



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Innere“ und „äußere“ (Mehr-)Sprachigkeit aus der Sicht von
Schüler_innen.

Eine qualitative Analyse der Spracheinstellungen von Schüler_innen einer vierten
Klasse aus dem Mühlviertel.

verfasst von / submitted by

Rebecca Sachau

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2020/ Vienna, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /

UA 190 333 456

degree programme code as it appears on

the student record sheet:

Studienrichtung lt. Studienblatt /

Lehramtsstudium UF Deutsch UF Geographie und Wirt-
schaftskunde

degree programme as it appears on

the student record sheet:

Betreut von / Supervisor

PD Mag. Dr. Manfred Glauningner

Danksagung

Vielen Dank

den vier Schüler_innen, die sich bereit erklärt haben, die Interviews zu führen. Ohne euch wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen! Ein weiterer Dank gilt in diesem Zusammenhang den Lehrkräften und dem Direktor der Schule, die mich so wohlwollend unterstützt haben.

Vielen Dank

meinem Betreuer, Herrn Prof. PD Dr. Mag. Glauninger. Mein Dank gilt Ihnen natürlich für Ihre Unterstützung und Begleitung meiner Diplomarbeit - einen besseren Betreuer kann man sich nicht vorstellen. Mein Dank geht aber darüber hinaus und betrifft Sie als (Lehr-)Person: Danke für Ihre Art der Wissensvermittlung, Ihre Wertschätzung gegenüber den Student_innen, das Anregen zu eigenen Überlegungen und Ihre Begeisterung.

Danke

all jenen, die sich mit mir durch die Zeit des Schreibens bewegt haben, meine zahlreichen Momente des „fast-Fertigseins“, aber auch meine Momente der Prokrastination und Verzweiflung geteilt haben.

Außerordentlicher Dank

gilt außerdem meiner Familie. In alter „Postkarten-Manier“ halte ich es kurz und bündig: Danke für eure jahrelange Unterstützung und den finalen Ansporn!

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
I Theoretischer Teil	3
2 Sprache	3
2.1 Funktionalität von Sprache	3
2.1.1 Kommunikative Funktion	4
2.1.2 Kognitive Funktion	5
2.1.3 Identitätsstiftende Funktion	7
2.1.4 Performative Funktion	8
2.1.5 Funktion der Macht	9
3 (Mehr-)Sprachigkeit	12
3.1 Zum Begriff (Mehr-)Sprachigkeit	12
3.2 Diskurs (Mehr-)Sprachigkeit	13
3.3 „Innere“ (Mehr-)Sprachigkeit	15
3.3.1 Standardvarietät	16
3.3.2 Deutsch als plurizentrische / pluriareale Sprache	17
3.3.3 Dialekt	19
3.3.4 Umgangssprache	21
3.3.5 Varietätenlinguistik	23
3.4 „Äußere“ (Mehr-)sprachigkeit	26
3.5 Prestige-Stigma-Ambivalenz im Kontext soziolinguistischer Überlegungen	27
3.6 (Mehr-)Sprachigkeitspolitik	30
3.6.1 EU-Ebene	31
3.6.2 (Mehr-)Sprachigkeit auf supra- vs. nationaler Ebene	33
3.7 (Mehr-)Sprachigkeit an österreichischen Schulen	35
3.7.1 Staatsbürgerschaften und Sprachen an österreichischen Schulen	36
3.7.2 Fremdsprachen in der Schule	40

4 Spracheinstellungen	43
4.1 Begriffserklärungen	43
4.1.1 Emotionen	43
4.1.2 (Soziale) Kategorien	44
4.1.3 Stereotype	46
4.1.4 Vorurteile	47
4.2 Einstellungen	48
4.3 Verhalten	50
4.4 Gruppen(-zugehörigkeit)	51
4.5 Language Awareness	53
II Empirischer Teil	56
5 Methodik	56
5.1 Quantitative Erhebung	56
5.1.1 Fragebogen	56
5.1.2 Durchführung	57
5.1.3 Auswertung	57
5.2 Qualitative Erhebung	58
5.2.1 Durchführung	59
5.2.2 Auswertung: Qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING	60
6 Auswertung der Interviews	62
6.1 Angabe von Zitaten aus den Interviews	62
6.2 Schülerin 1	63
6.2.1 Sprachmax1	63
6.2.2 Sprachen und Sprachverwendung – eine Annäherung	65
6.2.3 „Innere“ und „äußere“ (Mehr-)Sprachigkeit	67
6.2.4 Sprache und Identität	68
6.2.5 Bewertung verschiedener Sprachen	68
6.2.6 Vor- und Nachteile von (Mehr-)Sprachigkeit	71
6.2.7 Plurizentrik des Deutschen	73

6.2.8 Angebotene Fremdsprachen und Wünsche	73
6.3 Schülerin 2	74
6.3.1 Sprachmaxl	74
6.3.2 Sprachen und Sprachverwendung – eine Annäherung	76
6.3.3 „Innere“ und „äußere“ (Mehr-)Sprachigkeit	77
6.3.4 Sprache und Identität	78
6.3.5 Bewertung verschiedener Sprachen	79
6.3.6 Vor- und Nachteile von (Mehr-)Sprachigkeit	82
6.3.7 Plurizentrik des Deutschen	83
6.3.8 Angebotene Fremdsprachen und Wünsche	84
6.4 Schüler 3	84
6.4.1 Sprachmaxl	85
6.4.2 Sprachen und Sprachverwendung – eine Annäherung	87
6.4.3 „Innere“ und „äußere“ (Mehr-)Sprachigkeit	88
6.4.4 Sprache und Identität	89
6.4.5 Bewertung verschiedener Sprachen	89
6.4.6 Vor- und Nachteile von (Mehr-)Sprachigkeit	91
6.4.7 Plurizentrik des Deutschen	93
6.4.8 Angebotene Fremdsprachen und Wünsche	93
6.5 Schüler 4	94
6.5.1 Sprachmaxl	94
6.5.2 Sprachen und Sprachverwendung – eine Annäherung	97
6.5.3 „Innere“ und „äußere“ (Mehr-)Sprachigkeit	98
6.5.4 Sprache und Identität	99
6.5.5 Bewertung verschiedener Sprachen	99
6.5.6 Vor- und Nachteile von (Mehr-)Sprachigkeit	101
6.5.7 Plurizentrik des Deutschen	102
6.5.8 Angebotene Fremdsprachen und Wünsche	103
6.6 Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse	104
6.6.1 Sprachmaxl	105
6.6.2 Sprachen und Sprachverwendung – eine Annäherung	105

6.6.3 „Innere“ und „äußere“ (Mehr-)Sprachigkeit	106
6.6.4 Sprache und Identität	107
6.6.5 Bewertung verschiedener Sprachen	107
6.6.6 Vor- und Nachteile von (Mehr-)Sprachigkeit	108
6.6.7 Plurizentrik des Deutschen	108
6.6.8 Angebotene Fremdsprachen und Wünsche	109
7 Conclusio.....	111
8 Literaturverzeichnis.....	114
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	120
Anhang	121
Abstract	125

1 Einleitung

Sprachen werden weltweit immer noch benutzt, um Differenzen herzustellen,
Grenzen zwischen Menschen zu ziehen und Macht auszuüben.
(Gombos 2011: 45)

Geboren und aufgewachsen in Norddeutschland, war das Thema (Mehr-)Sprachigkeit, mal abgesehen vom Fremdsprachenunterricht in der Schule, etwas, das in meiner Lebenswirklichkeit kaum nennenswerten Platz einnahm. Das änderte sich schlagartig als ich nach dem Abitur (deutsche Standardvarietät) beziehungsweise nach der Matura (österreichische Standardvarietät) meinen Wohnort nach Österreich verlegte und mein Studium an der Universität Wien begann.

Plötzlich war ich umgeben von dialektsprechenden Personen. Meine Begeisterung für Dialekte sowie der Ehrgeiz, Sprecher_innen anhand des Dialektes einem Bundesland zuzuordnen zu können, waren geboren. Die Information, dass das, was ich für einen Dialekt gehalten hatte, nach Angaben der Sprecher_innen, mit denen ich zu tun hatte, überhaupt kein Dialekt sei, da man sich bemühen würde, mit mir „Hochdeutsch“ zu sprechen, überraschte mich. Ich dachte, man würde mir nicht zutrauen, Dialekte zu verstehen, daher versuchte ich, Freund_innen und Bekannte dazu zu bewegen, mit mir im Dialekt zu sprechen. Im Laufe weiterer Gespräche und Wochen stellte sich allerdings heraus, dass man mir keineswegs Kompetenz absprechen wollte, sondern man sich unwohl fühle, mit mir im Dialekt zu sprechen.

Dass es sich dabei keineswegs um ein Einzelphänomen handelte, sondern zahlreiche Studien zum Thema Standard, Standardvarietäten und Dialekte existieren und genau jenen Aspekt aufgriffen, erfuhr ich etwa im dritten Semester als ich ein Seminar zum Thema *Plurizentrität* besuchte. Seitdem lässt mich das Thema nicht mehr los, da es nicht nur meine Vergangenheit und Gegenwart berührt, sondern mich auch in Zukunft, vor allem als Lehrerin an einer österreichischen Schule, begleiten wird.

Weil sich bei der Recherche zum Thema (Mehr-)Sprachigkeit gezeigt hat, dass die Position der Schüler_innen nur marginal vertreten ist, möchte ich mit der folgenden Arbeit einen Beitrag leisten, dem Ungleichgewicht ein wenig entgegenzuwirken.

Das Forschungsinteresse liegt dabei vornehmlich auf der Konzipierung und der „sozialen Bedeutung“ von „innerer“ und „äußerer“ (Mehr-)Sprachigkeit aus der Sicht von Schüler_innen. Vor dem Hintergrund soziolinguistischer Spracheinstellungs- beziehungsweise

Sprachideologieforschung und (Mehr-)Sprachigkeitsforschung sollen mittels einer empirischen Erhebung mit vier Schüler_innen aus dem Mühlviertel folgende Fragen geklärt werden:

1. Welche (varietätenspezifischen) Konzepte von "innerer" und "äußerer" (Mehr-)Sprachigkeit haben die Schüler_innen und welche "soziale Bedeutung" (kommunikationsspezifische und identitätsrelevante Funktionalität, Prestige, Stigma, ...) verbinden sie damit?
2. Welche außersprachlich-lebensweltlichen Faktoren (zum Beispiel Raum, Zeit, Situation/Funktion und soziale Schicht/Status/Gruppe) spiegeln sich in welcher Weise in den Äußerungen der Schüler_innen wider?

Es wird davon ausgegangen, dass...

1. die Schüler_innen ein Bewusstsein für (varietätenspezifisch strukturierte) "innere" und "äußere" (Mehr-)Sprachigkeit und deren kommunikative Funktionalität haben.
2. die "soziale Bedeutung" der dabei involvierten (Varietäten von) Sprachen von stereotypen Vorstellungen hinsichtlich der jeweiligen Sprachträger_innengruppen geprägt ist.
3. "äußere" (Mehr-)Sprachigkeit mit Problemen bei der sprachbasierten Identitätskonstruktion einhergehen kann.

Der Aufbau der Arbeit nimmt Bezug auf die Forschungsfragen und forschungsleitenden Annahmen und ist grob untergliedert in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Der theoretische Teil umfasst die Kapitel *Sprache*, *(Mehr-)Sprachigkeit* und *Spracheinstellungen* und dient dazu, Begrifflichkeiten und Konzepte zu definieren, aber auch einen größeren Zusammenhang herzustellen, indem Sprecher_innen beispielsweise als sprachhandelnd und somit machtausübend dargestellt werden. Der empirische Teil enthält die der Untersuchung zugrunde liegende Methodik sowie die Ergebnisse und die Analyse der Interviews. Den Abschluss, vom Literatur-, Abbildungs- und Tabellenverzeichnis plus Anhang abgesehen, bildet eine Conclusio, in der die Ergebnisse der Arbeit zusammenfassend dargestellt werden.

I Theoretischer Teil

Der theoretische Teil der Arbeit dient dazu, die Aussagen der Schüler_innen, die im empirischen Teil analysiert und interpretiert werden, in einen größeren theoretischen Kontext einzubetten, verwendete Begrifflichkeiten zu erläutern und einen Überblick über den aktuellen Stand der Thematik zu geben.

Bevor das Thema (Mehr-)Sprachigkeit in Kapitel 3 fokussiert wird, wird dargestellt, welche Funktionen mit Sprache einhergehen, warum die Schüler_innen sprachhandelnde Personen sind und welche Konsequenzen Sprachhandlungen nach sich ziehen können. Denn wenn von (Mehr-)Sprachigkeit die Rede ist, ist von Sprache die Rede und Sprache hat einen wesentlichen Einfluss auf hierarchische Machtstrukturen einer Gesellschaft. In Kapitel 4 erfolgt schließlich eine Übersicht zu Spracheinstellungen und damit verwandten Konzepten.

2 Sprache

In Verbindung mit Sprache assoziiert man vermutlich zunächst Kommunikation mündlicher oder schriftlicher Art. Doch nicht nur die Kommunikation und damit verbunden die gesellschaftliche Partizipation sind wichtige Aspekte im Zusammenhang mit Sprache, sondern auch Sprachhandlungen, die Identität und Identitätsbildung von Individuen und Gruppen sowie damit verbundene Hierarchie- und Machtstrukturen. Dass Sprache darüber hinaus nicht im Status quo verweilt, sondern wandelbar und von Sprecher_innen beeinflusst/beeinflussbar ist, soll anhand der verschiedenen Funktionalitäten von Sprache aufgezeigt werden.

2.1 Funktionalität von Sprache

Mit der Verwendung sowie nicht Verwendung von Sprache gehen divergierende Funktionalitäten einher. BÜHLER und JAKOBSON sind wichtige Vertreter auf dem Gebiet der Funktionalität von Sprache. Mit der Entwicklung des Organon-Modells beziehungsweise des Kommunikationsmodells versuchen sie, die Funktionen von Sprache zu verdeutlichen (vgl. u. a. Rolf: 425). In beiden Modellen sind die Funktionen von Sprache eng verwoben mit der Kommunikation.

Die kommunikative Funktion als Teil sozialer Interaktion geht weit über die Vermittlung und den Austausch von Informationen hinaus. Im Kontext der Soziolinguistik und Spracheinstellungen sind neben und als Teil der kommunikativen Funktion vor allem die identitätsstiftende, die kognitive, die performative (sprachhandelnde) und machtausübende Funktion von Sprache relevant. Anhand dieser vier Bereiche soll aufgezeigt werden, warum die Aussagen der Schüler_innen für den (Mehr-)Sprachigkeitsdiskurs, der in Kapitel 3.2 ausführlich behandelt wird, von Belang sind.

2.1.1 Kommunikative Funktion

Zu der kommunikativen Funktion zählt nicht nur, was gesagt wird, sondern auch, wie etwas gesagt wird. Als Klassifikationskategorien werden beispielsweise die *verbale*, *paraverbale* und *nonverbale* Kommunikation angeführt (vgl. Busch / Stenschke: 34). Die verbale Ebene beinhaltet sprachliche Zeichen im engeren Sinne wie Wörter, Sätze und Texte, die zum einen durch paraverbale Zeichen, wie zum Beispiel Intonation, Lautstärke und Sprechtempo, zum anderen durch nonverbale Zeichen wie Gestik, Mimik und Blickkontakt begleitet würden (vgl. Busch / Stenschke: 34).

Die verbale Kommunikation in der Muttersprache erfolgt quasi automatisch, das heißt die Anstrengung zur Wort-, Satz- und Textbildung ist gering, der Wahrnehmung von para- und nonverbaler Kommunikation kann ein größerer Anteil zu Gute kommen. Ist das Niveau der Automatisierung in einer Sprache, sei es die Muttersprache, Zweit(+)- oder Fremdsprache, nicht erreicht, wird ein wesentlicher Teil der Anstrengung darauf verwendet, die verbale Kommunikation zu gestalten, wodurch die Aufmerksamkeit bezüglich der para- und nonverbalen Kommunikation geringer wird. Dadurch wird es dann beispielsweise schwieriger, Ironie zu durchschauen oder Witze zu verstehen und zu machen.

Eine vierte Ebene der Kommunikation, die gegenwärtig noch wenig Erwähnung in der Literatur findet, ist die Ebene der Kommunikation, die am ehesten als *nicht-erwähnte* beschrieben werden kann. Iann hornscheidt¹ hat in dem 2012 erschienen Buch *feministische w_orte: ein lern-*,

¹ Die Kleinschreibung des Namens ist kein Fehler, sondern entspricht dem Wunsch hornscheidts zur Zeit der Veröffentlichung. Nähere Ausführungen zu der bewussten Kleinschreibung finden sich im Eingangskapitel des Buches *feministische w_orte: ein lern-, denk- und handlungsbuch zu sprache und diskriminierung, gender studies und feministischer linguistik*.

denk- und handlungsbuch zu sprache und diskriminierung, gender studies und feministischer linguistik einige Denkanstöße formuliert, die auch außerhalb der Gender Studies und feministischer Linguistik Anklang finden. hornscheidt behauptet, „gerade das was nicht gesagt wird ist häufig sehr viel machtvoller als das was explizit gemacht wird“ (hornscheidt 2012: 41). Auf der einen Seite nachvollziehbar und logisch, steht man methodisch vor einer Herausforderung: Wie können Themen, die weder auf verbaler noch auf para- oder nonverbaler Ebene geäußert werden, als Probleme enttarnt und in den Diskurs aufgenommen werden? Die Frage nach einer geeigneten Methodik kann an dieser Stelle zwar nicht geklärt werden, ein Anfang könnte es aber sein, möglichst alle Personen zu Wort kommen zu lassen und deren Belange, vor allem die der betroffenen Personen, zu berücksichtigen. Im Falle des (Mehr-)Sprachigkeitsdiskurses an Schulen sind das vor allem die Lehrkräfte und Schüler_innen.

2.1.2 Kognitive Funktion

Die kognitive Funktion von Sprache umfasst die Bereiche der Wahrnehmung und des Denkens. Die Frage nach der Korrelation von Sprache und Denken beschäftigt die Menschen spätestens seit der Antike. Ob ein Zusammenhang besteht und wenn ja, welcher, ist bis dato jedoch nicht geklärt. Nachstehende Möglichkeiten sind vorstellbar:

1. Sprechen ist Denken.
2. Denken beeinflusst die Sprache.
3. Die Sprache beeinflusst das Denken.
4. Es besteht kein Zusammenhang zwischen Sprache und Denken.

In dieser Arbeit wird der Standpunkt vertreten, dass ein Zusammenhang zwischen Sprache und Denken besteht, dass Sprache und Denken sich wechselseitig beeinflussen. Es soll zur leichteren Verständlichkeit ein kurzes, aktuelles Beispiel aus dem Bereich gendersensibler Sprache herangezogen werden:

In der deutschen Sprache sind die generische und männliche Form identisch, die weibliche Form wird meist als Ableitung der männlichen beziehungsweise generischen Form gebildet, wie zum Beispiel in 'Architekt' → 'Architektin'. Schreibe ich das Wort 'Architekt' und meine

damit die generische Form, sind auch die Frauen gemeint. Studien haben jedoch ergeben, dass für Rezipient_innen häufig nicht ersichtlich ist, dass es sich um die generische Form handelt und sie das Wort daher ausschließlich mit männlichen Personen verbinden (vgl. Heise 2000, 2003, zitiert nach Kothoff / Nübling 2018: 103 f.).

Ist in Texten von Architektinnen oder ArchitektInnen die Rede, so denken Rezipient_innen nicht (nur) an männliche Personen, sodass ein direkter Einfluss der Sprache auf die Wahrnehmung und das Denken sichtbar wird. Die Thematisierung oder nicht Thematisierung von (Mehr-)Sprachigkeit im Unterricht hat dementsprechend Auswirkungen auf die Wahrnehmung und die Denkweise der Schüler_innen.

Die Art und Weise der Thematisierung spielt hinsichtlich des Denkens ebenfalls eine Rolle, denn der Einfluss des Denkens auf die Sprache und umgekehrt zeigt sich auch in dem Gebrauch von Begrifflichkeiten und damit einhergehenden (konzeptuellen) Konnotationen.

da personen sich nicht kontinuierlich über jedes einzelne wort kritisch reflektierend gedanken machen können, normalisieren und naturalisieren sich unbemerkt bestimmte vorstellungen über die tradierung von begrifflichkeiten und ihr ungebrochener und unhinterfragter gebrauch. das denken findet nicht jenseits des sprechens_hörens_lesens_schreibens statt, sondern ist ein wechselseitiger kontinuierlicher prozess, in dem sich normative und scheinbar unhinterfragte konzeptualisierungen herausbilden. (hornscheidt 2012: 142)

Hier tritt die Ebene der Metasprache zutage, das heißt das Sprechen über Sprache mittels Sprache. Was zunächst abstrakt klingt und als Gegenstand der Überlegung eher fachkundigen Personen zugeordnet wird, lässt sich in der schulischen Praxis leicht umsetzen: Kleine Impulse genügen, um die Schüler_innen zum Nachdenken über den Bedeutungswandel von Begriffen anzuregen und sich mit der eigenen Verwendung von Sprache auseinanderzusetzen. So kann beispielsweise der Bedeutungswandel von einzelnen Wörtern als Anlass herangezogen werden, um über Sprache und deren Veränderbarkeit zu sprechen.

Die Annahme, Sprache und Denken würden sich wechselseitig beeinflussen und die bisherigen Ausführungen dazu, führt zu der Auffassung, Sprache habe Einfluss auf die Realität und umgekehrt, weshalb Begrifflichkeiten und damit konnotierte Bedeutungen und Konzeptualisierungen unbedingt reflektiert und hinterfragt werden sollten. Nicht nur von

Sprachwissenschaftler_innen und fachlich involvierten Personen, sondern von möglichst allen Sprecher_innen einer Gesellschaft. Impulse und Raum für Überlegungen können in der Schule gegeben werden.

2.1.3 Identitätsstiftende Funktion

Sprache gehört zu den stärksten Identitätsträgern überhaupt [...].
(Plewina / Rothe 2011: 215)

Der Argumentation im vorangegangenen Kapitel folgend, dass Sprache und Denken sich wechselseitig beeinflussen und Sprache Realität schafft, muss davon ausgegangen werden, dass Sprache auch Einfluss auf die Identität hat. Identität wird hier als Ganzheit einer Person verstanden, welche sich, wiederum unter der Prämisse sozialer Konstruktion, im Spannungsfeld „um die Herstellung einer Passung zwischen dem subjektiven "Innen" und dem gesellschaftlichen "Außen" also um die Produktion einer *individuellen sozialen Verortung*“ (Keupp 2000) befindet.

Die Identität im Spannungsfeld von Innen und Außen hat zur Folge, dass die Identitätsbildung niemals abgeschlossen ist, sondern sich lebenslang prozesshaft weiterentwickelt. Unter der Annahme, Sprache und Identität stünden in einem Zusammenhang, kann der Grad des Zusammenhangs, abhängig von verschiedenen Faktoren, unterschiedlich ausfallen:

Sprache und Identität stehen in einem Zusammenhang. Wie eng und wie EIN-seitig dieser Zusammenhang ausgelegt wird, hängt von der Gesellschaft und Kultur, von Institutionen und handelnden Personen ab. Identität wird hier als ein ständig neu konstruiertes Konzept verstanden, nicht als eine vorgegebene Kategorie. (Gombos et al. 2015: 60)

GOMBOS unterstreicht mit seiner Aussage die soziale Konstruiertheit von Identität, die nicht zuletzt durch bereits konstruierte Konzepte, wie zum Beispiel Kultur und Sprache, aber auch von Institutionen und schlussendlich von Personen einer Gesellschaft, beeinflusst wird. Gleichzeitig festigen und beeinflussen die Personen selbst bestehende (sozial konstruierte) Vorstellungen, woraus ein Machtgefüge besteht, das in Kapitel 2.1.5 noch näher beleuchtet wird.

Identität ist also, wie bereits angeklungen, nicht statisch, sondern dynamisch. Die individuelle Identität ist geprägt von gesamtgesellschaftlichen Normen und Erwartungen, die erfüllt oder

durchbrochen werden können. Bezüglich individueller und kollektiver Identität ist außerdem mitzubedenken, dass eine Haltung, ein Sprechen über sich selbst hinaus, nicht nur unbewusst, sondern durchaus bewusst herbeigeführt werden kann:

Und manchmal ist ein „Urheber“ (im rechtlichen Sinne des Wortes) beteiligt, also jemand, dessen Standpunkt durch die ausgesprochenen Worte vertreten wird, dessen Vorstellungen mitgeteilt werden und der dem verpflichtet ist, was die Worte sagen.

Man sollte beachten, dass man es in diesem Fall weniger mit einem Körper oder einem Bewusstsein zu tun hat als mit einer Person, die eine bestimmte soziale Identität oder Rolle innehat, eine besondere Stellung als Mitglied einer Gruppe, einer Beziehung, Verbindung, einer Kategorie, eines Amtes oder welcher sozial verankerten Quelle der Selbstidentifikation auch immer. Häufig schließt dies ein, dass das Individuum ausdrücklich oder implizit eher im Namen eines „Wir“ als für sich spricht [...]. (Goffmann 2017: 59)

Es kristallisiert sich heraus, was letztendlich auch für die Spracheinstellung und das Verhalten einer Person eine Rolle spielt: Personen existieren als Teil einer Gesellschaft, als Mitglied einer Gruppe oder mehrerer Gruppen und als Träger_innen verschiedener Rollen. Die Identität kann demnach als ein Konglomerat verschiedener Einflüsse gesehen werden, von denen nicht alle (ausreichend) reflektiert und hinterfragt wurden. Personen, manche mehr und manche weniger, sind also in ihren Einstellungen und in ihrem Verhalten beeinflusst, beeinflussbar und beeinflussend, worauf konkret in Kapitel 4 unter dem Aspekt der Spracheinstellungen eingegangen wird.

2.1.4 Performative Funktion

Das Konzept der Performativität besagt, dass „durch Sprache verschiedene Handlungen vollzogen und Wirkungen erreicht werden können“ (Graefen / Liedke 2012: 243). Diese Annahme sei zwar unumstritten gewesen, habe jedoch erst in den 60er / 70er Jahren mit Austin und Searle Einzug in die Sprachwissenschaft gefunden (vgl. Graefen / Liedke 2012: 243). In der so genannten Sprechakttheorie werde zwischen konstativen und performativen Äußerungen unterschieden, wobei erstere sich dadurch kennzeichnen würden, dass sie wahr oder falsch sein können, letztere dadurch, dass sie glücken oder missglücken können (vgl. Graefen / Liedke 2012: 243 f.). Ein oft genanntes Beispiel für eine performative Äußerung ist der Satz: „Hiermit erkläre ich Sie zu Mann und Frau!“. Die Handlung wird hier im Moment der Äußerung vollzogen –

sofern die Äußerung glückt.² Der Begriff der Performativität fand Eingang in verschiedene Diskurse, u. a. der Sex-Gender-Unterscheidung und beweist neuerlich den Einfluss von Sprache:

Performativität von Geschlecht wird somit nicht als die Möglichkeit eines souveränen Subjekts verstanden, seine Geschlechtsidentität auszudrücken und zu vollziehen, sondern die soziale Geschlechtsidentität (*gender*) ist gerade insofern performativ, als sie das geschlechtliche Subjekt, das diese nur auszudrücken scheint, als seinen nachträglichen Effekt hervorbringt und konstituiert. (Babka / Posselt: 81 f., unter Bezugnahme auf Judith Butler)

Abgesehen von der Frage, ob es überhaupt nicht-performative sprachliche Äußerungen gibt, sind sprachliche Äußerungen ein wesentlicher Bestandteil in der Entwicklung. KOPP und SCHÄFFERS (2010: 305) verweisen auf das linguistische Relativitätsprinzip von SAPIR und WHORF, das besagt,

dass die S. (Sprache, Anm. d. Autorin) mit der ihr zugrunde liegenden Struktur als ein Typisierungsprozess die Wahrnehmung und das Bewusstsein so strukturiert, dass die sprachlichen Bedeutungsfelder, je nach Kultur, unterschiedliche Wirklichkeiten hervorrufen. Daraus kann abgeleitet werden, dass das Sprechen ein Prozess der Konstruktion von Wirklichkeit ist, der Handeln beeinflusst und als soziale Handlung gesehen werden muss.

Unter Bezugnahme auf AUSTIN, SEARLE, BUTLER, SAPIR, WHORF und andere lässt sich Performativität auf nahezu jeden Bereich anwenden: Sprachliche Äußerungen spiegeln nicht nur Erwartungen und Vorurteile gegenüber der Kategorie Geschlecht wider, sondern können gegenüber jeder Kategorie Einstellungen widerspiegeln. Im Kontext der (Mehr-)Sprachigkeit und Lebensrealität steht nicht mehr nur im Fokus, **was** gesagt oder **nicht** gesagt wird, sondern auch, **wie** etwas gesagt wird.

2.1.5 Funktion der Macht

Das Subjekt und seine Identität bilden sich, wie in Kapitel 2.1.3 schon angesprochen, in einem Kräftefeld zwischen Innen und Außen. An das Subjekt werden Erwartungen gestellt und gleichzeitig stellt das Subjekt Erwartungen an andere Subjekte. Das bedeutet, dass jedes Subjekt

² Im Falle einer Trauung ist dafür unter anderem eine Person notwendig, die die Befugnis hat, Personen zu vermählen, zum Beispiel ein_e Standesbeamte_r.

gewissen Machtstrukturen unterliegt, gleichzeitig aber auch Macht ausübt und die Machtstrukturen festigt und (re-)konstruiert.

Die Strukturen der Macht äußern sich in Bezug auf Subjekte beispielsweise, indem man Personen als Träger_innen verschiedener Rollen versteht. Da die meisten Personen Träger_innen mehrerer Rollen sind (zum Beispiel Mutter, Vater, Arbeiter_in, Angestellte_r, Chef_in, Kind, Schüler_in, Lehrer_in) kann es zu Konflikten kommen. Mit den Rollen seien nämlich normative Rollenerwartungen verknüpft (vgl. Foucault 1978: 110), die sich widersprechen können.³ Interessant ist nun, „wie die Machtverhältnisse in die Tiefe der Körper materiell eindringen können, ohne von der Vorstellung der Subjekte übernommen zu werden“ (Foucault 1978: 108), denn damit ist wieder der Bereich der unhinterfragten Annahme, Iteration und Festigung bestehender Machtstrukturen verbunden, die so vielleicht gar nicht weitergegeben werden wollen. Ein Grund ist möglicherweise die Auffassung, dass der Mensch als soziales Wesen gilt und damit nach Anerkennung und Zugehörigkeit strebt.

Als Mitglied einer Gesellschaft, in der Einsamkeit verachtet und Geselligkeit geschätzt wird, entsteht das Bedürfnis nach der Zugehörigkeit zu mindestens einer Gruppe. Diese Mitgliedschaft und das Gefühl, Teil einer Gruppe zu sein, sich zusammen stärker und mächtiger zu fühlen, hat Auswirkungen auf die individuelle und kollektive Identität und die Machtverhältnisse.

Individuelle Identität führt im Sozialverhalten zu Formen der Loyalität, das heißt zu einem **Gefühl der Zugehörigkeit** zu einer anderen Person, Gruppe oder Gemeinschaft mit der Bereitschaft, sich an deren Regeln zu halten. Loyalität betrifft die **gemeinsamen Werte und Maximen des Handelns**. Zu Letzterem gehört auch der jeweilige Sprachgebrauch. Die positive oder negative Einschätzung bestimmter Sprach-Varianten und daraus abgeleitet die individuelle Verwendung bestimmter Varianten im sprachlichen Umgang hängen fast immer von der Orts-, Gruppen- und der damit verbundenen Sprach-Loyalität ab. (Löffler 2010: 153)

Die Verwendung bestimmter sprachlicher Varianten und damit transportierten Machtmechanismen wird hier als Teil der individuellen und kollektiven Entscheidungsfähigkeit gesehen. Aus diesem Machtgefüge sogenannter gemeinsamer Werte, lässt sich ein Machtgefüge ableiten, das sehr viel weitreichender ist und sich von der Vorstellung individueller und kollektiver Einflussnahme entkoppelt. Macht bilde sich bei dieser Annahme nicht ausgehend vom individuellen

³ Ein Beispiel für einen möglichen Konflikt hinsichtlich der (normativen) Rollenerwartung sind berufstätige Eltern. Es wird erwartet, jederzeit für das Kind da zu sein, gleichzeitig wollen/müssen aber auch berufliche Anforderungen zufriedenstellend erfüllt werden.

oder kollektiven Willen oder leite sich von Interessen ab, sondern Macht bilde sich aus Mächten, funktioniere auf Mächten und errichte sich auf Vielfältigkeit von Machtfragen und Wirkungen (vgl. Foucault 1978: 110). Das klingt zunächst etwas abstrakt, es zeigt aber gut die Entwicklung eines Eigenlebens bestehender Mächte und das Schwinden der Einflussnahme.

