



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

Dialekt und Standardsprache in sprachlich heterogenen
Volksschulklassen im Bezirk Neusiedl am See im
Nordburgenland

verfasst von

Gisela-Maria Mannsberger

angestrebter akademischer Grad
Master of Arts (MA)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt: Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von: Univ.-Prof. Dr. phil. İnci Dirim, MA

Zusammenfassung

Die zentrale Fragestellung der vorliegenden Masterarbeit lautet: „Werden Dialekt und Standardsprache in sprachlich heterogenen Volksschulklassen im Nordburgenland von Lehrpersonen und SchülerInnen im Schulalltag verwendet?“. Im theoretischen Teil beschäftigt sich die Masterarbeit zunächst mit der Sprachlandschaft der deutschen Sprache in Österreich, wobei hier Deutsch als plurizentrische Sprache und Dialektregionen in Österreich näher beschrieben werden. Einen Schwerpunkt nimmt die Beschreibung des nordburgenländischen Sprachraums ein, da in dieser Region die wissenschaftliche Erhebung durchgeführt wurde. Des Weiteren umfasst der theoretische Teil eine kritische Auseinandersetzung mit dem differenzierten Umgang deutscher Dialekte in Österreich, wobei hier gruppenspezifische Merkmale und eventuell auftretende Diskriminierung in Bezug auf deutsche DialektsprecherInnen in Österreich analysiert werden sollen. Weiterführend findet eine Beschreibung des Forschungsfeldes Volksschule in Österreich mit einer Darlegung der Verwendung von Dialekt im Unterricht mit DaM- und DaZ-SchülerInnen statt.

Auf den theoretischen Teil aufbauend, wird im Rahmen einer empirischen Untersuchung mit Hilfe von Leitfadeninterviews und teilnehmenden Unterrichtsbeobachtungen im empirischen Teil der Masterarbeit aufgezeigt, wie Lehrpersonen und SchülerInnen in sprachlich heterogenen Volksschulklassen im Nordburgenland Standardsprache und Dialekt im Volksschulalltag anwenden. Wie sich die Unterrichtssituation im Jahr 2014/15 in ausgewählten sprachlich heterogenen Volksschulklassen im Bezirk Neusiedl am See darstellt, soll dokumentiert werden.

Abstract

The central question of this master thesis is: "Is dialect and standard language in linguistically heterogeneous primary school classes in Northern Burgenland used by teachers and students during school routine?". The theoretical part of this master thesis deals with the linguistic landscape of German in Austria: German as a pluricentric language and dialect regions in Austria are described in detail. In detail, the main focus lies on the dialect used in Northern Burgenland, since the scientific analysis is conducted in this region. Furthermore, the theoretical part includes a critical breakdown of differential exposure to German dialect (speakers) in Austria, where group-specific features and possible discrimination were analyzed. In addition, a description of elementary schools in Austria including an explanation of the use of dialect in the classroom with children who speak German as a first language and children with German as a second language is incorporated.

Based on the theoretical part, the empirical part uses guided interviews and classroom observations to find out how teachers and pupils in linguistically heterogeneous primary school classes in district Neusiedl am See, Northern part of Burgenland, use standard language and dialect. The teaching situation in 2014/15 in linguistically heterogeneous primary school classes in district Neusiedl am See are be documented as well.

Danksagung

Für die Unterstützung beim Verfassen meiner Masterarbeit möchte ich mich bei den nachkommenden Personen herzlich bedanken: Für die hilfreichen Anregungen und die nutzbringende Kritik bei der Erstellung dieser Arbeit und während des Studiums möchte ich mich recht herzlich bei meiner Betreuerin Univ.-Prof. Dr. phil. İnci Dirim, MA und Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer bedanken.

Für die Bereitstellung sämtlicher (SchülerInnen)Daten, die Genehmigung zur Durchführung der wissenschaftlichen Untersuchung und die meinem Interview und der Unterrichtsbeobachtung gewidmete Zeit möchte ich mich bei allen teilnehmenden Lehrpersonen und DirektorInnen der Volksschulen im Bezirk Neusiedl am See bedanken. Ein besonderes Dankeschön gilt Frau FOI Ederer, welche im Landesschulrat Burgenland im Sekretariat für Pflichtschulen tätig ist und mich bei organisatorischen Tätigkeiten unterstützt hat.

Ich möchte jedoch vor allem meinen Eltern und meiner Schwester danken, die mich während meines Studiums und beim Verfassen meiner Masterarbeit tatkräftig unterstützt und sich immer Zeit für diverse Angelegenheiten genommen haben.

Zum Schluss möchte ich mich bei allen StudienkollegInnen und FreundInnen bedanken, welche ich während meiner Studienzeit kennen lernen durfte und die mich begleitet und ebenso unterstützt haben.

Inhalt

1	Einleitung	1
1.1	Motivation und Ideenfindung	1
1.2	Aufbau der Masterarbeit	2
2	Die Sprachlandschaft der deutschen Sprache in Österreich	4
2.1	Nation und Sprache	4
2.2	Deutsch als plurizentrische Sprache	6
2.3	Das österreichische Deutsch	10
2.4	Standardsprache in Österreich	12
2.5	Umgangssprache in Österreich	17
2.6	Dialekt und Dialektregionen in Österreich	19
2.6.1	Die bairisch-österreichische Sprachregion	23
2.6.2	Nordbairisch, Südbairisch und Mittelbairisch	25
2.7	Der burgenländische Sprachraum - (Nord)Burgenländischer Dialekt	29
3	Dialekt = Fremd?	33
3.1	Der differenzierte Umgang mit österreichischen Dialekt(sprecherInn)en	33
3.2	Dialekt und Stigmata	37
4	Dialekt im Unterricht der Volksschule	42
4.1	Forschungsfeld homogene und heterogene Volksschulklassen	42
4.2	Zweisprachige Volksschulen im Burgenland ab 1921 bis zur Gegenwart	45
4.3	Standardsprache und Dialekt in sprachlich homogenen und heterogenen..... Volksschulklassen	49
4.4	Dialektgebrauch – positive oder negative Auswirkungen in der Schulpraxis?	52
4.5	Dialekt als Sprache der Lehrerpersonen	55
4.6	Dialekt als Sprache der SchülerInnen	58

4.7	Standardsprache und Dialekt im Lehrplan der österreichischen Volksschule im.....	
	Vergleich zum bayrischen Grundschullehrplan.....	64
5	Umsetzung der empirischen Untersuchung.....	71
5.1	Organisation und Rahmenbedingungen.....	71
5.2	Auswahl der InterviewpartnerInnen	72
6	Methode der empirischen Untersuchung.....	75
6.1	Die qualitative Forschung	75
6.2	Das Leitfadeninterview und die teilnehmende Beobachtung als	
	Datenerhebungsverfahren	77
6.3	Die Verarbeitung qualitativer Daten	83
6.3.1	Auswertung der Daten	84
6.3.2	Transkription der Daten.....	85
7	Darstellung der Untersuchungsergebnisse	88
7.1	Fragestellungen und Hypothesen.....	88
7.1.1	Fragestellungen.....	88
7.1.2	Hypothesen	88
7.2	Darstellung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung der Interviews und der Unterrichtsbeobachtungen	92
7.2.1	Persönliche Einstellung der Lehrpersonen zum Dialekt.....	93
7.2.2	Verwendung und Wertigkeit des Dialekts im Schulalltag mit DaM- und	
	DaZ-SchülerInnen	95
7.2.3	Umgang mit Dialekt bei DaZ-SchülerInnen bzw. Vor- und Nachteile im.....	
	Gebrauch von Dialekt im Schulalltag mit DaZ-Kindern.....	102
7.2.4	Richtlinien zum Gebrauch von Dialekt im Lehrplan der österreichischen	
	Volksschulen	107
7.3	Resümee.....	109
8	Zusammenfassung und Ausblick	118

9	Literaturverzeichnis.....	122
9.1	Manuelle Quellen.....	122
9.2	Digitale Quellen	128
9.3	Behördentexte	130
10	Tabellenverzeichnis	133
11	Abkürzungsverzeichnis	134
12	Lebenslauf	135

1 Einleitung

1.1 Motivation und Ideenfindung

Das Ziel dieser Arbeit ist einerseits die Darstellung der aktuellen Situation in sprachlich heterogenen Volksschulklassen im Bezirk Neusiedl am See im Nordburgenland sowie auch die Analyse, ob aufgrund der steigenden Zahlen von SchülerInnen, welche Deutsch als Zweitsprache erwerben bzw. standardsprachlich erzogenen SchülerInnen die Nutzung von deutschem Dialekt und deutscher Standardsprache umgesetzt/gefördert/vernachlässigt/gemieden wird.

Die Idee, den Gebrauch von Dialekt und Standardsprache in sprachlich heterogenen Volksschulklassen im Bezirk Neusiedl am See im Nordburgenland mit Hilfe einer empirischen Untersuchung darstellen zu wollen, entwickelte sich während meiner Tätigkeit als Volksschulpädagogin durch meine Erfahrungen im Unterricht mit DaM- und DaZ-SchülerInnen. Sprache gilt als Basis der Kommunikation und definiert sich über ihre erreichbare Vielfalt und diverse Ausdrucksvarianten. Praktika, Hospitationen und Lehrauftritte in diversen Schulen im Nordburgenland vermittelten mir vage Eindrücke, dass unterschiedliche Sprachvarietäten im Unterricht teilweise gefördert oder zurückgestellt wurden. Dies, da jede zu dieser Thematik kontaktierte Lehrperson einen anderen Zugang zu diesem Thema hat und auch anders umsetzt, schien mir ein interessanter Ansatz zu sein, dessen Analyse ich mir im Rahmen dieser Masterarbeit zum Ziel machte.

Interessant schien es mir auch zu untersuchen, ob die Nutzung des Dialekts im Unterrichtsalltag mit DaM- und DaZ-SchülerInnen durch den zunehmenden Gebrauch der Standardsprache bei der Vermittlung von Lerninhalten eingeschränkt wird. Der Aspekt, wie PädagogInnen und auch DaM- und DaZ-SchülerInnen mit der Konfrontation mit deutschem Dialekt und deutscher Standardsprache im und außerhalb des Unterrichts umgehen, soll beleuchtet werden.

Die Recherchen zu meinen Forschungsschwerpunkten habe ich auf den Bezirk Neusiedl am See im Nordburgenland beschränkt, da ich auf Unterrichtserfahrungen in sprachlich heterogenen Volksschulklassen mit DaM- und DaZ-SchülerInnen im Nordburgenland zurückgreifen kann.

Zudem stamme ich selbst aus dem Bezirk Neusiedl am See, bin hier aufgewachsen und kam persönlich erst in der Volksschule mit dem nordburgenländischen Dialekt in Kontakt. Auch

mir fiel es zuerst nicht leicht im Dialekt zu kommunizieren. Aber mit der Zeit und dem zunehmenden Kontakt mit im Dialekt sprechenden FreundInnen lernte man schnell dialektal zu formulieren, zu betonen, die Sprachmelodie einzuhalten. Heute spreche ich den nordburgenländischen Dialekt im Alltag sehr gerne und verwende ihn überdurchschnittlich oft. Hauptaugenmerk in dieser Masterarbeit wurde darauf gelegt, ob das Sprechen oder zumindest das Verstehen von Dialekt ein wichtiger Faktor im Alltag der DaM- und DaZ-SchülerInnen ist.

Um diese zentrale Fragestellung zum Sprachbewusstsein der Lehrpersonen sprachlich heterogener Volksschulklassen aufzeigen zu können, wurde ein Leitfadeninterview und eine teilnehmende Unterrichtsbeobachtung durchgeführt. Klassenführende Lehrpersonen unterschiedlicher Schulstandorte wurden, nachdem ihr Unterricht mit Hilfe eines Beobachtungsbogens schriftlich aufgezeichnet wurde, zu ihrem Sprech- und Sprachverhalten bei DaM- und DaZ-SchülerInnen im Schulunterricht befragt. Anschließend wurden die erhobenen Daten ausgewertet, gegenübergestellt und in der Masterarbeit analysiert.

Aufgrund der Gegenüberstellung der Unterrichtsbeobachtung und der Antworten der Lehrpersonen im Interview kann eine aktuelle Sprachsituation wiedergegeben werden.

1.2 Aufbau der Masterarbeit

Der Aufbau dieser Arbeit gliedert sich in zwei Teile, einen theoretischen (Kapitel 2-4) und einen empirischen (Kapitel 5-8).

Der theoretische Teil bildet die Basis für die empirische Untersuchung.

Im zweiten Kapitel des theoretischen Teils soll die Sprachlandschaft der deutschen Sprache in Österreich, vor allem Deutsch als plurizentrische Sprache bzw. das österreichische Deutsch detailliert erläutert werden. Um zu einem einheitlichen Verständnis konkreter Begriffe beizutragen, werden auch zentrale sprachwissenschaftliche Termini erklärt. Im zweiten Kapitel werden zum besseren Verständnis der Thematik Dialektregionen in Österreich beschrieben, wobei die Ausführungen zum nordburgenländischen Sprachraum aufgrund der dort durchgeföhrten empirischen Untersuchung einen großen Stellenwert einnehmen.

Kritisch wird im dritten Kapitel der differenzierte gesellschaftliche und private Umgang mit SprecherInnen der deutschen Dialekte in Österreich betrachtet. Es soll weiters aufzeigt

werden, inwieweit DialektsprecherInnen in Österreich von der Gesellschaft als „fremd“ angesehen werden. Der Frage wird nachgegangen, ob DialektsprecherInnen gruppenspezifische Merkmale seitens der Bevölkerung zugeschrieben und Vorurteile gehegt werden und Diskriminierung stattfindet. Dementsprechend soll angesprochen werden, welchen Status und welches Ansehen das Verwenden diverser Sprachvarietäten in den unterschiedlichen sozialen und gesellschaftlichen Ebenen bei der Interaktion mit der umgebenden sozialen Umwelt hat.

Ein zentrales Kapitel dieser Masterarbeit ist das vierte, welches Dialekt und Standardsprache im Unterricht der Volksschule mit DaM- und DaZ-SchülerInnen näher beleuchtet. Der Gebrauch von Dialekt und Standardsprache und deren Auswirkung auf die Unterrichtspraxis in einsprachig deutschsprachigen Schulen stehen dabei im Vordergrund. Auch die dadurch beeinflussten Schulleistungen bei DaM- und DaZ-SchülerInnen werden in diesem Kapitel beschrieben.

Kapitel fünf umfasst die Rahmenbedingungen für die empirische Untersuchung. Es werden der organisatorische Ablauf der Planung der empirischen Untersuchung und die Auswahl der InterviewpartnerInnen vorgestellt.

Im Kapitel sechs werden die von mir ausgewählten Untersuchungsmethoden der empirischen Analyse, das Leitfadeninterview und die teilnehmende Beobachtung beschrieben.

Darauf aufbauend werden im Kapitel sieben die Untersuchungsfragen ausgearbeitet, die Antworten der InterviewpartnerInnen und die Unterrichtsbeobachtungen tabellarisch passend zu den jeweiligen Unterpunkten und Interviewfragen angeführt und ausgewertet. Nachfolgend werden die Untersuchungsergebnisse den Hypothesen, Prüfhypothesen und der Grundhypothese gegenübergestellt und analysiert.

Die empirischen Ergebnisse und die Beantwortung der Forschungsfragen dieser Masterarbeit werden in Kapitel acht zusammengefasst.

2 Die Sprachlandschaft der deutschen Sprache in Österreich

In dieser Masterarbeit wird der Schwerpunkt auf die österreichische Standardsprache und die österreichischen Dialekte, vor allem aber auf den Standard- und Dialektgebrauch in heterogenen Volkschulen im Bezirk Neusiedl am See im nördlichen Burgenland, gelegt. In den folgenden Abschnitten dieses Kapitels wird ein allgemeiner Überblick der österreichischen Sprachlandschaft aufgezeigt, wobei Grundbegriffe wie Nation, Sprache und Plurizentrik zum einheitlichen Verständnis näher beschrieben werden.

2.1 Nation und Sprache

Jahrhundertelang versuchten PolitikerInnen, HistorikerInnen, SprachwissenschaftlerInnen, GermanistInnen und Personen, welche sich mit dem Begriff „Nation“ beschäftigten, eine einheitliche Definition zu finden. Oft wurde der Begriff Nation, so Kriener (1998:o.S.), mit „„Merkmale wie Sprache, gemeinsames Territorium, gemeinsame Geschichte, Mentalität als substantielle Größen deklariert, die als objektive Faktoren Nationen schaffen“.

Wiesinger (2008:407 ff.) argumentiert, dass der Begriff „Nation“ durch geschichtliche und kulturelle „Betrachtungs-, Interpretations- und Zurechnungskategorien“ geprägt wurde, zurückführbar auf historische und politische Aspekte. Nicht nur im deutschsprachigen Raum entwickelte sich eine Definition des Begriffs „Nation“, basierend im Besonderen auf einer gemeinsamen Sprache und Kultur eines Staates. Wiesinger (ebd.) sagt, dass durch gesonderte Entstehung von regionalen Dialekten Verständigungsprobleme in der mündlichen Kommunikation auftauchen können und vertritt die Meinung, Sprache als zentrales Merkmal einer Nation anzusehen. Bis in 18. Jahrhundert, so stellt Bruckmüller (ebd.), der sich mit Geschichte der Nation Österreichs beschäftigt, fest, wäre es „niemanden in den Sinn gekommen wäre, ausgerechnet die gemeinsame Sprache als zentrales Merkmal festzuhalten“. Gab es bis zu dieser Zeit doch zum einen „keine gemeinsame geregelte Schriftsprache“ und zum anderen hätte nur ein kleiner Teil der Bevölkerung über Schrift- und/oder Lesekenntnisse verfügt.

Moderne Definitionsversuche des 20. Jahrhunderts sind zum Beispiel die des Sozial- und Politikwissenschaftlers Reiterer (1994:16 f.), die den Begriff „Nation“ beinhalten, dass das gemeinschaftliche Handeln in vorgegebenen Situationen im Vordergrund stehe. Und somit ein „Staatsapparat legitimiert“ werde. Das „Mehrheitsprinzip“, welches unter anderem das Modell der Inklusion verfolgt, solle ein einheitliches „verpflichtendes Wertesystem“

schaffen. Der Begriff „Mehrheit“ orientiert sich an gesellschaftlich wahrgenommenen Kriterien, zu welchen unter anderem die Religionszugehörigkeit und neben anderen Kriterien auch die Sprache einer Gemeinschaft zählen. Reiterer (ebd.) geht davon aus, dass „der Nationalstaat“ keine Minderheiten schafft und deren Bewohner, aus „kultureller Sicht“ betrachtet, eins sind.

Dieser Sichtweise widerspricht Manz, indem darauf hingewiesen wird, dass, wenn man das Europa des Jahres 2009 betrachtet, es keine sprachlichen homogenen Gebiete gebe und somit zwangsläufig Minderheitenbildung entstehen müsse (Manz 2002:40, zit. in Lege 2009:8).

Wiesinger (2008:407 ff.) schließt sich der Ansicht Ammons (1995:19 ff.) an. Ammon (ebd.) behauptet, dass ein gemeinsames Sprachsystem das wesentlichste Merkmal der nationalen Zusammengehörigkeit sei. Da sich bis gegen Ende des 18. Jahrhunderts die deutschsprachigen Gebiete Europas nicht über ein ganzes Staatsgebiet, sondern auch außerhalb eines Staatsgebietes erstreckten, wird als oberstes Ziel zur Bildung eines Nationalstaates die Aufhebung der Staatsgrenzen derselben definiert. Dies könne durch ein Bündnis der Staaten aber auch durch die Ausdehnung der Grenzen eines Staates auf die Größe des gesamten Sprachgebiets geschehen. Ammons (ebd.) Aussagen beziehen sich auf Begriffserklärungen, welche einen Zusammenhang zwischen Sprache und Nation sehen und er weist darauf hin, dass ein „Nationalstaat“ ausschließlich in einem „unilingualen Staat“ verwirklicht werden könne. Nämlich in einem Staat, „der alle Sprecher einer bestimmten Sprache umfasst und nur diese. Man kann so einen Staat unilinugal und (zugleich) sprachumfassend nennen“¹.

Die Struktur der Sprachen als „Polysysteme“ veranschaulicht Pelz (1994:207), welche sich zum einen durch geographische Unterschiede bzw. „regionale Sprachvarietäten“ auszeichnen – diatopische Sprachvarietät. Zum anderen bilden sich innerhalb der Sprachgemeinschaften soziale und kulturelle Gesellschaftsschichten, welche sich weiterführend zu Soziolekten entwickeln – diastratische Sprachvarietät. Die Struktur der Sprache zeichne sich auch durch unterschiedliche „Ausdrucksmodalitäten“ aus, welche

¹ Von dieser Aussage Ammons (1995:19 ff.) möchte ich mich distanzieren, da Böttger&Gien (2014:72) anführen, dass neben den Amtssprachen Deutsch, Slowenisch, Kroatisch und Ungarisch, Migrationssprachen und anerkannten Minderheitensprachen insgesamt mehr als 250 Sprachen in Österreich gesprochen werden. Somit kann Österreich nicht als unilingualer, sondern plurilingualer Staat bezeichnet werden.

verschiedene Sprachstile in diversen Kommunikationssituationen beinhaltet – diaphasische Sprachvarietät.

Eine allgemein gültige Definition des Begriffs „Nation“ scheint bis heute nicht gelungen zu sein. Die Wissenschaftler Rothfels und Vossler (HZ 174 1952:339-158 zit. in Helmchen 2005:33) sprechen sich sogar gegen eine Definition des Begriffes „Nation“ aus, da Fragestellungen „logischer und soziologischer Art“ einheitlich nicht erfasst werden können. Zu viele Sichtweisen, seien es die sozialwissenschaftliche, politikwissenschaftliche, staatsphilosophische, völkerrechtliche, sprachwissenschaftliche und andere, zeigen unterschiedliche Interpretationen.

Es kann davon ausgegangen werden, dass das Bündnis Sprache und Nation keineswegs naturgemäß gegeben ist. So merken Sprachwissenschaftler wie Hornung und Roitinger (2000:12), welche sich der Meinung von Pelz anschließen, an, dass „Sprache keineswegs nur rein lokal an einen gewissen Raum, eine bestimmte Landschaft, einen besonderen Ort gebunden ist“.

Die Charakteristika der deutschen Sprache und welche Grundvoraussetzungen gegeben sein müssen, um die deutsche Sprache als plurizentrische Sprache bezeichnen zu können, sollen im folgenden Kapitel „2.2 Deutsch als plurizentrische Sprache“ näher beleuchtet werden.

2.2 Deutsch als plurizentrische Sprache

Die Länder Deutschland, Schweiz und Österreich verbindet ein einheitliches Kommunikationsmittel, nämlich das System der deutschen Schrift- und Standardsprache (Pohl 1997:67).

In der Masterarbeit soll neben der Sprachlandschaft Österreichs² im Speziellen auf die deutsche Sprache und ihre Varietäten hingewiesen werden. Wissenschaftliche Erkenntnisse zur deutschen Sprache in „amtlich deutschsprachigen Regionen“ bilden den Ausgangspunkt der Erläuterungen und Ausführungen.

Standardsprache wird gesprochen und geschrieben. Die jeweiligen Standardsprachen des Deutschen, welche in den Ländern Deutschland, Schweiz und Österreich verwendet werden, weisen bestimmte Merkmale auf. Pohl (1997:67) definiert drei Kriterien der Einteilung:

² Vgl. Böttger&Gien (2014:72): Sprachenvielfalt in Österreich

Die politischen Grenzen zwischen den einzelnen deutschsprachigen Ländern stimmen nicht mit den Arealen der Großdialekte überein, daher ergeben sich für das Deutsche drei Einteilungskriterien: ein „plurinationales“ nach den Nationen, ein „pluriareales“ nach den Hauptmundarten und ein „plurizentrisches“ nach den Zentren der einzelnen Staaten (bis hinunter zu den Verwaltungszentren der einzelnen Länder).³

Die Darstellung Pohls (1997:67) wird von Muhr (2000:27), mit Hilfe dieser Kriterien die deutsche Sprache als „plurizentrische Sprache“ zu benennen, bestätigt. Als Grundvoraussetzungen, welche gegeben sein müssen, um eine Sprache als plurizentrische bezeichnen zu können, nennt Muhr (ebd.), dass die Sprache in mehr als einem Staat gesprochen werden muss. Sie verfügt über „Zentren“, nationale Voll- und Halbzentren in den nationalen Regionen (siehe Abbildung 1⁴). Zusätzlich soll unmittelbar ein bestimmter „Status“ der Sprache gegeben sein.



Abbildung 1: Nationale Zentren der deutschen Sprache

Zwischen den Vollzentren Deutschland, Österreich und der Schweiz gibt es Asymmetrien, welche keine Gleichstellung der nationalen Standardvarietäten zulassen. Bezogen auf die deutsche Sprache weist Deutschland (immer noch) die überlegene Varietät verglichen mit

³ Pohl (1997:67)

⁴ Ammon Ulrich/Bickel Hans/Ebner Jakob, et al. (2004): Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. Berlin: Walter de Gruyter, S. XXXIII

den beiden anderen Vollzentren Österreich und Schweiz auf. Ammon (1995:48) nennt als mögliche Gründe, dass Deutschland etwa zehn Mal mehr Einwohner als die beiden anderen Staaten hat oder, dass Deutschland die beiden anderen Vollzentren flächenmäßig um ein Vielfaches übertrifft.

Ammon (ebd.) erläutert seine Definition des Begriffs „plurizentrische Sprache“ mit folgenden wichtigen Kriterien wie Varietäten, Varianten und Variablen.

- **Varietäten:** Die plurizentrische Sprache soll mehrere nationale *Varietäten* besitzen und jeweils eine nationale Varietät pro Zentrum.
Die nationale Varietät enthält „spezifische nationale Varianten [...] oder für eine Nation spezifische Kombinationen von nationalen Varianten“. Diese Bezeichnung bezieht sich auf die entsprechenden Standardvarietäten. (Ammon 1995:71)
Muhr (1997:49) geht auf die Definition von Ammon ein und stellt das regionale Existieren bestimmter Wortbedeutungen innerhalb eines oder mehrerer Länder dar bzw. bezeichnet diese als ein allgemeines Sprachsystem einer plurizentrischen Sprache.
- **Varianten:** *Varianten* sind laut Ammon (1995:70 f.) als „diejenigen Sprachformen“ zu verstehen, welche „Bestandteil der Standardvarietät mindestens einer Nation, aber nicht der Standardvarietäten aller Nationen der betreffenden Sprachgemeinschaft sind“. Zudem müssen Analogien „in den übrigen Standardvarietäten der betreffenden Sprachgemeinschaft vorhanden sein [...]\“, also z.B. im Falle der deutschen Sprache die österreichische Bezeichnung *Marille*.
- **Variablen:** Sprachliche *Variablen* werden von Ammon (1995:61) so definiert, dass sie diverse Werte annehmen können und dann nichts anderes als sprachliche Varianten sind. Als Beispiel nennt Ammon (ebd.) die Variable APRIKOSE. Als Wert nimmt er beide Varianten Aprikose und Marille an, wobei erstere in Deutschland und der Schweiz gelten, letztere in Österreich gilt.

Wie eine „plurizentrische Sprache“ zu definieren ist, kann man auch im Variantenwörterbuch des Deutschen (2004:XXXI) nachlesen. Das Standardwerk definiert den Begriff *plurizentrische Sprache* als eine Sprache, welche „in mehr als einem Land als nationale oder regionale Amtssprache in Gebrauch ist und sich standardsprachliche Unterschiede herausgebildet haben“.

Für Muhr (2000:27 f.) sind folgende Kriterien unumgänglich, wenn eine Sprache als plurizentrische bezeichnet werden soll. Mit folgenden Begründungen definiert er auch die deutsche Sprache als plurizentrische Sprache:

- Die Sprache muss in mehreren selbstständigen Staaten repräsentativ sein und dort den „Status einer anerkannten Sprache, Staatssprache, Co-Staatssprache bzw. Minderheitensprache“ haben.
- Die entsprechende staatliche Varietät ist die vorherrschende Norm in Verwaltung, Gesetzgebung, Schule und Behörde der verschiedenen Länder. Die jeweilige staatliche Varietät ist in den Schulen auch Unterrichtssprache.
- Das Bestehen von Unterschieden hinsichtlich Sprache und Kommunikation zu anderen Varietäten hat ihren Ursprung in diversen Lebensumständen, in individueller sozialer Realität der einzelnen Länder und sozialer Analogie ihrer SprecherInnen, die u.a. über Sprache ausgedrückt werden.
- SprecherInnen der Varietät einer plurizentrischen Sprache und staatliche Einrichtungen sehen diese Sprache als Teil einer Gesamtsprache und nicht als eigenständige Sprache an. Zudem muss diese mehrere Standardvarietäten besitzen, welche in Wörterbüchern und Grammatiken aufgezeichnet werden.

Muhr (ebd.) definiert den Begriff „plurizentrische Sprache“ somit in etwa gleich wie Ammon (1995:3): Standardvarietäten seien in ihrer Sprachgemeinschaft behördlich und gesellschaftlich anerkannt, werden in Schulen gelehrt und in Ämtern verwendet. Dabei werde gewissermaßen immer auf die richtige Verwendung der Standardvarietät geachtet.

Dies gelte für die gesamte Nation bzw. für die besagte Sprachgemeinschaft in einer Nation (Ammon 1995:76). Auf die Ausdehnung der deutschen Sprache und ihre Dialekte, Pluriarealität⁵ bzw. auf die Areallinguistik wird bei den Ausführungen von Ammon nicht eingegangen.

Nonstandardvarietäten werden insbesondere durch Dialekte dargestellt, die auch in Wörterbüchern kodifiziert sind. Diese sind weder an Schulen noch an Behörden amtlich institutionalisiert. Demzufolge verfügen die Länder Deutschland, Schweiz und Österreich

⁵ „Das Konzept der plurinationalen (oder) plurizentrischen Sprache [...] wird durch das der Pluriarealität ergänzt, nachdem es innerhalb eines Staates nicht nur ein Sprachzentrum geben muss, sondern mehrere regionale Zentren für die Ausbildung regionaler Standardvarietäten, verantwortlich sein können“ (Scheuringer 1997:339 ff. zit. in Krumm 2010:350).

über eine eigene nationale Standardvarietät. Daraus folgend gelten Dialekte, welche in diesen Staaten gesprochen werden, wie z.B. Schwäbisch, Bairisch, Alemannisch als Nonstandardvarietäten. (Ammon 1995:3)

Die von der Statistik Austria im Jahr 2001 durchgeführte Volkszählung ergab, dass in Österreich Tschechisch, Ungarisch, Slowakisch, Slowenisch, Kroatisch, Burgenland-Kroatisch, Romanes, Türkisch, Serbisch/Bosnisch/Mazedonisch und Deutsch als Umgangssprache gesprochen werden. Die Frage, wie hoch der Prozentanteil der österreichischen Bevölkerung ist, welcher Deutsch als Umgangssprache verwendet, konnte mit mehr als 95% beantwortet werden (vgl. Von den Sprachen des Kindes zu den Sprachen der Welt⁶)

Neben Deutsch, das in Österreich National- und Amtssprache ist, sind in Gebieten mit kroatischen, ungarischen und slowenischen Bevölkerungsanteil auch Kroatisch, Ungarisch (vgl. Bundesgesetzblatt⁷) und Slowenisch als Amtssprachen genehmigt (Ammon et al 2004:XXXIV).

Im europäischen Raum wird Deutsch als Amtssprache nicht nur in Österreich, sondern auch in Deutschland, der Schweiz, Liechtenstein und Luxemburg verwendet. Als regionale Amtssprache findet sich das Deutsche in Südtirol und Ostbelgien (Ammon et al 2004:XXXI).

2.3 Das österreichische Deutsch

Um in folgenden Kapiteln die Situation, welche sich durch die Konfrontation mit Standardsprache und Dialekt in sprachlich heterogenen Volksschulen im Bezirk Neusiedl am See im Nordburgenland darstellt, aufzuzeigen, werden Begriffe wie Standardsprache, Umgangssprache und Dialekt in Österreich, definiert.

Wiesinger (1995:59) meint bei Betrachtung der Stellung der deutschen Sprache in Österreich, dass Gesellschaft, Sprache und Sprachverhalten eng miteinander verbunden sind. Das Sprachverhalten, welches in der Verständigung auftritt, sei vom „geistig-kulturellen Niederschlag der Gesellschaft“ geprägt, wobei dies wiederum zur „Identität der Gesellschaft beträgt“. Betrachtet man die Situation der Nation Österreich vor ca. einem Jahrhundert, so

⁶ http://www.oesz.at/download/publikationen/3.1_vom_kind_zur_welt_17_12_2007.pdf [online am 13.05.2015]

⁷ <http://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=3444> [online am 14.05.2015]

stellte Österreich nach dem ersten Weltkrieg einen neuen Staat dar, welchen auf der einen Seite „keiner wollte“, der aber auch auf der anderen Seite selbst Schwierigkeiten hatte, sich als Nation zu sehen.

Die Vorrangstellung der deutschen Sprache gegenüber den anderen in Österreich gesprochenen Sprachen wurde im Jahre 1947 mit dem vom Bundesministerium für Unterricht in Wien in Auftrag gegebenen „Österreichischen Wörterbuch“ hervorgehoben. Besonders wichtig war es den Verfassern, Hauptaugenmerk auf die Varianten des österreichischen Deutsch, welche als „Austriazismen“ bezeichnet werden, zu legen bzw. zusätzlich standardsprachliche Begriffe, welche ausschließlich in Deutschland verwendet werden und in Österreich nicht geläufig sind, zu markieren (Wiesinger 1995:44 ff.). Inwieweit auch Hauptaugenmerkt auf die Nennung von Helvetismen im „Österreichischen Wörterbuch“ gelegt wird, wird von Wiesinger nicht näher erläutert.

Ab dem Jahre 1955 gelang es Österreich und seiner vielsprachigen Bevölkerung, auch durch die wirtschaftliche Entwicklung, ein „Österreichbewußtsein“, worunter „ein kollektives Bewußtsein, das die Österreicher als Wir-Gruppe begreift“, verstanden werden soll, zu stärken und zu verkörpern (vgl. Die Entwicklung des Österreichbewusstseins⁸).

Möchte man die deutsche Sprachlandschaft in Österreich in Sprachregionen gliedern, so lässt sich diese in die bairische bzw. bairisch-österreichische östliche Sprachregion und in die deutlich davon gesonderte alemannische Dialektregion einteilen. Die Letztgenannte findet man im Westen des Landes Österreichs, in Vorarlberg, auf welches sie sich in Österreich auch beschränkt. Grenzüberschreitend dehnt sich die alemannische Sprachregion bis nach Lichtenstein, über die gesamte Schweiz, den Südwesten Bayerns und den Süden Baden-Württembergs aus. Die restlichen acht Bundesländer, Tirol, Salzburg, Kärnten, Oberösterreich, Steiermark, Niederösterreich, Wien und das Burgenland, zählen zur bairisch-österreichischen Sprachregion, welche sich jedoch grenzüberschreitend über Süddeutschland, Bayern, Italien, Südtirol, etc. erstreckt. (Ammon 1995:197)

Ammon (1995:132) weist darauf hin, dass Österreich, im Gegensatz zur Schweiz, eine länger andauernde politische Interaktion mit Deutschland hatte. In Folge dessen herrsche eine „stärkere dialektale Verflechtung“.

⁸ <http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/bruckmueller.pdf> [online am 08.05.1015]

Auch Pohl (1997:74) äußert sich zur in Österreich beobachtbaren bairischen Sprachregion folgendermaßen:

Der Österreicher (wenn man von den Minderheiten absieht) spricht durchwegs oberdeutsch, größtenteils bairisch (rund 7 Mill. Personen) und zu einem kleinen Teil alemannisch (rund 300.000 Personen). Wahrscheinlich sprechen mehr Österreicher bairisch als Angehörige des Freistaates Bayern ..., der ja – wie auch Österreich – im Westen von Alemannischsprachigen und darüber hinaus im Norden von Ostfränkischsprachigen bewohnt wird. Mit anderen Worten, ein *Bayer* ist zwar ein Bewohner des Freistaates, aber nicht unbedingt ein *Baier* in sprachlicher Hinsicht.

Ebenso bestätigt Muhr (1997:56), dass es zwischen Österreich, Bayern und zum Teil auch der Schweiz zu Überschneidungen seitens des Gebrauchs von dialektalen Wörtern, welche eine gleichartige Bedeutung haben, kommt. Nicht selten werden Austriaizismen, bei welchen man in Österreich annimmt, dass sie nur in Österreich gebräuchlich sind, auch in Bayern verwendet.

In Bezug auf die Unterschiede der deutschen Sprache innerhalb der österreichischen Sprachlandschaft, schreibt Wiesinger (1995:63) zum Thema "österreichisches Deutsch" wie folgt: „Ein einheitliches "Österreichisch" gibt es dennoch nicht. Was man als österreichisches Deutsch bezeichnet, ist die Gesamtheit der in Österreich oder einer österreichischen Landschaft vorkommenden sprachlichen Eigenheiten.“

Das österreichische Deutsch bzw. die, wie vorhin zitiert, „vorkommenden sprachlichen Eigenheiten“ (Wiesinger 1995:63) sind einem andauernden Wandel ausgesetzt. Typische Austriaizismen drohen auszusterben. Trotzdem erweitert sich das österreichische Deutsch durch die Aufnahme von dialektalen Begriffen, welche über die „Mediensprache“ den Status überregionaler Standardbegriffe erreichen, wie man im Österreichischen Wörterbuch in der Auflage aus dem Jahre 2006 erkennen kann. (ÖWB 2006:807)

2.4 Standardsprache in Österreich

In der Linguistik werden die Begriffe Standardsprache und Hochdeutsch als Synonym verwendet und nicht differenziert. In vorliegender Masterarbeit wird der Begriff Standardsprache als Synonym für Hochdeutsch verwendet, was aber nicht wertend sein soll.

Zum Verständnis des Begriffs *Standardsprache* werden nachfolgend historische Entwicklung, Erklärungen zur Definition und weiterführend bedeutsame Merkmale einer Standardsprache angeführt.

Die Entwicklung einer Standardsprache im deutschen Sprachraum nahm ihren Anfang im 18. Jahrhundert. Im gesamten deutschen Sprachraum sollte im Idealfall eine identische Sprachform vorherrschen, welche einen „Mittelweg“ zwischen der gesprochenen und geschriebenen Sprachform ermöglicht und worin regionale Sprachbesonderheiten gemieden werden sollten. In der Ära Maria Theresias wurde die Schriftsprache vom Leipziger Sprachgelehrten Johann Christoph Gottsched „normiert“. Nicht nur die Oberschicht und das Großbürgertum sprachen und schrieben die oberdeutsche Schriftsprache, welche als Grundlage die in unmittelbarer Umgebung gesprochenen Dialekte hatte, beeinflusst durch „Aussprache bestimmter Laut- und Konsonantenverbindungen, grammatischer oder semantischer Besonderheiten“. (Geyer 2005:151)

Standardsprache ist keine „Kunstsprache“, wie Arning im Jahr 2011 erklärt. Sie ist stetig Weiterentwicklungen ausgesetzt. Standardsprache ist eine Sprachform, welche Orientierung liefert. Hierbei können Wortschatz und Grammatik aus anderen Sprachen entlehnt werden oder worden sein. Standardsprache gilt „als gelungen, nützlich und brauchbar“. Sie dient deshalb als „überregionale Verkehrssprache und kann zur Verständigung zwischen Angehörigen verschiedener sozialer Gruppen verwendet werden, die ihrerseits die Standardsprache um Fach- oder Milieusprachen erweitern“. Standardsprache ist Voraussetzung für Varietäten, jedoch nicht angewiesen auf „Fach- oder Milieusprachen“. (vgl. Was ist eigentlich eine Standardsprache?⁹)

Nabrings (1981:27 f.) erklärt allgemein Merkmale einer *Standardsprache*, welche diese im Besonderen auszeichnen, folgendermaßen:

- „Die einigende Funktion“: Standardsprache vereint viele kleine Dialektsprachgemeinschaften, welche der Sprache zugehörig sind, zu einer großen Sprachgemeinschaft. Verständnisbarrieren, welche eventuell vorhanden sind, können dadurch bewältigt werden.
- „Die abgrenzende Funktion“: Im Gegensatz zur Option, kleine Dialektgemeinschaften zu vereinen, bietet Standardsprache die Möglichkeit, sich gegenüber anderen nationalen Standardsprachen und Sprachgemeinschaften abzugrenzen.

⁹ <http://www.ralf-heinrich-arning.de/sprache/uebspra/standspr.html> [online am 09.10.2014]

- „Die Prestige-Funktion“: Standardsprache ist eine Varietät, die mit hohem Ansehen besetzt ist.

Sofern es sich also tatsächlich um eine Standardsprache handelt und nicht nur um einen für überregionale Kommunikation verwendeten Dialekt, kommt ihr eine Vielfalt von Funktionen zu; sie hat den Kommunikationsbedürfnissen einer viel größeren Zahl von Sprechern, deren Mitteilungsinteressen naturgemäß sehr verschiedenartig sein können, zu entsprechen als alle Dialekte, die nur auf Kommunikation in relativ kleinen Gemeinschaften abgestellt sind.¹⁰

Wenn Nabrings (ebd.) vermutet, dass die Verwendung der Standardsprache Prestigefunktion besitzt, dann widerspricht Pohl (1997:80) dieser Aussage, indem er sagt, dass z.B. das österreichische Standarddeutsch und seine Austriaismen keine „richtige deutsche Sprache“ sind. Obwohl er zugibt, dass das „österreichische Deutsch kein schlechteres sei, sondern eben nur ein anderes“, vertritt er die wertende Ansicht, dass das österreichische Standarddeutsch dem Standarddeutsch in Deutschland „eher nicht ähnlich“ sei.

Pohl (1997:75) bestätigt im Wesentlichen die Begriffserklärung *österreichische Standardsprache* des österreichischen Wörterbuches (2006:803 f.), die auszugsweise folgendermaßen lautet, nämlich als eine ...

[...] in der Öffentlichkeit allgemein gültige, offiziell anerkannte und weitgehend genormte Sprachform. Sie wird im ganzen deutschen Sprachraum verstanden und angewandt. [...] Die Standardsprache wird vor allem im schriftlichen Bereich ... und als die mündliche Sprachform in den Medien sowie in formellen Situationen verwendet [...].

Das österreichische Standarddeutsch ist eine Varietät im Rahmen des Deutschen. Sie fügt sich in dieses Gesamtsystem in Wortschatz, Aussprache und Grammatik ein, hat aber in vielen Bereichen eigene Ausprägungen entwickelt. Das österreichische Standarddeutsch ist das Ergebnis verschiedener sprachgeografischer und historischer Ursachen.

Pohl (1997:75) versteht unter *Österreichischem Deutsch* „jene Sprachform, die in Österreich als Standard empfunden wird“. Darunter sind etliche „Aussprachgewohnheiten wie z.B. die Endung -ig als [-ik], che-/chi- als [ke-/ki-]“ und zusätzlich viele Ausdrücke und Wendungen zu verstehen.

