an Schulfremdsprachen.

Zusätzlich zu den verschiedenen Erstsprachen und deren **Varietäten** (also z. B. bosnische Dialekte) verfügt Österreich – und verfügen somit auch seine Bildungsinstitutionen – über einen hohen Grad an **innerer Mehrsprachigkeit** oder, wie es Wandruszka ausgedrückt hat: „Schon in unserer Muttersprache sind wir also mehrsprachig“ (Wandruszka 1975, S. 321). Gemeint ist damit das Nebeneinander verschiedener Varietäten im Repertoire von Sprecher/inne/n. Was die Ausprägung dieser inneren Mehrsprachigkeit betrifft, nimmt Österreich dabei – auf das gesamte deutschsprachige Gebiet hin bezogen – eine gewisse Sonderstellung ein. Denn es gibt in Österreich neben Sprachverhältnissen, die man als ‚Diaglossie‘ bezeichnet, auch Verhältnisse, die einer ‚Diglossie‘ ähneln: Traditionellerweise als ‚diglossisch‘ charakterisiert wird der **alemannische Sprachraum**, zu dem neben dem Bundesland Vorarlberg auch einige Tiroler Gebiete (z. B. im Paznauntal) gezählt werden. Hier gibt es – ähnlich den Verhältnissen in der deutschsprachigen Schweiz – eine Trennung zwischen Dialekt und Hochdeutsch, die Sprecher/innen wechseln („switchen“) je nach Situation und Bedarf zwischen diesen beiden Varietäten. In allen anderen, dem **bairischen Mundartenraum** zuzuordnenden Bundesländern finden sich eher fließende Übergänge zwischen Basisdialekten, regionalen ‚Umgangssprachen‘ und ‚Hochdeutsch‘/Standarddeutsch im täglichen Sprachgebrauch. Dies wird als ‚Diaglossie‘ bezeichnet (vgl. Auer 2005): Die Sprecher/innen ‚gleiten‘ sprachlich – wiederum je nach Situation – zwischen Varietäten des so genannten **Dialekt-Standard-Kontinuums** hin und her. (In vielen Gebieten Süddeutschlands sind die Sprachverhältnisse ähnlich.)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der individuelle Sprachenschatz von Schüler/innen an Österreichs Schulen ein sehr großer ist. Dabei ist zu beachten, dass Schüler/innen mit anderer Erstsprache ja durchaus auch österreichische Dialekte sprechen, wenn sie in Österreich aufgewachsen sind, oder auch einen Dialekt in ihrer Erstsprache verwenden (also z. B. einen Dialekt des Türkischen). Anders ausgedrückt: Sie verfügen teilweise sowohl über innere als auch über äußere Mehrsprachigkeit.

Auch wenn politische Bekenntnisse zur Mehrsprachigkeit (meist ist dann äußere Mehrsprachigkeit gemeint) in großer Zahl vorliegen und die mitunter herausfordernde Aufgabe der Schule im Umgang mit dieser Vielfalt bereits erkannt wurde, überrascht es, dass **empirische Daten zur Sprachenvielfalt an Österreichs Schulen weitgehend fehlen**. Erste Schritte, um diese Forschungslücke zu füllen und dabei tatsächlich die gesamte Spannbreite lebensweltlicher Mehrsprachigkeit an Schulen (also innere wie äußere MS) in den Fokus zu nehmen, will das (Teil-) **Projekt „Wahrnehmungen von und Einstellungen zu Varietäten und Sprachen an österreichischen Schulen“ des Spezialforschungsbereichs „Deutsch in Österreich“** (<https://dioe.at/>) setzen. In diesem Projekt wurden qualitative und quantitative Daten dazu erhoben, wie Schüler/innen und ihre Lehrer/innen unterschiedliche Sprachen und Varietäten wahrnehmen und welche Einstellungen sie diesen gegenüber haben.

Der Erhebung von **Sprachwahrnehmungen und Spracheinstellungen** liegen die zentralen Annahmen des Teilprojektes zugrunde, dass diese in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander stehen und dass sie im schulischen Bereich in ihrem Zusammenwirken auf die Bewertung sprachlicher und darüber hinaus weiterer kognitiver Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen an österreichischen Schulen Einfluss haben können. Das Projektteam möchte mit den Untersuchungsergebnissen forschungsbasierte Impulse für die Lehrer/innenaus-/fortbildung und die Schulpolitik in Österreich liefern.

Neben qualitativen Daten (Interviews, videografierten Fokusgruppendifkussionen) und Perzeptionsaufgaben wurde auch eine Fragebogenerhebung durchgeführt. In dem vorliegenden Bericht finden Sie **erste Ergebnisse aus der Online-Befragung der Schüler/innen**. Vertiefende Analysen sowie Ergebnisse aus der Lehrer/innenerhebung folgen in einem 2. Bericht.

Rückfragen und Anregungen sind sehr willkommen; diese richten Sie bitte an evanotburga.fuchs@sbg.ac.at.

2. STICHPROBENZUSAMMENSETZUNG

In diesem Abschnitt soll zunächst dargelegt werden, wer wo befragt wurde (Geschlecht, Schultyp und -standorte).

An der Online-Umfrage, die im Rahmen des Projekts „Wahrnehmungen von und Einstellungen zu Varietäten und Sprachen an österreichischen Schulen“ durchgeführt wurde, nahmen 273 Schüler/innen der 10. Schulstufe im Alter von 15 bis 16 Jahren teil. Die Erhebungen wurden zwischen Februar 2017 und April 2018 an sieben Standorten der Schultypen Handelsschule (HAS) / Handelsakademie (HAK) in den westlichen **Bundesländern Salzburg, Tirol, Vorarlberg und der Bundeshauptstadt** durchgeführt, wobei – Wien ausgenommen – jeweils an einer **städtischen** und einer **ländlichen** Schule Daten erhoben wurden. Die Zielgruppen pro Schulstandort waren jeweils HAS- und HAK-Schüler/innen der 10. Schulstufe (pro Schule demnach zwei Klassen) sowie deren Lehrer/innen. Der vorliegende Bericht präsentiert, wie eingangs erwähnt, zunächst die Ergebnisse für die Gruppe der Schüler/innen. Tab. 1 stellt die genaue Verteilung der Schüler/innen auf die sieben Schulstand-/Erhebungsorte dar.

Region	gesamt	davon weiblich	davon männlich
Vorarlberg – Stadt	42	30	12
Vorarlberg – Land	40	20	20
Tirol – Stadt	30	16	14
Tirol – Land	28	15	13
Salzburg – Stadt	45	19	26
Salzburg – Land	37	18	19
Wien	51	32	19
STICHPROBE GESAMT	n= 273		

Tab. 1: Erhebungsorte: Teilnehmer/innen (= SuS/innen) der (vollständigen) Online-Umfrage (n=273)

Es wurde angestrebt, in jedem Bundesland mindestens 50 Schüler/innen zu befragen. Abb. 1 veranschaulicht die Aufteilung der befragten 273 Schüler/innen auf die vier **Bundesländer**: Auf Salzburg und Vorarlberg (jeweils 30%) folgen Tirol (21%) und Wien (19%).

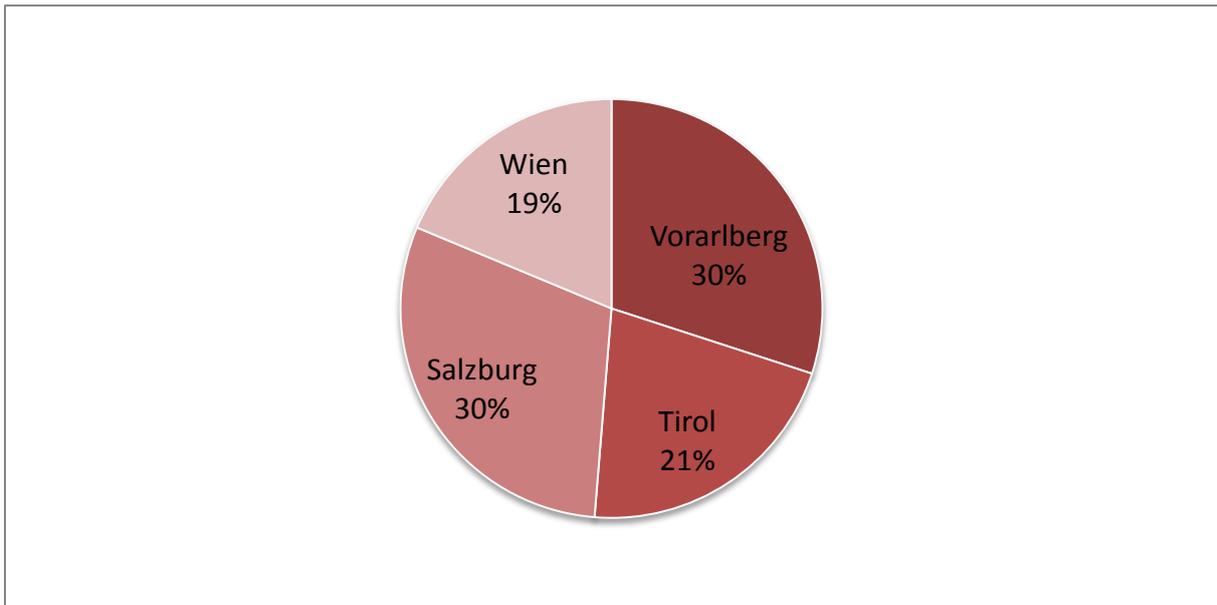


Abb. 1: Verteilung Schüler/innen auf Bundesländer (Schulstandorte)

Abb. 2 zeigt die Verteilung der Schüler/innen nach **Geschlecht** (45% männlich, 55% weiblich), **Schultypen** (47% HAS, 53% HAK) und **Schulstandort** (38% Land, 62% Stadt). Was die beiden Geschlechter und die beiden Schultypen betrifft, liegen bei unserer Befragung insgesamt relativ ausgewogene Verhältnisse vor. Das Übergewicht bei den urbanen Standorten liegt darin begründet, dass die Erhebungen mit der Berücksichtigung von Wien an drei ländlichen und vier städtischen Standorten durchgeführt wurden.

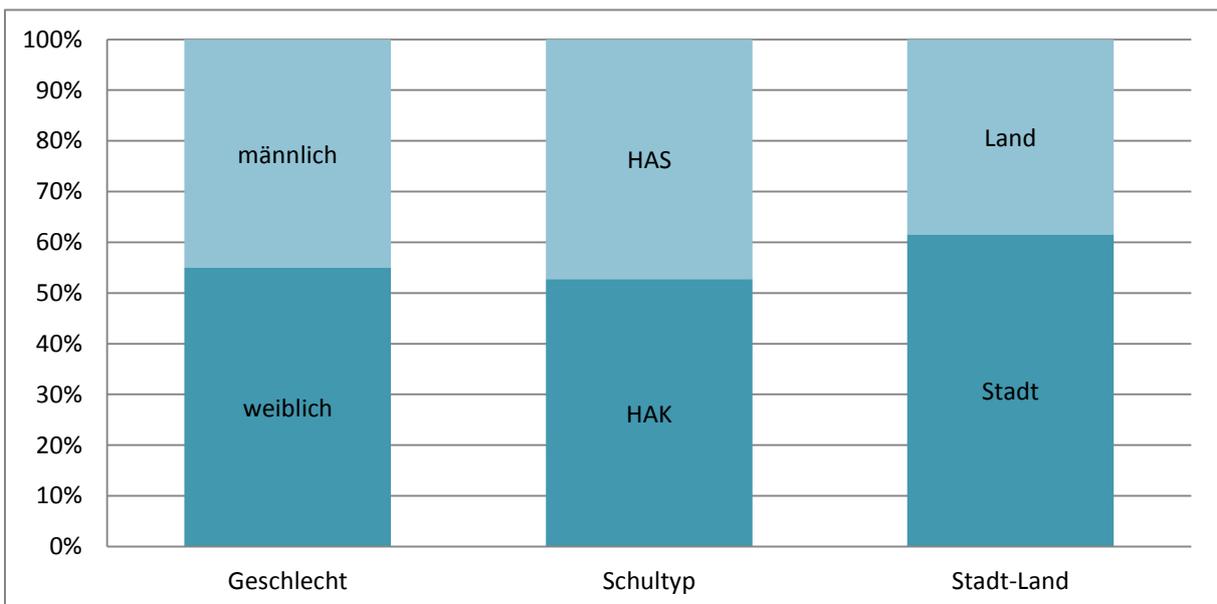


Abb. 2: Verteilung Schüler/innen nach Geschlecht, Schultyp und -standort

3. SPRACHBIOGRAPHIE

In diesem Abschnitt geht es um die sprachlichen Biographien der Schüler/innen – genauer: **Autobiographien**, denn die Daten beruhen auf ihren eigenen Angaben. Sie wurden gebeten, Auskunft zu ihren Erst- bzw. Muttersprachen sowie zu ihrem Sprachgebrauch in verschiedenen Lebensphasen zu geben.

3.1. Erstsprachen / Muttersprachen

Wo wurden die Schüler/innen geboren, in Österreich oder in einem anderen Land? Was war ihre Muttersprache oder Erstsprache? Diese Fragen sollen im folgenden Kapitel beantwortet werden.

Abb. 3 zeigt, dass mit 86% die große Mehrheit der insgesamt rund 300 befragten Schüler/innen in Österreich geboren wurde. Von jenen 12% der befragten Schüler/innen, die nicht in Österreich geboren wurden (Tab. 2), stammt der größte Teil aus Serbien (17%); die zweitgrößte Gruppe kommt aus Deutschland (11%). Mit einem prozentualen Anteil von je 6% können ferner folgende **Geburtsländer** angeführt werden: Armenien, Brasilien, Inguschetien, Nigeria, Rumänien und die Türkei. Insgesamt werden von den Schüler/innen 22 unterschiedliche Länder angegeben.

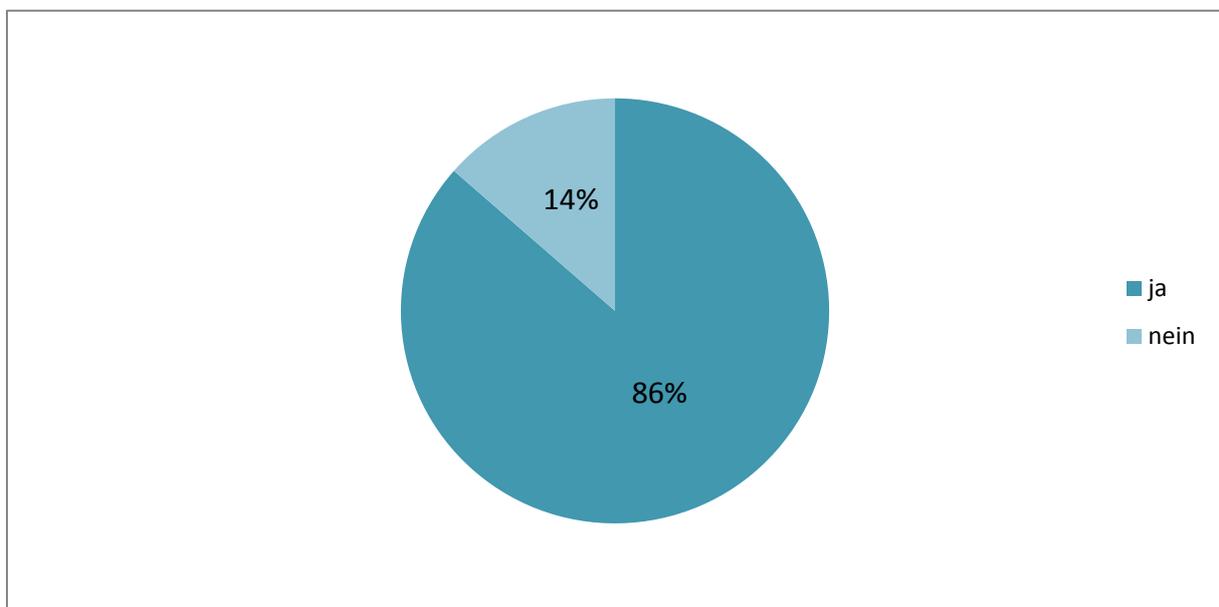


Abb. 3: Geburtsort der Schüler/innen: In Österreich geboren?

Obgleich 86% der Teilnehmer/innen in Österreich geboren wurden, geben 56% an, dass **Deutsch nicht** ihre **Muttersprache** ist (Abb. 4). 40% dieser Schüler/innen nennen Bosnisch, Kroatisch oder Serbisch – die so genannten ‚BKS-Sprachen‘ – als Erstsprachen, 29% Türkisch und 31% eine von 25

anderen Sprachen: Albanisch, Arabisch, Englisch, Hindi, Italienisch, Japanisch, Jesidisch, Kantonesisch, Kurdisch, Niederländisch, Norwegisch, Persisch, Polnisch, Portugiesisch, Rumänisch, Russisch, Schwedisch, Spanisch, Tagalog, Tschechisch, Tschetschenisch, Vietnamesisch und Yoruba (Abb. 5). Neun Schüler/innen gaben an, bilingual zu sein (Deutsch/Spanisch, Türkisch/Kurdisch u. a.); ein/e Schüler/in ist nach eigener Angabe mit drei (Deutsch/Hindi/Englisch), ein/e sogar mit vier Sprachen aufgewachsen (Deutsch/Punjabi/Hindi/Englisch). Eine genaue Aufschlüsselung der Verteilung auf die angegebenen Herkunftssprachen findet sich in Tab. 3.

Hinsichtlich der **Verteilung der Erstsprachen auf die beiden Schultypen** Handelsakademie (HAK – maturaführend) und Handelsschule (HAS – ohne Maturaabschluss) zeigt sich ein konträres Bild: Während in der Handelsakademie die Erstsprache Deutsch mit ca. 65% überwiegt, geben in der Handelsschule 45% der Befragten Deutsch als ihre Muttersprache an (Abb. 6).