Mit Blick auf diese tiefgreifenden, machtvollen Strukturen von Sprache, die sich im Laufe des Lebens durch unterhinterfragte Übernahme und Reproduktion vervielfältigt haben und weiter vervielfältigen, scheint es mehr als notwendig, das Thema Sprache und (Mehr-)Sprachigkeit zu thematisieren. Wie so oft kommt dem Bildungssektor, wie zum Beispiel Kindergarten und Schule, eine tragende Rolle zu, denn hier können Machtstrukturen und damit einhergehende (potentielle) Diskriminierungen frühzeitig aufgebrochen beziehungsweise verhindert werden. Wie bereits öfter angesprochen wurde, darf nicht davon ausgegangen werden, dass den handelnden Personen die Regeln und Intentionen ihres Verhaltens bewusst sind, weshalb eine Frühförderung zur (Sprach-)Bewusstheit ratsam wäre. Verändert werden kann, was thematisiert und als zu verändernd gesehen wird. Auf sprachlicher Ebene bietet sich zur Umsetzung das Konzept der *Language Awareness* an, welches als Übergang von der Theorie zur Praxis in Kapitel 4.5 genauer ausgeführt wird.

3 (Mehr-)Sprachigkeit

Spracheinstellungen, um die es in Bezug auf (Mehr-)Sprachigkeit im empirischen Teil dieser Arbeit geht, sind eng verwoben mit dem Kontext der jeweiligen Sprecher_innen. Für die Analyse der Spracheinstellungen bezüglich „innerer“ und „äußerer“ (Mehr-)Sprachigkeit ist es unabdingbar, sich mit dem Diskurs der (Mehr-)Sprachigkeit in Österreich und damit einhergehend der (Mehr-)Sprachigkeitspolitik der Europäischen Union auseinanderzusetzen. Die Auseinandersetzung mit dem Diskurs über (Mehr-)Sprachigkeit und mit der (Mehr-)Sprachigkeitspolitik in Österreich und der EU dient dazu, die Aussagen der Schüler_innen gesamtgesellschaftlich besser einordnen zu können und überprüfen zu können, ob und warum Einstellungen der Schüler_innen dem aktuellen Diskurs entsprechen oder nicht entsprechen.

Im Anschluss werden die in dieser Arbeit verwendeten Termini „innere“ und „äußere“ (Mehr-)Sprachigkeit definiert, präzisiert und in Frage gestellt. Aktuelle Zahlen zum Thema (Mehr-)Sprachigkeit und Fremdsprachen an österreichischen Schulen sollen abschließend zum Ausdruck bringen, dass das Thema (Mehr-)Sprachigkeit an Schulen nicht etwas ist, das uns zukünftig erwartet, sondern bereits vorhanden ist und nach einer angemessenen Konzeption zur Vorgehensweise verlangt.

3.1 Zum Begriff (Mehr-)Sprachigkeit

In der gängigen Literatur zum Thema (Mehr-)Sprachigkeit findet sich hauptsächlich die Schreibweise 'Mehrsprachigkeit', wenn es um die Thematisierung mehrerer Sprachen geht. Die Verwendung des Begriffes (Mehr-)Sprachigkeit ist allerdings bewusst gewählt, da auf lautlicher Ebene kein Unterschied zu hören ist, visuell aber einer zu sehen ist.

Es kann davon ausgegangen werden, dass ein Unterschied zwischen mehrsprachigen und nicht-mehrsprachigen Menschen nicht existiere, wenn man davon ausgehe, dass der Mensch beispielsweise durch Dialekte oder Soziolekte selbst in seiner Muttersprache mehrsprachig sei, es also keine nicht-mehrsprachigen Menschen gebe (vgl. Morkötter 2005: 57). Die Anführungszeichen bei „innerer“ und „äußerer“ (Mehr-)Sprachigkeit referieren auf eben diesen Sachverhalt, dass eigentlich nicht zwischen „innerer“ und „äußerer“ (Mehr-)Sprachigkeit unterschieden werden müsse.

Warum trotzdem von „innerer“ und „äußerer“ (Mehr-)Sprachigkeit die Rede ist, ist dem Umstand der Erhebung geschuldet: Um eine Verwirrung sowie eine Einflussnahme der Schüler_innen zu vermeiden, die im Laufe des Interviews unter anderem Stellung beziehen sollen, ob zwischen „innerer“ und „äußerer“ (Mehr-)Sprachigkeit unterschieden werden könne beziehungsweise solle, oder nicht, schien es zweckdienlich, auf die geläufige Formulierung Mehrsprachigkeit sowie die Unterscheidung in „äußere“ und „innere“ zurückzugreifen.

3.2 Diskurs (Mehr-)Sprachigkeit

Diskurse können als „Aussagemengen, die demselben Formationsgebiet angehören“ (Babka / Posselt 2016: 51, unter Bezugnahme auf Foucault) verstanden werden. Der Diskurs geht mit strukturellen Problemen einher, die alle Diskurse betreffen: Erstens die Begrenztheit des Diskurses selbst und zweitens die Verwendung von Begrifflichkeiten und Instrumentarien einschließlich der Bedeutungsveränderung bis hin zur Bedeutungslosigkeit.

In Abbildung 1 ist der Diskurs über (Mehr-)Sprachigkeit eingebettet in die Bereiche soziale Praxis, Politik, diskursive Praxis und Sprachenpolitik.

Mit dem Modell der Sprachenpolitik als diskursiv geprägtem Phänomen wird der Versuch unternommen, zu zeigen, dass der Diskurs über (Mehr-)Sprachigkeit zur Gänze der diskursiven Praxis zuzuordnen sei, wobei jede diskursive Praxis auch eine soziale Praxis darstelle, umgekehrt aber nicht jede soziale Praxis auch eine diskursive sein müsse (vgl. Dorostkar / Flubacher 2010: 139 f.).

(Sprachen-)Politik ist in diesem Sinn an der durchlässigen Grenze und Schnittstelle zwischen sozialer und diskursiver Praxis anzusiedeln: Die Durchdringung der sozialen Praxis (gesellschaftliche Strukturen, institutionelle Rahmenbedingungen, Gesetze usw.) durch die diskursive Praxis sowie deren wechselseitige Beeinflussung werden in diesem Modell durch Terminologie und Forschungsstand [...] visualisiert. Dabei steht die kürzeste punktierte Bogenlinie ganz links in der Abbildung für den geringsten Grad an Diskursivität bzw. die schwächste diskursive Prägung sozialer Praxis. Dieses Modell berücksichtigt neben dem diskursiven Charakter von Sprachenpolitik auch die Möglichkeit nicht-diskursiver sozialer Praktiken innerhalb und außerhalb der politischen Sphäre (zum Beispiel die physische Bestrafung des Gebrauchs einer bestimmten Sprache oder gesetzlich verankerte Sanktionen wie die Ausweisung von Drittstaatsangehörigen, die ihre Landessprachkenntnisse nicht wie gefordert nachweisen können). (Dorostkar 2014: 41 f.)

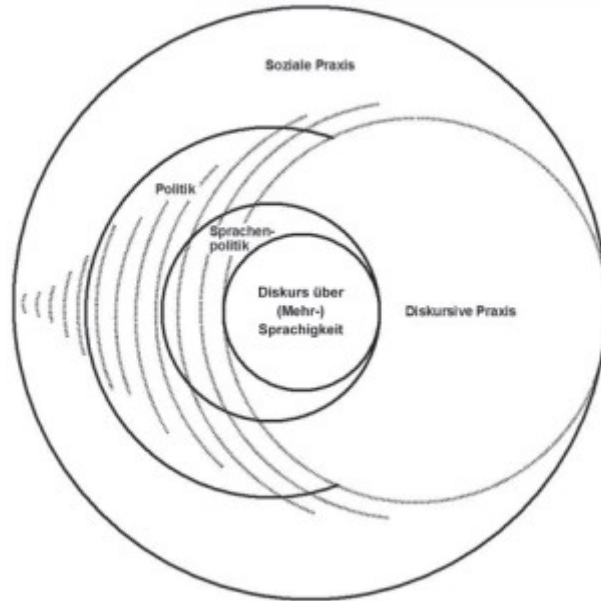


Abbildung 1: Sprachenpolitik als diskursiv geprägtes Phänomen (vgl. Dorostkar / Flubacher 2010: 140)

Das Modell und die dazugehörige Erläuterung referieren bereits stark auf den Bereich der Sprach(en)politik, der in Kapitel 3.6 näher beleuchtet wird. Von großer Bedeutung ist die Tatsache, dass die soziale und diskursive Praxis in Zusammenhang stehen und sich wechselseitig beeinflussen, der Grad der Einflussnahme aber sehr unterschiedlich sein kann. Diskurse seien als praktische Artikulationsspielräume stets mit gesellschaftlichen Artikulationsspielräumen verzahnt und regulieren, was zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt sagbar ist und was nicht (vgl. Babka / Posselt 2016: 51).

Zur Darstellung des Diskurses über (Mehr-)Sprachigkeit wurde – bewusst oder unbewusst – eine durchgezogene Linie gewählt, sodass visuell eine klare Abgrenzung wahrnehmbar ist. Dass eine Ab- und Begrenzung des Diskurses über (Mehr-)Sprachigkeit nicht nur die Darstellung in einem Modell, sondern soziale Wirklichkeit ist, wird nachvollziehbar, wenn man sich folgende Fragen stellt: Wer bestimmt, was Teil des Diskurses ist und wird, wer führt den Diskurs, wer darf sich beteiligen, wer bleibt ausgeschlossen und was bleibt unausgesprochen?

Der bestehende Diskurs über (Mehr-)Sprachigkeit an österreichischen Schulen wird beispielsweise dominiert von Aussagen durch Medien, Politiker_innen und sogenannte Expert_innen. Einschätzungen von Schüler_innen sind in dem Diskurs über (Mehr-)Sprachigkeit in der Schule rar gesät, was wenig verständlich ist und mit dieser Arbeit einen Schritt weit geändert werden soll. Eine erfolgreiche Strategie im Umgang mit (Mehr-)Sprachigkeit kann nur dann gelingen, wenn die Probleme, Wünsche und Bedürfnisse der betroffenen Personen bekannt sind und ernst

genommen werden, denn „[t]he best weapon against prejudice is open discussion and greater awareness“ (Hawkins 1984: 4, zitiert nach Frijns et al. 2018: 94).

3.3 „Innere“ (Mehr-)Sprachigkeit

Der Begriff der „inneren“ (Mehr-)Sprachigkeit wurde 1979 von WANDRUSZKA etabliert und meint, dass (Mehr-)Sprachigkeit auch innerhalb einer Sprache existiere.

Das Konzept der „inneren“ (Mehr-)Sprachigkeit wird häufig, so auch im praktischen Teil dieser Arbeit, auf den Unterschied Standarddeutsch (gemeinhin wird an Stelle von Standarddeutsch das Wort Hochdeutsch verwendet) und Dialekt reduziert, was der sprachlichen Wirklichkeit nicht gerecht wird. In der sprachlichen Wirklichkeit gibt es keine „Reinformen“ von Standarddeutsch oder Dialekt, sondern lediglich Annäherungen daran. Darüber hinaus gibt es weitere Varietäten innerhalb einer Sprache, welche beispielsweise als Umgangssprache betitelt werden oder genauer untergliedert werden in Jugendsprache, Ethnolekte, Regiolekte, Soziolekte, Fachsprachen, etc. (s. Abb. 2).

Da sich die Varietäten in ihrem Prestige unterscheiden und die Verwendung bewusst oder unbewusst beeinflusst wird und Einfluss nimmt, ist es für die Auswertung der Interviews von Vorteil, sich die Varietäten genauer anzuschauen. Die Schüler_innen werden allerdings, wiederum mit der Begründung der Simplifizierung, ausschließlich mit den Varietäten Hochdeutsch und Dialekt konfrontiert. Die Ausführungen zu den verschiedenen Varietäten beschränken sich daher zunächst auf die Triglossie Standardvarietät, Umgangssprache und Dialekt, um zumindest im Ansatz zu verdeutlichen, dass es nicht entweder Standardvarietät⁴ oder Dialekt gibt, sondern diverse „Mischformen“ von Sprachigkeit. Die Vielzahl der Varietäten sowie damit verbundene Modelle und (Sprach-)Hierarchien werden im Kapitel Varietätenlinguistik genauer beleuchtet. Es soll Aufschluss über den Gebrauch und die Wahrnehmung verschiedener Varietäten in Österreich – und darüber hinaus – geben, bevor abschließend die Stigma-Prestige-

⁴ Die Besonderheit aufgreifend, dass es mehrere Standardvarietäten der deutschen Sprache gibt, wird im Kapitel über Plurizentrik Rechnung getragen.

Ambivalenz thematisiert wird, die in Hinblick auf die verschiedenen Varietäten und die (Sprach-)Einstellungen entscheidend ist.

3.3.1 Standardvarietät

Die Standardvarietät einer Sprache wird umgangssprachlich (vgl. Kapitel 3.3.4) auch als Hochsprache, Hochdeutsch oder Schriftsprache bezeichnet, was bereits auf den Verwendungskontext und die Stellung referiert.

Die Besonderheit einer Standardvarietät, im vorliegenden Fall Standarddeutsch, bestehe darin, dass sie für eine ganze Nation beziehungsweise eine ganze betreffende Sprachgemeinschaft einer Nation gelte und dass sie in öffentlichen Situationen die sprachliche Norm bilde, zum Beispiel in der Schule (vgl. Ammon 1995: 73 f.). Die Entwicklung einer schriftlichen und mündlichen deutschen Standardvarietät wird an dieser Stelle in aller Kürze anhand von vier Stadien dargestellt:

- (1) [D]as Aufkommen mehrerer teilweise standardisierter Schriftsprachen, die sich von den lokalen Dialekten unterscheiden;
- (2) die Akzeptanz von einer dieser Formen als schriftsprachlicher Standard für den gesamten deutschsprachigen Raum;
- (3) die Entwicklung eines mündlichen Standards zum normalen Kommunikationsmedium eines Teils der Bevölkerung;
- (4) die Akzeptanz des Standards oder standardnaher Sprachformen als das normale Kommunikationsmedium der Bevölkerungsmehrheit und das daraus resultierende Aufkommen von regionalen und schichtenspezifischen Varietäten des Standards und der ihm nahestehenden Formen. (Barbour / Stevenson 1998: 48 f.)

Gründe für diese Entwicklung seien beispielsweise kulturinteressierte Personen höheren Standes ohne Lateinkenntnisse gewesen, die Erfindung und Umsetzung des Buchdruckes, die Reformation, der Wunsch nach Einheit sowie das Aufkommen einer Mittelklasse, die sich sprachlich von der dialekt-sprechenden Bauernschaft und Arbeiterschicht absetzen wollen (Barbour / Stevenson 1998: 51–57).

Die Idee, dass die Standardvarietät die Sprache der gesamten Sprachgemeinschaft einer Nation sein soll, ist eines der zentralen Instrumente zur Konstruktion einer Nation und spielt daher auf politischer Ebene eine wichtige Rolle. Die Sprecher_innen sollen über die Verwendung einer gemeinsamen Sprache ein (nationales) Gruppengefühl entwickeln. Die Motive und

Auswirkungen sind jedoch mit Vorsicht zu genießen: Sprachenpolitik und Sprachideologien würden immer auch dazu gebraucht und missbraucht, um Differenzen zu konstruieren und ethnische oder nationale Abgrenzungen zu legitimieren (vgl. Busch 2017: 102) Das Zusammengehörigkeitsgefühl der einen Sprecher_innengruppe existiert in Abgrenzung zu anderen Sprecher_innengruppen, was die Frage nach „Sprachhierarchien“ (Busch 2017: 107) zur Folge hat und einem toleranten Umgang mit (Mehr-)Sprachigkeit nicht dienlich ist.

Die österreichische Standardvarietät ist mit Hilfe von Wörterbüchern und anderen Regelbüchern kodifiziert, was unter anderem dadurch bedingt ist, dass die Standardvarietät, beziehungsweise eine Annäherung daran, Unterrichtssprache an allgemein-bildenden höheren Schulen ist (vgl. Ammon 1995: 74). Lehrkräfte seien als Dienstnehmer_innen des Staates verpflichtet, sich nach den kodifizierten Normen zu richten, diese weiterzugeben und die Verwendung der Standardvarietät (unabhängig davon, ob das Vorhandensein einer Standardvarietät bewusst gemacht wurde / bewusst ist) der Schüler_innen zu prüfen und zu korrigieren (vgl. Ammon 1995: 76–78). Aufgrund der Kodifizierung der Standardvarietät erfolgt die Korrektur über Kategorien wie *richtig* oder *falsch*, welche ebenfalls und generell fraglich sind, wenn es um die Erhöhung von Toleranz und Wertschätzung gegenüber jeder Form von (Mehr-)Sprachigkeit geht.

3.3.2. Deutsch als plurizentrische / pluriareale Sprache

Von plurizentrischen Sprachen spricht man, „wenn sie in mehr als einem Land als nationale oder regionale offizielle Amtssprache verwendet werden und über eigene, kodifizierte Normen verfügen“ (Schmidlin 2011: 71). Das Deutsche hat die drei Standardvarietäten österreichisch, deutsch und schweizerisch, die jeweils über eigene kodifizierte Normen verfügen sowie institutionell – zum Beispiel eben mittels Deutsch als Unterrichtssprache an Schulen – weitergegeben werden.

Hinsichtlich des Konzepts der Plurizentrität des Deutschen gibt es durchaus kritische Äußerungen. Diese reichen von der Kritik an dem Konzept der Plurizentrität selbst bis zum generellen Anzweifeln, ob es sich tatsächlich um unterschiedliche Standardvarietäten handle. Letzteres soll nicht Gegenstand der Untersuchung sein, hier wird, ausgehend von den bisherigen und folgenden Erläuterungen, die Annahme vertreten, es handle sich bei österreichischem, deutschem und schweizerischem Deutsch um unterschiedliche Standardvarietäten.

Die Kritik an dem Konzept der Plurizentrität oder auch der Plurizentrik, welche synonym zu verwenden sind, wird im Folgenden überblicksweise dargestellt:

Bis heute geht es bei Sprach- und Nationalbewusstsein um die Illusion, dass Sprache und Nation korrelieren, dass Sprachgrenzen und politische Grenzen sich decken und dass Ethnien und Kulturen klar voneinander abgrenzbar sind. Wie setzt sich nationales Zusammengehörigkeitsgefühl zusammen? (...) Der Sprache kommt darin eine zentrale Rolle zu [...]. (Schmidlin 2011: 13)

Das Zitat von SCHMIDLIN beinhaltet den Kern der Problematik: Das Konzept der Plurizentrität hat seit der Hervorbringung einen Bedeutungswandel erfahren. Andere Autor_innen griffen das Konzept auf und interpretierten es beispielsweise in Richtung einer „plurizentrisch- nationalen Position“ (Schmidlin 2011: 84). Die Geschichte des deutschsprachigen Raums hat zur Folge, dass ein starkes Nationalgefühl eher negativ behaftet ist, wodurch auch die Begriffe Plurizentrität / Plurizentrik eher negativ konnotiert sind, wenn sie im plurizentrisch-nationalen Sinne aufgefasst werden.

Aus linguistischer Sicht geht mit der plurizentrisch-nationalen Sicht die Vernachlässigung regionaler Unterschiede einher, weil die Korrelation von Sprach- und Staatsgrenzen angenommen wird. Eine positive Folge dieser Sichtweise ist, dass das Selbstbewusstsein in Bezug auf die eigene Sprache erhöht werden kann, wodurch sprachliche Eigenheiten gefördert werden. Daraus kann aber wiederum ein erhöhtes Nationalgefühl resultieren.

Aufgrund der negativen Konnotation und der Tatsache, dass Sprache in der Realität nicht mit den politischen Grenzen korreliert, wurde das Konzept der Pluriarealität entwickelt (vgl. Scheuringer 1997 und zustimmend Glauninger 2013, zitiert nach Herrgen 2015: 142). Wesentlicher Aspekt hierbei ist, dass der Fokus auch auf „regionale[] Unterschiede innerhalb der verschiedenen nationalen Standardvarietäten“ (Schmidlin 2011: 4) gelegt wird. Die Auseinandersetzung mit Begrifflichkeiten und daraus hervorgehenden Überlegungen kann jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass, ob man Plurizentrik oder Pluriarealität sagt, das Konzept nicht mehr nur eine Beschreibungskategorie standardsprachlicher Variation sei, sondern zu einem Faktor im Prozess der Kodifizierung des Standarddeutschen geworden sei (Scharloth 2014). „Werden Varianten [...] zu Markern für nationale Identität und Eigenständigkeit stilisiert, wird das Plurizentritätskonzept zum Faktor im sprachpolitischen Diskurs“ (Scharloth 2014).

Die Wertigkeit der Standardvarietäten ist auf theoretischer Ebene gleich, auf praktischer Ebene lässt sich jedoch eine „asymmetrical pluricentricity“ (Norrby / Kretzenbacher 2014: 245) im deutschsprachigen Raum erkennen. Die Asymmetrie plurizentrischer Sprachen lässt sich

begrifflich als „dominant (DV) and non-dominant national varieties (NDV)“ (Clyne 1992 und Muhr 2004, zitiert nach Norrby / Kretzenbacher 2014: 245) einteilen. In Hinblick auf die deutsche Sprache kann die bundesdeutsche Varietät als dominant ausgemacht werden. Gründe für die Bildung einer dominanten Varietät können auf den Ursprung einer Sprache zurückgehen, mit der Bevölkerungszahl und der Mächtigkeit eines Landes oder auch mit dem Entstehungszeitraum eines Staates zusammenhängen. Obgleich die bundesdeutsche Variante aufgrund der genannten Faktoren als die dominante Standardvarietät gesehen werden kann, kommt SCHMIDLIN (2011: 73) insgesamt dennoch zu dem Ergebnis, die Gemeinsamkeiten der Varietäten seien viel zahlreicher als ihre Unterschiede, wodurch die Sprachteilhaber_innen durch die plurizentrische Variation weniger voneinander getrennt als durch die gemeinsame Sprache vereint würden.

Nichts desto trotz muss die Tatsache berücksichtigt werden, dass das (nicht-)Wissen um eine eigene beziehungsweise fremde Standardvarietät und deren Bewertung Auswirkungen auf die Sprecher_innen und deren Sprachverwendung haben kann.

3.3.3 Dialekt

Der Dialekt ist eine „besondere, regional eingrenzbar, Sprachvariante (Mundart) innerhalb einer National- oder Standardsprache, die sich von Mundarten benachbarter Regionen durch Besonderheiten verschiedenster Art abhebt“ (Kleines linguistisches Wörterbuch 2018). Österreich gehört, mit Ausnahme von Vorarlberg, das zum alemannischen Sprachraum gehört, zum bairischen Dialektraum (siehe Abbildung 2). Der bairische Sprachraum wird außerdem in Nord-, Mittel- und Südbairisch gegliedert, was unterstreicht, dass die nationalen Grenzen mit den sprachlichen Grenzen nicht immer korrelieren (siehe auch Kapitel 3.3.2). Auch die dialektale Vielfalt Österreichs kann nicht anhand der gezogenen Grenzen bestimmt werden, da die Grenzen fließend sind und andere Kriterien (zum Beispiel Mobilität und Alter) eine Rolle spielen können.

Die dialektale Gliederung des deutschen Sprachraums wird als Diatopik bezeichnet, die Einteilung der Varietäten nach ihrer kommunikativen Funktion und ihrem Prestige als Diastratik (vgl. Kellermeier-Rehbein 2013: 7). Im vorigen Kapitel über die Standardvarietät des Deutschen wurde angesprochen, dass jene auch als Hochdeutsch bekannt ist und damit ein Hinweis auf

ihre Stellung gegeben ist. Wird der Dialekt als Gegenpol des „Hochdeutschen“ verstanden, ist es nicht verwunderlich, dass dieser eher schlechter bewertet wird.

In der Kategorie der Diastratik entstehe dabei hinsichtlich der Unterscheidung von Standardvarietät und Dialekt

ein Kontinuum, an dessen unterem Ende kleinräumige Dialekte mit geringem Ansehen und eingeschränkten Verwendungsmöglichkeiten positioniert sind, während am entgegengesetzten Pol die Standardvarietät mit dem größten Prestige und den weitreichendsten Einsatzmöglichkeiten angesiedelt ist. (Kellermeier-Rehbein 2013: 7)

Das Zitat wirft die Frage auf, warum überhaupt Dialekt gesprochen wird, wenn das Ansehen gering und die Verwendungsmöglichkeiten eingeschränkt sind während die Standardvarietät als prestigeträchtig und weitreichend gebräuchlich eingestuft wird. Der Grund liegt im Kontext der Sprachverwendung und in der Dynamik von Sprache und Sprecher_innen begründet: Was in der einen Situation bei Sprecher_innen als prestigeträchtig eingestuft wird, kann in einem anderen Kontext und von anderen Sprecher_innen ganz anders bewertet werden. Darüber hinaus sei es eine spezifische Funktion des Dialektes, nach innen gruppenfestigend, nach außen abgrenzend und distanzierend zu wirken (vgl. Löffler 2010: 143), was mit Blick auf die Gruppe selbst durchaus als Vorteil gesehen werden kann. Ein Perspektivenwechsel zeigt aber, dass sich für nicht Dialekt sprechende Gruppen und Einzelpersonen Kommunikationsbarrieren ergeben können (vgl. Löffler 2010: 143), die vermutlich eher als Nachteil gesehen werden.

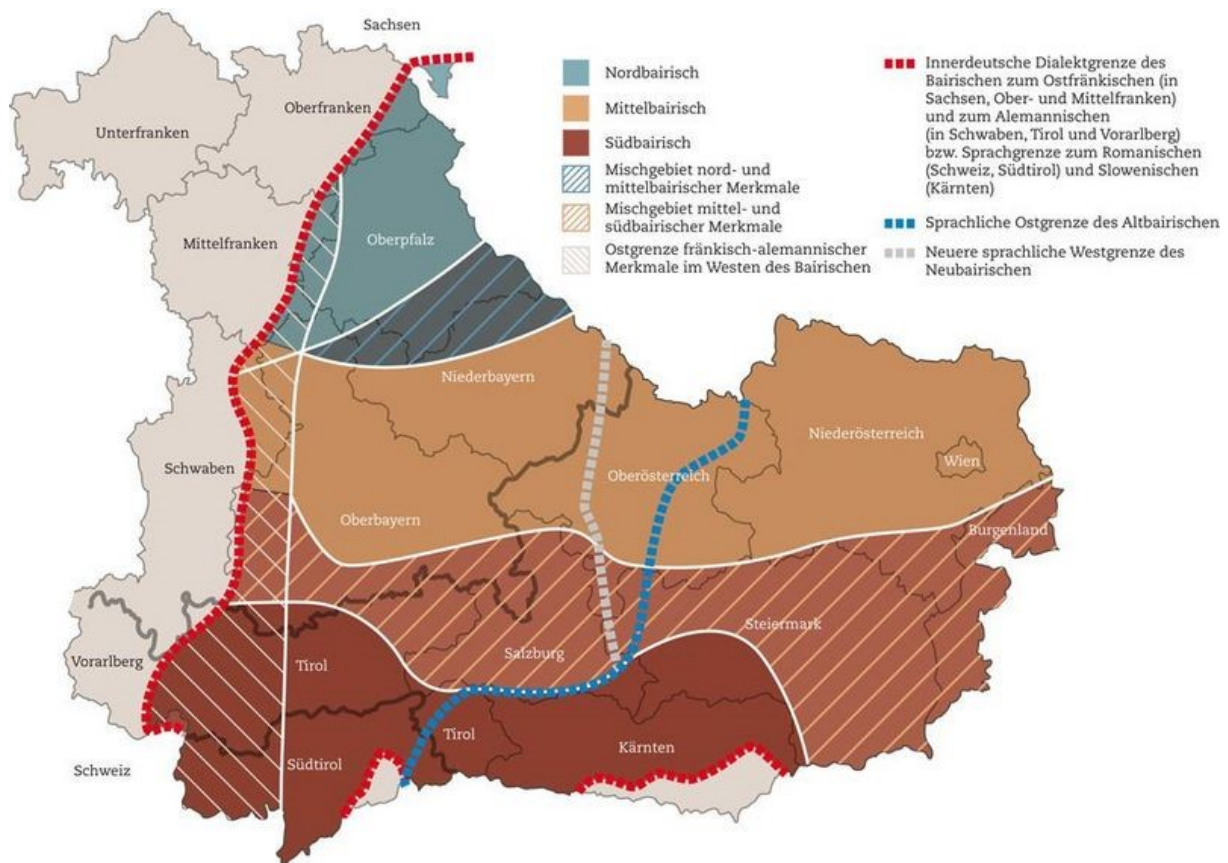


Abbildung 2: Gliederung des bairischen Dialektraums (StifterHaus 2018)

3.3.4 Umgangssprache

Umgangssprache ist die Alltagssprache der meisten Deutschsprachigen im 20. Jahrhundert. (Barbour / Stevenson 1998: 56)

In Bezug auf die Verwendung von Dialekt und Standardsprache kursiert folgende Gleichung, die mit wenigen Worten den situativen Gebrauch darzustellen vermag:

Niedrigere Sozialschicht + familiärere Situation => eher Dialekt

Höhere Sozialschicht + öffentlichere Situation => eher Standardvarietät (Ammon 1995: 199)

Die Gleichung ist insofern interessant für dieses Kapitel, weil das Wort „eher“ darauf schließen lässt, dass eine klare Unterscheidung zwischen Dialekt und Standardvarietät im aktiven Sprachgebrauch nicht realisierbar ist. Sprecher_innen einer Sprache sprechen meist eine „Mischung“ verschiedener sprachlicher Varietäten, was unter dem Begriff *Umgangssprache*

zusammengefasst werden kann. Sprecher_innen, die behaupten, Standarddeutsch zu sprechen, verwenden, um es präziser zu formulieren, eine standardnahe Umgangssprache, während Verwender_innen des Dialekts eine dialektnahe Umgangssprache benutzen (vgl. Barbour / Stevenson 1998: 151). Die Umgangssprache

weicht auf allen Ebenen [...] vom formellen Standarddeutsch ab. Im großen (sic!) und ganzen (sic!) kann man sagen, daß (sic!) einige dieser Abweichungen i.d.R. akzeptiert werden, was sie als Charakteristika der standardnahen Umgangssprache qualifiziert. Andere Abweichungen werden jedoch von Angehörigen der einflußreichsten (sic!) sozialen Klasse, der gebildeten Mittelschicht, geringgeschätzt und (sic!) als Stigma-Signale weniger geschulter bzw. in der Arbeiterschicht verwurzelter Mitmenschen verstanden. Letztere Merkmale machen die standardferne bzw. dialektnahe Umgangssprache aus. Dazwischen gibt es Charakteristika mit unklarem Status – Merkmale, die nur von manchen gebildeten Sprechern für passabel befunden werden, was wiederum ein Beleg dafür ist, daß (sic!) die unbestreitbar signifikante Grenze zwischen der standardnahen und der dialektnahen Umgangssprache über weite Strecken fließend und flexibel ist und sämtliche Generalisierungsversuche mit Vorsicht zu genießen sind. (Barbour / Stevenson 1998: 158)

BARBOUR / STEVENSON sprechen einige wichtige Faktoren an, die es bei der Analyse der mit den Schüler_innen geführten Interviews zu berücksichtigen gilt: Die Bewertung der standardnahen oder dialektnahen Umgangssprache ist abhängig vom jeweiligen Kontext, insbesondere vom räumlichen Setting, dem Diskurs und von den Mitmenschen (zum Beispiel von den Lehrkräften, den Mitschüler_innen und der Familie). Die Verwendung einer standardnahen Umgangssprache kann schon in der Schule auf unterschiedlichste Art bewertet werden: Als Unterrichtssprache kann sie seitens der Lehrkraft für angemessen befunden werden. In der Pause von den Mitschüler_innen kann sie als unangemessen bewertet werden kann. Zu berücksichtigen ist dabei auch die soziale Struktur einer Schule und einer Klasse sowie der Standort der Schule (Stadt, Land, Bezirk, etc.). Trotz der zu berücksichtigenden Faktoren und der Individualität von Personen, gibt es die Erkenntnis, es gäbe einen hohen Grad an Übereinstimmung in der soziolektalen Zuordnung und Bewertung sprachlicher Signale bei Versuchspersonen. Diese seien aber, so wird im Anschluss betont, regional verschieden; so könne, was in einer Gegend soziales Stigma sei, anderswo als Prestigezeichen gelten (vgl. Löffler 2010: 117).