Die österreichische Standardsprache zeichnet sich besonders durch die gesprochene Sprache aus, wobei die *Syntax* keine Besonderheiten aufweist. Teilweise werden von den

¹⁰ Nabrings (1981:28)

SprecherInnen Perfektformen gegenüber Präteritumsformen bevorzugt, was weiterführend zu Unsicherheiten im jeweiligen schriftlichen Gebrauch dieser beiden führen kann. Gängig ist auch die Verwendung eines Artikels bei Personennamen wie z.B. die Mutter, der Thomas.

Ebenso lassen sich in der *Phonologie* Eigenheiten feststellen. In der gesprochenen Sprache findet im Vergleich zur bundesdeutschen Umgangssprache keine Assimilation von *-en* an vorhergehenden Nasalen (*nehmen – nehm’n, ...*) statt. Zudem finden sich das „stimmlose s“ im Anlaut (z.B. Sonne,...) und viele Langvokale wieder.

Am auffälligsten zeigt sich die österreichische Standardsprache im Bereich der *Lexik*. Abgesehen von der vorherrschenden Eindeutschung von fremdsprachlichen Wörtern, zeichnet sich die österreichische Sprache unter anderem auch durch seine „Amtssprache“ aus, welche als „spezifisch österreichisch“ beschrieben wird. (Reiffenstein 1983:21 ff.)

Ammon (1995:157 ff.) versucht die Besonderheiten der österreichischen Standardsprache im Vergleich zur bundesdeutschen bezüglich der Lexik in Gruppen einzuteilen:

1. "Speisen, Mahlzeiten" (z.B. Faschierter, Heuriger,...),
2. "Haushalt, Kleidung" (z.B. Duchent, Sackerl,...),
3. "Verwaltung, Justiz, Gesundheitswesen, Schule, Militär" (z.B. Klassenvorstand, Matura,...),
4. "Geschäftsleben, Handwerk, Landwirtschaft, Verkehr" (z.B. Beisel, klauben,...),
5. "Sport, Spiele" (z.B. Autodrom, Ringelspiel, etc.),
6. "Menschliches Verhalten, Soziales, Charaktereigenschaften, Körperteile" (z.B. Wimmerl, sich verkühlen,...),
7. "Sonstiges" (z.B. schwindlig, Gelse,...).

Ein weiteres Merkmal der österreichischen Standardsprache zeigt sich in der Vielfalt der unterschiedlichen Begrüßungs- und Anredemöglichkeiten (z.B. Habe die Ehre, gnä’ Frau,...), die als solches die *Pragmatik* der österreichischen Standardsprache zeichnet. Interessanterweise ist die *du-Anrede* auch in der Standardsprache, also nicht nur unter DialektsprecherInnen, weit verbreitet, was bedeutet, dass im Standardkontext oft Nonstandard verwendet wird. Dieses Phänomen tritt auf, unabhängig von der betreffenden Region und dem sozialem Status der SprecherInnen. (Reiffenstein 1983:22)

Bemerkenswert ist, dass das österreichische Standarddeutsch als „dialektale bzw. umgangssprachliche Sprachform“ bezeichnet und Austriaismen als dialektale Begriffe gesehen werden. Diese Sichtweise zeigt auf, dass man sich des Daseins einer nationalen Varietät eigentlich gar nicht bewusst ist. (De Cillia 1997:121)

Moosmüller (2007:15) betont zwar, dass österreichisches Standarddeutsch eine regionale und eine soziale Varietät ist, welche auch vom Gros der Sprachgemeinschaft als Standardsprache angesehen wird:

„Standard Austrian German is, in the same way as any standard language, both a regional and social variety, which is, contrary to the other varieties of a given speech community, accepted by the majority of the members of the speech community to function as the standard language“.

Auch Muhr (1995:81) beschäftigt sich mit diesem Thema. So sei den „wenigsten Österreichern bewusst, dass ihr Deutsch im Ausland fast immer als Dialekt des Deutschen und nicht als eigenständige österreichische Standardsprache angesehen wird und ihnen nachgesagt wird, dass sie kein richtiges Deutsch sprechen können“. Auch von SprecherInnen der österreichischen Standardsprache werde die Ansicht vertreten, dass Österreich ein Land ist, in dem nur Dialekt, aber keine eigenständige österreichische Standardsprache gesprochen werde. Diese Einstellung gehe dann soweit, nicht nur die Sprache, sondern auch das Image des Landes Österreich bewerten zu wollen. Die Kenntnisse zur eigenen Sprache seien im Bewusstsein der Österreicher sehr gering verankert und aufgrund dessen wird die bundesdeutsche Variante meist als „richtig“ eingestuft. SprecherInnen der österreichischen Standardsprache verspüren gegenüber der bundesdeutschen Standardsprache sprachliche „Minderwertigkeitsgefühle“, weil sie über kein Wissen zur Sprachnorm der eigenen Sprache verfügen.

Zu der Äußerung Muhrs (ebd.), dass SprecherInnen der österreichischen Standardsprache gegenüber SprecherInnen der bundesdeutschen Standardsprache „sprachliche Minderwertigkeitsgefühle“ entwickeln können, meint Pohl (vgl. Es gibt keine österreichische Sprache¹¹), dass dies nicht der Wahrheit entspricht, sondern „dies immer wieder herbeigeredet wird“. Doch die Unsicherheit in der Verwendung der österreichischen Standardsprache veranlasst deren SprecherInnen eher die bundesdeutsche Variante zu

¹¹ <http://www.genius.co.at/?id=553> [online am 08.05.2015]

verwenden. Pohl (ebd.) plädiert für eine Bewusstseinsstärkung beim Gebrauch der österreichischen Standardsprache bereits in der Schule.

Da von Muhr (1995:81), De Cillia (1997:121) und Pohl (vgl. Es gibt keine österreichische Sprache¹²) Unklarheiten der österreichischen Bevölkerung im Verständnis der Begriffe Standard- und Umgangssprache in Österreich bestätigt werden, soll nun zusätzlich der Begriff *Umgangssprache* erläutert werden.

2.5 Umgangssprache in Österreich

Umgangssprache definiert sich über einen „transitorischen“ Status, was bedeutet, dass es nicht leicht ist, sie definitiv zu erläutern. Es kann jedoch vermerkt werden, dass Umgangssprache regional stark variieren kann, diverse Reichweiten in deren Sprachfunktion besitze (Fleischer 2001:420) und auch Merkmale von landschaftlichen Dialekten aufzeigen könne (Zehetner 1985:19).

Klaaß (2008:71 ff.) versucht einen Überblick über den Standpunkt des ÖWB zur Definition der Umgangssprache zu geben. Zwischen der 37. Auflage aus dem Jahr 1990 und der 40. Auflage, erschienen 2006, änderte sich die Definition des Begriffs Umgangssprache. 2006 wurden „sprachsoziologische Gliederungen“ eingeführt. Im ÖWB (2006:803 ff. zit. in Klaaß 2008:71 ff) wurde in diese Sprachenteilung aufgegliedert: „Standardsprache, regionaler Standard, Umgangssprache und Dialekt“. Klaaß (ebd.) fasst die Kriterien zu der Definition des Begriffs Umgangssprache folgend zusammen: Im Gegensatz zu Standardsprache, die hauptsächlich die „in der Öffentlichkeit allgemein gültige, offiziell anerkannte und weitgehend genormte Sprachform ist und [...] als die mündliche Sprachform in den Medien sowie in formellen Situationen [...] und im schriftlichen Bereich“ verwendet wird, wird die Umgangssprache vorwiegend im „persönlichen Umgang und beim natürlichen miteinander Reden“ von SprecherInnen der österreichischen Sprache gezielt eingesetzt. Klaaß (ebd.) ergänzt, dass sie, aufgrund ihrer „großräumigeren Verbreitung im Vergleich zum Dialekt, dem Terminus „Verkehrssprache“ sehr nahe komm[t]“. Er weist jedoch darauf hin, dass der Terminus „Verkehrssprache“ seit 2006 nicht mehr gebräuchlich sei und vor allem Umgangssprache nicht mehr „explizit auf alltägliche informelle Kommunikationssituationen eingeschränkt“ werde.

¹² <http://www.genius.co.at/?id=553> [online am 08.05.2015]

Nicht nur die österreichische Standardsprache, auch die österreichische Umgangssprache befand bzw. befindet sich seit vielen Jahrzehnten im Wandel, welchen Hofmannsthal (vgl. Natur und Erkenntnis¹³) im Jahre 1914 mit folgenden Worten beschreibt:

Die österreichische Umgangssprache ist auch heute ein Ding für sich; aber vor hundert Jahren war dies Ding noch bunter und besonderer als heute. Es war sicherlich unter allen deutschen Sprachen die gemengteste; denn es war die Sprache der kulturell reichsten und vermischttesten aller Welten. Wir haben eine Diplomaten sprache, und wir hatten sie noch ganz anders; wir hatten und haben eine Militärsprache. Aber wir haben und hatten auch neben der bürgerlichen eine aristokratische Sprache und neben der Sprache der Innern Stadt eine Vorstadtsprache; und diese wieder ist nicht gleich der Sprache der Ortschaften rings um Wien, ganz zu schweigen vom flachen Lande.

Diese Differenzierung, in ähnlicher Art und Weise, wird auch von Mihm (2000:2122 f.) angeführt, welcher schreibt, dass zahlreiche Forschungen auf dem Gebiet der Umgangssprache in Österreich ergeben haben, dass „umgangssprachliche Varietäten Österreichs eine besonders differenzierte vertikale Gliederung aufweisen, was möglicherweise auf die frühe hochsprachliche Orientierung der alten Reichshauptstadt Wien zurückzuführen ist“. Wie oft und wo die Umgangssprache benötigt und gebraucht wird, wird bei Mihm (ebd.) in Kriterien eingeteilt. Die österreichische Umgangssprache könne in drei anpassungsfähige „Varietätenebenen“ zusammengefasst werden: Zum einen gibt es eine Umgangssprache, welche in ganz Österreich Legitimität besitzt und dem Standard am nächsten ist. Zum anderen eine „merkmalsreiche“ Umgangssprache, welche sich auf bestimmte Landschaften und Regionen zurückführen lässt. Die dritte Varietätenebene ist eine dialektnahe Umgangssprache, welche in „kleinräumige[n]“ Gegenden zu finden ist.

Innerhalb der innerösterreichischen Verwaltungsgrenzen werden die „landschaftlichen“ Umgangssprachen gegliedert, wobei die Bundesländer Niederösterreich und das Burgenland, welche vor allem durch das Bundesland Wien sprachlich geprägt sind, eine Zusammengehörigkeit bilden. Generell lässt sich jedoch ein Wandel von der kleinräumigeren Varietät zur „nächst großräumigeren“ Varietät verzeichnen.

Da die österreichische Standard- und Umgangssprache aber nur einen Teil der sprachlichen Realität Österreichs ausmacht und die Sprachlandschaft Österreichs, besonders wird in den nachfolgenden Abschnitten auf die Sprachlandschaft im Bezirk Neusiedl am See im Nordburgenland hingewiesen, sehr stark von den vorherrschenden Dialekten beeinflusst

¹³ <http://gutenberg.spiegel.de/buch/natur-und-erkenntnis-971/16> [online am 08.05.2015]

wird, sollen die Dialekte mit ihren dazugehörigen (Sprach-)Regionen im nachkommenden Kapitel vorgestellt werden.

2.6 Dialekt und Dialektregionen in Österreich

Bevor im folgenden Kapitel im Besonderen auf Dialekt und Dialektregionen in Österreich eingegangen wird, sollen einige noch heute gültige Definitionsversuche des Begriffs Dialekt von WissenschaftlerInnen wie z.B. Sowinski (1973), Mattheier (1983), Zehetner (1985) u.a. aus den 1970er und 1980er Jahren bis hin zu Löffler im Jahr 2003 aufgestellt, erläutert und gegenübergestellt werden.

Dialekt

Etymologisch betrachtet stammt der Begriff *Dialekt* aus dem Griechischen und bedeutet Unterredung bzw. sich unterhalten. Das griechische Wort Dialekt wurde in der gleichen Art und Bedeutung in das Lateinische übernommen. Diese Begriffserklärung beschrieb regional unterschiedlich geprägte Varianten des Griechischen, wobei der Römer Sueton um etwa 100 n. Chr. eine Benennung dieser Varianten versuchte und sie als „*dialectos Doris*“ beschrieb. Etwa 170 n. Chr. wurden „die griechischen Varianten als *dialectos Aeolica*“ bezeichnete. Die Varianten des Griechischen zeigten lautlich phonetische Unterschiede auf, wobei aber trotzdem die Verständlichkeit der jeweiligen Sprecher beider Seiten gegeben war. „Etwa um 600 n. Chr. entstand - als "germanischer Dialekt" - das spätere Deutsche. Um 1300 nannte Hugo von Trimberg, ein mitteldeutscher Ependichter, in seinem Werk „*Renner*“ die Dialekte „Landsprachen“. (vgl. Internationaler Sommerkurs der Philipps-Universität Marburg 1986¹⁴)

Der deutsche Sprachraum nutzt den Begriff *Dialekt* seit dem 17. Jahrhundert (Löffler 2003:2), welcher von Philipp von Zesen – *In Mundart* – verdeutscht wurde (Zehetner 1985:18).

In der Dialektologie bzw. wissenschaftlichen Diskussionen wurden schon in den 1980er Jahren die noch heute gültigen Begriffe *Dialekt* und *Mundart* größtenteils synonym verwendet und kaum differenziert (Löffler 1980:454). Bei Ausführung dieser Masterarbeit wurde die Entscheidung getroffen, das Synonym Dialekt zu verwenden.

¹⁴ <http://staff-www.uni-marburg.de/~naeser/isk86-einf.htm> [online am 03.04.2015]

Ammon (1972:55) meint, der primäre Unterschied zwischen „Dialekt und Einheitssprache“ beruhe auf deren „unterschiedlicher regionaler Reichweite“.

Auch Zehetner (1985:18) definiert den Begriff Dialekt als „regionaltypische Ausprägung einer Sprache in einer bestimmten Landschaft“, als „regionalen Aspekt“ und als „selbstverständlich gesprochene Sprache“. Zehetner versucht Kriterien, welche den Begriff Dialekt erklären sollen, folgendermaßen zusammenzufassen:

[...] die sprachgeschichtliche Entstehung noch vor der Hochsprache, die grammatisch-lexikalischen Optionen, im Gegensatz zur Hochsprache, welche im Dialekt teilweise eingeschränkt sind, die räumliche Erstreckung, was bedeutet, dass sie landschaftsgebunden sind, die Gesellschaftsschicht der Nutzer, welche von Zehetner als Unterschicht angegeben wird – wobei er betont, dass im Süden durchaus auch die Mittel- und Oberschicht Dialekt sprechen, der Verwendungsbereich, welcher familiär, intim und mündlich ist und die kommunikative Reichweite, die einen geringen Kommunikationsradius vorgibt.“

Diese Meinung ergänzt die Aussage Mattheiers (1983:139), der Sowinski (1973:180) zitiert, dass Dialekt „örtlich gebunden und auf mündliche Realisation bedacht“ ist und ...

[...] vor allem eine Redeweise, welche die natürlichen, alltäglichen Lebensbereiche einbezieht, die nach eigenen, im Verlauf der Geschichte durch nachbarmundartliche und hochsprachlichen Einflüsse entwickelten Sprachnormen von einem großen heimatgebundenen Personenkreis in bestimmten Sprechsituationen gesprochen wird, [ist].

Die Definition von Pelz (1994:207 f.) stimmt mit der Definition von Zehetner (1985:18) überein, indem er Dialekte unter anderem auch als „geographisch bedingte Subsysteme innerhalb einer historischen Sprache“ sieht und als ...

[...] besondere Form einer Sprache, die in einem bestimmten geographischen Gebiet gesprochen wird und sich von den anderen besonderen Formen innerhalb derselben Sprachgemeinschaft auf einer oder allen Sprachebenen (Aussprache, Grammatik, Wortschatz und idiomatischer Wortgebrauch) soweit unterscheidet, dass sie als eine Einheit für sich anzusehen ist, die sich aber von den anderen Dialekten der Sprache nicht so stark unterscheidet, dass sie als eigene Sprache betrachtet wird.

Im Wesentlichen kann der Begriff Dialekt zu einer „für die offizielle Kommunikation nicht zugelassene Sprachvarietät, die nur in einem begrenzten geografischen Raum unserer Sprachgemeinschaft gebraucht wird“ und „eine eigene Intonation, eigene phonetische Merkmale und eigene Kennzeichen in Wortschatz und Formenbildung“ hat, zusammengefasst werden. (Schlosser 1985:20 ff.)

Eindeutig sind folgende Unterscheidungsmerkmale der Dialekte „von einer staatlichen oder überstaatlichen Gemeinsprache“, wie z.B. differente „Lautung (Phonologie/Phonetik), Flexion und Wortbildung (Morphologie), Lexik (Wortschatz), Phraseologie (Idiomatik) und (nur teilweise) Syntax (Satzbau) als landschaftliche (regionale) oder örtliche (lokale) Varianten“ (vgl. Internationaler Sommerkurs der Philipps-Universität Marburg 1986¹⁵).

Die gängigsten Kriterien zur Definition des Begriffs Dialekt sind auch im Fachlexikon der Sprachwissenschaft (2008:131), erste Auflage 1983, zu finden. Als Beispiel wird die Definition für Dialekt aus dem Jahr 2008 angeführt: Dialekt wird gesehen als...

[...] sprachliche Varietät mit begrenzter räumlicher Geltung im Gegensatz zur überdachenden Standardsprache; Ein Sprachsystem, das [...] zu anderen Systemen ein hohes Maß an Ähnlichkeit aufweist, sodass eine – zumindest partielle – wechselseitige Verstehbarkeit möglich ist, [...] bzw. regional gebunden ist in dem Sinne, dass die regionale Verbreitung dieses Systems nicht das Gebrauchsgebiet eines anderen Systems überlappt, und [...] keine Schriftlichkeit bzw. Standardisierung im Sinne offiziell normierter orthographischer und grammatischer Regeln aufweist.

Bußmanns (ebd.) Argument der nichtvorhandenen geregelten Schriftlichkeit der deutschen Dialekte griff Schlosser (1985:21 ff.) auf und wies darauf hin, dass den Dialekten, im Gegensatz zur Standardsprache, zusätzlich „einiges fehlt“. Er führte aus, dass es beim Gebrauch dieser keine vorgegebenen orthographischen Bestimmungen gibt. Deshalb müssen sich Dialektautoren selbst eine eigene Orthographie schaffen. Zudem merkte er an, dass vor allem StandardsprachespacherInnen häufig registrieren, dass DialektsprecherInnen unvollständige Sätze mit fehlenden Satzteilen formulieren. Der Satzbau ist lückenhaft. Doch so auf eine Regellosigkeit des Dialekts zu schließen, ist nicht nachvollziehbar, da Dialekt nicht mit der standardisierten Standardsprache verglichen werden darf.

Christen (1998:36) analysiert die Ausführungen von Bußmann im Fachlexikon der Sprachwissenschaft und kritisiert bereits im Jahr 1998 ...

[...] die Unterschiedlichkeit in Bezug auf ein sprachliches Bezugssystem und damit die Sicht des Dialekts als Subsystem einer Sprache; Das Kriterium der Beschränkung auf das Medium der gesprochenen Sprache und schließlich die areale Bedingtheit der Varietät. [...] Kriterien sind weiters der Verwendungsbereich der Dialekte, die soziale Gruppenzugehörigkeit ihrer Benutzerinnen und Benutzer und die kommunikative Reichweite. Rein linguistische Kriterien zur Definition von Dialekten fehlen weitgehend, da auf einen Rückgriff auf außersprachliche Kriterien offenbar nicht

¹⁵ <http://staff-www.uni-marburg.de/~naeser/isk86-einf.htm> [online am 03.04.2015]

verzichtet werden kann: selbst jene, die Dialekte als Subsysteme einer bestimmten Sprache definieren, mit der zuständigen Bedingung, dass die gegenseitige Verstehbarkeit garantiert ist, können bis heute keine verbindlichen Aussagen darüber machen, wann einer Varietät der Status einer Sprache oder jener eines Dialektes zukommen soll“.

Diverse SprachwissenschaftlerInnen, HistorikerInnen und andere AutorInnen haben sich mit dem Begriff Dialekt beschäftigt und sie haben verschiedene Deutungen und Erklärungen veröffentlicht. Abschließend möchte ich betonen, dass aktuelle Literatur zu Erklärungsversuchen zu diesem Thema, zumindest im jetzigen Vergleich zur Literatur der 1960er-1980er Jahre, spärlich vorhanden ist.

Im Jahr 1983 stellt Mattheier (Knobloch 1977:590, zit. in Mattheier 1983:140) fest, dass sämtliche Definitionen zu dem Begriff in etwa die gleichen Aussagen beinhalten. Er begründet seine Sichtweise damit, dass eine „allgemeingültige übereinzelsprachliche Definition“ des Begriffs Dialekt durch die „Einwirkung sprachlicher, aber auch extralinguistischer (kultureller und soziologischer) Faktoren“ nicht eindeutig ableitbar ist. Diese Aussage scheint bis heute Gültigkeit zu haben.

Dialektregionen in Österreich

Wie bereits in Kapitel „2.3 Das österreichische Deutsch“ behandelt, lässt sich die österreichische Sprachgegend in die bairische bzw. bairisch-österreichische östliche Sprachregion und in die davon abgesonderte alemannische Dialektregion einteilen. Es soll ein kurzer historischer Überblick über die bairisch-österreichischen Sprachregion gegeben werden.

Anschließend, da der Inhalt dieser Masterarbeit den Umgang mit Standardsprache und Dialekt in sprachlich heterogenen Volksschulklassen im Bezirk Neusiedl am See im Nordburgenland beschreibt, soll im Detail die mittelbairische Sprachregion, näher beleuchtet werden.

Es wird darauf hingewiesen, dass das Beschreiben der unterschiedlichen Merkmale wichtig ist, um verdeutlichen zu können, welche Schwierigkeiten für ein Verständnis des Vorgetragenen im Unterricht in Standardsprache oder Dialekt in heterogenen Klassen mit DaM- und DaZ-SchülerInnen auftreten können.

2.6.1 Die bairisch-österreichische Sprachregion

Das Bairische zählt zu den am meist gesprochenen Dialekten innerhalb der deutschen Sprachlandschaft (Zehetner 1985:18).

Zu erwähnen ist, dass das heutige Bayern erst seine Schreibweise im Jahre 1828 erhielt, als nach einem Erlass des Königs Ludwig I. im Jahre 1828 die Schreibweise von „Baiern“ auf „Bayern“ geändert und das „i“ durch ein „y“ ausgetauscht worden war. Das Bairische erstreckt sich keineswegs nur auf das politische Hoheitsgebiet des Freistaates Bayern in Deutschland, obwohl dessen Ausdehnung sich vor allem auf das Staatsgebiet des Herzogtums Baiern im 9. Jahrhundert zurückführen lässt. Im Freistaat Bayern finden sich mehrere Dialekte, neben „Bairisch“ auch „Fränkisch“ und „Schwäbisch“. Interessanterweise liegt das Gebiet des bairischen Sprachraumes größtenteils jedoch außerhalb der Grenzen Bayerns und es ist in Südtirol, teilweise in Norditalien, Tschechien, Slowenien, Rumänien, in der Ukraine, Peru, Brasilien und auf dem gesamten österreichischen Gebiet mit Ausnahme Vorarlbergs und des Tiroler Außerfern zu finden. (vgl. Remaraweng Boarisch¹⁶)

Charakteristika des bairischen Sprachraumes

Bevor die Dreiteilung des bairischen Sprachraumes im Detail beschrieben wird, sollen einige wichtige Eigenschaften, die Zehetner (1985:75 ff.) als kennzeichnend für das Bairische erachtet hat, aufgezählt werden:

- *Lautlehre → Vokale*: Nicht nur artikulatorisch, sondern auch sinntragend sind zwei deutlich voneinander zu unterscheidende *a*-Laute für den bairischen Sprachraum charakteristisch. Der Vergleich beider *a*-Laute kann so dargestellt werden: *i war – i wär* und *Faggl – Fäggl* (ich war – ich wäre, Fackel – „Ferkel“). Für das „dunkel *a*“, welches bei *i war* angewendet wird, wird der einfache Buchstabe *a* benutzt. Das „überhelle *a*“ in *i wär* wird hingegen ein mit Gravisakzent versehenes *a* verwendet. Die Aussprache beider *a*-Laute weist unterschiedliche Schattierungen auf. Viele Wörter, welche *a*-Laute besitzen, werden bewusst mit überhellem oder dunklem *a* ausgesprochen (z.B. Ràdio). Eine Rolle bei der Anwendung der *a*-Laute spielt der „Grad der Vertrautheit“ des jeweiligen Wortes, z.B. ob das *a* in betonter oder unbetonter Silbe vorhanden ist.

¹⁶ <http://www.bairische-sprache.at/Index/Bairischer%20Sprachraum.htm> [online am 29.10.2014]

- In manchen Regionen des bairischen Sprachraumes finden sich bis zu zwanzig Diphthonge (*ia*, *ea*, ...).
- Das Bairische differenziert im Gegensatz zur Standardsprache die Lautgruppe *er*, welche als *ea* oder *ia* ausgesprochen wird.
- Ein zentrales Merkmal des Bairischen ist die Konsonantenschwächung. Es gibt keine Differenzierung zwischen *p* und *b*, *t* und *d* und (vor Konsonanten) zwischen *k* und *g*. Zwischen *p*, *t*, *k* und *d*, *b*, *g* liegen sogenannte *Plosivlaute* mittlerer Stärke.
- Besonders markant für den bairischen Sprachraum sind die am Wortende vollzogenen Vereinfachungen, welche *Verschluss- und Reibelaute* ausklammern (z.B. *ich – i*, *Hochzeit – Houzad*).
- SprecherInnen des bairischen Dialekts fügen Bindelaute zwischen zwei zusammenstoßenden Vokalen ein, um diese voneinander zu trennen. Hierbei werden die Konsonanten *r*, *n*, *d* und *w* benutzt. Die standardsprachliche Aussage „Wie er gekommen ist“ wird im Dialekt *wia a kema īs* oder *wia-r-a kema-r-īs* ausgesprochen.
- Sowohl in der Standardsprache (eigentlich, gelegentlich, usw.) als auch im Dialekt werden Dentalkonsonanten eingeführt, welche im dialektalen Gebrauch *Verkleinerungsformen* darstellen (z.B. *Mann – Mändl*). Ebenso wird der Wohllaut-*t* (*euphonisches t*) als Verstärkung des Wortschlusses verwendet, so dass bestimmten dialektalen Wörtern ein *t* zugewachsen ist (z.B. *anders – andaschd*).
- Häufig werden in der Pluralform keine Unterscheidungen im Kasus getroffen, so dass das standardsprachliche *mit den Füßen* dialektal *mit die Füße(n)* ausgesprochen wird.
- Auch das Nachlassen der Kasusendungen wird im bairischen Sprachraum gerne angewandt: z.B. die Vereinbarkeit von Dativ und Akkusativ bei der standardsprachlichen Aussage *Ich gebe es ihm* (Dativ) – dialektale Aussage *I gibs eam* (Dativ) bzw. standardsprachlich *Ich schaue ihn an* (Akkusativ) – dialektal *I schau eam on* (Akkusativ).
- Zusätzlich werden auch häufig die Genitive durch eine Paraphrasierung ersetzt, wie z.B. standardsprachlich *das Haus der Mutter* im Dialekt *der Mutter ihr Haus* bzw. *das Haus von der Mutter*.
- Relativsätze werden häufig mit Hilfe des Relativpronomens *was* eingeleitet. Oft stehen diese auch in Verbindung mit einem Demonstrativpronomen, wie z.B.

standardsprachlich *der Mann, der das getan hat* und dialektal *der Mann, (der) was das getan hat*.

- Des Weiteren werden im bairischen Dialekt Umschreibungen und Verbzusätze mit dem Wort „*tun*“ vollzogen (z.B. *sie spielt*, dialektal *sie tut spielen*) (Soukup 2009:32 f.).
- Auch die Betonung einiger Wörter des bairischen Sprachraumes ist für Personen, welche dem bairischen Dialekt nicht mächtig sind, besonders auffallend. Nicht nur in der Hochsprache, sondern auch in der Standardsprache werden bestimmte Wörter gezielt betont (z.B. **Kaffee**, **Tabak**) (Zehetner 1985:91).

Die Beispiele, auszugsweise angeführt, und viele weitere hier nicht näher angeführten Merkmale beschreiben die allgemeinen Besonderheiten des bairischen Dialekts, welcher sich wiederum in drei einzelne Dialektgruppen aufteilen lässt. Diese sollen im nächsten Kapitel kurz beschrieben werden.

2.6.2 Nordbairisch, Südbairisch und Mittelbairisch

Der bairische Sprachraum wird dreigeteilt, nämlich in den nordbairischen, den südbairischen und den mittelbairischen. Da jede der drei Dialektgruppen voneinander abweichende Charakteristika aufweist, sollen, die nord- und die südbairische nur kurz, dafür die mittelbairische Dialektgruppe ausführlicher, erklärt werden.

Da in vorliegender Arbeit im Speziellen die Konfrontation der DaM- und DaZ-Kinder mit der österreichischen Standard-, der österreichischen Umgangssprache und dem österreichischen Dialekt im Unterricht in der Volksschule beleuchtet werden soll, wird das Hauptaugenmerk auf die Merkmale des mittelbairischen Sprachraumes gelegt.

Nordbairisch

Betrachtet man die sprachliche Erscheinungsform des bairischen Dialekts unter dem Aspekt seiner geographischen Verbreitung, wird Nordbairisch von BewohnerInnen der Oberpfalz, der südöstlichsten Teile von Oberfranken/Mittelfranken, des nördlichsten Teiles von Oberbayern und des südlichsten Teiles von Sachsen und im Donauraum gesprochen.

Das Charakteristikum des *Nordbairischen* ist durch „gestürzte Diphthonge“ und die „diphthongierten mittelhochdeutschen Langvokale“ *â*, *ô*, *ê* und *œ* gekennzeichnet. Zum Beispiel werden die standardsprachlichen Wörter *Bruder* und *Brief* im nordbairischen

Dialekt *Brouda* und *Brejf*, dazu im Vergleich zum mittelbairischen Dialekt *Bruada*, *und* *Briaf* ausgesprochen. Bei den standardsprachlichen Begriffen werden *Vokale monophthongiert*, wobei hingegen bei der dialektalen Aussprache der Wörter zuerst die Monophthongierung und danach erneut die Diphthongierung vollzogen wird.

Südbairisch

Das *Südbairische* dehnt sich in Österreich über den Großteil der Steiermark, einen großen Teil von Tirol einschließlich Südtirol, Bereichen von Salzburg und über das gesamte Bundesland Kärnten aus. Zusätzlich befindet sich auch das südliche Burgenland im südbairischen Dialektraum. (vgl. Remaraweng Boarisch¹⁷⁾)

Das Südbairische beschränkt sich demnach größtenteils auf die österreichischen Alpenländer, weswegen es auch „Alpenbairisch“ genannt wird. Es ist ein „archaisch anmutender Dialekt, der die historischen Lautstände vor allem bei den Konsonanten besser bewahrt hat“. (Zehetner 1985:63)

Beim Südbairischen wird auf den Bestand der *l*- und *r*-Laute im In- und auch im Auslaut geachtet (z.B. *Wald* – *Wåld*, *Berg* – *Perg*). Charakteristisch sind die Aussprache der langen *ē*- und *ō*-Laute als fallende Diphthonge *ea* und *oa* (z.B. *See* – *Sea*, *rot* – *roat*). Zudem werden Stark- und Schwachlaute voneinander getrennt bzw. gewisse Mitlaute als ausgeprägte Starklaute ausgesprochen (z.B. *krank* - *khråñkh*, *betteln* – *pettlñ*). (vgl. Remaraweng Boarisch¹⁸⁾)

Mittelbairisch

Das Mittelbairische wird in Ober- und Niederbayern, im Süden der Oberpfalz und im größten Teil Österreichs, so im Großteil von Salzburg, Oberösterreich, Niederösterreich, Wien, einem kleinen Teil der Steiermark und einem Teil des Burgenlandes gesprochen (vgl. Remaraweng Boarisch¹⁹⁾).

Mittelbairisch ist die geläufige Benennung für „Mundarten im Isar-Donau-Raum entlang der Achse München – Wien“ (Zehetner 1985:60).

¹⁷ <http://www.bairische-sprache.at/Index/Bairischer%20Sprachraum.htm> [online am 05.11.2014]

¹⁸ <http://www.bairische-sprache.at/Index/Bairischer%20Sprachraum.htm> [online am 05.11.2014]

¹⁹ <http://www.bairische-sprache.at/Index/Bairischer%20Sprachraum.htm> [online am 05.11.2014]

Die österreichische Standardsprache beherbergt viele mittelbairische Varietäten und wird hauptsächlich von gebildeten Personen der Mittel- und Oberschicht gesprochen und da vor allem in den mittelbairischen Ballungszentren Österreichs, wie zum Beispiel in der Hauptstadt Wien. Auch in Ballungszentren, wo das südbairische vorherrscht, wird die mittelbairisch gefärbte Standardsprache als österreichische Hochsprache verwendet. (Moosmüller 2007:16 f.)

Versucht man die Umgangssprache, auf bayrischem und österreichischem Gebiet gesprochen, zu vergleichen, so bemerkt Zehetner (1985:62 f.), dass sich die österreichische und die bairische Umgangssprache deutlich voneinander abgrenzen. Österreich und Bayern trennt nicht nur die politische, sondern auch eine sprachliche Grenze. Bemerkbar ist dies bereits dann, wenn Nachbarstädte, welche dicht an der Grenze liegen, zwei voneinander unterschiedliche Sprechweisen aufweisen. Diese Differenzierung betrifft jedoch nur die „städtischen Umgangssprachen“, und nicht die „bodenständigen Mundarten“. Zehetner (ebd.) meint, dass sich die „städtische Umgangssprache“, welche sich in Bayern und Österreich entwickelt hat, jeweils am Vorbild der Hauptstädte, nämlich Wien und München, orientiere. Er meint, in Bezug auf viele Gemeinsamkeiten beider Gebiete, dass „die Verkehrsoffenheit des Donauraums in einer sprachlichen Beweglichkeit und Dynamik zum Ausdruck komme, die der wirtschaftlichen und kulturellen Bedeutung der Landschaft zwischen München und Wien entspräche“.

Dass sich das Mittelbairische noch in ein westmittelbairisches (welches weit bis in die Mitte Österreichs reicht) und in ein ostmittelbairisches Gebiet gliedern lässt, soll nur nebenbei erwähnt werden. Hier verläuft die grobe Trennlinie „mitten durch Oberösterreich und verschiebt sich zunehmend Richtung Westen durch den starken Druck, der vom Wiener Dialekt ausgeht, allmählich westwärts zur Staatsgrenze zwischen Deutschland und Österreich hin.“ (vgl. Remaraweng Boarisch²⁰)

Zehetner (1985:60) bezeichnet das Mittelbairische als die „modernste Form, die fortschrittlichste Ausprägung des Bairischen“.

Da vom Wiener Dialekt großer „sprachlicher“ Druck auf die umliegenden Bundesländer ausgeübt wird, soll dieser nicht unerwähnt bleiben. Denn „um Wien, im Flachland südlich

²⁰ <http://www.bairische-sprache.at/Index/Bairischer%20Sprachraum.htm> [online am 05.11.2014]

der Donau, nach Westen hin sowie in den Ebenen nördlich und östlich der Stadt wird eine Mundart gesprochen, die man wohl als die „modernste“ der mittelbairischen Landmundarten bezeichnen kann“. (Hornung/Roitinger 2000:35)

Als treibende Kraft der Abwandlungen bei „Form- und Lautbeständen“ sieht Zehetner das „Städtedreieck“ München, Wien und Regensburg. In den „Randlandschaften“ bleiben hingegen „Form- und Lautbestände“ erhalten. (Zehetner 1985:60)

Zum Thema der Masterarbeit zurückkehrend, steht nicht der gesamte mittelbairische Sprachraum im Mittelpunkt, sondern nur ein Teil, nämlich die Sprachlandschaft des Bezirkes Neusiedl am See im Nordburgenland, da die Erhebungsorte in Teilen dieses Bundeslandes liegen.

Beiläufig muss dazu erwähnt werden, dass bis zum Jahre 1945 im Norden von Nieder- und Oberösterreich, im heutigen Tschechien und in Südmähren, Südböhmen und dem Böhmerwald neben dem Tschechischen und auch in der Slowakei, im Raum Bratislava neben dem Slowakischen vorwiegend mittelbairische Dialekte gesprochen wurden. Durch die politischen Ereignisse nach 1945 wurde es für Österreicher ebenso wie für Ungarn und Tschechoslowaken immer schwieriger, insbesondere nach 1956 bzw. 1968, grenzüberschreitenden Kontakt bzw. für Ungarn sowie für Tschechoslowaken die deutsche Sprache zu pflegen. (vgl. Remaraweng Boarisch²¹)

Seit der Grenzöffnung in den 1990er Jahren des vorigen Jahrhunderts kommen Staatsbürger der Slowakei und Ungarn mit ihren Familien nach Österreich, um auch hier zu arbeiten. Viele haben sich im Bezirk Neusiedl am See im Nordburgenland niedergelassen. Zunehmend wird die österreichische Standardsprache, Umgangssprache und/oder nordburgenländischer Dialekt erlernt und gesprochen. Vor allem SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch treten vermehrt in der Schule das erste Mal in Kontakt mit der österreichischen Standardsprache, aber auch mit dem nordburgenländischen Dialekt. Um den nordburgenländischen Dialekt, welcher in den Erhebungsorten gesprochen wird, näher beschreiben zu können, sollen zuerst die Merkmale des im Burgenland gesprochenen Dialekts (exklusive des im Südburgenland verwendeten) beschrieben werden.

²¹ <http://www.bairische-sprache.at/Index/Bairischer%20Sprachraum.htm> [online am 05.11.2014]

2.7 Der burgenländische Sprachraum - (Nord)Burgenländischer Dialekt

Patocka (2004:11 f.) bewertet das Gebiet „Burgenland-Westungarn“ mit der Aussage, dass es seiner Meinung nach der „interessanteste im deutschen Sprachraum“ ist. Beeinflusst durch den geschichtlichen Werdegang des zweitjüngsten Bundeslandes Österreichs, ist die Sprache nicht nur durch das Mittelbairische geprägt, sondern auch durch die im Burgenland vereinzelt regional gesprochenen Minderheitensprachen Kroatisch und Ungarisch gefärbt. 1921 wurde das Burgenland als neues Bundesland in Österreich aufgenommen, wobei hier eine willkürliche Grenze durch das Sprachgebiet als neue Staatsgrenze gezogen wurde. Regionen, heute auf ungarischem Staatsgebiet, wie zum Beispiel der Heideboden rund um Wieselburg/Moson, das Gebiet um Ödenburg/Sopron und einzelne, kleinere Regionen entlang der österreichisch-ungarischen Grenze, die deutschsprachig waren, wurden aus politischen Gründen dem ungarischen Staat einverleibt. Dadurch sind das Mittel- und Nordburgenland seit 1921 in die sich in Richtung Westen fortsetzende mittelbairische Dialektregion von Österreich eingebunden. Patocka erklärt, wie und warum sich das Burgenland durch seinen einzigartigen, dialektalen Zustand auszeichnet: Durch die „Randlage“ im deutschen Sprachraum bedingt, hatte sich über Jahrzehnte hindurch eine eigene „Grundcharakteristik“ des burgenländischen Dialekts entwickelt, der als konservativ, weil sich wenig bis gar nicht verändernd, beschrieben wird.

Warum sich die „alte Mundart“ so lange nicht verändert hatte, liegt daran, dass das Gebiet des heutigen Burgenlandes als östlichster Teil von Österreich und Grenzgebiet Westungarns der ehemaligen kaiserlich-königlichen Monarchie, „jahrhundertlang unter ungarischer Verwaltung stand und die deutsche Schulbildung ganz unzulänglich war“. Es konnte deshalb bis Anfang des 20. Jahrhunderts nicht zur „Bildung einer ausgleichenden, die echte Mundart beeinträchtigenden Verkehrssprache kommen“. (Hornung/Roitinger 2000:53)

Doch seit Beginn des 20. Jahrhunderts ist die Sprachlandschaft des Burgenlandes immer mehr neuen Dynamiken ausgesetzt, die wiederum die Fortentwicklung des burgenländischen Dialekts vorantreiben. Auch „politisch-administrative“ Umstände prägten und prägen diesen Dialekt. Die kurze Distanz zu Wien hat zudem Wirtschafts- und Kulturbeziehungen gefördert. (Patocka 2004:11)

Aufgrund der verkehrsgünstigen Lage ist das Burgenland eines der stärksten Pendlerbundesländer Österreichs. Eine 2011 erhobene Statistik gibt an, dass beinahe 40%

der burgenländischen Erwerbstätigen einer Arbeit außerhalb ihres Wohnbundeslandes nachgehen, was als „sprachlicher Einflussfaktor“ spürbar ist (vgl. Homepage Statistik Austria²²).

Der (Nord)Burgenländische Dialekt

BurgenländerInnen, welche im Dialekt kommunizieren, erkenne man besonders leicht an deren Sprechweise. Diese lässt sich am ehesten an der oststeirischen oder der niederösterreichischen Mundart messen. In den genannten Bundesländern, inklusive dem Burgenland, ist z.B. die Lautgruppe *-ol* und *-ul*, stark vertreten. (Hornung/Roitinger 2000:52)

Patocka (2004:15 f.) beschäftigt sich mit dem burgenländischen Dialektgebiet und schreibt, dass im Burgenland geographisch benachbarte Dialekte unterschiedlicher Ortschaften durchaus verschiedenartig sind. In vielen Ortschaften im Norden des Burgenlandes tritt dieses Phänomen auf, obwohl keine „natürlichen Barrieren“ bestehen. Diese Begebenheit erschwert das Vorhaben, den Dialekt geographisch-dialektal einzuordnen.

Dennoch könne laut Puhr (1969:17) das Burgenland „aufgefächert“ und in diverse „Ortsmundarten“ gegliedert werden: „Je konservativer der Lautstand, desto differenzierter gestalten sich die Unterschiede von Dorf zu Dorf.“

Doch je weiter man sich in Richtung Osten zur Grenze zum Nachbarstaat Ungarn begibt, umso „eigenständiger und altertümlicher werden die Lautmerkmale und umso weniger dominieren steirische oder niederösterreichische Einflüsse“ (Puhr 1969:13).

Zum Phänomen der angrenzenden und dennoch differenziert klingenden „Ortsmundarten“ im Burgenland und der dort vorherrschenden Prosodie der DialektsprecherInnen äußern sich auch Hornung und Roitinger (2000:52):

Das burgenländische, wenngleich heute weitgehend von der Wiener Umgangssprache unterwandert, zählt zu den eigentümlichsten Mundarten. Zwar im Wesentlichen nicht altertümlicher als die konservativen der niederösterreichischen Mundarten, ist sie doch im Ton so auffällig, dass sie sich bereits nach erstmaligem Hören nachhaltig dem Ohr eingeprägt, gleich, ob man es mit einem Sprecher aus dem Norden oder südlicheren Gebiete zu tun hat. Im Übrigen ist den burgenländischen Mundarten vor allem von der dialektgeographischen Seite schwer beizukommen, stößt man doch auf die in

²² http://www.statistik.at/web_de/presse/060078 [online am 10.09.2014]

Österreich einmalige Erscheinung, dass oft einzelne Ortschaften, insbesondere im Vokalstand, erheblich voneinander abweichen und benachbarte Orte deutlich ausgeprägte Eigenschaften zeigen, durch die ihre Mundarten als besondere Ortsmundarten kenntlich sind.