Afghanistan	1	Inguschetien	2	Philippinen	1	Türkei	2
Amerika	1	Kosovo	1	Polen	1	gesamt	36
Armenien	2	Kroatien	1	Rumänien	2		
Bosnien-H.	1	Liechtenstein	1	Russland	1		
Brasilien	2	Mazedonien	1	Serbien	6		
Deutschland	4	Niederlande	1	Singapur	1		
Georgien	1	Nigeria	2	Tschechien	1		

Tab. 2: Geburtsort der nicht in Österreich geborenen Schüler/innen (absolute Zahlen)

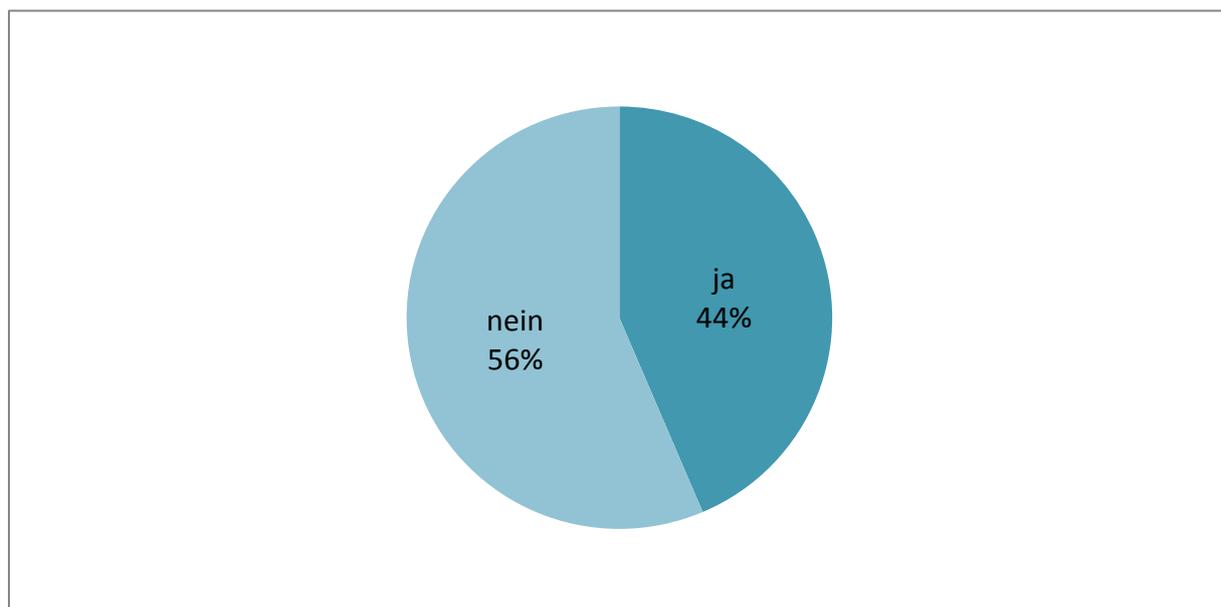


Abb. 4: Deutsch als Erst- / „Muttersprache“ (DaM)?

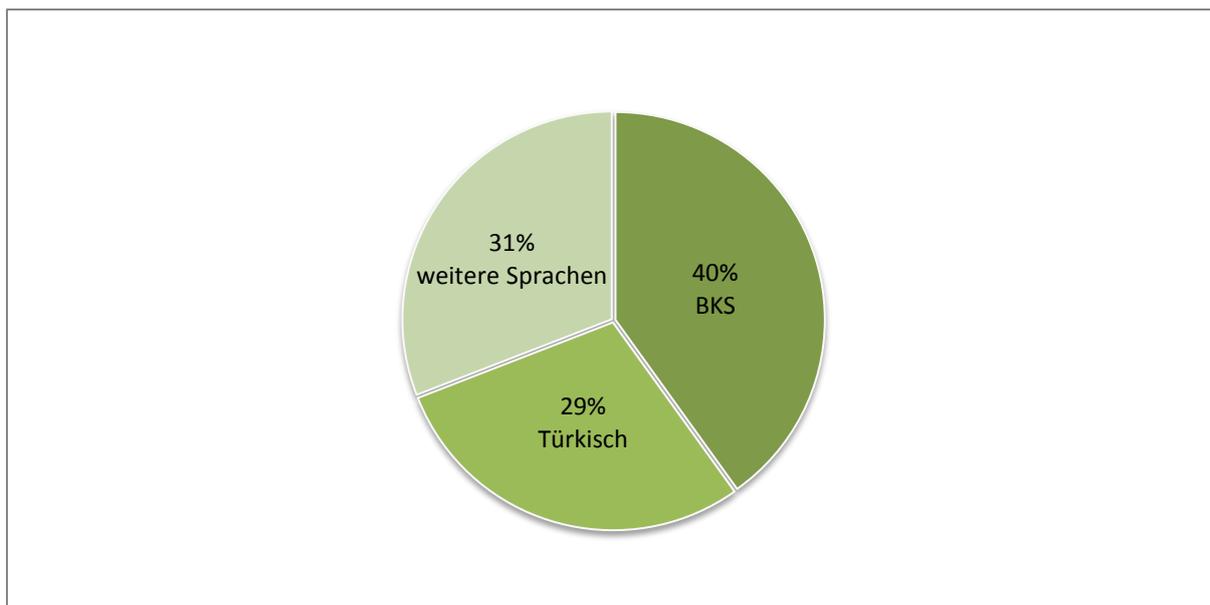


Abb. 5: DaZ (Deutsch als Zweitsprache) – Schüler/innen: nicht-deutsche Erstsprachen (Selbstauskunft)

Albanisch	7	Norwegisch	1	Tschechisch	1
<i>*Albanisch/Deutsch</i>	1	Persisch	1	Tschetschenisch	2
Arabisch	3	Polnisch	3	Türkisch	47
Bosnisch	19	Portugiesisch	1	Vietnamesisch	1
<i>*Deutsch/Punjabi/Hindi/Englisch</i>	1	<i>*Portugiesisch/Spanisch</i>	1	Yoruba	1
Englisch	3	Rumänisch	4		
<i>*Hindi/Italienisch</i>	1	Rumänisch/Serbisch	1		
<i>*Italienisch/Deutsch</i>	1	Russisch	1		
Jesidisch	2	Schwedisch	1		
Kantonesisch/"Chinesisch"	1	Serbisch	25		
Kroatisch	11	Serbokroatisch	3		
Kurdisch	3	<i>*Serbokroatisch/Deutsch</i>	1		
<i>*Kurdisch/Türkisch</i>	1	<i>*Spanisch/Deutsch</i>	2		
Niederländisch	1	Tagalog	1		

Tab. 3: DaZ (Deutsch als Zweitsprache) – Schüler/innen: nicht-deutsche Erstsprachen (Selbstauskunft); *bi- bzw. multilingual

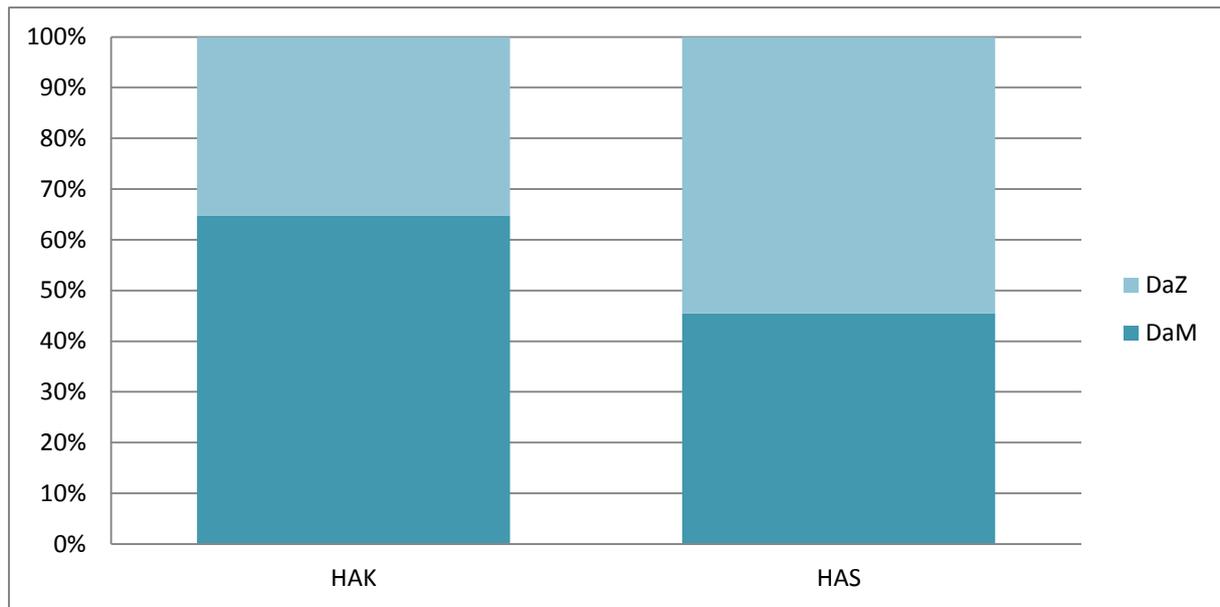


Abb. 6: Verteilung Deutsch als Erst- ('Mutter'-) bzw. Zweitsprache auf Schultyp (Handelsakademie, -schule)

3.2 Sprachgebrauch in verschiedenen Lebensphasen

Auf die eigene Sprachbiographie richtete sich ein erster Fragenblock. Mit welcher Sprache bzw. welchen Sprachen sind Schüler/innen in verschiedenen Regionen Österreichs aufgewachsen? Genauer gefragt: Mit welchen Varietäten sind sie groß geworden? War ihre Erstsprache ein Dialekt (des Deutschen oder einer nicht-deutschen Sprachen)? Wie haben die Schüler/innen in unserer Befragung den Sprachgebrauch vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe wahrgenommen?

3.2.1 Wie wurde in den ersten Lebensjahren bzw. im Kindergarten gesprochen?

Bezüglich der eigenen sprachlichen Biographie gibt eine Mehrheit der Schüler/innen an, während der ersten Lebensjahre in etwa (20 bzw. 25%) gleich häufig Hochdeutsch **gehört wie gesprochen** zu haben, Mischungen zwischen Dialekt und Hochdeutsch wurden stärker rezipiert, also gehört (42%), als selbst produziert, also gesprochen (16%). Gesprochen wurde sehr oft (59%) im Dialekt, und auch beim Hören geben die Befragten an, dass es sich in mehr als ein Drittel der Kommunikationssituationen um dialektal ausgestaltete Situationen gehandelt habe (Abb. 7). Darüber hinaus gab eine große Mehrheit der befragten Schüler/innen an, auch andere Sprache(n) als Deutsch gehört (67 %) bzw. gesprochen (61 %) zu haben (Abb. 8). Der letztgenannte Wert entspricht in etwa den Erkenntnissen aus Abb. 4, wonach 56% der Schüler/innen eine andere Erstsprache als Deutsch angaben. Wenn andere Sprachen und deren Dialekt eine Rolle in den ersten Lebensjahren der Befragten spielten, so überwiegend (66 bzw. 53%) in rezeptiver Weise (Abb. 9).

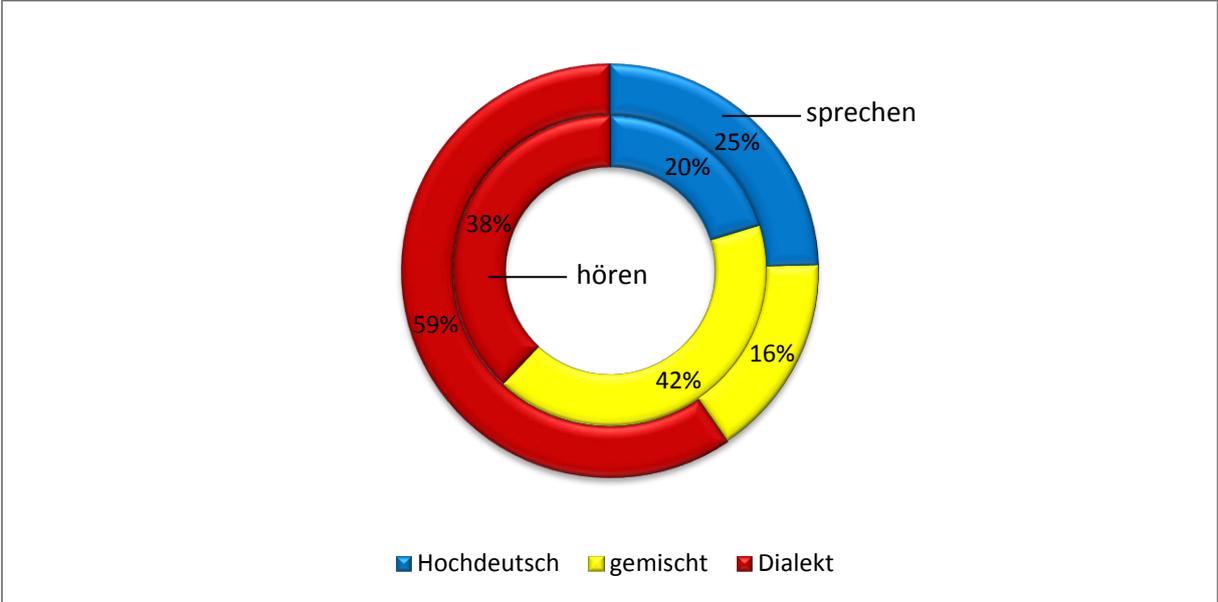


Abb. 7: eigener Sprachgebrauch: erste Lebensjahre

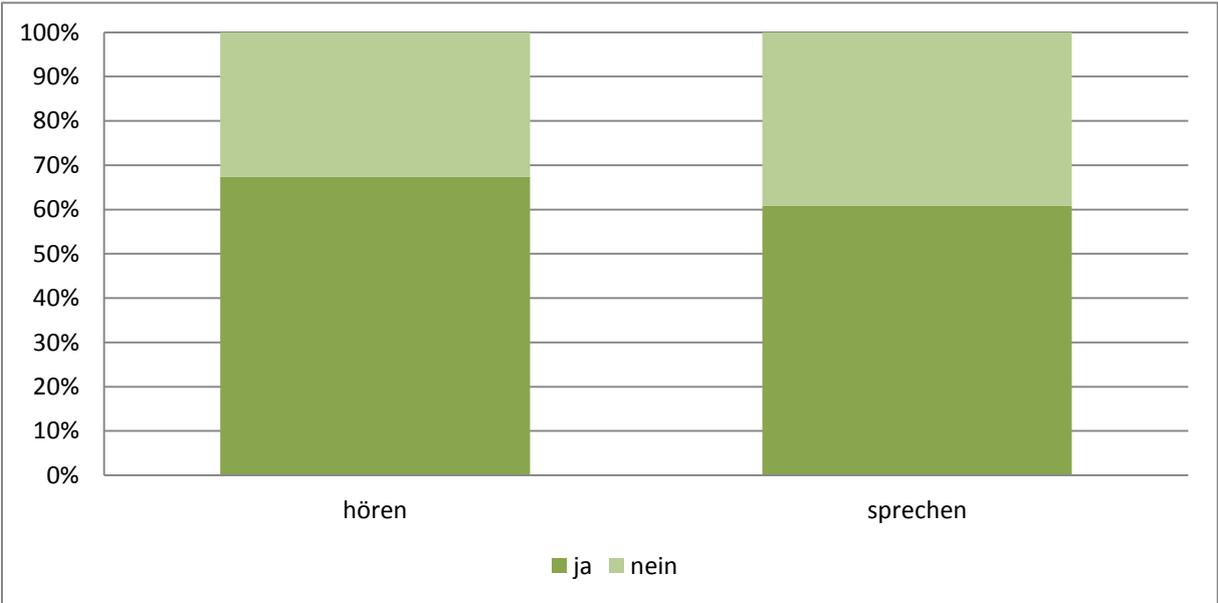


Abb. 8: eigener Sprachgebrauch: erste Lebensjahre - andere Sprache als Deutsch gehört bzw. gesprochen?

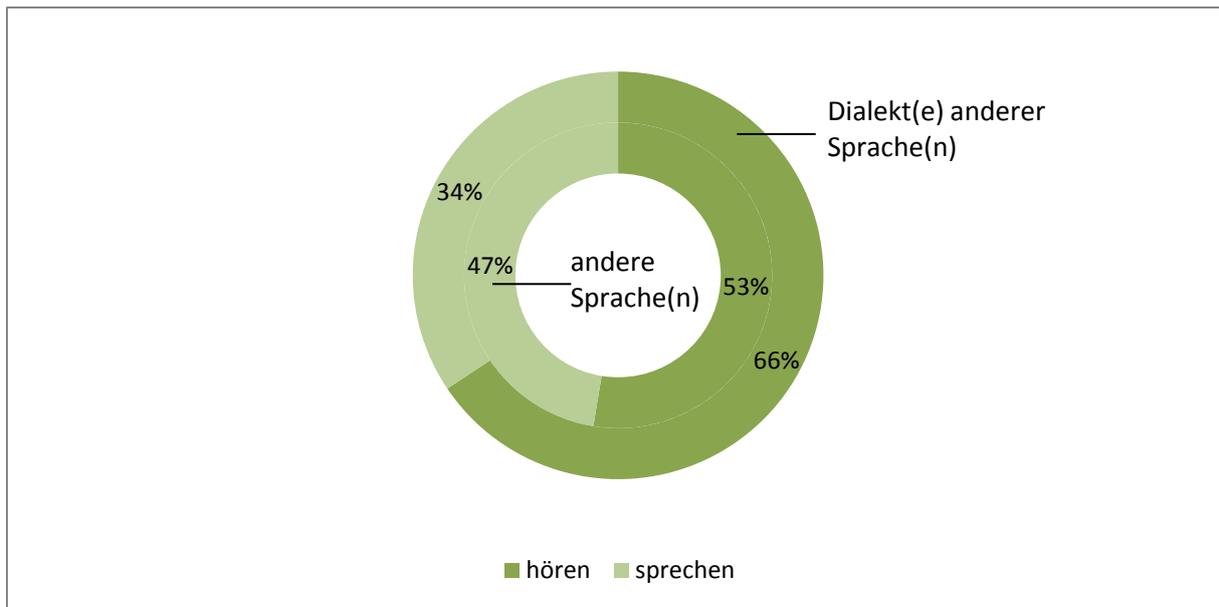


Abb. 9: eigener Sprachgebrauch: erste Lebensjahre – andere Sprache(n) und deren Dialekte

Abb. 10 zeigt den Sprachgebrauch mit Freunden im Kindergarten, der sich hinsichtlich des Dialektgebrauchs in etwa mit jenen in den ersten Lebensjahren deckt – der Hochdeutschgebrauch geht (zu Gunsten der Verwendung von gemischten Sprachformen) auf 13% zurück. Von den 31% der Schüler/innen, die angeben, mit Gleichaltrigen im Kindergarten auch andere Sprachen als Deutsch gesprochen zu haben, führen nur 5% an, dass sie in diesem Alter auch einen Dialekt dieser anderen Sprache verwendet haben (Abb. 11). Dass dieser Wert hier so niedrig ist, mag damit zusammenhängen, dass vielen der betreffenden Schüler/innen der Unterschied zwischen ‚Dialekt‘ und ‚Standardsprache‘ in ihrer Muttersprache nicht bewusst ist, zumal sie in ihrer nicht-deutschen Muttersprache keinen Schulunterricht genossen haben, in dem auf diesen Unterschied aufmerksam gemacht worden wäre.