3.3.5 Varietätenlinguistik

Die Nähe der Varietätenlinguistik zur Soziolinguistik liegt vornehmlich im Erkenntnisinteresse, die Herangehensweise unterscheidet sich jedoch wie folgt:

Die Varietätenlinguistik betrachtet das zu analysierende Phänomen aus dem Blickwinkel der systemlinguistischen Ordnung und korreliert die Auffälligkeiten mit sprachexternen – zumeist sozialen, arealen oder fach-/sach-bezogenen - Faktoren. Die Soziolinguistik fokussiert bei der Analyse des Phänomens zunächst soziale oder andere sprachexterne Faktoren und spiegelt diese mit den systemlinguistischen Schemata. (Felder 2016: 14)

Nachdem die voranstehenden Kapitel einen ersten Überblick über die Begriffe Standardsprache, Umgangssprache und Dialekt boten, wird das Augenmerk nun auf die Varietätenlinguistik gelegt. Das bedeutet auch, sich von der Annahme der Triglossie verabschieden zu müssen, da es in der (Sprach-)Wirklichkeit weitaus mehr Varietäten als jene drei gibt⁵, was in Kapitel 3.3 bereits kurz thematisiert wurde. Eine weitreichendere Klassifizierung dessen, was bisher unter dem Terminus Umgangssprache vorgestellt wurde, soll jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass eine eindeutige Zuordnung zwischen und zu den scheinbar entgegengesetzten Polen Dialekt und Standard oft nicht oder nur schwer möglich ist. Was bereits mit der Formulierung standard- oder dialektnaher Umgangssprache bezeichnet wurde, gilt weiterhin: Auch wenn durch zusätzliche Termini eine (zumindest scheinbar) präzisere Klassifizierung möglich wird, so handelt es sich auch bei zum Beispiel Gender-, Sozio- oder Funktiolekten um Konstruktionen, denen Sprecher_innen sich in der Sprachwirklichkeit nur annähern können.

Einen ersten Eindruck von der Vielzahl der Varietäten gibt Abbildung 3, in der WANDRUSZKA (1979: 32) ein Gebilde der deutschen Sprache aufzeigt. Ein Vorteil der Darstellung ist die Nennung der sprachlichen Schulnorm, die hier zentriert und scheinbar unbeeinflusst von den anderen sprachlichen Varietäten ihren Platz einnimmt. Die Positionierung bringt, wenn wir uns die sprachliche und schulische Realität einer Gesellschaft genauer anschauen, gut zum Ausdruck, dass die sprachlichen Anforderungen in der Schule nicht immer mit der Lebenswelt der Schüler_innen übereinstimmen, in der sie von den Lehrkräften „abgeholt“ werden sollen. Der Vorteil der Darstellung verkehrt sich ins Negative, wenn man sich alle Varietäten anschaut und sieht, dass es sich nicht um ein Einzelphänomen handelt. Zwar sind die beispielhaften

⁵ Zur Erinnerung: Bereits in Hinsicht auf die deutsche Standardsprache wird aus plurizentrischer / pluriarealer Sicht von drei Varietäten ausgegangen, die als österreichische, deutsche und schweizerische Standardvarietät kodifiziert und manifestiert vorliegen.

Äußerungen hervorragend geeignet, sich einen ersten Eindruck zu verschaffen, eine Vernetzung untereinander lässt sich jedoch bei keiner der Varietäten erkennen.

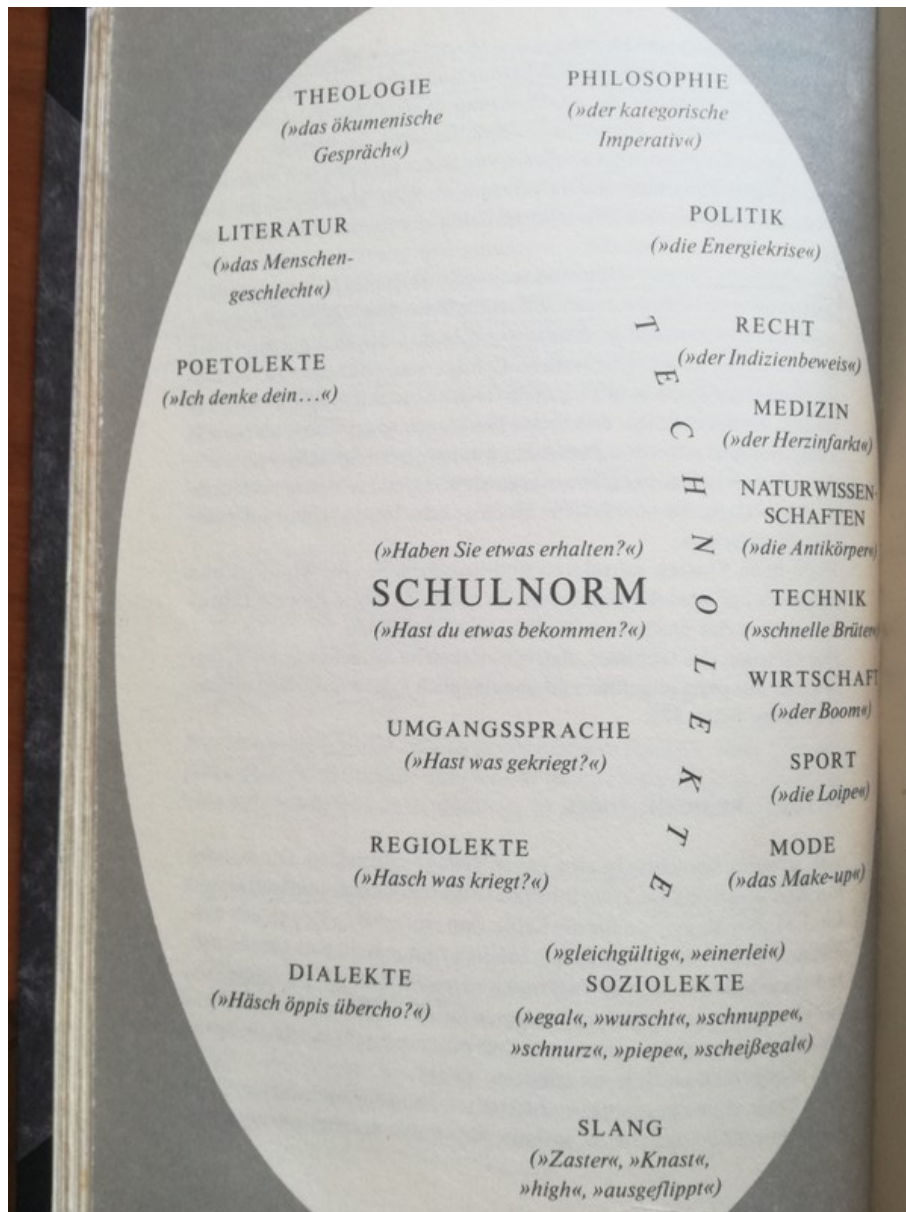


Abbildung 3: Umriss des Gebildes der „deutschen Sprache“ (Wandruszka 1979: 32)

Es scheint daher notwendig, ein weiteres Modell heranzuziehen, um diese erste Übersicht vertiefend und in ihrer Komplexität präziser zu erläutern. Das untenstehende Varietäten- oder auch Sprachwirklichkeitsmodell (Abb. 4) ist eines von zahlreichen varietätenlinguistischen

Modellen⁶ und findet hier aufgrund der klar erkennbaren Verworfenheit aller sprachlichen Ausführungen Verwendung.

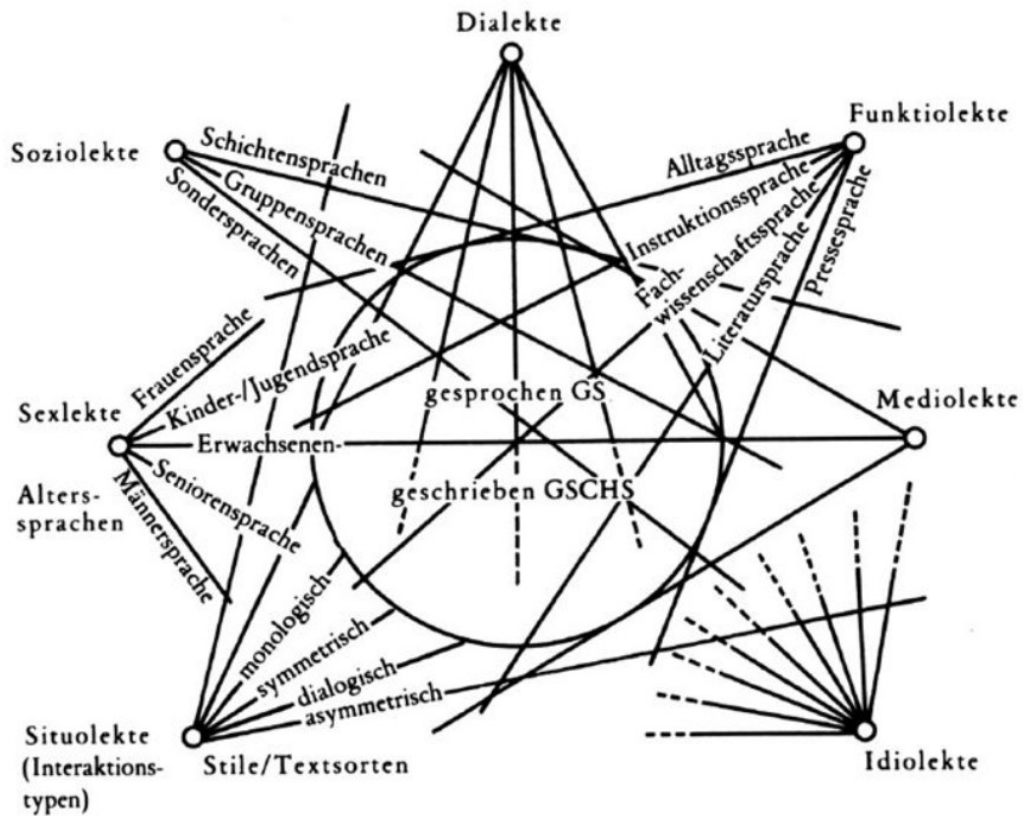


Abbildung 4: Sprachwirklichkeitsmodell (Löffler 1985: 87)

Das Modell nach LÖFFLER enthält nicht nur die verschiedenen Varietäten selbst, sondern impliziert in der Form der Darstellung auch die Tatsache der Komplexität, die zu den Schwierigkeiten einer eindeutigen Zuordnung sprachlicher Äußerungen führen kann. Dass das Modell bewusst gewählt wurde, um der sprachlichen Realität Rechnung zu tragen, zeigt sich in der Beschreibung des Autors selbst, der angibt, damit „die Komplexität und Relativität jedes Einteilungsversuches der Sprachwirklichkeit optisch anzudeuten“ (Löffler 1985, zitiert nach Sinner 2014: 75).

Die beschreibende Ebene verlassend und weitere Faktoren hinzuziehend, rücken nun wieder die Sprecher_innen und deren Motivation bei der Sprachwahl in den Vordergrund. Basierend

⁶ Weitere varietätenlinguistische Modelle finden sich beispielsweise in dem Buch *Varietätenlinguistik. Eine Einführung* von CARSTEN SINNER. Im 2. Kapitel sind die Modelle chronologisch aufgelistet.

auf den zahlreichen Varietäten einer Sprache entscheiden sich Sprecher_innen bewusst und / oder unbewusst für die jeweils individuelle Sprechweise. Auf dieser Ebene wird der Terminus *Varietät* ergänzt um die Begriffe *Variation*, *Variante* und *Variable* (vgl. Felder 2016: 10).

Der Begriff der *Variation* fungiere dabei als unspezifischer Oberbegriff, die *Varietät* bezeichne das System. Die *Variante* werde für eine einzelsprachliche Einheit verwendet, die aus verschiedenen *Variablen* gespeist werde, *Varianten* seien also die Realisierungsmöglichkeiten oder Realisierungsoptionen von *Variablen* (vgl. Sinner 2014: 25, zitiert nach Felder 2016: 10).

Welche Variante letzten Endes gewählt wird beziehungsweise welche Klassifizierung mit einer Variante einhergeht, hängt mit diversen internen und externen Faktoren zusammen, die gemeinhin als *diatopische*, *diastratische* und *diafunktionale* Merkmale geführt werden.

Für die vorliegende Arbeit spielen Varianten und Varietäten eine zentrale Rolle, wenn es um die Spracheinstellung der Gewährspersonen geht. Das Augenmerk liegt dabei auf der Wahl und Bewertung einer Sprache/Sprachvarietät im Kontext der Prestige-Stigma-Ambivalenz. Diese ist von großer (sozio-)linguistischer Bedeutung und wird daher als relevante Größe in Bezug auf „innere“ und „äußere“ (Mehr-)Sprachigkeit in Kapitel 3.5 beleuchtet.

3.4 „Äußere“ (Mehr-)sprachigkeit

Von „äußerer“ (Mehr-)Sprachigkeit in Abgrenzung zu „innerer“ (Mehr-)Sprachigkeit ist die Rede, wenn mindestens zwei Standardvarietäten unterschiedlicher Sprachen beherrscht werden, zum Beispiel Deutsch und eine weitere Sprache, die nicht Deutsch ist. Da die in Kapitel 3.1 dargestellte Auffassung, es könne zwischen „innerer“ und „äußerer“ (Mehr-)Sprachigkeit unterschieden werden beziehungsweise (Mehr-)Sprachigkeit umfasse beide Bereiche, noch nicht sehr verbreitet ist, wird das, was in dieser Arbeit unter „äußere“ (Mehr-)Sprachigkeit“ fällt, gemeinhin als Mehrsprachigkeit bezeichnet.

Mit „äußerer“ (Mehr-)Sprachigkeit geht – es zeigt sich hier eine Parallele zu „innerer“ (Mehr-)Sprachigkeit – eine Trennung in prestigeträchtige und stigmatisierte Sprachen einher, welche im anschließenden Kapitel 3.5 noch ausführlicher besprochen wird.

Gerade im Falle so genannter Kultursprachen (ehemaliger) Kolonialmächte – Französisch, Spanisch, Englisch, Italienisch – wird die Doppelrolle des Nationalsprachenkonzepts deutlich; auf der einen Seite wird die Verbreitung der Standardsprache Mittel der Nationalbildung und

Ausdruck der sozialen Befreiung und Demokratisierung. Auf der anderen Seite wird dieselbe Sprache zum Mittel der Unterdrückung von Minderheiten sowohl innerhalb des Mutterlandes als auch in den Kolonien; der Glaube an die nationalitätsbildende Kraft der Sprache scheint die Unterdrückung von Minderheitensprachen zu rechtfertigen. *Kultursprachen* sind also nur bei gleichzeitigem sprachlichem Imperialismus möglich, welcher Mehrsprachigkeit und sprachliche Variation zu verdrängen sucht. (Schmidlin 2011: 2)

Die Formulierung bezüglich der Doppelrolle einer Standardsprache festigt die Darstellungen über die Wertigkeit „innerer“ (Mehr-)Sprachigkeit, wie sie in Kapitel 3.3 dieser Arbeit dargestellt wurde. Das Zitat gibt darüber hinaus Auskunft über „äußere“ (Mehr-)Sprachigkeit, da von „Kultursprachen (ehemaliger) Kolonialmächte“ (Schmidlin 2011: 2) die Rede ist und damit, ob beabsichtigt oder nicht, auf die Parallele zwischen „innerer“ und „äußerer“ (Mehr-)Sprachigkeit hinsichtlich der gesellschaftlichen Stellung einer Sprache verweist.

Wie weiter unten (s. Kap. 3.7.2) dargestellt wird, sind die von SCHMIDLIN genannten Kultursprachen, vor allem Englisch und Französisch, nach wie vor dominant im fremdsprachlichen Schulunterricht in Österreich. Die Dominanz von Englisch, auch im wissenschaftlichen Kontext, hat einen selbstverstärkenden Effekt, was Sprachgebrauch, Verbreitung und Prestige betrifft.

Die gezielte Verbreitung einer Sprache, die Motivation dahinter und die selbstverstärkenden Effekte gehören zum Bereich der Sprach(en)politik und werden in Hinblick auf die EU, Österreich und schließlich österreichischer Schulen in Kapitel 3.6 fokussiert. Dabei soll unter anderem analysiert werden, ob es Maßnahmen gibt, die eine Anerkennung und Wertschätzung von (Mehr-)Sprachigkeit zur Folge haben oder ob das Verdrängen sprachlicher Variation weiterhin im Fokus steht.

3.5 Prestige-Stigma-Ambivalenz im Kontext soziolinguistischer Überlegungen

Die Prestige-Stigma-Ambivalenz nimmt sowohl einen wesentlichen Stellenwert für die theoretischen Überlegungen zu Spracheinstellungen in Kapitel 4 ein als auch für die Interpretation der Ergebnisse der empirischen Erhebung in Kapitel 6. Bevor Prestige und Stigma vor dem Hintergrund der Sprachvarietäten beleuchtet werden, erfolgt eine Darstellung der allgemeinen Konzeption.

In dem Artikel *Prestige und Stigma* charakterisieren STRASSER / BRÖMME (2004: 412) das Begriffspaar und konstatieren,

Prestige ist gewöhnlich gleichbedeutend mit sozialem Ansehen, sozialer Geltung oder Wertschätzung, während Stigma sich auf diskreditierende Eigenschaften von Personen bezieht, die in zwischenmenschlichen Beziehungen zur Geltung kommen. Prestige bezeichnet also die Wertschätzung, die einer Person [...] oder Gruppe [...] aufgrund von positiv bewerteten Eigenschaften, wie berufliche Position oder Clubmitgliedschaft, entgegengebracht wird. Mit Stigma wird hingegen die degradierte Stellung einer Person bezeichnet, die durch negative Bewertung eines oder mehrerer Merkmale zustandekommt.

Prestige ist demnach eindeutig positiv konnotiert, Stigma eindeutig negativ, wodurch sich die Ambivalenz der beiden Termini ergibt. Der Stigma-Ansatz geht auf den Soziologen Ervin Goffman zurück und beschreibt die psychosozialen Folgen gesellschaftlicher Zuschreibungsprozesse in der sozialen Interaktion. Stigmatisierten Personen, die das Wertesystem der Gesellschaft teilen, sei durchaus bewusst, dass sie die normativen Erwartungen nicht erfüllen, was Folgen für die (soziale) Identität habe (vgl. Tröster 2006: 444–447).

Ob einer Person oder Gruppe Wertschätzung oder Verachtung entgegengebracht werde, sei dabei vor allem als Folge von (subjektiver) Fremdeinschätzung zu verstehen, das heißt von sozialen Beziehungen und nicht unbedingt von Persönlichkeitsmerkmalen (vgl. Strasser / Brömme 2004: 412). Als Folge der Abhängigkeit der Fremdeinschätzung kann der Drang zur Selbstoptimierung verstanden werden: In zwischenmenschlichen Beziehungen gehe es vor allem darum, Wertschätzung zu erlangen und Geringschätzung zu vermeiden, was durch einen demonstrativen Ausdruck von Prestigesymbolen (zum Beispiel Kleidung, Auto, Wohngegend oder Kontaktkreis) geschehe (vgl. Strasser / Brömme 2004: 413–415). Prestigesymbol ist, im Zusammenhang mit dem Wunsch nach Wertschätzung, auch die Sprache. Der bewusste Einsatz verschiedener Varietäten in Abhängigkeit der Situation kann einem durchaus Wert- oder Geringschätzung entgegenbringen. So kann die Verwendung des Dialekts im Freundeskreis Wertschätzung hervorrufen, im Unterricht jedoch auf Geringschätzung stoßen, sofern die Standardvarietät als Unterrichtssprache formuliert wurde.

Die Entwicklung der Prestige-Stigma-Ambivalenz hängt unter anderem mit der „kulturelle[n] Konstruktion des Fremden“ (Strasser / Brömme 2004: 416) zusammen. Der Einzug der binären Konzeption *wir* versus *die anderen* in einer Gesellschaft geht beinahe zwangsläufig einher mit der Frage nach gesellschaftlicher In- und Exklusion. Dabei kann erstere als Wert-, letztere als

Geringschätzung gewertet werden kann. Die soziale Exklusion werde als legitimiert angesehen, um einheimische Privilegien zu erhalten (vgl. Strasser / Brömme 2004: 416).

Betrachtet man Sprachvarietäten als eines der Prestigesymbole, wovon in der vorliegenden Arbeit ausgegangen wird, lassen sich die allgemeinen Überlegungen zur Prestige-Stigma-Ambivalenz übertragen. Sprache wird somit zum Ausdrucksmittel von Sprecher_innen und wirkt sich entscheidend auf die Wert- oder Geringschätzung von Individuen und Gruppen aus, wobei die eigene Gruppe und deren Mitglieder grundsätzlich besser bewertet werden als andere Gruppen und deren Mitglieder (ausführlichere Informationen zur Eigengruppenbevorzugung befinden sich in Kapitel 4.4). Interessant ist nun, wie die Bewertung einer Sprachvarietät überhaupt zustande kommt, da diese in keiner Weise mit den sprachlichen Merkmalen der Varietäten in Verbindung gebracht werden könne (vgl. Hundt: 150). Es handle sich vielmehr um

außersprachliche Stereotype, die den Sprechern dieser Varietäten zugeschrieben werden und die dann in einem zweiten Schritt dafür sorgen, dass diese Stereotype auf die Sprachvarietäten selbst übertragen werden. (Hundt 2017: 150)

Die enge Verknüpfung von Sprache und Sprecher_innen tritt merklich hervor und verdeutlicht, dass die Frage nach Spracheinstellungen weitreichender ist als der Begriff zunächst vorgibt. Des Weiteren lässt sich erkennen, wie schwer es ist, Prestige oder Stigma einer Sprache zu ändern, da die Stereotype auf die Varietät wirken und die Varietät gleichermaßen als Bestätigung für die Stereotype gesehen wird. In einer Studie, in der linguistische Laien Sprechweisen bewerten sollten, ergab sich folgende Aussage, die den Kern des Problems treffend beschreibt:

Bayrisch hört sich gemütlich an, deswegen sind die Bayern gemütlich. Die Berliner sagen „icke“ und das verweist darauf, dass die Berliner sehr ichbezogen sind [...] Die Dialekte sind so, weil die Sprecher so sind. (Hundt 2017: 152)

Das Hinzuziehen dieser Aussage erlaubt es, sich konkrete Gedanken über die Veränderbarkeit von Prestige und Stigma einer Sprache zu machen. Zwei Möglichkeiten sind dabei vorstellbar:

1. Die Menschen, die bayrisch oder berlinerisch sprechen, werden immer als gemütlich beziehungsweise ich-bezogen gelten, da die Wahrnehmung von Sprache und Sprecher_innen sich wechselseitig beeinflussen und der Kreislauf geschlossen ist.
2. Die Wahrnehmung der Sprache oder Sprecher_innen ändert sich durch externe Faktoren, was sich zugunsten der Wahrnehmung von Sprache und deren Sprecher_innen auswirkt.

Die erste Möglichkeit, die zunächst folgerichtig zu sein scheint, da es sich um einen Kreislauf zu handeln scheint, kann unter der Prämisse der Veränderlichkeit einer Gesellschaft nicht standhalten. Damit kommt Möglichkeit zwei zum Tragen, das heißt die Bewertung einer Sprache unterliegt externen Faktoren und ist durchaus veränderbar. Zwar kann es, wie bereits erwähnt, schwer sein, einer stigmatisierten Sprache Prestige zu verschaffen, unmöglich ist es aber nicht. Umgekehrt kann auch eine prestigeträchtige Sprache stigmatisiert werden. Was immer auch vom Kontext abhängt, wie bereits an der einen oder anderen Stelle erwähnt wurde. Von einer Lösung des Problems stigmatisierter Sprachen und Sprecher_innen kann dennoch nicht die Rede sein, da die Umwandlung einer stigmatisierten Sprache in eine prestigeträchtige Sprache wahrscheinlich auf Kosten einer anderen Sprache geht und wiederum stigmatisierte Sprachen und Sprecher_innen hervorbringt.⁷

Obgleich man im Hinterkopf behalten sollte, dass es sich bei laienlinguistischen Konzepten meist um alltagslogische Schlüsse handelt und man nicht davon ausgehen dürfe, dass es sich um tatsächliche Erfahrungen mit den Varietäten oder deren Sprecher_innen handle (vgl. Hundt 2017: 157), müssen die Konzepte unbedingt ernst genommen werden. Die Reichweite der Konzepte kann folgenschwer sein, denn es ist nicht unbedingt die Wahrhaftigkeit, sondern vor allem der Glaube und die Verbreitung solch subjektiver Konzepte, die für betroffene Personen und Gruppen zu objektiven Bedingungen führen können (vgl. Strasser / Brömme 2004: 412). Stigmatisierte Personen würden laut STRASSER / BRÖMME (2004: 416) in der Regel nämlich die Standards der dominanten Gesellschaft verinnerlichen und Schamgefühle entwickeln oder in passive Bewältigungsstrategien (zum Beispiel Geheimhaltung des Merkmals, Überkompensation oder Selbstmitleid) flüchten. Man kann sich leicht vorstellen, in welche Bedrängnis das führen kann und welche zusätzliche Belastung das für Kinder und Jugendliche in der Entwicklungsphase bedeutet.

3.6 (Mehr-)Sprachigkeitspolitik

Sprache ist ein wirksames Instrument auf politischer, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Ebene, weshalb es nicht verwundert, dass auch in diesem Bereich von Seiten der Staaten Maßnahmen gesetzt werden. Unterschieden wird zwischen Sprach- und Sprachenpolitik. Während

⁷ Selbst eine weltweit geltende Einheitssprache könnte der Problematik keinen Abbruch tun, da wir um die Varietäten innerhalb einer Sprache wissen. Wir scheinen also nicht umhin zu kommen, allen Sprachen und Sprecher_innen eine wertschätzende Einstellung entgegenzubringen, wozu diese Arbeit beitragen möchte.

mit dem Begriff Sprachpolitik im Allgemeinen politische Planungen und Maßnahmen innerhalb einer Sprache bezeichnet würden, umfasse der Begriff Sprachenpolitik Maßnahmen, die auf das Verhältnis zwischen verschiedenen Sprachen zielen (vgl. Busch 2017: 96). Für das österreichische Deutsch manifestieren sich Sprach- und Sprachenpolitik auf nationaler Ebene sowie auf supranationaler Ebene unter besonderer Berücksichtigung der Sprachpolitik der Europäischen Union.

3.6.1 EU-Ebene

Als einer der Mitgliedsstaaten Europas gelten für Österreich nicht nur österreichische Rechte, sondern auch europäische Rechte. Laut Informationen der Europäischen Union gebe es derzeit 24 EU-Amtssprachen sowie vier andere Amtssprachen, die in den Ländern der Europäischen Union verwendet würden; Rechtsvorschriften und politisch bedeutsame Dokumente müssten dabei in allen EU-Amtssprachen vorliegen (vgl. EU, Sprachenpolitik): „In der Generaldirektion Übersetzung der Europäischen Kommission sorgen rund 1 500 Übersetzer dafür, dass die wichtigsten Texte und die EU-Rechtsvorschriften für die 28 Mitgliedstaaten in den entsprechenden Sprachen vorliegen.“ (Europäische Kommission, Sprachenvielfalt). Obgleich 24 offiziell anerkannte Amtssprachen bei 28 Mitgliedsstaaten der Europäischen Union den Eindruck vermitteln, alle Sprachen abgedeckt zu haben (vgl. beispielsweise Deutschland und Österreich mit gleicher Amtssprache Deutsch), werden hierbei die Regional- und Minderheitensprachen nicht berücksichtigt. Von jenen gebe es über 60 verschiedene (z. B. Baskisch, Friesisch, Jiddisch oder Katalanisch), die von rund 40 Millionen Menschen gesprochen würden (vgl. Europäische Union, EU-Sprachen). Zwar widmet sich die Europäische Kommission dem Thema Mehrsprachigkeit, worauf im nächsten Absatz genauer eingegangen wird, allerdings distanziert sie sich auch klar, indem sie auf die Regierungen der EU-Länder verweist, die entscheiden würden, welcher Rechtsstatus ihren Sprachen zukomme und in welchem Ausmaß sie Unterstützung erhalten würden (vgl. Europäische Union, EU-Sprachen).

Die Europäische Kommission selbst formuliert folgende vier Ziele für das Prinzip der „Mehrsprachigkeit“ in der EU:

- **Wahrung der Sprachenvielfalt** als Reichtum Europas und seiner Völker
- **Kommunikation** in einer Sprache, die alle Bürgerinnen und Bürgern verstehen
- Erlernen von Sprachen im Sinne des gegenseitigen **Verständnisses** und der persönlichen **Entfaltung**
- Mehr **Transparenz, Legitimität** und **Effizienz**. (Europäische Kommission, Sprachenvielfalt)

Es lassen sich im Prinzip zwei Richtungen ausmachen, die die Europäische Union verfolgt: Zum einen soll eine gemeinsame Sprache gefördert werden, um so die Kommunikation zu erleichtern und die Kommunikationsreichweite zu erhöhen, zum anderen soll die Sprachenvielfalt wertgeschätzt und gefördert werden. Kritik bezüglich der Absichten zur Förderung der Sprachenvielfalt der Europäischen Union findet sich beispielsweise bei DOROSTKAR (2014: 103):

Sprachenvielfalt – als markanteste Manifestation kultureller Vielfalt – spielt dabei vor allem für das Eigenverständnis der EU und deren positive Selbstpräsentation eine wichtige Rolle, während sie von SprachpolitikforscherInnen auch unter dem Blickwinkel eines EU-spezifischen Dilemmas betrachtet wird (etwa in Bezug auf Diskrepanzen zwischen Anspruch und Realität oder Demokratie und Effizienz).

Der Blick auf die Sprachpolitik sollte demnach kritisch sein und bleiben, nicht zuletzt, um zu hinterfragen, inwiefern Anspruch und Realität zusammengehen und kommuniziert werden. Die Formulierung einer Absicht, wie wertschätzend und treffend sie auch sein mag, ist nutzlos, wenn keine Umsetzung folgt.

Des Weiteren scheint der Gedanke legitim, der EU bleibe gar nichts anderes übrig als die „Einheit in der Vielfalt“ zu beschwören und die Sprachpolitik danach auszurichten, denn

[d]ie EU lässt sich nicht als eine Art Supra-Nationalstaat nur mit einer gemeinsamen Sprache denken. Allein die Frage nach der dominanten Sprache (und damit auch nach dem dominanten Staat oder der dominanten Kultur) würde wahrscheinlich kriegerische Auseinandersetzungen nach sich ziehen. (Gombos 2011: 48)

Der kritische Blick wird hier durch die Motivation beziehungsweise Notwendigkeit ergänzt, warum Programme möglicherweise auf den Weg gebracht werden. Eine Innovation, die auf einer Notwendigkeit fußt, muss dabei, das sei hier angemerkt, nicht weniger nützlich oder erfolgsversprechend sein. Auf europäischer Ebene zeichnet sich jedoch ab, dass die Förderung von Sprachenvielfalt auf einige wenige Sprachen beschränkt ist, deren Auswahl auf der Anzahl der Sprecher_innen und dem Prestige der Sprachen beruht:

Es steht nur zu befürchten, dass die Migrantensprachen nicht mitgemeint sind. Oder anders ausgedrückt: Es gibt eine Hierarchie der Sprachen, die so aussehen dürfte: Die Staatssprache gilt am meisten, gefolgt von der lingua franca Englisch, dann dürften eine Reihe von weiteren europäischen Sprachen mit hohem Prestige wie etwa Französisch, Spanisch oder Italienisch folgen und schließlich die Sprachen der autochthonen Minderheiten [...]. Die Sprachen der Einwanderer, die meist ein (sehr) niedriges soziales Prestige haben, werden so gut wie gar nicht als zu fördernde Ressource gesehen – nicht zuletzt aus Angst, die Einwanderer würden dann die Staatssprache nicht erlernen. (Gombos 2011: 51)

Zusammenfassend fällt das Urteil über die Sprachpolitik der Europäischen Union eher nüchtern aus: Die Sprachenvielfalt wird zwar ausdrücklich hervorgehoben und thematisiert, was aber, auch mit Blick auf die bereits vorhandene Sprachenvielfalt, nur folgerichtig ist, um die eigene Macht, das heißt das Bestehen der Europäischen Union, nicht zu gefährden. Die Vermutung GOMBOS, die formulierten Ziele würden nur auf einige wenige (prestigeträchtige) Sprachen Anwendung finden, wird gestützt durch die Tatsache, dass die Sprach(en)politik nicht nur Sache der EU, sondern auch der Nationalstaaten selbst ist. Welche Auswirkungen dieser Handlungsspielraum der Nationalstaaten auf die Sprachenvielfalt hat, wird im folgenden Kapitel sowie in Kapitel 3.7 nachgezeichnet.