BurgenländerInnen, welche im Dialekt kommunizieren, wird nachgesagt, beim Sprechen zu „singen“, wobei es fraglich ist, ob diese „Qualifizierung überhaupt Berechtigung hat“, da diese Darstellung immer von der eigenen Satzmelodie des Beobachtenden abhängig ist. (Patočka 2004:16)

Dennoch kann es sein, dass für BeobachterInnen die Satzmelodie durch „die behäbig wirkenden, manchmal gedehnten Sprachweisen und das langsamere Sprechtempo der Burgenländer“ auffällig erscheinen. Die „ausgeprägten Zwielauten“ und das relativ auffällige –ui als Merkmal des Dialekts bedient das Klischee des/der „singenden BurgenländerIn“. (Hornung/Roitinger 2000:53 f. u. Patočka 2004:16), wo kurze Mittelzungenvokale (e, è, ö, o) diphthongiert werden.

Die am meisten verbreitete und markanteste Eigenschaft des burgenländischen Dialekts ist die Entsprechung von *uo* als *ui* in Wörtern wie zum Beispiel *Kui* – „Kuh“ usw. Jedoch stagniert der Gebrauch des *ui* zunehmend, vor allem bei der jüngeren Generation der DialektsprecherInnen: „Heute weichen solche Formen nämlich vielfach dem verkehrssprachlichen *ia*: *ziagn*“. Zukünftig bleibt abzuwarten, ob das *ui* dem *ua* weichen muss, was bereits in den Gebieten rund um den Heideboden stattgefunden hat. Patočka (ebd.) vermerkt, dass es sich bei dem Diphthong *ui* um eine „Wiener Neuerung aus der frühen Neuzeit“ handelt, die bereits im 14. Jahrhundert in Urkunden des Ostens, heute Burgenland, der Steiermark und Oberösterreich verwendet wurde. Die *ui*-Lautungen werden heute nicht als Neuerungen des bairischen Raumes gesehen, sondern als Relikte verstanden. Die Wiederherstellung von *ua* (s. o. *Kua*) erfolgte, obwohl noch im 18. Jahrhundert der Diphthong *ui* an den Rändern von Wien in Verwendung war. Zudem nennt Patočka (ebd.) die Erscheinung der dialektalen Aussprache des mittelhochdeutschen *ei*. Bei Wörtern wie „Bein“ etc. wird das *ei* durch *uã* ersetzt und dieses standardsprachliche Wort lautet dann *Buã*. Im Nordburgenland hingegen wird das *ei* durch *oã* ersetzt, so dass aus „Stein“ – *Stoã* wird. Der Einfluss aus dem Wiener Dialekt, vor allem mit dem langen ã, zeigt bereits seine Spuren im nordburgenländischen Dialekt: „Bein“ wird zu *bã*. Im gesamten mittelbairischen Raum und vor allem im burgenländischen Dialektraum ist festzustellen, dass der Abfall von *b*, *g* und *ch* „im Auslaut von Wörtern“ voranschreitet.

Die Abnahme vom auslautenden b, g, ch und inlautenden g, k und ch und der Schwund der Konsonanten im Wortinneren betreffen z.B. folgende Wörter: *Weib* – *Wāi* und *Bauch* – *Bau*. Des Weiteren zeichnet sich das Burgenland durch die Verwendung von *l* vor Mitlauten und auch im Auslaut aus: „*Wald*“ – *Wold*, „*Gold*“ – *Guld*.

Aufgrund des „verkehrssprachlichen Einflusses“ und des Pendlerwesens ist auch die Erscheinung des *l* vor Mitlauten und im Auslaut rückläufig. Auch das *r* wird im burgenländischen Dialekt nicht mehr konsonantisch erhalten, sondern wird vokalisiert: „*scharf*“ und „*schwer*“ werden *schoaf* und *schwaa* dialektal ausgesprochen. In Teilen des Burgenlandes, wird die Lautfolge o + l zu *ul*. „*Holz*“ wird *Hulz* ausgesprochen, bzw. *Huiz* mit *ui*, wenn die l-Vokalisierung durchgeführt wurde, was vor allem für das Gebiet rund um den Heideboden im Nordburgenland charakteristisch ist. (Patocka 2004:16 ff.)

Perschy (2004:6ff.) fasst zusammen, dass man die Charakteristik der einzelnen burgenländischen Dialekte nicht verallgemeinern kann und das jede Mundart „etwas sehr Lebendiges“ ist, im „steten Wandel begriffen“ und es deshalb schwer sei, die „gesamte Materie Dialekt“ wissenschaftlich zu erfassen.

Trotz „massiver Neuerungsströme“ wird der burgenländische Dialekt nicht aussterben, obwohl er als einziger Dialekt österreichweit seit fast einem Jahrhundert massiv ständigen Weiterentwicklungen und Neuerungen ausgesetzt ist (Patocka 2004:12).

3 Dialekt = Fremd?

3.1 Der differenzierte Umgang mit österreichischen Dialekt(sprecherInn)en

Der Begriff „fremd“ wird sehr häufig im privaten und öffentlichen Bereich, in den Medien und der Politik diskutiert und des Öfteren mit negativen Eigenschaften in Verbindung gebracht. Begegnungen mit „den und dem Fremden“ sind uns durchaus bekannt. Wir nehmen dann „den oder das Andere“ immer wieder als unvertraut wahr.

Doch was bedeutet „fremd“? Kann auch der Gebrauch von Dialekt gegenüber einer Standardsprache zu einer Ab- oder Ausgrenzung führen? Warum sind Reaktionen auf „das Fremde“ oft die Entwicklung von Vorurteilen und (fremden)feindlicher Verhaltensdenkweise? Diese Gedanken sollen mit Hilfe einer kurzen Erläuterung des Begriffs *fremd* erörtert werden.

Als *Fremdheit* wird eine bestimmte Einteilung „des alltäglichen Lebens, mit der wir eine bestimmte Eigenschaft von Dingen, Menschen oder Sachverhalten kennzeichnen“, bezeichnet (Reuter 2002:24).

Doch wodurch werden Personen veranlasst, Charakteristika von Dingen, Individuen oder Gegebenheiten, wie Reuter (ebd.) anführt, als „fremd“ zu erklären? Was könnte eine mögliche Ursache sein, dass sie die „Richtigkeit ihrer Wertung“ nicht hinterfragen?

Die diskurstheoretische Sichtweise von Foucault (1978:51) aus den 1970er Jahren bietet Lösungsansätze, um die Frage zu beantworten, warum Individuen als „fremd“ bezeichnet werden. Er definiert den Begriff „Wahrheit“ wie folgt: „Wahrheit ist nicht das Ensemble der wahren Dinge, die zu entdecken oder akzeptieren sind [...], sondern das Ensemble der Regeln, nach denen das Wahre vom Falschen geschieden und das Wahre mit spezifischen Machtwirkungen ausgestattet wird“. Zusammenfassend formuliert Foucault (ebd.) seine Theorie wie folgt:

„Die Wahrheit ist von dieser Welt; in dieser wird sie aufgrund vielfältiger Zwänge produziert, verfügt sie über geregelte Machtwirkungen. Jede Gesellschaft hat ihre eigene Ordnung der Wahrheit, ihre „allgemeine Politik“ der Wahrheit: d. h. sie akzeptiert bestimmte Diskurse, die sie als wahre Diskurse funktionieren lässt; es gibt Mechanismen und Instanzen, die eine Unterscheidung von wahren und falschen Aussagen ermöglichen und den Modus festlegen, indem die einen oder anderen sanktioniert werden; es gibt bevorzugte Techniken und Verfahren zur Wahrheitsfindung; es gibt einen Status für jene, die darüber zu befinden haben, was wahr ist und was nicht.“

Wenn Foucault (ebd.) der Ansicht ist, dass Zwänge „Wahrheit“ schaffen und „Wahrheit“ Macht ausübt, weist Reuter (2002:7) zusätzlich darauf hin, dass es z.B. zu kurzsichtig gedacht ist, nur „Ausländer, Asylsuchende oder Flüchtlinge mit der Figur des Fremden zu identifizieren, denn das Problem des Fremden ist weder ein gänzlich neues Kapitel der Menschheitsgeschichte, noch ist das, was als Eigenes empfunden wird, frei von Fremdeinflüssen“.

Letztendlich schreibt einem das *Eigene* selbst vor, welche „Personen, Eigenschaften oder sozialen Verhältnisse“ man als *fremd* betitelt (Reuter 2002:69), denn das Eigene gilt als „transparent und unhinterfragt“ und vermittelt das Gefühl von „Heimat, Zugehörigkeit und Identität, wo hingegen das Fremde undurchschaubar und unergründlich scheint, die eigene Identität bedrohe, Unruhe auslöst und Traditionen sabotiere“ (Reuter 2002:10).

Die Bezeichnung *fremd* ist „das Resultat einer ordentlichen Wahrnehmung und Auslegung der Welt in einem Bereich, der uns als „vertraut“ und in einem, der als „unvertraut“ oder „fremd“ angesehen wird“ (Reuter 2002:69).

Durch die Abgrenzung des *Eigenen* vom *Fremden* bzw. *Anderen* entsteht eine Zweiteilung - zwei voneinander sich abgrenzende Einheiten. Der Prozess des *Otherings* bzw. der *VerAnderung*, wo ein „Wir“ konstruiert wird, symbolisiert eine Gemeinschaft. Das gegenteilige „nicht Wir“ bzw. das „Fremde“ beschreibt „den Diskurs des Fremdmachens als eine gewaltvolle hegemoniale Praxis“. (Castro Varela/Mecheril 2010:42)

So erscheint die „Ordnung des Anderen als Konstruktionen des Eigenen“, denn „was als fremd gilt und wahrgenommen wird, wird in verschiedenen Gesellschaften und Epochen, im Rahmen verschiedener wissenschaftlicher Herangehensweisen unter Blickwinkeln und auf unterschiedlichen Analyseebenen ausgehandelt und somit jeweils anders konstruiert“ (Janz 2011, zit. in Reuter 2002:14).

Als Motiv für die Nützlichkeit des *Otherings* sieht Reuter (2002:10) die durch „Grenzen erzeugten Differenzen“, welche die Distanz zum *Fremden* darstellen. Diese Differenzen sind jedoch „Sinn- und Bedeutungsmuster“, welche die „Konstruktionen des Fremden nicht als individuelle Idiosynkrasie begreifen“ lassen:

Die Trennung des Eigenen vom Fremden [...] besitzt vielerorts den Status des ‚Selbstverständlichen‘. Das liegt vor allem daran, daß die Trennung zwischen Eigenem und Fremdem eine Trennung zwischen sozial verhandelten Bedeutungskategorien ist, die zum Großteil habitualisiert, institutionalisiert, durch Sozialisation und Typisierung zu einer ‚objektiven Tatsache‘ der gesellschaftlichen Wirklichkeit geronnen ist.

Auch Schondelmayer (2010:275) definiert den Begriff *Othering*. Bestimmte Behauptungen, gerichtet an eine „homogene Gruppe“, schaffen ein „Fremd- und Selbstbild“. Diese sind nicht wertneutral und verhindern zusätzliche Möglichkeiten der „Interpretation der Situation“. Schondelmayer (ebd.) definiert auch die Funktion des „self-otherings“ mit folgenden Worten: „Das Selbstbild wird entworfen als ein [...] gebundenes, welches aber auf einer höheren Reflexions- und Handlungsebene angesiedelt wird [...]. Sich selbst [wird] eine Handlungsfreiheit [eingeräumt], welche dem Anderen [...] nicht im gleichen Maße zugestanden wird“.

Das bedeutet, dass die subjektive Wahrnehmung bei der Bezeichnung von *Fremdem* und die Verbindung zu „Ort, Zeitpunkt und Zuschreibungsinstanz“ eine große Rolle spielt - „Wir sind es also, die Fremdheit erzeugen“. „Für die Konstrukteure von Fremdheit“ präsentiert sich „der Fremde als Merkmalsträger“. Durch gewisse „äußerliche Differenzen oder Verhaltensweisen besonderer Art“, welche meist „neutrale Symptome beinhalten wie die Sprechweise, Hautfarbe, Herkunft, Religion, usw.“ wird stigmatisiert. Durch diese Zuordnungen grenzt man automatisch sein *Eigen* vom *Fremden* ab und tut dann dem Fremden auch kund. (Reuter 2002:34ff.)

Des Weiteren definiert Mecheril, (2010:17) den Begriff *Migrationsandere* folgendermaßen als ...

... ein Werkzeug der Konzentration, Typisierung und Stilisierung, das auf Kontexte, Strukturen und Prozesse der Herstellung der in einer Migrationsgesellschaft als Andere geltenden Personen verweist. Der Wert des begrifflichen Werkzeugs „Migrationsandere“ bemisst sich an der Erkenntnis über gesellschaftliche Wirklichkeit, Erfahrungen von Menschen und Bildungsprozesse, die mithilfe dieses Instruments ermöglicht wird“.

Auch SprecherInnen der deutschen Dialekte in Österreich werden diverse Klischees aufgebürdet (Rowley 2012:39), denn innerhalb Österreichs gibt es regionale Dialekte, welche als nicht so wertvoll und erhaltenswürdig angesehen werden wie andere österreichische Dialekte (Mattheier 1980:167).

Demnach sei für das Ansehen und die Anerkennung der Dialekte und deren SprecherInnen in der Gesellschaft die Verbindung zwischen den jeweiligen DialektsprecherInnen und deren Identität von besonderer Bedeutung, denn „der Dialekt sichert seinem Sprecher einen festen Platz in einer regionalen bzw. lokal abgehobenen Gemeinschaft, deren primäres Identitätssymbol er ist“. Dialektale Wörter verkörpern die Einheit einer Gruppe „unüberhörbar“ (Rowley 2012:39) und es empfinden...

[...] 90% der Einwohner die [...] Sprache als einen dialektischen „Personalausweis“, der ihre Region gegenüber anderen Regionen unverwechselbar abgrenzen. Die Besonderheit der eigenen [...] Sprache gegenüber den anderen gesprochenen Dialekten in der [...] Region führt zu einem starken Bewusstsein sprachkultureller Distanz gegenüber den anderen Teirläumen“. (Schmidt-Hahn 2012:44)

Im Burgenland, Forschungsgebiet ist der Bezirk Neusiedl am See im Nordburgenland, betrifft dies z.B. die BewohnerInnen des kleinen Ortes Apetlon, welche umgangssprachlich auch als „Franzosen“ betitelt werden. Diese Assoziation wird, weil sich die dialektale Aussprache durch eine „besondere Vielzahl an Zwie- und Dreilauten auszeichnet“ und welche auch im Tonfall dem Französischen sehr ähnlich erscheint, bewirkt. Der Dialekt, nicht nur für Nichtburgenländer, auch für Bewohner umliegender Gemeinden von Apetlon schwer bis gar nicht verständlich, geht auf eine Geschichte aus dem Jahre 1809 zurück, als französische Soldaten des Heerführers Napoleon durch Apetlon marschierten und einer von diesen zurück blieb. Der Soldat errichtete eine Spinnerei in einem Fischerhaus auf der "Franzlhöh". Seit diesem Zeitpunkt werden die Apetloner als "Franzosen" bezeichnet. (vgl. Stierwoscha, Hosnschrecker, Zwiefler,...)²³)

Auch im Freistaat Bayern, wo mehrere Dialektvarietäten vorherrschen, kann laut Igl (1989:119) ähnliches beobachtet werden, nämlich, dass aufgrund der dialektalen Vielfalt einige Dialekte benachteiligt bzw. bevorzugt werden. Es lässt sich ein „Süd-Nord-Gefälle“ feststellen, wo Dialekte aus dem Norden weniger angesehen als Dialekte aus dem Süden sind. Auch in den Medien ist eher die Sprache der südlichen Regionen Bayerns vertreten wie es schon in Herrscherhäusern des Südens zu monarchischen Zeiten, welche einen „gepflegten und charakteristischen Dialekt gepflegt haben“, üblich war.

Deshalb erklärt auch Rowley (2012:44 ff.), dass „Sprachformen einer Gesellschaft“ Aussagekraft über die Begebenheiten innerhalb dieser jeweiligen Gesellschaft, bieten. So

²³ <http://www.lackenbacher.at/portal/index.php?topic=857.0> [online am 26.01.2015]

wirke sich sozialer Wandel zwangsläufig auch auf die sprachlichen Strukturen aus, besonders in Städten mit stetig steigendem Bevölkerungswachstum. „Ortsloyalität“, welche mit dem an einem Ort vorherrschenden Dialekt in Verbindung gebracht wurde, ist heute in Großstädten nicht mehr vordergründig. Hier ist der kollektive Anschluss zu sozialen Netzwerken wichtiger als zum Beispiel die lokale Abstammung. Aufgrund dessen wird der Dialekt in (Groß)Städten mehr und mehr entbehrlich bzw. manchmal von städtischen BewohnerInnen als Eigenschaft oder Stigmata den Menschen „vom Land“ – „Bauern und Neuzugängen“ – zugeordnet. Der „Assimilationsdruck“ innerhalb von Gesellschaften bewirke eine Änderung der Sprachformen und dies wiederum spiegle die Stellung des Individuums innerhalb der Gemeinschaft wieder. Wer „von außen kommt und dazugehören will“, soll auch sprachliche Anpassungsfähigkeit aufweisen, wobei dies auch „ohne Zwang“ einhergehen muss. Denn Sprache ist nicht nur „Mittel zur Mitteilung von Inhalten, sondern ebenso Mittel zum Ausdruck von Identitäten, ja Symbol für das Dazugehören“. Ebenso ist der Dialekt, die regionale Sprache, „Ausdruck regionaler Identitäten“ und vielbedeutend für deren SprecherInnen.

Schlussendlich spielt die subjektive Wahrnehmung bei der Bezeichnung von *Eigenem* und *Fremdem*, geleitet von Umwelteinflüssen aber auch gesellschaftlichen Rangordnungen und Positionierungen diverser Gruppen, eine wesentliche Rolle. Inwieweit „gesellschaftliche Wirklichkeitsvorstellungen“ (Reuter 2002:34 ff.) die Meinungen bestimmter Gruppen, vor allen Dingen die Gruppe DialektsprecherInnen beeinflussen und lenken, soll im nachfolgenden Abschnitt 3.2 veranschaulicht werden.

3.2 Dialekt und Stigmata

Zu dem Kapitel *Dialekt und Stigmata* wird Literatur vorwiegend ab den 1980er Jahren deshalb angeführt, da, wenn aktuelle Bibliographie vorhanden ist, diese darauf verweist. Wie nachfolgende Ausführungen zeigen, haben manche Aussagen teilweise noch heute Bestand und können belegt werden.

Ende der 1970er Jahre beobachtet Puhr (1969:5) dafür, dass die in ländlicher Umgebung gesprochene Dorfmundart mehr geachtet und diese „als ein kostbares Sprachmaterial“ angesehen wird. Sie soll für die „Nachkommenschaft aufbewahrt werden“.

Mattheier sieht (1980:153) in den 1980er Jahren Dialekt als Sprache des „bäuerlichen Anteils der Gesamtgesellschaft“ und als Sprache der „Unterschicht und des ländlichen

Raumes“ (Mattheier 1980:173) und er beschreibt im Jahre 1983 Dialekt auch als ein „Phänomen der alltäglichen Lebenswelt und [...] Gegenstand von Sprachhandlungen oder auch sozialen Bewertungen“ (Mattheier 1983:140).

Die in Österreich gängige Sichtweise zur Situation und dem Prestige des Dialektgebrauchs wird als variabel beschrieben. „Das Schriftdeutsche und der Dialekt [stehen sich] nicht konträr gegenüber“, denn alle „sprachlichen Zwischenformen zwischen dem Hochdeutschen und dem Dialekt“ sind situationsbedingt einsetzbar. „Dabei steht die soziale Steuerung der Dialektverwendung weit hinter der situativen zurück und ist nur in städtischen Regionen in Ansätzen vorhanden.“ Das Bündnis zwischen Dialekt und Standardsprache ist beständig, wobei regionalbedingte Merkmale mit der Zeit von deren SprecherInnen aufgegeben werden. (Mattheier 1980:169)

Im Gegensatz zur Standardsprache, welche in der Öffentlichkeit als allgemein gültige Sprachform benutzt werde, scheine die Verwendung von Dialekten in öffentlichen Situationen unpassend, wobei „Sprecher einer Sprachgemeinschaft [...] über jeweils ein Spektrum von Aussageformen“ passender Varietäten verfügen und diese situationsbedingt, abhängig von „Offizialität und Formalität“, wählen und gebrauchen. Ein hierfür entsprechendes Beispiel ist:

Der alte Kleinbauer wechselt innerhalb der Situationshierarchie vom tiefen Dialekt zur regionalen Umgangssprache, und der kaufmännische Angestellte in der nahegelegenen Stadt wechselt im gleichen situativen Spektrum von der regionalen Umgangssprache zur überregionalen Umgangssprache.

Dieses Beispiel spiegelt Dialekt-Typen wieder, welche zwiespältig handeln, weil sie sich nicht im Klaren in Bezug auf die Stellung des Dialekts sind. In der „situativ und gesteuerten Sprachgemeinschaft“, in der der „Kleinbauer“ sich im Alltagsleben befindet, wird dem Dialekt als Alltagssprache große und positive Bedeutung beigemessen. Es wird zwar behauptet, dass dialektale Verständigung gefördert und weitergegeben werden soll. Jedoch gilt Dialekt in „öffentlichen Situationen“ als nicht salonfähig. Daher wechselt der Bauer vom „tiefen Dialekt zur regionalen Umgangssprache“. Auch die Einstellung von dem kaufmännischen Angestellten zum Gebrauch von Dialekt ist eher negativ als positiv besetzt. Dialekt wird als ein „nicht oder noch nicht vermeidbares Übel“ betrachtet. Der Kleinbauer geht noch einen Schritt weiter und wechselt „im gleichen situativen Spektrum von der regionalen Umgangssprache zur überregionalen Umgangssprache“. Beide Sprachtypen

können sich innerhalb einer Ortsgemeinschaft in unterschiedlichen gesellschaftlichen Schichten befinden. (Vahle 1978:147 f. zit. in Mattheier 1980:167)

Auch Ammon (1995:199f) verbindet Mitte der 1990er Jahre den Gebrauch der Standardsprache mit der Zugehörigkeit zur städtischen und nicht zur ländlichen Bevölkerungsschicht, höherer Bildung und öffentlichen Situationen.

Um auf das Thema der Masterarbeit „Dialekt und Standardsprache in sprachlich heterogenen Volksschulklassen im Bezirk Neusiedl am See im Nordburgenland“ hinzuweisen, möchte ich mich nicht nur der Meinung Reitmajers (1989:140) anschließen, der von einer „Dialektrenaissance“ spricht und auch notiert, dass Dialekt in den letzten Jahren wieder „salonfähig und verteidigungswert“ wurde. Sogar in der Musik- und Literaturwelt werden Dialekte eingesetzt, im Dialekt geschrieben, veröffentlicht und finden großen Anklang seitens der HörerInnen und LeserInnen. Publikationen, im Dialekt geschrieben, sind in der Öffentlichkeit und in der Wirtschaftswelt keine Seltenheit mehr und werden gefördert und gewürdigt.

Dialekte zeichnen sich vor allem im mündlichen Gebrauch durch positive Eigenschaften aus, nämlich „Direktheit, Konkretheit, Realitätsnähe und Unkompliziertheit“. Des Weiteren weisen sie in bestimmten Kommunikationssituationen einen weitaus höheren Grad an Verständigungsmöglichkeit auf als wenn diese in der Standardsprache geführt werden. (Ehmann 1992:18)

Auf der einen Seite spielt Dialekt bei Mattheier (1980:199) eine wichtige Rolle bei der Errichtung von „gesellschaftlichen Beziehungen und Gliederungen“, da er als „Integrationsmerkmal“ fungiert. Mattheier (ebd.) betont aber auch eine Option zur negativen Verankerung in der Gemeinschaft.

Im Jahr 1991 wird die oben genannte Meinung Mattheiers (1980:199) von Moosmüller (1991:149ff.) bestätigt. Sie stellt fest, dass die ÖsterreicherInnen ein mehrdeutiges Verhältnis zu ihren Dialekten haben, denn einerseits schätzen sie die sprachliche Vielfalt und nutzen diese auch. Andererseits werden die in Österreich gesprochenen Dialekte nicht nur „romantisiert“, sondern auch herabgesetzt und mit Vorurteilen behaftet. Inwieweit eine Sprachvarietät herabgewürdigt wird, steht auch im Zusammenhang mit der Haltung der BeobachterInnen gegenüber den SprecherInnen. So werde nicht nur die gesprochene Varietät oder Sprache auf- oder abgewertet, sondern auch die Wertung des „ganzen

Menschen“. Diesbezüglich werde ein starkes Stadt-Land-Gefälle sichtbar, wo die ländliche Bevölkerung, welche größtenteils im Dialekt kommuniziere, von der städtischen Bevölkerung „von oben herab behandelt und belächelt“ werde. Moosmüller (ebd.) ergänzt ihre Ausführungen mit der Ansicht, dass Dialekt nur dort akzeptiert wird, wo die Korrelation zur „folkloristischen Exotik“ vorherrscht, was hauptsächlich am Land der Fall ist. Moosmüller (ebd.) meint, dass Sprachvarietäten authentisch gesehen und „anerkannt“ werden sollen. Die Tatsache, dass DialektsprecherInnen aus niedrigeren sozialen Schichten einwandfreies Standarddeutsch sprechen wollen, um sich dadurch einen gesellschaftlich höheren Rang zu verschaffen und um ernst genommen zu werden, wird von Moosmüller (ebd.) als problematischer Ansatz gesehen.

Auch Löffler (2005:39) befürwortet diesen Ansatz aus dem Jahr 1991. Löffler (ebd.) weist darauf hin, dass aufgrund der Bewertungen von Sprachvarietäten Stigmata besonders ausschlaggebend im Alltagsleben und daher SprecherInnen einer bestimmten Varietät darauf bedacht sind, „soziale Verachtung“, welche sie aufgrund „bestimmter phonetischer Merkmale, Aussprachen oder Intonationen“ zu Teil werden, zu umgehen. Sie versuchen diese speziellen Sprechweisen zu meiden.

Als Grund für die Bewertung der Sprachvarietät wird genannt, dass ...

[...] die normierte und reglementierte Standardsprache immer noch und immer wieder dazu verwendet wird, eine Grenze zwischen Gebildeten und Ungebildeten, zwischen intellektueller Elite und der Masse aufzubauen und aufrecht zu erhalten. Nur allzu leicht kippt die positive Wertschätzung der Standardsprache(n) [...] in eine Standardsprachenideologie, die für andere Varietäten keinen Raum mehr lässt. Die Hierarchisierung der Varietäten führt dann zu einer Stigmatisierung von Sprechern anderer Sprachen und Dialekte. Für die regionalen Dialekte hat sich die Standardsprachenideologie als fatal erwiesen: Sie sind in den vergangenen Jahrzehnten nicht nur in Deutschland, sondern auch in vielen anderen Ländern von der Standardsprache weitgehend verdrängt worden. Die Überhöhung der Standardsprache schlägt in eine ablehnende und abschätzige Haltung gegenüber anderen Varietäten und deren Sprechern um. (vgl. Standardsprachenideologie²⁴)

Im Jahr 1989 führt Igl (1989:118 f.) an, dass man, wenn man die Anzahl der DialektsprecherInnen in der Schule in österreichischen Großstädten betrachtet, nur mehr 10-20% DialektsprecherInnen vorfindet. Dazu zählt er auch die SchülerInnen, welche eine

²⁴ http://neon.niederlandistik.fu-berlin.de/static/mh/Huening_2013_Standardsprachenideologie.pdf [online am 24.01.2015]

mundartlich gefärbte Umgangssprache sprechen. Der Prozentsatz der dialektprechenden SchülerInnen am Land stellte sich anders dar: Um die 80% verwenden Dialekt. Die Stellung des Dialekts im Schulwesen der österreichischen Volksschule und das Erlernen der Standardsprache angesichts dieser hohen Prozentsätze von DialektsprecherInnen gewannen, so wie Reitmajer (1989:140) es als „Dialektrenaissance“ bezeichnete, an Bedeutung.

Eine 2003 durchgeführte sprachsoziologische Analyse zum Gebrauch von Dialekt und Umgangssprache ergab, dass 79% der ÖsterreicherInnen deutsche Dialekte neben der deutschen Umgangssprache beherrschen und 21% dies verneinen. Aufgrund dieser Prozentsätze wird daraus geschlossen, dass „mit zunehmenden Sozial- und Bildungsstand der Dialekt als Alltagssprache zugunsten der Umgangssprache und in geringerem Maß auch dem Hochdeutschen abnimmt“. (Geyer 2005:158) Ob diese Aussage auch auf die sprachlich heterogenen Volksschulklassen im Bezirk Neusiedl am See, die das Forschungsfeld der Masterarbeit darstellen, zutrifft, wird im empirischen Teil der Masterarbeit dokumentiert und analysiert.

Die Verwendung des Dialekts ist bei formellen Gesprächen laut Geyer (2005:158) rückläufig, wobei 41 % der Befragten angeben, mit ihren ArbeitskollegInnen im Dialekt zu sprechen, jedoch nur 22% mit ihren Vorgesetzten. Dies sei auch nur möglich, wenn die Personen am Arbeitsplatz aus dem gleichen Dialektraum stammen. Sollte dies nicht der Fall sein, so müsse in die Umgangssprache bzw. die Standardsprache übergegangen und in dieser kommuniziert werden.

Welchen Animositäten DialektsprecherInnen vor allem in der Institution Schule ausgesetzt sind, welche Einflussnahme diese auf die weitere Schullaufbahn der DialektsprecherInnen haben und ob diverse Sprachvarietäten von den Lehrpersonen toleriert oder untersagt werden, soll im folgenden Kapitel „Dialekt in der Volksschule“ erläutert werden. Zusätzlich soll auf die Situation von SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache, welche mit der Dialektsituation vor allen Dingen am Land während ihres Alltags konfrontiert werden, eingegangen werden.

4 Dialekt im Unterricht der Volksschule

4.1 Forschungsfeld homogene und heterogene Volksschulklassen

Bedingt durch den Rückgang an Geburten ab Mitte der 1990er-Jahre sinken die SchülerInnenzahlen an den österreichischen Volksschulen stetig. Im Schuljahr 2013/14 waren an österreichischen Volksschulen insgesamt 327.772 SchülerInnen angemeldet, 12,4 Prozent weniger als 10 Jahre zuvor. Dennoch ist mit steigenden SchülerInnenzahlen, besonders im Volksschulbereich, in den kommenden Jahren zu rechnen. (vgl. Schulbesuch²⁵)

Insgesamt befinden sich in den Volksschulen des Bezirkes Neusiedl am See im Burgenland 2143 SchülerInnen, wobei 316 eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen und diese auch Erstsprachen- bzw. Muttersprachenangebote und Förderungen in Anspruch nehmen. Das sind 15% aller burgenländischen VolksschülerInnen, wobei die meisten der 316 DaZ-Kinder Slowakisch (123 KK), gefolgt von Ungarisch (78 KK) und Rumänisch (33 KK) als Erstsprache angeben. (vgl. Gesamtübersicht²⁶)

Nach der Möglichkeit, die Vorschulstufe zu besuchen, gilt für alle Kinder, welche sich dauerhaft in Österreich befinden, die „allgemeine Schulpflicht“. Diese beginnt mit dem 1. September nach Vollendung des 6. Lebensjahres und dauert neun Schuljahre. Für die Absolvierung der Volksschule sind vier Schuljahre vorgesehen. Anschließend folgt der „Übertritt in eine weiterführende Schule“. Die Anmeldung ist sowohl an einer öffentlichen als auch einer privaten Volksschule möglich. Jedoch gibt es Privatvolksschulen, welche nicht über Öffentlichkeitsrecht verfügen, das jedoch notwendig ist, um die Schulpflicht erfüllen zu können. Außerdem ist in beiden Schultypen ein frühzeitiger Schuleintritt nach Absolvierung eines Eignungsverfahrens, welches bei der „Schuleinschreibung“, die als Voraussetzung für die Aufnahme gilt, möglich. Bei dieser „Schuleinschreibung“ müssen Kinder und deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigte in der Schule anwesend sein. Es soll die Schulreife, d.h. die körperliche oder geistige Fähigkeit, um dem Unterricht folgen zu können, erfasst werden. Wenn keine Gründe gegen den Schuleintritt sprechen, kann der Eintritt in die Volksschule gestattet werden. Sollte ein Kind jedoch nicht schulreif sein,

²⁵ http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html [online am 13.01.2014]

²⁶ Landesschulrat für das Burgenland [erstellt 2014]

allerdings bereits das 6. Lebensjahr erreicht haben und demzufolge schulpflichtig sein, muss es in die Vorschulstufe aufgenommen werden. (vgl. Volksschule²⁷)

Geben die Erziehungsberechtigten bei der Schuleinschreibung an, dass das Kind eine andere Erstsprache als Deutsch spricht, so werden die Sprachkenntnisse der SchülerInnen erhoben, um so eine Einstufung als ordentliche/r (SchülerInnen, „welche die gesetzlichen Aufnahmeveraussetzungen für die betreffende Schulart und –stufe erfüllen sowie die Unterrichtssprache beherrschen“) oder außerordentliche/r („Jene schulpflichtigen Kinder, die dem Unterricht aufgrund ihrer mangelnden Kenntnisse der Unterrichtssprache nicht folgen können“) SchülerIn zu treffen. Als Hilfe dafür dient den Lehrpersonen der Leitfaden „Tipps zur Feststellung der Sprech- und Sprachkompetenz der Kinder im Rahmen der Schülereinschreibung“. Durch Sprachförderkurse für außerordentliche SchülerInnen, welche als „Ziel die Vermittlung und Festigung der unterrichtssprachlichen Kompetenzen“ haben, sollen die SchülerInnen vom Status „außerordentliche SchülerInnen“ zu „ordentlichen SchülerInnen“ übergehen. (vgl. Bericht des Rechnungshofes, Schüler mit Migrationshintergrund, Antworten des Schulsystems²⁸)

Die in der wissenschaftlichen Erhebung angeführte Volksschule Kittsee im Bezirk Neusiedl am See zeigt den höchsten Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund auf und weist als einzige bei der Elterninformation zur „Schuleinschreibung“ darauf hin, dass „das Nichtbeherrschen der deutschen Sprache grundsätzlich kein Hinderungsgrund für eine Aufnahme sei. Es müsse allerdings eine Einstufung als außerordentlicher Schüler vorgenommen werden“. (vgl. Wie erfolgt die Einschreibung in die Volksschule Kittsee²⁹)

Für ordentliche SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch wird von der Schule das Unterrichtsfach „Deutsch als Zweitsprache“ angeboten, um „die [...] Sprache Deutsch, [...] die Entwicklung und Verbesserung der Sprach- und Lesekompetenz sowie die Kommunikationsfähigkeit“ zu verbessern. Die Entscheidung „über den konkreten Personaleinsatz für den Unterricht „Deutsch als Zweitsprache“ liegt seit dem Schuljahr 2001/2002 bei den einzelnen Ländern, weshalb es zu unterschiedlichen Verteilungsmodi komme“. Das Höchstmaß, welches fünf bis sechs DaZ-Wochenstunden vorsieht, wird

²⁷ <http://www.bildungssystem.at/volksschule/volksschule/> [online am 13.01.2014]

²⁸ http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/2013/berichte/teilberichte/bund/Bund_2013_06/Bund_2013_06_4.pdf [online am 16.01.2015]

²⁹ <http://volksschule-kittsee.at/schuleinschreibung/> [online am 11.02.2015]

jedoch in keinem Land ausgeschöpft. (vgl. Bericht des Rechnungshofes, Schüler mit Migrationshintergrund, Antworten des Schulsystems³⁰)

In der Bundeshauptstadt Wien gibt es das „Wiener Modell der frühen Förderung 1+1“, dessen Ziele es sind, neben der Förderung der Sprachkompetenz auch ethische, motorische und soziale Kompetenz zu fördern. Dazu ist es notwendig, eine Sprachstandsfeststellung 15 Monate vor der Einschulung der Kinder mithilfe von Erhebungsbögen durchzuführen. Erfasst werden Kompetenzen von Kindern, welche einen Kindergarten besuchen und Kindern, die, da sie zu Hause sind oder durch eine Tagesmutter betreut werden, nicht den Kindergarten besuchen. Bei erkannten Defiziten können die Kinder bis zur Einschulung im Kindergarten gefördert werden. Werden die Ziele nicht erreicht, gibt es die Möglichkeit eines weiteren Förderungsjahres. Im Besonderen wird auf „Kinder, die den Kindergarten noch nicht besuchen, sowie Kinder mit Deutsch als Zweitsprache“ hingewiesen. Diese ...

[...] benötigen besonders häufig Unterstützungsmaßnahmen im sprachlichen Bereich. Kinder mit Migrationshintergrund profitieren davon in besonderem Ausmaß. Im Kindergarten können Defizite der Sprachentwicklung also kompensiert werden, indem die Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen mit gezielten Angeboten die Kinder bei ihrer Sprachaneignung unterstützen. (vgl. Frühkindliche Sprachstandsfeststellung³¹)

„Sprachliche Frühfördermaßnahmen in den institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen“ zeigten erste Erfolge. Die Anzahl der SchülerInnen mit außerordentlichem Status in Wiener Schulen ist rückläufig. „Die Anzahl der Schüler mit außerordentlichem Status nahm in den Schuljahren 2006/2007 bis 2010/2011 österreichweit um rund 25,7 % und in Wien um rund 29,4 % ab“. (vgl. Bericht des Rechnungshofes, Schüler mit Migrationshintergrund, Antworten des Schulsystems³²)

Interessant sind Forschungsergebnisse des sächsischen Bildungsinstitutes mit in Auftrag gegebenen durchgeföhrten Studien im englischsprachigen Raum. Die ein bis zwei jährige Führung von „außerordentlichen SchülerInnen“ ist zu kurz. Um ausreichende Sprachkompetenzen in der Bildungssprache für einen Schulerfolg erreichen zu können, wären fünf bis sieben Jahre notwendig. Weiters wird angeführt, dass „zeitlich eng begrenzte

³⁰ http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/2013/berichte/teilberichte/bund/Bund_2013_06/Bund_2013_06_4.pdf [online am 16.01.2015]

³¹ <https://www.bifie.at/buch/908> [online am 10.05.2015]

³² http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/2013/berichte/teilberichte/bund/Bund_2013_06/Bund_2013_06_4.pdf [online am 16.01.2015]

Fördermaßnahmen [...] wenig nachhaltig“ sind und dafür plädiert, die Aneignung von Bildungssprache mittels der Durchführung der „durchgängigen Sprachbildung“, entwickelt im Rahmen von FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund), „die gesamte Bildungslaufbahn der Schülerinnen und Schüler“ zu unterstützen. (vgl. Sächsisches Bildungsinstitut³³)

Mecheril und Quehl (2006:16) nennen zu ...

[...] bildungssoziologische[n] Analysen über die Wirkweisen und Effekte des Bildungssystems [...], dass das demokratische Bildungssystem nicht nur gegen, sondern aufgrund seines universalistischen Egalitätsanspruchs paradoxe Weise „die Macht der Verhältnisse“ zur Geltung kommen lässt, [...] die „Illusion der Chancengleichheit“ (Bourdieu/Passeron 1971).

Durch „ungleiche Startbedingungen“ entstehen „Benachteiligungen“ und „Anforderungen an das Bildungssystem“:

[...] [Durch] Gleichberechtigung und Chancengleichheit [werden] zwar gleiche Ausgangsbedingungen im Bildungssystem zur Verfügung gestellt [...], dies aber insofern zu einer „raffinierten“ Form der Reproduktion von Ungleichheit beiträgt, weil die nicht zufällig, sondern aufgrund ihrer sozialen Herkunft und Zugehörigkeit Privilegierten von diesem „gleichen Wettbewerb unter Ungleichen“ profitieren.

4.2 Zweisprachige Volksschulen im Burgenland ab 1921 bis zur Gegenwart

Im Mittelpunkt dieser Masterarbeit stehen SchülerInnen sprachlich heterogener Volksschulklassen im Bezirk Neusiedl am See im Burgenland. Der historische Rückblick vom Jahr 1921 bis zur Gegenwart soll zeigen, dass im Burgenland seit 1921 heterogene Volksschulklassen geführt werden.

Durch den Friedensvertrag von Saint-Germain (1919) wurde, wie bereits in Kapitel „2.7 Der burgenländische Sprachraum - (Nord)Burgenländischer Dialekt“ ausgeführt, das Burgenland Österreich zugesprochen bzw. der endgültige Eintritt 1921 vollzogen (vgl. Burgenland³⁴).

Bezüglich des damaligen Bildungsniveaus der burgenländischen Bevölkerung zeichnete sich im Jahre 1921 ein Rückstand gegenüber dem übrigen Österreich ab. Die Schulpflicht bestand nur aus insgesamt sechs Jahren. Die zum Großteil bäuerliche Bevölkerung benötigte jede

³³ <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/19631> [online am 09.05.2015]

³⁴ <http://austria-forum.org/af/AEIOU/Burgenland> [online am 15.01.2014]

Arbeitskraft, ob jung oder alt, im Haus und auf dem Feld. Dieser Faktor wurde als wichtiger bewertet als der Schulbesuch. Besuchten SchülerInnen die Schulen, wurden sie in Großklassen unterrichtet. Die Anzahl der SchülerInnen je Klasse betrug „im Durchschnitt zwischen 40 und 80, erreichte in manchen Fällen aber auch 120 Kinder“. Verantwortlich für das damalige unzureichende Bildungsniveau der Bevölkerung war zudem die sogenannte „Magyarisierungspolitik“ des 19. Jahrhunderts gewesen, deren Entwicklung Auswirkungen auf das im Jahr 1907 von Kultusminister Apponyi erlassene Schulgesetz hatte. Dieses Gesetz hatte zur Folge, dass alle anderen Sprachen neben der ungarischen diskriminiert wurden und für alle SchülerInnen das Erlernen der ungarischen Sprache in Wort und Schrift verordnet wurde. (Lang 1991:219)

Da sich die Pfarrer der Gemeinden nach 1921 das Recht zur Bestimmung der zu unterrichtenden Sprache in den Schulen, die der Pfarrer, sich berufend auf ein altes ungarisches Gesetz von 1868, wählte, weiterhin nutzten, wurde wahlweise deutsch, ungarisch oder kroatisch unterrichtet. Die einzelnen Schulstühle unter Leitung eines Pfarrers konnten selbst bestimmen, ob der Pflichtgegenstand Deutsch überhaupt unterrichtet werden sollte. (Jesch 2012:50 ff.)