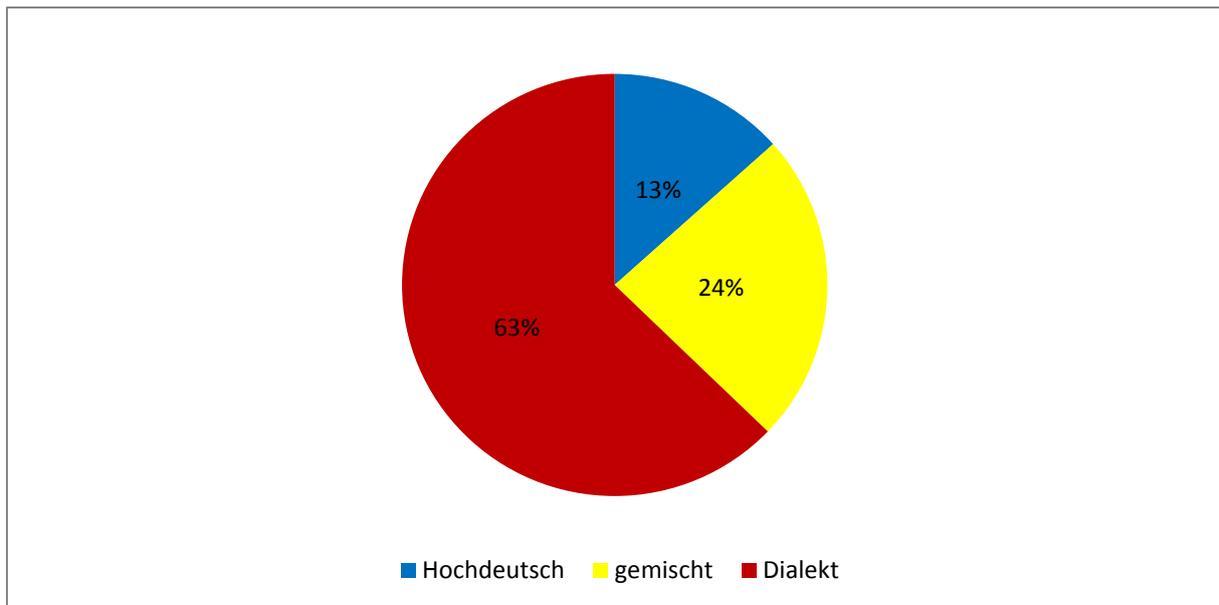


Abb. 10: eigener Sprachgebrauch: Kindergarten – mit Freunden

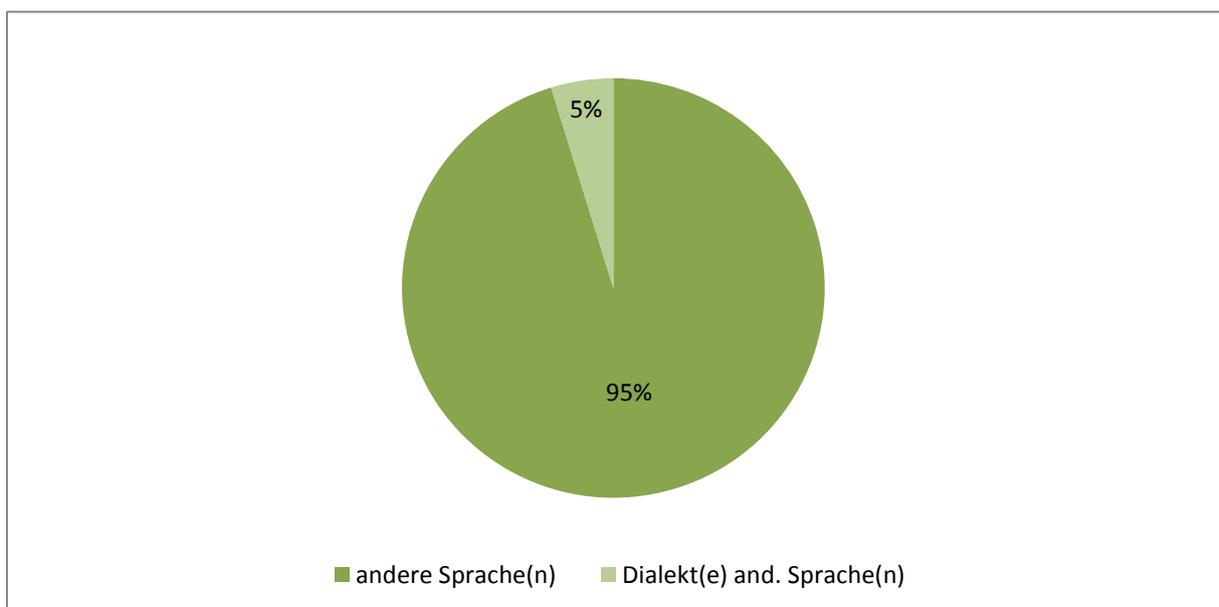


Abb. 11: eigener Sprachgebrauch: Kindergarten – andere Sprache(n) und deren Dialekte

3.2.2 Wie wurde in der Volksschule (Primarstufe) gesprochen?

Für die Primarstufe bzw. Volksschule (Abb. 12) gibt knapp (Kommunikation mit Lehrpersonen) bzw. mehr als die Hälfte (Gespräche mit Gleichaltrigen) der Schüler/innen an, Dialekt gesprochen zu haben. Nur von 11% bzw. 16 % wurde Hochdeutsch als in dieser Zeit verwendete Sprechweise genannt, interessanterweise öfter für Kommunikationssituationen mit ‚Peers‘, also Mitschüler/innen (in meist informellen Situationen). Der nicht-deutsche Sprachgebrauch mit Gleichaltrigen gestaltet sich ähnlich wie im Kindergarten (34% geben an, auch andere Sprachen als Deutsch gesprochen zu

haben), allerdings verdoppelt sich der Prozentsatz der Angabe, dass Dialekte anderer Sprachen verwendet wurden, auf 10% (Abb. 13).

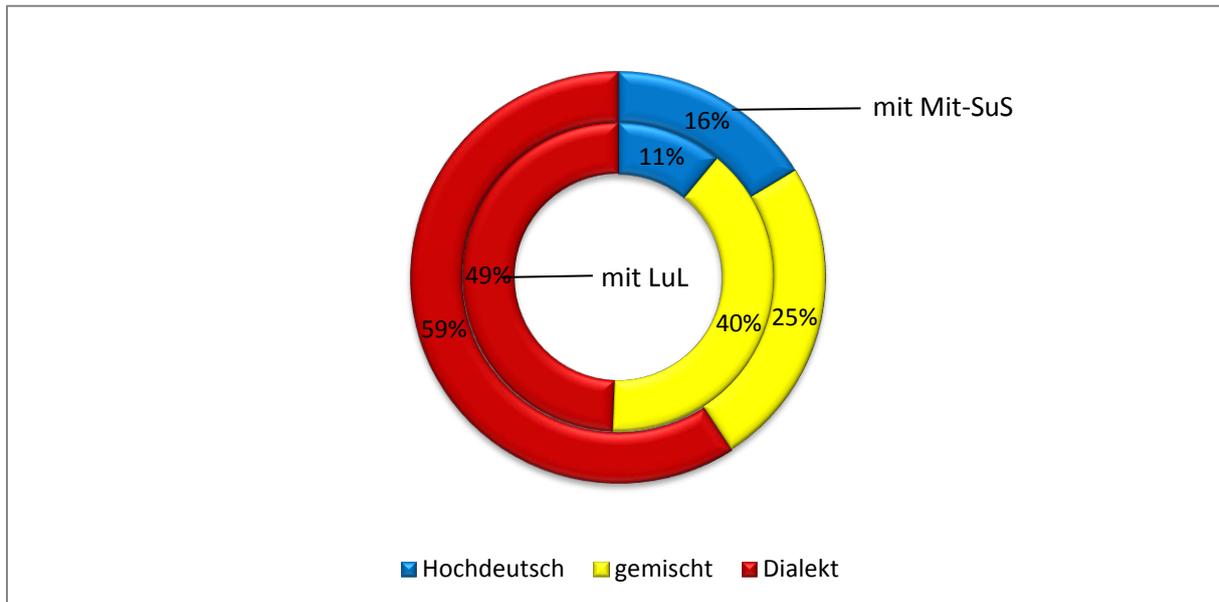


Abb. 12: eigener Sprachgebrauch: Primarstufe – mit Lehrer/innen bzw. Mitschüler/innen

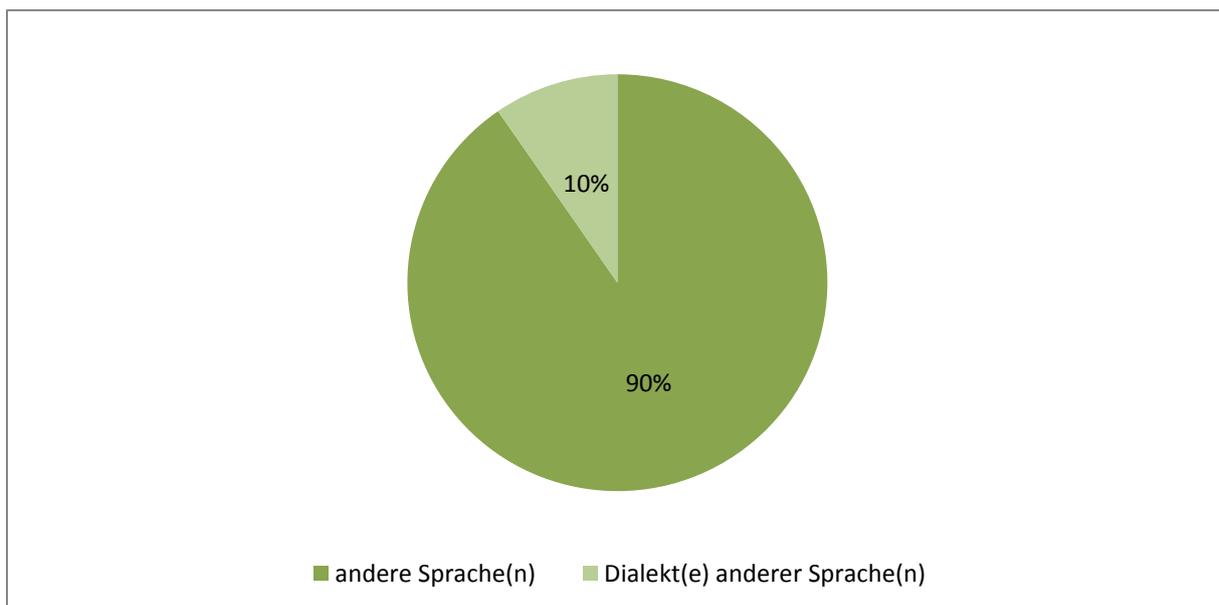


Abb. 13: eigener Sprachgebrauch: Primarstufe – andere Sprache(n) und deren Dialekte mit Freunden

3.2.3 Wie wurde in der Unterstufe (Sekundarstufe 1) gesprochen?

Abb. 14 schließlich gibt die Sprachverwendung in der Unterstufe wieder. Bemerkenswert hier ist, dass die Anteile der gesprochenen Varietäten im Umgang mit Lehrpersonen im Vergleich mit der Volksschule nahezu gleichbleiben; allenfalls sinkt die Verwendung von Dialekt wie auch von Hochdeutsch jeweils etwas zu Gunsten einer ‚Mischung‘ zwischen Hochdeutsch und Dialekt. Was allerdings das Gespräch mit Mitschüler/innen betrifft, so steigt der Gebrauch regionaler Dialekte in

der Unterstufe neuerlich an: Zwei Drittel der Befragten geben an, mit ihren Schulkolleg/innen Dialekt gesprochen zu haben.

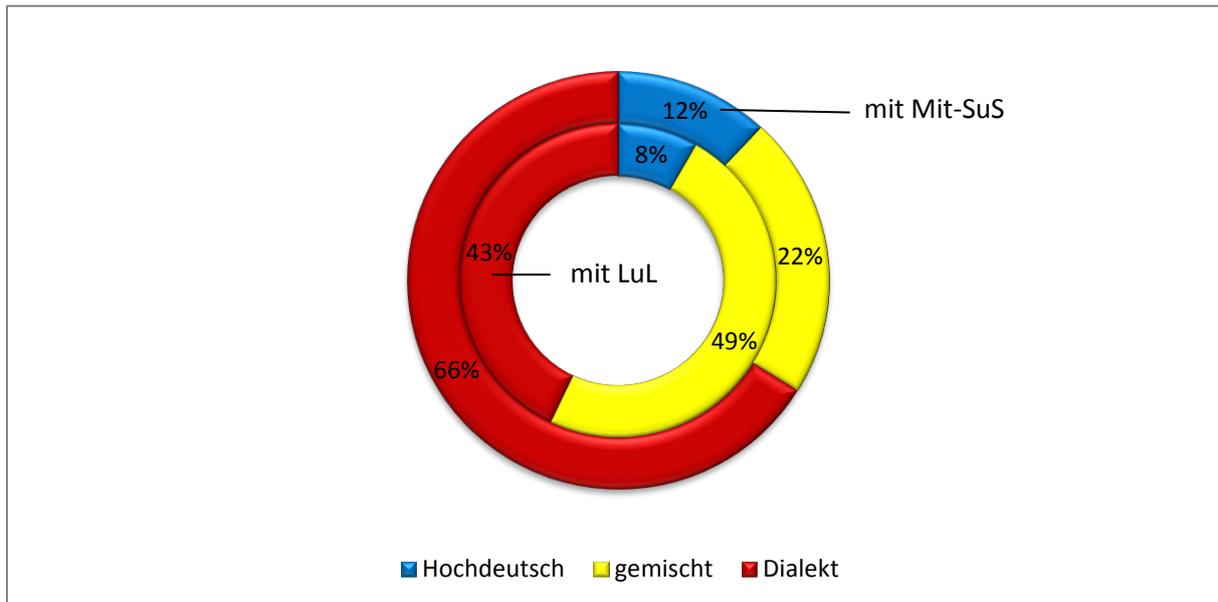


Abb. 14: eigener Sprachgebrauch: Sekundarstufe 1– mit Lehrer/innen bzw. Mitschüler/innen

3.2.4 Wie ändert sich der Sprachgebrauch von der Primar- zur Sekundarstufe 1?

Abb. 15 und 16 veranschaulichen noch einmal zusammenfassend die Entwicklung des Varietätengebrauchs in informellen wie formellen Situationen im Vergleich Volksschule – Unterstufe: Die Verwendung von Hochdeutsch sinkt – ausgehend von niedrigen Werten – im Lauf der Schulzeit weiter ab: Interessanterweise geben die Schüler/innen an, in der Unterstufe noch häufiger mit Freund/innen (12%) als mit Lehrer/innen (8%) Standarddeutsch zu sprechen. In informellen Kommunikations-situationen steigt die Dialektverwendung im Lauf der Schulzeit auf schließlich 66% in der Unterstufe an; auch die Verwendung „einer Mischung von Dialekt und Hochdeutsch“ ist in beiden Settings (formell wie informell) stark vertreten, bei Gesprächen mit Lehrer/innen steigt sie auf nahezu die Hälfte der Nennungen in der Sekundarstufe 1 an (Abb. 16).