3.6.2 (Mehr-)Sprachigkeit auf supra- vs. nationaler Ebene

Für Österreich sind, basierend auf der Mitgliedschaft in der Europäischen Union, zwei Ebenen relevant: die supranationale (Europäische Union) und die nationale (Österreich). Agiert wird diesbezüglich entsprechend des Subsidiaritätsprinzips, welches im Vertrag über die Europäische Union in Artikel 5 niedergeschrieben steht:

Nach dem Subsidiaritätsprinzip wird die Union in den Bereichen, die nicht in ihre ausschließliche Zuständigkeit fallen, nur tätig, sofern und soweit die Ziele der in Betracht gezogenen Maßnahmen von den Mitgliedstaaten weder auf zentraler noch auf regionaler oder lokaler Ebene ausreichend verwirklicht werden können, sondern vielmehr wegen ihres Umfangs oder ihrer Wirkungen auf Unionsebene besser zu verwirklichen sind. (Vertrag über die Europäische Union, Artikel 5).

Für die Realpolitik bedeutet die Vereinbarung im Wesentlichen, die Verantwortlichkeit aufzuteilen und den einzelnen Mitgliedsstaaten mehr Handlungsspielraum einzuräumen. Sofern die Richtlinien der Europäischen Union nicht beeinträchtigt werden, obliegt die Handhabung der Sprach(en)politik den jeweiligen Mitgliedsstaaten. Die Handlungsfelder, Genres und Themen,

die den Diskurs über Sprachigkeit auf EU-Ebene und nationaler Ebene (hier Österreich) bestimmen, lassen sich wie folgt darstellen:

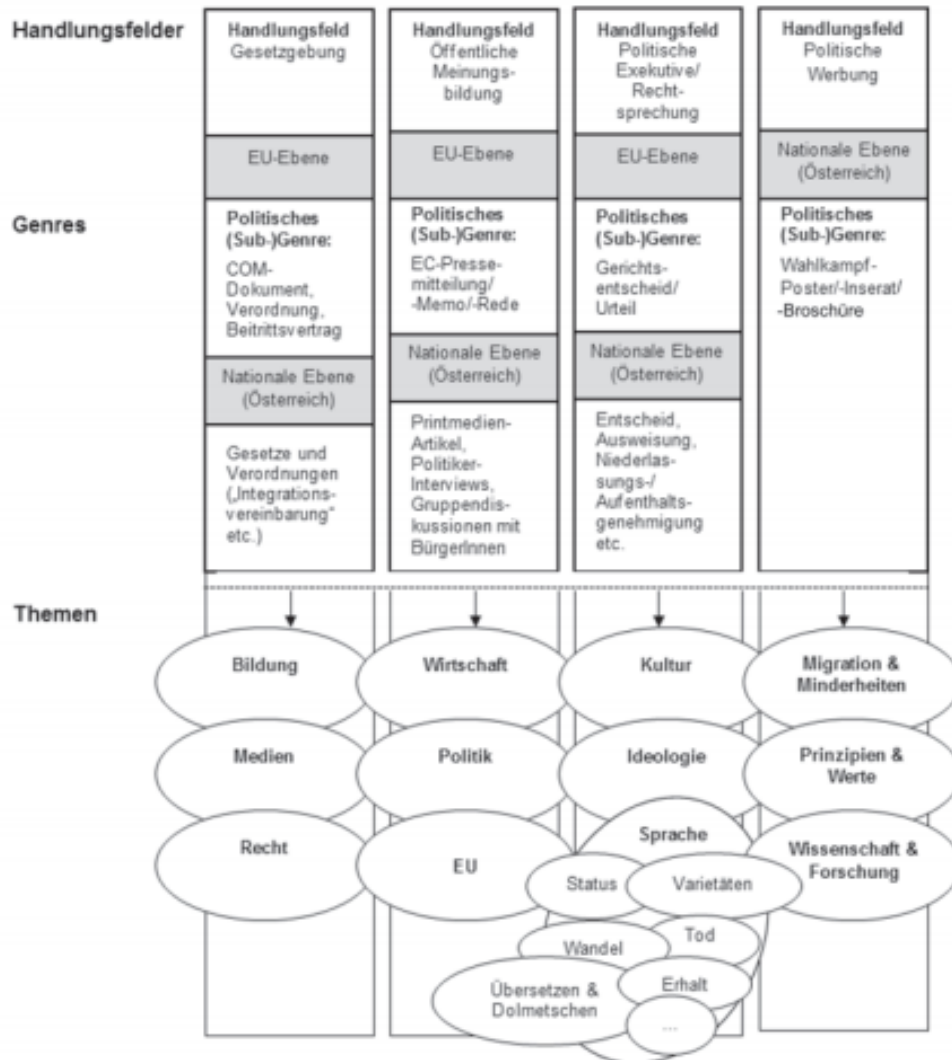


Abbildung 5: Handlungsfelder, Genres und Themen des Diskurses über ›Sprachigkeit‹ (Dorostkar 2014: 59)

Die Handlungsfelder sind in die vier Bereiche Gesetzgebung, öffentliche Meinungsbildung, politische / exekutive Rechtsprechung und politische Werbung eingeteilt, wobei politische Werbung nur auf nationaler Ebene durch die jeweiligen nationalen Parteien stattfindet. Die Unterteilung in vier Handlungsfelder suggeriert eine scheinbare Trennung der Bereiche, die mit Blick auf die genannten Themen und die soziale Wirklichkeit so nicht existiert. Die Wahrnehmung von Sprache und die Bildung von Spracheinstellungen basiert auf einem Konglomerat der verschiedenen Handlungsfelder, Genres und Themen, deren Vermittlung unter anderem von der Kommunikation abhängig ist.

Die Bemühungen der EU, ihre (sprach-)politischen Anliegen auf der nationalen Ebene der Politik, der Medien und der Bevölkerung zu vermitteln und zu propagieren, seien beispielsweise nicht immer von Erfolg gekrönt (Dorostkar 2014: 60 f.). Neben einem Kommunikationsdefizit werde etwa ein Demokratiedefizit oder das Fehlen einer EU-weiten öffentlichen Sphäre für den Bruch verantwortlich gemacht, der zwischen der EU, den Mitgliedsstaaten und ihren BürgerInnen verlaufe, und der sich insbesondere in Österreich auch in einer entsprechend hohen EU-Skepsis auf Bevölkerungsebene niederschlage (Dorostkar 2014: 61, unter Bezugnahme auf Wodak 2009, Kraus 2008 u. a.).

Als ein weiteres Defizit kann die Zuordnung von Sprache in die verschiedenen (politischen) Zuständigkeitsbereiche gesehen werden, wobei wiederum eine Divergenz von Theorie und Praxis auszumachen ist.

Die Sprachenbelange der Einwanderer würden in vielen Ländern – so auch in Österreich – eher als innenpolitische und sicherheitspolitische Fragen und weniger als bildungs-, kultur- oder jugendpolitische Fragen betrachtet und behandelt. (Gombos 2011: 51)

Das ist insofern paradox, weil sprachpolitische Anliegen in Österreich hauptsächlich durch das *Bundesministerium für Bildung und Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung* geregelt werden (vgl. ÖSZ 2018). Wird (Mehr-)Sprachigkeit dennoch als innenpolitische und sicherheitspolitische Frage behandelt und so auch kommuniziert, wirkt sich das dementsprechend auf den Diskurs aus (Anregungen dazu in Kap. 2.1.4 (performative Funktion von Sprache) und 3.2 (zum (Mehr-)Sprachigkeitsdiskurs), sofern die Kapitel übersprungen wurden).

3.7 (Mehr-)Sprachigkeit an österreichischen Schulen

Dominierendes Thema, wenn von „Mehrsprachigkeit“ in der Schule die Rede ist, war lange die Vermittlung von Fremdsprachen. In den aktuellen Lehrplänen für das Fach Deutsch sowie im Curriculum des Lehramtsstudiums Deutsch an der Universität Wien, der größten Universität Österreichs, finden sich inzwischen jedoch erweiterte Konzepte. Im Teilcurriculum der Universität Wien heißt es beispielsweise, das Studium solle zur Auseinandersetzung mit Grundfragen, wie beispielsweise der Frage nach der Sprachlichkeit und Mehrsprachigkeit des Menschen, befähigen (vgl. Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Deutsch, 2016). Im Lehrplan für die Volksschule wird sowohl „äußere“ (Mehr-)Sprachigkeit berücksichtigt, indem beispielsweise

„grundsätzliches Akzeptieren und Ermutigen von Äußerungen der Schüler in ihrer Herkunftssprache“ (Lehrplan der Volksschule, 2002: 24) als auch „innere“ (Mehr-)Sprachigkeit im weitesten Sinne, wenn verlangt wird, „die individuelle Sprache des Kindes zur Standardsprache zu erweitern“ (Lehrplan der Volksschule, 2002: 1).

Im Unterstufenlehrplan des Faches Deutsch der allgemeinbildenden höheren Schulen finden sich zahlreiche Beispiele, die das Thema („äußere“) (Mehr-)Sprachigkeit betreffen. Die sprachliche und kulturelle Vielfalt in der Gesellschaft solle beispielsweise als bereichernd erfahren werden, die Muttersprache beim Zweitsprachenerwerb berücksichtigt werden, Deutsch aber auf eine Art und Weise gefördert werden, dass eine schulische und gesellschaftliche Integration geschaffen werden könne (vgl. Lehrplan AHS Unterstufe, 2017). Dass darüber hinaus besondere didaktische Grundsätze für Deutsch als Zweitsprache aufgelistet sind, generell auf die Stärkung des Selbstwertgefühls der Schüler_innen zu achten sei und natürlich auch die Vermittlung des Inhalts nicht zu kurz kommen dürfe (vgl. AHS Lehrplan Unterstufe, 2017) erscheint für eine einzelne Lehrperson im Fach Deutsch, für die keine Verpflichtung gilt, sich im Bereich Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache weiterzubilden, doch ein wenig viel.

Unter Zuhilfenahme verschiedener Statistiken der Statistik Austria soll im Folgenden erläutert werden, warum eine theoretische Anpassung an die Begebenheiten im Schulalltag nicht ausreichend ist. Papier ist geduldig und auch Lehrkräfte können durchaus geduldig sein. Die Realität an österreichischen Schulen zeigt aber, dass schon jetzt akuter Handlungsbedarf zum Thema (Mehr-)Sprachigkeit besteht.

3.7.1 Staatsbürgerschaften und Sprachen an österreichischen Schulen

Allgemein lässt sich sagen, dass Österreichs Schullandschaft von Heterogenität geprägt ist. Es gibt nicht nur verschiedene Schultypen und -formen, sondern eine Vielzahl an Personen mit unterschiedlichen Muttersprachen und Staatsbürgerschaften, die im österreichischen Schulsystem zusammenkommen. Mit Hilfe der Daten der Statistik Austria für das Jahr 2016/17 lässt sich die Aussage zahlenmäßig⁸ bekräftigen. Nach Bundesländern, Schultypen sowie

⁸ Quantifizierungen liegen Kategorisierungen zugrunde, die durchaus kritisiert werden, da Kategorien ein Eigenleben entwickeln und Macht über Dinge gewinnen würden (vgl. Busch 2017: 96–98). Näheres zu (sozialen) Kategorien kann außerdem in Kap. 4.1.2 dieser Arbeit nachgelesen werden.

öffentlichen und privaten Schulen untergliedert wurden Daten zu Schüler_innen mit „nicht-deutscher Umgangssprache“ (STATISTIK AUSTRIA, 2018) und Schüler_innen mit nicht-österreichischer Nationalität (vgl. STATISTIK AUSTRIA, 2018) erhoben.

In Österreich gab es im Schuljahr 2016/17 insgesamt 1.130.523 Schüler_innen, davon 1.013.473 an öffentlichen und 117.050 an privaten Schulen (STATISTIK AUSTRIA, 2018).

Schultyp	Österreich	Burgenland	Kärnten	Niederösterreich	Oberösterreich	Salzburg	Steiermark	Tirol	Vorarlberg	Wien
Schülerinnen und Schüler insgesamt										
Schultypen insgesamt	1.130.523	34.957	72.133	205.422	199.375	77.589	150.771	99.611	55.370	235.295
Anteil der ausländischen Schülerinnen und Schüler in %										
Schultypen zusammen	14,5	10,5	10,7	9,8	11,5	14,6	11,5	11,4	13,5	26,3
Volksschulen	17,5	11,5	12,0	12,0	14,3	16,4	13,5	13,5	16,3	32,3
Hauptschulen	11,0	-	6,5	7,9	10,0	10,8	6,5	13,2	7,4	58,7
Neue Mittelschulen ¹⁾	17,4	11,9	13,2	12,4	15,1	16,8	13,6	12,3	15,7	37,2
Sonderschulen ²⁾	21,1	11,9	9,1	12,9	18,8	21,7	18,2	16,5	22,9	36,4
Polytechnische Schulen	21,1	12,9	20,1	17,6	18,3	21,0	15,3	14,1	16,3	41,1
Allgemein bildende höhere Schulen	10,7	10,1	7,7	5,7	6,6	11,2	9,4	9,7	10,0	17,3
darunter AHS-Unterstufe ³⁾	9,9	9,8	6,8	5,1	6,3	9,8	8,3	9,1	9,2	16,4
Sonst. allg. bild. (Statut-)Schulen ⁴⁾	33,9	11,9	19,6	3,7	11,3	40,0	6,7	10,1	14,6	55,9
Berufsschulen	11,7	8,0	8,5	6,3	9,3	14,2	7,8	11,1	11,2	23,4
Berufsbildende mittlere Schulen	15,3	16,7	11,2	12,5	12,5	15,7	15,8	10,7	14,3	25,4
Sonstige ber.bild. (Statut-)Schulen	13,5	6,0	10,8	12,8	8,5	19,5	18,9	7,6	9,5	17,7
Berufsbildende höhere Schulen	9,8	7,6	10,3	7,0	7,2	10,9	9,2	7,6	7,9	16,5
Bundessportakademien	2,3	-	-	-	0,5	-	1,3	5,6	-	1,5
Schulen im Gesundheitswesen	7,4	7,8	3,3	3,9	3,6	7,7	7,8	10,4	4,3	12,7
Akademien im Gesundheitswesen	24,1	-	-	-	-	-	-	24,1	-	-

Tabelle 1: Anzahl der Schüler_innen sowie Anteil der Schüler_innen mit ausländischer Staatsangehörigkeit in %, Schuljahr 2016/17 (STATISTIK AUSTRIA, 2018).

In Tabelle 1 wird die Anzahl der Schüler_innen insgesamt in absoluten Zahlen angezeigt. Der Anteil der Schüler_innen mit einer anderen Staatsbürgerschaft als Österreich in Prozent, bezogen auf die Gesamtanzahl der Schüler_innen. Die meisten Schüler_innen gibt es - aufgrund der Einwohner_innenzahl wenig überraschend – mit rund 20,8% an der Gesamtzahl in Wien, dicht gefolgt von Niederösterreich mit ca. 18,2% und Oberösterreich mit rund 17,64%. Das Burgenland bildet, was die Anzahl der Schüler_innen beträgt an der Gesamtzahl Österreichs beträgt, mit knapp 3,1% das Schlusslicht. Interessant ist nun, wie die Verteilung der Schüler_innen mit nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft auf die Bundesländer und Schultypen aussieht.

Für Österreich zeigt sich ein durchschnittlicher Wert von 14,5%. Wien weicht mit 26,3% signifikant von diesem Wert ab. Dies lässt sich vor allem dadurch erklären, dass der Zuzug in die Großstadt aufgrund von Arbeitsplätzen, kulturellen Angeboten und einer eventuell vorhandenen Community attraktiver erscheinen könnte. Hinsichtlich der Schultypen zeigt sich für Wien außerdem, dass der Anteil „ausländischer“ Schüler_innen an Hauptschulen mit 58,7% deutlich

höher ist als an allgemeinbildenden höheren Schulen, wo der Wert bei 17,3% liegt. Oberösterreich liegt mit 11,5% unter dem Durchschnittswert Österreichs, die Verteilung bezüglich der Schultypen zeigt aber auch hier einen höheren Wert bei den Hauptschulen (10%) als bei den allgemeinbildenden höheren Schulen (6,6%).

Die nebenstehende Tabelle zeigt in absoluten Zahlen, welche Staatsbürgerschaften in den österreichischen Schulen am häufigsten vorkommen. Die geringere Gesamtzahl der Schüler_innen basiert darauf, dass hier nicht alle Schultypen erfasst wurden.

Von den 158.863 Personen mit einer anderen Staatsbürgerschaft als Österreich bildet die asiatische Staatsbürgerschaft mit einem Anteil von knapp 16,6% die Spitze. Staatenlos, ungeklärt oder unbekannt sind gut 3,5%.

Alle Staaten	1.097.255
Österreich	938.392
Türkei	15.374
Serbien, Montenegro	13.941
Kroatien	9.108
Slowenien	2.279
Bosnien-Herzegowina	10.540
Mazedonien	3.367
Deutschland	15.321
Italien	2.309
Ungarn	6.989
Tschechien	1.597
Slowakei	3.664
Polen	5.727
sonstige EU-Staaten	17.806
sonstiges Europa	13.203
Afrika	3.945
Amerika	1.642
Asien	26.362
Australien/Ozeanien	103
staatenlos, ungeklärt, unbekannt	5.586

Tabelle 2: Staatsbürgerschaften österr. Schüler_innen (STATISTIK AUSTRIA, 2018).

Warum ist nun die Frage nach der Staatsbürgerschaft interessant, wenn es um das Thema Sprache und (Mehr-)Sprachigkeit geht? Der Staat Österreich fordert zur Erlangung der österreichischen Staatsbürgerschaft für alle Personen über 14 Jahre einen „Deutsch-Nachweis über B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen einschließlich vertiefter Wertkenntnisse **oder** Deutsch-Nachweis über B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ (STADT WIEN, 2018). Der Nachweis muss nicht erbracht werden, wenn man z.B.:

- Unter 14 Jahre alt ist
- Minderjährig ist und
- im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht eine Primarschule besucht oder im vorangegangenen Semester besucht hat oder
- im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht eine Sekundarschule besucht und der Unterrichtsgegenstand Deutsch im letzten Schulsemester positiv beurteilt wurde
- Die deutsche Sprache als Muttersprache hat.
- Mindestens 5 Jahre eine Pflichtschule in Österreich besucht hat und das Unterrichtsfach "Deutsch" positiv abgeschlossen hat (STADT WIEN, 2018).

Die deutsche Sprache beziehungsweise deutsche Sprachkenntnisse scheinen also eine wichtige Rolle zur Erlangung der Staatsbürgerschaft in Österreich zu sein. Nicht nur wird ein generelles Ziel darüber formuliert, sondern ausdrücklich auf die Institution Schule in diesem Zusammenhang hingewiesen.

Es zeigt sich im Folgenden aber, dass der Anteil der Schüler_innen mit nicht-deutscher Umgangssprache signifikant von den Zahlen bezüglich „ausländischer“ Schüler_innen abweicht und eine Korrelation von Staatsbürgerschaft und Sprachkenntnissen damit obsolet scheint.

Schultyp	Österreich	Burgenland	Kärnten	Niederösterreich	Oberösterreich	Salzburg	Steiermark	Tirol	Vorarlberg	Wien
Schülerinnen und Schüler insgesamt										
Schultypen insgesamt	1.130.523	34.957	72.133	205.422	199.375	77.589	150.771	99.611	55.370	235.295
Anteil der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache⁵⁾ in %										
Schultypen zusammen ⁶⁾	25,3	16,6	14,7	16,5	20,6	21,4	16,7	17,4	26,4	51,2
Volksschulen	30,3	19,1	17,5	21,1	26,4	25,9	20,0	20,8	33,1	58,5
Hauptschulen	15,5	-	7,3	13,5	14,7	14,8	5,2	12,0	11,8	82,3
Neue Mittelschulen ¹⁾	31,2	19,6	16,4	21,9	27,9	28,2	18,9	21,6	35,3	72,8
Sonderschulen ²⁾	35,0	19,0	14,0	22,6	32,5	33,5	27,5	27,5	38,4	59,7
Polytechnische Schulen	32,9	21,4	22,4	23,0	29,5	31,7	17,5	21,2	32,3	72,9
Allgemein bildende höhere Schulen	20,3	13,4	11,6	8,4	13,1	14,1	15,0	13,6	15,1	39,4
darunter AHS-Unterstufe ³⁾	20,4	13,0	11,0	8,2	13,8	15,3	14,5	13,5	15,2	39,8
Sonst. allg. bild. (Statut-)Schulen ⁴⁾	32,9	11,4	15,4	4,9	12,4	26,1	5,5	3,4	6,3	56,5
Berufsschulen	16,6	12,4	11,1	5,7	10,2	17,8	10,2	12,0	13,0	45,2
Berufsbildende mittlere Schulen	27,2	24,7	13,7	21,3	21,4	21,1	21,2	17,6	28,5	57,2
Sonstige ber.bild. (Statut-)Schulen	15,5	7,1	12,6	15,8	6,5	15,3	23,8	6,9	8,7	24,3
Berufsbildende höhere Schulen	18,5	12,7	14,3	13,4	14,5	16,0	13,7	13,0	16,6	36,9
Bundessportakademien	1,7	-	-	-	0,5	-	0,5	1,7	-	3,6
Schulen im Gesundheitswesen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Akademien im Gesundheitswesen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tabelle 3: Graphik nach Statistik Austria über Anzahl der Schüler_innen sowie Anteil der Schüler_innen mit nicht-deutscher Umgangssprache in %, Schuljahr 2016/17 (STATISTIK AUSTRIA, 2018).

Tabelle 3 ist nach dem Prinzip von Tabelle 1 aufgebaut: Die Anzahl der Schüler_innen insgesamt ist in absoluten Zahlen abgebildet, der Anteil der Schüler_innen mit einer anderen Umgangssprache als Deutsch in Prozent. Wie bereits erwähnt, lässt sich anhand der vorliegenden Zahlen kein Zusammenhang zwischen Staatsbürgerschaft und verwendeter Sprache(n) ausmachen. Der Anteil der Schüler_innen mit nicht-deutscher Umgangssprache ist in Österreich etwa zehn Prozentpunkte höher (25,3%) als der Anteil ausländischer Schüler_innen (14,5%).

Wien weicht auch hier signifikant von den Durchschnittswerten Österreichs ab: An Wiener Schulen sprechen mehr als die Hälfte (51,2%) der Schüler_innen eine andere Umgangssprache als Deutsch, an den Hauptschulen beträgt dieser Wert 82,3%. An den allgemeinbildenden höheren Schulen ist der Wert mit 39,4% zwar deutlich geringer, aber dennoch deutlich höher als der durchschnittliche österreichische Wert. Mit 20,3% zeigt sich für Österreich jedoch ein

anderer Trend, dass nämlich der Anteil an Schüler_innen mit nicht-deutscher Umgangssprache an den Hauptschulen um knapp 5 Prozentpunkte geringer ist als an allgemeinbildenden höheren Schulen. Oberösterreich bleibt mit 20,6% unter dem Gesamtwert Österreichs von 25,3%, in den Hauptschulen beträgt der Anteil in Oberösterreich 14,7%, an den allgemeinbildenden höheren Schulen 13,1%. Öffentliche Schulen haben hier mit 25,9% einen höheren Anteil an Schüler_innen mit nicht-deutscher Umgangssprache als Privatschulen, bei denen sich der Wert auf 19,4% beläuft.

Die vermutete Heterogenität an Österreichs Schulen lässt sich anhand der vorgestellten Daten bekräftigen. Ein monolingualer Habitus, wie er an vielen österreichischen Schulen zu finden ist, ist nicht nachvollziehbar, zeigen die Zahlen doch, dass gut ein Viertel aller Schüler_innen Österreichs eine nicht-deutsche Umgangssprache verwendet.

3.7.2 Fremdsprachen in der Schule

Laut Lehrplan ist das Erlernen einer oder mehrerer Fremdsprachen während der Schulzeit vorgesehen. Die Statistik Austria erhebt in diesem Kontext regelmäßig die Anzahl der erlernten Fremdsprachen und um welche Fremdsprachen es sich dabei im Wesentlichen handelt. Die aktuellen Zahlen geben Auskunft über das Schuljahr 2015/16.

Zunächst lässt sich feststellen, dass es signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Kategorien gibt (siehe Tabelle 4): Während knapp 76,7% aller Schüler_innen in Österreich für den besagten Zeitraum eine Fremdsprache erlernten, waren es nur mehr 17,3%, die zwei Fremdsprachen erlernten. Circa 1,2% erlernten sogar keine Fremdsprache, drei oder mehr Sprachen erlernten insgesamt nur knapp 4,2%.

Anzahl der erlernten Fremdsprachen der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2015/16							
Schultyp	Schülerzahl Ende 2015/16 insges. ¹⁾	Anzahl der im Schuljahr 2015/16 erlernten unterschiedlichen Fremdsprachen ²⁾					
		0	1	2	3	4	5
absolut							
Schultypen insgesamt³⁾	1.056.737	19.180	810.295	183.102	39.906	4.103	151

Tabelle 4: Anzahl der erlernten Fremdsprachen der Schüler_innen 2015/16 (STATISTIK AUSTRIA, 2018).

Ohne die Erhebung über die erlernten Fremdsprachen gesehen zu haben, lässt sich die Vermutung anstellen, Englisch sei die am meisten erlernte Sprache. Der Blick auf die Daten in Tabelle 5 bestätigt diese Vermutung. Darüber hinaus kann die in Kapitel 3.3 und 3.4 aufgestellte Vermutung über die Reproduktion von prestigeträchtigen und stigmatisierten Sprachen gefestigt werden.

Fremdsprachenunterricht der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2015/16									
Schultyp	Schülerzahl am Ende 2015/16 (insges.¹)	Darunter mit Unterricht in der Fremdsprache ...²)							
		Englisch	Französisch	Italienisch	Spanisch	Russisch	Andere lebende Fremdsprache	Latein	Altgriechisch
		absolut							
Schultypen insgesamt ³)	1.056.737	1.036.372	92.277	56.137	46.148	7.440	14.850	59.431	729

Tabelle 5: Fremdsprachenunterricht der Schüler_innen 2015/16 (STATISTIK AUSTRIA, 2018).

Fremdsprachenunterricht auf Englisch findet in 98,1% aller Schultypen statt und liegt damit, wie schon vermutet, weit vorne. Französisch folgt auf Englisch, wird jedoch nur mehr an 8,7% der Schulen unterrichtet und liegt damit fast 90 Prozentpunkte hinter Englisch. Es folgen Latein, Italienisch und Spanisch mit je 5,6%, 5,3% und 4,4% sowie Russisch mit 0,7%. Altgriechisch bildet den Abschluss mit lediglich 0,07%. Die Sprachen spiegeln deutlich wider, inwiefern Schule und Gesellschaft miteinander verwoben sind und inwiefern sie den Status von Sprachen festigen und reproduzieren.

Ein Beispiel aus dem Jahr 2015 zeigt deutlich, wie sich die Festigung und die Reproduktion dominanter, prestigeträchtiger Sprachen im Alltag äußern:

Im März 2015 wurde ein Schreiben (s. Bild 1), das von der Schulleiterin der Vienna Business School in Mödling verfasst und in der Schule ausgehängt wurde, medial verbreitet und sorgte für Empörung. Es hieß darin, im gesamten Schulhaus dürfe während des Unterrichts sowie in den Pausen nur Deutsch gesprochen werden oder an der Schule unterrichtete, lebende Fremdsprachen, im Klartext Englisch, Spanisch, Italienisch und Französisch; für die Verwendung anderer Sprachen zum Beispiel mit den Eltern via Mobiltelefon habe man sich von anderen Menschen zu entfernen, um niemanden zu beleidigen (vgl. Walser 2015).

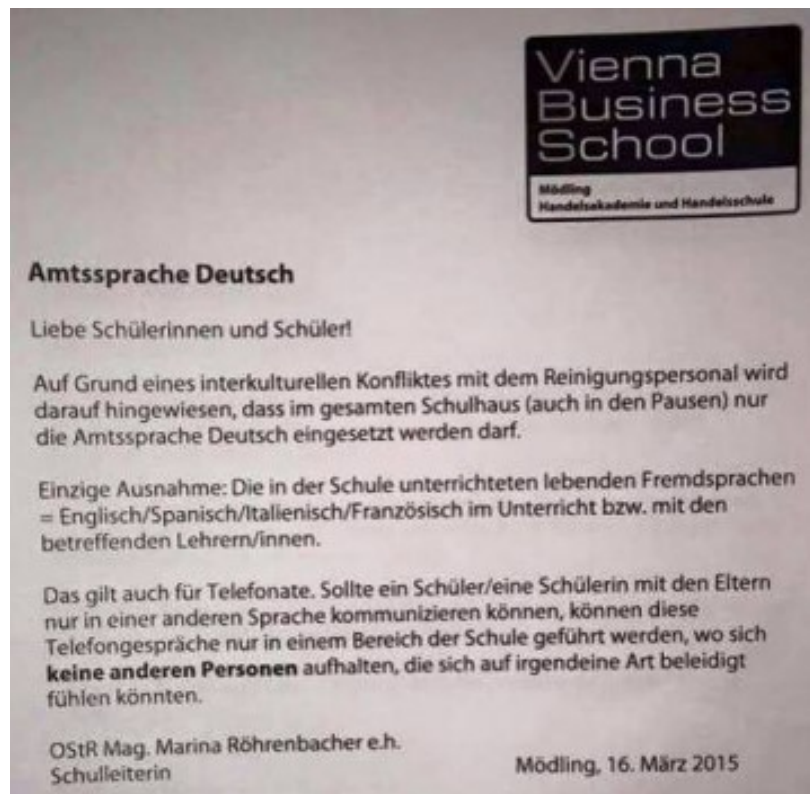


Abbildung 6: Brief der Schulleiterin M. Röhrenbacher bezüglich Amtssprache Deutsch in der Schule (Walser 2015)

Eine Herabsetzung anderer Sprachen als Deutsch, Englisch, Spanisch, Italienisch und Französisch tritt hier eindeutig zum Vorschein und sorgte zu Recht für Empörung. Sie stehen klar im Widerspruch zu den in den Lehrplänen verankerten Grundsätzen und Zielen (s. Kapitel 3.7 oder auch AHS Lehrpläne, 2017), der nicht nur die Wertschätzung von Sprachen umfasst, sondern auch die Wertschätzung der Schüler_innen. Wenn verletzend oder scheinbar verletzend Aussagen getätigt werden, sollte die Konsequenz nicht lauten, eine Vielzahl an Sprachen zu verbieten, sondern es sollten pädagogische Maßnahmen ergriffen werden, um ein solches Verhalten, egal in welcher Sprache, zu unterbinden.

4 Spracheinstellungen

Den Theorierahmen für die empirische Erhebung bildet, wie eingangs erwähnt, die soziolinguistische Spracheinstellungs- bzw. Sprachideologieforschung sowie die (Mehr-)Sprachigkeitstheorie. In diesem Kapitel wird eine Übersicht verschiedener, für relevant erachteter Aspekte zum Thema Spracheinstellungen gegeben. Zunächst wird auf Emotionen, soziale Kategorien, Stereotype und Vorurteile eingegangen, da sie mit den Einstellungen von Personen in engem Zusammenhang stehen. Anschließend werden die Einstellungen sowie deren Auswirkungen auf das Verhalten thematisiert. Im Zuge des Verhaltens wird abschließend der Aspekt der Gruppe und Gruppenzugehörigkeit und damit einhergehend die Mechanismen der Selbst- und Fremdbewertung berücksichtigt.