Um sich organisatorisch dem Lehrplan der österreichischen Volksschule anzugleichen, wurde ab dem Schuljahr 1923/24 an den burgenländischen Volksschulen eine siebente und weiterführend ab 1924/25 eine achte Schulstufe eingeführt (vgl. Geschichte des burgenländischen Schulwesens³⁵).

Im Jahre 1937 ersetzte das burgenländische Landesschulgesetz die bis dahin geltenden Schulpflichtvorschriften und das Schulgesetz (Jesch 2012:50 ff.).

Dazu gehörte auch, dass das Minderheitenschulwesen, es spielt auch aktuell im burgenländischen Schulwesen eine wesentliche Rolle, geregelt wurde. Seit Jahrhunderten sind im Burgenland vier große Sprachgruppen beheimatet. Zusätzlich zur deutschsprachigen Bevölkerungsmehrheit leben UngarInnen, KroathInnen und Angehörige der Roma und Sinti im Burgenland. Besonders der burgenlandkroatische Anteil der Bevölkerung im Burgenland spielte bzw. spielt heute immer noch eine zentrale Rolle, da seit 1987 „Burgenlandkroatisch

³⁵ https://www.ph-online.ac.at/ph-bgld/voe_main2.getVollText?pDocumentNr=11604&pCurrPk=2510
[online am 15.01.2015]

zur zweiten Amtssprache in 6 von 7 Bezirken des Burgenlandes erklärt“ wurde. (vgl. Sprachgruppen und Mehrsprachigkeit im Burgenland³⁶)

Ab 1937 sollte nun der Unterricht, abhängig vom Bevölkerungsanteil in der Gemeinde, in kroatischer Sprache bzw. in zweisprachiger Form abgehalten werden. War der Prozentsatz der BurgenlandkroatInnen zwischen 30 Prozent und 70 Prozent, so wurde gleichermaßen Deutsch und Kroatisch unterrichtet. Lag der Prozentsatz des kroatischen Bevölkerungsanteils jedoch unter 30%, so wurde den Burgenlandkroaten freiwilliger Kroatischunterricht angeboten. (Jesch 2012:53 ff.)

Das Landesschulgesetz sah also „je nach Anteil der Minderheitenangehörigen an der Gesamtbevölkerung im autochthonen Siedlungsgebiet Volksschulen mit kroatischer oder ungarischer Unterrichtssprache sowie gemischtsprachige Volksschulen vor“ (vgl. Sprachgruppen und Mehrsprachigkeit im Burgenland³⁷).

Kurz danach, 1938, wurde „die Bildungsherrschaft der Kirche im Burgenland“ beendet und somit alle „konfessionellen Schulen zu öffentlichen Gemeindeschulen“ umfunktioniert (Bencsics 1986:163).

Die vorherigen schulrechtlichen Vorschriften in Österreich wurden nach 1938 mehrheitlich durch reichsdeutsche Vorschriften ersetzt. Diese bestanden weiterhin auch noch nach 1945, gesetzt dem Fall, sie würden kein nationalsozialistisches Gedankengut rechtfertigen. (Jonak 2004:27 f.)

Obwohl seit 1937 das Minderheitenschutzgesetz im Landesschulgesetz verankert war, wurden nach 1945 keine Minderheitensprachen unterrichtet, da keine Koppelung zwischen dem Umgang mit Minderheitensprachen und der damaligen politischen Situation geschaffen werden konnte (Bencsics 1986:163).

Durch den im Jahre 1955 in Wien unterzeichneten Staatsvertrag wurde (nicht nur) der Anspruch der Burgenlandkroaten auf Elementarunterricht in kroatischer Sprache bestätigt.

³⁶ http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/e_bibliothek/seminarbibliotheken-zentrale-seminare/abbild-und-reflexion/383_Baumgartner_Sprachgruppen%20und%20Mehrsprachigkeit%20im%20Burgenland.pdf [online am 15.01.2015]

³⁷ http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/e_bibliothek/seminarbibliotheken-zentrale-seminare/abbild-und-reflexion/383_Baumgartner_Sprachgruppen%20und%20Mehrsprachigkeit%20im%20Burgenland.pdf [online am 15.01.2015]

In Artikel 7 sind die wesentlichsten Minderheitenrechte festgelegt (Schreiner 1983:60), welche wie folgt lauten:

[...] Sie haben Anspruch auf Elementarunterricht in slowenischer oder kroatischer Sprache und auf eine verhältnismäßige Anzahl eigener Mittelschulen; in diesem Zusammenhang werden Schullehrpläne überprüft und eine Abteilung der Schulaufsichtsbehörde wird für die slowenische und kroatische Schulen errichtet werden [...]. (vgl. Staatsvertrag betreffend der Wiederherstellung eines unabhängigen und demokratischen Österreich [Auszug]³⁸)

1962 wurde die ehemalige Oberstufe der Volksschule in die Hauptschule umgebildet. Jedoch galt für diese Schulform das Minderheitenschulgesetz nicht (Bencsics 1986:164).

Das 1976 veröffentlichte Volksgruppengesetz schien Verbesserungen in der Lehre und der Förderung von Minderheitensprachen im Burgenland zu versprechen, jedoch wurde in diesem Gesetz gerade das Schulwesen nicht dezidiert erwähnt, worauf man auf Desinteresse seitens der Regierung für die Förderung der Minderheiten im Burgenland rückschließen konnte (Kinda-Berlakovich 2001:141).

Das schlussendlich 1994 beschlossene Minderheitenschulgesetz für das Burgenland, BGBl. Nr. 641/1994 besiegelte die schon 1937 geforderte zweisprachige Schulform für Minderheiten bzw. „das Recht auf Erteilung des Elementarunterrichtes in der Muttersprache“. Dieses Gesetz wird heute noch von LehrerInnen des Burgenlandes kritisiert: die Abmeldung „vom zweisprachigen Unterricht an traditionell zweisprachigen Schulen“ ist möglich. Gerade zu Beginn der vierten Volksschulkasse, wo am Ende des Schuljahres die Noten im Abschlusszeugnis für die Anmeldung in eine weiterführende Schule eine wichtige Rolle spielen, melden Eltern ihre Kinder z.B. vom Kroatischunterricht ab, um so der Gefahr einer möglichen schlechten Note im Unterrichtsfach Kroatisch ausweichen zu können. Ebenso wird kritisiert, dass „ein Mindestmaß der Verwendung der kroatischen Sprache“ bzw. ein „zu erreichender Mindeststandard oder ein Lehrziel“ im Minderheitenschulgesetz hätte formuliert werden sollen. Ein positiver Aspekt des Minderheitenschulgesetzes von 1994 ist, dass nun in einigen Ortschaften, wo bisher kein zweisprachiger Unterricht stattgefunden hat, dieser erfolgt, so wie die Einführung von „zweisprachigen Vorschulgruppen (ab vier Anmeldungen), Vorschulklassen (ab sieben Anmeldungen) und

³⁸ <http://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=33764> [online am 15.01.2015]

Schulklassen der 1. bis 4. Schulstufe (ab sieben Anmeldungen)“. (vgl. Zweisprachiges Bildungswesen³⁹)

Aktuell gibt es im Burgenland 25 von 178 Volksschulen, in welchen Minderheitensprachen unterrichtet werden. Davon sind 23 Volksschulen, welche in kroatischer und deutscher Sprache unterrichten und 2 ungarisch-deutsch eingerichtete Volksschulen. (vgl. Landesrecht Burgenland: Gesamte Rechtsvorschrift für Burgenländisches Pflichtschulgesetz 1995, Fassung vom 15.01.2015.⁴⁰)

4.3 Standardsprache und Dialekt in sprachlich homogenen und heterogenen Volksschulklassen

Die Institution Schule kann laut Mattheier (1980:117f.) als „soziale und administrative Institution“ gesehen werden, wo Sprachvarietäten „nicht als Unterrichtsgegenstände, sondern als Kommunikationsmittel“ gelten. „Der zentrale Kommunikationsbereich innerhalb der Schule ist der Unterricht.“ Diese Institution, welche sich als „kompliziert aufgebautes kommunikatives Netzwerk“ darstellt, umfasst diverse „Sprachverwendungsregeln“, welche „fest institutionalisiert“ sind.

Innerhalb des Kommunikationsbereichs tritt das Medium Sprache zum einen in schriftlicher Form als Lehrbuch oder Übungsaufgabe und zum anderen in mündlicher Form als Unterrichtsgespräch auf. So können Sprachen sowohl in schriftlicher als auch in mündlicher Form als Meilenstein der „Unterrichtsfunktion der Schule [...] und jedes unterschiedlichen Fachbereiches“ bezeichnet werden, da „fast alle Lehr- und Lernprozesse nur über das Medium Sprache möglich“ sind. Die Unterrichtssprache in einsprachig deutschsprachigen Schulen ist das Standarddeutsche. Mattheier (1980:113 ff.) führt im Jahr 1980 an, dass Schulfächer wie Deutsch, Religion, Fremdsprachen usw., welche als „sprachorientierte Fächer“ anzusehen sind, eine führende Position im Spracherwerb einnehmen. Gerade im Deutschunterricht werden die Sprach- und Sprechleistungen beachtet und gefördert, denn hierbei wird die Standardsprache als Lehr- und Lernziel verfolgt. Je nach Teilgebiet und Lernziel der einzelnen Schulstufen stehen vom Erlernen der Kulturtechnik Lesen & Schreiben bis hin zu Rechtschreibe- und Grammatikschwerpunkten, viele Lernbereiche im Mittelpunkt des Sprachunterrichts. Auch in musischen, kreativen oder

³⁹ <http://www.hkd.at/index.php/de/burgenlandkroaten/zweisprachiges-bildungswesen> [online am 19.01.2015]

⁴⁰ <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrBgld&Gesetzesnummer=10000390> [online am 15.01.2015]

naturwissenschaftlichen Nebenfächern spielt die standardsprachliche Sprachverwendung eine wichtige Rolle. (Mattheier 1980:113 ff.)

Wenngleich heute Standarddeutsch in einsprachig deutschsprachigen Schulen als Unterrichtssprache gesehen wird, werden auch Erstsprachen von SchülerInnen einer Klasse zur Vermittlung der Lehrinhalte herangezogen. Auch deutsche Dialekte haben seit den 1980er Jahren einen hohen Stellenwert seitens der Didaktik des Schulunterrichts erhalten, was folgende Ausführungen aus der Literatur aus den letzten 30 Jahren erläutern sollen.

Wenn Zehetner (1985:19) im Jahr 1984 anmerkt, dass es trotz positiver Einstellung der Lehrpersonen dem Dialekt gegenüber, schwierig sei, SprecherInnen deutscher Dialekte in Österreich ausfindig zu machen, widerspricht ihm Reitmajer (1989:174) Ende der 1980er Jahre. Er meint, dass in den österreichischen Schulen sehr wohl oft genug Dialekt gesprochen wird und weder in den Pausen, noch bei Gruppendiskussionen nur in der Standardsprache kommuniziert wird.

Der Trend zum Gebrauch des Dialekts hielt an, sodass in den 1990er Jahren beschlossen wurde, den Dialekt keinesfalls aus dem Schulsystem zu verbannen und ihn neben dem schulischen Sprachunterricht zu akzeptieren. (Ehmann 1992:18 ff.)

De Cillia (1997:122) bestätigt Ende der 1990er Jahre den Anspruch der Förderung des Dialekts als „wichtigste Form der sprachlichen Identifikation“ im Schulunterricht.

Wenn im Schulalltag einsprachig deutschsprachiger Schulen die Förderung deutscher Sprachvarietäten stattfindet, sind SchülerInnen fähig, in bestimmten Situationen objektiv und sachbezogen standardsprachlich argumentieren zu können?

Reiffenstein (1977:176 ff.) vertritt die Meinung, dass „jeder Sprecher des österreichischen Deutsch [...] über mehrere Sprachformen“ verfüge, „unter denen er, abhängig von sozialer Zugehörigkeit, vom Gesprächspartner, der Gesprächssituation und dem Gesprächsthema, wählen muß“. Daher verwenden bzw. meiden die SprecherInnen „je nach Erfordernissen des Gespräches und [...] Kompetenz [...] bestimmte mundartliche oder standardsprachliche Merkmale“. So auch in der Schule, wo diese Situation jedoch besonders bei SchülerInnen, welche ausschließlich standardsprachlich oder dialektal erzogen wurden, schwierig werden kann. Der Wechsel zwischen den Sprachvarietäten kann nicht durchgeführt werden, was bedeutet, dass situations- und gesprächspartnerbedingt zwischen der Standardsprache und

dem Dialekt tendenziell nicht gewechselt werden könne. Reiffenstein (ebd.) sieht es als „erlaubt“, im Unterrichtsalltag „die verschiedenen Sprachformen“ bzw. Sprachvarietäten anzuwenden, welche „nicht voneinander getrennte Systeme sind, sondern Inventare von Varianten, die jeweils verschieden kombiniert werden und zwischen denen permanente Interferenzen bestehen“.

Versuchen DialektsprecherInnen, sobald sie mit Fremden konfrontiert werden, sich diesen soweit es ihnen möglich ist, anzupassen? Bemühen sie sich dann, in der Umgangs- bzw. Standardsprache zu sprechen?

Es lässt sich, so die Anführungen Zehetners (1985:19 f.) nachweisen, dass „das Sprachniveau je nach PartnerIn, Situation und Thema verändert“ werden könne, wenn die sprachlichen Mittel dafür zur Verfügung stehen. Zudem könne die Sprachebene, beeinflusst durch den Umgang mit DialektsprecherInnen und Nicht-DialektsprecherInnen, Medien usw. verändert und angepasst werden. Das Verhältnis der Verwendung von Dialekt und Standardsprache, nicht nur in der Schule sondern auch außerhalb, sei von SprecherIn (Abstammung, Ausbildungsgrad), Situation (öffentlich/privat) und „Thema“ abhängig.

Bei Lehrpersonen in einer Schulklasse lässt sich feststellen, dass diese zwischen der Standardsprache und dem Dialekt wechseln und dabei in privaten Gesprächen die Umgangssprache bzw. den Dialekt verwenden. Es gäbe laut Reitmajer (1989:175ff.) Lehrpersonen, welche ausschließlich in Standardsprache unterrichten. Denn je größer die Anzahl an Personen, welche zuhören oder je formeller die Situation ist, desto eher sprechen Lehrpersonen in der Standardsprache. Gegenteilig dazu gibt es auch Lehrpersonen, die überwiegend im Dialekt kommunizieren und unterrichten. Hierbei kann es passieren, dass, wenn die Lehrperson den Unterrichtsstoff im Dialekt erklärt, einige dialektal erzogene SchülerInnen den Sachverhalt nicht standardsprachlich wiedergeben können.

Trotz der Förderung und der Anerkennung des Dialekts im Schulunterricht, merkt De Cillia (1997:122) an, dass Dialekt vor allen Dingen eher in der Freizeit oder im Familien- und Freundeskreis gesprochen werde.

Weiterführende Informationen zur Verwendung von Dialekt im Unterricht sind in den folgenden Kapiteln „4.5 Dialekt als Sprache der Lehrerpersonen“ und „4.6 Dialekt als Sprache der SchülerInnen“ angeführt.

4.4 Dialektgebrauch – positive oder negative Auswirkungen in der Schulpraxis?

Vor aufkommender „Dialektrenaissance“ in den 1980er Jahren wird in der Literatur der 1970er Jahre Schule und Dialekt mit „Schule und Sprachbarriere“ gleichgesetzt, wobei mit regem Interesse die Unterscheidung zwischen der „Sprache der Unterschicht“ - dem Dialekt, und der Standardsprache - der Sprache der Mittelschicht, diskutiert wurde (Reitmajer 1989:140).

Im Jahr 1989 sollte es eine wesentliche Weiterentwicklung seitens der Anerkennung von DialektsprecherInnen geben, vor allen Dingen im schulischen Sektor, wobei seitdem laut Igl (1989:122) „die Diskriminierung der DialektsprecherInnen der Vergangenheit angehört“.

Trotz Anerkennung durch die Gesellschaft, so Reitmajer (1989:140), birgt dieser Denkfortschritt nicht nur Vorteile. Betrachtet Reitmajer (ebd.) die sprachlichen Schulleistungen dialektal erzogener SchülerInnen, falle es diesen schwerer, die Standardsprache lesen, sprechen und schreiben zu lernen als SchülerInnen, welche von Geburt an standardsprachlich erzogen wurden. Die „Kulturtechniken Lesen und Schreiben sollen mittels einer „Fremdsprache“, der Standardsprache, erlernt“ werden. So können Sprachdefizite aufgrund von geringen standardsprachlichen Kenntnissen entstehen. Sogar nach Besuch eines Kindergartens, wo z. B ein im Dialekt erzogenes Kind bzw. ein Kind mit Deutsch als Zweitsprache aktiv in Kontakt mit der Standardsprache tritt, sei der standardsprachliche Schulalltag eine Herausforderung.

Heute findet der aktive Erstkontakt zwischen einem dialektgeprägten bzw. einem Kind mit Deutsch als Zweitsprache und der Standardsprache vorwiegend im Kindergarten statt. Österreichweit wurde das „verpflichtende Kindergartenjahr“ eingeführt, wo Kinder im letzten Jahr vor Schuleintritt den Kindergarten für einige Wochenstunden besuchen müssen, um die vorschulischen Bildungsprozesse zu fördern (vgl. Verpflichtendes Kindergartenjahr⁴¹).

Einer der Schwerpunkte der bereits im Kindergarten stattfindenden Sprachförderung für standardsprachlich und dialektal erzogene und auch für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache

⁴¹ http://www.noe.gv.at/Gesellschaft-Soziales/Kinderbetreuung/Kindergaerten/Haeusliche_Erziehung.html
[online am 17.11.2014]

soll laut Reich (2008:93) „das Recht auf Sprachbildung u. Sprachförderung und die gezielte Erweiterung [des] Sprachvermögens“ sein.

Ungenügende Angebote, die deutsche Sprache bereits vor dem Eintritt in die Schule angemessen zu erlernen bzw. die mangelnde Befähigung der vorschulischen Sprachförderung werden von Jeuk (2010:11f.) als Gründe für die Bildungsbenachteiligung vieler Kinder angeführt.

Die Förderung des Sprachenlernens und das Verwenden unterschiedlicher Varietäten stehen dementsprechend schon im Kindergarten und weiterführend in der Volkschule im Mittelpunkt. Da das Verwenden diverser deutscher Sprachvarietäten von Bildungsanstalten gefördert wird, sollte dieses Prinzip des Sprachenlernens Vorteile mit sich bringen.

Dazu vertritt Ramge (1978:199 f.) in den 1970er Jahren die Ansicht, dass Dialekt nicht als Sprachhindernis im Unterrichtsalltag gesehen werden kann. Wenn in sprachlich heterogenen Volksschulklassen in Österreich neben SchülerInnen als SprecherInnen des Standarddeutschen und SprecherInnen deutscher Dialekte anwesend sind, die Lehrpersonen diese Sprachvarietäten ebenso beherrschen, der Erstkontakt in Standarddeutsch und/oder in deutschen Dialekten stattfinden könne. Diese Aussagen werden von Mattheier (1980:119) ergänzt, der darauf hinweist, dass nicht nur die Nutzung von Sprachvarietäten, sondern auch die Verwendung von Erstsprachen, usw. die Kommunikation zwischen LehrerInnen und SchülerInnen im Unterrichtsalltag auflockere und die LehrerInnen-SchülerInnen Beziehung vertrauter macht. Folglich könne so von der schulischen LehrerInnen-SchülerInnen Ebene auf eine persönliche gewechselt werden.

Jahre später werden die Aussagen Mattheiers (ebd.) von Jeuk (2010:130) bestätigt. Vor allem private Gespräche im Unterrichtsalltag dürfen unbedingt im Dialekt sattfinden, denn „der Aufbau stabiler Beziehungen bildet die Basis sprachlichen Lernens in Kindertageseinrichtungen“. Emotionale Beziehungen würden jeglichen Spracherwerb unterstützen.

Zu der Fragestellung, ob Schulleistungen von SprecherInnen der deutschen Dialekte und von SchülerInnen, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, durch den Gebrauch von Dialekt im schulischen Alltag beeinflusst werden können, werden aus Mangel an gegenwärtiger und österreichischer Literatur Aussagen von Reitmajer (1989) und ein Schweizer Projekt aus dem Jahr 2007 vorgestellt.

Reitmajer (1989:144 ff.) stellt folgende Vermutungen an: Durch den unsicheren Umgang mit diversen Sprachenvarietäten wie das permanente Nutzen von Dialektismen im Schulalltag, Problemen mit „Dativ und Akkusativ bei Substantiven und ihren Begleitern“ und Fehlern bei der „Bildung des Präteritums“ können dialektbedingte Fehlerarten bei den Schulleistungen von SprecherInnen der deutschen Dialekte auftreten. Die am meisten auftretenden Fehlerarten wären dort einzuordnen, wo Dialekt und „Standardsprache scheinbar übereinstimmen, aber im Detail noch zu differenzieren“ wären. Aufgrund dieser genannten möglich auftretenden Fehler darf es einem laut Reitmajer (ebd.) nicht verwundern, wenn Kinder, welche im Dialekt erzogen und unterrichtet wurden, standardsprachlich erzogenen Kindern gegenüber schlechter im Notenranking abschneiden. denn „Orthographie, Lesefertigkeit und grammatischen Korrektheit“ würden „dem fehlerbedingten Einfluss des Dialekts“ unterliegen.

Ein in der Schweiz durchgeführtes Projekt untersucht im Jahr 2007 den Erwerb des Standarddeutschen in einer schulischen Situation, in der gleichzeitig Dialekt und Standardsprache existieren bzw. eine „diglossische Situation“ vorherrscht. Der Stellenwert der Schweizerdeutschen Dialekte ist nicht mit dem, den Dialekte in Österreich innehaben, gleichzusetzen, da den Schweizerdeutschen Dialekten mehr Bedeutung sogar im schulischen und nicht nur im alltäglichen Leben von deren SprecherInnen beigemessen wird. (vgl. Sprachpflege⁴²)

Der Stellenwert des Dialekts ist in der Schweiz ein durchaus hoher, gilt er doch als „identitätsstiftendes Merkmal und Ausdruck lokaler Zugehörigkeit“. Die Dialekte werden im alltäglichen Leben genutzt, wobei Standardsprache in schriftlicher Form verwendet wird bzw. in mündlicher bei formellen Ereignissen wie schulischen, akademischen oder medialen Situationen. In der genannten Studie wird unter anderem aufgezeigt, wie schweizerdeutsche SchülerInnen „für den schulischen Erfolg differenzierte und normgerechte schriftsprachliche Fähigkeiten entwickeln“. Zu den vorgestellten Ergebnissen der Studie führten schriftlich und mündlich durchgeführte Testungen mit PrimarschülerInnen: Bis zum Schuleintritt sammeln viele schweizerdeutsche Kinder meist nur rezeptive Erfahrungen mit der Standardsprache. Erst ab den Eintritt in die Volksschule werde diese auch aktiv angewandt, hauptsächlich jedoch schriftlich und in mündlichen Prüfungssituationen, da anderwärts nur im jeweiligen

⁴² <http://www.bairische-sprache.at/Index/Kultusministerium.htm> [online am 13.02.2015]

Dialekt gesprochen wird. Denn besonders SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache, welche die Standardsprache als Zweit- und den Dialekt als Drittsprache bzw. umgekehrt lernen, haben große Schwierigkeiten, ein solides Sprachbewusstsein zu entwickeln, um sprachlich adäquat reagieren zu können. Aufgrund dieser sprachlichen Probleme gab es Vorschläge seitens der Schulbehörde, vorrangig in Schweizer Standarddeutsch zu lehren. Den Vorschlägen wurden jedoch nicht einheitlich zugestimmt. Das Hauptproblem beim Gebrauch beider Varietäten (Schweizer Standarddeutsch und Schweizerdeutsch) sehen die LehrerInnen im Wechsel zwischen der Standardsprache und dem Dialekt, welcher den DaZ-Kindern nur unzureichend gelingt. Beide Varietäten können auch nur schwer differenziert werden. Durch den alternierenden Gebrauch beider Varietäten im Unterricht können durch „morphologische und syntaktische Merkmale“ Interferenzen entstehen. Der Einfluss des zentralen Stellenwerts des Dialekts in der Schweiz ist bei den Prüfungsergebnissen nicht nur bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache, sondern auch bei Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, zu bemerken. Jedoch lässt sich kein genereller Zusammenhang zwischen Dialekt- und Standardgebrauch feststellen. (vgl. Das Projekt "Deutsch als Zweitsprache in Dialektumgebung"⁴³)

Die Recherchen der Schweizer Studie zeigen, dass nicht eindeutig zu klären ist, ob der Gebrauch beider Varietäten (Schweizer Hochdeutsch und Schweizerdeutsch) Auswirkungen im Schulalltag der jeweiligen SchülerInnen hat.

Inwieweit geben andere WissenschaftlerInnen und Expertisen zu dem Thema der differenzierten Sprachanwendung von Lehrpersonen und SchülerInnen, auch DAZ-SchülerInnen, im Schulalltag Auskünfte und wird dadurch das Unterrichtsgeschehen bzw. das gemeinsame Arbeiten in der Schule beeinflusst? Um einen Überblick der Forschungsergebnisse der Autoren zu geben, dienen die folgenden Ausführungen:

4.5 Dialekt als Sprache der Lehrerpersonen

Nicht nur während des Unterrichts, sondern auch in den Pausen, vor Unterrichtsbeginn und nach Unterrichtsende treten Lehrpersonen mir ihren SchülerInnen in Kontakt und unterhalten sich, vor allem in der Volksschule, über Erlebtes, Geschehnisse vom Vortag, Persönliches, über die Familie und ähnliches. Der Erzähldrang der SchülerInnen ist besonders in diesem Alter groß und verlangt Antworten, Bestätigungen und Meinungen

⁴³ http://www.linguistik-online.com/32_07/enderEtAl.pdf [online am 15.12.2014]

seitens der Lehrperson. Wie diese dem Kind sprachlich gegenübertritt und warum die Art und Weise der jeweiligen Sprache des Lehrkörpers von Bedeutung für die Sprachentwicklung der SchülerInnen ist, soll im folgenden Absatz dargelegt werden.

In den 1970er Jahren wurden folgende Meinungen vertreten, die sich auf die Unterrichtssprache im Schulalltag sprachlich heterogenen Klassen bezogen:

Die Sprechweise, so Ammon (1972:135), setzt eine gewisse Sprachnorm im Unterricht voraus, anhand derer die Aussagen der SchülerInnen gemessen werden. Je ähnlicher die Äußerungen der SchülerInnen den der LehrerIn wären, desto „normgerechter“ würden sie empfunden.

Als Unterrichtssprache in einsprachig deutschsprachigen Schulen wird laut Ramge (1978:198) ausschließlich das Standarddeutsche gesehen. Aufgrund dessen würde einer Lehrperson bzw. ErzieherIn die Rolle als „natürliches Sprachvorbild“ zugeschrieben werden. Durch festgelegte Normen können bei Nichteinhaltung „Sanktionen“ gesetzt werden. Sollten die SchülerInnen während des Unterrichtsgeschehens von der Standardsprache abweichen bzw. sich dialektal zum Lernstoff äußern, würde die Lehrperson das Kind auf die nichteingehaltene Sprachnorm hinweisen und seine/ihre Aussage korrigieren.

Durch dieses von der Lehrperson „vorbildlich normgerechte Sprachverhalten“ werden „Maßstäbe im Unterrichtsgeschehen im Hinblick“ auf die jeweiligen Zielvorstellungen guten Sprachgebrauch vermitteln und zu pflegen, gesetzt (Hasselberg 1972:118).

Heringer (1980:95 ff.) kritisiert in den 1980er Jahren die Tabuisierung des Dialekts, indem er sagt, dass, wenn die Sprechfreudigkeit der Kinder, durch das Verbot der Verwendung des Dialekts bzw. anderer Erstsprachen im Unterricht unterdrückt werde, Kreativität und Entfaltung zu kurz kämen.

Folglich führen die Zielvorstellungen und die von den Lehrpersonen gegebenen Einschränkungen der Literatur vor den 1980er Jahren dazu, dass, wenn Dialekt als auch die Erstsprache von DaZ-Kindern aus dem Unterricht verbannt werde, der Spracherwerb in der

Zielsprache maßgebend beeinflusst bzw. behindert werde (vgl. Sprachenlernen in Österreich Mehrsprachigkeit – ein besonderer Wert?! Teil 2⁴⁴).

Dies bestätigt auch Mattheier (1980:118), indem er auch sagt, dass im Generellen von den Lehrpersonen während des Unterrichts in einsprachig deutschsprachigen Schulen die Standardsprache als Basis der Kommunikation verwendet werden soll. Jedoch schließe er die Nutzung von Dialekt oder regionaler Umgangssprache in Situationen, in denen dialektale Sprache, Dialektgedichte oder dialektale Lieder von Bedeutung seien, nicht aus. Mattheier (ebd.) empfiehlt, dass in nicht formellen Situationen wie zum Beispiel der Pause, DialektsprecherInnen diesen auch verwenden sollen.

Abgesehen von der persönlichen Ebene, welche Dialekt zwischen zwei dialektal sprechenden Personen beeinflusst, empfiehlt der österreichische Lehrplan aus dem Jahr 1980, hauptsächlich die Standardsprache zu verwenden. Diese Aufforderung könne laut Mattheier (1980:118 ff.) von vielen SchülerInnen und LehrerInnen als SprecherInnen deutscher Dialekte in Österreich nicht umgesetzt werden. Während des Unterrichtes, vor allem bei schriftlichen Aktivitäten wie bei Diktaten, würden die Lehrpersonen oft die eigene dialektal gefärbte Sprache nicht bemerken und dies den SchülerInnen Probleme, „orthographische Regeln“ beim Niederschreiben anzuwenden, verschaffen. Welche Sprachvarietät eine Lehrperson wann verwende, solle von dieser reflektiert werden. Wie Lehrpersonen untereinander sprechen, sei abhängig von deren eigenen „Sprachwertesystem“. Würden PädagogInnen im Unterricht bzw. während des Schulalltages verlangen, dass SchülerInnen ausschließlich standardsprachlich kommunizieren, sollen sie selbst diese Werte auch umsetzen und mit KollegInnen in der Standardsprache sprechen denn ein gegenteiliges Verhalten der Lehrperson könne einen „Sprachwerte-Konflikt“ bei SchülerInnen auslösen, denn diese wüssten nicht mehr, in welcher Situation sie welche Sprachvarietät anwenden sollen. Aufgrund dessen müsse in Klassen, in denen es der Klassengemeinschaft erlaubt werde, miteinander in deutschen Dialekten zu kommunizieren, im Vorfeld geklärt werden, in welchen Situationen Dialekt akzeptiert und bei welcher Gelegenheit es vorgesehen ist, die Standardsprache zu verwenden.

⁴⁴ <http://www.schulpartner.info/wp-content/myuploads/2013/10/Sprachenlernen-in-%C3%96sterreich-Teil-21.pdf> [online am 21.12.2014]

Knapp et al (2010:40) äußern sich in diesem Zusammenhang, indem sie meinen, dass es im Schulalltag wichtig sei, mit verschiedenen Sprachvarietäten (Dialekt und Standardsprache) konfrontiert zu werden. Kindern solle vermittelt werden, dass Dialekt als Sprache der Vertrautheit und Nähe nicht nur im Privatbereich, sondern auch im Unterricht verwendet werde. Die Standardsprache solle den Kindern, vor allem denen der Schuleintritt bevorstehe, vermittelt werden und sie sollen lernen, im Schulalltag entsprechend der aktuellen Situation zu agieren und dementsprechend zwischen Dialekt und Standardsprache wechseln zu können.

Zusammenfassend finden sich in der Literatur Aussagen, dass die Sprachvarietät Dialekt seitens der Lehrperson im Unterricht durchaus angebracht ist, jedoch sollte das Bildungsziel des Erlernens der Kulturtechniken Lesen & Schreiben in der Standardsprache nicht außer Acht gelassen und vordergründig verfolgt werden. Zudem sollten der Lehrperson die eventuell durch die Verwendung von Dialekt entstehenden Probleme hinsichtlich der Orthographie, im schriftlichen Formulieren, usw. bewusst sein, auch wenn Dialekt „verbindet“ und eine vertraut Basis zwischen Individuen schafft. Erfolgreicher Unterricht und Bildungsziele können ausschließlich von Lehrpersonen, die diese authentisch umsetzen, vermittelt werden.

4.6 Dialekt als Sprache der SchülerInnen

Altersadäquate Sprecherziehung ist eine der wichtigsten Grundelemente beim Eintritt in die Schule. Moser (1972:211 ff.) schreibt in den 1970er Jahren, dass die Standardsprache „den Bedürfnissen der Kommunikation“ diene. Diese gelte als „wesentlicher Ausdruck des gemeinsamen Bewusstseins“, denn diese ermögliche nicht nur die Kommunikation zwischen diversen „Sprachteilräumen“, sondern verbinde auch einzelne soziale Gruppen. Allgemeines Ziel der Spracherziehung solle die „Beherrschung einer differenzierten Redeweise neben einer einfachen sein“. So solle auch der Dialekt, der die „Sprache des kleinen Raumes und der Intimität ist“ für die Vielfalt im Unterricht erhalten bleiben.

Mattheier (1980:118) führt 1980 an, dass einige SchülerInnen bis zum Schuleintritt weder eine differenzierte Sprechweise, noch eine „altersspezifische“ deutsche standardsprachliche Varietät, kennen gelernt hätten. Inwieweit dies heute zutrifft, kann durch aktuelle Literatur weder bestätigt, noch widerlegt werden.

Abgesehen von der im einsprachig deutschsprachigen Unterricht überwiegend verwendeten Standardsprache meint Mattheier (ebd.) in den 1980er Jahren, dass gerade in mundartgeprägten Regionen außerhalb des Unterrichts im Dialekt kommuniziert wird. Besuchen jedoch viele SchülerInnen, welche sich in der Standardsprache verständigen, die Klasse, so überwiege die überregionale Umgangssprache in der Unterrichtspause. Sprechen SchülerInnen mit ihren Lehrpersonen, so erfolge dies meist in der Standardsprache, sowohl im Unterricht als auch in informellen und öffentlichen Situationen. Dadurch würden von beiden Seiten „soziale und institutionelle Rangverhältnisse“ aufrecht gehalten. Inwieweit die Lehrpersonen die „Pausensprache“ der SchülerInnen beeinflussen, ist nicht bekannt. Auch die sprachliche Erziehung der SchülerInnen im Elternhaus, welche sich direkt und indirekt auf die Schulleistungen und der dort verwendeten Sprachvarietät auswirke, spielte im Unterrichtsalltag eine große Rolle. Vor dem Schuleintritt würden sich Eltern besonders bemühen, mit ihrem Kind in der Standardsprache zu sprechen bzw. diese zu lehren. Ein ausschlaggebender Grund sei die „soziale Aufstiegsorientiertheit“ der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten. Dieses Ziel sei nicht nur von der ländlichen, sondern auch von städtischen SprecherInnen deutscher Dialekte verfolgt. Dennoch betont Mattheier (ebd.), dass „[...] in fast allen Gesellschaftsschichten und unabhängig von städtischen oder ländlichen Lebensformen weitgehend [...] die Standardsprache die erste Sprache der Kinder sein soll“. Die Intention der Eltern sei, dem Kind dadurch den Start im Bildungssystem leichter zu ermöglichen. Mattheier (ebd.) nennt als Motivation, Kindern die Standardsprache vor dem Schuleintritt unbedingt beibringen zu wollen, als Folge der eigenen schlechten Erfahrungen, welche die Eltern in den 1970er Jahren „mit homogenen Schulsystemen“ aufgrund ihres Dialektgebrauchs gemacht hätten.

Ein „wirtschaftlicher“ Grund, warum Dialekte immer weniger von den Eltern an ihre Kinder weitergegeben werde, sei die Urbanisierung. Als „städtische Neubürger“ seien Kinder nicht mehr in ländlichen Sprachverwendungssystemen, sondern in der Standardsprache bzw. in einer standardsprachenahen Varietät erzogen. Zunehmende Kontakte in Berufs- und Freizeitsparten zwischen der städtischen und ländlichen Bevölkerung verstärken die Verdrängung des Dialekts und die Anwendung der Standardsprache im Alltagsleben. Mattheier spricht von einem möglichen „Verfallsprozeß der Dialekte“, denn Dialekt könne in privaten Bereichen bzw. bei Gesprächen mit MitbürgerInnen in den Hintergrund treten

und die Standardsprache würde die ländliche Gesprächssituation dominieren. (Mattheier 1980:154 f.)

Mattheier (1980:121 ff.) verweist auf die „soziale Aufstiegsorientiertheit“ der Eltern und Erziehungsberechtigten, indem das sprachliche Milieu des Kindes und das Sprachwertesystem des Elternhauses beim Schuleintritt eine enorm große Rolle spielt. Würde im Elternhaus eines DaM-Kindes mit dem Kind standardsprachlich gesprochen und die Eltern unterhalten sich miteinander dennoch im Dialekt, so eigne sich das Kind durch „ungelenken Spracherwerb“ den Dialekt als Zweitsprache an. Außerdem würde das Kind bemerken, dass mit ihm in der Sprache, welche nur in formellen Situationen bzw. beim Zusammentreffen mit Fremden benutzt wird, gesprochen werde. Deswegen solle besonders darauf geachtet werden, dass Eltern ihr Kind keiner „aktiven diglossischen Spracherziehung“ unterziehen, wo Dialekt und Standardsprache bewusst in der Spracherziehung voneinander getrennt eingesetzt werde. Hierbei würden beide Varietäten als „funktionell-situativ gebundene Varietäten“ gelehrt werden.

Schon Reiffenstein (1977:178) betonte 1977, dass beide Sprachformen in ihrer Bedeutung für die SprecherInnen bzw. das Kind nicht gleichwertig erscheinen. Der „formellen, öffentlichen Variante“ würde „höheres Prestige als der informellen privaten“ zugeschrieben.

Das bedeutet, so Mattheier (1980:128 ff.), dass Dialektgebrauch ausschließlich im privaten Bereich und die Standardsprache in formellen öffentlichen Situationen angesiedelt werde. Dadurch werde Dialekt abgewertet und als „zweitklassig“ dargestellt. So solle auch im Grundschulalter, wo das Anwenden unterschiedlicher Varietäten für DaM- und DaZ-SchülerInnen aufgrund der vorherrschenden Ähnlichkeit des Dialekts und der Standardsprache anspruchsvoll ist, auf Interferenzfehler geachtet und auf diese eingegangen werden. Dadurch werde das adäquate Anwenden diverser Sprachvarietäten für SchülerInnen nah- und begreifbar. Zusammenfassend könne festgestellt werden, dass wenn Dialekt von SchülerInnen in einer Schule gesprochen werde, dies vom Spracherwerb und dem Sprachwertesystem des Elternhauses und der Institution Schule abhängig sei. Durch diese ausschlaggebenden Faktoren werden die ersten Weichen zur eigenen Spracheinstellung des Kindes gelegt, welche sich weiterführend auf die spätere Sprachaneignung in der Schule auswirken.

Den von Mattheier (ebd.) getätigten Aussagen widerspricht Igl (1989:119) 1989, indem er von einem „Dialekt-Boom“ vor allem in der Volksschule spricht. Auch wenn SchülerInnen keinen deutschen Dialekt sprechen, so arbeiten sie sehr gerne mit diesem im Unterricht. In Form von Gedichten, Liedern oder Spielen wollen SchülerInnen den Dialekt erforschen, diesen lernen und verstehen. Dieser „Boom“ schwäche in weiterführenden Schulen ein wenig ab, jedoch sei dialektaler Unterrichtsinhalt sowohl seitens der LehrerInnen und auch der SchülerInnen ein gewünschter Bestandteil des Unterrichts.

Erleichtert könne der standardsprachliche Spracherwerb für Schülerinnen, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, und auch für SchülerInnen, welche SprecherInnen deutscher Dialekte in Österreich sind, werden, wenn die Zusammenarbeit mit der Lehrperson, zu welcher die SchülerInnen in der Volksschule eine meist starke emotionale Bindung aufweisen, diesen angepasst werde. Es könne davon ausgegangen werden, dass

[...] die Beziehung zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen eine der wichtigsten Wurzeln der Sprachaneignung ist. Eine sichere Beziehung gibt dem Kind den Halt, den es benötigt, um seine Umwelt auch sprachlich zu erobern. Das sprachliche Verhalten der Bezugspersonen ist in höchstem Maße dazu geeignet, den Kindern Sprache (und noch einiges mehr) beizubringen. (Jeuk 2010:125 ff.)

Jeuk (2010:11) merkt an, dass im österreichischen Schulwesen gewisse Bildungsziele im Vordergrund stehen, welche ausschließlich mit dem fehlerfreien Beherrschen der Standardsprache erreicht werden können. Innerhalb der Unterrichtszeit könne eine nicht ausreichend erworbene Standardsprache bei SprecherInnen deutscher Dialekte und SchülerInnen mit Zweitsprache Deutsch Schwierigkeiten und Defizite hervorrufen, welche wiederum im Laufe der Schulzeit zu immer größer werdenden Lernschwierigkeiten führen können.

Wie wirkt sich nun im Speziellen der Gebrauch von Dialekt bei SchülerInnen in sprachlich heterogenen Volksschulklassen und die „dialektalen Sprachumgebungen“ in der Schulkasse auf die Leistungen der SchülerInnen aus? Aktuelle Literatur zu den Themengebieten DialektsprecherInnen und „Fehlerquelle Dialekt“ in Kombination mit DaZ-Kindern lässt sich wie in vorangegangenen Ausführungen zu den Kapitel „4.6 Dialekt als Sprache der SchülerInnen“ kaum finden. Die Beantwortung der Frage, ob sich ein Zusammenhang zwischen dem Gebrauch von Dialekt und seine negative Beeinflussung auf Schulleistungen finden lässt, ist nur begrenzt möglich, doch einige der wenigen wissenschaftlichen Erkenntnisse dazu sollen vorgestellt werden.

„Fehlerquelle Dialekt“ in sprachlich heterogenen Volksschulklassen

In den 1970er Jahren erklärt Ammon (1972:134), dass der Sprecherwerb schneller als der Schriftsprachenerwerb vonstattengehe und Probleme bzw. eine Verlangsamung des „mündlichen Verbalisierens in der Einheitssprache“ und so folglich sprachliche Normverstöße entstehen, welche seitens der Lehrperson sanktioniert werden. Somit spiegeln sich die sprachlichen Schwierigkeiten in „Normverstößen“ auf diversen grammatischen Ebenen, in der inhaltlichen Planung und bei der Gestaltung von Aufsätzen. Ammon (ebd.) berichtet, dass besonders bei Diktaten dialektbedingte Fehler vermehrt auftreten, da sich die „Phonetik des Dialekts mit derjenigen der Einheitssprache interferiert“ und es so zum „Verhören“ komme. Es werde davon ausgegangen, dass die SchülerInnen im Dialekt nachsprechen, es aber in der Standardsprache niederschreiben müssen. Ammon (ebd.) vermutet, dass die Fehlerquote, speziell für dialektbedingte Fehler, dann bei DialektsprecherInnen höher als bei standardsprachlich erzogenen Kindern wäre, was empirisch nicht nachvollziehbar sei. An dieser Stelle könne sich vor allem das unterschiedliche Lautsystem des Dialekts auswirken. Eine Transposition, welche fehlerfrei sei, wäre für SprecherInnen deutscher Dialekte sehr anspruchsvoll, da hierbei die „aktive Beherrschung“ beider Varietäten gegeben sein müsse. Anlässlich dessen wäre der Fehleranteil im grammatisch-wortkundlichen Bereich bei DialektsprecherInnen eindeutig höher als bei standardsprachlichen SprecherInnen.