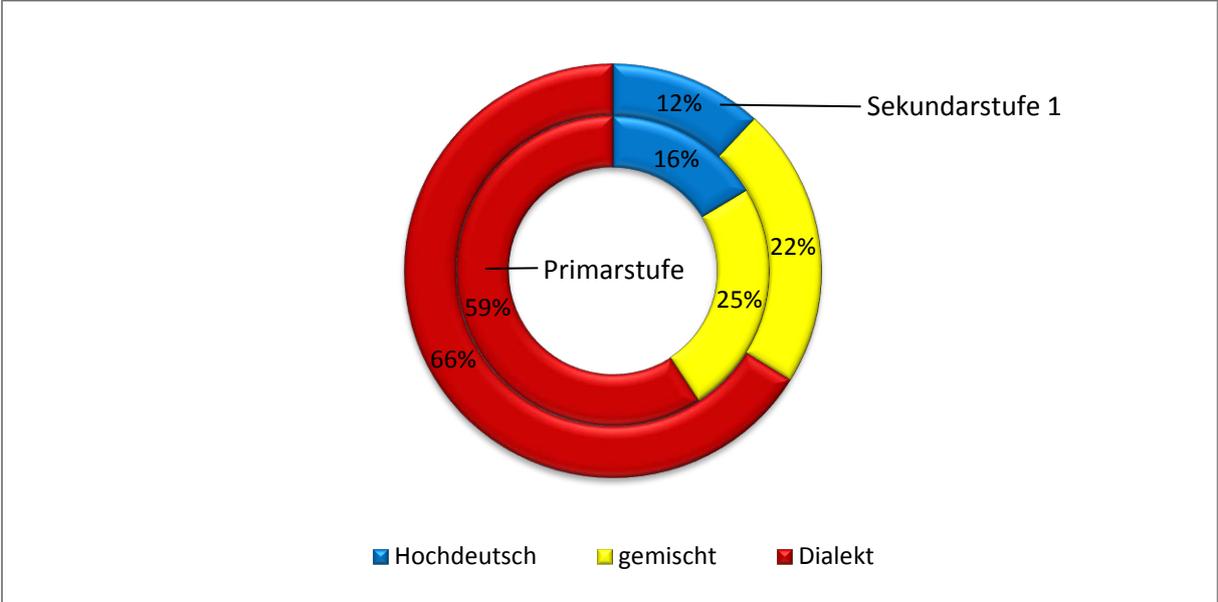


Abb. 15: eigener Sprachgebrauch (informell): Vergleich Primarstufe: Sekundarstufe 1 – mit Mitschüler/innen

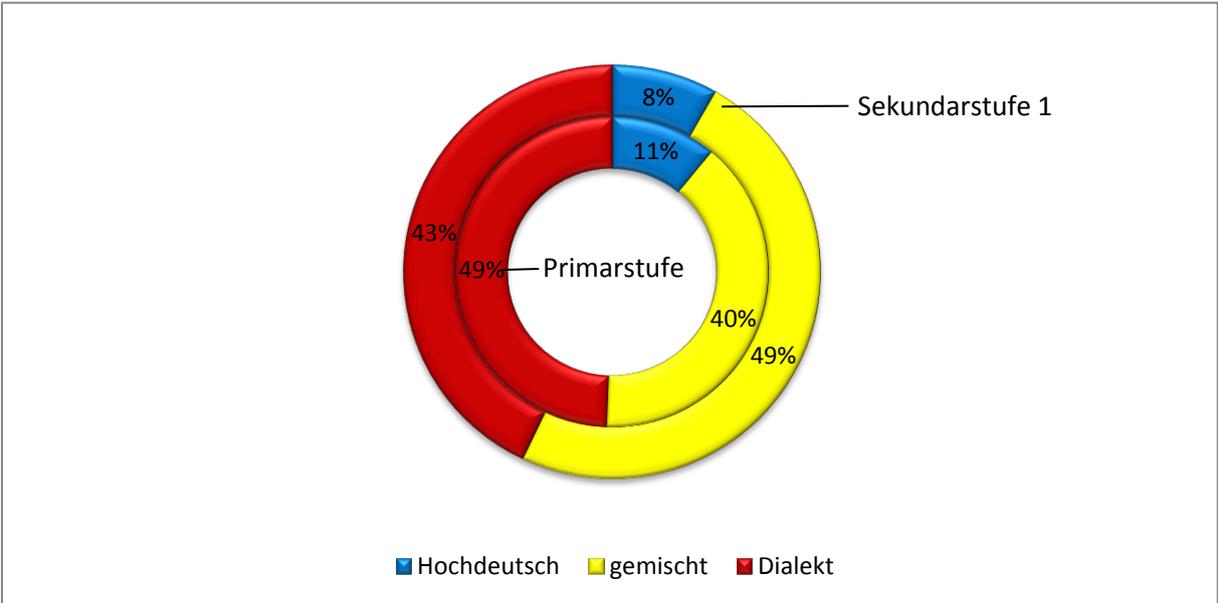


Abb. 16: eigener Sprachgebrauch (formell): Vergleich Primarstufe: Sekundarstufe 1 – mit Lehrer/innen

4. AKTUELLER SPRACHGEBRAUCH IM SELBSTBILD

In diesem Abschnitt rückt nun der gegenwärtige Sprachgebrauch der befragten Schüler/innen in den Fokus. Wir haben die Schüler/innen nach ihrem Sprachgebrauch mit verschiedenen Personen in der Familie, im Freundeskreis, Lehrpersonen sowie Tourist/inn/en aus verschiedenen Gebieten gefragt. Die verschiedenen Personenkreise stehen für eher vertraute gegenüber weniger vertrauten Gesprächspartner/innen. Die Fragen zielten also zum einen auf Nähe- vs. Distanzverhältnisse zu den Gesprächspartner/innen, zum anderen auf die Wahl des Sprachgebrauchs gegenüber Personen, von denen angenommen werden kann, dass sie regionale Varietäten des Deutschen nicht ohne Weiteres verstehen würden (z. B. Tourist/inn/en mit norddeutschem oder schweizerdeutschem Zungenschlag oder Großeltern, die das Deutsche nur schlecht oder auch gar nicht beherrschen). Die Schüler/innen konnten dabei auf einer 5-stufigen Skala zwischen den Polen „Dialekt“ und „Hochdeutsch“ wählen.

4.1 Wie sprechen Schüler/innen mit Familienmitgliedern bzw. im Freundeskreis?

Abb. 17 veranschaulicht die sprachliche Verwendung mit Familienmitgliedern und im Freundeskreis in Bezug auf Dialekt und Hochdeutsch¹. Dabei fällt auf, dass das Dialektsprechen im Umgang mit Freund/innen am Wohnort, also der Peer-Group, am stärksten ausgeprägt ist.

Abb. 18 gibt den privaten Sprachgebrauch von Schüler/innen aus den beiden größten nicht-deutschen Sprachgruppen (Türkisch bzw. BKS) in Bezug auf die äußere Mehrsprachigkeit wieder: Die Verwendung der nicht-deutschen Sprache im Freundes- und Familienkreis ist bei diesen beiden Sprecher/innengruppen relativ ähnlich – nur scheinen türkisch sprechende Schüler/innen im Vergleich etwas häufiger mit ihren Großeltern in ihrer Muttersprache zu sprechen als Sprecher/innen der BKS-Sprachen.

¹ Anm.: Da die Schüler/innen mitunter keinen Kontakt zu den abgefragten Personen(gruppen) haben können - weil z.B. Großeltern nicht mehr leben oder es keine älteren oder jüngeren Geschwister gibt -, war hier als zusätzliche Option „keine Antwort möglich“ vorgegeben. Diese wurde in den Subkategorien unterschiedlich oft gewählt; die entsprechenden Antworten wurden für Abb. 17 - und ebenso für Abb. 19 und 21 - herausgerechnet.

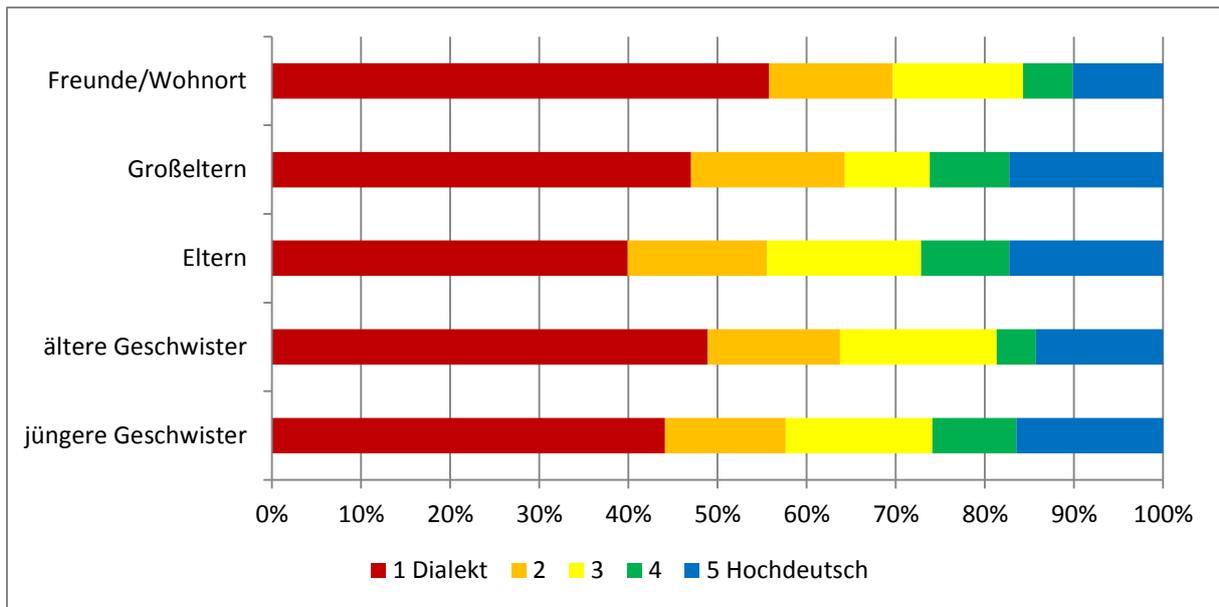


Abb. 17: Sprachgebrauch: Familie und Freunde am Wohnort: Hochdeutsch – Dialekt

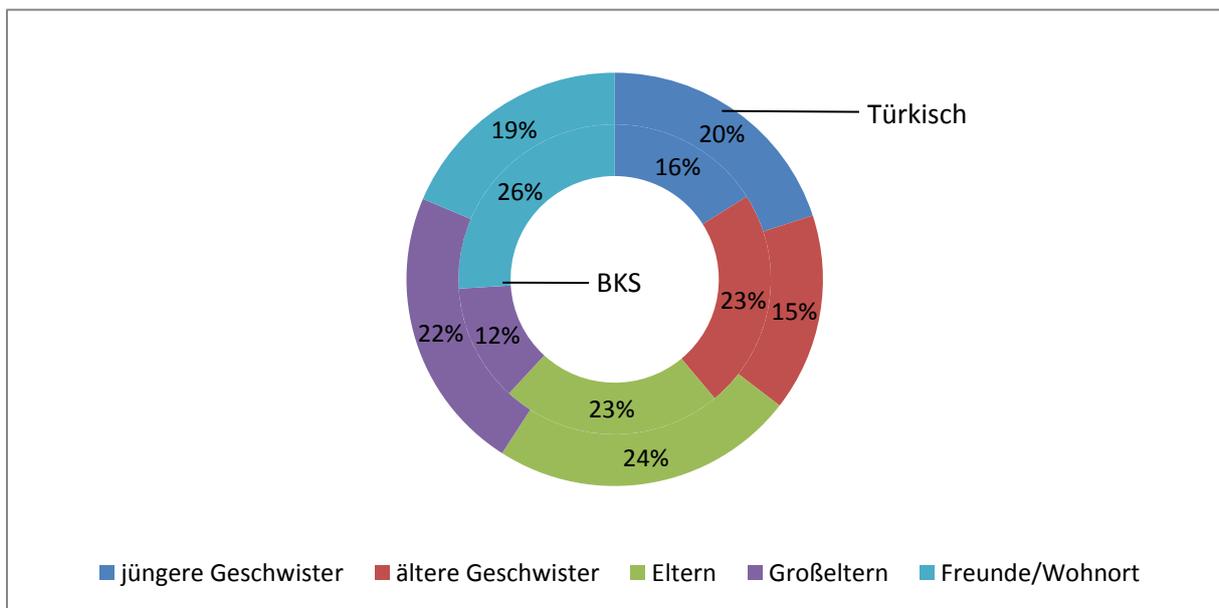


Abb. 18: Sprachgebrauch: Familie und Freunde am Wohnort: andere Sprachen =Türkisch bzw. BKS

4.2 Wie sprechen Schüler/innen in der Schule?

Abb. 19 und Abb. 20 illustrieren erneut den Sprachgebrauch von Dialekt und Hochdeutsch einerseits sowie anderen Sprachen andererseits, nunmehr jedoch bezogen auf den Bereich Schule. Abb. 19 veranschaulicht die stark divergierende Verwendung der Varietäten des Deutschen mit unterschiedlichen Personen im Schulkontext. Mit den Oberstufen-Lehrer/innen geben die Schüler/innen an, mehrheitlich Hochdeutsch bzw. standardnahe Sprachformen, jedoch nur wenig Dialekt zu sprechen. Bezogen auf die Sprachverwendung mit Mitschüler/innen aus der Region mit

deutscher Muttersprache zeigt sich ein entgegengesetztes Bild: Dialekt sowie dialektnahe Varietäten überwiegen hier deutlich; Hochdeutsch wiederum wird hier selten verwendet. Bemerkenswert ist, dass im Gespräch mit Mitschüler/innen, deren Erstsprache eine andere als Deutsch ist, ebenfalls relativ häufig Dialekte sowie dialektnahe Varietäten gebraucht werden, doch wird hier deutlich weniger Dialekt gesprochen als mit Deutsch-Muttersprachler/innen. Andererseits werden Hochdeutsch sowie standardnahe Varietäten mit jenen zwar häufiger verwendet als mit Schüler/innen mit Deutsch als Muttersprache, allerdings nur von etwa einem Drittel der befragten Schüler/innen. Das heißt, dass an den untersuchten Schulen mit Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache eine Kommunikation in der Standardsprache nicht die Regel ist.

Abb. 20 illustriert den Gebrauch nicht-deutscher Sprachen in der Schule, wobei die häufigen Erstsprachen Türkisch bzw. BKS naturgemäß sehr oft mit Mitschüler/innen, die ebenfalls Deutsch als Zweitsprache haben, gesprochen werden. In immerhin ca. 30% der Fälle geben die Schüler/innen an, auch mit Lehrer/innen oder Mitschüler/innen mit Deutsch als Erstsprache Türkisch bzw. BKS-Sprachen zu verwenden. Die Interpretation dieser Angabe bedarf freilich vertiefender Analysen. Was die erste Gruppe betrifft, ist es durchaus möglich, dass diese Sprachen gelegentlich mit Lehrer/innen, die selbst einen türkisch- oder BKS-sprachigen Hintergrund haben, verwendet werden. Auch ist denkbar, dass hier nur ein Austausch von einzelnen türkischen oder BKS-Phrasen mit DaM-Mitschüler/innen gemeint ist, die diesen mehr oder weniger verständlich sind.

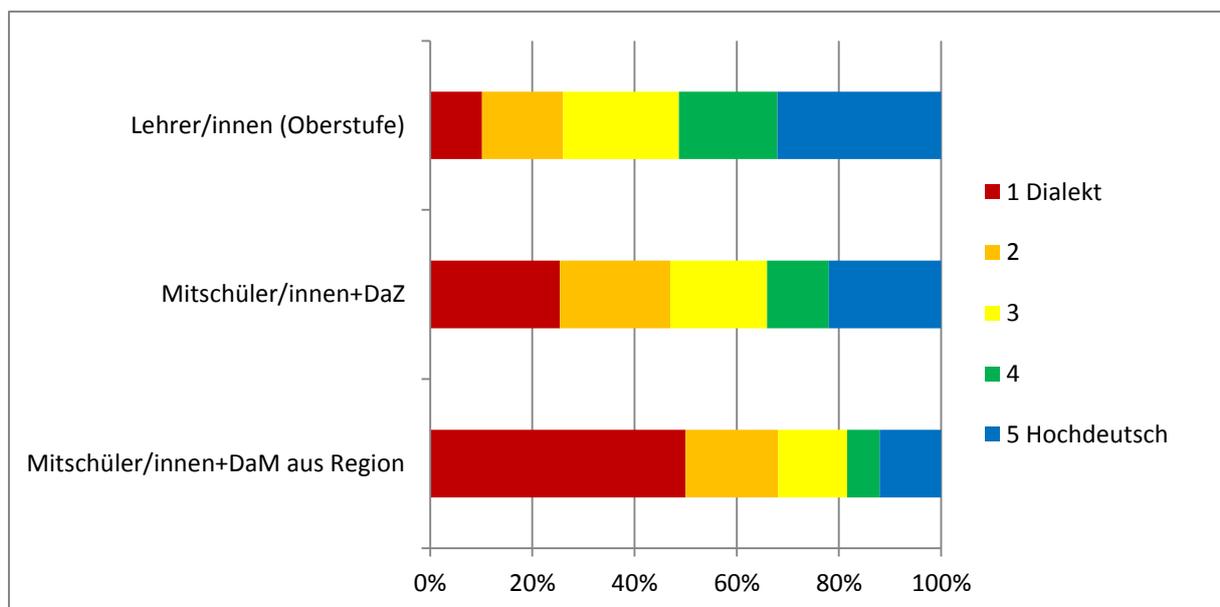


Abb. 19: Sprachgebrauch Schule mit div. Personengruppen: Hochdeutsch – Dialekt

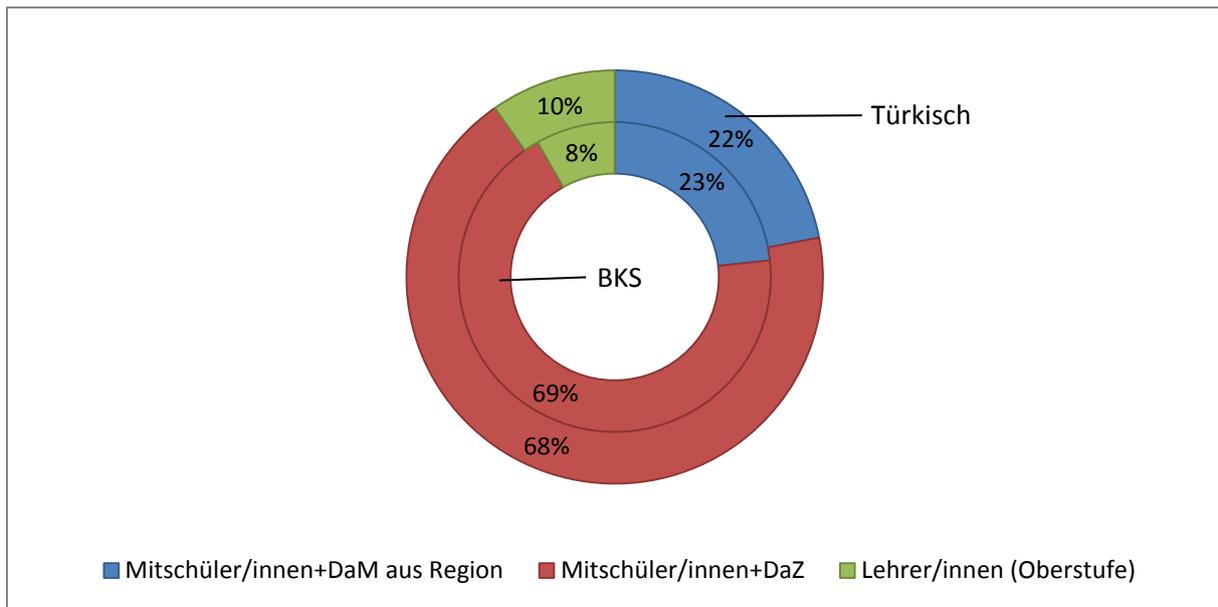


Abb. 20: Sprachgebrauch Schule mit div. Personengruppen: andere Sprachen = Türkisch bzw. BKS

4.3 Wie sprechen Sie mit Fremden (=Tourist/innen)?

Bei dieser Frage geht es, wie erwähnt, nicht nur um den Sprachgebrauch gegenüber Fremden an sich (Distanzverhältnis bzw. sprachliches Höflichkeitsverhalten), sondern auch um die regionale Herkunft der Gesprächspartner/innen – hier exemplarisch Tourist/inn/en –, von denen angenommen werden kann, dass sie regionale Varietäten des Deutschen der Schüler/innen nicht ohne Weiteres verstehen. Abb. 21 illustriert entsprechend die Antworten zum Sprachgebrauch innerhalb des Varietätenspektrums zwischen Dialekt und Hochdeutsch im Gespräch mit Tourist/innen aus unterschiedlichen Dialektgebieten des deutschsprachigen Raumes. Die eigene Sprachverwendung sollte demnach eingeschätzt werden bei Tourist/innen mit norddeutschem, bayerisch-österreichischem sowie schweizerdeutschem Akzent. Für alle drei Personengruppen gibt eine absolute Mehrheit der Befragten an, Hochdeutsch bzw. standardnah zu sprechen. Fast 60% der Schüler/innen würden bei einem norddeutschen Akzent das Hochdeutsche verwenden, beinahe 50% bei einem schweizerdeutschen und ca. 35% bei bairischem Akzent. Im Falle des Letzteren würden jedoch auch in etwa ebenso viele Dialekt bzw. dialektnah sprechen. Die Zahlen zeigen deutlich, dass bei den Schüler/innen ein Bewusstsein für eine adressatenorientierte Sprachverwendung herrscht.