4.1 Begriffserklärungen

4.1.1 Emotionen

Emotionen spielen in der Sozialpsychologie, die für das Verständnis von Spracheinstellungen unbedingt berücksichtigt gehört, eine wichtige Rolle. Es ist dem Umstand der medialen Berichterstattung⁹ geschuldet, dass der emotionalen Ebene ein eigenes Kapitel zukommt:

Der Verschränkung kognitiver und emotionaler Repräsentationen kommt nicht nur in der individuellen Alltagskommunikation [...], sondern insbesondere auch in den **öffentlichen Kommunikationsformen** (Anm.: Hervorhebung durch Autorin) [...] besonderes Gewicht zu, denn hier dient die sprachlich gesteuerte Emotionalisierung beim individuellen Rezipienten entscheidend der **Abgrenzung nach außen** (Anm.: Hervorhebung durch Autorin) [...] und der **Stabilisierung bzw. Identifizierung nach innen** (Anm.: Hervorhebung durch Autorin) [...]. (Schwarz-Friesel 2013: 6)

Wie das konkret beim Thema (Mehr-)Sprachigkeit aussieht, lässt sich mit einem Blick auf die Schlagzeilen der meistgelesenen Tageszeitung Österreichs erfassen. In der online-Ausgabe heißt es am 26.08.2018: „Nur jeder 10. Asylberechtigte kann gut Deutsch“ (Pommer^a, KronenZeitung). Am nächsten Tag steht dort, „Sozialstadtrat fordert mehr Geld für Deutschkurse“ (Pommer^b, Kronenzeitung), mit Verweis, auf den am Vortag erschienenen Artikel. Ohne

⁹ Der Vollständigkeit halber muss erwähnt werden, dass, unter der Prämisse der nicht-Bekanntheit aller Medien, dies nicht auf alle Medien zutrifft.

weiter auf den Inhalt oder die Bilderwahl einzugehen – was nur weitere Kritik nach sich ziehen würde – lässt sich feststellen, dass hier auf die Emotionen der österreichischen Bevölkerung abgezielt wird:

Laut der Statistik vom österreichischen Bundesministerium für Inneres sind die Asylanträge von und positive Entscheide für Personen aus Syrien, Afghanistan und dem Iran am höchsten (vgl. Bundesministerium für Inneres). Mit Bezug auf das Kapitel (Mehr-)Sprachigkeit in dieser Arbeit handelt es sich bei den Sprachen der Herkunftsländer nicht um prestigeträchtige, sondern um eher stigmatisierte Sprachen. Am nächsten Tag erscheint der Artikel, in dem gefordert wird, das Geld der österreichischen Steuerzahler_innen für, inzwischen nicht mehr Asylberechtigte, sondern Asylbewerber, auszugeben. Mit Rückblick auf den Sommer 2017, in dem es eine Diskussion gab, die im Standard wie folgt betitelt wurde: „Mindestsicherung: Wenn Flüchtlinge mehr als Einheimische bekommen“¹⁰ (John 2017), wird klar, dass es Teile der österreichischen Bevölkerung geben dürfte, die befürchten, bei der Verteilung von Sozialleistungen im Vergleich zu schutzberechtigten Personen benachteiligt zu werden. Anstatt also das System selbst zu kritisieren, werden die Leser_innen emotional dahingehend bewegt, eine andere Gruppe für etwas verantwortlich zu machen, das nicht in ihrem Zuständigkeitsbereich liegt.

Der kleine Ausschnitt aus der Medienlandschaft zeigt, wie auf die Emotionen der Leser_innen abgezielt wird und lässt auch die Folgen durchscheinen, die im konkreten Fall nicht mehr Wertschätzung beinhalten dürften.

4.1.2 (Soziale) Kategorien

Kategorien können als Reduktion komplexer Sachverhalte verstanden werden, um sich die Welt begreifbarer zu machen. Definiert wird die Bildung von Kategorien folgendermaßen:

Dies ist der kognitive Prozess der Gruppierung von Personen oder Gruppen, die ein oder mehrere Merkmale gemeinsam haben. Die Gruppierung kann sich dabei auf sehr breite Merkmalskategorien (z. B. Nationalität, Geschlecht, Alter) oder auch kleinere soziale Kategorien (Psychologiestudenten, Büroangestellte) beziehen. [...] Soziale Kategorisierung [...] geht mit der Zuschreibung bestimmter Eigenschaften, Fähigkeiten oder Motive einher, die für diese Gruppen von Personen als charakteristisch betrachtet werden. (Petersen 2011: 235)

¹⁰ Inhaltlich wird in dem Artikel zwar aufgelöst, dass „Flüchtlinge“ pro Kopf nicht mehr Geld erhalten, der Titel gibt jedoch Grund zur Annahme, dass auch hier die Emotionen der Leserschaft angesprochen werden sollen.

Kategorien können demnach sehr vielfältig sein und entweder sehr breit oder sehr eng gefächert sein. Die Reduktion führt jedoch, ob eng oder weit gefasste Kategorien, immer zu einem Informationsverlust, da ein oder mehrere Merkmale, nicht aber alle, individuell zu berücksichtigenden, als Grundlage dienen. Der Informationsverlust erhöht sich bei größeren Gruppen und global(er) gedachten Kategorien.

Die Bildung von Kategorien erfolgt auch über die Abgrenzung gegenüber anderen Kategorien, was der allgemeinen Binarität unserer Gesellschaft entspricht. Der Begriff der Binarität verweist auf die Annahme, komplexe sprachliche Systeme auf eine begrenzte Anzahl binärer Oppositionen (Minimalpaare) zurückführen zu können (vgl. Babka / Posselt 2016: 45). Typische binäre Oppositionen sind z.B. Stadt – Land, Natur – Kultur oder Mann – Frau. Auf den ersten Blick scheint die Einteilung in Minimalpaare kein Problem darzustellen. Die poststrukturalistische Kritik hat jedoch gezeigt, dass eine binäre Opposition niemals neutral, sondern immer schon hierarchisiert sei, insofern stets ein Term des Oppositionspaars gegenüber dem anderen privilegiert werde, sodass die eine Seite immer als das Negative der anderen erscheine (vgl. Babka / Posselt 2016: 45).

Ob eine Sprache in die Kategorie prestigeträchtig oder stigmatisiert eingeordnet wird, kann sich unter anderem nach der Frage richten, ob es sich um eine Mehrheits- oder Minderheitensprache handelt. Die Bildung von Kategorien entsteht nämlich auch in Abgrenzung zu anderen Kategorien:

Die Kategorie Mehrheitssprache zum Beispiel wird dadurch gebildet, dass Ausschlussmerkmale dafür festgelegt werden, was nicht der Kategorie Mehrheitssprache, sondern jener einer Minderheitensprache zuzurechnen ist. Das Vorhandensein der Kategorie Minderheitensprache ist also konstitutiv für die Kategorie Mehrheitssprache. (Busch 2017: 28)

Sich die Welt durch Reduktionen einfacher machen zu wollen, ist ein nachvollziehbarer Prozess und in vielerlei Hinsicht hilfreich. Die Bildung von und die Zuordnung in Kategorien bergen jedoch, aufgrund des Informationsverlustes und der Abgrenzungstendenz, gewisse Risiken, die sich in Stereotypen und Vorurteilen niederschlagen können, welche in den folgenden zwei Kapiteln näher beleuchtet werden sollen.

4.1.3 Stereotype

So wurden europäische Nationalsprachen auf zahlreiche Stereotypen festgelegt.
(Schmidlin 2011: 11 f.)

Stereotype sind verallgemeinernde Zuschreibungen bestimmter Eigenschaften und Merkmale auf alle Mitglieder einer Gruppe und können positiv, neutral oder negativ sein (Lippmann 1922 und Schneider 2004, zitiert nach Fischer et al. 2014: 98). Die Definition unterscheidet sich bisher nicht wesentlich von der der Kategorien, was der Tatsache geschuldet ist, dass Stereotype und (soziale) Kategorien eng miteinander verwoben sind. Kategorisierungsprozesse seien bedeutende Grundlage von Stereotypen (vgl. Petersen / Six-Materna 2006: 431).

Ein kleines Beispiel soll den Unterschied zwischen Kategorie und Stereotyp verdeutlichen: „Wenn jemand ein Individuum beispielsweise als Frau kategorisiert, dann wird er sein Stereotyp über Frauen aktivieren und Verhaltensweisen anhand dieses Wissens interpretieren.“ (Kessler / Fritsche 2008: 43) Was zeigt nun dieses Beispiel? Zunächst ist die Kategorisierung an sich fraglich, weil eine Person nicht entweder Frau oder nicht Frau ist, sondern viel mehr. Die, ausgehend von dieser Kategorisierung, aktivierten Informationen, das heißt Stereotype und Substereotype, können positiv, neutral oder negativ sein, haben aber immer weiteren Einfluss auf die Wahrnehmung:

Stereotype beeinflussen als Schemata unsere Informationsverarbeitung, indem sie Einfluss auf Prozesse der Aufmerksamkeit, auf die Interpretation von Informationen, auf unser Gedächtnis sowie auf Schlussfolgerungsprozesse nehmen. Dabei unterliegen wir häufig einem *confirmation bias*, haben also die Tendenz, unsere Stereotype als kategorienbasierte Erwartungen bestätigen zu wollen. [...] [W]ir nehmen bevorzugt solche Sachverhalte wahr, die unser Stereotyp bestätigen, während wir ambivalente Informationen so interpretieren, dass sie mit dem Stereotyp konform erscheinen. (Petersen / Six-Materna 2006: 432)

Stereotype haben einen starken Einfluss auf die Wahrnehmung führen zu einer unbewussten Verzerrung der Wirklichkeit. Sachverhalte, die den Stereotyp bestätigen, werden deutlich wahrgenommen, Sachverhalte, die nicht konform mit dem Stereotyp sind, werden eher übersehen oder dem Stereotyp angepasst. Stereotype sind hinsichtlich ihrer Veränderlichkeit also recht unflexibel, viel wahrscheinlicher ist eine Festigung der bisherigen Stereotype.

Stereotype würden jedoch nicht nur die Wahrnehmenden beeinflussen, sondern auch die Empfänger_innen einer stereotypisierten Gruppe, was als *sich selbst erfüllende Prophezeiung* bezeichnet wird (vgl. Petersen / Six-Materna 2006: 432). Personen würden sich demnach, ohne

Kenntnis über die ihnen entgegengebrachten Erwartungen zu haben, verhalten, wie man es von ihnen erwarte; umgekehrt sei es auch möglich, man spricht von *Stereotype threat*, dass sich Personen der entgegengebrachten Stereotype bewusst seien und bewusst versuchen würden, diesen nicht zu entsprechen – beides führe zu einer Förderung stereotypkonformen Verhaltens (vgl. Petersen / Six-Materna 2006: 432 f.). Das Vorhandensein von Stereotypen garantiert sozusagen die Bestätigung und (Re-)Produktion von Stereotypen.

Sprachen und Sprecher_innen werden nach wie vor mit zahlreichen Stereotypen in Verbindung gebracht. Welche Kraft von ihnen ausgeht und welche Macht sie ausüben, ist Schüler_innen vielleicht noch nicht direkt bewusst, birgt aber tendenziell eine Gefahr. Teil der empirischen Arbeit ist es daher, mögliche Stereotype bezüglich verschiedener Sprachen von den Proband_innen zu erfahren (Ergebnisse dazu in Kapitel 6).

4.1.4 Vorurteile

Die meisten Definitionen von Vorurteilen heben den Aspekt der negativen Bewertung hervor. Vorurteile sind beispielsweise definiert als „ablehnende oder feindselige Haltung gegen eine Person, die zu einer Gruppe gehört, einfach deswegen, weil sie zu dieser Gruppe gehört und deshalb dieselben zu beanstandenden Eigenschaften haben soll, die man dieser Gruppe zuschreibt“ (Allport 1971: 21, zitiert nach Hormel 2007: 35). In der sozialpsychologischen Forschung seien Vorurteile als negative (im Sozialisierungsprozess) gelernte Einstellungen bzw. als die negative Bewertung von Gruppen(-mitgliedern) und die damit einhergehenden negativen Gefühle und Verhaltenstendenzen definiert (vgl. Bierhoff 2006, zitiert nach Genkova 2010: 292). In Abgrenzung zum Stereotyp heißt es: „**Vorurteile** besitzen immer eine **negative Valenz**, während Stereotype auch neutral oder positiv sein können. Stereotype können sowohl Ursache als auch Folge von Vorurteilen sein.“ (Fischer et al. 2018: 117).

Dass Vorurteile aber nicht nur negativ, sondern, ebenso wie Stereotype, positiv sein können, findet sich zwar seltener in der Literatur, sollte deswegen aber nicht unerwähnt bleiben. KESSLER und FRITSCH (2018: 158) greifen die Möglichkeit der positiven Vorurteile auf, mildern sie jedoch im selben Satz ab, indem sie konstatieren, Vorurteile würden häufiger als abwertende Einstellungen zum Vorschein kommen als dass positive Vorurteile auftreten.

Die Bundeszentrale für politische Bildung sieht den Grund für die dominante Negativität von Vorurteilen in der Einschränkung der Definition des Begriffes selbst, die im Zusammenhang mit der sozialen Unerwünschtheit stehe (vgl. Bergmann, bpb).

Der Vorurteilsbegriff ist wesentlich durch seinen normativen, moralischen Gehalt bestimmt. Demnach unterscheiden sich Vorurteile von anderen Einstellungen nicht durch spezifische innere Qualitäten, sondern durch ihre soziale Unerwünschtheit. (...) Unsere Definition, die diese Aspekte der "sozialen Unerwünschtheit" einbezieht, schränkt den Vorurteilsbegriff in doppelter Weise ein: Er steht nur für negative Einstellungen (obwohl positive Verallgemeinerungen wie "Die Juden sind intelligent" auch falsch sein können) und ist nur auf Einstellungen zu Menschen, genauer Menschengruppen, bezogen. (Bergmann, bpb)

Bezogen auf Vorurteile im Allgemeinen und auf Vorurteile in Hinblick auf (Mehr-)Sprachigkeit im Besonderen, wird hier, trotz der dominierenden Annahme, Vorurteile seien negativ, an der Möglichkeit festgehalten, dass Vorurteile positive und negative Auswirkungen haben können. Der Begriff selbst verweist darauf, dass es sich dabei um ein Urteil handelt, das gefällt wird, bevor (!) alle zu berücksichtigenden Aspekte berücksichtigt wurden, das Urteil also – zumindest theoretisch – variabel ist, weil es verifiziert oder falsifiziert werden kann. Trotz dieser Annahme muss die Tatsache berücksichtigt werden, dass Vorurteile gesellschaftlich stark verankert sind, über lange Zeiträume hinweg bestehen und Einfluss auf die Einstellung und letzten Endes auf das Verhalten von Akteur_innen haben.

4.2 Einstellungen

Einstellungen und Vorurteile können gegenüber ganzen Nationen und Nationalsprachen gelten wie auch gegenüber innersprachlichen Varianten, regionalen Dialekten oder einzelnen sprachlichen Merkmalen, die sozial (soziolektal) markiert sind [...].
(Löffler 2010: 42)

Unter Einstellung „wird ein innerer Zustand [...] bezeichnet, der sich in einer positiven, negativen oder neutralen Bewertung gegenüber einem bestimmten Objekt (Person, Gegenstand, Idee, Verhalten, etc.) ausdrückt“ (Fischer et al. 2018: 97). Im Falle der (Mehr-)Sprachigkeit bedeutet dies beispielsweise, dass Einstellungen gegenüber Sprecher_innen, der Sprache, der Verwendung der Sprache etc. gebildet werden (können).

Die Entstehung von Einstellungen funktioniert im Wesentlichen auf drei Ebenen:

Kognitive Einstellungen entstehen v.a. durch bewusstes Nachdenken über den Einstellungsgegenstand.

Affektive Einstellungen basieren sowohl auf **klassischer Konditionierung** (positiver/negativer Reiz wird mit dem Einstellungsobjekt gekoppelt) als auch auf **operanter Konditionierung** (Belohnung einstellungskonsistenten bzw. Bestrafung einstellungsdiskrepanten Verhaltens).

Verhaltensbezogene Einstellungen basieren auf der Beobachtung und Analyse des eigenen Verhaltens. Sie kommen v.a. dann zum Tragen, wenn einem die eigene Einstellung nicht bewusst ist. (Fischer et al. 2014: 88 f.)

Einstellungen sind dabei keineswegs unveränderlich, es seien nur bedingt stabile Persönlichkeitseigenschaften, sondern vielmehr veränderliche, teilweise aus einer Situation heraus konstruierte, Reaktionen (vgl. Kessler / Fritsche 2018: 54). Fremdenfeindliche Einstellungen könnten beispielsweise ansteigen, wenn Personen meinen, durch ethnische Minderheiten bedroht zu sein (vgl. z. B. Esses et al. 1998, zitiert nach Kessler / Fritsche 2018: 54). Die in Kapitel 4.1.1 aufgefassen Emotionen zeigen hier hinsichtlich der Einstellung ihre Wirkung. Eine weitere Korrelation von Einstellungen und Emotionen wird in der Sozialpsychologie als *Emotionsheuristik* bezeichnet und meint, Menschen würden dazu neigen, Einstellungsobjekte und Personen bei guter Laune besser zu bewerten als bei schlechter Laune (Aydin 2011: 175).

Für die Messverfahren von (Sprach-)Einstellungen ist es wichtig, Aspekte zur Bildung von Einstellungen zu berücksichtigen, wie z. B. die Unterscheidung zwischen expliziten und impliziten Einstellungen und den Faktor der sozialen Erwünschtheit.

Im Zuge der Entstehung von Einstellungen kann zwischen bewusster und unbewusster unterschieden werden, eine Unterscheidung also zwischen expliziten und impliziten Einstellungen (vgl. u. a. Kessler / Fritsche 2018: 55). In dieser Arbeit wurde bereits mehrfach (siehe dazu u. a. Kap. 3.2) die Problematik des nicht-Sichtbarmachens erwähnt: Probleme, die nicht bewusst sind oder nicht ausgesprochen werden, können als solche nicht diskutiert und gelöst werden. Das Problem zwischen expliziten und impliziten Einstellungen ist, dass sie oft nicht deckungsgleich sind:

Explizite fremdenfeindliche Einstellungen beispielsweise werden heute in Mitteleuropa von einer zunehmenden Zahl Menschen ehrlich abgelehnt. Gleichzeitig finden sich selber im Verhalten politisch aufgeklärter und toleranter Personen immer wieder Hinweise auf negative Einstellungen gegenüber Fremdgruppen. (Kessler / Fritsche 2018: 59)

Diese Diskrepanz sollte bedacht werden, wenn die Spracheinstellungen von Schüler_innen erhoben werden. Eine Diskrepanz muss aber nicht immer auf unterschiedlichen expliziten und

impliziten Einstellungen beruhen, sondern kann auch die Folge sozialer (Un-)Erwünschtheit sein. „[A]us Scham vor sich selbst oder aus Furcht vor der Bewertung durch Andere“ (Kessler / Fritsche 2018: 58) kann es sein, dass Proband_innen Einstellungen äußern, von denen sie glauben, dass das jeweilige Gegenüber sie hören möchte und nicht die eigene Einstellung preisgeben.

4.3 Verhalten

In den vorangegangenen Kapiteln wurde gezeigt, welche Mechanismen Einfluss auf die Einstellung(en) von Personen einer Gesellschaft haben, welche davon statischer und welche dynamischer sind. Die Erhebung von Einstellungen, ob mittels indirekter oder direkter Messverfahren, spielt in unzähligen Bereichen der Gesellschaft eine Rolle, zum Beispiel in der Politik, Soziologie und Soziolinguistik. Die Ergebnisse dienen dabei nicht dem bloßen Interesse der Wissenschaft, sondern sollen Aussagen über das zu erwartende Verhalten von Personen liefern. KESSLER und FRITSCH (2018: 61–66) behaupten zum einen, die Einstellungen einer Person könnten nicht grundsätzlich mit deren Verhalten gleichgesetzt werden, zum anderen würden Einstellungen, die allgemein und tief verankert sind, in Situationen, in denen über die Entscheidung nicht nachgedacht wird, automatisch abgerufen und vollzogen werden.

Um bessere Resultate zur Vorhersagbarkeit von Verhalten zu erzielen, wurde die Theorie des geplanten Verhaltens formuliert (vgl. Fischer et. al. 2014: 83). Die Theorie besagt, ein Verhalten würde

am besten von einer konkreten Verhaltensabsicht vorhergesagt. Als wiederum beste Prädikatoren für diese Verhaltensabsicht gelten die eigene Einstellung gegenüber dem Verhalten, die soziale Norm sowie die wahrgenommene Verhaltenskontrolle. (Fischer et al. 2014: 83)

Am Beispiel des Fremdsprachenlernens sollen die drei Schritte der Theorie des geplanten Verhaltens nachvollziehbarer werden: Die konkrete Verhaltensabsicht in diesem Beispiel ist es, eine Sprache lernen zu wollen. Ob die Sprache wirklich gelernt wird, hängt

1. von der eigenen Einstellung gegenüber Sprachenlernen ab,

2. von der Einstellung wichtiger Bezugspersonen beziehungsweise der Gesellschaft gegenüber Sprachenlernen ab und
3. von den eigenen Möglichkeiten ab (tut man sich leicht / schwer, andere Sprachen zu erlernen, sind die finanziellen Mittel für einen Sprachkurs vorhanden, stehen zeitliche Ressourcen zu Verfügung, etc.).

Die Einstellungen machen nach jener Theorie nur einen Teil dessen aus, was das Verhalten beeinflusst, weshalb im Folgenden der Faktor Gruppe diskutiert wird, der im Zusammenhang mit (Sprach-)Einstellungen und (Mehr-)Sprachigkeit von Bedeutung ist. Im Zuge von Gruppen und Gruppenzugehörigkeit werden außerdem die dazugehörigen Konsequenzen der Eigen- und Fremdgruppenbewertung erörtert.

4.4 Gruppen(-zugehörigkeit)

Menschen scheinen soziale Wesen zu sein, was sich mit einer einfachen Kosten-Nutzen-Rechnung aus Vergangenheit und Gegenwart belegen lässt:

Sozialität habe den Schutz vor Feinden (z. B. schaurige Höhlenbären) und widrigen Umweltgegebenheiten (z. B. im eiszeitlichen Europa) ermöglicht sowie die optimierte Ausbeutung der Umwelt zum Nutzen der Mitglieder von Gruppen und Beziehungsnetzwerken. Darüber hinaus sei Fortpflanzung allein nicht möglich und die Fürsorge für Kinder ohne effektive Gemeinschaften zu schwer vorstellbar. Ein weiterer Vorteil von Gruppen und Beziehungsnetzwerken sei der Aspekt der Unterstützung, der psychische Belastung minimieren könne und somit die körperliche Gesundheit stärke. (Vgl. Kessler & Fritsche 2018: 95 f.).

Im Kapitel über die identitätsstiftende Funktion von Sprache wurde bereits dargestellt, dass sich die Identität in einem Spannungsfeld zwischen Innen und Außen befinde (vgl. Kap. 2.1.3). Das liegt unter anderem daran, dass Personen einer Gesellschaft Erwartungen haben und Erwartungen ausgesetzt sind, die sich nach zugewiesenen oder innehabenden Rollen einer Person richten, die in der Rollentheorie wie folgt charakterisiert werden:

Rollen haben normativen Charakter. Man unterscheidet je nach dem Verbindlichkeitsgrad der **Rollenerwartung** so genannte Muss-, Soll- und Kann-Erwartungen. Man spricht von Rollendistanz, wenn jemand über seine Rolle reflektiert. Man spricht umgekehrt von Rollenverinnerlichung oder -internalisierung, wenn ein Individuum sich ganz mit der Rolle identifiziert. [...]

Rollenerfüllung garantiert Erfolg, Nichteinhalten der Rollenerwartungen führt zu sozialem Misserfolg. [...] Sprachliche Äußerungen können konstituierender Teil von Status und Rolle sein mit entsprechenden Erwartungen und Verpflichtungen an diese sprachlichen Rollen. (Löffler 2010: 41)

Auf Personen einer Gesellschaft lastet ein großer Druck, den Rollenerwartungen gerecht zu werden, beziehungsweise kann es große Anstrengung erfordern, sich der jeweiligen Erwartung zu widersetzen und mit den Konsequenzen umzugehen. LÖFFLER (2010: 41 f.) verweist diesbezüglich auch auf die Rolle der Sprache, die eine Doppelrolle einnimmt: Sprache ist einerseits ein Instrument, um Erwartung, Erfüllung oder nicht-Erfüllung zu kommunizieren und andererseits sind Sprache und Sprachverwendung selbst mit konkreten Erwartungen verknüpft.

Rückhalt im Kontext von Rollenerwartungen, die nichts anderes als soziale Kategorien sind, finden Menschen in Gruppen. Gruppen sind dabei sowohl für die Rollenerfüllung als auch für die Rollendurchbrechung wichtig, denn bei einer Gruppe handelt es sich um „[z]wei oder mehr Menschen, die miteinander interagieren und in dem Sinne interdependent sind, dass ihre Bedürfnisse und Ziele eine gegenseitige Beeinflussung bewirken“ (Cartwright / Zander 1968 und Lewin 1948, zitiert nach Aronson et al. 2004: 320). Gleichzeitig gehen mit einer Gruppenmitgliedschaft aber auch neue Rollenerwartungen einher. Die Zuordnung zu einer Gruppe kann bewusst und durch die Person selbst erfolgen (z. B. Beitritt in einen Sportverein) oder durch andere Personen vollzogen werden (z. B. Zuteilung in eine Schulklasse).

Betrachten wir Gruppen als soziale Kategorien, müssen wir wieder davon ausgehen, dass diese positiv, neutral, aber auch negativ zu bewerten sind. Positiv sind beispielsweise der Rückhalt sowie die Dynamik innerhalb einer Gruppe, die sich positiv auf das Selbstwertgefühl auswirken können, da Mitglieder einer Gruppe Teil eines sozialen Gefüges sind, das für Menschen essentiell ist. Es gibt aber auch negative Tendenzen, wenn es zur Bewertung der eigenen Gruppen im Vergleich zu anderen Gruppen kommt. Untersuchungen dazu sind heute als „Theorie der Sozialen Identität“ (Tajfels / Turner 1979, zitiert nach Wagner 2006: 664) bekannt und rücken die Selbstwertschätzung der sozialen Identität in den Vordergrund:

Um eine Gefährdung der Sozialen Identität zu vermeiden oder die Selbstwertschätzung in der Sozialen Identität zu verbessern, sind Menschen bestrebt, Gruppen, mit denen sie sich identifizieren, positiv von anderen Gruppen abzusetzen. Dies geschieht oft durch eine besonders positive Einschätzung der eigenen Gruppe, aber auch durch eine relative Abwertung fremder Gruppen im Vergleich zur eigenen Gruppe in Form von Vorurteilen, Diskriminierung und aggressiven Attacken gegen fremde Gruppen. (Wagner 2006: 664).

Die positive Einschätzung der Eigengruppe und die abwertende Einschätzung der Eigengruppe erfolgen dabei über die subjektive Wahrnehmung von Heterogenität und Homogenität von Gruppen. Die Wahrnehmung manifestiert sich auf sprachlicher Ebene mittels konkreter bzw. abstrakter sprachlicher Äußerungen über die Gruppen: Positives Verhalten eines Eigengruppenmitglieds werde dabei in relativ abstrakten Begriffen beschrieben, das gleiche Verhalten bei Fremdgruppenmitgliedern hingegen in sehr konkreten Begriffen; bezogen auf negatives Verhalten zeige sich ein umgekehrtes Muster, d.h. negatives Verhalten in der Eigengruppe werde konkret beschrieben, negatives Verhalten in der Fremdgruppe werde mit abstrakten Begriffen beschrieben (vgl. Petersen / Six-Materna 2006: 435). Negatives Verhalten von Mitgliedern der Eigengruppe wird somit als Ausnahme, positives als die Regel deklariert, für die Fremdgruppe gilt das Gegenteil. Damit wird die Zugehörigkeit zur „richtigen“ Gruppe suggeriert und das Selbstwertgefühl erhalten oder verbessert.

Die Gruppenzugehörigkeit spielt für die Spracheinstellungen insofern eine Rolle, da bei Einstellungen zur Sprache ebenfalls zwischen Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung unterschieden würde, wobei offenbleibe, ob sich die Bewerter eher an sprachliche Merkmale halten oder sich mehr an eine Person erinnern würden, die diesen Dialekt spricht (vgl. Löffler 2010: 138).

4.5 Language awareness

Den Abschluss des theoretischen Teils soll das Konzept der *Language awareness* bilden. Damit wird eine praktikable Lösung vorgestellt, die Facetten der (Mehr-)Sprachigkeit zu behandeln. Der Impuls wird gesetzt, weil die vorangegangenen Kapitel deutlich gemacht haben (sollten), dass (Mehr-)Sprachigkeit von hoher gesellschaftlicher Relevanz ist, der Umgang mit (Mehr-)Sprachigkeit, das Bewusstsein über (Mehr-)Sprachigkeit und die Selbstwahrnehmung als sprachhandelnde Akteur_innen jedoch noch steigerungsfähig sind.

Language awareness ist ein Konzept, das bereits in den sechziger und siebziger Jahren in Großbritannien entstanden ist (vgl. Morkötter: 28). Im Vordergrund steht die Annahme, dass

das Konzept der *Language Awareness* keine Rückkehr zu einem Sprachunterricht darstellt, der eine formale Grammatikvermittlung und sprachliche Korrektheit in den Vordergrund stellt, sondern ein ganzheitliches Konzept, das unterschiedliche Dimensionen von Sprache(n) und Sprachenlernen sowie diesbezügliche Kognitionen, Reflexionen, Einstellungen, Emotionen, usw. von Sprachenbenutzern und Sprachenlernern umfasst. (Morkötter 2005: 29).

Das Konzept greift somit verschiedene Aspekte auf, die beim Erlernen einer Sprache eine Rolle spielen und geht über die Ebene der reinen Vermittlung formaler Kriterien hinaus. Eine Besonderheit ist der Einbezug der Muttersprache der Schüler_innen. Dadurch sollen folgende Ziele erreicht werden, die gleichzeitig als konkrete Handlungsanweisungen verstanden werden können, wie Sprachunterricht zu gestalten ist:

Ziel ist es,

- aktive Akzeptanz sprachlicher Vielfalt herzustellen, was für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund motivierend für weiteres Lernen sein kann,
- Neugierde auf und Interesse an Sprache, Sprachen, sprachlichen Phänomenen, Sprachen- und Kulturvielfalt zu wecken,
- sprachanalytische Fähigkeiten zu stärken durch (vergleichende) Sprachanalyse von Sprachsystem und Sprachgebrauch (z.B. Deutsch im Vergleich zum Englischen, Türkischen, Französischen, Arabischen usw.),
- sprachliches Handeln im soziokulturellen Kontext bewusst(er) zu machen,
- metasprachliche Kommunikation zu entwickeln,
- Verhältnis von Sprache und Manipulation bzw. von Sprachmissbrauch kritisch zu durchleuchten. (Gürsoy 2010: 2)

Mit Blick auf die vorigen Kapitel wird deutlich, dass das Konzept der *Language awareness* alle Felder abdeckt, die hier als zu berücksichtigend und notwendig vorgestellt worden sind. Den Sprachen und den Schüler_innen wird aktiv Akzeptanz entgegengebracht und sie sollen zum Lernen motiviert werden. Dies geschieht nicht etwa auf der Ebene 'richtig' oder 'falsch', was als motivierend oder demotivierend empfunden werden kann, sondern in einem ganzheitlichen Kontext von Sprache und Sprachverwendung. *Language awareness* bedeutet kein Verzicht auf die Vermittlung von Grammatik, Wortschatz, Regeln, etc., die Vermittlung erfolgt nur auf eine Weise, in der andere Sprachen gleichermaßen thematisiert und wertschätzend mitberücksichtigt werden.

In der Praxis erfolgt die Umsetzung beispielsweise, wenn unterrichtende Personen ihre Schüler_innen zum Mitdenken anregen, indem sie immer wieder sichtbar und bewusst machen, warum diese oder jene Aufgabe / Anweisung gegeben wird. Wichtig ist, die Meinungen der Schüler_innen nicht nur anzuhören, sondern eine echte Diskussion zu ermöglichen und den Vorschlägen und Anregungen gegenüber offen zu sein. Die Umsetzung der Ziele sollte dabei nicht

beschränkt bleiben auf explizit vorbereitete Unterrichtseinheiten zum Thema, sondern auch nebenbei erfolgen.

II Empirischer Teil

5 Methodik

Im Vordergrund der Erhebung stehen qualitative, leitfadengestützte Interviews mit vier Viertklässler_innen aus dem Mühlviertel in Oberösterreich. Zur Gestaltung des Leitfadens wurden die Ergebnisse eines vorher ausgeteilten Fragebogens (s. Anhang) herangezogen, welcher primär darauf abzielte, das Verständnis der Schüler_innen zum Thema „Mehrsprachigkeit“ abzufragen. Die Analyse erfolgt nach MAYRING und stützt sich auf induktiv und deduktiv gebildete Kategorien.