Im Bereich der Lesefähigkeit benötigen laut Mattheier (1980:115 ff.) DialektsprecherInnen mehr Zeit, um ein Wort erfassen zu können. Dies sei vielleicht auf die geringe Lesegeschwindigkeit und die häufigen Stockungspause zurückzuführen. Auch bei der Mitarbeit im Schulunterricht beteiligen sich DialektsprecherInnen in Klassen, in welchen standardsprachlich kommuniziert werde, weitaus weniger als standardsprachlich erzogene MitschülerInnen. Wenn sie sich zu Wort melden, dann sprechen sie tendenziell meist in kurzen Sätzen. Die Unsicherheit der DialektsprecherInnen bewirke auch eine unzureichende Mitarbeit und resultiere schlussendlich in schlechteren Noten. Ebenso stellt Mattheier (ebd.) einen Zusammenhang zwischen dem Gebrauch von Dialekt und negativen Schulleistungen im Teilbereich der „freien schriftlichen Gestaltung“ her, wozu das Verfassen von Aufsätzen zählt. Aufsätze der DialektsprecherInnen seien infolge „der Verwendung von Wortgut in der fremden Varietät“ kürzer und mit mehr Wortwiederholungen versehen als die der standardsprachlich erzogenen Kinder.

Mattheier (1983:145) kann eine Verknüpfung von Dialekt als Fehlerquelle erkennen und präsentiert seine Übersicht zur Ordnung von Dialekten im Alltagsleben. Er merkt an, dass der Gebrauch von Dialekt, zumindest aus der Sicht von SprachdidaktikerInnen, zu Fehlern im Schulunterricht führt:

Für einen ländlichen Dialektsprecher ist Dialekt das, was seine Sprache von der des Nachbarortes oder der Nachbarregion unterscheidet, für einen städtischen Dialektsprecher aus der Unterschicht das, was zu seiner Abwertung als gesellschaftlicher Person beiträgt. Für einen Sprachdidaktiker ist Dialekt, was im Deutschunterricht zu Fehlern führt.

Auch 1989 schreibt Reitmajer (1989:148 ff.), dass bei Eintritt in die Schule ein dialektal erzogenes Kind mit großer Wahrscheinlichkeit mit der von der Lehrperson verwendeten Standardsprache überfordert ist. Das Kind werde durch die Aufforderung, in der Standardsprache zu kommunizieren, verunsichert. Es könne angenommen werden, dass zwar Erfahrungen mit der Standardsprache über den Gebrauch von Massenmedien bereits gemacht wurden, diese aber nur passiv waren und nicht aktiv umgesetzt wurden. Anders hingegen sei die Sprachbeteiligung im Unterricht der standardsprachlich erzogenen MitschülerInnen, denn diese hätten bei der Verwendung der Standardsprache kaum bis keine Probleme. Aufgrund dieser Tatsachen werden sich dialektgeprägte Kinder ihrer dialektal bedingten Hindernisse im Unterricht bewusst und nehmen sich möglicherweise während der Unterrichtsphase zurück. Gerade die Note im Deutschunterricht setze sich aus Mitarbeit der SchülerInnen und „normgerechter Orthographie, Lesefertigkeit und Beherrschung der Grammatik“ zusammen. Da die Schule aber „sprechfreudige“ SchülerInnen besser bewerte, werden die Leistungen der DialektsprecherInnen weniger ausreichend bewertet. Unterrichtsziele ohne Abweichungen und Beachtung der Individualität jedes einzelnen Schülers sollen von den Lehrpersonen vor allem im Sprachunterricht verfolgt werden. Leistungsdifferenzen können somit entstehen. Auf diese Weise werden schon in frühen Jahren Weichen für die Zukunft des Kindes gestellt.

Aktuell äußert sich Hochholzer (2004:329) zu dem Thema „Fehlerquelle Dialekt“ und bestätigt die Tatsache dialektbedingter Schulprobleme bei SprecherInnen deutscher Dialekte in Österreich, besonders beim Sprechen und Schreiben und hierbei vor allem in der Rechtschreibung.

Abschließend betreffen nur einige Aussagen der WissenschaftlerInnen sowohl die Problematik der SchülerInnen mit Deutsch als Erstsprache als auch der SchülerInnen mit

einer anderen Erstsprache als Deutsch. Die Bestandsaufnahmen, welche in den 1980er Jahren gemacht wurden, dürfen auf die heutige Schulpraxis nicht eins zu eins übernommen werden, da empirische Untersuchungen nicht nachweisbar sind und sich auch die Gegebenheiten geändert haben. Auswirkungen der dialektalen Erziehung eines Kindes auf seine Schullaufbahn und Unterrichtsleistungen und Antworten auf die Frage, wie sich dialektaler Gebrauch während des Schulalltages auf die SchülerInnen mit DaM oder DaZ auswirkt, wurden in den letzten 20 Jahren unzureichend erhoben und aktualisiert.

4.7 Standardsprache und Dialekt im Lehrplan der österreichischen Volksschule im Vergleich zum bayrischen Grundschullehrplan

Inwieweit der „allgemeine Lehrplan der österreichischen Volksschule“, gültig in allen neun Bundesländern, Richtlinien zum Gebrauch deutscher Dialekte in Österreich in sprachlich heterogenen Schulklassen vorgibt, soll im nachfolgenden Kapitel erläutert werden.

Zum Vergleich soll der im Freistaat Bayern gültige Lehrplan der Grundschule herangezogen werden, da Kanz (2009: 112) darauf hinweist, dass es diverse Unterrichtsmaterialien gebe, welche „mit den Dialekten des Freistaates Bayern (Bairisch, Fränkisch, Schwäbisch) zusammenhängen“. Wie bereits in Kapitel „2.6.1 Die bairisch-österreichische Sprachregion“ erwähnt, streckt sich der bairische Sprachraum im Nord-Westen bis nach Bayern, im Osten geographisch bis über den Bezirk Neusiedl am See, Nordburgenland, wo sich das Forschungsgebiet der empirischen Untersuchung befindet. Schießl und Bräuer (2012:75) merken in ihren Ausführungen zur „Dialektpflege in Bayern“ an, dass „eine Dialektdidaktik mit folgenden Teilaßen, nämlich der Aufbereitung des Dialekts für eine sprachlich geschlossene Region mit altersgemäßen Inhalten auch unter dem Gesichtspunkt ‚Lernen mit allen Sinnen‘ im bairischen Lehrplan der Grundschulen beinhaltet werden soll.“

In österreichischen Volksschulen kann ein seit Jahren verstärkter Trend beim Einsatz von dialektalen Liedern, Gedichten und Unterrichtsinhalten festgestellt werden. Besonders bei Jahres- und Abschlussfeiern möchten Lehrpersonen gemeinsam mit ihren SchülerInnen und deren Angehörigen regionale deutsche Dialekte wieder aufleben lassen. (vgl. Lehrplan der Volksschule⁴⁵)

⁴⁵ https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_1_4055.pdf?4dzgm2 [online am 09.01.2015]

Österreichweit ist für jeden Schultypen ein Lehrplan vorgesehen, welcher

[...] ein zentrales Element der Einflussnahme des Staates auf Unterricht und Schule darstellt. Im Hinblick auf den Unterricht bilden sie den Rahmen für Entscheidungen zu Lernzielen, Unterrichtsinhalten, Methoden, Medienverwendungen und Lernerfolgskontrolle. Für die Schule vermitteln Richtlinien und Lehrpläne Orientierung zu allgemeinen und fachbezogenen Bildungszielen. (Blömeke/Herzig/Tulodziecki 2007:117)

Der Lehrplan der österreichischen Volksschule bietet LehrerInnen Anhaltspunkte, wie sie ihren SchülerInnen „grundlegende und ausgewogene Bildung im sozialen, emotionalen, intellektuellen und körperlichen Persönlichkeitsbereich“ vermitteln können, unter dem Aspekt, „individuelle Voraussetzungen“ zu berücksichtigen. „Spielorientierte Lernformen“ sollen dabei helfen, gewisse Bildungsziele zu erreichen, sei es im „musisch-technischen“, im „körperlich-sportlichen“ oder im „kommunikativen“ Bereich. Ein bedeutender Schwerpunkt, welcher in der Volksschule gemeinsam erarbeitet werden soll, ist die „Erweiterung sprachlicher Fähigkeiten (Kommunikationsfähigkeit, Ausdrucksfähigkeit)“. (vgl. Lehrplan der Volksschule⁴⁶)

Kanz (2006:84) beschäftigt sich mit dem aktuellen Volksschullehrplan im Freistaat Bayern, welcher die Förderung und Verwendung von Dialekten, sowohl in der Schule als auch im privaten Bereich propagiert:

Die Verfassung des Freistaates Bayern schreibt in Artikel 131.3 die Erziehung [...] [,] die Vermittlung und das Bewusstmachen der Besonderheiten und Eigenarten der in Bayern gesprochenen Dialekte, deren historische Werte und Ausdrucksmöglichkeiten in spezifischen Kommunikationssituationen [vor].

Zusätzlich werden die in Bayern gesprochenen Dialekte als Vorteil beim Erlernen der Standardsprache aber auch von Fremdsprachen gesehen, denn gerade ...

[...] zur Familiensprache und Mundart haben Kinder einen starken emotionalen Bezug. Durch die Einbeziehung der Familiensprache [...] in Unterricht und Schulleben erfahren Kinder eine Wertschätzung ihrer vielfältigen sprachlichen Ressourcen und Unterstützung in ihrer sprachlichen Bildung und Persönlichkeitsentwicklung. In der Klassen- und Schulgemeinschaft schafft das Aufgreifen und Vergleichen von Elementen verschiedener Sprachen, Dialekte[n] und Schriften ein Interesse für Sprache, erhöht die Sprachbewusstheit, erweitert den persönlichen Lernhorizont und das

⁴⁶ https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_1_4055.pdf?4dzgm2 [online am 09.01.2015]

Weltwissen aller Kinder. (vgl. LehrplanPLUS Grundschule/Lehrplan für die bayerische Grundschule⁴⁷)

Weiters gibt Kanz (ebd.) an, dass bayrische Curricula vorgeben, die SchülerInnen ...

[...] im Deutschunterricht [...] zu einem korrekten und angemessenen Gebrauch der Standardsprache in Wort und Schrift hinzuführen. Dass dabei in den Lehrplänen auch die Auseinandersetzung mit der Mundart explizite und implizite Berücksichtigung findet, mag auf den ersten Blick verwundern. Da jedoch Dialekt und Standardsprache die beiden Pole bilden, innerhalb derer sich alles sprachliche Wirken vollzieht, ist gerade [...] im Deutschunterricht [...] eine gezielte und von fachlich fundierter Vorbereitung getragene Auseinandersetzung mit dem Dialekt notwendig.

Im Lehrplan wird das Grundziel der Erlernung und Anwendung der Standardsprache im Unterricht genannt. Dennoch werde immer wieder darauf hingewiesen, den Stellenwert des Dialekts dem der Standardsprache zu berücksichtigen: „Da Mundart und Umgangssprache für die Identität vieler Schüler einen besonderen Wert haben und spezifische Kommunikationsmöglichkeiten bieten, kommt ihnen auch in der Schule Bedeutung zu“. (Kanz 2006:84)

Im Vergleich zum österreichischen Curriculum der Volksschule lassen sich in diesem weniger ausführliche Richtlinien und Grundziele zum Umgang mit Dialekt in der Volksschule finden. Lediglich in den einzelnen Schulstufen, welche detailliert angeführt sind, wird mit Hinweisen darauf eingegangen. Diese festgelegten Schwerpunkte zum Bereich der „Erweiterung der sprachlichen Fähigkeiten“, sind sowohl im bayrischen als auch im österreichischen Lehrplan zu finden

Geordnet nach Schulstufen, sollen nun die „sprachlichen Ziele“, im aktuellen österreichischen Lehrplan angeführt, aufzeigt werden.

Die Zunahme der „sprachlichen Fähigkeiten“ hat in jeder Schulstufe einen bestimmten Schwerpunkt, welcher auch den Bereich der in Österreich gesprochenen Dialekte betrifft. Schon in der Vorschule, welche die Aufgabe hat, Kindern den Übergang vom Kindergarten in die Schule zu erleichtern, werden didaktische Grundsätze zur „Vorbereitung auf Lesen und Schreiben“ individuellen Sprache der Kinder verfolgt. Die zukünftigen VolksschülerInnen sollen in der Vorschule zur Standardsprache „hingeführt werden“, wobei

⁴⁷ <https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/107/LehrplanPLUS%20Grundschule%20StMBW%20-%20Mai%202014.pdf> [online am 13.01.2015]

dies „unter besonderer Berücksichtigung mundartlicher Ausdrucksformen“ erfolgen soll. Auf spielerische Art und Weise soll dies und weiterführend das gemeinsame Üben von Modellsätzen gelehrt und gelernt werden. Unterstützt werden kann das „Hinführen zur Standardsprache“ durch das Auswendiglernen von „kurzen Texten (Sprüche, Lieder, alltagssprachliche Texte, [...])“. Das österreichische Curriculum der Volksschule verweist auf den Vorteil des expliziten Einprägens von Texten, Reimen, Sprüchen usw. im Gedächtnis. Dadurch sollen „sprachgehemmte“ Kinder, dialektal erzogene SchülerInnen oder Kinder mit einer anderen Erstsprachen als Deutsch der Standardsprache näher kommen, wobei durch das „gemeinsame Sprechen und Reimen“ vorgeformter Texte Unterstützung sowohl von der Lehrperson, als auch von den MitschülerInnen geboten werden soll. Es soll die „adäquate Verwendung der Standardsprache“ angestrebt werden. Worauf jedoch hingewiesen wird ist, dass „die Hinführung zu den Formen der Standardsprache“ keinesfalls „unter Leistungsdruck erfolgen“ soll. Dadurch könnten „sprachliche Hemmungen“ hervorgerufen werden, welche das Erlernen der Standardsprache bzw. weiterer Sprachen beeinflussen könnten. (vgl. Lehrplan der Volksschule⁴⁸)

Die Verwendung von Dialektgedichten und –liedern und anschließend das im Lehrplan der Grundstufe I „gemeinsame Sprechen vorgeformter Texte (Reime, Sprüche, einfache Kindergedichte, [...])“ ist laut Igl (1989:123) „in Ordnung“. Fehlende Dialektkenntnisse der Lehrperson können dabei ein Problem bei der Vermittlung des dialektalen Lehrstoffes stellen. Dialekttexte können dann „exotisch und komisch“ und nicht authentisch klingen. Unterstützend könne der Einsatz digitaler Medien wirken.

Diese Schwerpunkte können in der Volkschule für DaM- SchülerInnen, aber besonders für DaZ-Kinder und Kinder, welche SprecherInnen deutscher Dialekte in Österreich, wertvoll sein. Durch das gemeinsame Lernen und das von der Lehrperson geleitete „Hinführen zur Standardsprache“ kann eine gute Basis zum Einstieg für die Volksschule geschaffen werden.

Im Curriculum der österreichischen Volksschule steht in den Bildungszielen der Grundstufe I, dass SchülerInnen „allmählich zur Standardsprache hingeführt werden“ sollen, um eine „erweiterte Sprachfähigkeit“ erreichen zu können. Des Weiteren sollen in dieser Grundstufe I „richtige Satzmuster“ und insbesondere die Vermeidung von „Fehlformen, die sich aus dem Unterschied zwischen Dialekt und Standardsprache ergeben“ geübt werden. Dies

⁴⁸ https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_1_4055.pdf?4dzgm2 [online am 09.01.2015]

bedeutet, dass zum Sprachvarietätenvergleich angeregt werde und somit Dialekt und Standardsprache verglichen und „Gemeinsamkeiten und Unterschiede“ erkannt werden sollen. (vgl. Lehrplan der Volksschule⁴⁹)

Angestellte Sprachvergleiche zwischen deutschen Dialekten und der Standardsprache können SchülerInnen helfen, den Unterschied zwischen beiden zu erkennen und sich somit den Schreiberwerb leichter anzueignen. Durch das Verwenden unterschiedlicher Sprachtypen bzw. des eigenen Dialekts können SchülerInnen die Vielfalt und den Reichtum der Sprachenwelt erfassen. (Kanz 2006:84)

Oomen-Welke (Rothstein 2011:5) bemerkt eine Begeisterung von SchülerInnen beim Vergleich unterschiedlicher Sprachen(varietäten), sowohl dem Vergleich diverser deutscher Sprachvarietäten, als auch dem Vergleich von Erst- und Zweitsprache. Einzelne Wörter und Lautformen können auf lehrreiche Weise miteinander verglichen werden. Die Lehrperson solle das Interesse und die Bemühungen der SchülerInnen aufgreifen. Denn nur durch Aufmerksamkeit und Interesse bleibe die Wissbegierde am „Vergleichen“ auch in weiterführenden Schulstufen bestehen.

Der Lehrplan der bayerischen Grundschule sieht vor, dass Dialekte im Unterricht integriert werden. Kanz (2006:84 f.) beschreibt die Integration, Aufrechterhaltung und Pflege der bairischen Dialekte und der Standardsprache im Unterricht sehr deutlich. Gerade in den ersten beiden Schulklassen der Grundstufe I, gehen Lehrpersonen gezielt auf DialektsprecherInnen ein und lassen deutsche Dialekte bei diversen Aktivitäten in Unterrichtsgespräche mit einfließen:

Es wird den Schülern die Möglichkeit eingeräumt, alltägliche und besondere Erlebnisse auch in Mundart zu erzählen [...] Durch einfache Sprachspiele, Erprobung der stimmlichen Ausdrucksmöglichkeiten und bewusste Lautwahrnehmung fordern diese zum Umgang mit dem Dialekt heraus. Mit Abzählreimen, Kinderversen und Wörtern aus anderen Sprach(ebenen) können Kinder unter Einbeziehung des Dialekts die mündliche Artikulation üben.

Weiters achten LehrerInnen beim Unterrichtsschwerpunkt „Verfassen von Texten“ auf einen ungezwungenen Umgang mit Dialekten und den daraus folgenden spontanen kindlichen „Ausdrucks- und Mitteilungsoptionen“. Bei Verwendung von dialektaler Literatur lernen die SchülerInnen z.B. die dialektale Aussprache, auch wenn diese ihnen bis dato unbekannt war.

⁴⁹ https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_1_4055.pdf?4dzgm2 [online am 13.01.2015]

Im Vordergrund des bayrischen Unterrichts der dritten und vierten Klasse, Grundstufe II, stehe situationsbezogener, bewusster Umgang mit Dialekt, Umgangssprache und Standardsprache, welcher von den Lehrpersonen mit viel Engagement gefördert werde. Auch der Vergleich zwischen gesprochener und geschriebener Sprache mit Hilfe der Auseinandersetzung mit Dialekt soll bewusst untersucht und genutzt werden und so den SchülerInnen der Unterschied zwischen der Standardsprache und dem Dialekt näher gebracht werden.

Im Unterschied dazu solle im Lehrplan der österreichischen Volksschule lediglich in der Grundstufe II „die individuelle Sprache des Kindes zur Standardsprache erweitert“ werden und aufgrund dessen dann laut Curriculum ein gesicherter Umgang mit der Standardsprache im Sprechen möglich sein. Der „Übergang von Dialekt oder der regionalen Umgangssprache zur Standardsprache soll sich ohne Bruch vollziehen“. (vgl. Lehrplan der Volksschule⁵⁰)

Doch wie ist die Unterrichtssituation bei fehlenden Dialektkenntnissen der SchülerInnen einer Klasse?

Hierbei hinterfragt Igl (1989:123), inwieweit es sinnvoll ist, dialektalen Unterrichtsinhalt bzw. Dialektlieder und -gedichte im Unterricht miteinzubeziehen, wenn kaum einer der SchülerInnen den regionalen Dialekt spricht oder versteht. Ebenfalls merkt er an, wie die Vermittlung von Dialekt in Klassen, welche einen hohen Migrationsanteil aufweisen, vonstattengehen soll. Dass eine „Sensibilisierung der Sprache“ notwendig sei, bezweifelt er. Die Lehrpläne im Freistaat Bayern betrachtend, stellt Igl (ebd.) fest, dass auf Dialektkenntnisse und dialektale Bildungsziele wert gelegt werde. Doch inwieweit diese, speziell in sprachlich heterogenen Klassen mit Migrationsanteil, gezielt umgesetzt und verfolgt werden können, kann Igl (ebd.) nicht belegen.

Auch im Lehrplan der Volksschule in Österreich gibt es keine Verordnungen zum gemeinsamen Umgang mit DialektsprecherInnen und Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Im Lehrplanzusatz „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ gibt es lediglich Vorgaben bzgl. des Lehrens der Standardsprache wie z.B. „die deutsche Standardsprache immer besser verstehen können (zuerst nur Gesprochenes, dann auch Geschriebenes)“. Weiters „sich zunehmend differenziert in deutscher Standardsprache

⁵⁰ https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_1_4055.pdf?4dzgm2 [online am 09.01.2015]

verständigen bzw. sich am Unterricht beteiligen können: zuerst nur mündlich, dann auch schriftlich“. Spezifisch auf den Bereich der Sprachvarietäten wird jedoch nicht eingegangen. Der Lehrplan gibt an, dass „die tägliche Kommunikation bei DaZ-SchülerInnen meist in der Muttersprache des Kindes oder „in der deutschen Umgangssprache oder in einer Mundart, weniger in der deutschen Standardsprache“ stattfindet. Der Stellenwert des Dialekts im Lehrplanzusatz „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ nimmt keinen Stellenwert ein. (vgl. Lehrplan der Volksschule⁵¹)

Zusammenfassend zeigt der Vergleich der Bildungsziele des Grundschullehrplans des Freistaates Bayern sowie der Lehrplan der Volksschule in Österreich, dass in beiden Schwerpunkte bezüglich der Förderung und Verwendung von deutschen Dialekten im Unterricht verankert sind. Großer Wert wird auf die Vermittlung von dialektalen Lerninhalten, die Nutzung der dialektalen Varietäten zur Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit und Ausdrucksmöglichkeit gesetzt.

In Bayern wird im Speziellen auf den Einsatz der deutschen Sprachvarietäten, um die Zunahme der sprachlichen Fähigkeiten zu fördern, gelegt, da dies als ein Vorteil beim Erlernen der Standardsprache aber auch von Fremdsprachen gesehen wird.

Im Lehrplanzusatz „Deutsch für SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache“ für die Volksschule in Österreich wird ausschließlich auf die Vermittlung und Förderung der deutschen Standardsprache, jedoch nicht der deutschen Dialekte, im Unterricht Bezug genommen.

Erstrebenswert wäre, so die Meinung der hier angeführten WissenschaftlerInnen Igl (1989:123), Kanz (2006:84 f.) und Rothstein (2011:5), die Rücksichtnahme auf Varietäten und Dialekte der deutschen Sprache im österreichischen Volksschullehrplan und in den gängigen Unterrichtsmaterialien. Inwieweit die Bildungsziele, welche im Rahmenlehrplan der Volksschule verankert sind, in den Schulklassen mit Kindern, welche Deutsch als Zweisprache sprechen, tatsächlich umgesetzt werden und ob durch den Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund sensibler und gezielter mit der Thematik „Dialekt“ im Schulalltag der Volksschulen im Bezirk Neusiedl am See umgegangen wird, wurde weiterführend mit Hilfe von Interviews mit den klassenführenden Lehrpersonen untersucht.

⁵¹ https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_1_4055.pdf?4dzgm2 [online am 09.01.2015]

5 Umsetzung der empirischen Untersuchung

5.1 Organisation und Rahmenbedingungen

Das Forschungsdesign dieser Masterarbeit besteht im Wesentlichen aus der Zusammenstellung zweier unterschiedlicher methodischer Zugänge, mit deren Hilfe das Thema nach verschiedenen Gesichtspunkten empirisch untersucht werden soll.

Für die empirische Untersuchung wurden Unterrichtsbeobachtungen und Experteninterviews in fünf sprachlich heterogenen Volksschulklassen im Bezirk Neusiedl am See im Nordburgenland geplant, zu denen ich bis dahin noch keinen kollegialen oder privaten Kontakt gehabt hatte.

Bevor die empirische Untersuchung organisiert werden konnte, musste die Zustimmung des Landesschulrates Burgenland zur Durchführung einer wissenschaftlichen Arbeit, die Beobachtung und Interviews von Lehrkräften an burgenländischen Schulen beinhaltet, eingeholt werden. In die aktuelle Liste aller Volksschulklassen des Bezirkes Neusiedl am See, wo die Schülerzahlen inklusive Erstsprachen, angeführt sind, wurde eingesehen. Bei Kontaktaufnahme mit den DirektorInnen und KlassenlehrerInnen der Volksschulen, die ich deshalb auswählte, weil sie einen Anteil an DaZ-SchülerInnen in den Schulklassen haben, stellte ich den Titel des Themas und die These der Masterarbeit nur den DirektorInnen vor. Um den authentischen Sprachgebrauch der KlassenlehrerInnen im Unterrichtsalltag nicht zu verfälschen, umschrieb ich ihnen die Thematik in Absprache mit den DirektorInnen mit folgenden Worten: „Die Unterrichtssprache in sprachlich heterogenen Volksschulklassen im Bezirk Neusiedl am See/Nordburgenland“. Dieses Prozedere gestaltete sich umständlich, da entweder seitens der PädagogInnen sofort zugestimmt bzw. abgelehnt, oder aber, die schon gegebene Zusage dann doch noch widerrufen wurde, nachdem ich bereits die detaillierte Zustimmung des Landesschulrates Burgenland eingeholt hatte. Als Begründung der Ablehnung wurde die „teilnehmende Unterrichtsbeobachtung“ genannt.

Einige Zeit ging durch den Aufwand, andere Schulen zu finden, das Projekt dort vorzustellen und diese dann durch den Landesschulrat genehmigen zu lassen, verloren.

Schlussendlich konnten (endgültig) fünf Schulen für die Durchführung meiner wissenschaftlichen Arbeit in einem Ansuchen angeben und die Anfragen zur Durchführung der empirischen Untersuchung weitergeleitet werden.

Pro Klasse und Volksschule wurden eine zweistündige Unterrichtsbeobachtung und ein Interview, welches zwischen 10 und 30 Minuten dauerte, mit dem/der KlassenlehrerIn durchgeführt. Die Antworten im Interviewprotokoll setzten sich aus teilweise kurzen, aussagekräftigen und prägnanten Antworten, aber auch aus umfangreichen und auch sehr persönlichen Auskünften zusammen. Die Unterrichtsbeobachtungen wurden mit Hilfe eines Rasters analysiert und die Interviews mit einem Diktiergerät aufgenommen und später für die Analyse transkribiert.

5.2 Auswahl der InterviewpartnerInnen

Die durchgeführten Interviews und Unterrichtsbeobachtungen wurden in Volksschulen des Neusiedler Bezirks im Nordburgenland durchgeführt. Da, wie bereits angeführt, das Burgenland das Bundesland mit dem geringsten Anteil an MigrantInnen in Österreich ist, waren die Klassen, in welchen SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch unterrichtet werden, auf eine geringe Zahl beschränkt. Zusätzlich wollte ich ausschließlich einsprachig geführte Volksschulen auswählen, denn die Recherche zum Thema der Masterarbeit hätte in einer bilingualen Volksschule einen anderen Forschungsschwerpunkt erfordert.

Die Erhebung für meine wissenschaftliche Arbeit fand in folgenden Volksschulen statt:

- Volksschule Winden, Bergäckerstraße 2-8, 7092 Winden am See
- Volksschule Jois, Untere Hauptstraße 42, 7093 Jois
- Volksschule Nickelsdorf, Lindengasse 26, 2425 Nickelsdorf
- Volksschule Gattendorf, Untere Dorfstraße 8-10, 2474 Gattendorf
- Volksschule Kittsee, Hauptplatz 31, 2421 Kittsee

Die Volksschulen Nickelsdorf, Gattendorf und Kittsee befinden sich in unmittelbarer Nähe an der Grenze zu Ungarn und zur Slowakei. Zur Anschauung und Darstellung, wo sich die besagten Volksschulen befinden, soll die folgende Karte des Nordburgenlandes (Abbildung 2⁵²) dienen.

⁵² Trescher Verlag (2015): Das nördliche Burgenland. URL: <http://www.trescher-verlag.de/reisefuehrer/oesterreich/burgenland.html> [online am 03.02.2015]

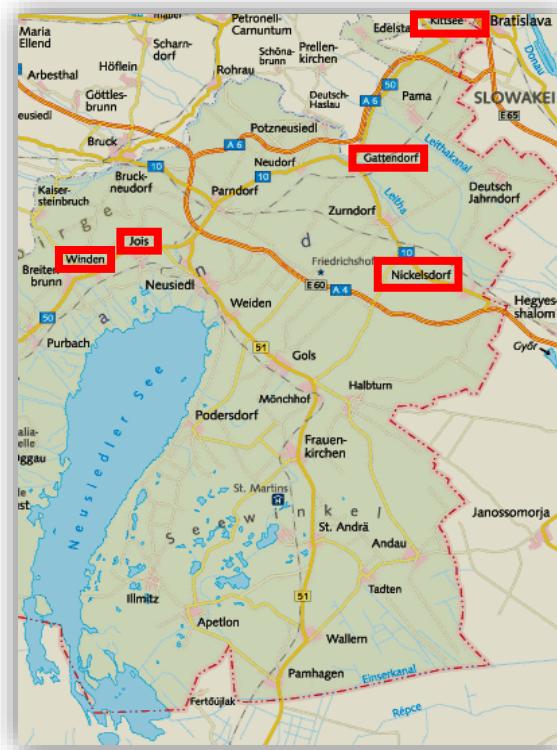


Abbildung 2: Das nördliche Burgenland

Insgesamt nahmen an meiner Studie vier Lehrerinnen und ein Lehrer teil, wobei sich alle als DialektsprecherInnen bezeichneten und als Erstsprache Deutsch angaben.

Folgende Tabelle zeigt eine Personenübersicht, geordnet nach der zeitlichen Abfolge und veranschaulicht, wer an der Unterrichtsbeobachtung und dem Interview teilgenommen hat:

Person	Dienstjahre	Erstsprache
L1	über 30 Jahre	Deutsch/DialektsprecherIn
L2	Ca. 1,5 Jahre	Deutsch/DialektsprecherIn
L3	über 30 Jahre	Deutsch/DialektsprecherIn
L4	über 30 Jahre	Deutsch/DialektsprecherIn
L5	k.A.	Deutsch/DialektsprecherIn

Die Antworten, welche die Lehrpersonen auf meine Fragen gaben, wurden teilweise im Dialekt, teilweise in der Standardsprache gegeben, wobei den Lehrpersonen im Vorfeld

versicherte wurde, dass alle Angaben zu Schulen, PädagogInnen, Behörden und Aussagen vertraulich behandelt und anonymisiert werden.

6 Methode der empirischen Untersuchung

Um subjektive Sichtweisen und Erfahrungen der InterviewpartnerInnen zu dem Forschungsfeld bzw. der Problemstellung zu erfassen, entschied ich mich für die genannten Untersuchungsmethoden. Mein Ziel war es, mit diesen Forschungsmethoden bestenfalls auch neue Erkenntnisse und Daten zu sammeln, welche mit bereits vorhandener Literatur zu diesem Thema verglichen werden können. Die Ergebnisse meiner Recherche leisten möglicherweise einen neuen Beitrag für moderne Erkenntnisse. Sie sollen keine endgültigen Resultate darstellen, sondern weiterführend für Forschungszwecke dienen.

6.1 Die qualitative Forschung

Schon seit mehr als 100 Jahren wird sowohl in der Psychologie, als auch in der Erziehungswissenschaft, Soziologie und anderen Wissenschaften mit qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden gearbeitet (Cropley 2002:14).

Neben „klassischen Grundlagenfächern“ findet man vor allem die quantitative Forschungsmethode in angewandten Fächern wie „Sozialarbeit, Pflegewissenschaften und Public Health“ (Flick et al 2008:13).

Die Basis von qualitativen und quantitativen Verfahren beschreibt Cropley (2002:89) als solche:

Den Kern [...] bildet eine Interaktion zwischen einer Person, die sich für einen bestimmten Inhaltsbereich besonders interessiert (dem Forscher) und einer anderen, die über persönliches, erfahrungsbezogenes Wissen bezüglich dieses Bereiches verfügt (dem Fall, dem Teilnehmer). Die vom Teilnehmer zur Verfügung gestellten Informationen bilden die Datengrundlage. Diese sind fast immer verbale Berichte.

Qualitative und quantitative Forschungsmethoden entwickelten sich parallel, wobei in letzter Zeit verstärkt qualitative Ansätze Verwendung finden. Bei qualitativen Ansätzen wird wenig Wert auf „kausale Zusammenhänge“ gelegt und es wird davon ausgegangen, dass jede Person „auf der Basis einer eigenen einzigartigen Erlebnisgeschichte eine höchst persönliche interne Nachbildung dieser Lebenserfahrungen aufbaut“. (Cropley 2002:14 ff.)

Die „eigene und individuell erschaffenen Realität“ der befragten Person und die eigenen Erfahrungen, welche von Individuum zu Individuum unterschiedlich sind, sind die Basis des qualitativen Ansatzes. Schlussfolgerungen, welche aktiv gebildet werden (Cropley 2002:37

f.) und „Lebenswelten von innen heraus aus der Sicht der handelnden Menschen“ (Flick et al 2008:16) liefern Erkenntnisse zur „Vergrößerung unseres Kenntnisstandes“ (Cropley 2002:37).

Flick et al (2008:17) vermerken, dass die qualitative Forschung vor allem deshalb attraktiv ist, da sie „in ihren Zugangsweisen [...] offener und dadurch <näher dran> als andere Forschungsstrategien“ ist. Dabei werden „große Zahlen“ und „stark standardisierte“ Daten gemieden. „Genaue und dichte Beschreibungen“ sollen diese Forschungsstrategie unterstützen.

Die „Entdeckung (Generierung) von Theorieaussagen anhand empirischer Daten“ steht im Vordergrund. Das heißt, die Entdeckung und nicht die Überprüfung von bereits bestehendem Theorieaussagen stehen im Mittelpunkt. (Brüsemeister 2008:19)

Die spärlich vorhandene Literatur zur Thematik „Dialekt in sprachlich heterogenen Schulklassen“ in Österreich zeigt einen Forschungsrückstand. Somit konnten neue Theorieaussagen und Feststellungen mit Hilfe qualitativer Untersuchungsmethoden zur Thematik in dieser Masterarbeit erfasst werden und als Anhaltspunkte für nachfolgende Forschungsarbeiten dienen.

Der Inhalt der Interviews wird in den meisten Fällen als „wortwörtliches Protokoll, als Gesprächsnotizen oder als Gedächtnisprotokoll“ festgehalten. Des Öfteren werden auch technischen Geräte zur Aufzeichnung des Gesprächs verwendet. (Cropley 2002:90)

InterviewerInnen, so Atteslander (2000:158) haben die Aufgabe, Aussagen der interviewten Person so genau wie möglich zu notieren bzw. das mit Hilfe eines Diktiergeräts aufgenommene Interview exakt zu transkribieren. Je nachdem, für welche Art und Weise des Notierens man sich entscheide. Am Ende der qualitativen Untersuchung entstehen „Texte, die analysiert werden müssen“. Empirisch qualitative Forschungen mit bereits vorhandenen Daten (Briefe, Tagebücher usw.) können ebenfalls zu neuen Erkenntnissen führen. Produkte „aus zweiter Hand“, welche bereits von anderen Personen erhoben wurden und wo weiterführend keine „aktive Datenerhebung“ mehr notwendig ist, wie z.B. Romane, Zeitungsberichte aber auch Filme und Videos, können zur Forschung herangezogen werden. (Cropley 2002:90 f.)

Zu den Systemen der qualitativen Sozialforschung gehören die qualitativen Interviews und die teilnehmenden Beobachtungen. Jedoch wird an den qualitativen Untersuchungsmethoden auch Kritik ausgeübt, nämlich die, dass geführte Interviews nicht vollständige und auch lückenhafte Daten darstellen würden. (Hammersley 2005:1 f.)

Zusätzlich nennt Friebertshäuser (1997:371) Grenzen und Einschränkungen einer qualitativen Erhebung durchgeföhrter Interviews:

[...] der Einfluß des Interviewenden durch nonverbale und verbale Reaktionen auf die Äußerungen des Befragten, Mißverständnisse, die unter anderem auch durch die Fragenformulierung auftreten können, der Einfluß der sozialen Erwünschtheit auf die Antworten, bis hin zur möglichen Differenz zwischen den verbalen Äußerungen und dem tatsächlichen Verhalten der Befragten [...]

Deshalb entschied ich mich für die Anwendung von zwei Forschungsmethoden, dem Leitfadeninterview und der teilnehmenden Beobachtung.

Hammersley (2005:1f.) schlägt vor, diese Wissenslücke mit Hilfe einer teilnehmenden Beobachtung zu schließen. Dadurch können die Aussagen der InterviewpartnerInnen mit den protokollierten Ergebnissen der teilnehmenden Beobachtung verglichen werden.

Meine Intention war, getätigte Aussagen, die bestenfalls mit Ergebnissen der teilnehmenden Beobachtung übereinstimmen, mit Hilfe beider Untersuchungsmethoden sichtbar zu machen. Im folgenden Kapitel sollen die theoretischen Grundsätze der verwendeten Datenerhebungsmethoden, dem Leitfadeninterview und der teilnehmenden Beobachtung angeführt werden.

6.2 Das Leitfadeninterview und die teilnehmende Beobachtung als Datenerhebungsverfahren

Etymologisch wird der Begriff „Interview“ von dem Französischen „entrevue“ abgeleitet und bedeutet „verabredete Zusammenkunft“ bzw. sich „kurz begegnen“. Im Anglo-Amerikanischen Raum populär gemacht, setzte sich der Begriff „Interview“ im 20. Jahrhundert auch im deutschen Sprachraum durch. (Lamnek 2005:329)

Ein Interview stellt ein „planmäßiges Vorgehen mit wissenschaftlicher Zielsetzung dar, bei dem die Versuchsperson durch eine Reihe gezielter Fragen oder mitgeteilter Stimuli zu verbalen Informationen veranlaßt werden soll“ (Scheuch 1973:71).

Lamnek (2005:329) bezeichnet die Forschungsmethode Interview als eine „alte und zugleich moderne Methode, die sich heute großer Beliebtheit und Verbreitung erfreut“. Hierbei werde eine Gesprächssituation geschaffen, welche „bewusst und gezielt von den Beteiligten hergestellt wird, damit der eine Fragen stelle, die vom anderen beantwortet werden“. Den Zuwachs an Bedeutung der qualitativen Interviews sieht Lamnek (ebd.) in der Datenerhebung und der nachfolgenden Interpretation, welche „intersubjektiv nachvollzogen und beliebig reproduziert werden“ kann.

Cropley (2002:100 ff.) sieht es als Aufgabe der ForscherInnen, das Interview zu leiten und den „Untersuchungsgegenstand konsequent zu verfolgen“. Der „rote Faden“ dürfe während des Interviews nicht verloren gehen. Deswegen sei es besonders wichtig zu entscheiden, welche Form des Interviews man führen möchte. Ich habe mich für ein halbstrukturiertes Leitfadeninterview entschieden, da dieses „eine erkennbare Struktur“ aufweist, welche das Interview „auf bestimmte Inhalte lenken“ kann. Bereits im Vorfeld haben die ForscherInnen sich Kenntnisse zur Thematik des Interviews angeeignet und „ahnen, welche Befunde sich aus der Untersuchung ergeben könnten“.

Es ist unbedeutend, für welche Form des Interviews man sich entscheidet, denn eine gewisse Vorgabe und das Hinleiten zu Ergebnissen sind durch die strukturierten Fragen bereits gegeben. Neben der Dauer des Leitfadens, welcher durch seine Länge nicht den Eindruck einer „bürokratischen Abfrage“ erwecken soll (Friebertshäuser & Langer 2010:438 f.), dürfen InterviewleiterInnen während des Gesprächs weder in eine private noch in eine formlose Unterhaltung abdriften bzw. nicht zu einem „ununterbrochenem Monolog“ der befragten Person führen. Bei der teilnehmenden Beobachtung sollen ForscherInnen „über ein soziales Milieu, in dem sie selbst als mehr oder weniger „normales“ Mitglied wirken, Daten erheben“. Meistens wissen die unter Beobachtung stehenden Personen (mit wenigen Ausnahmen) nicht, dass sie unter Beobachtung stehen. (Cropley 2002:92 ff.)

„Die Beobachtung ist ein Abbildungsvorgang, im Verlaufe dessen ein Ausschnitt aus der Beobachtungsrealität modelliert wird.“ Dies bedeutet, dass jede Beobachtung nicht gänzlich erfasst werden kann, sondern die selektive Wahrnehmung der Beobachtung hauptsächlich unbewusst umgesetzt wird. (Aguado 2009:15)

Die Termine für die teilnehmenden Beobachtungen in den Volksschulen im Bezirk Neusiedl am See wurden in Absprache mit der Lehrperson bzw. dem/der DirektorIn vereinbart. Es

gestaltete sich dennoch schwierig, Lehrpersonen zu finden, welche einer Unterrichtsbeobachtung zustimmten. Grund dafür war das Gefühl, beobachtet zu werden, obwohl ich im Vorfeld erwähnte, keine Bewertung über die Art und Weise des Unterrichtens abzugeben.

Lamnek (2005:329) bestätigt meine ob genannte Erfahrung, dass es immer problematischer wird, ProbandInnen zu finden, die der Teilnahme an einer Beobachtung zustimmen, damit Zugang zur Untersuchung geschaffen werden kann. Es sei wesentlich einfacher, einzelne TeilnehmerInnen für die Abhaltung eines Einzelinterviews zu gewinnen.

Um bei der teilnehmenden Unterrichtsbeobachtung „ein sehr konkretes Beobachtungs- und Erkenntnisinteresse“ aufzeigen zu können, entschied ich mich für die Anwendung eines Beobachtungsbogens. Dafür müssen „genau formulierte, meist relativ detaillierte [...] Beobachtungskriterien zugrunde gelegt werden, die auf übersichtlichen Beobachtungsbögen schriftlich festgelegt werden sollten.“ (Ziebell 2002:139)

Der Beobachtungsbogen. beinhaltete die Rubriken „Zeit“, „Ereignisse“, „Äußerung“ und „Interpretation“. In der Spalte „Zeit“ wurde die Uhrzeit festgehalten, in der Rubrik „Ereignisse“ die Tätigkeiten und Aktionen der Lehrperson bzw. wenn involviert auch die der SchülerInnen während des Unterrichts, in der Spalte „Äußerung“ wurden die wortwörtlich getätigten Aussagen der Beteiligten notiert und im letzten Bereich „Interpretation“ die von mir erörterte Erklärung zur Handlung.