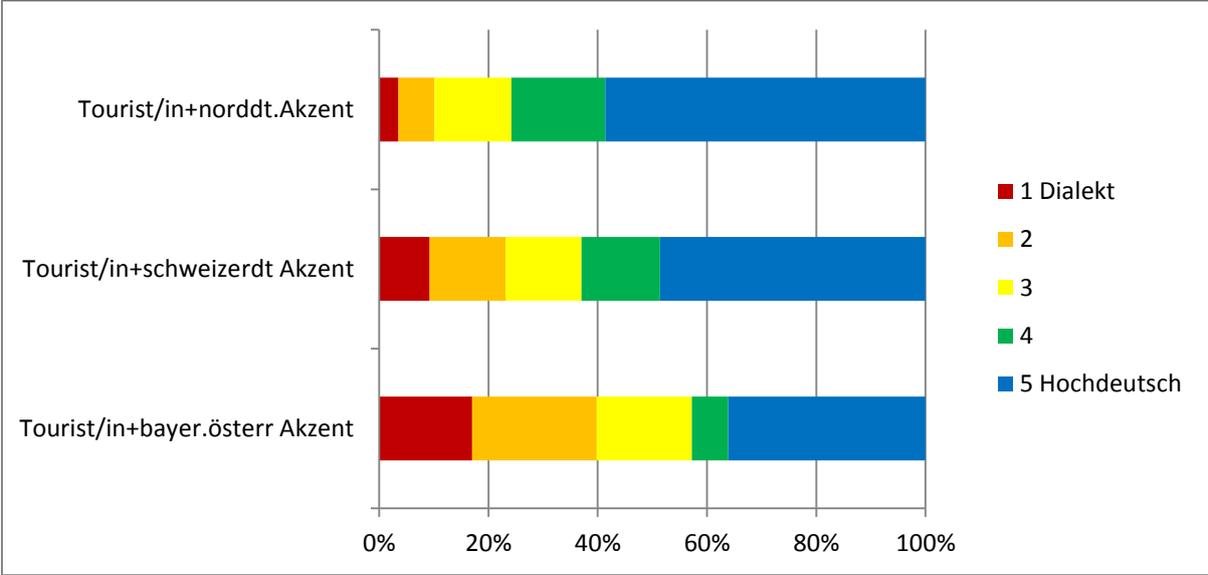


Abb. 21: Sprachgebrauch mit Tourist/inn/en: Hochdeutsch – Dialekt

5. SPRACHEINSTELLUNGEN – FOKUS DIALEKTE UND NICHT-DEUTSCHE SPRACHEN

Während die Daten im vorigen Abschnitt auf den Sprachgebrauch zielten, geht es im vorliegenden Abschnitt um die Einstellungen der Schüler/innen zum eigenen Sprachgebrauch im Schulkontext sowie zum Sprachgebrauch anderer. Die bisherigen Daten haben gezeigt, dass Dialekte und nicht-deutsche Sprachen nicht nur im privaten Alltag, sondern auch im Schulalltag ihren Platz haben. Der Fokus wird daher im Folgenden auf Wahrnehmungen von und Einstellungen zu Dialekten und nicht-deutschen Sprachvarietäten gerichtet.

5.1 Zur eigenen Sprachverwendung in der Schule

Den Daten in Abb. 22 liegt die Frage zugrunde, wie sich die Lernenden fühlen, wenn sie im Unterrichtsgespräch mit der Lehrperson Dialekt sprechen. Die eher positiven Einstellungen zum Dialektgebrauch überwiegen hier deutlich. So fühlt sich die Mehrheit der Befragten eher ‚von den Mitschüler/innen [!] angenommen‘, eher ‚glaubwürdig‘, ‚echt‘ und ‚sicher‘. Bei der Frage, ob man sich kompetent fühle, ist die uneingeschränkte Zustimmung allerdings am geringsten ausgeprägt.

In Abb. 23 geht es hingegen um die Selbstwahrnehmungen, was das Unterrichtsgespräch mit der Lehrperson auf *Hochdeutsch* betrifft. Die Zahlen zeigen hier hinsichtlich der genannten fünf Gefühle weniger starke (absolute) Zustimmungswerte auf Seiten der Schüler/innen: Sie fühlen sich beispielsweise weniger authentisch oder sicher in diesen Kommunikationssituationen im Vergleich zur Verwendung von Dialekt in diesen Situationen.

Oben (in Abschnitt 2) wurde festgestellt, dass mehr als die Hälfte der von uns befragten Schüler/innen eine andere Sprache als Deutsch zur Muttersprache haben. Wir haben diese Schüler/innen nach ihren subjektiven Eindrücken gefragt, wenn sie ihre Muttersprache im Unterricht verwenden. Die Frage mag erstaunen, da vielfach davon ausgegangen wird, dass im Unterricht an österreichischen Schulen Deutsch gesprochen werde (abgesehen vom Fremdsprachenunterricht, vom muttersprachlichem Unterricht oder von bilingualen Settings natürlich). Aus der Fachliteratur ist jedoch bekannt, dass in bestimmten Unterrichtssituationen, vor allem in Gruppenarbeitsphasen, Schüler/innen mit einer nicht-deutschen Erstsprache durchaus in ihre Muttersprache(n) wechseln. Dies findet allein schon Bestätigung durch die Tatsache, dass die überwiegende Mehrheit der Schüler/innen (n = 131) in unserer Befragung, die (auch) mit einer nicht-deutschen Sprache aufgewachsen sind, diese Frage beantworteten.

Abb. 24 gibt die Gefühle von Nicht-Muttersprachler/innen wieder, wenn sie im Unterricht in einer Gruppenarbeit in ihrer Erstsprache reden. Eine absolute Mehrheit gibt diesbezüglich an, sich in diesen Fällen – sehr oder eher – ‚echt‘ (54 % bzw. 31%), ‚kompetent‘ (49 % bzw. 30%), ‚glaubwürdig‘ (54 % bzw. 21%) und ‚sicher‘ (54 % bzw. 21%) zu fühlen. Nimmt man die Werte 1 und 2 der 5-er Skala zusammen, fällt die Zustimmung bei der Frage, ob man sich von Mitschüler/innen angenommen fühle, wenn man in seiner nicht-deutschen Muttersprache spricht, vergleichsweise etwas geringer aus. Dennoch fühlen sich immer noch mehr als zwei Drittel der 131 Schüler/innen (69%), die hier eine Antwort gaben, sehr bzw. eher angenommen.

Die folgenden Daten erscheinen von besonderem Interesse vor dem Hintergrund der – eher von politischer als von wissenschaftlicher Seite – immer wieder erhobenen Forderung bzw. verschiedener Initiativen, dass auf Schulhöfen ausschließlich Deutsch gesprochen werden möge. Die Gefühle der Schüler/innen beim Sprechen der nicht-deutschen Erstsprache in der Schulpause stellt Abb. 25 dar. Hier zeigt sich ein ähnliches Bild wie in Abb. 24, allerdings liegen die Zustimmungswerte zu den Kategorien, dass sich Schüler/innen sehr und eher ‚kompetent‘ (60 % bzw. 27%), ‚sicher‘ (72 % bzw. 14%), ‚glaubwürdig‘ (65 % bzw. 21%) und ‚(von Mitschüler/innen) angenommen‘ (54 % bzw. 24%) fühlen, noch höher, lediglich die Wertung für ‚echt‘² (65 % bzw. 14%) fällt vergleichsweise etwas geringer aus.

² Die Kategorie am anderen Ende der Bewertungsskala lautete im Fragebogen für die Schüler/innen „verstellt (als würdest Du eine Rolle spielen)“.

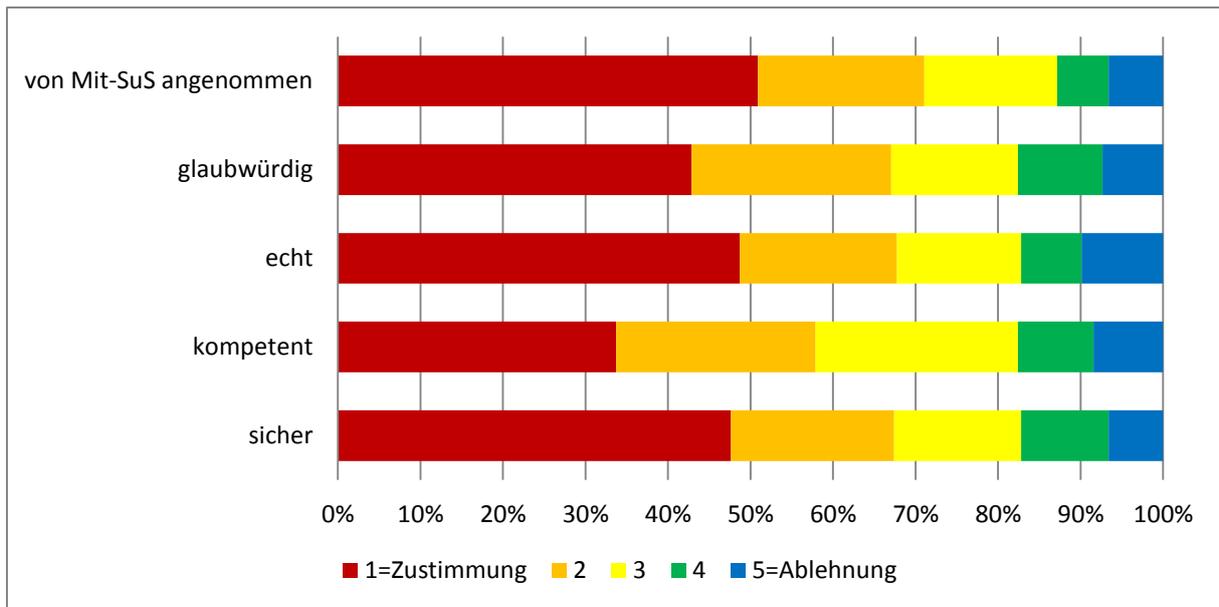


Abb. 22: Gefühle beim Dialektsprechen im Unterricht mit Lehrer/innen

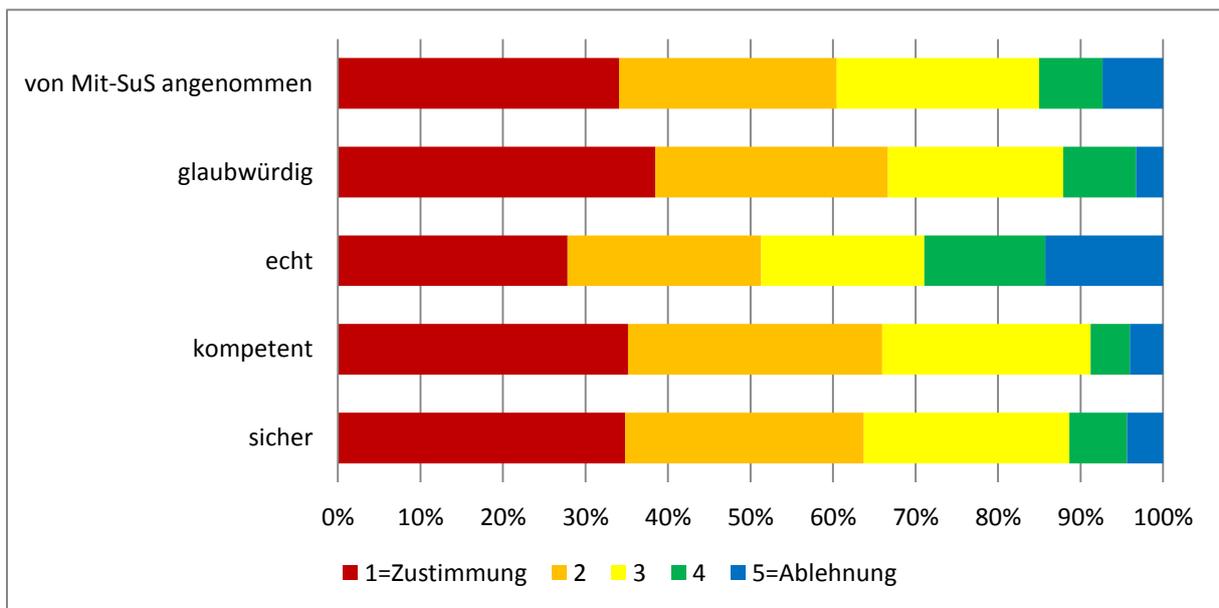


Abb. 23: Gefühle beim Hochdeutschsprechen im Unterricht mit Lehrer/innen

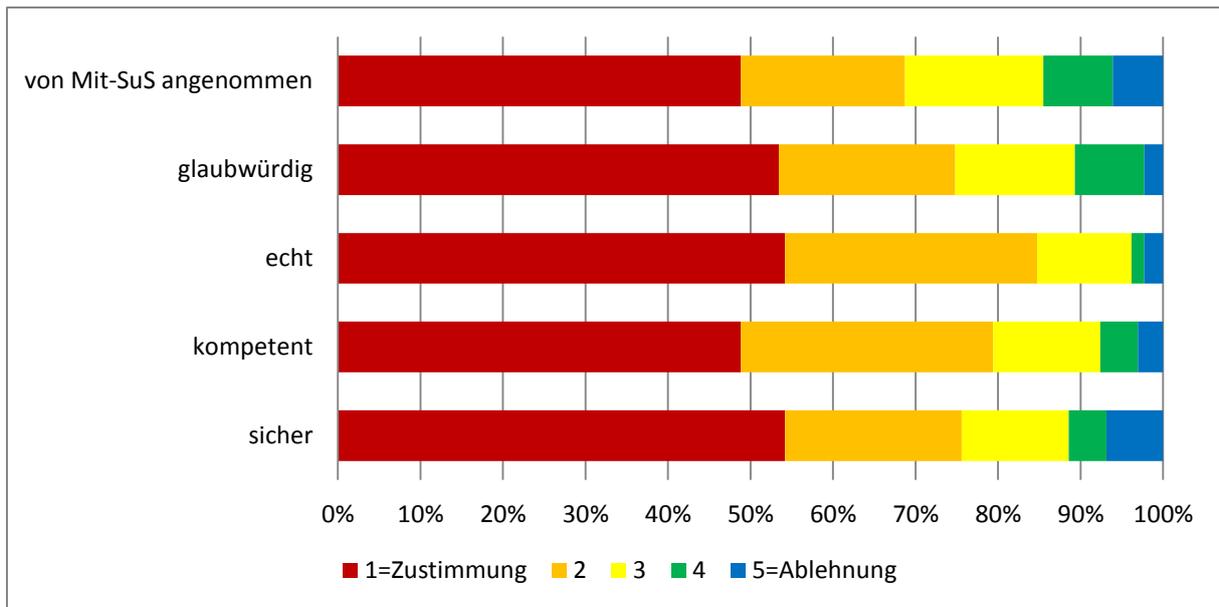


Abb. 24: Gefühle beim Sprechen einer nicht-deutschen Muttersprache im Unterricht in einer Gruppenarbeit

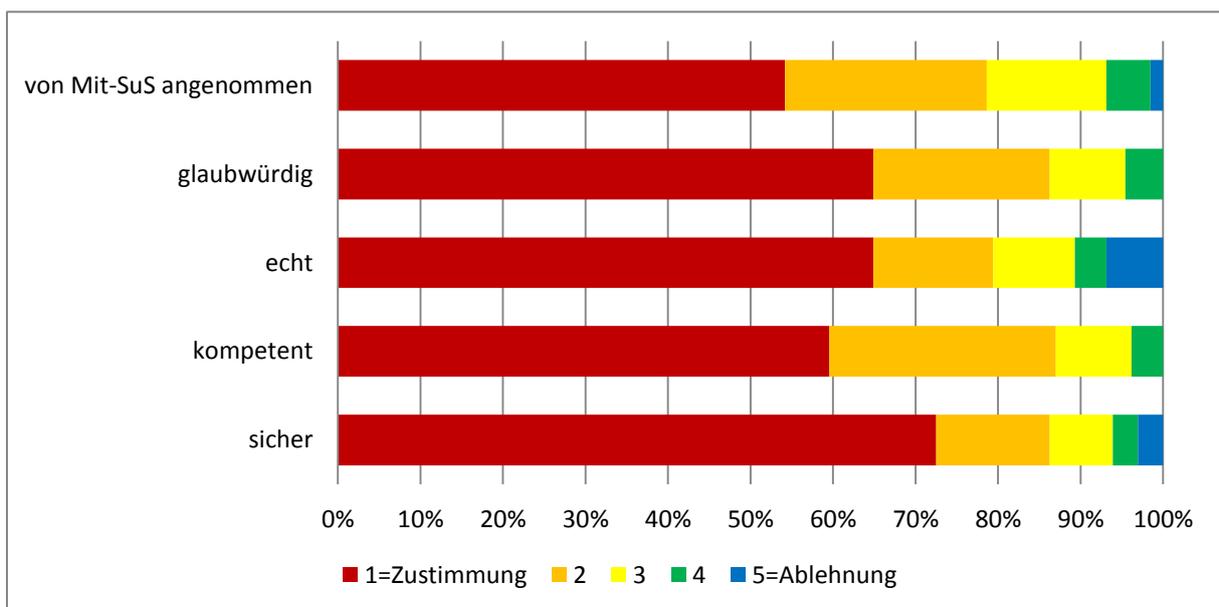


Abb. 25: Gefühle beim Sprechen einer nicht-deutschen Muttersprache in der Schulpause

5.2 Zum Sprachgebrauch anderer in der Schule

Wie bewerten die Schüler/innen aber den Sprachgebrauch anderer? Auch hier haben wir wieder verschiedene Situationen vorgegeben, meist schulische, aber auch eine außerschulische. Und auch hier ging es wieder um verschiedene Formalitätsgrade des Kontexts. Die Antworten auf die Frage, wie Sprecher/innen im Alter der befragten Schüler/innen wirken, die in einem Geschäft im Heimatort Dialekt sprechen, gibt Abb. 26 wieder. Vorgegeben waren wieder verschiedene Kategorien (angenommener Grad der Sicherheit, der Glaubwürdigkeit, der praktischen Veranlagung etc. der

Sprecher/innen) sowie auch eine prognostische Aussage, die sich auf die Anstellungsaussichten von HAK/HASCH-Schüler/innen richtete („Sie wirken auf mich, also würden sie im kaufmännischen Bereich leicht/schwer einen Arbeitsplatz finden.“). Es ist eine absolute Mehrheit – jeweils über 50% – zu verzeichnen für eine uneingeschränkte Zustimmung zur Einschätzung, dass jemand, der/die Dialekt spricht, ‚sicher‘, ‚echt‘, ‚glaubwürdig‘ und ‚gesellig‘ sei. Doch auch (eher) ‚sympathisch‘, ‚lässig/cool‘ sowie ‚praktisch veranlagt‘ wirken die Dialektsprecher/innen auf eine jeweils relative Mehrheit. Dementsprechend auffällig ist, dass lediglich ca. 12% (32 der 273 Proband/innen) der Ansicht sind, dass ein/e Jugendliche/r, der bzw. die im örtlichen Laden normalerweise Dialekt spricht, im kaufmännischen Bereich sicher leicht einen Arbeitsplatz fände. Andererseits meinen auch nur 11%, dass Dialektsprechen in der heimischen Öffentlichkeit für einen solchen Beruf ein wirkliches Hindernis darstellen könnte. 41% der Befragten sind jedoch unentschieden, was diese Frage betrifft.