5.1 Quantitative Erhebung

Die Fragebögen (s. Anhang) zielten darauf ab, ganz allgemein zu erfassen, welchen Bezug und welche Wahrnehmung die Schüler_innen in Bezug auf die deutsche Sprache haben. Die Ergebnisse selbst spielen eher eine untergeordnete Rolle, sind aber in Hinblick auf die Erstellung des Leitfadens von Relevanz. Aufgrund dessen folgt eine kurze Darstellung und Zusammenfassung der Erhebung und der Ergebnisse.

5.1.1 Fragebogen

Der Fragebogen enthält insgesamt fünf Fragen, darunter sowohl offene als auch geschlossene Fragestellungen (s. Anhang).

Aus soziolinguistischer Sicht scheint es überraschend, die Proband_innen nicht nach ihrem Geschlecht zu fragen, weil sich das Geschlecht als eine fixe Kategorie in der Soziolinguistik etabliert hat. Das Auslassen der Frage wurde an dieser Stelle bewusst gewählt, wofür drei Gründe sprechen:

1. Das Geschlecht spielt für die Auswertung des Fragebogens keine Rolle.

2. Die ausschließliche Angabe der gängigen Geschlechter weiblich bzw. männlich hält dem aktuellen Gender-Diskurs nicht mehr Stand und würde darüber hinaus eine Festigung der binären Geschlechterdarstellung zur Folge haben., die die Autorin ablehnt.
3. Da nicht bekannt ist, ob und inwieweit die Schüler_innen mit dem Thema eines dritten (+) Geschlechts vertraut sind, wurde auch die Idee, weitere Kategorien als männlich / weiblich zum Ankreuzen anzubieten, verworfen.

5.1.2 Durchführung

Die Erhebung wurde in zwei vierten Klassen durchgeführt, welche auch für die Durchführung der Interviews vorgesehen waren. Eine der Klassen stand von Anfang an fest, da es sich um diejenige Klasse handelte, in der Standarddeutsch und Dialekt explizit thematisiert wurden. Das Gegenstück bildete die Parallelklasse, in der, wie sich schnell herausstellte, das Thema nicht explizit behandelt wurde.

Den jeweiligen Lehrkräften wurde der Fragebogen zugeschickt, welchen sie in der Klasse verteilten und – so die Anweisung – nahezu kommentarlos bearbeiten ließen; von einer kurzen Information über den Kontext abgesehen. Vorgesehen war eine Bearbeitungszeit von etwa fünfzehn Minuten, die, nach Angaben der beiden Lehrkräfte, eingehalten werden konnte. Die ausgefüllten Fragebögen wurden anschließend von den Lehrpersonen eingesammelt und zurückgeschickt.

5.1.3 Auswertung

Die Auswertung der Fragebögen erfolgte nach quantitativen Gesichtspunkten und offenbarte sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Klassen. Anhand der untenstehenden Graphik (Diagramm 1) wird die Vorannahme bestätigt, dass die Thematisierung von Standarddeutsch und Dialekt im Deutschunterricht zu unterschiedlichen Ergebnissen führt:

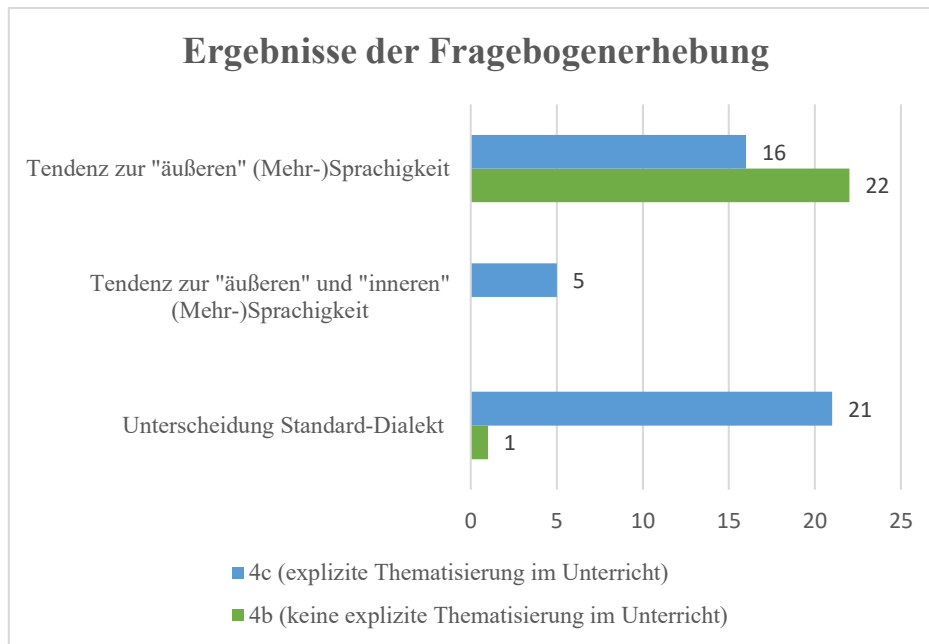


Abbildung 7: Ergebnisse der Fragebogenerhebung aus den Klassen 4b und 4c einer Schule im Mühlviertel.

Aus der Klasse 4b unterscheidet eine von 22 Personen explizit zwischen Dialekt („Mundart“) und Standarddeutsch, was durchaus erstaunlich ist, wenn man davon ausgeht, dass das Thema nie explizit im Unterricht behandelt worden ist. In der 4c unterscheiden alle Schüler_innen auf die ein oder andere Weise zwischen Standarddeutsch und Dialekt, sei es, wenn es um die eigene Muttersprache gehe oder um die Kommunikation mit Freunden oder Familie. Die Frage nach dem Verständnis von (Mehr-)Sprachigkeit wurde von fünf Schüler_innen (alle aus der Klasse 4c) zu Gunsten des Konzeptes von „äußerer“ und „innerer“ (Mehr-)Sprachigkeit beantwortet. Die übrigen Antworten tendieren in Richtung eines Verständnisses „äußerer“ (Mehr-)Sprachigkeit, wobei natürlich aufgrund des rein quantitativen Erhebungscharakters nicht geprüft werden konnte, von welchem Verständnis bei einer Angabe wie „mehrere Sprachen“ ausgegangen wurde.

5.2 Qualitative Erhebung

Die qualitative Erhebung umfasst ein leitfadengestütztes Interview mit vier Schüler_innen einer Schule im Mühlviertel. Der Leitfaden zu den Interviews kann im Anhang der vorliegenden Arbeit eingesehen werden. Die Dauer der Interviews wurde vorab auf etwa 30 Minuten festgesetzt. Es handelt sich bei der Erhebung um eine Spracheinstellungserhebung, da die

Schüler_innen sowohl Stellung zur deutschen Sprache als auch zu anderen Sprachen beziehen sollen. Die Aussagen der Schüler_innen werden in einem größeren Zusammenhang gesehen und können auch Aufschluss über die Bildung der jeweiligen Einstellungen geben:

Da Sprache nicht isolierbar und nicht von ihren Sprechern zu trennen ist, ist davon auszugehen, dass die Aussagen der Schüler zumindest mitgesteuert sind durch den Rückgriff auf allgemeinere Konzepte, in denen die Sprachnamen mit bestimmten kulturellen Wissensbeständen und Stereotypen und eben auch mit Erfahrungen mit oder Vorstellungen von zugehörigen Sprechergruppen verbunden sind. (Plewina / Rothe 2011: 243)

Mit Blick auf die Varietätenlinguistik sollen die Einstellungen der Schüler_innen Aussage darüber geben, welchen Anteil gesellschaftlich und *kulturell* transportiertes Wissen sowie eigene Erfahrungen auf die Wahrnehmung und Bewertung der eigenen und anderer Sprachen haben. Das Interviewen von vier Schüler_innen erhält dadurch einen größeren Radius und eine höhere Relevanz. Der subjektive Charakter wird durch die Tatsache abgemildert, dass die befragten Individuen Teil einer Gesellschaft sind, denn:

Die Basis solcher Einstellungsmessungen mag zwar subjektiv und zufällig sein, doch sind die Folgen **kollektiver Einschätzung** auf einer Beliebtheits-, Erfolgs- oder anderen Werteskala für Beurteiler und Betroffene von hoher Realität. Kollektive Meinungen und Urteile sind in hohem Maße handlungssteuernd und damit wirklichkeitsbestimmend. (Löffler 2010: 42 f.)

Das bedeutet, dass die Spracheinstellungserhebung von vier Personen darüber hinaus geht und Aufschluss über allgemeine Spracheinstellungen einer Gesellschaft haben kann. Um den Argumenten der Beliebtheit und nicht Nachvollziehbarkeit, denen sich die qualitative Forschung oft stellen müssen und noch immer muss, entgegenzuwirken, findet die Auswertung systematisch nach den Regeln der qualitativen Inhaltsanalyse statt, die im übernächsten Kapitel ausführlich erläutert wird.

5.2.1 Durchführung

Die Durchführung fand kurz vor Beginn der Sommerferien 2018 an der ausgewählten Schule im Mühlviertel in einer face-to-face-Situation statt.

Zum Zwecke der Interviews wurden die Räumlichkeiten der Bibliothek an der Schule im Mühlviertel zur Verfügung gestellt. Die Schüler_innen wurden nach dem Prinzip der Freiwilligkeit

(Klasse 4c) beziehungsweise dem Prinzip der Zuweisung (Klasse 4b) ausgewählt. Die Schüler_innen wurden nacheinander interviewt, sodass keine Gespräche untereinander zwischen den einzelnen Interviews möglich waren. Den Beginn eines jeden Interviews machte ein kurzes Gespräch, in dem die Interviewerin sich vorstellte, sich versicherte, dass die Interviewsituation und die Aufnahme mit dem Tonband in Ordnung sei und in dem versichert wurde, dass alle Daten anonym verwendet würden. Nach der Einverständniserklärung der Schüler_innen begann die Tonaufnahme und damit das leitfadenbasierte Interview, wobei ab und zu nähere Erläuterungen sowie Beispiele nötig wurden, die, sofern als relevant erachtet, in den Auswertungen der einzelnen Interviews kenntlich gemacht wurden (s. Kapitel 6). Die Dauer der Interviews betrug zwischen 25 und 35 Minuten.

5.2.2 Auswertung: Qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING

Die qualitative Inhaltsanalyse als sozialwissenschaftliche Methode arbeitet mit „fixierte[r] Kommunikation“ (Mayring 2015: 12). Darunter fallen Texte, aber auch Bilder, Noten oder symbolisches Material, sofern dieses in irgendeiner Form protokolliert vorliegt (vgl. Mayring 2015: 12). Die Ziele der qualitativen Inhaltsanalyse beschreibt MAYRING in seinem Buch *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Zusammenfassend wolle die Inhaltsanalyse

- *Kommunikation* analysieren.
- *fixierte* Kommunikation analysieren.
- dabei *systematisch* vorgehen.
- dabei also *regelgeleitet* vorgehen.
- dabei auch *theoriegeleitet* vorgehen.
- das Ziel verfolgen, *Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation* zu ziehen. (Mayring 2015: 13)

Das systematische, regelgeleitete und theoriegeleitete Vorgehen ist dabei ganz wesentlich für die qualitative Inhaltsanalyse protokollierten Textmaterials. Damit solle nicht nur eine intersubjektive Nachprüfbarkeit gewährleistet werden, sondern auch reines Referieren vermieden werden, indem die Ergebnisse vor einem theoretischen Hintergrund interpretiert und auch die Analyseschritte theoretisch geleitet werden. (Vgl. Mayring 2015: 12 f.).

Als zentrales Instrument der Analyse wird – unter besonderer Berücksichtigung der Konstruktion und der Begründung dessen – das Kategoriensystem vorgestellt, welches ebenfalls dafür Sorge trage, die Analyse für andere nachvollziehbar und die Intersubjektivität des Vorgehens

sichtbar zu machen (vgl. Mayring 2015: 51). Für das leitfadengestützte Interview wurde sowohl die deduktive als auch die induktive Kategorienbildung angewendet: Bei der deduktiven Kategorienbildung werden die Kategorien vorab aus theoretischen Überlegungen abgeleitet und in einem Operationalisierungsprozess auf das Material hin entwickelt. Die induktive Kategorienbildung erfolgt auf Grundlage des Materials und leitet daraus allgemeine Aussagen ab, ohne sich auf bestehende Theorienkonzepte zu beziehen. (Vgl. Mayring 2015: 85).

Die Kategorienbildung erfordert ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und zeichnet sich bei der Kombination der induktiven und deduktiven Vorgehensweise durch Veränderbarkeit aus. Vor der Durchführung des Pretests wurden sechs von angestrebten acht Kategorien formuliert. Nach dem Pretest wurden die Kategorien neu formuliert und insgesamt acht Kategorien gebildet, wobei auch diese unter der Prämisse der Veränderbarkeit standen. Im Zuge der Interviews mit den vier Schüler_innen änderten sich diese Kategorien erneut, so rückte beispielsweise der Faktor der Erlernbarkeit einer Sprache deutlich in den Vordergrund.

Für die Analyse des Materials geht es dann darum, das Material einer jeweiligen Kategorie zuordnen zu können. Um eine präzise Zuordnung zu gewährleisten, wird genau definiert, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen und zusätzlich werden noch Ankerbeispiele genannt sowie Kodierregeln festgelegt (vgl. Mayring 2015: 97). Das so strukturierte Material kann anschließend in Hinblick auf die Fragstellungen und den theoretischen Hintergrund untersucht und interpretiert werden.

6 Auswertung der Interviews

Die Auswertung erfolgt zunächst nach der Reihenfolge der Interviews. Angaben zu den befragten Personen werden hier, sofern sie nicht im Zuge des Interviews relevant sind, nicht weiter ausgeführt, was primär der Wahrung der Anonymität der Schüler_innen dient. Nachdem die einzelnen Interviews analysiert und interpretiert wurden, folgt eine Zusammenfassung, um die Ergebnisse, auch vor dem Hintergrund des theoretischen Teils dieser Arbeit, vergleichend darzustellen und mögliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten aufzuzeigen. Die Darstellung richtet sich bei der vergleichenden Zusammenfassung wie auch bei den Einzelanalysen nach den induktiv und deduktiv festgelegten Kategorien. Einstellungen der Schüler_innen, die vermutlich in Zusammenhang mit der Implementierung „innerer“ (Mehr-)Sprachigkeit im Unterricht stehen, werden in der vergleichenden Darstellung implementiert. Dies soll Aufschluss darüber geben, ob die Thematisierung von „innerer“ (Mehr-)Sprachigkeit Auswirkungen auf die Wahrnehmung von und die Einstellung gegenüber Sprache hat.

6.1 Angabe von Zitaten aus den Interviews

Zitate aus den Interviews werden wie folgt kenntlich gemacht:

Die Schüler_innen werden als „Schülerin“ oder „Schüler“ angegeben sowie mit der jeweiligen Nummer, die sich nach der Reihenfolge der geführten Interviews richtet, gekennzeichnet. Für die Schülerin des zuerst geführten Interviews ergibt sich daraus die Angabe „Schülerin 1“. Die Interviewerin wird mit dem Kürzel „I“ repräsentiert. Die Seitenanzahl richtet sich nach den Seitenangaben des Interviews im Original (Seite 1–36) und wird nach Beistrich positioniert. Indirekte Zitate werden mit einem „vgl.“ eingeleitet, die anschließende Angabe erfolgt äquivalent zum direkten Zitat.

- Direktes Zitat der Interviewerin: (I, 3)
- Indirektes Zitat der Schülerin aus dem ersten Interview: (vgl. Schülerin 1, 3)

6.2 Schülerin 1

Die Schülerin kommt aus der Klasse, in der „innere“ (Mehr-)Sprachigkeit nicht explizit im Deutschunterricht thematisiert wurde. Ausgewählt für die Erhebung wurde sie von ihrer Deutschlehrerin kurz vor Beginn des Interviews und es stellte sich heraus, dass sie nichts dagegen habe und gerne bereit sei, das Interview zu führen, was vor Beginn des Interviews in einem kurzen Gespräch geklärt wurde.

Während des Interviews traten keinerlei Störungen oder Unruhen auf.

6.2.1 Sprachmaxl

Die Schülerin kannte das „Sprachmaxl“¹¹ vorher noch nicht, weshalb eine Erklärung erfolgte. Da die Erklärung selbst Einfluss auf die Gestaltung des Sprachmaxl nehmen kann, wird diese hier wiedergegeben:

Das Prinzip ist, dass du die Sprachen, die du sprichst, in den Körper einträgst. Mit verschiedenen Farben, Symbolen oder einfach nur hinschreiben. Und dass du vielleicht schaust, wo du welche Sprache hingibst in den Körper. (I, 1)

Nach einer kurzen Nachfrage, ob es dabei um die Wichtigkeit gehe (vgl. Schülerin 1, 1), widmete sich die Schülerin der Aufgabe.

Zunächst wurden die Sprachen Englisch, Deutsch, Französisch und Türkisch eingetragen, die Sprachen Spanisch und Russisch wurden nachträglich hinzugefügt, da die Schülerin diese gerne noch lernen möchte.

Das fertige Sprachmaxl sieht folgendermaßen aus:

¹¹ Entgegen der in der Literatur verwendeten Bezeichnung „der Sprachmaxl“ wird hier bewusst der Artikel „das“ verwendet. Ziel ist eine ansatzweise genderneutrale Sprache. Der in der deutschen Sprache als männlich definierte Artikel „der“ kann – nach Meinung der Autorin – an dieser Stelle ohne weiteres ersetzt werden.

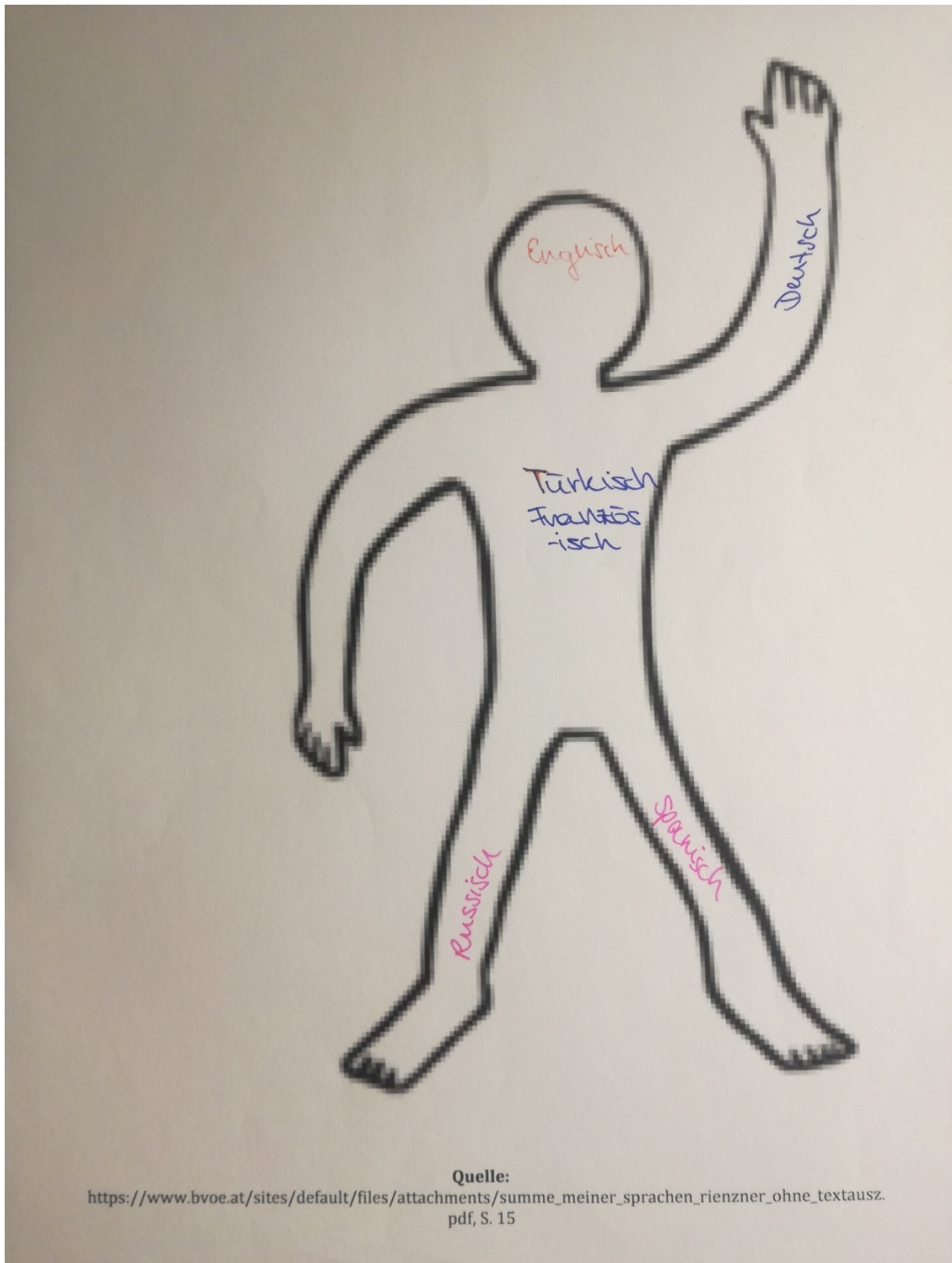


Abbildung 8: Sprachmaxl von Schülerin 1

6.2.2 Sprachen und Sprachverwendung – eine Annäherung

Das Gespräch über das Sprachmaxl, die eingetragenen Sprachen und die Positionierung der Sprachen dienten als Anlass, um über die individuelle (Mehr-)Sprachigkeit zu sprechen.

Die Schülerin gab an, die Sprachen bewusst positioniert zu haben, und begründet dies mit der Verwendung der und dem Bezug zur jeweiligen Sprache:

Ich habe Englisch im Bereich vom Kopf geschrieben, weil ich denke, dass ich in Englisch eher zwei Mal nachdenken muss, bevor ich irgendeine Antwort hinschreibe oder sage. Ich mag die Sprache Englisch, aber es fällt mir manchmal schwer, deswegen muss ich mir die Zeit nehmen, um zu überlegen. (Schülerin 1, 1)

Auf die Nachfrage, ob sie Englisch nur an der Schule verwende (vgl. I, 1), sagte die Schülerin, sie spreche es auch mit Freunden, aber hauptsächlich an der Schule (vgl. Schülerin 1, 1).

Ich habe Deutsch hier bei der Hand geschrieben, weil man Deutsch ja im Land sehr spricht. Eher nur Deutsch. Man spricht öfter mit Menschen Deutsch, deswegen habe ich Deutsch dahin geschrieben.

Französisch und Türkisch habe ich im Bereich vom Herzen im Oberkörper hingeschrieben, weil Türkisch meine Muttersprache ist und es mir sehr am Herzen liegt. Französisch, könnte man sagen, ist meine Lieblingssprache und ich mag es sehr. (Schülerin 1, 1)

Die deutsche Sprache wurde bewusst in der Hand positioniert. Die Position sowie die Begründung lassen darauf schließen, dass es sich beim Deutschen im Wesentlichen um ein Werkzeug zur Verständigung mit anderen deutschsprechenden Personen handelt. Emotionen werden hinsichtlich der deutschen Sprache nicht erwähnt.

Ganz anders ist das bei der Beschreibung des Türkischen und Französischen: Türkisch bekommt einen besonderen Stellenwert, es liegt der Schülerin am Herzen und ist die „Muttersprache“. Im weiteren Gesprächsverlauf heißt es:

Ja, wir sprechen (zu Hause, Anm. der Autorin) türkisch. Mit meinem Bruder spreche ich Deutsch, weil er ja auch in die Schule geht und er kann sich dann viel besser im Deutschunterricht auskennen und mit den anderen sprechen. (Schülerin 1, 3)

Türkisch wird also im familiären Kontext gesprochen, in einem Umfeld, in dem man sich höchstwahrscheinlich wohl und geborgen fühlt. Gleichzeitig spricht die Schülerin mit dem

Bruder Deutsch, um ihm, in Bezug auf die Schule und die Kommunikation mit anderen, Vorteile zu sichern.

Französisch wird von der Schülerin als Lieblingssprache bezeichnet und ist ebenfalls nah am Herzen positioniert. Nach eigener Aussage habe sie Französisch in der Schule gelernt und könne französisch sprechende Verwandte auf niedrigem Niveau verstehen (vgl. Schülerin 1, 1 f). Später postuliert sie „Französisch ist Liebe“ (Schülerin 1, 4), was die Position am Herzen verständlich macht.

Spanisch und Russisch seien Sprachen, die sie noch lernen möchte, weshalb diese nachträglich zu den Sprachen, die sie spricht und versteht, hinzugefügt wurden (vgl. Schülerin 1, 2). Die Motivation, Spanisch zu sprechen, wird begründet mit einer Reise nach Spanien, die sie gerne machen möchte, Russisch interessiere sie und höre sich so anders an als Deutsch, weshalb sie es gerne sprechen möchte (vgl. Schülerin 1, 2).

In Bezug auf Dialekt und Standardsprache im Deutschen unterscheidet sie ganz deutlich zwischen verschiedenen Kontexten, in der aktuellen Gesprächssituation, also im Interview, verwende sie bewusst „Hochdeutsch“, auch beim Amt, der Polizei oder im Unterricht sei eher die Standardvarietät angemessen, ansonsten spreche sie aber „Mundart“ (vgl. Schülerin 1, 3). Auf die Frage, ob im Türkischen auch eine Unterscheidung zwischen Standardvarietät und Dialekt ausgemacht werden könne (vgl. I, 3) referiert sie eher auf eine Art Mischform, die ihrer Meinung nach normal sei (vgl. Schülerin 1, 3):

Also es kann so sein, dass ich mit meiner Mutter, meiner Familie oder den Leuten, die ich kenne, anders rede, so wie im Dialekt, also viel schneller und ich kürze manchmal auch Wörter ab, das ist ja ganz normal. (Schülerin 1, 3)

Die bewusste Positionierung der Sprachen im Sprachmaxl und die Erklärungen diesbezüglich machen deutlich, dass Sprachen bei der Schülerin situativ und bewusst gewählt werden und dass mit der Verwendung verschiedener Sprachen verschiedene Intentionen einhergehen. Ohne sich bewusst Gedanken darüber gemacht zu haben, wird deutlich, dass die Schülerin ein Wissen über das Vorhandensein verschiedener Sprachvarietäten hat, das über die Unterscheidung von Dialekt und Standardvarietät hinausgeht.

6.2.3 „Innere“ und „äußere“ (Mehr-)Sprachigkeit

Im Sprachmaxl wird hinsichtlich des Deutschen keine weitere Klassifizierung vorgenommen. Die Frage, ob sie wisse, dass es im Deutschen Hochdeutsch und Dialekt gebe, wird zügig und eindeutig bejaht (vgl. I, Schülerin 1, 1). Die spontane und überzeugte Reaktion bestärkt, was sich bei der Sprachverwendung gezeigt hat: Die Schülerin kennt die Unterscheidung nicht nur auf theoretischer Ebene, sondern praktiziert sie in ihrem Alltag.

Ob diese Unterscheidung unter den Begriff (Mehr-)Sprachigkeit falle, löst bei der Schülerin allerdings Verwirrung aus und lässt vermuten, dass diesbezüglich noch keine Überlegungen angestellt wurden:

I: Würdest du sagen, dass das auch unter (Mehr-)Sprachigkeit fällt oder ist das keine (Mehr-)Sprachigkeit für dich?

Schülerin 1: Mit Dialekt zu reden, oder...?

I: Ja, also zu unterscheiden zwischen Hochdeutsch und Dialekt.

Schülerin 1: Ich denke mal, das ist im Französischen so, dass es dort nicht unbedingt so einen Dialekt geben sollte oder muss. Wie ich es gelernt habe, gibt es einfach nur wie in Hochdeutsch, aber ob es wirklich einen Dialekt vom Örtlichen her gibt, weiß ich nicht. Das könnte dann aber schon zu Mehrsprachigkeit gehören. (I, Schülerin 1, 2 f.)

Warum plötzlich wieder von Französisch die Rede ist, ist nicht ganz nachvollziehbar, da die letzten thematisierten Sprachen Russisch und Spanisch waren. Es dürfte sich dementsprechend um ein Missverständnis handeln. Nichts desto trotz wird von der Schülerin geäußert, die Unterscheidung von Hochsprache und Dialekt könne durchaus zur (Mehr-)Sprachigkeit gehören.

Um wieder zur deutschen Sprache zu kommen, wird direkt nach Österreich gefragt und ob sie das Gefühl habe, der Dialekt sei ein bisschen wie eine andere Sprache im Vergleich zum Hochdeutschen (vgl. I, 3), woraufhin sie mit: „Ja, ich denke schon.“ (Schülerin 1, 3) antwortet.

Der Gesprächsverlauf deutet darauf hin, dass die Schülerin sich vorher keine Gedanken darüber gemacht hat, ob die Unterscheidung von Hochdeutsch und Dialekt zum Bereich der (Mehr-)Sprachigkeit zähle oder nicht. Zu Beginn herrscht Verwirrung, die nicht ganz aufgelöst werden kann. Prinzipiell kann aber eine Tendenz zugunsten eines Bewusstseins für „innere“ (Mehr-)Sprachigkeit beobachtet werden, da diese in Bezug auf die französische wie auch die deutsche und türkische Sprache eher als existierend bewertet wird.

6.2.4 Sprache und Identität

Einen möglichen Zusammenhang zwischen Sprache und Identität zu erfragen bzw. sichtbar zu machen, gestaltete sich schwierig, was anhand des folgenden Dialogs deutlich wird:

I: Hast du das Gefühl, dass du dich auch ein bisschen veränderst, wenn du eine andere Sprache verwendest?

Schülerin 1: Von den anderen gesehen her?

I: Von dir selber. Hast du das Gefühl, du bist ein bisschen anders, wenn du Englisch redest oder Türkisch mit deiner Familie oder beim Amt?

Schülerin 1: (Überlegt.) Naja, ich weiß nicht, ich bin mir nicht sicher, aber es kann schon sein, dass ich dann... (überlegt) ... (I, Schülerin 1, 3f)

Es scheint als habe sich die Schülerin noch keine Gedanken zu diesem Thema gemacht und auch der Hinweis auf die Sprachen scheint nicht zu helfen. Nach einem konkreten Beispiel scheint es, als würde sie der Aussage, man fühle sich anders, wenn man eine andere Sprache verwendet, gerne zustimmen, was aber nicht ganz überzeugend ist: „[...] oder man fühlt sich dann schon anders, ja, wenn man es nicht weiß.“ (Schülerin 1, 4).

Weiteres Nachfragen scheint an dieser Stelle nicht angemessen, da die Schülerin sich offensichtlich noch nicht mit dem Thema auseinandergesetzt hat und eine zu direkte Einflussnahme sowie eine Verunsicherung vermieden werden sollen, weshalb das Thema nicht weiter vertieft wird.

6.2.5 Bewertung verschiedener Sprachen

Die Bewertung der fünf Sprachen Englisch, Türkisch, Französisch, Arabisch und Kroatisch sowie die anschließende Aufforderung zur Reflexion sollen Aufschluss darüber geben, nach welchen Kriterien die Sprachen bewertet werden. Um die einzelnen Bewertungsgrundlagen nachvollziehbar darzustellen, werden die Aussagen der Schülerin jeweils in Bezug zur Sprache aufgelistet und kurz kommentiert.

1) Englisch

Schülerin 1: London. London ist eine schöne Stadt, ich war mal dort und habe alles, fast alles, gesehen. Ich würde wieder mal hinreisen. Es hat eine Bedeutung für mich, weil ich mit Freunden dort war und ich habe sehr schöne Erinnerungen gesammelt. Deswegen würde mir gleich London einfallen, wenn Sie Englisch sagen.

I: Und in Bezug auf die englische Sprache, nicht das Land England?

Schülerin 1: Englische Sprache? Von der Schule aus oder vom Sprechen?

I: Ganz frei.

Schülerin 1: Englisch. (Überlegt). Ne, nix. (Schülerin 1, 4)

Die Schülerin verbindet mit der englischen Sprache einen Aufenthalt in London, die Einstellung zu Sprache hängt also zusammen mit der Wahrnehmung der Stadt London sowie den Personen, mit denen sie dort war. Die positive Einstellung zur Sprache, wenn auch indirekt, ist daher Resultat positiver Erfahrungen während des Aufenthaltes in London und hat gar nicht direkt mit der Sprache selbst zu tun.