Gerade aufgrund der Rubrik „Interpretation“ muss sich jeder Beobachter bei der Auswertung der Unterrichtsbeobachtung der subjektiven Wahrnehmung bewusst sein, denn bei der individuellen Wahrnehmung erfolgt unvermeidlich eine Eigeninterpretation. Diverse Einflüsse bzw. Fehlerquellen wie unterschiedliche Wahrnehmungen, Erinnerungs- und Wiedergabemängel können auch die Durchführung und Auswertung der teilnehmenden Beobachtung steuern. (Greve/Wentura 1997:47 ff.)

Während der Unterrichtsbeobachtung wussten die Lehrperson und die SchülerInnen, dass ich dem Unterricht beiwohne, jedoch nicht, dass gezielt auf den Gebrauch dialektaler Begriffe und die situationsbezogene Verständigung bzw. Förderung und Ausweitung der sprachlichen Variationsfähigkeit der DaZ- und DaM-SchülerInnen geachtet wird. Somit konnten die Lehrpersonen authentisch und wie gewohnt den Unterricht abhalten. Wie auch bei der Buckley-Untersuchung, wo sich Buckley ein Jahr lang als Lehrer an einer Schule

ausgab, jedoch mit Hilfe der nichts ahnenden KollegInnen Erhebungen durchführte, fühlte auch ich mich im Unterrichtsalltag integriert. Pro Klasse konnten in zwei Unterrichtsstunden á 45 Minuten Lehrpersonen, DaZ- und DaM- SchülerInnen beobachtet werden. Dabei wurden „nicht nur formal protokolierte systematisch dargestellte Beobachtungen, sondern auch Informationen anhand von informellen Unterhaltungen mit anderen am System beteiligten Personen in alltäglichen Arbeitssituationen“ gesammelt. Die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung wurden von mir schriftlich festgehalten. (Cropley 2002:92 ff.)

Im Nachhinein betrachtet war die Kombination aus Leitfadeninterview und teilnehmender Beobachtung notwendig, da die mündlichen Antworten der Lehrpersonen und die beobachteten Tatsachen teilweise nicht vollständig übereinstimmten.

Der Interviewleitfaden

Um die Auswertung gegliedert analysieren zu können, wurde der in der empirischen Forschung genutzte Interviewleitfaden in vier Themengebiete unterteilt:

- **Persönliche Einstellung der Lehrpersonen zum Dialekt**

- In welcher Ortschaft im Burgenland leben und arbeiten Sie?
- Wurden Sie in einem deutschen Dialekt erzogen?
- Wann sind Sie selbst mit der Standardsprache in Kontakt getreten?
- Welche persönliche Meinung haben Sie zum Gebrauch von Dialekten und was verbinden Sie damit?

Mit den einführenden Fragen des Leitfadeninterviews sollten persönliche Informationen zu den InterviewpartnerInnen und deren individuelle Dialekt- und Sprachenlerngeschichte erfasst werden, ob die Lehrpersonen selbst im Dialekt sprechen bzw. wann sie damit in Kontakt getreten sind. Die affektive Komponente soll mit der Frage „Welche persönliche Meinung haben Sie zum Gebrauch von Dialekten und was verbinden Sie damit?“ angesprochen werden, wo die emotionale Einstellung gegenüber dem Objekt, also dem Dialekt, reflektiert werden soll. Die emotionale Wertung des Objekts „Dialekt“, welches zum Beispiel die Empfindungen der Vertrautheit, der Heimatverbundenheit und des Zusammengehörigkeitsgefühl (Reuter 2002:10) hervorrufen kann, sollen, wenn von den InterviewpartnerInnen genannt, erfasst werden.

- **Verwendung und Wertigkeit des Dialekts im Schulalltag mit DaM- und DaZ-SchülerInnen**

- Sprechen Sie im Unterricht Standardsprache oder benutzen Sie auch Dialekt?
 - Wenn ja, bei welchen Gelegenheiten verwenden Sie Dialekt?
 - Meiden Sie bei Gesprächen mit SchülerInnen, welche eine andere Erstsprache als Deutsch haben, dialektal zu sprechen?
- Dürfen Ihre Schüler Dialekt im Unterricht benutzen? Wenn ja, warum und bei welchen Gelegenheiten?

In diesem Fragenblock steht im Vordergrund, wie Lehrpersonen im und außerhalb des Schulunterrichts mit der dialektalen Sprache umgehen, wenn sie mit DaM- und DaZ-SchülerInnen kommunizieren. Auch ob und wie gezielt eine bestimmte Sprachvarietät eingesetzt wird, nicht nur bei SchülerInnen mit Deutsch als Erstsprache, sondern auch bei Anwesenheit von SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache im Unterricht. Folglich soll auch aufgezeichnet werden, ob alle SchülerInnen im Schulalltag Dialekt⁵³ sprechen dürfen.

- **Umgang mit Dialekt bei DaZ-SchülerInnen bzw. Vor- und Nachteile im Gebrauch von Dialekt im Schulalltag mit DaZ-Kindern**

- Bemerken Sie prinzipiell Probleme beim Erlernen der Standardsprache bei SchülerInnen mit oder ohne Migrationshintergrund?
- Verstehen und sprechen Kinder mit Migrationshintergrund den Dialekt der Ortschaft, in der sie die Volksschule besuchen?
 - Wenn ja, wo und wann sind die Kinder mit Migrationshintergrund das erste Mal mit Dialekt in Kontakt gekommen?
 - Wenn nein, weisen Sie SchülerInnen, welche im Unterrichtsalltag im Dialekt mitarbeiten, darauf hin, dass MitschülerInnen mit Migrationshintergrund Verständnisschwierigkeiten haben könnten?
- Welche Vor- und Nachteile im Gebrauch des Dialekts in der Schule sehen Sie, wenn Kinder mit Migrationshintergrund in der Klasse anwesend sind?

Hier wird darauf Bezug genommen, dass, wenn Dialekt in der Volksschulklasse gesprochen wird, SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache diesen verstehen bzw. auch selbst anwenden (können). Folglich soll eruiert werden, ob befragte Lehrpersonen Schwierigkeiten

⁵³ Es handelt es sich dabei um im Bezirk Neusiedl am See gesprochene deutsche Dialekte.

beim Erlernen der Standardsprache, sowohl bei SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache, als auch für SchülerInnen, welche im Dialekt erzogen wurden, registrieren.

Des Weiteren wird erhoben, ob der Umstand, wenn in der Klasse nicht im Dialekt kommuniziert wird, auf die Anwesenheit der SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache zurück zu führen ist. Ob die Lehrperson aufgrund der Anwesenheit von SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache den SchülerInnen mit dialektaler Erziehung Anweisungen zum standardsprachlichen Kommunizieren gibt und so die „Sprache“ innerhalb der Klasse lenkt, ist eine weitere Frage, der nachgegangen werden soll. Zudem soll geklärt werden, ob seitens der Lehrperson auch Vor- und Nachteile bei der Verwendung von Dialekt in sprachlich heterogenen Volksschulklassen erkennbar sind.

- **Richtlinien zum Gebrauch von Dialekt seitens des Lehrplans der österreichische Volksschulen**
 - Inwieweit lassen sich die Richtlinien des Lehrplans bezüglich der Lehre von Dialekten im Unterricht umsetzen? Sollen Dialekte gelehrt werden und wenn ja, warum?
 - Ist es Ziel des Unterrichts, dass Kinder bis zum Ende der 4. Klasse sprachlich adäquat reagieren können?

Im vierten Themengebiet soll Bedarf und Forderung der Lehre des Dialekts in der Schule diskutiert werden. Der Frage, wie und ob Lehrpersonen dialektale Lehrmaterial in sprachlich heterogenen Klassen einsetzen bzw. ob diese den Einsatz von Sprachvarietäten innerhalb des Schulunterrichts als notwendig ansehen, soll nachgegangen werden.

Zu dem Thema passend, möchte ich kurz das Schulprogramm 2014/15 und im speziellen den Sprachenkompetenz-Schwerpunkt der Volksschule Nickelsdorf, welche an der wissenschaftlichen Erhebung teilgenommen hat, präsentieren. Es muss angemerkt werden, dass aktuelle Evaluierungen, welche die gesetzten „Sprachziele und Schwerpunkte“ zu den Angaben auf der Homepage der Schule behandeln, nicht vorgelegt werden können. Diese Volksschule liegt im Grenzgebiet zu Ungarn. Auf der Homepage der Volksschule wird als einer der Schwerpunkte „Vermittlung von sprachlicher Kompetenz“ angeführt, der die im Vordergrund stehende Förderung der Sprachenvielfalt und das „Vermitteln von sprachlicher Kompetenz“ beschreibt. Nach eigenen Angaben achtet die Volksschule Nickelsdorf „auf Offenheit und Wertschätzung im Umgang mit der Vielfalt von Sprachen und Kulturen“,

denn „Mehrsprachigkeit fördert die Denkfähigkeit, sprachliche Inhalte und Zusammenhänge können besser erfasst werden“. Die Sprachenvielfalt soll unter anderem durch den Pflichtgegenstand Ungarisch gesichert sein, welcher im Schulalltag eine wichtige Rolle spielt und „in vier Gruppen je 3 Wochenstunden“ abgehalten wird. (vgl. Vermittlung von sprachlicher Kompetenz⁵⁴) Ob auf deutsche Sprachenvarietäten und deren Förderung im Unterricht Wert gelegt wird, ist auf der Homepage der Volksschule nicht ersichtlich. Diese fehlende Eintragung wird in der empirischen Untersuchung aufgegriffen und erläutert.

Abschließend möchte ich betonen, dass es sehr wenig aktuelle österreichische Fachliteratur zu diesen genannten Themengebieten gibt, um die Ergebnisse der empirischen Untersuchung dieser Masterarbeit zu vergleichen. Aus diesem Grund ist es mir besonders wichtig, diese Fragen mit Hilfe des Leitfadeninterviews von den teilnehmenden LehrerInnen aus deren Perspektive beantworten zu lassen, um einen aktuellen Einblick in die sprachliche Schulsituation von Klassen mit DaM- und DaZ-Kindern im Bezirk Neusiedl am See im Nordburgenland zu geben. Die Auswertung der für diese Masterarbeit gewonnenen Daten wurde, nachdem diese transkribiert wurden, mittels der qualitativen Inhaltsanalyse durchgeführt, welche im folgenden Kapitel näher erläutert werden soll.

6.3 Die Verarbeitung qualitativer Daten

Die wissenschaftliche Erhebung soll mittels der qualitativen Auswertung analysiert werden. Diese Auswertung ist laut Cropley (2002:117 ff.) ein Verfahren, welches die „Inhalte von Gesprächen“ in separate Einheiten zerlegt bzw. zu zerlegen versucht und die individuelle und „subjektive Bedeutung“ der jeweiligen Aussagen analysiert. Cropley (ebd.) betont jedoch, dass es durchaus Kritiker dieser Analyse gibt. Der Kern der geäußerten Tatsachen müsse von den ForscherInnen durch mehrmalige Lektüre der Aussagen erkannt werden. Die „Inhalte des Gesprächs“ stellen die „spezifische Interaktion zwischen einem Interviewer und einem Teilnehmer“ dar. Die untersuchten Daten, welche durch qualitative Forschungsmethoden erhoben werden, seien umfangreich und werden individuell und subjektiv, und nicht mit Hilfe eines „schablonenartigen Verfahrens“ weiterverarbeitet und analysiert. Trotz nicht vorhandener „allgemeinen Richtlinien“ müssen qualitative

⁵⁴ <http://www.nickelsdorf.at/vs/ueber-uns/schulprogramm/3-vermittlung-von-sprachlicher-kompetenz.php>
[online am 11.02.2015]

Forschungsmethoden bestimmten Vorschriften entsprechen, um Gültigkeit und Zuverlässigkeit zu gewährleisten.

6.3.1 Auswertung der Daten

Die Auswertung der fünf Leitfadeninterviews erfolgte mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring⁵⁵, welche als Ziel vorsieht, die „manifesten und latenten Inhalte des Materials in ihrem sozialen Kontext und Bedeutungsfeld zu interpretieren, wobei vor allem die Perspektive der Akteure herausgearbeitet wird“ (Bortz/Döring 2006:329).

Die qualitative Inhaltsanalyse basiert meist auf einem Dokument wie zum Beispiel einem vorhandenen „Protokoll eines Interviews oder einer teilnehmenden Beobachtung“, wobei vor allem das Interview meist in Form einer Transkription zur Verfügung steht. Die Kodierung ist damit begründet, den „Sinn“ und „subjektiven Kern der Aussagen zu begreifen“. (Cropley 2002:128)

Die qualitative Forschung ergibt aus dem Selektieren und einheitlichem Zuordnen für die Fragestellung interessante und brauchbare Informationen. Jedoch ist fraglich, ob der erhobene Sachverhalt so ausgelegt werden kann, dass er nachvollziehbar und nicht nur auf einzelne Individuen beschränkt ist. Im Zentrum des Verfahrens steht die „Reduzierung größerer Datenmengen auf eine kleine Anzahl allgemeiner Aussagen“, welche jedoch „die Bedeutung der Daten zwar sparsam aber ohne großen Informationsverlust zusammenfasst“. Ziel ist die „kleinstmögliche Anzahl von Dimensionen mit dem größtmöglichen Informationsgehalt“. (Cropley 2002:118)

Dieses Ziel kann mit einem Kategoriensystem erreicht werden, welches die „Auswertungsaspekte in Kurzform“ darstellt. Die Kategorien sind präzise bestimmten Textstellen auf Basis der Theorie zugeordnet und deduktiv vorab bestimmt. Bestimmte Textauszüge sollen selektiv und kategorisch erfasst und regelkonform und instruktiv Kategorien zugeteilt werden. Der gesamte Text wird somit nicht als Einheit gesehen, sondern gegliedert und Kategorien zugeteilt. (vgl. Qualitative Inhaltsanalyse⁵⁶)

⁵⁵Mayring, Philipp/Brunner, Eva (2013): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Frieberthäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hg.):Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa

⁵⁶ [http://dtserv3.compsy.uni-jena.de/_C1257CC3002BC89F.nsf/0/FE6878681C9BFF63C1257CC30078EBB6/\\$FILE/Mayring-QualitativeInhaltsanalyse.pdf](http://dtserv3.compsy.uni-jena.de/_C1257CC3002BC89F.nsf/0/FE6878681C9BFF63C1257CC30078EBB6/$FILE/Mayring-QualitativeInhaltsanalyse.pdf) [online am 12.02.2015]

Ich habe mich an Cropleys (2002:132) fünf Analyseschritten der qualitativen Inhaltsanalyse orientiert, welche in fünf Schritte gegliedert sind:

1. „Zusammenfassung“: Nicht benötigte Aussagen werden aus dem Text entfernt.
2. „Klärung“: Der Bedeutung des Textes für die TeilnehmerInnen und deren Absichten werden ausgelegt. Anschließend folgen:
3. „Feststellung von Inhaltseinheiten“: Hierbei handelt es sich um „Textfragmente, die einschlägige Aussagen enthalten. Sie sind spezifisch, konkret und umgangssprachlich“.
4. „Bildung von analytischen Kategorien“: Zusammenhängende Inhaltseinheiten werden zu Kategorien gebündelt. Diese Kategorien sind „abstrakter und allgemeiner als die Inhaltseinheiten und werden wissenschaftlich definiert“.
5. „Herausarbeitung von Konzepten: Konzepte sind die den Kategorien zugrundeliegenden abstrakten, allgemeinen, wissenschaftlichen Prinzipien. Der gesamte Vorgang beinhaltet die Ableitung von abstrakten, allgemeinen, wissenschaftlichen Prinzipien aus konkreten, spezifischen, subjektiven und nicht-wissenschaftlichen Aussagen.“

Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine Forschungsmethode, welche durch überordnende Bildung von Kategorien die erhobenen Daten auf ein übersichtliches Maß kürzt, jedoch die wesentlichen Inhalte erhält. Im nächsten Kapitel soll die Transkription, mit welcher das Interview schriftlich festgehalten wurde und die Basis der qualitativen Inhaltsanalyse darstellt, angeführt werden.

6.3.2 Transkription der Daten

Unter Transkription versteht Kuckartz (2010:38) „das Verschriftlichen verbaler und nonverbaler Kommunikation. „Grundlage ist in der Regel eine Audio- oder Videoaufzeichnung“. Die Genauigkeit der Transkription sei abhängig vom Untersuchungszweck und der Forschungsfrage. Durch die digitale Aufzeichnung der Daten ergeben sich Vorteile wie zum Beispiel die „erleichterte Archivierung und Erhebung“ der gewonnenen Daten, ihre „leichtere Verbreitung“ und die „stetige Verfügbarkeit des Originalmaterials“.

Es gibt durchaus unterschiedliche Möglichkeiten, die Verschriftlichung der Audiodaten vorzunehmen, welche Kowal und O'Connell (2010:441) aufzeigen und vier elaborierte Vorschläge anführen:

1. Transkriptionen, welche ausschließlich in der Standardorthografie festgehalten werden. Hierbei wird das Gesprochene entsprechend den Normen der geschriebenen Sprache wiedergegeben und diverse Sprachvarietäten wie zum Beispiel Dialekt oder andere sprachliche Merkmale wie Versprecher oder Wortdehnungen ausgeblendet.
2. Transkriptionen in Form von literarischen Umschriften beachten sprachliche Eigen- und Besonderheiten wie zum Beispiel Tilgungen, wo ein oder mehrere meist unbetonte Laute weggelassen werden. Auch Assimilationen, d.h. Sprachlautveränderungen wie *wars* - *war es* werden berücksichtigt und notiert. Außerdem werden Gesprächspausen angeführt und Wortabbrüche verzeichnet.
3. „Eye Dialect“-Transkriptionen, welche beabsichtigt eine „lautgetreue Abbildung von Umgangssprache“ anstreben, notieren *pascho* für *passt schon*.
4. Transkriptionen, welche vom internationalen phonetischen Alphabet mit der phonetischen Umschrift Gebrauch machen und zum Beispiel *[ge:n]* für *gehen* vorsehen.

Zudem werde zwischen einer an der Schriftsprache orientierten „einfacheren“ und einer komplexeren Transkription unterschieden. Wenn mit Hilfe der Auswertung der Transkription besonders die inhaltlichen Aspekte der gewonnenen Daten betrachtet werden sollen, so eigne sich die Methode der Standardorthografie oder literarische Umschrift besonders gut. Wird jedoch besonderes auf die Art und Weise, wie und warum etwas gesagt und betont wurde, geachtet, dann solle man sich für die anderen beiden Transkriptionsmethoden, nämlich die Eye Dialect Methode oder phonetische Umschrift, entscheiden.

Das von mir erhobene Forschungsmaterial wurde mit Hilfe eines Diktiergeräts aufgezeichnet und aufgrund der Verständlichkeit der Aufzeichnungen und des Schwerpunktes, gelegt auf die inhaltlichen Aspekte der Aussagen der Lehrpersonen, in der Standardorthografie transkribiert.

Interessant ist auch das Ergebnis der Interviews aus einem weiteren Blickwinkel zu betrachten, nämlich, in welcher Sprachvarietät die Lehrpersonen antworteten. Denn im

Vorfeld der Interviews wurde nicht besprochen, welche Sprachvarietät die Lehrpersonen benutzen sollen.

In den Interviews der vorliegenden wissenschaftlichen Untersuchung antworteten die Lehrpersonen auf die von mir in der Standardsprache gestellten Fragen hauptsächlich in der Standardsprache, selten im Dialekt. Wenn die Befragten über Themen wie Lehrplan, Unterrichtsmethoden und Unterrichtsmittel sprachen, so erfolgte dies in der Standard- bzw. Umgangssprache. Sobald aber auf die persönliche Ebene gewechselt wurde und über Erlebtes oder eigene Meinungen gesprochen wurde, sprachen alle im Dialekt. Ich als Dialektsprecherin spiegelte im Gespräch den Sprachstil der InterviewpartnerInnen, indem ich bei persönlichen Gesprächen bzw. Themen, welche von meinen Interviewfragen abwichen und welche für die Datenauswertung meiner Untersuchung nicht brauchbar sind, ebenfalls im Dialekt sprach. Ich empfand die Interviewsituationen als durchaus angenehm, authentisch und aufschlussreich, da sich im Interview die reale Situation aus dem Unterricht der unterrichtsfreien Zeit mit DaZ- und DaM- SchülerInnen in der Volksschule spiegelte.

7 Darstellung der Untersuchungsergebnisse

Im folgenden Kapitel sollen anhand der qualitativen Inhaltsanalyse erarbeitete Konzepte dargelegt und die erarbeiteten Fragestellungen und aufgestellten Hypothesen zum Thema dieser Masterarbeit angeführt werden.

7.1 Fragestellungen und Hypothesen

7.1.1 Fragestellungen

Die wesentliche Fragestellung der vorliegenden Masterarbeit lautet:

Werden Dialekt und Standardsprache in sprachlich heterogenen Volksschulklassen im Nordburgenland von Lehrpersonen und SchülerInnen im Schulalltag verwendet?

Demzufolge sollen diverse Untersuchungsfragen klären:

- Wie stehen Lehrpersonen von sprachlich heterogenen Volksschulklassen im Nordburgenland generell zur Verwendung von Dialekt?
- Wenden Lehrpersonen von DaM- und DaZ-SchülerInnen Dialekt im Volksschulalltag an?
- Gebrauchen Lehrpersonen gezielt die Standardsprache bzw. Dialekt beim Umgang mit DaZ-SchülerInnen? Sehen Lehrpersonen in sprachlich heterogenen Volksschulklassen Vor- und Nachteile im Gebrauch von Dialekt im Schulalltag?
- Beachten Lehrpersonen von sprachlich heterogenen Volksschulklassen die Richtlinien zum Gebrauch von Dialekt seitens des Lehrplans der österreichischen Volksschule im Schulalltag?

7.1.2 Hypothesen

Meine Grundhypothese lautet wie folgt:

- Aufgrund der positiven Einstellung zum Gebrauch von Dialekt im Schulunterricht wird dieser von Lehrpersonen in sprachlich heterogenen Volksschulklassen im Nordburgenland situationsbedingt eingesetzt.

Die Prüfhypothesen lauten:

Persönliche Einstellung der Lehrpersonen zum Dialekt

Prüfhypothese 1:

- Die interviewten Lehrpersonen, welche in sprachlich heterogenen Volksschulklassen im Nordburgenland unterrichten, haben eine persönliche, positive und emotionale Bindung zu dem von ihnen gesprochenem Dialekt, welcher hauptsächlich im Familien- und Freundeskreis und nicht in öffentlichen und förmlichen Situationen gebraucht wird.

Ansehen und Anerkennung der Dialekte vermitteln einen „festen Platz in einer regionalen und lokal abgehobenen Gemeinschaft“ (Rowley 2012:39).

Rowley (2012:45 ff.) bezeichnet die regionale Sprache als „Ausdruck regionaler Identitäten“. Im Freundes- und Familienkreis nimmt der Gebrauch von Dialekt eine hohe Stellung ein, wie von De Cillia (1997:122) in Kapitel „4.3 Standardsprache und Dialekt in sprachlich homogenen und heterogenen Volksschulklassen“ dargestellt wird.

Verwendung und Wertigkeit des Dialekts im Schulalltag mit DaM- und DaZ-SchülerInnen

Prüfhypothese 2:

- Generell verwenden LehrerInnen sprachlich heterogener Volksschulklassen im Nordburgenland im Unterrichtsalltag die Standardsprache. Dennoch wird Dialekt bei passender Gelegenheit, vor allem in persönlichen Gesprächen mit SchülerInnen, verwendet. Zurechtweisungen oder Ermahnungen erfolgen im Dialekt, da diese spontan und emotional behaftet sind. Die befragten Lehrpersonen meiden es, Gespräche dialektal zu führen, wenn SchülerInnen eine andere Erstsprache als Deutsch haben und verwenden deswegen ihnen gegenüber ausschließlich die Standardsprache, um Verständnisprobleme zu umgehen.

Als Unterrichtssprache wird laut Ramge (1978:198), Mattheier (1980:113 ff.) und Jeuk (2010:130) in deutschsprachig einsprachigen Schulen das Standarddeutsche gesehen. Dialekt bietet eine spontane „Ausdrucks- und Mitteilungsoption“ (Kanz 2006:84 f.), welche in nicht formellen Situationen, wie zum Beispiel der Pause, von DialektsprecherInnen laut Mattheier (1980:118) verwenden soll. Auch Reitmajer (1989:175 ff.) stellt fest, das

Lehrpersonen in der Schulkasse zwischen Standardsprache und Dialekt wechseln und bei privaten Gesprächen die Umgangssprache und den Dialekt verwenden.

Prüfhypothese 3:

- Dialektal erzogene SchülerInnen sprachlich heterogener Volksschulklassen im Nordburgenland verwenden während des Unterrichts bei der Vermittlung von Lerninhalten im Unterricht die Standardsprache.

Wie bereits bei Prüfhypothese 2 angeführt, wird im Unterricht neben anderen Sprachen hauptsächlich Standarddeutsch bei der Vermittlung von Lerneinhalten verwendet.

Nicht nur im Deutschunterricht, sondern auch in den Nebenfächern spielen standardsprachliche Sprach- und Sprechleistungen eine wichtige Rolle (Mattheier 1980:113 ff.). Weitere Ausführungen finden sich in Kapitel „4.3 Standardsprache und Dialekt in sprachlich homogenen und heterogenen Volksschulklassen“.

Prüfhypothese 4:

- Sowohl SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache als auch dialektal erzogene SchülerInnen haben in dialektgeprägten Regionen prinzipiell Defizite beim Erlernen der Standardsprache.

Wird der Unterrichtsinhalt nicht in der Standardsprache, sondern im Dialekt vermittelt, haben nicht dialektal erzogene SchülerInnen bzw. DaZ-SchülerInnen Probleme, den Lehrinhalt sachlich bzw. standardsprachlich verstehen und wiedergeben zu können (Reitmajer 1989:175 ff.). Nicht ausreichend erworbene Standardsprache bei dialektal erzogenen SchülerInnen und SchülerInnen mit Zweitsprache Deutsch vor dem Schuleintritt führt zu Lernschwierigkeiten, wie Jeuk (2010:11) in Kapitel „4.6 Dialekt als Sprache der SchülerInnen“ darstellt.

Umgang mit Dialekt bei DaZ-SchülerInnen bzw. Vor- und Nachteile im Gebrauch von Dialekt im Schulalltag mit DaZ-Kindern

Prüfhypothese 5:

- DaZ-Kinder verstehen den Dialekt der Ortschaft, in der sie die Volksschule besuchen, nicht. Folglich werden DaM- SchülerInnen, welche im regionalen Dialekt

erzogen wurden und aufgrund dessen im Unterrichtsalltag im Dialekt mitarbeiten von der Lehrperson darauf hingewiesen, standardsprachlich zu agieren, da MitschülerInnen mit Migrationshintergrund Verständnisschwierigkeiten haben könnten.

Da die „adäquate Verwendung der Standardsprache“ durch die DaM- und DaZ-SchülerInnen angestrebt werden soll, ist die „Hinführung zu den Formen der Standardsprache“, die keinesfalls „unter Leistungsdruck erfolgen“ soll, im Lehrplan der Volksschulen verankert. Die Lehrpersonen werden gefordert, sprachliche Hemmungen aller SchülerInnen, welche das Erlernen der Standardsprache beeinflussen können, zu nehmen. (vgl. Lehrplan der Volksschule⁵⁷)

Igl (1989:120) sagt, dass es Ziel ist, Standardsprache und Dialekt gleichermaßen situationsbedingt und angemessen zu fördern.

Prüfhypothese 6:

- Lehrpersonen sehen im Gebrauch von Dialekt in sprachlich heterogenen Volksschulklassen Vorteile bzgl. der Förderung der Klassengemeinschaft und des Zusammengehörigkeitsgefühls der SchülerInnen. Auch außerhalb der Schule gelingt in dialektgeprägten Regionen die Zusammenführung von DaZ-Kindern, standardsprachlich erzogenen und dialektal erzogenen Kindern leichter, wenn dialektale Kenntnisse bei allen vorhanden sind. Sind diese nicht vorhanden, führen Verständnisdefizite zu Kommunikationsproblemen.

„Dialekt“ kann Empfindungen der Vertrautheit und des Zusammengehörigkeitsgefühl (Reuter 2002:10) hervorrufen, welche bei Kontaktaufnahme einen wesentlichen Beitrag leisten können.

Mattheier (1980:119) möchte vermitteln, dass in privaten Situationen, wie z.B. der Pause, DialektsprecherInnen den Dialekt verwenden sollen. Dieser sorgt für Emotionalisierung im gemeinsamen Sprachgebrauch und schafft nicht nur eine verständnisvolle Basis zwischen PädagogInnen und SchülerInnen, sondern auch zwischen DaM- und DaZ-SchülerInnen.

⁵⁷ https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_1_4055.pdf?4dzgm2 [online am 09.01.2015]

Richtlinien zum Gebrauch von Dialekt seitens des Lehrplans der österreichischen Volksschulen

Prüfhypothese 7:

- LehrerInnen sprachlich heterogener Volksschulklassen im Nordburgenland sehen es als Notwendigkeit, sowohl DaM-, als auch DaZ-SchülerInnen den Dialekt der Region, in welcher sie leben, näher zu bringen. Dieser soll mit Hilfe diverser Unterrichtsmethoden und authentischer Unterrichtsmaterialien im Schulalltag miteinbezogen werden, um so die SchülerInnen sprachlich variabel und adäquat auf das „Leben außerhalb der Schule“ vorzubereiten und ihnen adäquates Anwenden sprachlicher Varietäten zu ermöglichen.

Wenn die Sprechfreudigkeit der Kinder bzw. die Verwendung des Dialekts oder anderer Erstsprachen im Unterricht unterdrückt wird, kommen Kreativität und Motivation zu kurz (Heringer 1980:95). Mattheier (1980:118) sieht in der Förderung der dialektalen Sprache durch das Lehren von Dialektgedichten oder dialektalen Liedern eine besondere Bedeutung. Er regt an, Dialekt in Unterrichtsmethoden miteinzubeziehen. Im Lehrplan der österreichischen Volksschule ist ein bedeutender Schwerpunkt „Erweiterung sprachlicher Fähigkeiten wie Kommunikationsfähigkeit, Ausdrucksfähigkeit“. (vgl. Lehrplan der Volksschule⁵⁸) Kanz (2006:84) erklärt, dass durch das Verwenden unterschiedlicher Sprachtypen bzw. des eigenen deutschen Dialekts DaZ- und DaM-SchülerInnen die Vielfalt und den Reichtum der Sprachenwelt erfassen können.

7.2 Darstellung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung der Interviews und der Unterrichtsbeobachtungen

In diesem Kapitel werden die Resultate der empirischen Untersuchung angeführt und weiterführend dargelegt. Die im Interview getätigten Aussagen der LehrerInnen sprachlich heterogener Volksschulklassen sollen sinnentsprechend tabellarisch angeführt werden. Zudem sollen ausgewählte Antworten der Lehrpersonen im Interview den bei der Unterrichtsbeobachtung gesammelten Resultaten gegenübergestellt und interpretiert werden. Alle getätigten Aussagen werden wortwörtlich und tabellarisch angeführt. Die in diesem Kapitel speziell verwendeten Abkürzungen „KK“ und „K“ stehen für „SchülerInnen“

⁵⁸ https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_1_4055.pdf?4dzgm2 [online am 09.01.2015]

(Kinder)“ und „Schüler (Kind)“ bzw. „LP“ für „Lehrperson“. Weitere Abkürzungen finden sich in Kapitel „11 Abkürzungsverzeichnis“.

Im Fokus der Unterrichtsbeobachtungen stehen folgende Forschungsfragen:

- *Sprechen Sie im Unterricht Standardsprache oder benutzen Sie auch Dialekt?*
- *Meiden Sie bei Gesprächen mit SchülerInnen, welche eine andere Erstsprache als Deutsch haben, dialektal zu sprechen?*
- *Dürfen Ihre Schüler Dialekt im Unterricht benutzen? Wenn ja, warum und bei welchen Gelegenheiten?*
- *Weisen Sie SchülerInnen, welche im Unterrichtsalltag im Dialekt mitarbeiten, darauf hin, dass MitschülerInnen mit Migrationshintergrund Verständnisschwierigkeiten haben könnten?*

Anhand der Unterrichtsbeobachtung soll festgestellt werden, ob das Agieren der LehrerInnen im Schulalltag den jeweiligen Aussagen im Interview zum eigenen Unterrichtsverhalten entspricht. Ferner soll festgehalten werden, ob die Sichtweise, wie sich die Lehrenden im Unterricht selbst sehen, ident mit den tatsächlichen (sprachlichen) Handlungen im Unterricht ist.

7.2.1 Persönliche Einstellung der Lehrpersonen zum Dialekt

Die erste Untersuchungsfrage lautet: „*Welche persönliche Einstellung haben die befragten Lehrpersonen zum Gebrauch von Dialekt?*“. Diese soll mit Hilfe der vorgestellten Fragen aus dem Leitfadeninterview, welche chronologisch angeführt werden, beantwortet werden:

In welcher Ortschaft im Burgenland leben und arbeiten Sie?/Wurden Sie in einem deutschen Dialekt erzogen?

L1	Angaben anonymisiert / Ja
L2	Angaben anonymisiert / Ja
L3	Angaben anonymisiert / Ja
L4	Angaben anonymisiert / Ja
L5	Angaben anonymisiert / Ja

Tabelle 1: Herkunft, Arbeitsplatz, Dialekt der Pädagoginnen

Alle InterviewpartnerInnen, angeführt in Tabelle 1, leben im nördlichen Burgenland und unterrichten eine 1. VS-Klasse in diesem Bezirk, welche sprachlich heterogen ist. Bis auf eine Lehrperson, welche im Kärntner Dialekt kommuniziert, wurden alle InterviewpartnerInnen in einem nordburgenländischen Dialekt erzogen und gebrauchen diesen im Alltag.

Wann sind Sie selbst mit der Standardsprache in Kontakt getreten?

L1	Im Kindergarten.
L2	Im Kindergarten.
L3	In der Volksschule.
L4	In der Volksschule.
L5	In der Volksschule.

Tabelle 2: Erstkontakt der Pädagoginnen mit der Standardsprache

Die Aussagen der Tabelle 2 erklären, dass die Mehrheit der Befragten erst in der Volksschule mit der Standardsprache in Kontakt getreten ist. Diese LehrerInnen geben an, im Kindergarten ausschließlich im Dialekt kommuniziert und erst in der Volksschule die Standardsprache gelernt zu haben. Zwei von fünf Befragten erweitern die Antwort dahingehend, dass sie sagen, zwar im Kindergarten mit der Standardsprache konfrontiert worden zu sein, zu Hause aber im Dialekt kommuniziert zu haben.

Welche persönliche Meinung haben Sie zum Gebrauch von Dialekten und was verbinden Sie damit?

L1	Eine positive Meinung. DaZ-Kinder lernen eine „zusätzliche Fremdsprache“, es entsteht mehr Zusammengehörigkeit in der Klasse und die Kinder fühlen sich beim Gebrauch von Dialekt persönlicher angesprochen.
L2	Man sollte vom Gebrauch eines Dialekts nicht abkommen, denn dieser ist ortsgebunden und es gehört meiner Meinung auch dazu, dass man nicht nur die Standardsprache spricht.
L3	Im normalen Tagesgebrauch verwende ich selbst den Dialekt. Es ist wichtig, diesen weiterhin zu verwenden.
L4	Ich bin sehr positiv zum Dialektgebrauch eingestellt. Ich finde es wichtig, dass wir hier im ländlichen Raum Dialekt sprechen und ich verbinde damit „Heimat“ und „Freunde“. Es ist ein „Kulturgut“. Man

	kann die Leute dadurch gleich zuordnen, aus welcher Ortschaft sie stammen.
L5	Dialekt ist Tradition, Familie, Gemeinschaft.

Tabelle 3: Persönliche Position zum Gebrauch von Dialekt der PädagogInnen

Vergleicht man alle angeführten Antworten in Tabelle 3, so kann behauptet werden, dass alle Befragten zu ihrem Dialekt und dem Gebrauch eine positive Einstellung haben. Dialekt wird als Familien- und Freundeskreissprache gesehen und mit „Traditionen“ und „Kulturen“ bestimmter Regionen in Zusammenhang gebracht. Aufgrund dessen wird er als örtlich begrenzt und heimatverbunden beschrieben.

Nur eine Lehrperson beschreibt Dialekt als „zusätzliche Fremdsprache“, sowohl für DaZ- als auch standardsprachlich erzogene SchülerInnen. Sie wertet die Verwendung dieser „zusätzlichen Fremdsprache“ als Bereicherung für alle SchülerInnen und meint, dass es im Nordburgenland ein Vorteil ist, nicht nur die Standardsprache, sondern auch den Dialekt sprechen zu können. Die Befragten stellen keinen Vergleich zwischen Standardsprache und Dialekt an und werten bewusst nicht, jedoch wird eine Wertung der Sprachvarietät Dialekt unbewusst durch Aussagen wie „Sprache für den normalen Tagesgebrauch“ und „Sprache der Familie“ getätigkt.

7.2.2 Verwendung und Wertigkeit des Dialekts im Schulalltag mit DaM- und DaZ-SchülerInnen

Die weiteren Untersuchungsfragen „*Wie bewerten Lehrpersonen den Gebrauch von Dialekt im Schulalltag im Allgemeinen?*“ und „*Wird Dialekt von Lehrpersonen im Unterricht mit DaM- und DaZ-SchülerInnen bzw. von diesen selbst angewandt?*“ sollen erneut mit Hilfe der Fragen aus dem Leitfadeninterview beantwortet werden:

Sprechen Sie im Unterricht Standardsprache oder benutzen Sie auch Dialekt?

	Interview	Beobachtung
L1	Ich verwende im Unterricht keinen Dialekt.	<u>Erklärungen</u> für die gesamte Klasse finden prinzipiell <u>immer in der Standardsprache statt</u> . Aussagen und Antworten aller SchülerInnen auf die Fragen der LP werden immer mit „guad“, d.h. immer im Dialekt, von der LP bestätigt.

		<p>Individuelle Ermahnungen/Aufforderungen an DaM- und DaZ-SchülerInnen werden des Öfteren im Dialekt ausgesprochen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • LP: „Sog den Buchstobn!“
L2	<p>Ich bemühe mich sehr, in der Standardsprache zu sprechen. Wenn ich nur mit einem Kind spreche, verwende ich schon manchmal Dialekt. Oder wenn sich ein Kind daneben benimmt, spreche ich auch mal in der Mundart. Gewisse Aussagen wirken im Dialekt anders in der Standardsprache.</p>	<p><u>Lernstoff wird für die gesamte Klasse größtenteils in der Standardsprache erläutert.</u></p> <p>Auch wenn die DaZ-KK die LP im Dialekt ansprechen, antwortet diese in der Standardsprache:</p> <ul style="list-style-type: none"> • DaZ-K: „I find mein zweiten Sockn ned?!\“, LP: „Dann zieh zuerst dein T-Shirt an...“ • DaZ-K: „Fia wos is des Seil guad?\“, LP: „Zum Legen der Ziffer Neun.“ • LP: „Wie weit seid ihr gekommen?\“, DaZ-K: „I hob scho olle Stationen gmocht!“ <p>Auch in persönlichen Situationen (DaM-K weint) spricht die LP zum Großteil standardsprachlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • LP: „Gleich gehen wir nach Hause, dann siehst du deine Mama wieder.“ <p>Wenn kein Lerninhalt erklärt wird, verwendet die LP Dialekt, jedoch kommt dies sehr selten vor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • LP: „..., wo spazierst du hin?\“, DaZ-K: „I bin eh scho fertig!\“, L: „Na daun bleib sitzen!“
L3	<p>Im direkten Unterrichtsgespräch verwende ich die Standardsprache, in persönlichen Gesprächen, zur Aufmunterung, Dialekt.</p>	<p><u>Erklärungen</u> zum Lerninhalt für die gesamte Klasse finden <u>überwiegend in der Standardsprache</u> statt.</p> <p>Auch Ermahnungen oder persönliche Hinweise der LP an alle SchülerInnen erfolgen in der Standardsprache.</p>
L4	<p>Grundsätzlich versuche ich, den Unterricht in der Standardsprache zu halten. Bei Ermahnungen oder in der Pause oder wenn ich ein Gespräch unter vier Augen führe, verwende ich meistens Dialekt.</p>	<p><u>Lerninhalte</u> werden der gesamten Klasse <u>vornehmlich in der Standardsprache</u> erläutert.</p> <p>Bei Erklärungen zum Unterrichtsinhalt oder der Lesehausübung werden Wörter, welche DaZ-K nicht verstanden haben, gemeinsam erklärt. Dies geschieht in der Standardsprache, da DaZ-KK Verständnisprobleme aufweisen</p> <p>Sind alle SchülerInnen unruhig, weist die LP diese vor der gesamten Klasse in der Standardsprache zurecht.</p> <p>Persönliche Ermahnungen/Aufforderungen an DaM- und DaZ-KK werden im Dialekt ausgesprochen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • LP: „Na loss liegen, bitte gor schen...!“ • LP: „Wir haben erst zusammengeräumt, wos isn do los?!\“ • LP: „Wort jetzt! ... Wort jetzt a bissl!“

		<ul style="list-style-type: none"> • LP: „Wos duastn du do? Wir hom scho so vü Iwaschwemmungen ghobt! Des wuin ma nimma!“ • LP: „Wos duastn die Stiffe so weit aussa? Des is jo a Bledsinn!“
L5	Ich verwende im Unterricht die Standardsprache aber auch den Dialekt, z.B. wenn ich emotional bin, sowohl aus positiver als auch in negativer Sicht.	Sowohl <u>Erklärungen</u> zum Lerninhalt, als auch Belehrungen für die gesamte Klasse finden <u>ausschließlich in der Standardsprache</u> statt. Unterstützt werden die sehr langsam gesprochenen Aussagen durch pantomimische Darstellungen der LP, da die DaZ-SchülerInnen, welche 75% in der Klasse darstellen, keinen standardsprachlichen und vor allem keinen dialektalen Anweisungen folgen können.

Tabelle 4: Verwendung von Standardsprache oder Dialekt im Unterricht durch die PädagogInnen

Die Aufzeichnungen der Tabelle 4 ergeben, dass alle Lehrpersonen angeben, im Unterricht bzw. bei der Vermittlung von Lerninhalten die Standardsprache zu sprechen. Dialekt wird von allen Lehrpersonen der jeweiligen Situation im Schulalltag entsprechend verwendet, meist in emotionalen Situationen oder bei Gesprächen im kleineren Rahmen. Vier der fünf Lehrpersonen geben an, Dialekt beim „natürlichen Gespräch“ zu verwenden und vor allem bei Ermahnungen oder Aufmunterungen, da zwischen den Lehrpersonen und ihren SchülerInnen meist eine persönliche Beziehung vorhanden ist. Dialekt wird somit als „Sprache der Gefühle“ angesehen.