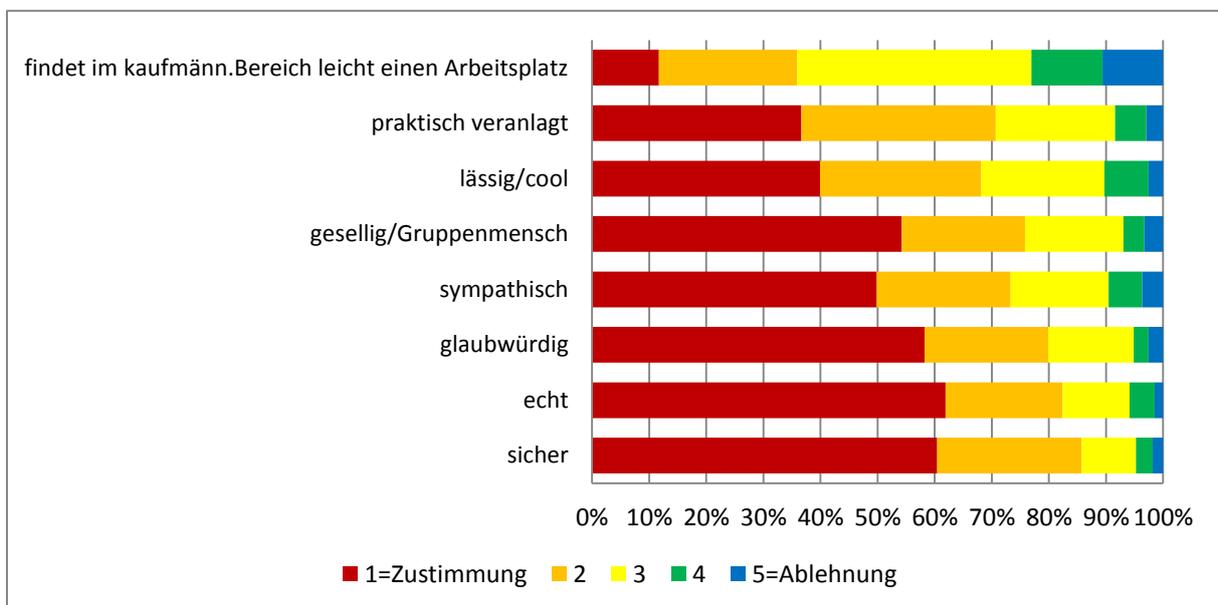


Abb. 26: Wirkung von gleichaltrigen Dialektsprecher/innen in einem Geschäft im Heimatort

Ein ähnliches Bild wie bei Abb. 26 ergibt sich auf die Frage hin, wie Mitschüler/innen wirken, wenn sie in der Schulpause Dialekt sprechen (Abb. 27), wenngleich hier eine größere Anzahl (66 der 273 Proband/innen) der Meinung ist, er/sie würde im kaufmännischen Sektor (eher) leicht eine Anstellung finden.

Die beiden letzten Fragen bezogen sich auf das Dialektsprechen. Was aber denken die Schüler/innen, wenn ihre Mitschüler/innen in der Schulpause in ihrer nicht-deutschen Muttersprache sprechen? Das zeigt Abb. 28: Die Items ‚echt‘ (50%), ‚sicher‘ (41%) und ‚glaubwürdig‘ (39%) sind hier am stärksten ausgeprägt. Geringer fällt die uneingeschränkte Zustimmung bei ‚lässig/cool‘ (28%), ‚gesellig/Gruppenmensch‘ (27%), ‚sympathisch‘ (24%) und ‚praktisch veranlagt‘ (22%). Die wenigsten

Befragten (10%) meinen, dass diese Sprecher/innen so wirken, als würden sie im kaufmännischen Bereich leicht einen Arbeitsplatz finden. Mehr als ein Fünftel der Befragten (22%) stehen dieser Aussage ablehnend gegenüber.

Insgesamt fällt also auf, dass für informelle Situationen wie der Schulpause die positiven Persönlichkeitsattribute beim Dialektsprechen als auch beim Sprechen in einer nicht-deutschen Muttersprache überwiegen. Die eindeutig besseren Bewertungen erhält dabei das Dialektsprechen, was sich freilich dadurch erklären lässt, dass dies (laut Selbsteinschätzung) eine Kompetenz der überwiegenden Mehrheit der Schüler/innen ist – also auch derjenigen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Lediglich die Einschätzung, welche Chancen jemandem, der in der Schulpause Dialekt oder eine nicht-deutsche Sprache spricht, auf dem kaufmännischen Arbeitsmarkt eingeräumt werden, weicht von den ansonsten mehrheitlich positiven Bewertungen ab. Was das Sprechen in einer nicht-deutschen Erstsprache betrifft, überwiegen sogar eher negative Einschätzungen – auch wenn, wie hier, nach eher informellen Situationen gefragt wird.

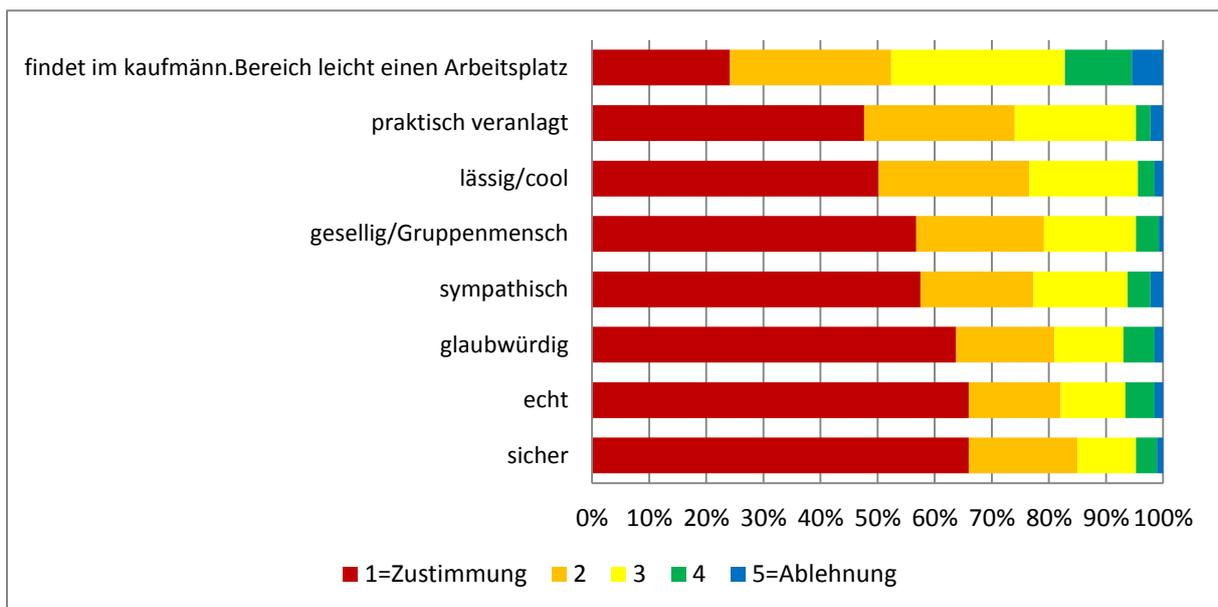


Abb. 27: Wirkung von Dialekt sprechenden Mitschüler/innen in der Pause

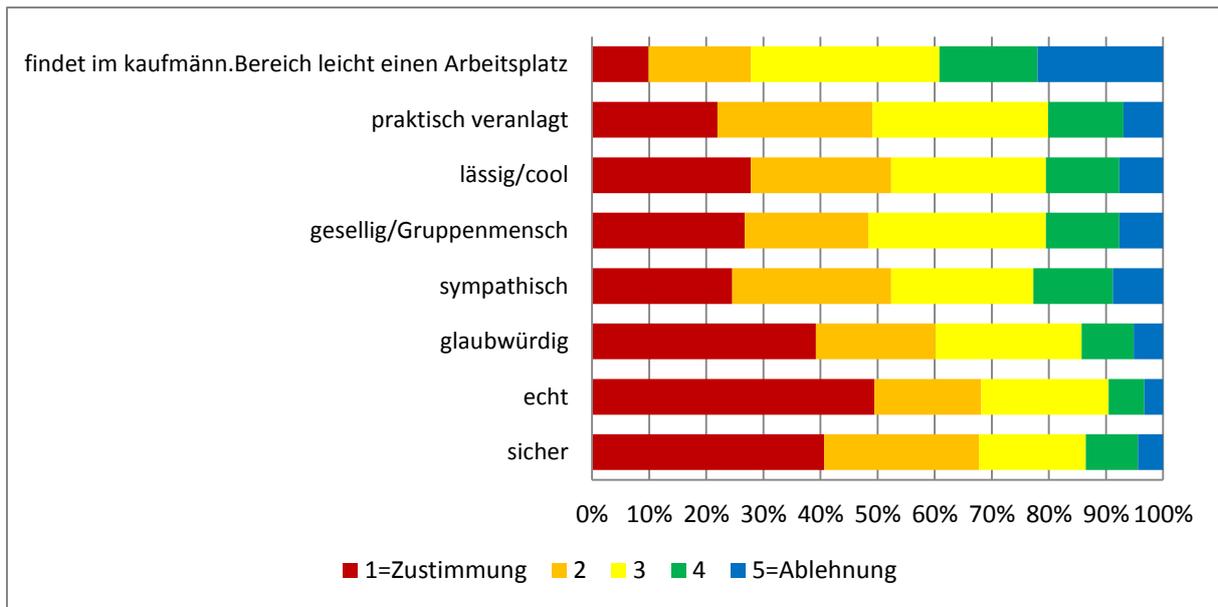


Abb. 28: Wirkung von Mitschüler/innen, die in der Pause eine andere Muttersprache sprechen

Die Abb. 29 und 30 gehen der Frage nach, welchen Eindruck Schüler/innen von Mitschüler/innen haben, wenn diese in der Gruppenarbeit im Unterricht Dialekt oder die nicht-deutsche Muttersprache sprechen. Zur Auswahl standen nur mehr vier Kategorien: ‚glaubwürdig‘ bis ‚unglaubwürdig‘, ‚echt‘ bis ‚verstellt (als würden sie eine Rolle spielen)‘, ‚kompetent‘ bis ‚inkompetent‘, ‚sicher‘ bis ‚unsicher‘. Jeweils rund 60% der Befragten meinten, Mitschüler/innen wirkten durchaus ‚sicher‘, ‚echt‘ sowie ‚glaubwürdig‘, wenn sie in solchen Unterrichtssituationen ihren Dialekt sprechen. Etwas weniger, aber immer noch etwas mehr als die Hälfte der Befragten befanden, dass ihre Mitschüler/innen dann auch ‚kompetent‘ wirkten. Jeweils nur ein kleiner Anteil – unter 10 Proband/innen (ca. 3%) – verbindet mit Dialektsprechen die Attribute ‚unsicher‘, ‚inkompetent‘, ‚verstellt‘, ‚unglaubwürdig‘.

Wenn Mitschüler/innen dagegen während einer Gruppenarbeit eine nicht-deutsche Erstsprache verwenden, sind deutlich weniger Befragte der Ansicht, dass jene Mitschüler/innen ‚echt‘ (36%), ‚sicher‘ (33%), ‚glaubwürdig‘ (30%) und ‚kompetent‘ (25%) wirkten. Dementsprechend verzeichnen hier auch die gegenteiligen Attribute (‚unsicher‘, ‚inkompetent‘, ‚verstellt‘, ‚unglaubwürdig‘) für Mitschüler/innen mit 10% bis 14% einen höheren prozentualen Anteil (Abb. 30).

Die genannten Zahlen betreffen – sowohl was die Verwendung des Dialekts als auch einer anderen Muttersprache betrifft – nur die Werte der **absoluten** Zustimmung bzw. Ablehnung.

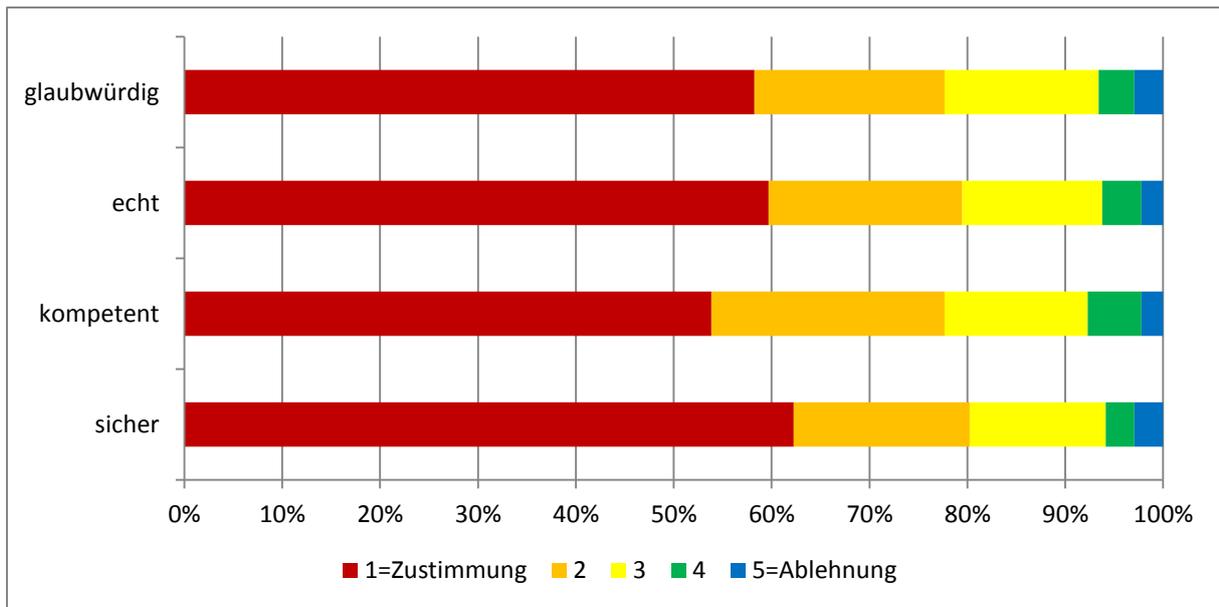


Abb. 29: Wirkung von Dialekt sprechenden Mitschüler/innen in der Gruppenarbeit

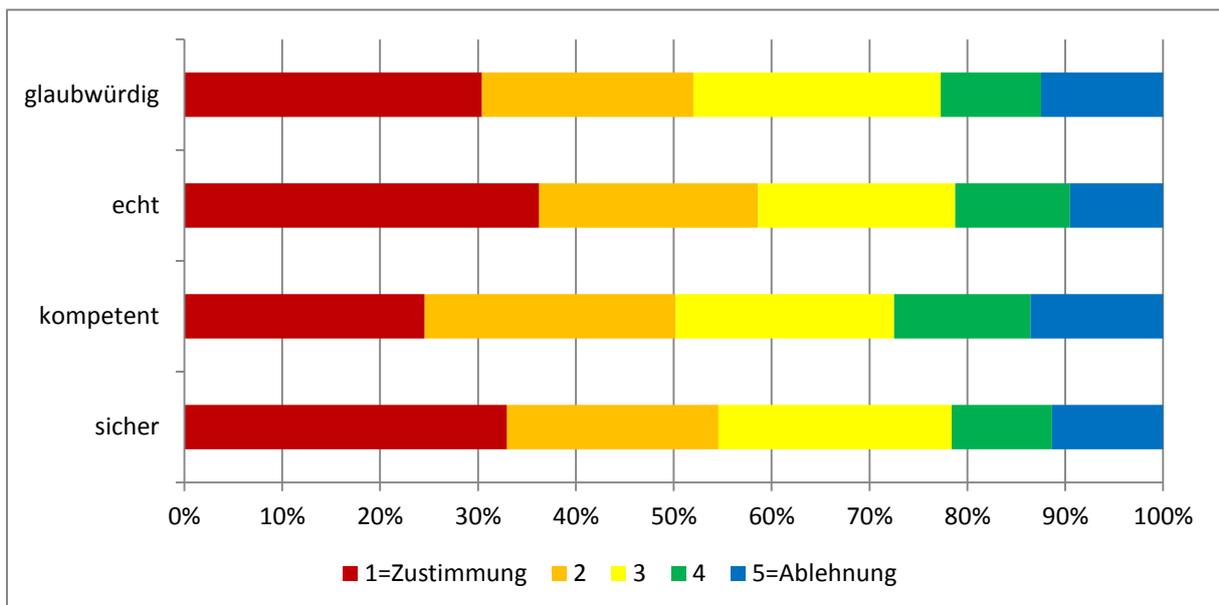


Abb. 30: Wirkung von Mitschüler/innen, die in der Gruppenarbeit eine andere Muttersprache sprechen

6. ZWISCHEN HOCHDEUTSCH UND ANDEREN VARIETÄTEN AN SCHULEN

Im vorigen Abschnitt lag der Schwerpunkt der Betrachtung auf Dialekten und nicht-deutschen Sprachen, also auf denjenigen sprachlichen Varietäten, die im Bereich der gesprochenen Sprache des privaten Alltags – und eben auch informeller Situationen im Schulalltag – für die befragten Schüler/innen die größte Rolle spielen. Im folgenden Abschnitt wird nun zum einen die ganze Bandbreite der Varietäten des Gesprochenen und zum anderen auch die geschriebene Sprache in den Blick genommen. Hier liegt ein besonderer Fokus auf dem Standard, also dem ‚Hochdeutschen‘.