2) Türkisch

Türkisch ... da fällt mir Familie ein, weil wir untereinander türkisch miteinander reden, das gefällt mir auch sehr. (Schülerin 1, 4)

Türkisch wird mit der Familie in Verbindung gebracht. Es handelt sich um die „Muttersprache“ der Schülerin und zuhause wird überwiegend Türkisch gesprochen. Grundlage der Bewertung ist primär die emotionale Ebene, die über konkrete Sprechsituationen und die beteiligten Personen gespeist wird. Ergebnis ist eine positive Einstellung gegenüber der türkischen Sprache.

3) Französisch

Französisch ist Liebe. Ich mag es sehr. In Paris spricht man doch auch Französisch. Paris ist doch auch die Stadt der Liebe und deswegen Liebe. Ich mag es sehr. (Schülerin 1, 4)

Französisch wird mit der Stadt Paris und dem Gefühl der Liebe in Verbindung gebracht. Paris als Stadt der Liebe bzw. Französisch als Sprache der Liebe entspricht einem bekannten Klischee, das hier zum Vorschein kommt. Die Schülerin war noch nicht in Paris, verbindet die Stadt aber mit der französischen Sprache und der Liebe. Interessant ist an dieser Stelle auch die

„man-Formulierung“ im Gegensatz zu den „ich-Formulierungen“, wobei erstere eher darauf hindeutet, dass die Schülerin einen Unsicherheitsmoment in ihrer Aussage hat, was aber keinen Einfluss auf ihre Einstellung gegenüber der französischen Sprache zu haben scheint, denn zum Schluss wird nochmal ganz klar konstatiert: „Ich mag es sehr.“ (Schülerin 1, 4)

4) Arabisch

Arabisch. Da fällt mir Dubai ein. Also das Land und weil ... Ich kenn mich da nicht gut aus, aber vielleicht spricht man dort auch arabisch. Und es fällt mir Krieg ein, in anderen Ländern, Irak oder Arabien, da ist ja meistens Krieg. Das ist das, was mir einfällt. (Schülerin 1, 4)

Die Angaben zur arabischen Sprache kennzeichnen sich im Vergleich zu den vorherigen Überlegungen durch Satzabbrüche und allgemeinere Formulierungen. Dubai ist die erste Assoziation, die nachstehende Begründung, angefangen mit *weil*, wird aber mit der Aussage, sie kenne sich da nicht so gut aus, unterbrochen, um dann zu formulieren, man würde dort vielleicht Arabisch sprechen (vgl. Schülerin 1, 4). Es folgt ein thematischer Wechsel zum Thema Krieg in verschiedenen Ländern, der nicht weiter vertieft wird.

5) Kroatisch

Schülerin 1: Urlaub. Wasser. Meer.

I: Und die Sprache?

Schülerin 1: Es könnte schwer sein, sie zu sprechen, weil ich kroatisch noch nicht so gelernt habe oder gelesen habe. Aber es könnte sich auch gut anhören vom Ohr her. (Schülerin 1, 4f)

Kroatisch wird mit positiven Aspekten in Verbindung gebracht, die allerdings nicht direkt mit der Sprache zu tun haben. Auf Nachfrage stellt sich heraus, dass Schülerin 1 keine Erfahrungen mit der kroatischen Sprache hat. Dennoch wird die Sprache eher positiv bewertet, wenn geäußert wird, sie könne sich gut anhören.

Insgesamt zeigt sich, dass die Bewertung von Sprachen bei der Schülerin mit persönlichen Erfahrungen, verbreiteten Klischees und Emotionen zusammenhängt, es im eigentlichen Sinne also nicht die Sprache ist, die bewertet wird, sondern ein Konglomerat verschiedener Aspekte.

Die arabische und kroatische Sprache sind Schülerin 1 nicht geläufig, die Ausführungen dazu sind zusammenfassend als neutral bis positiv zu bewerten.

Die Aufforderung zur Selbstreflexion der Bewertungsgrundlagen führt zu der Aussage: „[J]ede Sprache ist anders und wertvoll, sage ich mal. Weil alle eine andere Grammatik und ein anderes Verständnis haben und das bedeutet echt viel.“ (Schülerin 1, 5). Alle Aussagen zusammengekommen lässt sich sagen, dass die Schülerin eine positive und wertschätzende Einstellung gegenüber Sprachen hat, die sich auch in Zurückhaltung gegenüber der Bewertung nicht vertrauter Sprachen äußert.

6.2.6 Vor- und Nachteile von (Mehr-)Sprachigkeit

Die Ergebnisse hinsichtlich der Vor- und Nachteile von (Mehr-)Sprachigkeit kann grob in vier Kategorien zusammengefasst werden:

Die Schülerin...

1. ist geprägt von der Dominanz prestigeträchtiger Sprachen.
2. scheint nicht von der medialen „Negativ-Debatte“ über stigmatisierende (Mehr-)Sprachigkeit beeinflusst zu sein.
3. nennt oft den Faktor der Erlernbarkeit einer Sprache.
4. schätzt Sprachenvielfalt insgesamt positiv ein.

Die Frage ist eigentlich prädestiniert dafür, Einstellungen darüber wiederzugeben, was aktuell zum Thema (Mehr-)Sprachigkeit diskutiert wird. Schülerin 1 geht darauf jedoch nicht ein einziges Mal ein, was nicht nur bemerkenswert ist, sondern Raum gibt, zu erfahren, was sie vorrangig beschäftigt und wovon sie beeinflusst ist. Zuallererst sagt sie:

Naja, es ist natürlich schwer, alle Sprachen, die man kennt und weiß, zu lernen. Es würde vielleicht besser sein, wenn man nur die ... nur z. B. die Sprachen lernen sollte, die wirklich in fast jedem Land von Menschen gesprochen werden, z. B. Französisch, Englisch oder Spanisch, das sind die meist gesprochenen Sprachen. Ehm, ja. Das würde ein Vorteil für Schüler_innen sein oder generell für alle Menschen sein, wenn man mit diesen drei Sprachen kommunizieren könnte. (Schülerin 1, 5)

Es fällt zwar der Öfteren die Bemerkung, jede Sprache sei wertvoll und es wäre toll, jede Sprache sprechen zu können (vgl. Schülerin 1, 5), trotzdem werden hier, mit der Nennung der prestigeträchtigen, in unserer Gesellschaft dominanten Sprachen Englisch, Französisch und Spanisch, der Einfluss und die Auswirkungen der Sprach(en)politik erkennbar. Der kommunikative Nutzen wird ergänzt durch die Möglichkeit, eine bessere Arbeit zu finden, wenn man (mehr-)sprachig sei (vgl. Schülerin 1, 6). Ein weiterer möglicher Vorteil, der genannt wird, dem die Schülerin aber nicht zustimmt, ist, dass es leichter sei, weitere Sprachen zu lernen, wenn man bereits drei Sprachen spreche (vgl. Schülerin 1, 6).

Nachteile sieht sie zu Beginn lediglich in der Erlernbarkeit von Sprachen, z. B. Japanisch oder Chinesisch, weil das Alphabet so viele Zeichen habe und diese auswendig zu lernen eine so große Arbeit sei (vgl. Schülerin 1, 6). Während sie das Erlernen von drei oder vier Sprachen für gut befindet, spricht sie bei acht Sprachen von einem möglichen Nachteil, weil man durcheinanderkommen könne (vgl. Schülerin 1, 6).

Um den Bezug wieder auf den deutschsprachigen Raum und den aktuellen Diskurs zu lenken, wird konkret danach gefragt, ob es ein Nachteil sein könne, wenn man in Österreich oder Deutschland kein Deutsch spreche und wenn ja, warum (vgl. I, 6). Die Schülerin weist zwar darauf hin, man könne Menschen finden, die mit einem in einer anderen Sprache als Deutsch sprechen würden, für ein Gespräch oder um nach Hilfe zu fragen, sei es aber besser, Deutsch zu beherrschen, weil die meisten Menschen hier Deutsch sprechen würden (vgl. Schülerin 1, 6). Hier stehen wieder der kommunikative Nutzen sowie die kommunikative Reichweite im Vordergrund, welche durch das Beherrschen der deutschen Sprache in Österreich ausgeweitet werden, wodurch es eindeutig als positiv wahrgenommen wird, Deutsch in Österreich zu erlernen.

Die Antworten zu den Vor- und Nachteilen von (Mehr-)Sprachigkeit sind sehr sachlich ausgefallen und insgesamt wird die positive Einstellung gegenüber (Mehr-)Sprachigkeit untermauert. Auffällig ist aber doch die explizite Nennung der Sprachen Englisch, Französisch und Spanisch sowie das „Auslassen“ stigmatisierter Sprachen, wodurch wiederum die Dominanz prestigeträchtiger Sprachen bekräftigt wird.

6.2.7 Plurizentrik des Deutschen

Die Schülerin ist vertraut mit der Tatsache, dass es unterschiedliche (Standard-)Varietäten des Deutschen gibt, die Kenntnisse darüber sind aber verschieden stark ausgeprägt, in Abhängigkeit des jeweiligen Landes (vgl. Schülerin 1, 7)

Also die Deutschen sprechen meistens nur Hochdeutsch und bei uns, die sprechen halt österreichisches Deutsch, da gibt es auch den Dialekt und vom Schweizerischen weiß ich nicht so viel. (Schülerin 1, 7)

Die Aussage macht offensichtlich, dass die Rolle des Dialekts in Österreich für die Schülerin ein wichtiges Kriterium ist: Österreicher_innen können demzufolge nicht nur österreichisches Deutsch sprechen, sondern zusätzlich Dialekt. In Deutschland gibt es natürlich auch viele verschiedene Dialekte, trotzdem wird angegeben, Personen aus Deutschland würden meistens „nur“ Hochdeutsch sprechen. Obwohl sowohl Deutschland als auch die Schweiz Nachbarländer und aus „plurizentrischer“ Sicht Vollzentren der deutschen Sprache sind, hat die Schülerin hinsichtlich der Sprachverhältnisse in Deutschland eine klare Vorstellung und Meinung, bezüglich der Schweiz gibt sie an, nicht so viel zu wissen. Dies lässt sich, mit Blick auf die mediale Landschaft, leicht erklären, da beispielsweise deutsche Fernsehprogramme auch in Österreich zum Standard gehören und im *social media*-Bereich viel bundesdeutsches Deutsch verwendet wird, was unter anderem durch die größere Bevölkerung Deutschlands erklärt werden kann.

Ob eine der drei Standardvarietäten des Deutschen „besser“ als die andere sei, wird nicht beantwortet, die Schülerin weist lediglich darauf hin, dass ein Umzug von einem ins andere Land zu anfänglichen Schwierigkeiten bei der Verständigung führen könne (vgl. I, Schülerin 1, 7).

6.2.8 Angebotene Fremdsprachen und Wünsche

Regulär angeboten werden in der entsprechenden Schule Englisch, Spanisch, Französisch und Latein, Kurse außerhalb der Schulzeit gibt oder gab es für Russisch und Italienisch.

Da die Schülerin die Kriege in arabischsprachigen Ländern bereits an anderer Stelle thematisiert hatte, wurde ganz konkret gefragt, was sie davon halte, beispielsweise Arabisch in das Fremdsprachenangebot aufzunehmen. Wie schon zuvor konzentriert sie sich hauptsächlich darauf, ob es schwer sei, die Sprache zu lernen oder nicht:

Mir persönlich würde das nicht sehr leicht fallen, denke ich. [...] Es könnte schwer sein, mit dieser Sprache zu schreiben von der Schrift her, weil die Zeichen meist so ähnlich sind. [...] Aber in der Schule dann... naja ... dann müssen die Lehrpersonen auch auf einem hohen Niveau sprechen können, dass sie uns das auch erklären können. (Schülerin 1, 8)

Ihr Fazit fällt eher nüchtern aus, weil die Sprache schwer zu lernen sei und sie nicht ganz überzeugt ist, dass kompetente Lehrkräfte gefunden werden können, die fähig sind, Arabisch auf einem angemessenen Niveau zu beherrschen und zu unterrichten. Wieder einmal wird die Erlernbarkeit einer Sprache zu einem ausschlaggebenden Kriterium, wobei dieses Mal nicht nur das eigene Lernvermögen, sondern auch die Fähigkeit unterrichtender Personen als mögliches Problem herangezogen wird.

6.3 Schülerin 2

Die Schülerin besucht die Klasse, in der „innere“ (Mehr-)Sprachigkeit im Deutschen explizit thematisiert wird und von Seiten des Lehrers abwechselnd Dialekt oder Standardvarietät als Unterrichtssprache verwendet wird. Die Auswahl erfolgt jeweils in Absprache mit den Schüler_innen und gilt dann für alle Mitglieder der Klasse.

Schon vor der geplanten Vorstellung des Themas der Diplomarbeit in der Klasse gab die Schülerin durch Handzeichen bekannt, an der Umfrage teilnehmen zu wollen, wogegen keine Einwände bestanden. Während des Gespräches kam es zu keinerlei Störungen.

6.3.1 Sprachmaxl

Schülerin 2 war das Sprachmaxl ebenfalls nicht bekannt. Zur Sichtbarmachung einer möglichen Einflussnahme erfolgt dementsprechend auch hier die Erläuterung zur Arbeitsaufgabe:

Da geht es darum, dass du alle Sprachen, die du sprichst oder alle Sprachen, die für dich wichtig sind, einträgst und irgendwo im Körper positionierst. Du kannst es entweder schreiben, mit verschiedenen Farben ausmalen oder mit Symbolen machen. (I, 9)

Die Nachfrage, ob auch Sprachen relevant seien, die gerade gelernt, aber noch nicht vollständig

beherrscht würden (vgl. Schülerin 2, 9), wurde an dieser Stelle nicht kommentiert. Nach einer kurzen Arbeitsphase war folgendes Sprachmaxl das Ergebnis:

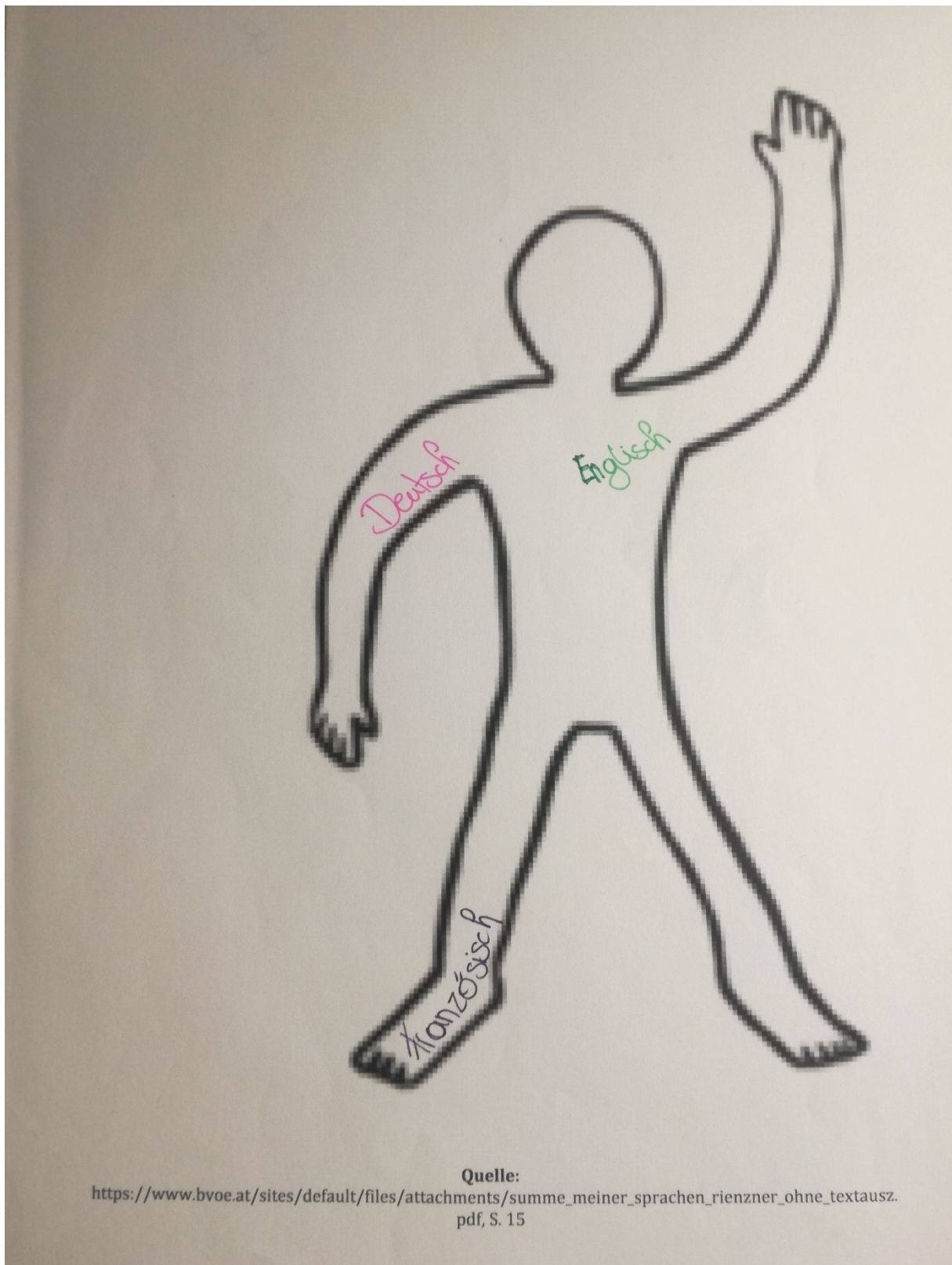


Abbildung 9: Sprachmaxl von Schülerin 2

6.3.2 Sprachen und Sprachverwendung – eine Annäherung

Die Erklärung zur Positionierung der Sprachen im Sprachmaxl zeigt, dass die Schülerin laut eigener Aussage sowohl bewusste wie auch unbewusste Verhaltensweisen reflektiert:

Also, Englisch ist eigentlich meine Lieblingssprache. Es war jetzt nicht absichtlich, aber irgendwie so beim Herzen. Deutsch, weil es einfach meine Muttersprache ist. [...] Und dann noch Französisch, das mag ich nicht sehr gern, also weit weg. (Schülerin 2, 9)

Deutsch scheint in diesem Falle einfach „da“ zu sein, zunächst ohne konkreten Bezug oder Begründung hinsichtlich der Bedeutung oder der Positionierung im Sprachmaxl. Englisch wird als Lieblingssprache beschrieben, was mit der Position beim Herzen durchaus zusammenpasst, obwohl diese eben nicht absichtlich gewählt sei (vgl. Schülerin 2, 9). Eine Absicht wird hingegen beim Französischen genannt und auch in der Positionierung deutlich, da es eine Sprache ist, die die Schülerin nicht mag und deshalb so weit weg vom Herzen wie möglich ihre Position findet (vgl. Schülerin 2, 9).

Die Affinität zum Englischen wird damit begründet, dass man es einfach immer brauche, z. B. für Aktivitäten im Internet oder um mit Personen, die nicht aus Österreich oder Deutschland kommen, zu kommunizieren (vgl. Schülerin 2, 10). Die Gebräuchlichkeit im Alltag und die kommunikative Reichweite stehen hier im Vordergrund.

Die Abneigung gegenüber dem Französischen kann mit dem vorhandenen Sprachniveau zu tun haben, da die Kommunikation mit der Tante aus Frankreich ausschließlich auf Deutsch stattfindet (vgl. Schülerin 2, 10) und die eigenen Sprachkenntnisse folgendermaßen beschrieben werden: „Ja ich kann mich halt nicht so gut ausdrücken. Ich kann diese Standardsätze, vielleicht ein bisschen mehr, aber ich kann nicht fließend Französisch.“ (Schülerin 2, 11)

Obwohl erklärt wird, Deutsch sei Deutsch, ob Dialekt oder Hochdeutsch (vgl. Schülerin 2, 9) wird im Gespräch offensichtlich, dass die Schülerin im Alltag und in der Verwendung zwischen Dialekt und Hochdeutsch unterscheidet: „Ich spreche nur in der Schule Dialekt und zuhause Hochdeutsch. Also, was heißt Hochdeutsch, ich würde es nicht als Hochdeutsch bezeichnen, es ist halt so eine Mischung, aber ich spreche nicht Dialekt zuhause.“ (Schülerin 2, 10). Dass es Mischformen gibt wurde vorher seitens der Interviewerin erwähnt (I, 9), es lässt sich hier also nicht mehr feststellen, ob die Schülerin auf das vorherige Gespräch referiert oder diese Unterscheidung selbstständig gemacht hätte. Die Verwendung der „Mischform“ zuhause wird damit erklärt, dass die Familie eigentlich aus Wien stamme, die Eltern den Dialekt also gar nicht

sprechen würden und die Schülerin das Hochdeutsche sowieso lieber möge, weil mit dem Dialekt viel weggelassen würde, weil es eine faule Sprache sei (vgl. Schülerin 2, 10). Mit den Freunden in der Schule spreche sie dennoch nur im Dialekt, weil sie es sich schon so angewöhnt habe und sie mit den Freunden gar nicht mehr Hochdeutsch sprechen könne (vgl. Schülerin 2, 10). In Bezug auf die Unterrichtssprache gibt sie an, es werde nicht immer Hochdeutsch gesprochen, es solle aber zumindest so sein (vgl. Schülerin 2, 10 f.). Die Ausführungen erscheinen vor dem Hintergrund der Verwendung bemerkenswert und fast schon ein wenig widersprüchlich, wenn man davon ausgeht, dass die weniger beliebte Varietät, in diesem Falle also der Dialekt, für die Kommunikation mit den Freunden verwendet wird, wodurch eigentlich ein eher positiver Zugang zum Dialekt zu erwarten wäre.

Insgesamt zeigt sich im Gespräch mit der Schülerin ein gutes Verständnis von Dialekt, Standardsprache und umgangssprachlichen Mischformen. Die kontextabhängige Verwendung wird nachvollziehbar dargestellt, es fällt jedoch auf, dass die Ausführungen der Schülerin nicht den gängigen Theorien entsprechen, wonach es in der Regel zu einer Wertschätzung des Dialekts aufgrund des Verwendungskontextes mit z. B. Freunden und Familie kommt, was dem Umstand geschuldet sein könnte, dass mit der Familie eben nicht im Dialekt, sondern Hochdeutsch gesprochen wird.

6.3.3 „Innere“ und „äußere“ (Mehr-)Sprachigkeit

Im Interview kommt klar zum Ausdruck, dass kein Unterschied zwischen „innerer“ und „äußerer“ (Mehr-)Sprachigkeit gemacht wird.

I: [Z]ählt für dich Hochdeutsch und Dialekte gleichermaßen zu Deutsch oder könnte man da auch unterscheiden?

Schülerin 2: Ja, ich finde halt, es ist eine Sprache, es gibt halt verschiedene Orte, wo sich das anders entwickelt hat, aber trotzdem ist es immer noch dieselbe Sprache. Meiner Meinung nach ist es nicht eine andere Sprache.

I: Ok. Es gibt die Theorie, die besagt, dass wenn man eine Sprache an sich spricht, z.B. Deutsch, dass es ganz viele verschiedene Möglichkeiten gibt, Deutsch zu sprechen. Man kann z. B. Hochdeutsch sprechen oder Dialekt oder Mischformen [...] – findest du also nicht, dass das (Mehr-)Sprachigkeit ist, oder schon?

Schülerin 2: Nein, das finde ich eigentlich nicht. Das ist ja immer noch alles Deutsch.

I: Mehrsprachigkeit ist dann für dich also was?

Schülerin 2: Wenn man mehrere Sprachen wie z. B. Englisch, Französisch, Deutsch spricht. (I, Schülerin 2, 9)

Die Schülerin geht von einem eher „klassischen“ Mehrsprachigkeitsverständnis aus, d. h. von Mehrsprachigkeit ist dann die Rede, wenn mehrere unterschiedliche Einzelsprachen gesprochen werden. Die Varietäten innerhalb der deutschen Sprache werden ganz selbstverständlich unter dem Sammelbegriff Deutsch zusammengefasst. Diese Konzipierung ist insofern nicht überraschend, da es einem recht gängigen Verständnis von Mehrsprachigkeit entspricht. Auf der anderen Seite wurde die Vermutung angestellt, dass die Thematisierung „innerer“ (Mehr-)Ssprachigkeit im Unterricht eher Auswirkungen zugunsten des (Mehr-)Sprachigkeitskonzeptes hat, welches „innere“ und „äußere“ (Mehr-)Sprachigkeit gleichermaßen als (Mehr-)Sprachigkeit klassifiziert und eine der Grundannahmen dieser Arbeit bildet.

6.3.4 Sprache und Identität

Die Ausführungen zur Standard- und Dialektverwendung aufgreifend, folgt die Frage, ob sich die Schülerin anders fühle, wenn sie Englisch, Französisch, Hochdeutsch oder Dialekt verwende (vgl. I, 11), was, unter der Prämisse, dass man alle Sprachen gleich gut beherrsche, verneint wird (vgl. Schülerin 2, 11). Bei der Antwort auf die Nachfrage, ob mangelnde Sprachkenntnisse Auswirkungen auf die Persönlichkeit hätten (vgl. I, 11), wird auffällig, dass die Schülerin zwischen anderen und sich selbst unterscheidet:

Ja, vielleicht ist man, wenn man die Sprache nicht gut beherrscht, vielleicht wirkt man generell schüchterner, aber sonst eigentlich ... Ich denke, ich bin nicht anders, wenn ich Englisch, Dialekt oder Hochdeutsch spreche. (Schülerin 2, 11).

Ein letzter Versuch, das Thema Sprache und Identität näher zu beleuchten, soll über ein Beispiel erfolgen, in dem das Thema „Witze machen in einer Fremdsprache“ aufgegriffen wird (vgl. I, 11). Die Schülerin antwortet darauf: „Vielleicht wirkt man ... vielleicht merkt man es selber nicht, wirkt aber anders auf das Umfeld mit einer anderen Sprache, aber bei Dialekt und Hochdeutsch ist das bei mir jetzt nicht so.“ (Schülerin 2, 11).

Die Aussagen der Schülerin unterstreichen, dass der Umgang mit dialektnahmen bzw. standardnahem Deutsch zu ihrem Alltag gehört und nicht wirklich eine Besonderheit oder eine Überwindung darstellt, weshalb sie keine varietätenspezifische Korrelation von Sprache und

Identität ausmachen kann. In Bezug auf die Verwendung von Fremdsprachen und deren Auswirkung auf das Identitätsgefühl sollte der Erfahrungshorizont der Schülerin berücksichtigt werden, die sich zum Zeitpunkt des Interviews insgesamt zwei Mal für zwei Wochen in England aufgehalten hat. Für die Schülerin steht fest, basierend auf ihren Erfahrungen, dass die Sprache zwar Auswirkungen auf die Möglichkeiten der Verbalisierung und damit auf die Wirkung auf andere habe, die Identität davon aber nicht betroffen sei (vgl. Schülerin 2, 11). Die Ausführungen zeigen außerdem, dass der Begriff der Identität eher herausfordernd ist, weil möglicherweise gar nicht von einem vergleichbaren Identitätsbegriff ausgegangen wird.

6.3.5 Bewertung verschiedener Sprachen

Die Bewertung der Sprachen erfolgt nach dem bei der vorherigen Schülerin angewendeten Muster. Die Aussagen aus der anschließenden Reflexionsphase werden, sofern aussagekräftig und inhaltlich relevant, der jeweiligen Sprachbewertung direkt oder anschließend beigelegt.

1) Englisch

Ähh, viele Menschen. Eine coole Sprache ist es geworden. Ich glaube, die Jugend liebt die Sprache. Man kann es eigentlich überall auf der Welt sprechen. Ja. (Schülerin 2, 12)

Beim Gespräch über das Sprachmaxl hat die Schülerin bereits zugegeben, Englisch sei ihre Lieblingssprache (vgl. Schülerin 2, 9), weshalb jetzt doch auffällig ist, dass die Gedanken zum Englischen eher unpersönlich sind. Die Reichweite – viele Menschen, überall auf der Welt gesprochen (vgl. Schülerin 2, 12) – wird hier relevant und impliziert einen gewissen Nutzen der englischen Sprache, was die kommunikative Funktion betrifft. Dass das Englische mit einem gewissen Prestige einhergeht, wird über das Wort *cool* und die vermutete Liebe der Jugend zur englischen Sprache zum Ausdruck gebracht.

2) Türkisch

Ähm. (Lacht). Mit würde einfallen Kebab. [...] Türkisches Essen. Es ist, meiner Meinung nach, nicht so eine sanfte Sprache, sondern eine harte Sprache. [...] Wenn man irgendwo geht, hört man neben sich vielleicht mal irgendjemanden Türkisch reden oder so. (Schülerin 2, 12)

Anders als bei der englischen Sprache betrifft die erste Assoziation nicht die Sprache selbst, sondern geht in Richtung Kulinarik, ganz konkret wird der Kebab genannt. Die Meinung, es handle sich um eine „harte“ Sprache, nicht um eine „weiche“, beruht anscheinend lediglich auf einer Idee, wie Türkisch klingen könnte, denn das „Vielleicht“ im darauffolgenden Satz sowie die vage Formulierung („man“, „irgendwo“, „mal“, „irgendjemanden“, „oder so“) auf die Frage, wo die Schülerin Türkisch gehört habe (vgl. I, Schülerin 2, 12) lassen darauf schließen, dass die Schülerin nicht viel Kontakt mit der türkischen Sprache hat.

3) Französisch

Nicht so cool. Ich finde eigentlich, dass es eine schöne Sprache ist, aber sehr schwer. (Schülerin 2, 13)

Hier zeigt sich vertiefend, was im Gespräch über das Sprachmaxl und die entsprechende Positionierung des Französischen schon vermutet wurde: Die Abneigung der Schülerin gegen das Französische hat weder konkret etwas mit den Sprecher_innen der Sprache zu tun noch mit dem Klang, sondern hängt stark mit den eigenen Sprachkenntnissen zusammen. Die Haltung gegenüber dem Französischen wird hier deutlich positiver formuliert als zuvor, die Sprache selbst sogar als schön bezeichnet, allerdings als sehr schwer zu erlernen, im konkreten Fall wohl auch für die Schülerin selbst, die angibt, das Französische nicht sehr gut zu beherrschen (vgl. Schülerin 2, 11).

4) Arabisch

(...) Eigentlich hat man im Alltag nicht so viel damit zu tun. (Schülerin 2, 13)

Im Umfeld der Schülerin sind arabischsprechende Menschen nicht präsent, weshalb ihr nichts zum Arabischen einfällt, sie könnte sich nicht mal vorstellen, wie sich das anhöre (vgl.

Schülerin 2, 13). Hier ist natürlich die Lebensumwelt der Schülerin zu berücksichtigen, die in einem Teil des Mühlviertels aufwächst und zur Schule geht, wo Personen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch rar gesät sind.

Das Arabische wird dann nochmal thematisiert als die Schülerin aufgefordert wird, ihre Überlegungen zu den genannten Sprachen zu reflektieren, wobei Land und Leute als Beispiel seitens der Interviewerin genannt werden (I, 13). Während das Englische losgelöst von England ist, da es ja überall auf der Welt gesprochen werde und sowieso positive Gefühle bei ihr auslöse (vgl. Schülerin 2, 13), findet das Französische keinerlei Erwähnung mehr.

Eine signifikante Einflussnahme seitens der Interviewerin in Bezug auf das Türkische kann anhand folgenden kurzen Dialogs ausgemacht werden:

Schülerin 2: Bei Türkisch habe ich mir... weil man halt irgendwie Kebab essen geht zum Türken oder so. Aber ich habe jetzt nicht unbedingt an die Türkei gedacht.

I: An Personen, die Türkisch sprechen?

Schülerin 2: In meiner Parallelklasse ist eine, die ist zweisprachig aufgewachsen mit Türkisch. [...] Ja, ich habe tatsächlich an sie gedacht. (Schülerin 2, I, 13)

Von dieser Person aus der Parallelklasse war vorher nie die Rede, erst auf mehrmalige Nachfrage kam die Aussage, die Schülerin habe an sie gedacht. Es kann davon ausgegangen werden, dass soziale Erwünschtheit, die Interviewerin beispielsweise nicht zu enttäuschen, hier eine Rolle gespielt haben könnte.