Eine Lehrperson merkt zudem an, dass diverse Aussagen, vor allem Ermahnungen, für die SchülerInnen im Dialekt anders wirken und aufgenommen werden, als wenn diese in der Standardsprache getätigt werden und dadurch weniger authentisch klingen.

Beobachtung:

Bestätigt kann werden, dass alle PädagogInnen Lerninhalte in der Standardsprache unterrichten. Drei von fünf Lehrpersonen wechseln des Öfteren in den dialektalen Sprachgebrauch, wenn sie Aussagen persönlich an DaM- und DaZ-SchülerInnen richten wollen bzw. emotional aufgeregt sind.

Zwei der beobachteten Lehrpersonen wechseln bei Lob bzw. Ermahnungen nicht in den Dialekt, sondern sprechen alle SchülerInnen standardsprachlich an. Bei einer Pädagogin, welche in ihrer Klasse 75% Migrantenanteil hat, „sieht“ man das besonders deutlich. Der deutschsprachige Wortschatz der DaZ-SchülerInnen entspricht nicht den Anforderungen des Unterrichts. Sie untermauert das Gesagte pantomimisch mit „Händen und Füßen“, um so den

DaZ-Kindern das Gesagte „verbildlichen“ zu können. Diese Pädagogin bemüht sich sehr, ausschließlich die Standardsprache zu sprechen, da der Dialekt von kaum einem/r DaZ-SchülerIn trotz ehemaligen Besuchs des regionalen Kindergartens verstanden wird. Die Reflexionen der Lehrpersonen bzgl. ihrer Unterrichtssprache entsprechen größtenteils den Ergebnissen der teilnehmenden Beobachtung während des Unterrichts.

Meiden Sie bei Gesprächen mit SchülerInnen, welche eine andere Erstsprache als Deutsch haben, dialektal zu sprechen?

	Interview	Beobachtung
L1	Ja.	<p>LP spricht dialektal alle KK der Klasse an, ein <u>DaZ-K</u> versteht diese Aufforderung nicht, und lässt die Mappe am Tisch liegen. Es wird erneut persönlich angesprochen, jedoch in der Standardsprache und versteht die Anweisung.</p> <ul style="list-style-type: none"> • LP zu allen: „Die rote Mappe tua ma jetzt weggeben!“ • LP zu DaZ-K: „Gib die rote Mappe weg!“ <p>Im Generellen treten selten Kommunikationsprobleme auf. <u>DaZ-K</u> will die HÜ der LP zeigen, diese fordert dieses zum Warten auf und DaZ-K versteht die Aussage.</p> <ul style="list-style-type: none"> • LP: „Du muast jetzt woarten!“ <p><u>DaZ-K</u> fragt LP, wo sie das Arbeitsblatt hingeben soll, versteht Aussage und verstaut es laut Anweisung der LP richtig.</p> <ul style="list-style-type: none"> • LP: „Wiest wüst, wennst as do host, mochts a nix.“ <p><u>DaZ-K</u> fragt LP in der Standardsprache, ob es den Zettel in die Schultasche geben soll. LP antwortet im Dialekt auf Frage von DaZ-Kind, wobei keine Verständigungsprobleme auftreten.</p> <ul style="list-style-type: none"> • LP: „Wos datstn sunst z’Haus mochen?“
L2	Ja, das auf jeden Fall! Damit sie mich auch wirklich verstehen können.	LP spricht sowohl mit DaM-, als auch mit DaZ-KK standardsprachlich, unbedeutend dabei ist die Erstsprache der KK.
L3	Eher nicht... ich achte schon darauf, aber wenn ich merke, dass es keine Probleme mit der Verständigung gibt,	LP spricht sowohl mit DaM-, als auch mit DaZ-KK standardsprachlich, unbedeutend dabei ist die Erstsprache der KK.

	dann spreche ich auch im Dialekt.	
L4	Ja, das vermeide ich!	LP spricht mit DaM- und DaZ-KK teils standardsprachlich, teils dialektal, unabhängig von der Erstsprache des Kindes. Es treten dabei keine Kommunikationsprobleme auf.
L5	Wenn es um die Vermittlung von Lernstoff geht, vermeide ich den Dialekt bewusst, aber wenn es um einen gewissen Spaßfaktor geht, dann setze ich ihn ganz bewusst ein. Sowohl DaM- als auch DaZ-KK haben Spaß daran, einen fremden Dialekt kennen zu lernen.	<p>Die LP meidet ganz gezielt, während des Unterrichts mit DaZ-SchülerInnen Dialekt zu sprechen.</p> <p>In der Pause gibt es Ausnahmen, wo sie dialektal kommuniziert, von den DaZ-KK jedoch keine Antwort erhält, da diese die Aussage nicht verstehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • LP: „Host de Banane jetza scho gessn?“ • LP: „Du mochst so und gibst ma donn die Hond!“ (Durch das gleichzeitige Beschreiben und Vorzeigen der Geste „Hand schütteln“ versteht das DaZ-K, dass es die Hand reichen soll.) <p>Ohne die Unterstützung der Pantomime verstehen die DaZ-KK vor allem keine dialektalen Anweisungen, wie diese hier:</p> <ul style="list-style-type: none"> • LP: „Schau ned so kritisch!“ • LP: „Du waßt, warum i des sog!“ • LP: „Wenn du ned lesen wüst, daun wird des a Problem!“ • LP: „Du bleibst sitzen bist as fertig host!“

Tabelle 5: Verwendung des Dialekts durch PädagogInnen bei Kindern, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben

Die Erkenntnisse, die sich aus der Tabelle 5 ziehen lassen, sind, dass drei von fünf Lehrpersonen angeben, dass bei Gesprächen mit SchülerInnen, welche eine andere Erstsprache als Deutsch haben, kein Dialekt verwendet wird.

Eine Lehrperson meint, dass sie im Unterricht, darauf achtet, die Standardsprache zu verwenden, so dass alle SchülerInnen in der Klasse dem Inhalt folgen können. Jedoch setzt sie bewusst zum Kennenlernen diverser Sprachvarietäten Dialekt ein, auch wenn dadurch nur ein höherer Spaßfaktor seitens der DaM- und DaZ-SchülerInnen und möglicherweise weniger ein Lernerfolg erzielt wird.

Beobachtung:

Zwei der fünf PädagogInnen benutzen im Unterricht ausschließlich die Standardsprache, ohne zu unterscheiden, ob es sich um DaM- oder DaZ-SchülerInnen handelt.

Zwei weitere Lehrpersonen versuchen standardsprachlich zu sprechen, da sie beachten, dass einige SchülerInnen Deutsch als Zweitsprache erwerben und ihnen mit der Meidung von dialektalen Aussagen entgegenkommen möchten. Dennoch fällt die eine oder andere dialektale Aussage auch zu DaZ-SchülerInnen, ohne Missverständnisse aufgenommen und verstanden wird.

Nur eine Lehrperson bemüht sich besonders, den SchülerInnen die Standardsprache beizubringen und meidet, bedingt durch den hohen Migrantenanteil in der Klasse, dialektal zu sprechen.

Dürfen Ihre Schüler Dialekt im Unterricht benutzen? Wenn ja, warum und bei welchen Gelegenheiten?

	Interview	Beobachtung
L1	Ich achte darauf, dass wir im Unterricht keinen Dialekt verwenden, sondern eher die Standardsprache, unsere Unterrichtssprache.	Alle DaM- und DaZ-Kinder sprechen im Unterricht ausschließlich Standardsprache. In der Pause sprechen die DaM-KK mit den DaZ-KK und untereinander im Dialekt. Es war zu beobachten, dass es keine größeren Verständigungsschwierigkeiten gab. Alle DaZ-KK, welche aus der Slowakei stammen und unterschiedlich lange im Burgenland leben, sprechen in der Pause miteinander Slowakisch und auch wenn Arbeitsaufgaben der LP im Unterricht standardsprachlich erklärt aber nicht verstanden werden, so erläutern sich die slowakischen KK die Aufgabenstellung erneut auf Slowakisch. Dies wird von der LP akzeptiert.
L2	Ich achte darauf, dass die Schüler auch in der Standardsprache sprechen. Vor allem im Deutschunterricht ist es wichtig, da beim Aufsatzschreiben im Dialekt geschrieben werden könnte. In gewissen Situationen, wo Kinder mit mir alleine sprechen oder etwas vom Wochenende	Sowohl DaM-KK, als auch DaZ-KK sprechen im Unterricht miteinander und mit der LP im Dialekt, Verständigungsprobleme gibt es keine. DaM-KK und DaZ-KK antworten im Unterricht auf standardsprachliche Fragen der LP teilweise im Dialekt.

	erzählen, dürfen sie im Dialekt sprechen.	
L3	Grundsätzlich verwenden wir schon die Standardsprache, aber die Kinder dürfen im Erzählkreis auch den Dialekt benutzen, dass die Gesprächsfreude nicht gehemmt wird.	<p>Die DaM-KK der Klasse sprechen im Unterricht Dialekt, antworten auf standardsprachliche Fragen der LP und der DaZ-KK mehrheitlich im Dialekt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • DaZ-K: „Was soll das sein?“, DaM-K: „I woas jo söwa ned...“ • DaM-K zu DaZ-K: „Wos duastn du do? Hupf, auf wos woartsn? Hupfl!“ <p>Auch die DaZ-KK verwenden teilweise Dialekt, jedoch fehlerhaft:</p> <ul style="list-style-type: none"> • DaZ-K: „Wos is mit mia?“, DaM-K: „Du schreibst mitn Kuli, du suist owa mit Bleistift schreibm!“, DaZ-K: „Des is a Blei! Hob i di Lehrer gfrog!“
L4	Die Kinder dürfen den Dialekt benutzen, aber grundsätzlich, wenn wir Sätze üben, Analogien reihen, sollten sie die Standardsprache verwenden.	<p>Die DaM- und DaZ-KK der Klasse sprechen im Unterricht überwiegend Standardsprache, mit einer Ausnahme:</p> <p>Ein DaM-K weist die LP darauf hin, dass es an der Tafel nichts mehr lesen kann, LP reagiert darauf ohne Kommentar mit dem Verschieben der Tafel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • K: „Jetzt siach i gor nix mehr, jetzt is gaunz untn!“
L5	Die Kinder dürfen, wann immer sie wollen, Dialekt im Unterricht benutzen, weil es für mich ein Teil der Persönlichkeit ist. Meistens wird jedoch in der Standardsprache gesprochen, da diese zu Hause verwendet wird oder im Kindergarten die Standardsprache gesprochen wurde.	<p>Die DaM-SchülerInnen der Klasse sprechen im Unterricht keinen Dialekt, nur standardsprachlich.</p> <p>Die DaZ-SchülerInnen dieser Klasse stammen alle aus einem gemeinsamen Nachbarstaat, da diese Schule nur 500 m von der Staatsgrenze entfernt ist. Aufgrund der gemeinsamen Herkunft und der schlechten Standarddeutschkenntnisse dominiert während und vor allem in der Pause die Erstsprache der DaZ-SchülerInnen. Miteinander wird nur in dieser kommuniziert und sich auch in dieser während des Unterrichts die Arbeitsaufträge nochmals gegenseitig erklärt.</p>

Tabelle 6: Verwendung des Dialekts der SchülerInnen im Unterricht

Tabelle 6 gibt Aufschluss darüber, dass vier der fünf befragten Lehrpersonen angeben, dass sie darauf achten, dass die SchülerInnen während des Unterrichts die Standardsprache verwenden. Dennoch befürworten alle Lehrpersonen den Gebrauch von Dialekt von SchülerInnen in persönlichen Gesprächen oder „Erzählsituationen“, um die Sprechfreude

und den Erzähldrang der SchülerInnen nicht zu hemmen. Eine Lehrperson meint, dass bei ihr im Unterricht auch Dialekt geredet werden darf, diesen die DaM- als auch DaZ-SchülerInnen jedoch nicht gebrauchen.

Eine Lehrperson weist darauf hin, dass besonders im Deutschunterricht darauf geachtet werden soll, standardsprachlich zu sprechen, um bei Gebrauch von Dialekten Abweichungen in der Orthographie und der Grammatik der Standardsprache entgegenzuwirken.

Beobachtung:

In zwei Volksschulklassen kommunizieren DaM- und DaZ-SchülerInnen fast ausschließlich in der Standardsprache.

In einer anderen Volksschule verwenden DaM-SchülerInnen im Unterricht die Standardsprache und die DaZ-KK aufgrund von Verständnisproblemen hauptsächlich ihre Erstsprache, welche für alle DaZ-KK der Klasse Slowakisch ist. Auch mit den DaM-MitschülerInnen wird aufgrund des Wortschatzdefizites in dieser gesprochen bzw. sogar auf standardsprachliche Fragen der Lehrperson in der Erstsprache, nämlich Slowakisch, geantwortet.

In den restlichen zwei Volksschulen sprechen die DaM- und DaZ-SchülerInnen im Unterricht miteinander im Dialekt. Sogar wenn die Lehrperson SchülerInnen eine Frage stellt, wird diese meistens im Dialekt beantwortet. Die dialektalen Antworten erfolgen von DaM-SchülerInnen und auch DaZ-SchülerInnen. Es gibt keine Verständnisprobleme.

Hierbei gleichen die Aussagen der Lehrpersonen im Interview den Beobachtungen in den Klassen nur teilweise, da bei zwei Lehrpersonen, welche angeben, darauf zu achten, dass während des Unterrichts hauptsächlich in der Standardsprache kommuniziert wird, die SchülerInnen dennoch überdurchschnittlich oft im Dialekt sprechen.

7.2.3 Umgang mit Dialekt bei DaZ-SchülerInnen bzw. Vor- und Nachteile im Gebrauch von Dialekt im Schulalltag mit DaZ-Kindern

Die dritten Untersuchungsfragen „*Wie gehen Lehrpersonen mit dem Gebrauch von Dialekt bei DaZ-SchülerInnen um?*“ und „*Gibt es Vor- und Nachteile im Gebrauch von Dialekt im Schulalltag mit DaZ-Kindern?*“ sollen anhand der Fragen aus dem Leitfadeninterview beantwortet werden:

Bemerken Sie prinzipiell Probleme beim Erlernen der Standardsprache bei SchülerInnen mit oder ohne Migrationshintergrund?

L1	Zu Beginn der ersten Klasse sprechen manche im Dialekt. Ich weise sie darauf hin, dass sie Standardsprache sprechen sollten. Und besonders Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, die den Kindergarten besucht haben, verstehen eher nur die Standardsprache.
L2	Ich merke eigentlich keine Probleme.
L3	Also bei Kindern mit Migrationshintergrund würde ich keine Probleme merken. Aber bei Kindern, welche zu Hause nicht in der Standardsprache sondern Dialekt sprechen, hätte ich schon bemerkt, dass diese im Deutschunterricht Probleme haben.
L4	Eigentlich gibt es keine Probleme, ist aber abhängig von den kognitiven Fähigkeiten des Kindes
L5	Bei den DaM-Kindern eher nicht, weil sie meistens schon mit der Standardsprache in die Schule kommen. Bei Kindern mit Migrationshintergrund ist prinzipiell ein großes Wortschatzdefizit vorhanden. Ja, es ist ein Problem bei den SchülerInnen mit Migrationshintergrund.

Tabelle 7: Probleme beim Erlernen der Standardsprache von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund

Aus den gegebenen Antworten, festgehalten in Tabelle 7, konnten folgende Schlüsse gezogen werden: Es gibt unterschiedlichen Ansichten, was auf die Erfahrungswerte der Lehrpersonen mit SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache zurückzuführen ist. Zwei Lehrpersonen geben an, dass es weder bei DaM- noch bei DaZ-SchülerInnen Probleme bei Verwendung der Standardsprache gibt.

Die Lehrperson in der Schule mit dem größten Anteil an Migrationshintergrund berichtet, dass die DaZ-SchülerInnen Probleme beim Erlernen der Standardsprache aufweisen und ein großes Wortschatzdefizit den Lernvorgang der Standardsprache erschwert. Die DaM-Kinder ihrer Klasse, welche die Minderheit darstellen, haben trotz Dialektkenntnissen keine Probleme bei der Anwendung der Standardsprache.

Nur eine Lehrperson äußert sich gegenteilig zu allen Meinungen, indem sie aussagt, dass weniger die DaZ-SchülerInnen, welche im Kindergarten die Standardsprache gelernt haben, Probleme bei der Anwendung dieser aufweisen sondern eher dialektal erzogene DaM-SchülerInnen, welche sowohl zu Hause mit den Erziehungsberechtigten, als auch im Kindergarten mit den PädagogInnen im Dialekt kommuniziert haben. Diese zeigen nach

Erfahrungen der Lehrkräfte geringere Fortschritte und eher Defizite bei der Aneignung der Standardsprache.

Verstehen und sprechen Kinder mit Migrationshintergrund den Dialekt der Ortschaft, in der sie die Volksschule besuchen? Wenn ja, wo und wann sind die Kinder mit Migrationshintergrund das erste Mal mit Dialekt in Kontakt gekommen? Wenn nein, weisen Sie SchülerInnen, welche im Unterrichtsalltag im Dialekt mitarbeiten, darauf hin, dass MitschülerInnen mit Migrationshintergrund Verständnisschwierigkeiten haben könnten?

	Interview	Beobachtung
L1	<p>DaZ-Kinder treten im Kindergarten das erste Mal mit Dialekt in Kontakt, verstehen den Dialekt, sprechen ihn aber nicht.</p> <p>Ich weise die Kinder mit deutscher Erstsprache dennoch darauf hin, in der Standardsprache zu sprechen, weil sie sonst die DaZ-Kinder nicht verstehen könnten.</p>	Während des Unterrichts sprechen alle SchülerInnen standardsprachlich. Die DaM-KK sprechen teilweise im Dialekt, jedoch nur in der Pause und außerhalb des Unterrichts. Dabei werden sie von der LP nicht angehalten, standardsprachlich zu sprechen.
L2	<p>In der Klasse verstehen und sprechen alle DaZ-Kinder den Dialekt der Ortschaft, da sie schon im Kindergarten damit in Kontakt getreten sind. Zu Hause sprechen DaZ-SchülerInnen aber eher in der Standard- oder Erstsprache.</p>	DaM-KK werden von der LP nicht angehalten, in der Standardsprache zu sprechen.
L3	Keine Angabe	DaM-KK werden von der LP nicht angehalten, standardsprachlich zu sprechen.
L4	Eigentlich gibt es keine Probleme, aber das hängt meiner	DaM-KK werden von der LP nicht angehalten, in der Standardsprache zu sprechen, da diese hauptsächlich standardsprachlich sprechen.

	Meinung auch von der Intelligenz des Kindes ab. Ich weise DialektsprecherInnen der Klasse dennoch darauf hin, standardsprachlich, aufgrund der MitschülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, zu sprechen.	
L5	Nein, Kinder mit Migrationshintergrund verstehen den Dialekt nicht. Kinder mit deutscher Erstsprache erkennen die Problematik von selbst und sprechen mit diesen in der Standardsprache, ich muss sie darauf nicht hinweisen.	Die DaM-KK sprechen hauptsächlich standardsprachliche, jedoch weist die Lehrperson während des Unterrichts besonders die DaZ-KK darauf hin, „Deutsch“ zu sprechen, da diese ausschließlich in der Erstsprache kommunizieren und dies auch mit DaM-KK. Denn wenn ein DaM-K einem DaZ-K eine Frage stellt, so antwortet dieses zwangsläufig in der eigenen Erstsprache, welche das DaM-K nicht versteht bzw. kann davon ausgegangen werden, dass das DaZ-K die standardsprachliche Frage der DaM-MitschülerIn nicht sinngemäß verstanden hat und aufgrund dessen in der Erstsprache antwortet.

Tabelle 8: Erstkontakt mit/Gebrauch von Dialekt und sprachliche Verständigung der DaZ- und DaM-SchülerInnen untereinander

Die Antworten in Tabelle 8 legen dar, dass drei der fünf Lehrpersonen angeben, dass es bei DaZ-SchülerInnen keine Verständnisschwierigkeiten bei dialektalem Sprachgebrauch gibt, da diese schon im Kindergarten mit regionalem Dialekt in Kontakt getreten sind. Dennoch achten alle Lehrpersonen bei sich und auch bei den SchülerInnen während des Unterrichts darauf, dass Standardsprache gesprochen wird. Dies hauptsächlich deshalb, weil sich DaZ-SchülerInnen in der Klasse befinden und bei der Verwendung von diversen regionalen Dialektwörtern bei der Erläuterung von Lerninhalten Probleme beim Erfassen des Unterrichtsinhaltes auftreten könnten.

Eine Lehrperson, welche den höchsten Anteil an Kindern mit Deutsch als Zweitsprache in der Klasse hat, gibt an, dass diese den Dialekt der Ortschaft nicht verstehen, in deren Freizeit auch kaum in Kontakt mit diesem kommen und aufgrund dessen ausnahmslos standardsprachlich in der Schule gesprochen wird. DaM-SchülerInnen bemerken die Verständigungsprobleme, wenn diese mit DaZ-Kindern im Dialekt sprechen und kommunizieren mit diesen prinzipiell in der Standardsprache. Die Lehrperson meint, dass

diese aufgrund der eigenen Erfahrungswerte nicht darauf hingewiesen werden müssen, Hochdeutsch mit DaZ-MitschülerInnen zu sprechen.

Beobachtung:

Trotz sprachlich heterogenen Klassen und Nutzung des Dialekts im Unterricht wurden in zwei von fünf Volksschulen DaM-SchülerInnen trotz eventuell auftauchender Verständnisprobleme bei SchülerInnen, welche Deutsch als Zweitsprache erwerben, nicht aufgefordert, standardsprachlich zu sprechen. Die Lehrpersonen achten nicht besonders darauf, dass Dialektkenntnisse in ihrer Klasse durchaus präsent sind und von vielen bzw. einigen DaM-SchülerInnen ausschließlich genutzt werden.

In drei Volksschulen haben die DaM- und DaZ-SchülerInnen mit wenigen Ausnahmen standardsprachlich am Unterricht teilgenommen. Aufgrund dessen weist die Lehrperson die DaM-SchülerInnen nicht darauf hin, standardsprachlich zu sprechen.

In einer der fünf Volksschulklassen ist auffällig, dass den DaZ-SchülerInnen des Öfteren mitgeteilt wird, dass im Unterricht „Deutsch gesprochen wird“, da die einheitliche Erstsprache der DaZ-SchülerInnen aufgrund der hohen SprecherInnenanzahl gegenwärtiger ist als die im Unterricht genutzte deutsche Sprache.

Welche Vor- und Nachteile im Gebrauch des Dialekts in der Schule sehen Sie, wenn Kinder mit Migrationshintergrund in der Klasse anwesend sind?

L1	Als Vorteil würde ich sehen, dass die Klassengemeinschaft gefördert wird, es mehr Zusammengehörigkeitsgefühl entsteht und DaZ-Kinder dadurch besser integriert sind. Nachteil ist, dass DaZ-Kinder nichts verstehen könnten.
L2	Der Vorteil ist für im Dialekt sprechende SchülerInnen, dass sie ihren Dialekt nicht verlernen und DaZ-SchülerInnen eine andere Sprachvarietät kennen lernen. Nachteil ist, dass DaZ-Kinder Verständnisschwierigkeiten haben könnten.
L3	Für die Integration von DaZ-Kindern ist der Gebrauch von Dialekt als Vorteil zu sehen.
L4	Ein Vorteil wäre, dass, wenn DaZ-SchülerInnen mit Dialekt konfrontiert sind, ihn lernen könnten und in ihrer Freizeit Anschluss bei den im Dialekt sprechenden MitschülerInnen finden würden und diese auch besser verstehen könnten.

	Der Nachteil ist, dass DaZ-Kinder zusätzlich zur Standardsprache, welche sie lernen müssen, mit Dialekt konfrontiert werden und sie sich dadurch nicht nur auf eine Sprachvarietät konzentrieren können.
L5	<p>Der Vorteil ist, dass durch den Gebrauch von Dialekt die Klassengemeinschaft gestärkt und die Integration gefördert wird. Das „gemeinsame Sein“ steht im Vordergrund, in der Freizeit und in der Schule.</p> <p>Nachteil sehe ich keinen.</p>

Tabelle 9: Vor- und Nachteile beim Gebrauch von Dialekt der SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund untereinander

In Tabelle 9 wird verdeutlicht, dass alle LehrerInnen im Gebrauch von Dialekt in sprachlich heterogenen Volksschulklassen viele Vorteile sehen. Durch den Gebrauch von Dialekt wird nicht nur auch der Sprachgebrauch der im Dialekt sprechenden Kinder erhalten, sondern Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch oder standardsprachlich erzogene SchülerInnen lernen eine neue Sprachvarietät kennen und damit umzugehen. Dialekt fördert laut allen befragten PädagogInnen nicht nur einen harmonischen Alltag in der Schule, sondern auch gemeinsame außerschulische Aktivitäten der DaM- und DaZ-SchülerInnen. Dialekt fördere die Klassengemeinschaft und stärke das Zusammengehörigkeitsgefühl. Durch das Verstehen von Dialekt gelingt der Anschluss an die dialektprechende Gemeinschaft am Wohnort schneller, als wenn dialektale Verständnisschwierigkeiten und Kommunikationsprobleme vorhanden sind.

Keine Nachteile beim Gebrauch von Dialekt in sprachlich heterogenen Volksschulklassen sehen zwei PädagogInnen. Die anderen drei Befragten geben an, dass DaZ-Kinder, irritiert und überfordert, den Dialekt nicht verstehen können. Die Konfrontation mit dem regionalen Dialekt hindere das kontinuierliche Aneignen der Standardsprache.

7.2.4 Richtlinien zum Gebrauch von Dialekt im Lehrplan der österreichischen Volksschulen

Die Untersuchungsfrage „*Orientieren sich Lehrpersonen sprachlich heterogener Volksschulklassen an die Richtlinien des Lehrplans der Volksschulen bezüglich der Lehre von Dialekten im Unterricht?*“ soll mit Hilfe der dazu passenden Fragen aus dem Leitfadeninterview beantwortet werden:

Inwieweit lassen sich die Richtlinien des Lehrplans bezüglich der Lehre von Dialekten im Unterricht umsetzen? Sollen Dialekte gelehrt werden und wenn ja, warum?

L1	Dialekt soll gelehrt werden.
L2	Mundartgedichte sollten im Unterricht gelehrt werden. Alle SchülerInnen müssen unterscheiden können, wann sie welche Sprachvarietät anwenden.
L3	Im Deutschunterricht verwende ich Hörbeispiele und Geschichten, welche in diversen österreichischen Dialekten geschrieben und vorgelesen sind. Dadurch prägen sich bestimmte regionale Begriffe bei den SchülerInnen ein und werden immer wieder auch von anderen gebraucht. Meine SchülerInnen dürfen auch Geschichten in ihrem eigenen Dialekt nacherzählen. Dialekt soll auch gelehrt werden, weil man ihn auch im alltäglichen Leben gebraucht.
L4	Dialekt soll authentisch „im Gespräch“ weitergegeben werden.
L5	Im Lehrplan ist verankert, dass die Kultur des Dialekts im Unterricht miteinfließen soll. Die Lehre der Dialekte macht allen Kindern Freude.

Tabelle 10: Lehrplan bezüglich Lehre und Umsetzung von Dialekten im Unterricht

Folgende Aussagen finden sich in Tabelle 10. Nur eine Lehrperson berichtet, dass sie Dialektgebrauch nicht gezielt als Lernziel im Unterricht ansieht, sondern diesen im alltäglichen Umgang mit den DaM- und DaZ-SchülerInnen miteinfließen lässt und alle SchülerInnen ihn so kennen und sprechen lernen können. Alle anderen Befragten geben an, Texte mit dialektalen Inhalten in den Unterricht einfließen zu lassen. Sowohl die DaM- als auch die DaZ-SchülerInnen haben Spaß, eine „neue Sprache“ kennen und sprechen zu lernen. Nicht nur regionale Dialekte, sondern auch andere Dialekte im deutschen Sprachraum spielen dabei eine wichtige Rolle. Eine andere Lehrperson betont, dass durch die Lehre von Dialekten allen SchülerInnen sogar bewusst gemacht werden kann, wann die Standardsprache und wann Dialekte anzuwenden sind.

Ist es Ziel des Unterrichts, dass Kinder bis zum Ende der 4. Klasse sprachlich adäquat reagieren können?

L1	Ja, es ist für die weitere schulische Laufbahn gut.
L2	Ja. Sie sollen wissen, in welchen Situationen wende ich Dialekt und in welchen die Standardsprache an bzw. mit welchen Personen kann ich im Dialekt und mit welche ausschließlich in der Standardsprache sprechen.

L3	Ja.
L4	Wenn bei DaZ-Kindern der Eintritt in die österreichische Schule spät erfolgt, ist sprachlich adäquat reagieren schwierig. Wenn ein DaZ-Kind ab der ersten Volksschulkklasse eine österreichische Volksschule besucht, so ist das möglich.
L5 – VS Kittsee	Ja, für den weiteren Bildungsweg.

Tabelle 11: Lernziel nach Lehrplan für Klassen mit DaM- und DaZ-SchülerInnen in der Elementarschule

Alle befragten PädagogInnen, siehe Tabelle 11, bejahen die Frage, ob sprachlich adäquates Reagieren Ziel des Unterrichts der 4. Volksschulkklasse sein soll. Besonders betonen sie, dass das sprachlich adäquate Reagieren für die weitere Schullaufbahn von wichtiger Bedeutung ist. Auch die Schulung von adäquatem Kommunikationsverhalten und die passende Verwendung der entsprechenden Varietät werden von einer Lehrperson als notwendig angesehen.

Eine andere Lehrperson gibt an, dass DaZ-SchülerInnen, welche schon die erste Volksschulkklasse in Österreich besucht haben, am Ende der vierten Klasse Volksschule sprachlich adäquat der Situation und der Person entsprechend reagieren können. Bei DaZ-SchülerInnen, welche erst in der zweiten Grundstufe die österreichische Volksschule besuchen, wird dieses Ziel aufgrund des unterrichtsbezogenen Sprachrückstandes im Deutschen vermutlich unbefriedigend erreicht werden können.

7.3 Resümee

Die im Kapitel „7.2 Darstellung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung des Interviews und der Unterrichtsbeobachtungen“ aufgezeichneten Meinungen der Befragten stellen verständlich deren Einstellung zum Gebrauch von „Dialekt und Standardsprache in sprachlich heterogenen Volksschulklassen im Bezirk Neusiedl am See im Nordburgenland“ dar.

Die begründeten Meinungen werden nachfolgend zusammengefasst und die Hypothesen dienen als Grundlage für die qualitative Analyse. Anhand der zuerst angeführten Prüfhypothesen soll folglich die Haupthypothese überprüft werden.

Die Prüfhypothesen lauten:

1. Persönliche Einstellung der Lehrpersonen zum Dialekt

Prüfhypothese 1:

- Die interviewten Lehrpersonen, welche in sprachlich heterogenen Volksschulklassen im Nordburgenland unterrichten, haben eine persönliche, positive und emotionale Bindung zu dem von ihnen gesprochenem Dialekt, welcher hauptsächlich im Familien- und Freundeskreis und nicht in öffentlichen und förmlichen Situationen gebraucht wird.

Dialekt als Sprache der „eigenen vier Wände“

Alle interviewten Lehrpersonen wurden dialektal großgezogen und traten erst im Kindergarten/in der Volksschule mit der Standardsprache in Kontakt.

Aufgrund der dialektalen Erziehung löst der Begriff „Dialekt“ bei den Lehrpersonen Assoziationen mit den Terminen „Familie“, „Tradition“ und „Kultur“ aus. Dialekt wird als die Sprache der Familie bezeichnet, wobei die generationenübergreifende Weitergabe dieses „Kulturgutes“ und die „Vermittlung von (Sprach-)Traditionen“ für die befragten Lehrpersonen besonders wichtig ist. Dialekt wird zusätzlich als Zuordnungsfaktor für Abstammungsorte gesehen, mit Hilfe dessen SprecherInnen bestimmten Regionen zugewiesen werden können.

Wertung des eigenen Dialekts

Zusammengefasst kann behauptet werden, dass alle befragten Volksschulpädagogen eine durch ihre dialektale Erziehung starke persönliche und emotionale Bindung zu dem von ihnen gesprochenen Dialekt haben. Aufgrund dessen stehen sie der Nutzung des Dialekts sehr positiv gegenüber. Vor allem verbinden die PädagogInnen die Bezeichnung „Dialekt“ mit dem Begriff „Familie“, was darauf schließen lässt, dass Dialekt die Sprache der persönlichen Unterhaltung bzw. der vertrauten und emotionalen Situation darstellt. Demzufolge hängt der Einsatz von Dialekt von der jeweiligen privaten oder öffentlichen Situation und auch der jeweiligen GesprächsteilnehmerInnen ab.

Dialekt wird als Sprache für den „normalen Tagesgebrauch“ bezeichnet, was eine gewisse Wertung enthält. Dialekt wird in den Aussagen der Interviewten als weniger seriöse und

förmliche Ausdrucksform gesehen und scheint ihrer Meinung nach weniger geeignet für den Gebrauch bei öffentlichen Anlässen zu sein.

Prüfhypothese 1 kann somit bestätigt werden.

2. Verwendung und Wertigkeit des Dialekts im Schulalltag mit DaM- und DaZ-SchülerInnen

Prüfhypothese 2:

- Generell verwenden LehrerInnen sprachlich heterogener Volksschulklassen im Nordburgenland im Unterrichtsalltag die Standardsprache. Dennoch wird Dialekt bei passender Gelegenheit, vor allem in persönlichen Gesprächen mit SchülerInnen, verwendet. Zurechtweisungen oder Ermahnungen erfolgen im Dialekt, da diese spontan und emotional behaftet sind. Die befragten Lehrpersonen meiden es, Gespräche dialektal zu führen, wenn SchülerInnen eine andere Erstsprache als Deutsch haben und verwenden deswegen ihnen gegenüber ausschließlich die Standardsprache, um Verständnisprobleme zu umgehen.

Vermittlung von Lerninhalten in der Standardsprache

Im Leitfadeninterview geben die Lehrpersonen an, dass sie die Standardsprache als Unterrichtssprache einsetzen. Besonders bei der Vermittlung von Unterrichtsstoff betonen sie, die Standardsprache zu verwenden, um die Lehrinhalte allen DaM- und DaZ-SchülerInnen einheitlich zugänglich zu machen.

Auch bei der Auswertung der teilnehmenden Beobachtung kann festgestellt werden, dass alle PädagogInnen Lerninhalte in der Standardsprache vermitteln.

Dialekt und Emotionalität

Vier von fünf Lehrpersonen erläutern im Interview, abseits des Unterrichtsgeschehens, wie in Unterrichtspausen, bei Vieraugengesprächen, persönlichen Unterhaltungen usw., Dialekt zu verwenden. Dadurch wirkt das Gespräch natürlicher und der Zugang zum Gegenüber kann durch authentisches Sprechen leichter gelegt werden.

Während der Unterrichtsbeobachtung konnte festgestellt werden, dass die Mehrzahl der Lehrpersonen persönliche Aussagen, vor allem Belobigungen und Ermahnungen, dialektal

an DaM- und DaZ-SchülerInnen richten. Zwei der beobachteten Lehrpersonen, welche angaben, in emotionalen Situationen dialektal zu handeln, taten dies jedoch in den beobachtenden Interaktionen standardsprachlich.

Dialekt bei DaZ-SchülerInnen

Drei der fünf interviewten PädagogInnen erklären, sowohl Lerninhalte als auch außerschulische Gespräche in diversen Kommunikationsbereichen ausdrücklich und beabsichtigt in der Standardsprache zu äußern, da besonders DaZ-SchülerInnen dem jeweiligen Inhalt nicht folgen können. Bei der Vermittlung des Lehrinhaltes sollen pantomimische Gesten unterstützend verwendet werden.

Bei der Unterrichtsbeobachtung konnte aber festgestellt werden, dass zwei dieser drei Lehrpersonen dennoch im Dialekt, nicht nur außerschulisch, sondern auch im Unterricht mit DaZ-Kindern sprechen und dabei nicht die Erstsprache des Kindes beachten. Die dritte Lehrperson spricht, wie angegeben, immer in der Standardsprache mit allen SchülerInnen.

Die anderen beiden PädagogInnen geben an, mit allen DaM- und DaZ-SchülerInnen standardsprachlich und im Dialekt zu sprechen. Hier konnte beobachtet werden, dass eine dieser beiden Lehrpersonen grundsätzlich nur die Standardsprache im Unterricht und im Privatbereich verwendet, denn der Gebrauch des Dialekts im Unterricht wird als „zusätzliche Fremdsprache“ und Erschwernis im Erwerb des Standarddeutschen betrachtet.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass bei der Vermittlung von Lerninhalten im Unterricht ausschließlich die Standardsprache verwendet wird. Dialekt wird, wenn überhaupt, z.B. bei Interjektionen verwendet. Es stimmen die Angaben im Interview und die Beobachtungen im Unterricht überein. Bei persönlichen Gesprächen, vor allem mit emotionalem Inhalt, wird von drei der fünf Pädagoginnen vorwiegend im Dialekt gesprochen.

Somit kann Prüfhypothese 2 nur teilweise zugestimmt werden, da die interviewten Lehrpersonen unabhängig von der Erstsprache der SchülerInnen dennoch Gespräche, ausgenommen bei der Vermittlung von Unterrichtsinhalten, dialektal führen.

Verwendung und Wertigkeit des Dialekts im Schulalltag mit DaM- und DaZ-SchülerInnen

Prüfhypothese 3:

- Dialektal erzogene SchülerInnen sprachlich heterogener Volksschulklassen im Nordburgenland verwenden während des Unterrichts bei der Vermittlung von Lerninhalten im Unterricht die Standardsprache.

Vier der fünf befragten Lehrpersonen geben an, dass sie darauf achten, dass die SchülerInnen während des Unterrichts die Standardsprache verwenden. Jedoch können aufgrund der Beobachtung diese Angaben nur zum Teil bestätigt werden, da an zwei Volksschulen die SchülerInnen auffallend oft im Dialekt sprechen.

Die Prüfhypothese 3 kann nur zum Teil bestätigt werden, da in drei der fünf Volksschulen DaM- und DaZ-SchülerInnen während des Unterrichts bei der Vermittlung von Lerninhalten ausschließlich in der deutschen Standardsprache, aber in den beiden anderen Volksschulen im Dialekt kommunizieren.

Prüfhypothese 4:

- Sowohl SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache als auch dialektal erzogene SchülerInnen haben in dialektgeprägten Regionen prinzipiell Defizite beim Erlernen der Standardsprache.

Eine Lehrperson bestätigt diese Hypothese, dass vor allem DaZ-SchülerInnen, welche in dialektalen Regionen wohnen, Probleme haben, die Standardsprache zu erlernen. Zusätzliche regional gefärbte Begriffe, welche von der Standardsprache abweichen, erschweren der Erwerb der Standardsprache. Unterschiedliche Benennungen für einen und denselben Begriff würden die DaZ-SchülerInnen verwirren und das Entwickeln eines soliden Sprachbewusstseins erschweren.

Die Fähigkeit, Dialekt und Standardsprache unterscheiden zu können, sei bei VolksschülerInnen noch nicht ausreichend vorhanden, wie dies auch Brede (2010: 207) und Moser (1972: 213) beschreiben. Diese Aussage betreffe nicht nur DaZ-, sondern auch DaM-SchülerInnen, welche dialektal erzogen wurden und erst in der Volksschule mit der Standardsprache in Kontakt treten, merkt eine befragte Lehrperson an. Sie meint, dass die Nutzung von Dialekt sich auch auf die Leistungen im Schulunterricht auswirken könne, vor

allem im Bereich der Orthographie und der Rechtschreibung. Die anderen drei Lehrpersonen geben an, dass es weder bei DaM- noch bei DaZ-SchülerInnen Probleme bei der Erlernung der Standardsprache gibt.

Prüfhypothese 4 kann nicht bestätigt werden.

3. Umgang mit Dialekt bei DaZ-SchülerInnen bzw. Vor- und Nachteile im Gebrauch von Dialekt im Schulalltag mit DaZ-Kindern

Prüfhypothese 5:

- DaZ-Kinder verstehen den Dialekt der Ortschaft, in der sie die Volksschule besuchen, nicht. Folglich werden DaM- SchülerInnen, welche im regionalen Dialekt erzogen wurden und aufgrund dessen im Unterrichtsalltag im Dialekt mitarbeiten von der Lehrperson darauf hingewiesen, standardsprachlich zu agieren, da MitschülerInnen mit Migrationshintergrund Verständnisschwierigkeiten haben könnten.

Drei von fünf PädagogInnen geben an, dass DaZ-SchülerInnen den Dialekt der Ortschaft, in der sie die Volksschule besuchen, verstehen. Aufgrund dessen müssen DialektsprecherInnen nicht darauf achten bzw. hingewiesen werden, in der Standardsprache zu sprechen. Eine weitere Pädagogin meint, dass die Mehrheit der MigrantInnen in der Klasse keinen Dialekt versteht. Deswegen sprechen die DialektsprecherInnen in ihrer Schulkasse prinzipiell standardsprachlich, da sie beim Gebrauch von Dialekt eigenständig eine Kommunikationsbarriere erkennen und von der Lehrperson nicht darauf hingewiesen werden müssen, Standarddeutsch zu sprechen. Eine Lehrperson macht zu dieser Interviewfrage keine Angaben.

Die DaM-SchülerInnen werden nicht aufmerksam gemacht, dass MitschülerInnen, welche Deutsch als Zweisprache erwerben, aufgrund dessen Verständnisprobleme während des Unterrichts haben könnten und deswegen standardsprachlich kommunizieren sollen.

Prüfhypothese 5 kann nicht bestätigt werden.

Prüfhypothese 6:

- Lehrpersonen sehen im Gebrauch von Dialekt in sprachlich heterogenen Volksschulklassen Vorteile bzgl. der Förderung der Klassengemeinschaft und des

Zusammengehörigkeitsgefühls der SchülerInnen. Auch außerhalb der Schule gelingt in dialektgeprägten Regionen die Zusammenfindung von DaZ-Kindern, standardsprachlich erzogenen und dialektal erzogenen Kindern leichter, wenn dialektale Kenntnisse bei allen vorhanden sind. Sind diese nicht vorhanden, führen Verständnisdefizite zu Kommunikationsproblemen.

Im Interview geben alle Lehrpersonen an, dass der Gebrauch von Dialekt in sprachlich heterogenen Volksschulklassen Vorteile wie die Förderung der Klassengemeinschaft und außerschulischen Kontakt bringen können. Einigen DaZ-Kindern fällt es leicht, dialektale Ausdrücke aufzunehmen und zu verwenden.

Nachteile im Gebrauch von Dialekt sehen zwei PädagogInnen keine, die anderen drei Lehrpersonen meinen, dass dialektaler Sprachgebrauch zu Verständnis- und Verständigungsproblemen bei DaZ-SchülerInnen führen kann.

Prüfhypothese 6 kann bestätigt werden, da die Mehrheit der Befragten der Hypothese zustimmt und mir das den Anlass gibt, diese tendenziell zu bestätigen.