6.1 Was ist für Schüler/innen ‚Hochdeutsch‘?

Bevor das Verhältnis von ‚Hochdeutsch‘ und anderen Varietäten an Schulen thematisiert wird, ist zunächst zu klären, was Schüler/innen unter ‚Hochdeutsch‘ bzw. Standardsprache verstehen. Damit dieser abstrakte Begriff möglichst konkret gefasst werden kann, wurden den Befragten sowohl für das Geschriebene ‚standardverdächtige‘ Textsorten und für das Gesprochene ‚standardverdächtige‘ Gesprächssituationen vorgegeben, die sie auf einer Skala mit den Polen ‚Hochdeutsch‘ und ‚Dialekt‘ bewerten sollten.

Abb. 31 stellt die Ergebnisse für die geschriebene Ebene dar. Es zeigt sich, dass die Schüler/innen auch für den Bereich des Geschriebenen in gedruckter Schrift gut zu differenzieren wissen zwischen Textsorten, die sie als Träger der Standardsprache sehen, und solchen, die sie nicht dafür halten. Wie zu erwarten war, ist die große Mehrheit der Befragten der Ansicht, dass in den österreichischen Zeitungen, Magazinen sowie in amtlichen Mitteilungen ‚Hochdeutsch‘ geschrieben wird. Blogs werden schon nicht mehr als mehrheitlich standardsprachlich bewertet. Bei Textsorten wie Blogbeiträgen oder bei WhatsApp-Nachrichten wird dem Eindruck der Befragten nach eindeutig häufiger im ‚Dialekt‘ geschrieben, am häufigsten in privaten WhatsApp- und SMS-Nachrichten.

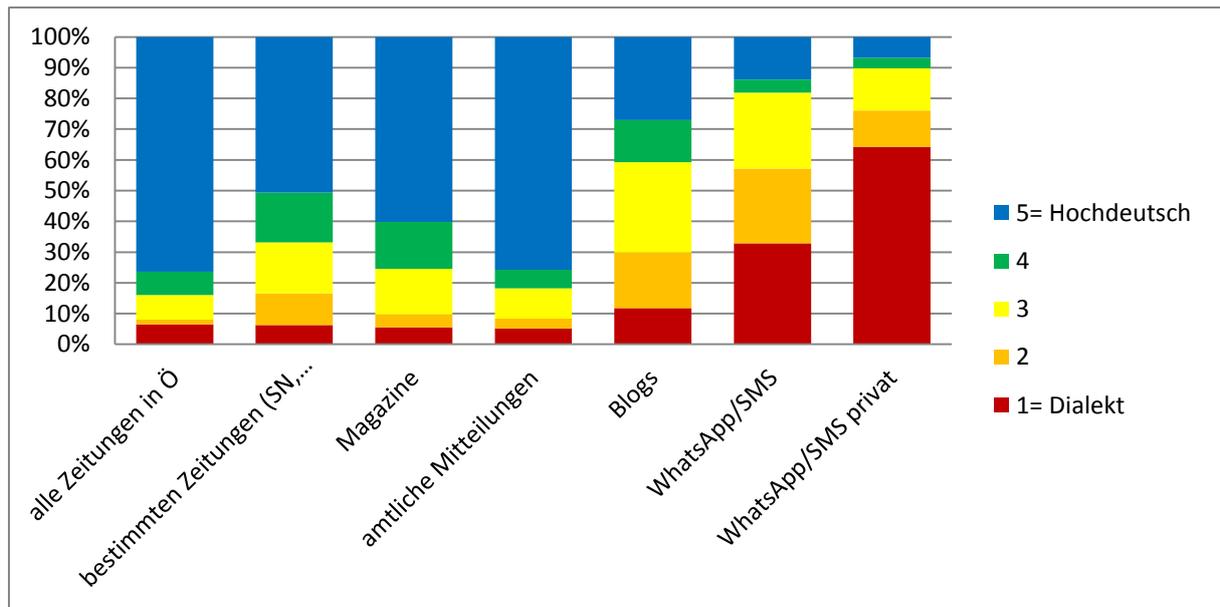


Abb. 31: Varietäten in geschriebenen Textsorten

Abb. 32 zeigt die Ergebnisse für die gesprochene Ebene. Der Hort der gesprochenen Standardsprache ist nach der Einschätzung der Schüler/innen am ehesten (von den vorgeschlagenen Redegattungen) die ORF-Nachrichtensendung ZiB 2. Die Sprache dort wird mehrheitlich als ‚Hochdeutsch‘ empfunden. Ganz anders ist schon der Eindruck von Nachrichten in regionalen Sendern: In ihnen wird nach der Wahrnehmung von nur 40% der Befragten (eher) ‚Hochdeutsch‘ gesprochen; fast ebenso viele sind der Meinung, dort werde eher im ‚Dialekt‘ geredet. Unterschiede gibt es auch hinsichtlich der Gesprächsgattung ‚Bewerbungsgespräch‘: Zwar gehen die befragten Schüler/innen der HAKs/HASCHs mehrheitlich davon aus, dass bei einem Bewerbungsgespräch im kaufmännischen Bereich (eher) ‚Hochdeutsch‘ verwendet wird; allerdings gibt es da einen klaren Stadt-Land-Unterschied. Ähnlich liegen die Verhältnisse bei der Gattung ‚Sitzungen politischer Gremien‘: Sowohl für Landtagssitzungen als auch für Gemeinderatssitzungen wird mehrheitlich angenommen, dass die Verhandlungssprache (eher) ‚Hochdeutsch‘ ist – für Landtagssitzungen aber noch deutlicher als für Gemeinderatssitzungen.

Resümierend lässt sich feststellen, dass die Befragten der Ansicht sind, in überregionalen und städtischen Kontexten werde mehr bzw. eher Hochdeutsch gesprochen als in regionalen und ländlichen.

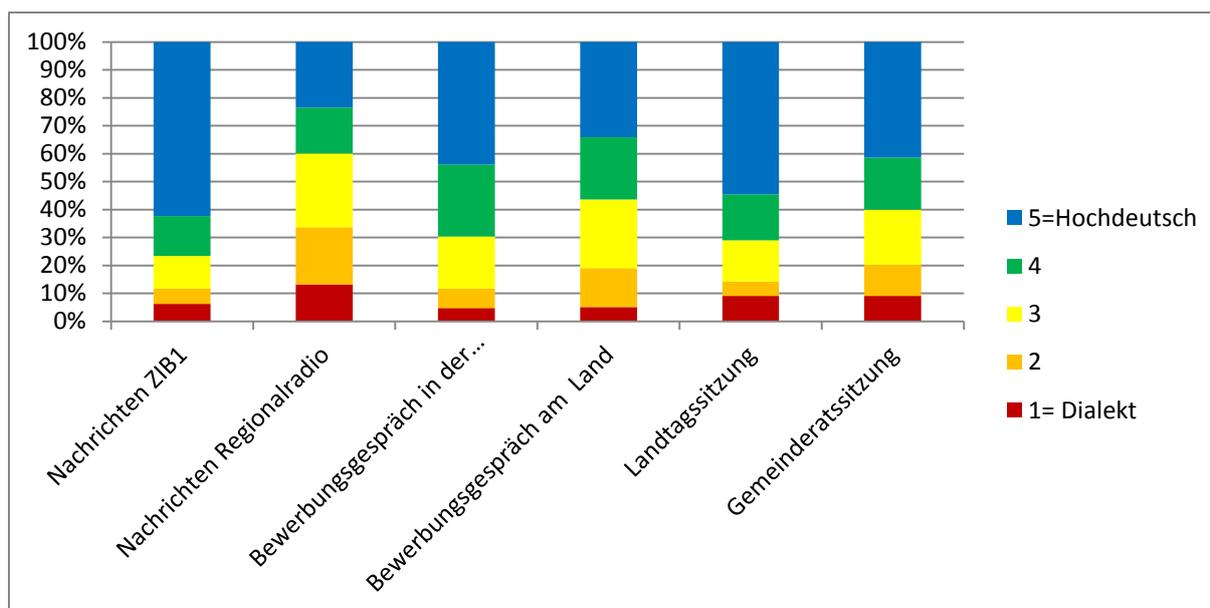


Abb. 32 Varietäten in mündlichen Textsorten außerhalb der Schule

6.2 Wann wird an den Schulen welche Varietät gesprochen?

Nachdem nun geklärt ist, welche außerschulischen Gesprächssituationen die befragten Schüler/innen mit dem Begriff von ‚Hochdeutsch‘ verbinden, kann der Frage nachgegangen werden, in welchen schulischen Situationen und von welchen Gesprächspartner/inne/n nach dem Eindruck der Schüler/innen ‚Hochdeutsch‘ bzw. andere Varietäten gebraucht werden (s. Abb. 33 bis 35). So sind die Befragten der Ansicht, dass in formellen Kommunikationssituationen wie Prüfungsgesprächen (Abb. 33) mehr Lehrpersonen ‚Hochdeutsch‘ sprechen als Schüler/innen bzw. Deutschlehrer/innen stärker als Nicht-Deutschlehrer/innen und dass Schüler/innen bei Prüfungen im Deutschunterricht öfter als bei Prüfungen in anderen Fächern die Standardsprache benutzen. Für alle Personengruppen stellen diese Zahlen aber jeweils die relative Mehrheit dar. Die absolute Zustimmung zur Aussage, in Prüfungen werde Dialekt gesprochen, fällt relativ gering aus (nie über 11%). Ein Großteil der Befragten ist dementsprechend der Ansicht, dass in Prüfungssituationen Sprachformen zwischen Hochdeutsch und Dialekt verwendet werden.

In Bezug auf das einfache – informellere – Unterrichtsgespräch (Abb. 34) sind mehr Schüler/innen der Meinung, dort werde Dialekt gesprochen. Dass sie selbst in anderen Unterrichtsfächern als Deutsch überwiegend Dialekt verwenden, meinen 22%, was gleichsam eine Verdoppelung zum analogen Wert in Prüfungssituationen darstellt. Insgesamt lässt sich auch hier feststellen, dass die Lehrpersonen laut Angaben der Befragten in Unterrichtsgesprächen eher Hochdeutsch verwenden als die Schüler/innen, dass im Deutschunterricht mehr Hochdeutsch gesprochen wird als in anderen

Fächern sowie, dass erneut eine Mehrheit der Ansicht ist, die verwendeten Sprachformen bewegen sich innerhalb des Varietätenspektrums von Hochdeutsch und Dialekt.

Im Falle von Vortragssituationen gibt jeweils eine relative Mehrheit an, dass Schüler/innen bei Referaten im Deutschunterricht (36%) und in anderen Fächern (29%) sowie Deutschlehrer/innen (36%) überwiegend eher Hochdeutsch sprechen. Allein bei Vorträgen von Lehrer/innen anderer Fächer stellt dieser Wert mit 25% keine Mehrheit dar, sondern mit 29% jener, der genau zwischen Dialekt und Hochdeutsch liegt (vgl. Wert 3). Vergleicht man darüber hinaus Abb. 33 und Abb. 35, fällt auf, dass Schüler/innen bei Referaten eher Hochdeutsch sprechen als in Prüfungssituationen.

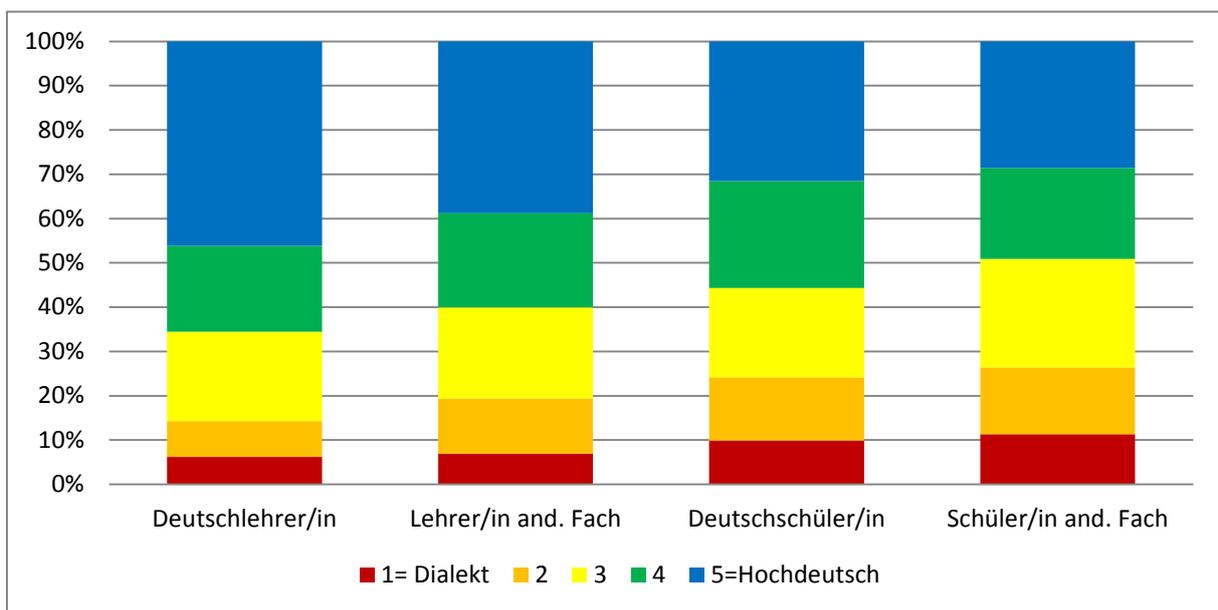


Abb. 33: Eindruck des Gesprochenen in schulischen Situationen I – in Prüfungssituationen

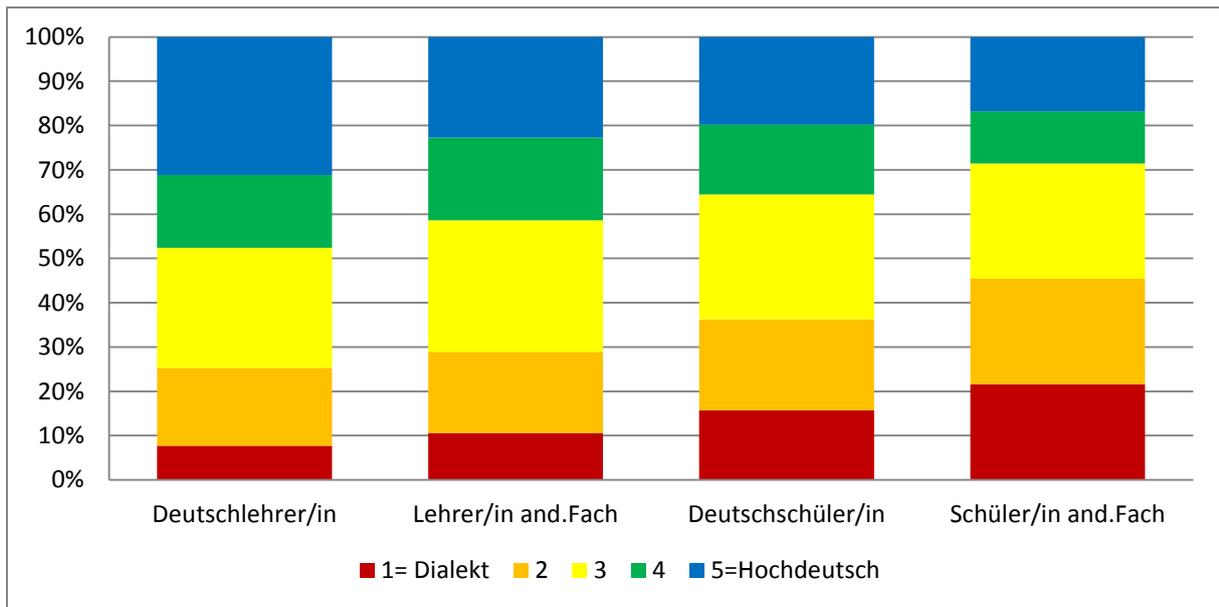


Abb. 34: Eindruck des Sprechens in schulischen Situationen – Unterrichtsgespräche

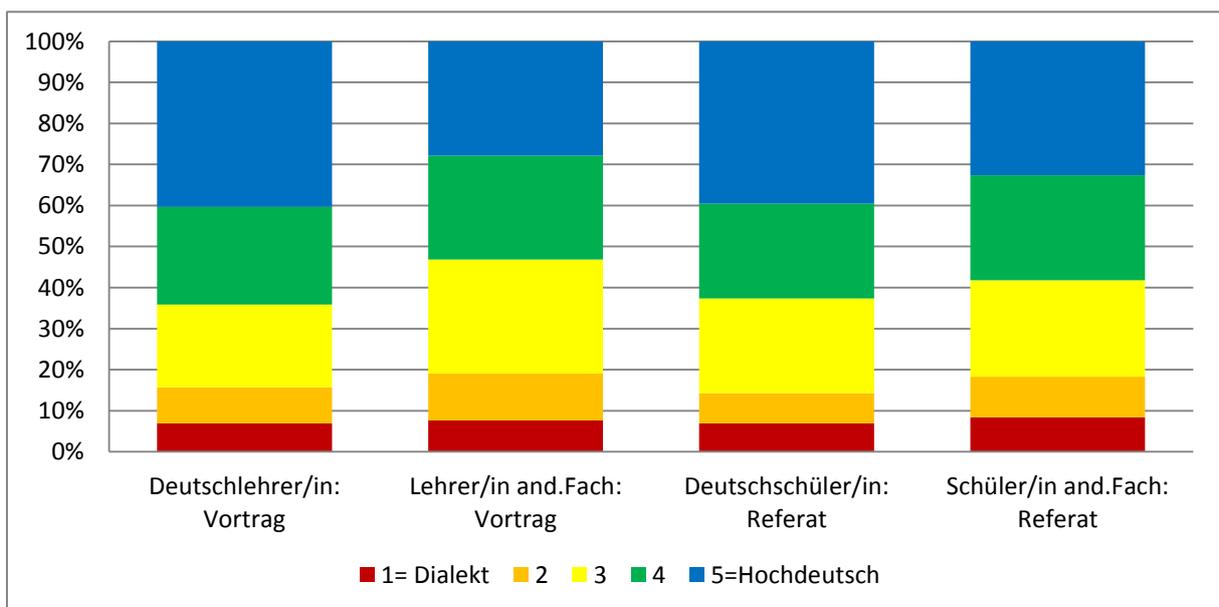


Abb. 35: Eindruck des Sprechens in schulischen Situationen – monologisch

6.3 Einstellungen gegenüber Varietäten

Während in den vorigen beiden Abschnitten 6.1 und 6.2 die Wahrnehmung des Sprachgebrauchs im Vordergrund stand, wenden wir uns im folgenden und letzten Abschnitt wieder den Einstellungen zu. Abb. 36 veranschaulicht, dass über 60% der Befragten der Ansicht sind, dass im Schulunterricht Hochdeutsch **geschrieben** werden sollte – nimmt man den zweiten Wert der Skala hinzu, sind es fast 80%. Dass die Standardvarietät dort auch ausschließlich **gesprochen** werden soll, meinen lediglich 24%. Dass österreichisches Hochdeutsch im Schulunterricht gepflegt werden soll, meinen über 50%

der Befragten (vgl. die Werte 1 und 2). Am ehesten stehen die Proband/innen dem Mix aus Sprachen, aber auch aus Varietäten ablehnend gegenüber. So meinen 125 Befragte (46%), dass zwei Sprachen nicht bzw. eher nicht vermischt werden sollten. Ebenso sind 47% sehr bzw. eher gegen einen Mix aus Hochdeutsch und Dialekt im Unterricht. Der Aussage wiederum, dass man bei Gruppenarbeiten, wenn es hilft, auch eine andere Sprache als Deutsch sprechen kann, stimmen 45% sehr oder eher zu, während sie 28% (eher) ablehnen.

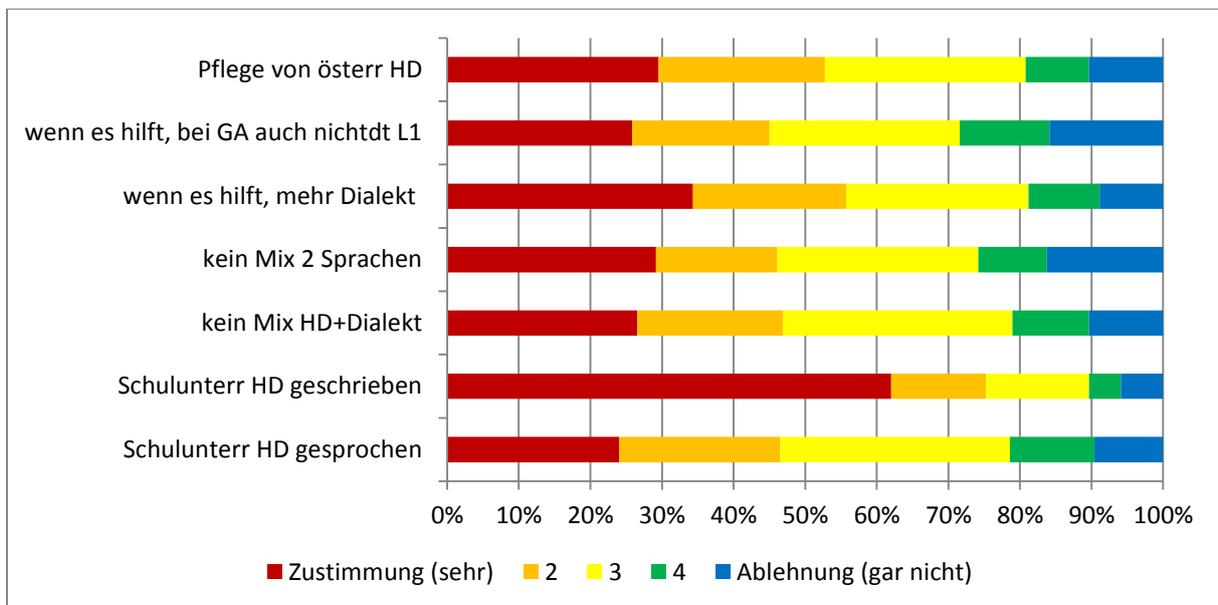


Abb. 36: Grad der Zustimmung zu unterschiedlichem Sprachgebrauch im Schulunterricht

Die Frage, ob es ein österreichisches Hochdeutsch gibt, wird von 71 % der Befragten verneint (Abb. 37). Hinsichtlich der Verortung des besten bzw. schönsten Hochdeutsch (Abb. 38) werden zwar alle Bundesländer genannt, doch neben dem Spitzenreiter Wien wird v. a. auch der Westen, also die eigene Herkunftsregion, oft genannt.

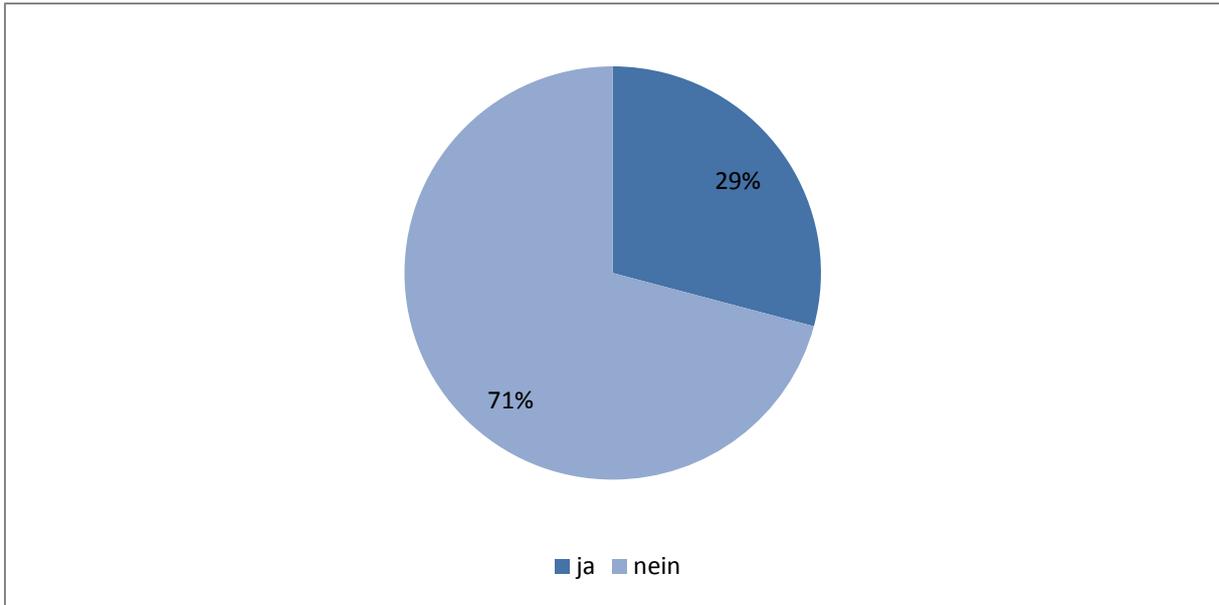


Abb. 37: Existenz von österreichischem Hochdeutsch

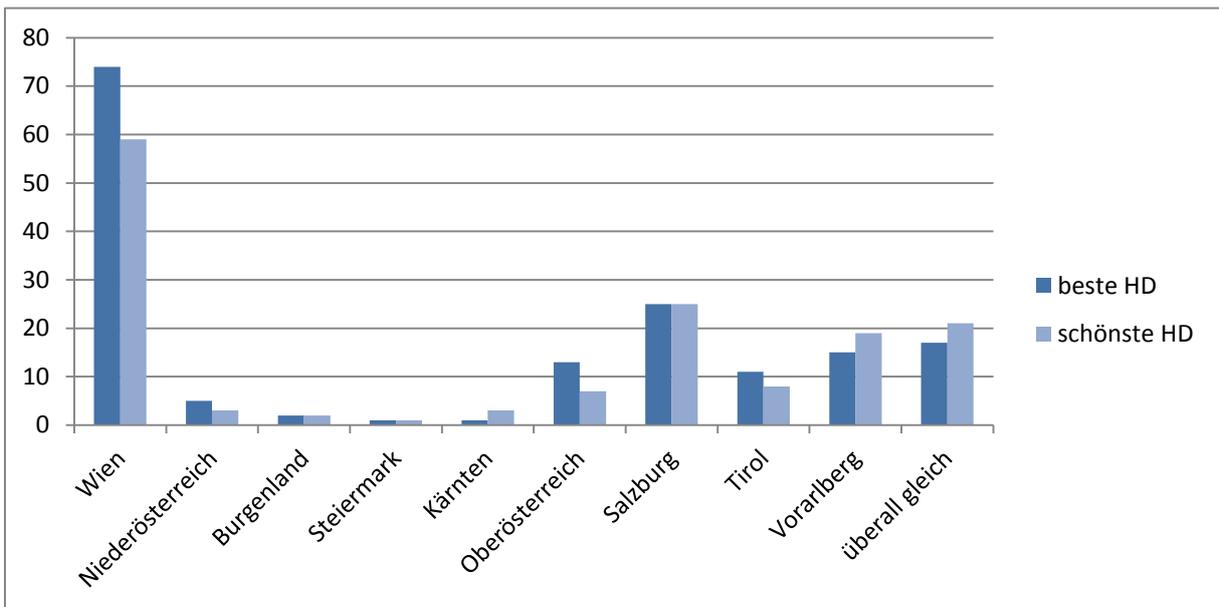


Abb. 38: Einschätzungen bestes bzw. schönstes Hochdeutsch

Literaturverzeichnis

Ammon, Ulrich (2002): Dialektschwund, Dialekt-Standard-Kontinuum, Diglossie: Drei Typen des Verhältnisses Dialekt-Standardvarietät im deutschen Sprachgebiet. In: Androutsopoulos / Ziegler (Hrsg.): Standardfragen. Soziolinguistische Perspektiven auf Sprachgeschichte, Sprachkontakt und Sprachvariation. Frankfurt: Lang, S. 163-171.

Auer, Peter (2005): Europe's sociolinguistic unity, or: a typology of European dialect/standard constellations. In: Delbecque, Nicole / van der Auwera, Johan / Dirk Geeraerts (Hrsg.), Perspectives on variation. Sociolinguistic, Historical, Comparative. Berlin, New York: de Gruyter, S. 7–42.

Bundeskanzleramt, Bundespressedienst (Hrsg.) (2015): 4. Bericht der Republik Österreich gemäß Artikel 15 Abs. 1 der Europäischen Charta der Regional oder Minderheitensprachen. Wien. (<https://www.bundeskanzleramt.gv.at/themen/volksgruppen/europaische-sprachencharta.html>).

De Cillia, Rudolf (2010): Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit – Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen. In: de Cillia, Rudolf / Gruber, Helmut / Krzyzanowski, Michal / Menz, Florian (Hrsg.): Diskurs. Politik. Identität. Tübingen: Stauffenburg Narr, S. 245–257.

De Cillia, Rudolf (2018): Sprache(n) im Klassenzimmer. Varietätengebrauch und Spracheinstellungen in der Schule aus Sicht der Lehrer/innen und der Schüler/innen. In: Dannerer, Monika / Peter, Mauser (Hrsg.): Formen der Mehrsprachigkeit in sekundären und tertiären Bildungskontexten. Verwendung, Rolle und Wahrnehmung von Sprachen und Varietäten. Unter Mitarbeit von Philip C. Vergeiner. Tübingen: Stauffenburg, S. 67–85.

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. / Häcki Buhofer, Annelies / Schmidlin, Regula / Wagner, Melanie / Wyss, Eva Lia (Hrsg.): Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke. Tübingen: Narr Francke, S. 207–234.

Duarte, Joana / Gogolin, Ingrid / Siemon, Jens (2013): Mehrsprachigkeit im Fachunterricht am Übergang in die Sekundarstufe II – erste Ergebnisse einer Pilotstudie. In: Erfurt, Jürgen / Leichsering, Tatjana / Streb, Reseda (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Mehrschriftlichkeit: Sprachliches Handeln in der Schule. Duisburg: Universitätsverlag (= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 83), S. 79–95.

Elspaß, Stephan (2018): Sprachvariation und Sprachwandel. In: Neuland / Schlobinski (Hrsg.): Handbuch: Sprache in sozialen Gruppen. Berlin, Boston: de Gruyter (Handbücher Sprachwissen, 9), S. 87–107.

Herzog-Punzenberger, Barbara / Schnell, Philipp (2012): Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich. In: dies. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, S. 246–247. (https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB2012_Band2_gesamt_20121217.pdf).

Oberwimmer, Konrad / Baumegger, David / Vogtenhuber, Stefan: Indikatoren A: Kontext des Schul- und Bildungswesens. In: Oberwimmer, Konrad / Lassnigg, Lorenz / David / Schreiner, Claudia / Vogtenhuber, Stefan (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht 2018. Band 1. S. 25–48. (https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/03/NBB_2018_Band1_Indikator_A.pdf).

Wandruszka, Mario (1975): Mehrsprachigkeit. In: Moser, Hugo (Hrsg.): Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. Düsseldorf: Schwann, S. 321–350.

Wandruszka, Mario (1979): Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München: Piper.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Verteilung Schüler/innen auf Bundesländer (Schulstandorte)

Abb. 2: Verteilung Schüler/innen nach Geschlecht, Schultyp und –standort

Abb. 3: Geburtsort der Schüler/innen: In Österreich geboren?

Abb. 4: Deutsch als Erst- / „Muttersprache“ (DaM)?

Abb. 5: DaZ (Deutsch als Zweitsprache) – Schüler/innen: nicht-deutsche Erstsprachen (Selbstauskunft)

Abb. 6: Verteilung Deutsch als Erst- (‘Mutter’ -) bzw. Zweitsprache auf Schultyp (Handelsakademie, -schule)

Abb. 7: eigener Sprachgebrauch: erste Lebensjahre

Abb. 8: eigener Sprachgebrauch: erste Lebensjahre – andere Sprache(n) als Deutsch gehört bzw. gesprochen?

Abb. 9: eigener Sprachgebrauch: erste Lebensjahre – andere Sprache(n) und deren Dialekte

Abb. 10: eigener Sprachgebrauch: Kindergarten – mit Freunden

Abb. 11: eigener Sprachgebrauch: Kindergarten – andere Sprache(n) und deren Dialekte

Abb. 12: eigener Sprachgebrauch: Primarstufe – mit Lehrer/innen bzw. Mitschüler/innen

Abb. 13: eigener Sprachgebrauch: Primarstufe – andere Sprache(n) und deren Dialekte mit Freunden

Abb. 14: eigener Sprachgebrauch: Sekundarstufe 1– mit Lehrer/innen bzw. Mitschüler/innen

Abb. 15: eigener Sprachgebrauch (informell): Vergleich Primarstufe: Sekundarstufe 1 – mit Mitschüler/innen

Abb. 16: eigener Sprachgebrauch (formell): Vergleich Primarstufe: Sekundarstufe 1 – mit Lehrer/innen

Abb. 17: Sprachgebrauch: Familie und Freunde am Wohnort: Hochdeutsch – Dialekt

Abb. 18: Sprachgebrauch: Familie und Freunde am Wohnort: andere Sprachen =Türkisch bzw. BKS

Abb. 19: Sprachgebrauch Schule mit div. Personengruppen: Hochdeutsch – Dialekt

Abb. 20: Sprachgebrauch Schule mit div. Personengruppen: andere Sprachen = Türkisch bzw. BKS

Abb. 21: Sprachgebrauch mit Tourist/inn/en: Hochdeutsch – Dialekt

Abb. 22: Gefühle beim Dialektsprechen im Unterricht mit Lehrer/innen

Abb. 23: Gefühle beim Hochdeutsch Sprechen im Unterricht mit Lehrer/innen

Abb. 24: Gefühle beim Sprechen einer nicht-deutschen Muttersprache im Unterricht in einer Gruppenarbeit

- Abb. 25: Gefühle beim Sprechen einer nicht-deutschen Muttersprache in der Schulpause
- Abb. 26: Wirkung von gleichaltrigen Dialektsprecher/innen in einem Geschäft im Heimatort
- Abb. 27: Wirkung von Dialekt sprechenden Mitschüler/innen in der Pause
- Abb. 28: Wirkung von Mitschüler/innen, die in der Pause eine andere Muttersprache sprechen
- Abb. 29: Wirkung von Dialekt sprechenden Mitschüler/innen in der Gruppenarbeit
- Abb. 30: Wirkung von Mitschüler/innen, die in der Gruppenarbeit eine andere Muttersprache sprechen
- Abb. 31: Varietäten in geschriebenen Textsorten
- Abb. 32 Varietäten in mündlichen Textsorten außerhalb der Schule
- Abb. 33: Eindruck des Gesprochenen in schulischen Situationen I – in Prüfungssituationen
- Abb. 34: Eindruck des Sprechens in schulischen Situationen – Unterrichtsgespräche
- Abb. 35: Eindruck des Sprechens in schulischen Situationen – monologisch
- Abb. 36: Grad der Zustimmung zu unterschiedlichem Sprachgebrauch im Schulunterricht
- Abb. 37: Existenz von österreichischem Hochdeutsch
- Abb. 38: Einschätzungen bestes bzw. schönstes Hochdeutsch

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Erhebungsorte: Teilnehmer/innen (=SuS/innen) der (vollständigen) Online-Umfrage (n=273)

Tab. 2: Geburtsort der nicht in Österreich geborenen Schüler/innen (absolute Zahlen)

Tab. 3: DaZ (Deutsch als Zweitsprache) – Schüler/innen: nicht-deutsche Erstsprachen (Selbstauskunft); *bi- bzw. multilingual