4. Richtlinien zum Gebrauch von Dialekt seitens des Lehrplans der österreichischen Volksschulen

Prüfhypothese 7:

- LehrerInnen sprachlich heterogener Volksschulklassen im Nordburgenland sehen es als Notwendigkeit, sowohl DaM-, als auch DaZ-SchülerInnen den Dialekt der Region, in welcher sie leben, näher zu bringen. Dieser soll mit Hilfe diverser Unterrichtsmethoden und authentischer Unterrichtsmaterialien im Schulalltag miteinbezogen werden, um so die SchülerInnen sprachlich variabel und adäquat auf das „Leben außerhalb der Schule“ vorzubereiten und ihnen ein adäquates Anwenden sprachlicher Varietäten zu ermöglichen.

Alle Lehrpersonen geben an, dass der Gebrauch von Dialekt als Lernziel im Unterricht von DaM- und DaZ-SchülerInnen verfolgt werden soll.

Dialekt wird bei pädagogisch wertvollem Umgang nicht als Sprachbarriere bezüglich der weiteren Bildungslaufbahn gesehen, sondern als Möglichkeit, sprachlich adäquat und der Situation angemessen reagieren zu können. Je früher die DaZ-SchülerInnen in der

Volksschule mit regionalem Dialekt in Kontakt treten, desto eher kann das Ziel, dass diese sprachlich adäquat reagieren können, erreicht werden.

Prüfhypothese 7 kann bestätigt werden.

Die Grundhypothese: „*Aufgrund der positiven Einstellung zum Gebrauch von Dialekt im Schulunterricht wird dieser von Lehrpersonen in sprachlich heterogenen Volksschulklassen im Nordburgenland situationsbedingt eingesetzt*“ kann auf Grund der Aussagen im Interview und den Unterrichtsbeobachtungen bestätigt werden:

- Die befragten VolksschulpädagogInnen stehen dem generellen Nutzen von Dialekt im Schulalltag und im außerschulischen Bereich positiv gegenüber. Obwohl im formalen und öffentlichen Rahmen der Dialekt nicht den gleichen Stellenwert wie die Standardsprache innehalt, wird Dialekt als essentielle Sprachvarietät im Unterricht genutzt und dadurch die enge Verbundenheit der Lehrpersonen zum eigenen Dialekt gezeigt.
- VolksschulpädagogInnen in sprachlich heterogenen Klassen, welche an der empirischen Untersuchung teilgenommen haben, geben an, Dialekt im Schulunterricht situationsbedingt anzuwenden. Dabei wird von der Mehrheit der Befragten Rücksicht auf SchülerInnen, welche Deutsch als Zweitsprache erwerben, genommen.

Alle Lehrpersonen achten auf eine entsprechende Sprachverwendung. Bei der Vermittlung von Lerninhalten wird von allen Befragten darauf geachtet, dialektale Begriffe zu meiden und Unterrichtsinhalte ausschließlich standardsprachlich zu lehren. Dialektale Begriffe fließen dann in den Unterricht ein, wenn z.B. „Vieraugengespräche“, Zurechtweisungen oder persönliche Unterhaltungen stattfinden. Durch das Einsetzen dialektaler Begriffe im Unterricht, was einer parallelen Förderung von Standardsprache und Dialekt gleichkommt, wird zudem die situationsbezogene Verständigung bzw. die Förderung und Ausweitung der sprachlichen Variationsfähigkeit ermöglicht.

Vor allem im außerschulischen Bereich spricht ein Großteil der an der Untersuchung beteiligten Lehrpersonen mit allen DaM- und DaZ-SchülerInnen im Dialekt, wodurch die Gespräche authentischer, ungezwungener und persönlicher wirken können.

- Dialekt wird seitens der Lehrpersonen ein hoher Stellenwert beigemessen und als Sprachvarietät gesehen, die unbedingt gepflegt und weitergegeben werden soll.
- Die PädagogInnen sehen den Gebrauch von Dialekt, wenn er hauptsächlich in der Alltagkskommunikation verwendet wird, nicht als Sprachbarriere an. Sie nehmen den Gebrauch von Dialekt bei DaM- und DaZ-Kindern als Bereicherung einer positiven Entwicklung der Bildungslaufbahn wahr, aber mit dem Hinweis, dass auch ausreichend in der Standardsprache im Unterricht kommuniziert werden muss.

8 Zusammenfassung und Ausblick

Werden Dialekt und Standardsprache in sprachlich heterogenen Volksschulklassen im Bezirk Neusiedl am See im Nordburgenland von Lehrpersonen und SchülerInnen im Schulalltag verwendet?

„Dialekt und/oder Standardsprache im Unterricht“ mit DaM- und DaZ-SchülerInnen ist ein Thema, dass im Lehr- und Lernbereich differenziert eingeschätzt wird. Auch wenn die Thematik gerade durch die steigende Zahl der DaZ-SchülerInnen immer öfters zum Tragen kommt, gibt es ungenügend aktuelle österreichische Literatur und Forschungsergebnisse, die die Fragestellungen, angeführt in dieser Masterarbeit, behandeln.

Da vorwiegend auf Literatur aus den 1970er und 1980er Jahren zurückgegriffen wird, welche die damaligen (sprachlichen) Begebenheiten und Umstände im Schulwesen beschreiben, muss darauf hingewiesen werden, dass diese Forschungsergebnisse und Expertisen nicht zeitgemäß sind und einer Evaluierung bedürfen.

Dies bezieht sich z.B. auf das Thema „Dialekt als Sprache der Lehrpersonen bzw. der SchülerInnen“. Zwar fand sich dazu umfangreiche Literatur aus den 1970er Jahren, in der WissenschaftlerInnen schrieben, dass z.B. Dialekt „tabuisiert“ wurde und Erziehungsberechtigte eine Diskriminierung bei der Verwendung der deutschen Dialekte befürchteten und daher Dialekt mieden. Lehrpersonen sahen die deutsche Standardsprache als „Sprachvorbild und Sprachnorm“ an. (z.B. Ammon 1972, Ramge 1978)

Ebenso gibt es wissenschaftliche Ausführungen ab den 1980er Jahren, die infolge einer Änderung der Sichtweise z.B. „Dialekt-Boom“ bzw. „Beeinflussung der Schulleistungen von SprecherInnen deutscher Dialekte in Österreich“ beschrieben. (z.B. Heringer 1980, Igl 1989). Manche dieser in den letzten Jahrzehnten getätigten Aussagen haben teilweise heute noch Bestand und können belegt werden (z.B. Hochholzer 2004).

Doch viele Expertisen, da nicht mehr aktuell, bedürfen einer Evaluierung. Es muss betont werden, dass die Literaturrecherche auf bestimmte Fragen keine aktuellen Antworten vorlegen kann. Diese Fragen wären zum Beispiel, ob gegenwärtig regionaler Dialekt von Lehrpersonen und SchülerInnen in sprachlich heterogenen Volksschulklassen verwendet wird. Des Weiteren, ob SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund Probleme beim Erwerb der Standardsprache in dialektal geprägten Arealen haben.

Auf der einen Seite wird von den Lehrpersonen der persönliche Bezug zum eigenen Dialekt betont und die ausschließlich positiven Gedanken und die emotionale Bindung können in den Antworten der empirischen Untersuchung nachgelesen werden. Alle Befragten reagieren auf die Thematik durchaus positiv und assoziieren Dialekt mit Familie, Tradition und der eigenen Herkunft. Positiv stehen die PädagogInnen zum Gebrauch des Dialekts bei der Kontaktaufnahme und der emotionalen Förderung der sozialen Bindung zwischen Lehrpersonen und DaM- und DaZ-Kindern und den Kindern in der Schulkasse untereinander.

Auf der anderen Seite zeigt sich in den Antworten der PädagogInnen auch ein gewisser Zweifel im Gebrauch von Dialekt, nicht nur im schulischen sondern auch im privaten Bereich. Dialekt wird zur Familien- und Freundeskreissprache degradiert, nur im „normalen Tagesgebrauch“ verwendet und als „zusätzliche Fremdsprache für DaZ-SchülerInnen“ gesehen. Die Nutzung von Dialekt in formellen und öffentlichen Situationen sei nicht angebracht und folglich situationsbedingtes sprachliches Handeln aufgrund der in der Schule stattfindenden Förderung der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit erwünscht.

Die befragten Lehrpersonen des Bezirkes Neusiedl am See beschäftigen sich mit dem Forschungsfeld „Dialekt und Standardsprache in der Schule mit DaM- und DaZ-SchülerInnen“ ausführlich und argumentieren,

1. dass vor allem DeutschlehrerInnen im Gebrauch der unterschiedlichen Sprachvarietäten weitergebildet werden sollen. Situationsabhängiges sprachliches Agieren spielt im Alltag eine wesentliche Rolle. Deshalb sollen Sprachgegebenheiten der DaM- und DaZ-SchülerInnen entsprechend gefördert werden, um Standardsprache und Dialekt uneingeschränkt und authentisch kennen lernen zu können. Aufgrund dessen sollen Lehrpersonen ...

[...] in Zukunft stärker dazu befähigt werden, sprachliche Defizite ihrer Schüler durch gezielte Maßnahmen [auszugleichen]. (Hochholzer 2004: 330)

2. dass Multimedia-Lehrmaterialen vermehrt eingesetzt werden sollen. Die Lehre von regionalen bzw. bundesweiten Dialekten mit Hilfe von authentischem Lehrmaterial wie Audiotexten oder regionalen Mundartliedern auf CD ist aus dem Unterricht nicht wegzudenken. Authentischer Unterrichtsalltag, welcher von SchülerInnen und Lehrpersonen, die Dialekt sprechen, gemeinsam gestaltet wird, beinhaltet dialektale

Botschaften, welche ungezwungene Lernfortschritte und rege Kommunikation fördern. Dialekt wird von den befragten Lehrpersonen als Fundament und besonderer Besitz verstanden, wobei SprecherInnen deutscher Dialekte im Nordburgenland beim Gebrauch dessen keine Hemmungen haben sollen, ihn zu sprechen. Dialekt soll vor allem im freien Unterrichtsgespräch bzw. in persönlichen Situationen verwendet werden, um die „Gesprächsfreude“ zu erhalten, die Kommunikation zwischen DaM- und DaZ-Kindern zu fördern und die Sprachvarietät „Dialekt“ als „Kulturgut“ an DaM- und DaZ-Kinder weiterzugeben.

3. dass gerade bei der Vermittlung von essentiellen Unterrichtsinhalten die Standardsprache in einsprachig deutschsprachigen Schulen in Österreich verwendet werden soll, damit die DaM- und DaZ-SchülerInnen problemlos dem Unterricht folgen können.

Durch Gebrauch der Standardsprache während des Unterrichts, welcher von den in deutschen Dialekten in Österreich kommunizierenden Lehrpersonen nicht als Einschränkung ihres authentischen Unterrichtsverhaltens gesehen wird, wird vor allem den SchülerInnen, welche Deutsch als Zweitsprache erwerben, die Möglichkeit einer bestmöglichen Aneignung von Unterrichtsinhalten gegeben. Dabei wird auf dialektale Begriffe, welche zu Unklarheiten führen können, soweit wie möglich verzichtet. Und je höher die Anzahl der SchülerInnen, welche Deutsch als Zweitsprache erwerben, in der Klasse ist, desto aktiver und reflektierter wenden die Lehrpersonen die Standardsprache im Schulalltag an.

Herausgreifen möchte ich das Interviewergebnis einer Lehrperson, die im Gespräch besonders darauf hinweist, dass der standardsprachliche Sprachstand der SchülerInnen, welche Deutsch als Zweitsprache erwerben, in ihrer Klasse (Schulstufe 1) keineswegs altersadäquat sei. Die SchülerInnen, die trotz ihres Sprachdefizits in die Schule eingetreten sind, hemmen ihrer Meinung nach den allgemeinen Lernfortschritt der gesamten Klasse. Wünschenswert wäre es, auf Sprachdefizite bzw. altersgerechte Entfaltung in den jeweiligen Entwicklungsbereichen durch Frühförderung vor dem Schuleintritt einzugehen.

Festgehalten kann jedoch werden, dass die befragten Lehrpersonen, welche in sprachlich heterogenen Volksschulklassen unterrichten, bewusst und gezielt Standardsprache und Dialekt im Unterricht und im privaten Bereich einsetzen. So achten sie vor allem bei der

Vermittlung von Unterrichtsinhalten darauf, keine Verständnisschwierigkeiten aufgrund der gewählten Sprachvarietät entstehen zu lassen.

Standardsprache ist in einsprachig deutschsprachigen Schulen in Österreich die Unterrichtssprache. Der Gebrauch von Dialekt wird als traditionelles Kommunikationsgut gewertet.

„Die Förderung von Zweisprachigkeit unter bestimmten Bedingungen, die pädagogisch herzustellen sind, [ist] nicht nur hoch relevant für die Entwicklung der Kompetenz in beiden Sprachen [...], sondern [hat] positive Wirkungen auf alle weiteren Lernprozesse [...], [eine] Vielzahl von Argumenten, die es geraten erscheinen lassen, [treten] für eine nüchterne Pädagogik der Anerkennung sprachlicher Vielfalt [ein]“ (Mecheril/Quehl 2006:355 ff.).

Durch die vorliegende Masterarbeit wird aufgezeigt, dass die Thematik rund um „Dialekt im Unterricht sprachlich heterogener Volksschulklassen im Bezirk Neusiedl am See, Nordburgenland“ weiterhin viele Forschungszugänge bietet, um weiterführende, vor allem österreichweite Daten erheben und verifizieren zu können. Die Ergebnisse könnten in Folge als Basis für einen entsprechenden Umgang der Lehrpersonen mit DaM- und DaZ-SchülerInnen dienen.

Die Resultate der empirischen Untersuchung könnten in Lehrpläne, zugeschnitten auf die Thematik der „Verwendung von Dialekt und Standardsprache, in sprachlich heterogenen Volksschulklassen“, österreichweit einfließen. Erfolgreicher Unterricht und Bildungsziele können ausschließlich von authentischen Lehrpersonen und DaZ- und DaM-Schülerinnen erreicht werden, welche sich schulisch, sprachlich und persönlich entfalten können.

9 Literaturverzeichnis

9.1 Manuelle Quellen

- AGUADO, Karin (2009) Möglichkeiten und Grenzen mehrmethodischer empirischer Fremdsprachenlehr- und lernforschung. In: Baumann, Beate/Hoffmann, Sabine/Nied Curcio, Martina (Hg.) (2009) Qualitative Forschung in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 13-22
- AMMON Ulrich, BICKEL Hans, EBNER Jakob, et al. (2004): Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. Berlin/New York: de Gruyter
- AMMON, Ulrich (1972): Dialekt, soziale Ungleichheit und Schule. Weinheim: Beltz Verlag
- AMMON, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin / New York: de Gruyter
- ATTESLANDER, Peter (2000): Methoden empirischer Sozialforschung. 9. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag
- BENCSICS, Nikolaus (1986): Das Schulwesen in der Zeit der Ersten Republik. In: Geosits, Stefan (Hg.): Die burgenländischen Kroaten im Wandel der Zeiten. Wien: Edition Tusch. S. 159-168
- BLÖMEKE, Sigrid, HERZIG, Bardo, TUŁODZIECKI, Gerhard (2007). Gestaltung von Schule. Eine Einführung in Schultheorie und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt
- BORTZ, Jürgen; DÖRING, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Auflage. Heidelberg: Springer Medizin Verlag
- BÖTTGER, Heiner, GIEN, Gabriele (2014): The multilingual brain – zum neurodidaktischen Umgang mit Mehrsprachigkeit, Konferenzband TMB 2014. Berlin: epubli
- BRÜSEMEISTER, Thomas (2008): Qualitative Forschung: Ein Überblick. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- BUßMANN, Hadumod (ed.) (2008): Lexikon der Sprachwissenschaft. 4. Auflage. Stuttgart: A. Kröner
- CHRISTEN, Helen (1998): Dialekt im Alltag: eine empirische Untersuchung zur lokalen Komponente heutiger schweizerdeutscher Varietäten. Tübingen: Niemeyer
- CROPLEY, Arthur J. (2002): Qualitative Forschungsmethoden. Eine praxisnahe Einführung. Frankfurt am Main: Klotz
- DE CILLIA, Rudolf (1997): "I glaub, daß es schon richtig ist, daß der österreichische Dialektdo muß i sogn, holt bleibt" – Einstellungen der Österreicher/inne zu ihrem Deutsch. In: Muhr, Rudolf /Schrodt, Richard

(Hg.): Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. Empirische Analysen. Wien: öbv&hpt. S. 116 – 127

EHMANN, Hermann (1992): Jugendsprache und Dialekt. Opladen: Westdeutscher Verlag

EL-NAGASHI, Faika Anna (2009): Migrantische Sexarbeiterinnen–Überschreiterinnen des Erlaubten. Feministische Positionen in Österreich zu Prostitution*Sexarbeit. Diplomarbeit. Universität Wien

FLEISCHER, W., HELBIG, G., LERCHNER G. (Hg.) (2001): Kleine Enzyklopädie–Deutsche Sprache. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Wien: Peter Lang GmbH.

FLICK, Uwe & VON KARDORFF, Ernst & STEINKE, Ines (2008): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

FOUCAULT, Michel (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve

FRIEBERTSHÄUSER, Barbara & LANGER, Antje & PRENGEL, Annedore (Hg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa

FRIEBERTSHÄUSER, Barbara (1997): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Frieberthäuser, Barbara/ Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa. S. 371-395

GEYER, Ingeborg (2005): Dialekt und Volkskultur – zeitgemäß? Das Spannungsfeld Dialekt - Umgangssprache - Hochsprache. In: Muhr, Rudolf/Schrantz, Erwin/Ulreich, Dietmar (Hg.): Sprachen und Sprachkontakte im pannonischen Raum. Das Burgenland und Westungarn als mehrsprachiges Sprachgebiet. Frankfurt/M./Wien: Peter Lang Verlag

GOGOLIN, Ingrid; DIRIM, İnci; KLINGER, Thorsten; LANGE, Imke; LENGYEL, Drorit; MICHEL, Ute; NEUMANN, Ursula; REICH Hans H. & SCHWIPPERT Knut (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster: Waxmann

GREVE, Werner/ WENTURA, Dirk (1997): Wissenschaftliche Beobachtung/ Eine Einführung. Weinheim: Beltz

HASSELBERG, Joachim (1982): Kommunikationsbehinderungen nicht ausschließlich hochsprachlich geprägter Sprecher in der Schule. In: Mogge Brigitta / Radtke Ingulf (1982): Schulen für einen guten Sprachgebrauch. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 117-125

HELMCHEN, Annette (2005): Die Entstehung der Nationen im Europa der frühen Neuzeit: Ein integraler Ansatz aus humanistischer Sicht. Bern: Peter Lang Verlag

HERINGER, Hans Jürgen (1980): Normen? Ja – aber meine. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung (Hg.): Der öffentliche Sprachgebrauch. Bd.1. Stuttgart: Klettotta. S. 58-72

HOCHHOLZER, Rupert (2004): Konfliktfeld Dialekt. Das Verhältnis von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern zu Sprache und ihren regionalen Varietäten. Regensburg: edition vulpes

HORNUNG, Maria / ROITINGER, Franz (2000): Die österreichischen Mundarten. Eine Einführung. Neu bearb. v. Gerhard Zeillinger. Wien: öbv&hpt

IGL, Peter (1989): Dialekt im Unterricht – Beispiel Bayern. In: Lachinger, Johann u.a. (Hg.): Sprache und Dialekt in Oberösterreich. Vorträge der 1. Arbeitstagung am 13. und 14. Mai 1988 in Schloss Zell a. d. Pram. Schriften zur Literatur und Sprache in Oberösterreich. Folge 1: Linz, S. 118-124

JESCH, Bernadetta Theresia (2012): Neue Mittelschule und Bilingualität: eine empirisch-qualitative Studie zu den Problembereichen der NMS bezüglich Bilingualität aus der Sicht der Lehrer. Diplomarbeit. Universität Wien

JEUK, Stefan (2013): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen-Diagnose-Förderung. 1. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer

JONAK, Felix (2004): Weg zum Minderheiten-Schulgesetz für das Burgenland. In: hkdc-Kroatisches Kultur- und Dokumentationszentrum in Kooperation mit dem Landesschulrat für Burgenland (Hg.): Vorteil-Vielfalt, Eisenstadt. S. 27-33

KANZ, Ulrich (2009): Dialekt als Thema in den Deutschbüchern für Gymnasien in Bayern – eine kritische Analyse. – In: Ferstl, Christian (Hg.): „Dem Dorforschullehrer sein neues Latein …“ – Beiträge zu Stellenwert und Bedeutung des Dialekts in Erziehung, Unterricht und Wissenschaft (= Jahrbuch der Johann-Andreas-Schmeller-Gesellschaft 2008). Regensburg: Edition Vulpes

KINDA-BERLAKOVICH, Andrea Zorka (2005): Die kroatische Unterrichtssprache im Burgenland. Bilinguales Pflichtschulwesen von 1921 – 2001. Wien: LIT Verlag

KLAASS, Daniel (2009): Untersuchungen zu ausgewählten Aspekten des Konsonantismus bei österreichischen Nachrichtensprechern. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH

KNAPP, Werner & KUCHARZ, Diemut & GASTEIGER-KLICPERA, Barbara. (2010): Sprache fördern im Kindergarten. Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis. Weinheim und Basel: Beltz

KOWAL, Sabine & O'CONNELL, Daniel C. (2012): Zur Transkription von Gesprächen. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 9. Auflage. Reinbek: Rowohlt. S. 437–447

KUCKARTZ, Udo (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

LAMNEK, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. 4. Auflage. Weinheim; Basel: Beltz Verlag

LANG, Alfred (1991): Bildung, Wissenschaft und Forschung – Zwischen burgenländischer Schulschande und europäischer Friedensuniversität. In: Deinhofer, Elisabeth; Horvath, Traude (Hg.): Grenzfall Burgenland 1921-1991. Großwarasdorf: Verlag Kanica, S. 219-243

LEGE, Elisabeth (2009): Sprache und Verbraucherinformation in der Europäischen Union, Deutschland und Luxemburg. München: sellier.european law publishers GmbH

LÖFFLER, Heinrich (1980): Dialekt. In: Althaus/Henne/Wiegand 1980. Lexikon der Germanistischen Linguistik. Tübingen: Niemeyer S. 453-458

LÖFFLER, Heinrich (2003): Dialektologie. Eine Einführung. Tübingen: Narr

MATTHEIER, Klaus (1980): Pragmatik und Soziologie der Dialekte, Einführung in die kommunikative Dialektologie des Deutschen. Heidelberg: Quelle und Meyer

MATTHEIER, Klaus (1983): Dialekt und Dialektologie – Fünf Bemerkungen zur Dialekttheorie. In: Aspekte der Dialekttheorie. H g. v. Klaus J. Mattheier. Tübingen; Max Niemeyer Verlag. S. 1-26. (Reihe Germanistische Linguistik 46)

MECHERIL, P. & QUEHL, Th. (2006): Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations)pädagogischen Zusammenhangs. In: Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann S. 355-381

MECHERIL, Paul; CASTRO VARELA, María do Mar; DIRIM, İnci; KALPAKA, Annita & MELTER, Claus (2010): BACHELOR | MASTER: Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz

MIHM, Arend (2000): Die Rolle der Umgangssprachen seit der Mitte des 20. Jahrhunderts. In: Werner Besch et al. (Hg.): Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung. 2. Auflage. 4. Teilband. Berlin/New York: de Gruyter. S. 2107-2137

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

MOOSMÜLLER, Sylvia (2007): Vowels in standard Austrian German. An acoustic-phonetic and phonological analysis. Habilitation. Universität Wien

MOSER, Hugo (1972): Sprachbarrieren als linguistisches und soziales Problem. In: Sprache und Gesellschaft. Herausgegeben und eingeleitet von Annamaria Rucktäschel. München: Fink. S. 195 - 222

MUHR Rudolf (2000): Österreichisches Sprachdiplom Deutsch. Lernzielkataloge zu Basisformulierungen, Lexik-Sprechhandlungen, Höflichkeitskonventionen, Diskurs und Diskursstrukturen, Deutsch als plurizentrische Sprache. Wien: öbv & hpt

MUHR, Rudolf (1995): Zur Sprachsituation in Österreich und zum Begriff „Standardsprache“ in plurizentrischen Sprachen. Sprache und Identität in Österreich. In: Muhr, Rudolf / Schrot, Richard/Wiesinger, Peter (Hg.): Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen. Wien: Hölder*Pichler*Tempsky Verlag. S. 75-109

MUHR, Rudolf (1997): Zur Terminologie und Methode der Beschreibung plurizentrische Sprachen und deren Varietäten am Beispiel des Deutschen. In: Muhr, Rudolf / Schrot, Richard (Hg.): Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. Empirische Analysen. Wien: Hölder* Pichler*Tempsky Verlag. S. 40-67

NABRINGS, Kirsten (1981): Sprachliche Varietäten. Tübingen: Narr (= Tübinger Beiträge zur Linguistik 147)

ÖWB 37 (1990): In: Pollak, Wolfgang (1994): Österreich und Europa. Sprachkulturelle und nationale Identität. Wien: Institut für sozio-semiotische Studien

PATOCKA, Franz (2004): Sprachliche Charakteristika der Mundarten im Burgenland und in Westungarn. In: Kriegleder, Wynfrid / Seidler, Andrea (Hg.): Deutsche Sprache und Kultur, Literatur und Presse in Westungarn / Burgenland. Bremen: Ed. Lumière. S. 11-24

PELZ, Heidrun (1994): Linguistik für Anfänger. 9. Auflage. Hamburg: Hoffmann u. Campe

PERSCHY, Jakob M. (2004): Sprechen Sie Burgenländisch? Ein Sprachführer für Einheimische und Zugereiste. Wien: Ueberreuter Verlag

POHL, Heinz Dieter (1997): Gedanken zum Österreichischen Deutsch (als Teil der „pluriarealen“ deutschen Sprache. In: Muhr, Rudolf / Schrot, Richard (Hg.): Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. Empirische Analysen. Wien: Hölder* Pichler*Tempsky Verlag. S. 67-88

PUHR, Franz (1969): Formenlehre der Mundart von Bubendorf und Umgebung. Für den Druck überarbeiten von Dr. Erich Seidelmann. Eisenstadt: Burgenländisches Landesarchiv. (= Burgenländische Forschungen 58)

RAMGE, Hans (1978): Kommunikative Funktionen des Dialekts im Sprachgebrauch von Lehrern während des Unterrichts. In: Ammon, Ulrich et al. (Hg.). Grundlagen einer dialektorientierten Sprachdidaktik. Weinheim/Basel: Beltz. S. 197-227

REICH, Hans (2009): Zweisprachige Kinder. Sprachaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter. Münster: Waxmann

REIFFENSTEIN, Ingo (1977): Sprachebenen und Sprachwandel im österreichischen Deutsch der Gegenwart. In: Kolb, Herbert / Lauffer, Hartmut (Hg.): Sprachliche Interferenz. Festschrift für Werner Betz zum 65. Geburtstag. Tübingen : Niemeyer, S. 175–183

REIFFENSTEIN, Ingo (1983): Deutsch in Österreich. In: Brandt/Freudenberg (Hg.): Tendenzen, Formen und Strukturen der deutschen Standardsprache nach 1945. Marburg/Lahn: Elwert. S. 15-27

REITERER, Albert F. (1994): Mythos Kultur – Symbol, Sprache. Lokale Identität und (über)ationale Integration. In: Holzer, Werner; Pröll, Ulrike (Hg.): Mit Sprachen leben. Klagenfurt/Celovec: Verlag Drava. S. 15-30

REITMAJER, Valentin (1989): Schulschwierigkeiten von Dialektsprechern trotz Dialektrenaissance? In: Lachinger, Johann u.a. (Hg.): Sprache und Dialekt in Oberösterreich. Vorträge der 1. Arbeitstagung am 13. und 14. Mai 1988 in Schloss Zell a. d. Pram. Schriften zur Literatur und Sprache in Oberösterreich, Folge 1: Linz. S. 140-151

REUTER, Julia (2002): Ordnungen des Anderen – Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden. Bielefeld: Transcript – Verlag

RICART BREDE, Julia (2010): Dialektaler Input in vorschulischen Sprachförderungssituationen–Situationslage und Überlegungen zur Operationalisierung. In: Rost-Roth, Martina (Hg.): DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Beiträge aus dem 5. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. Freiburg i. Br.: Fillibach. S. 205-215

ROTHSTEIN, Björn (2011): Sprachvergleich in der Schule. Band 1., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

ROWLEY, Anthony Robert (2012): Dialekt als Ausdrucksmittel regionaler Identität. In: Schmidt-Hahn, Claudia (Hg.): Sprache(n) als europäisches Kulturgut (Languages as European Cultural Asset). 1. Auflage. Innsbruck: Studienverlag Innsbruck. S. 39-47

SCHEUCH, E.K. (1973): Das Interview in der Sozialforschung. In: König, R. (ed.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Bd. 2. Grundlegende Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung. Erster Teil. Stuttgart: Enke

SCHEURINGER (1997): Variation in der deutschen Sprache. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1. Berlin/New York: Walter de Gruyter GmbH & Co

SCHEURINGER, Hermann (1990): Sprachentwicklung in Bayern und Österreich. Hamburg: Helmut Buske

SCHIESSL, Ludwig/BRÄUER, Siegfried (2012): Dialektpflege in Bayern: Ein Handbuch zu Theorie und Praxis. Regensburg: Edition Vulpes

SCHLOSSER, Horst Dieter (1985): Dialektgebrauch in der Schule. Information – Bedingungen – Möglichkeiten. Alsbach: Leuchtturm

SCHONDELMAYER, Anne-Christin (2010): Interkulturelle Handlungskompetenz. Entwicklungshelfer und Auslandskorrespondenten in Afrika. Eine narrative Studie. Bielefeld: Transcript

SCHREINER, Bela (1983): Das Schicksal der Burgenländische Kroaten durch 450 Jahre. Eisenstadt: Kroatischer Kulturverein

VALENTIN, Karl (1981): „Die Fremden“. In: Gesammelte Werke, Bd. 1, Monologe und Dialoge. München/Zürich: Piper

WIESINGER, Peter (1995): Das österreichische Deutsch in der Diskussion. In: Muhr, Rudolf / Schrottd, Richard / Wiesinger, Peter (Hg.): Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachenpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen. Wien: Hölder* Pichler*Tempsky Verlag. S. 59-79

WIESINGER, Peter (2008): Das österreichische Deutsch in Gegenwart und Geschichte. Wien. 2. Auflage. Wien/Berlin/Münster:LIT

ZEHETNER, Ludwig (1985): Das bairische Dialektbuch. U. Mitarbeit v. Ludwig M. Eichinger u. a. München: Beck

ZIEBELL, Barbara (2002) Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten, Fernstudieneinheit 32. Kassel u.a.:Goethe-Institut/Langenscheidt Verlag

9.2 Digitale Quellen

ARNING, Ralf Heinrich (2011): Was ist eigentlich eine Standardsprache? URL: <http://www.ralf-heinrich-arning.de/sprache/uebspra/standspr.html> [online am 09.10.2014]

BAUMGARTNER, Gerhard (o.J.): Sprachgruppen und Mehrsprachigkeit im Burgenland. URL: http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/e_bibliothek/seminarbibliotheken-zentrale-seminare/abbild-und-reflexion/383_Baumgartner_Sprachgruppen%20und%20Mehrsprachigkeit%20im%20Burgenland.pdf [online am 15.01.2015]

BREIT, Simone (2009): Frühkindliche Sprachstandsfeststellung. URL: <https://www.bifie.at/buch/908> [online am 10.05.2015]

BRUCKMÜLLER, Ernst (1998): URL: Die Entwicklung des Österreichbewusstseins <http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/bruckmueller.pdf> [online am 08.05.2015]

Bundesanstalt Statistik Österreich (2011): Mehr als 500.000 Erwerbstätige verlassen zur Arbeit ihr Wohnbundesland. URL: http://www.statistik.at/web_de/presse/060078 [online am 10.09.2014]

Das Lackenbach Forum (2008): Stierwoscha, Hosnschrecker, Zwiefler,... URL: <http://www.lackenbacher.at/portal/index.php?topic=857.0> [online am 26.01.2015]

ENDER Andrea /LI Wie /STRASSL Katharina (2007): Das Projekt "Deutsch als Zweitsprache in Dialektumgebung". URL: http://www.linguistik-online.com/32_07/enderEtAl.pdf [online am 15.12.2014]

Euroguidance Österreich (2014): Volksschule. URL: <http://www.bildungssystem.at/volksschule/volksschule> [online am 13.01.2014]

GIEGERICH, Marc (2013): Remaraweng Boarisch. URL: <http://www.bairische-sprache.at/Index/Bairischer%20Sprachraum.htm> [online am 29.10.2014]

GIEGERICH, Marc (2014): Sprachpflege. URL: <http://www.bairische-sprache.at/Index/Kultusministerium.htm> [online am 05.04.2015]

HAMMERSLEY, Martyn (2005): Ethnography: potential, practice, and problems: Criticism of Interview - based Qualitative Research. In: Qualitative Research Methodology Seminar Series, 20 January 2005, University of Southampton. (Unpublished). URL: <http://eprints.ncrm.ac.uk/24/> [online am 18.12.2015]

HAVLÍKOVÁ, Martina (2008): Dialekte und ihr Gebrauch aus der soziolinguistischen Sichtweise mit besonderer Berücksichtigung von Österreich. URL: https://is.muni.cz/th/179140/ff_b/_Bakalarska_prace_Martina_Havlikova.txt [online am 10.05.2015]

HKD:Hrvatsko kulturno društvo u Gradišću (o.J.): Zweisprachiges Bildungswesen. URL: <http://www.hkd.at/index.php/de/burgenlandkroaten/zweisprachiges-bildungswesen> [online am 19.01.2015]

HÜNING, Matthias (2013): Standardsprachenideologie - Über Sprache als Mittel zur Ab- und Ausgrenzung. URL: http://neon.niederlandistik.fu-berlin.de/static/mh/Huening_2013_Standardsprachenideologie.pdf [online am 24.01.2015]

KRAWARIK, Christine (2013): Sprachenlernen in Österreich Mehrsprachigkeit – ein besonderer Wert?! Teil 2. URL: <http://www.schulpartner.info/wp-content/myuploads/2013/10/Sprachenlernen-in-%C3%96sterreich-Teil-21.pdf> [online am 21.12.2014]

KRIENER, Klaus (1998): Sprache - Rasse - Volk: Aspekte des deutschen nationalen Diskurses. URL: <http://www.comlink.de/cl-hh/m.blumentritt/agr128s.htm> [online am 16.09.2014]

MAYRING, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. URL: [http://jena.de/_C1257CC3002BC89F.nsf/0/FE6878681C9BFF63C1257CC30078EBB6/\\$FILE/Mayring-QualitativeInhaltsanalyse.pdf](http://jena.de/_C1257CC3002BC89F.nsf/0/FE6878681C9BFF63C1257CC30078EBB6/$FILE/Mayring-QualitativeInhaltsanalyse.pdf) [online am 12.02.2015]

NÄSER, Wolfgang (1986): Internationaler Sommerkurs der Philipps-Universität Marburg 1986 . URL: <http://staff-www.uni-marburg.de/~naeser/isk86-einf.htm> [online am 03.04.2015]

PEHOFER, Johann (1998): Geschichte des burgenländischen Schulwesens. URL: https://www.ph-online.ac.at/ph-bgld/voe_main2.getVollText?pDocumentNr=11604&pCurrPk=2510 [online am 15.01.2015]

POHL, Heinz-Dieter (2013): Es gibt keine österreichische Sprache. URL: <http://www.genius.co.at/?id=553> [online am 08.05.2015]

Projekt Gutenberg (2013): Natur und Erkenntnis. URL: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/natur-und-erkenntnis-971/16> [online am 08.05.2015]

SCHÜTZ, Hannes (o.J.): Deutsche Dialekte im Alpenraum - Dialekträume. URL: http://www.argealp.org/atlas/data/ergebnisse_gebiete.html [online am 05.11.2014]

SOUKUP, Barbara (2009): Dialect use as interaction strategy. A sociolinguistic study of contextualization, speech perception, and language attitudes in Austria. URL: <https://fedora.phaidra.univie.ac.at/fedora/get/o:364100/bdef:Content/get> [online am 30.10.2014]

STATISTIK AUSTRIA (2011): Volkszählung Hauptergebnisse I – Burgenland. URL: www.statistik.at/web_de/Redirect/index.htm?dDocName=007130 [online am 15.01.2015]

STATISTIK AUSTRIA (2014): Schulbesuch. URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html [online am 13.01.2014]

TRESCHER Verlag (2015): Das nördliche Burgenland. URL: <http://www.trescher-verlag.de/reisefuehrer/oesterreich/burgenland.html> [online am 03.02.2015]

ZIEGLER, Katharina (2009): Burgenland. URL: <http://austria-forum.org/af/AEIOU/Burgenland> [online am 10.01.2015]

9.3 Behördentexte

Amt der NÖ Landesregierung (2007): Verpflichtendes Kindergartenjahr. URL: http://www.noe.gv.at/GesellschaftSoziales/Kinderbetreuung/Kindergaerten/Haeusliche_Erziehung.html [online am 17.11.2014]

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultur, Wissenschaft und Kunst (2014): LehrplanPLUS Grundschule/Lehrplan für die bayerische Grundschule. URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/107/LehrplanPLUS%20Grundschule%20StMBW%20-%20Mai%202014.pdf> [online am 13.01.2015]

Bundesgesetzblatt (2000): 229. Verordnung: Amtssprachenverordnung-Ungarisch. URL: <http://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=3444> [online am 14.05.2015]

Bundeskanzleramt Österreich (2015): Landesrecht Burgenland: Gesamte Rechtsvorschrift für Burgenländisches Pflichtschulgesetz 1995, Fassung vom 15.01.2015. URL: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrBgld&Gesetzesnummer=10000390> [online am 15.01.2015]

Bundeskanzleramt Österreich (o.J): Staatsvertrag betreffend die Wiederherstellung eines unabhängigen und demokratischen Österreich [Auszug]. URL: <http://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=33764> [online am 15.01.2015]

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2000): Lehrplan der Volksschule. URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14055/lp_vs_gesamt.pdf [online am 09.01.2015]

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK)/Rechnungshof (2013): Bericht des Rechnungshofes, Schüler mit Migrationshintergrund, Antworten des Schulsystems. URL: http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/2013/berichte/teilberichte/bund/Bund_2013_06/Bund_2013_06_4.pdf [online am 16.01.2015]

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (2007): Von den Sprachen des Kindes zu den Sprachen der Welt. URL: http://www.oesz.at/download/publikationen/3.1_vom_kind_zur_welt_17_12_2007.pdf [online am 13.05.2015]

KANZ, Ulrich (2006): „Dialekt und Lehrplan. Ein Überblick“. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Dialekte in Bayern - Handreichung für den Unterricht. München: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, S. 84-88.

Landesschulrat für das Burgenland (2014): Gesamtübersicht. [19.09.2014]

Lehrplan der Volksschule. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGB I.II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012. Quelle: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_1_4055.pdf?4dzgm2 [online am 09.01.2015]

ÖWB (2008): Österreichisches Wörterbuch Schulausgabe. Herausgegeben im Auftrag des Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Auf der Grundlage des amtlichen Regelwerks. 40. Auflage. Nachdruck. Wien: övhpt.

Sächsisches Bildungsinstitut (2013): Dokumentation zur Fachtagung „Vom Bilderbuch zur Bildungssprache“. URL: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/19631> [online am 09.05.2015]

Stadtschulrat für Wien (o.J.): Schuleinschreibung neu!. URL: <http://www.stadtschulrat.at/aktuell/detid103/off20> [online am 13.01.2014]

Volksschule Kittsee (o.J.): Wie erfolgt die Einschreibung in die Volksschule Kittsee. URL: <http://volksschule-kittsee.at/schuleinschreibung/> [online am 11.02.2015]

Volksschule Nickelsdorf (o.J.): Vermittlung von sprachlicher Kompetenz. URL: <http://www.nickelsdorf.at/vs/ueber-uns/schulprogramm/3-vermittlung-von-sprachlicher-kompetenz.php> [online am 11.02.2015]

10 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Herkunft, Arbeitsplatz, Dialekt der Pädagoginnen	93
Tabelle 2: Erstkontakt der Pädagoginnen mit der Standardsprache	94
Tabelle 3: Persönliche Position zum Gebrauch von Dialekt der PädagogInnen	95
Tabelle 4: Verwendung von Standardsprache oder Dialekt im Unterricht durch..... die PädagogInnen	97
Tabelle 5: Verwendung des Dialekts durch PädagogInnen bei Kindern, die eine	
andere Erstsprache als Deutsch haben	99
Tabelle 6: Verwendung des Dialekts der SchülerInnen im Unterricht	101
Tabelle 7: Probleme beim Erlernen der Standardsprache von Kindern mit	
und ohne Migrationshintergrund	103
Tabelle 8: Erstkontakt mit/Gebrauch von Dialekt und sprachliche Verständigung	
der DaZ- und DaM-SchülerInnen untereinander	105
Tabelle 9: Vor- und Nachteile beim Gebrauch von Dialekt der SchülerInnen	
mit und ohne Migrationshintergrund untereinander.....	107
Tabelle 10: Lehrplan bezüglich Lehre und Umsetzung von Dialekten im Unterricht.....	108
Tabelle 11: Lernziel nach Lehrplan für Klassen mit DaM- und DaZ-SchülerInnen in	
der Elementarschule	109

11 Abkürzungsverzeichnis

bzgl.	-	Bezüglich
bzw.	-	Beziehungsweise
ca.	-	Circa
d.h.	-	Das heißt
DaF	-	Deutsch als Fremdsprache
DaM	-	Deutsch als Muttersprache
DaZ	-	Deutsch als Zweitsprache
ebd.	-	ebenda
etc.	-	et cetera
ggf.	-	gegebenenfalls
Hg.	-	Herausgeber
HÜ	-	Hausübung
K	-	Kind
k.A	-	Keine Angabe
KK	-	Kinder
L/LP	-	Lehrperson
o.S	-	Ohne Seite
s. o	-	Siehe oben
usw.	-	Und so weiter
uvm.	-	Und viele mehr
VS	-	Volksschule
z.B.	-	Zum Beispiel

12 Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Gisela-Maria Mannsberger, BEd

Ausbildung:

1995-1999	Private Volksschule der Schwestern vom Göttlichen Erlöser Neusiedl am See
1999-2003	Private Hauptschule der Schwestern vom Göttlichen Erlöser Neusiedl am See
2003-2008	Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe in Neusiedl am See / „Pannoneum“
2008-2011	Private Pädagogische Hochschule Burgenland – Lehramt für Volksschulen
Seit 2011	Masterstudium „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ an der Universität Wien, Masterarbeit „Dialekt und Standardsprache in sprachlich heterogenen Volksschulklassen im Bezirk Neusiedl am See im Nordburgenland“

Berufliche Tätigkeiten:

Juli 2007 u. Juli 2008	Bank Austria, Neusiedl am See
Juni 2010	DaF-Projekt in Tschechien, Trebic
Dezember 2013	DaZ-Hospitation und Unterricht im Alpha Sprachinstitut, Wien
Seit März 2014	Nachhilfeinstitut Lernen 8, Wien