Anders verhält es sich beim Arabischen. Obwohl die Schülerin kurz vorher angab, keine Assoziationen bezüglich der arabischen Sprache zu haben, führt sie im Zuge der Reflexion aus:

Bei Arabisch habe ich an das Land gedacht, obwohl ich jetzt nicht so weiß irgendwie. Vielleicht am Flughafen, wenn man mal irgendjemanden so. Ich weiß nicht, ob ich das richtig verbinde, aber die haben öfter so einen Turban auf, kann das sein? Ich weiß es nicht. (Schülerin 2, 13)

Die Schülerin zeigt sich bemüht, etwas beitragen zu wollen, ihre Gedanken zu teilen und konkret zu werden. Gleichzeitig kann auch hier eine Vagheit der Formulierung beobachtet werden, die als Unsicherheit interpretiert werden kann, ob die Äußerung in diesem Fall zulässig ist, oder nicht.

6.3.6 Vor- und Nachteile von (Mehr-)Sprachigkeit

(Mehr-)Sprachigkeit wird seitens der Schülerin durchwegs positiv bewertet. Mit Blick auf die Mutter und die Cousins, die alle zweisprachig aufgewachsen sind, führt sie aus, dass zwei Muttersprachen von Vorteil sind, weil man beide Sprachen dann perfekt beherrschen würde und auch eine Mischung daraus super sei (vgl. Schülerin 2, 14). Da bei den Ausführungen Holländisch, Deutsch und Englisch erwähnt werden sowie das perfekte Beherrschen zweier Sprachen vorausgesetzt wurde, wurde noch der Versuch unternommen, weniger prestigeträchtige Sprache in den Fokus zu rücken:

I: Kannst du dir auch vorstellen, dass es Sprachen oder Situationen gibt, in denen es ein Nachteil ist, mehrsprachig zu sein?

P2: Finde ich nicht, nein.

I: Du kannst dir nichts vorstellen, wo es ein Nachteil sein kann? Wenn du z. B. ins Ausland gehst, aber die Sprache nicht kannst. Oder Personen, die nach Österreich kommen, die Sprache nicht können, aber andere Sprachen.

P2: Jaa, aber wenn ich die andere Sprache auch beherrsche, weil ich mehrsprachig bin, dann kann ich mich ja wieder mit denen verständigen. (I, Schülerin 2, 14)

Ein abschließender Versuch muss leider wieder als Einflussnahme gewertet werden, weil doch recht ersichtlich ist, worauf das Beispiel und die Frage (s. u.) hinauslaufen, aber in der konkreten Situation schien es nicht anders möglich, eine Reaktion seitens der Schülerin herauszufordern.

I: [W]enn ich in Wien mit der Bim fahre und es sind irgendwelche Kinder, die Französisch sprechen, hat man immer das Gefühl, alle Leute sind so wohlwollend. „Die Kinder sind so gebildet, sprechen Französisch, ach, das ist ja toll.“ Und wenn Kinder kommen, die Kurdisch miteinander sprechen, heißt es eher: „Ach, die sollen mal Deutsch reden, warum reden die Kurdisch.“ Weißt du? (I, 14)

Trotz der versuchten Einflussnahme und der Unterscheidung von Französisch und Kurdisch hinsichtlich des Prestiges, was sich hoffentlich nicht negativ auf die Einstellung der Schülerin auswirkt, bleibt sie bei ihrer Anfangsaussage, mehrsprachig sein sei immer gut (vgl. Schülerin 2, 15).

6.3.7 Plurizentrik des Deutschen

Das Prinzip der Plurizentrik ist der Schülerin bekannt, da sie selbst in Österreich lebt, aber auch schon in der deutschsprachigen Schweiz sowie in Deutschland gewesen sei (vgl. Schülerin 2, 15). Auf die Frage hin, was ihr da bekannt sei und welche Unterschiede sie hinsichtlich der hochdeutschen Varietäten kenne, werden einige Argumente genannt, die in diesem Kontext häufiger geäußert werden:

Also... ich finde in der Schweiz haben alle einen Dialekt, auch wenn sie versuchen, Hochdeutsch zu reden. In Österreich gibt es auch mehr Dialekt als in Deutschland, würde ich sagen. Aber die Österreicher können dann auch Hochdeutsch sprechen und man würde es nicht unbedingt hören. In Deutschland, ich finde irgendwie, alle da sprechen Hochdeutsch. (Schülerin 2, 15)

Das Zitat beinhaltet eine Wertigkeit gegenüber den Sprecher_innen der jeweiligen Varietät: Den Sprecher_innen aus der Schweiz wird die Kompetenz abgesprochen, überhaupt Hochdeutsch sprechen zu können, jeder Versuch impliziere doch die Verwendung eines Dialekts. Den Österreicher_innen traut die Schülerin zu, zwischen Dialekt und Hochdeutsch wechseln zu können, wobei auch hier durch die Formulierung „man würde es nicht unbedingt hören“ (Schülerin 2, 15) eine Einschränkung hinzugefügt wird. Hinsichtlich der Sprecher_innen aus Deutschland scheint die Frage des Wechsels zwischen Dialekt und Standardsprache gar nicht relevant zu sein, da in Deutschland sowieso nur Hochdeutsch gesprochen werde. Dass eine Selbstreflexion der eigenen Einstellung und Wertigkeit hier noch nicht stattgefunden hat, zeigt sich bei den anschließenden Fragen, ob eine der Standardvarietäten besser oder schlechter bewertet werde und ob alle gleichwertig seien, wobei erstere verneint, zweite bejaht wird (vgl. Schülerin 2, I, 15).

Die noch nicht stattgefundenene Reflexion beziehungsweise die Diskrepanz zwischen Einstellung und sozialer Erwünschtheit zeigt sich darüber hinaus bei Ausführungen zur Verwendung von Dialekt und Hochdeutsch in Film und Fernsehen:

Schülerin 2: Also, ich finde, im Fernsehen ist es irgendwie störend, wenn man Dialekt hört. Ich finde, das stört dann.

I: Warum?

Schülerin 2: Ich weiß nicht, es kann eh ganz lustig sein. [...] Ja, ich könnte jetzt nicht so einen dramatischen Film auf Dialekt anschauen, das wäre, das geht irgendwie nicht. (Schülerin 2, I, 16)

Mit Blick auf die Aussage, Schweizer_innen würden sich immer so anhören als würden sie Dialekt sprechen, wären deren Möglichkeiten in der Medienlandschaft nach diesen Aussagen stark beschränkt.

Die Idee der EU, europaweit eine Sprache mit einer kollektiv gesprochenen Sprache zu kombinieren, kommt bei der Schülerin gut an, sie glaubt, das sei „zu einem gewissen Grad eh schon gegeben, weil wirklich viele oder die meisten schon Englisch sprechen“ (Schülerin 2, 16 f.).

6.3.8 Angebotene Fremdsprachen und Wünsche

Das Fremdsprachenangebot der Schule – Deutsch, Englisch, Spanisch oder Latein verpflichtend, Italienisch und Russisch optional – lässt an dieser Stelle keine Wünsche übrig, die Schülerin gibt an, mit Englisch und Spanisch bereits sehr glücklich zu sein (vgl. Schülerin 2, 17). Mit Blick auf die bestehenden Unruhen und damit verbundene Migrationsströme werden noch kurz die Sprachen Türkisch, Kurdisch und Arabisch erwähnt und ob es eine gute Idee sei, diese auch als Fremdsprache anzubieten (vgl. I, 17). Es heißt dazu:

Ja, man könnte es zum Beispiel als Freifach anbieten, weil ich glaube, es ist jetzt auch nicht so eine internationale Sprache, dass es jeder sprechen möchte. Manche interessiert es ja dann aber irgendwie doch, dass man es einfach als Freifach anbietet und alle, die wollen, könnten es machen. (Schülerin 2, 17)

Mit dem Verweis, es sei nicht so eine internationale Sprache wird wieder auf die Reichweite referiert (zum Vergleich: Englisch wurde eine große Reichweite zugesprochen), d. h. der kommunikative / ökonomische Nutzen scheint hier nicht hoch genug, um die Sprache verpflichtend einzuführen. Die Schülerin selbst scheint kein Interesse an dem Erlernen von Türkisch, Kurdisch oder Arabisch zu haben, kann sich aber immerhin vorstellen, dass irgendjemand es aus Interesse hat und es damit als Freifach eine Berechtigung haben könnte.

6.4 Schüler 3

Der Schüler kommt aus der Klasse, in der „innere“ (Mehr-)Sprachigkeit über die Unterscheidung und Verwendung von Dialekt und Standardvarietät im Deutschen thematisiert wird. Wie seine Klassenkollegin, Schülerin 2, gab auch er durch Handzeichen an, das Interview führen zu

wollen, bevor er wusste, worum es eigentlich ging. Auch hier sprach nichts dagegen, weshalb er ausgewählt wurde, teilnehmen zu dürfen.

Insgesamt und vor allem im Vergleich zu den anderen Interviews war auffällig, dass der Schüler seine Antworten sehr schnell und ohne Zögern gibt.

6.4.1 Sprachmaxl

Der Schüler bekommt zur Aufgabe, das Sprachmaxl auszufüllen, die Erklärung: „[e]s geht darum, dass du mal alle Sprachen, die du sprichst, einträgst und irgendwo im Körper positionierst“ (I, 18), woraufhin er gleich zu Schreiben beginnt und an dem Sprachmaxl arbeitet. Herausgekommen ist dabei folgende Einteilung:

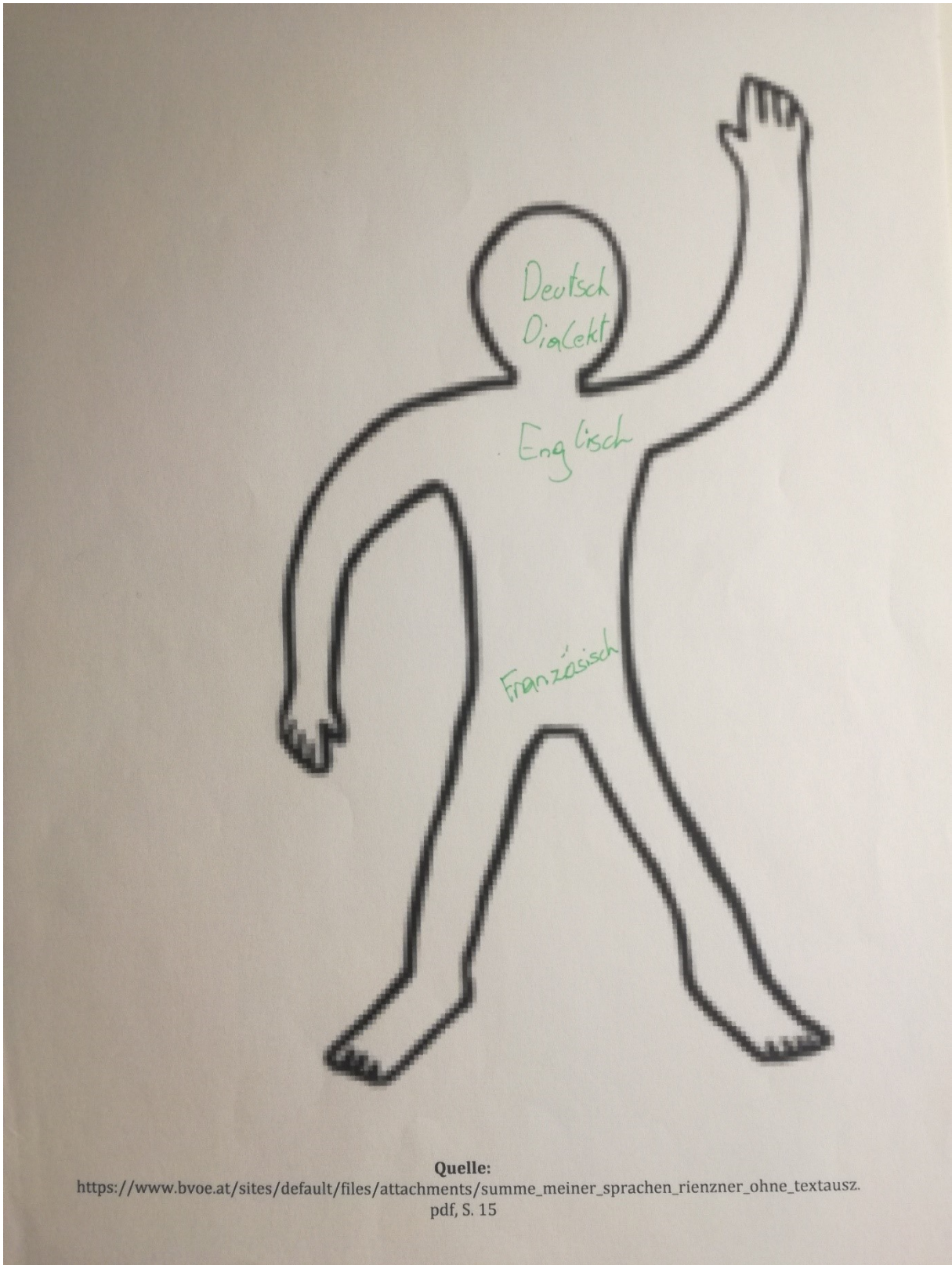


Abbildung 10: Sprachmaxl von Schüler 3

6.4.2 Sprachen und Sprachverwendung – eine Annäherung

„Zuhause ist da, wo man sich wohlfühlt!“ – und im Dialekt fühle ich mich am wohlsten! (Schüler 3, 21)

Anders als bei den beiden Schülerinnen zuvor fällt hier gleich ins Auge, dass der Schüler zwischen „Deutsch“ und „Dialekt“ unterschieden hat. Zur Erklärung, warum die Sprachen positioniert sind, wo sie sind, sagt der Schüler:

Deutsch und Dialekt habe ich in den Kopf geschrieben, da es meine Muttersprachen sind sozusagen. Englisch habe ich im Oberkörper hingeschrieben, weil ich es relativ gut kann und Französisch eher weiter unten, da ich erst zwei Jahre Französisch habe. (Schüler 3, 18)

Auffällig in Hinblick auf Deutsch und Dialekt ist dabei auch die Verwendung des Plurals Muttersprachen statt Muttersprache. Es lässt sich hier schon erahnen, was in Bezug auf „innere“ und „äußere“ (Mehr-)Sprachigkeit für eine Einstellung herrscht, mehr dazu aber in Kapitel 6.4.3. Warum er zwischen Deutsch und Dialekt unterscheidet, begründet er damit, dass er zuhause und in der Schule mit Freunden eher im Dialekt spreche, in der Unterrichtsstunde dann aber eher Hochdeutsch, also Standardsprache (vgl. Schüler 3, 18). Im Kontext der Frage nach dem Zusammenhang von Identität und Sprache wird ersichtlich, dass Standarddeutsch als Unterrichtssprache sogar erst ganz neu im Deutschunterricht erlernt werden musste:

Ich spreche von klein auf zuhause und auch in der Schule mit Freunden eher Dialekt und wenn ich dann Standardsprache spreche, dann ist es okay. [...] Am Anfang war es ungewöhnlich, aber mittlerweile ist es normal. [...] Ja, wir machen immer so einen Tag Dialektag und der andere Tag ist Standardsprache. (Schüler 3, 20 f.)

Standardsprache ist demnach hauptsächlich Unterrichtssprache, der sonstige Alltag wird im Dialekt bestritten, wobei der Schüler durch das Wort „eher“ unterbewusst schon von selbst darauf zu verweisen scheint, dass in der Realität Mischformen zum Vorschein kommen.

Englisch und Französisch sind in der Lebenswelt des Schülers nicht sehr ausgeprägt und finden hauptsächlich in der Schule Verwendung, mit Ausnahme einer Sprachreise nach England im Ausmaß von zwei Wochen, bei der dem Schüler aufgefallen sei, dass es auch im Englischen Dialekte gebe (vgl. Schüler 3, 20).

Die Aussagen des Schülers lassen schon hier den Rückschluss zu, dass die Thematik von Dialekt und Standardsprache gut verankert und sehr präsent zu sein scheint. Grund für diese

Annahme sind nicht nur inhaltliche Aspekte, sondern auch die, in der Einleitung bereits erwähnte, Schnelligkeit und Bestimmtheit seiner Antworten.

6.4.3 „Innere“ und „äußere“ (Mehr-)Sprachigkeit

Es überrascht wenig, dass die befragte Person dem Konzept „innerer“ (Mehr-)Sprachigkeit viel abgewinnen kann und dessen Vorhandensein in der Sprachwirklichkeit zustimmt. Es handelt sich dabei mit ziemlicher Sicherheit nicht um eine Zustimmung, die auf sozialer Erwünschtheit basiert, was daran erkennbar ist, dass direkt Beispiele folgen, die offensichtlich machen, dass das Prinzip verstanden wurde:

Ja, z. B. einer aus dem Hoch-, aus dem Norden von Deutschland versteht Dialekt nicht, weil es sozusagen eine andere Sprache ist, obwohl es dieselbe ist.¹² Und ebenso versteht auch ein Österreicher aus dem Mühlviertel zum Beispiel kein Schweizerdeutsch. Das ist auch wieder eine andere Sprache sozusagen, aber trotzdem steckt das Wort Deutsch drinnen. (Schüler 3, 19)

Bemerkenswert an diesem Zitat ist nicht nur, dass es ein gelungenes Beispiel für die Reflexion der Heterogenität des Deutschen und den Ansatz „innerer“ (Mehr-)Sprachigkeit ist, sondern über Deutschland und Österreich hinaus auch noch das Schweizerdeutsch erwähnt wird. Das Vorhandensein der drei Standardvarietäten des Deutschen wurde vorher im Interview nicht erwähnt. Weitere Aussagen dazu und wie der Schüler die drei Standardvarietäten des Deutschen bewertet, finden sich in Kapitel 6.4.7.

¹² Der Verweis auf Norddeutschland ist mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht ganz zufällig, da die Interviewerin ursprünglich aus Norddeutschland stammt und der sprachliche Einschlag vermutlich wahrgenommen wurde. Am Abschluss eines jeden Interviews wurde die Frage nach der eigenen Sprachverwendung gestellt, an dieser Stelle scheint es angebracht, einen kurzen Auszug daraus zu präsentieren:

I: [...] Welche Sprache hast du benutzt und warum?

P3: Ich habe mich sehr bemüht, dass ich Hochdeutsch spreche.

I: Warum?

P3: Warum? Damit es jeder versteht, damit du es gut verstehst.

I: Weil du glaubst, ich verstehe keinen Dialekt?

P3: Nein, ich glaube schon, dass du Dialekt verstehst, aber es ist sehr viel einfacher und eigentlich macht es Spaß.

I: Für dich oder für mich einfacher?

P3: Für dich.

[...]

P3: Eigentlich, da du Standarddeutsch gesprochen hast, habe ich auch Standard gesprochen. (Schüler 3, I, 26)

6.4.4 Sprache und Identität

Der Schüler beantwortet die Frage, ob er ein bisschen das Gefühl habe, eine andere Person zu sein, wenn er unterschiedliche Sprachen benutze (vgl. I, 20), ohne vorher zu überlegen, sondern einfach frei heraus, was auch schon vorher bei seinen Antworten aufgefallen ist. Er gibt an, sich anders zu fühlen, wenn er eine andere Sprache benutze (vgl. Schüler 3, 20) und auch hier ist es erstaunlich, dass direkt auf Gefühle referiert wird, die dann auch direkt abrufbar sind. Auf Nachfrage heißt es:

Ich fühle mich am falschen Ort. [...]. [W]eil ich das nicht so gewohnt bin. Ich spreche von klein auf zuhause und auch in der Schule mit Freunden eher Dialekt und wenn ich dann Standardsprache spreche, dann ist es okay. Aber wenn ich dann eine ganz andere Sprache spreche, dann fühlt man sich so fremd. (Schüler 3, 20)

Der Schüler verknüpft die Frage stark mit Emotionen und beschreibt, wie er sich bei der Verwendung von Dialekt, Standardsprache oder einer Fremdsprache fühlt, die Reihenfolge enthält die Zuweisung von vertraut bis fremd. Die Erwähnung von Dialekt und Standardsprache im Kontext dieser Frage zeigt darüber hinaus, was vorher schon festgestellt wurde: Der Schüler lebt das Prinzip der „inneren“ (Mehr-)Sprachigkeit, es ist Teil seines Alltags, er zieht, ohne groß darüber nachzudenken, Parallelen zwischen „innerer“ und „äußerer“ (Mehr-)Sprachigkeit und hat einen persönlichen, emotionalen Bezug dazu.

6.4.5 Bewertung verschiedener Sprachen

In diesem Bereich fällt vor allem auf, dass die Antworten des Schülers zwar wieder schnell und bestimmt, dafür aber sehr knapp ausfallen.

1) Englisch

„Wenig Gefühle“ (Schüler 3, 21) ist das erste, was kommt. Auf Nachfrage wird ausgeführt, Englisch sei eine sehr monotone Sprache, man habe nicht so viele „Gefühlswörter“, im Deutschen sei ein größeres Ausmaß an Gefühlswörtern vorhanden (vgl. Schüler 3, 22). Ein möglicher Zusammenhang, das Ausmaß der Gefühlswörter könne mit seinem eigenen Sprachniveau

zu tun haben, kommentiert der Schüler mit ja, das könne ein Grund sein, die Idee wird nicht weiterverfolgt (vgl. I, Schüler 3, 22).

Es handelt sich nur um eine Vermutung, aber es wirkt fast so, als wolle der Schüler das Thema zum Abschluss bringen, als wolle er nichts Unüberlegtes sagen, denn mit einem „[a]ber so sind die Engländer nett“ (Schüler 3, 22) scheint für ihn das Gespräch über die englische Sprache beendet zu sein. Die Aussage zum schnellen Beenden des Themas lässt darüber hinaus die Interpretation zu, dass der Schüler einen Zusammenhang zwischen Sprache und Sprecher_innen sieht, weshalb er explizit betont, Engländer seien nett (vgl. Schüler 3, 22).

2) Türkisch

Keinen Plan. [...] Ich habe sie auch noch nie wirklich gehört. In den Nachrichten wird die immer übersetzt und dann hört man das nicht wirklich zum Beispiel. (Schüler 3, 22)

Dem Schüler ist auf den ersten Blick nicht viel zu entlocken, da ihm nicht bekannt ist, wie die Sprache klingt und er deswegen nichts beizutragen hat. Allerdings ist seine Aussage durchaus interessant, weil sie beinhaltet, dass er mitbekommen hat, dass Äußerungen, die Teil der Nachrichten sind, im Originalen auf Türkisch sind bzw. sein könnten, dann aber übersetzt werden, da sie für viele Zuschauer_innen im deutschsprachigen Raum natürlich sonst nicht zu verstehen wären. Im Grunde genommen ist Türkisch, oder was er als die türkische Sprache vermutet, dann also, wenn auch in Übersetzung, Teil seiner Lebenswelt, was er selbst sich noch nicht bewusst gemacht zu haben scheint.

3) Französisch

Französisch ist die zweite, unter Einbezug der Standardvarietät des Deutschen die dritte, Fremdsprache des Schülers an der Schule. Insgesamt zeigt sich eine positive Beschreibung, dem Französischen wird viel Gefühl zugeschrieben und dass es sich dabei um eine „runde“, nicht „abgehackte“ oder „eckige“ Sprache handle (vgl. Schüler 3, 22). Bei dieser doch eher oberflächlichen Beschreibung bleibt es dann aber auch, ein persönlicher Bezug zur Sprache scheint nicht zu bestehen; oder wird hier nicht geäußert.

4) Arabisch

S3: Auch nie gehört.

I: Nie gehört. Fällt dir sonst irgendetwas ein zur arabischen Sprache, wenn du jetzt darüber nachdenkst?

S3: Nein. (Schüler 3, I, 22)

Wie dieser kurze Dialog zeigt, hat der Schüler offenbar keinerlei Assoziationen, was das Arabische betrifft, seine Antworten fallen kurz und knapp aus. Es scheint also weder in den Nachrichten, die er schaut / hört, eine Rolle zu spielen (wie z. B. das erahnte Türkische, s. o.) noch sonst in seinem realen und virtuellen Umfeld. Bestätigung findet dieser Verdacht in der anschließenden Reflexionsphase (vgl. Schüler 3, 23).

Nach der Aufforderung, darüber nachzudenken, woran er gedacht hat, während er die Sprachen beschrieben hat, kommt heraus, dass er prinzipiell der Meinung sei, über die „Leute“, nicht über das Land Rückschlüsse auf die Sprachen ziehen zu können (vgl. Schüler 3, 22). Die Aussage fällt zwar in Bezug auf die englische Sprache, ist aber immerhin so allgemeingültig formuliert, dass nahe liegt, es handele sich dabei um eine allgemeine Einstellung des Schülers. Hinsichtlich der französischen und arabischen Sprache fällt dem Schüler auch in der Reflexionsphase nicht mehr ein, zur türkischen Sprache gibt er an, zuerst an Erdogan gedacht zu haben, was er aber nicht geäußert habe, weil das nichts mit der Sprache zu tun habe (vgl. Schüler 3, 23).

Der Schüler hat die Aufforderung, sich zur Sprache zu äußern, anscheinend sehr genau genommen und es vorgezogen, nicht zu antworten, wenn er keine konkrete Meinung zu einer Sprache hatte. Insgesamt ist also eine eher neutrale bis positive Einstellung auszumachen, negative Äußerungen gegenüber einer der genannten Sprachen finden sich nicht.

6.4.6 Vor- und Nachteile von (Mehr-)Sprachigkeit

Die Antworten zu den Vor- und Nachteilen von (Mehr-)Sprachigkeit sind im Vergleich zu der vorherigen Frage wieder sehr ausführlich. Die Vor- und Nachteile werden zunächst im kommunikativen und emotionalen Bereich gesehen:

Ein Vorteil ist, wenn man sich mit mehr Personen, mit mehr Personen kommunizieren kann und auch versteht, was andere Personen in einem anderen Land etwas sprechen. Man fühlt sich eher

nicht so fremd, wenn man die Sprache versteht, die die anderen sprechen. Nachteile... man versteht alles, was die Personen über einen sagen und über das Land (lacht). (Schüler 3, 23)

Wichtig ist hier, dass der kommunikative und der emotionale Bereich in Zusammenhang zu stehen scheinen, dass die Möglichkeit der Kommunikation, die soziale Ebene, dazu beiträgt, ob man sich fremd fühlt oder nicht.

Die Überlegungen des Schülers bezüglich der Frage nach vorteilhaften oder nachteiligen Sprachen sind eher pragmatisch, Russisch wird genannt, da es das größte Land der Welt sei, und Chinesisch, weil viele Produkte aus China kommen, Nachteile würden ihm keine einfallen (vgl. Schüler 3, 23).

Mit Verweis auf aktuelle Kriege und daraus resultierende Migrationsströme soll nochmal nachgehakt werden, ob nicht doch ein Nachteil ausgemacht werden kann, wobei eine Einflussnahme hier natürlich nicht ausgeschlossen ist, denn als konkrete Beispiele werden Farsi, Kurdisch und Türkisch genannt (vgl. I, 23). Der Schüler bleibt zwar bei seiner Meinung, mehr Sprachen zu sprechen sei generell von Vorteil und erleichtere es, Zusammenhänge zu knüpfen und andere Sprachen zu lernen, er räumt aber ein, dass östliche Sprachen nicht wirklich helfen würden, Deutsch zu lernen, weil bei Schrift und Aussprache ein großer Unterschied sei (vgl. Schüler 3, 23). Wieder steht die Erlernbarkeit einer Sprache im Mittelpunkt der Beurteilung, was auch bei Schülerin 1 und 2 beobachtet werden konnte.

Um ihn noch weiter herauszufordern, wird auf das Beispiel von Kindern in Wiener Straßenbahnen zurückgegriffen, die Französisch oder Kurdisch sprechen und ob er sich vorstellen könne, warum die eine Sprache besser, die andere schlechter bewertet würde (vgl. I, 24). Obwohl er dieses Phänomen selbst noch nie habe beobachten können (vgl. Schüler 3, 24), begründet er:

Weil das Land, die Türkei, nicht so hoch angesehen wird von den meisten, da sehr viele Türken in Österreich und Deutschland sind. Französisch ist so eine Sprache und jeder kennt Frankreich und verbindet es mit etwas Gutem. Die Türkei oft mit nicht so Gutem. (Schüler 3, 24).

Wenig vorher wird noch angegeben, über das Land ließen sich keine Rückschlüsse auf die Sprache ziehen, jetzt wird gleich zwei Mal auf das jeweilige Land verwiesen (vgl. Schüler 3, 22 & 24). In Bezug auf die Türkei werden auch Personen aus der Türkei erwähnt, für das Französische scheint es auszureichen, das Land zu erwähnen. Die Wahrnehmung des Landes sowie die Personen, wenn es um Englisch und Türkisch geht, haben also nach Meinung des Schülers Einfluss auf die Einstellung gegenüber Sprachen.

Ob es eine Sprache für alle geben sollte, wird bejaht, vorgeschlagen wird Englisch – die Auswirkungen der Sprach(en)politik zeigen Wirkung –, auch hier steht die Kommunikation mit möglichst vielen Menschen (also die kommunikative Reichweite) im Vordergrund (vgl. Schüler 3, 24).

6.4.7 Plurizentrik des Deutschen

Das Vorhandensein der schweizerischen, deutschen und österreichischen Standardvarietät hat der Schüler im Kontext der Frage nach seiner Verwendung von Dialekt und Standardsprache von selbst angesprochen, das Konzept der Plurizentrik, wenn auch nicht namentlich, ist ihm also geläufig. Ob eine der Standardvarietäten besser oder schlechter bewertet wird, wird klar verneint, aber er findet, das Schweizer Hochdeutsch klinge lustig, wobei er sich aus Erfahrungen aus den Medien, besonders im Bereich von Werbung bezieht (vgl. Schüler 3, 19).

Wir haben es hier mit einer paradoxen Aussage zu tun, denn zum einen wird angegeben, keine Bewertung hinsichtlich der drei Standardvarietäten zu haben, auf der anderen Seite wird das Schweizer Deutsch, wobei hier nicht eindeutig festgestellt werden kann, ob es sich dabei um die schweizerische Standardvarietät handelt, die der Schüler im Sinn hat, explizit erwähnt und als lustig bezeichnet. Dass diese Aussage zur schweizerischen Standardvarietät durchaus eine Bewertung beinhaltet, scheint dem Schüler nicht bewusst zu sein. Die Aussage ist darüber hinaus, auch wenn das Wort lustig im ersten Moment keine negativen Assoziationen hervorrufen mag, problematisch, wenn es beispielsweise darum geht, ernst genommen zu werden.

6.4.8 Angebotene Fremdsprachen und Wünsche

Der Schüler sei im Wesentlichen mit dem Fremdsprachenangebot an der Schule zufrieden, eigene Wünsche werden nicht geäußert (vgl. Schüler 3, 25). Um ihm ein paar Möglichkeiten zu offerieren, wird nochmal auf die Menschen mit Migrationshintergrund verwiesen:

I: Ich hatte ja vorhin erwähnt, dass Personen vermehrt nach Österreich kommen, die vielleicht nicht Deutsch sprechen, sondern eher Arabisch, Türkisch, Kurdisch oder Farsi – findest du, es wäre gut, wenn die Sprachen auch an der Schule angeboten würden?

S3: Ich sehe nicht so wirklich einen Nutzen, da ich es nicht wirklich brauchen werde, da die Sprache so fern ist, dass ich mich mit nur so einem kleinen Teil unterhalten könnte, den ich kenne, dass es wenig Sinn hat. (I, Schüler 3, 26)

Ganz pragmatisch kommt hier zum Ausdruck, dass die Reichweite und die Anzahl der Sprecher_innen einen wesentlichen Einfluss darauf haben, ob eine Sprache eine Relevanz hat, oder nicht. Daraus resultiert, dass eine Sprache ein ökonomischer Selbstläufer wird, wenn erst eine gewisse Sprecher_innenanzahl vorhanden ist. Eine Erkenntnis, die in der Sprachenforschung und im Zusammenhang von Sprach(en)politik nicht neu ist. Der persönliche Nutzen einer Sprache für den Schüler steht hier eindeutig im Vordergrund und bestimmt, ob eine Sprache gewünscht wird, oder nicht.

6.5 Schüler 4

Schüler 4 kommt aus der Klasse, in der „innere“ (Mehr-)Sprachigkeit im Unterricht nicht explizit thematisiert wurden. Wie auch Schülerin 1 wurde er von seiner Lehrerin ausgewählt, das Interview zu führen und von ihr in die Bücherei geschickt, in der das Interview stattfindet. Da er keine Einwände hatte, konnte das Interview ohne Verzögerung starten.

Während des Gespräches kamen andere Schüler_innen in die Bücherei, um ein Spiel zu spielen. Es wurde kurz geklärt, ob den Schüler die Anwesenheit der anderen störe, was er verneinte, es kam aber immer wieder zu kleinen Unterbrechungen, um die anderen Schüler_innen wieder zur Ruhe zu ermahnen.

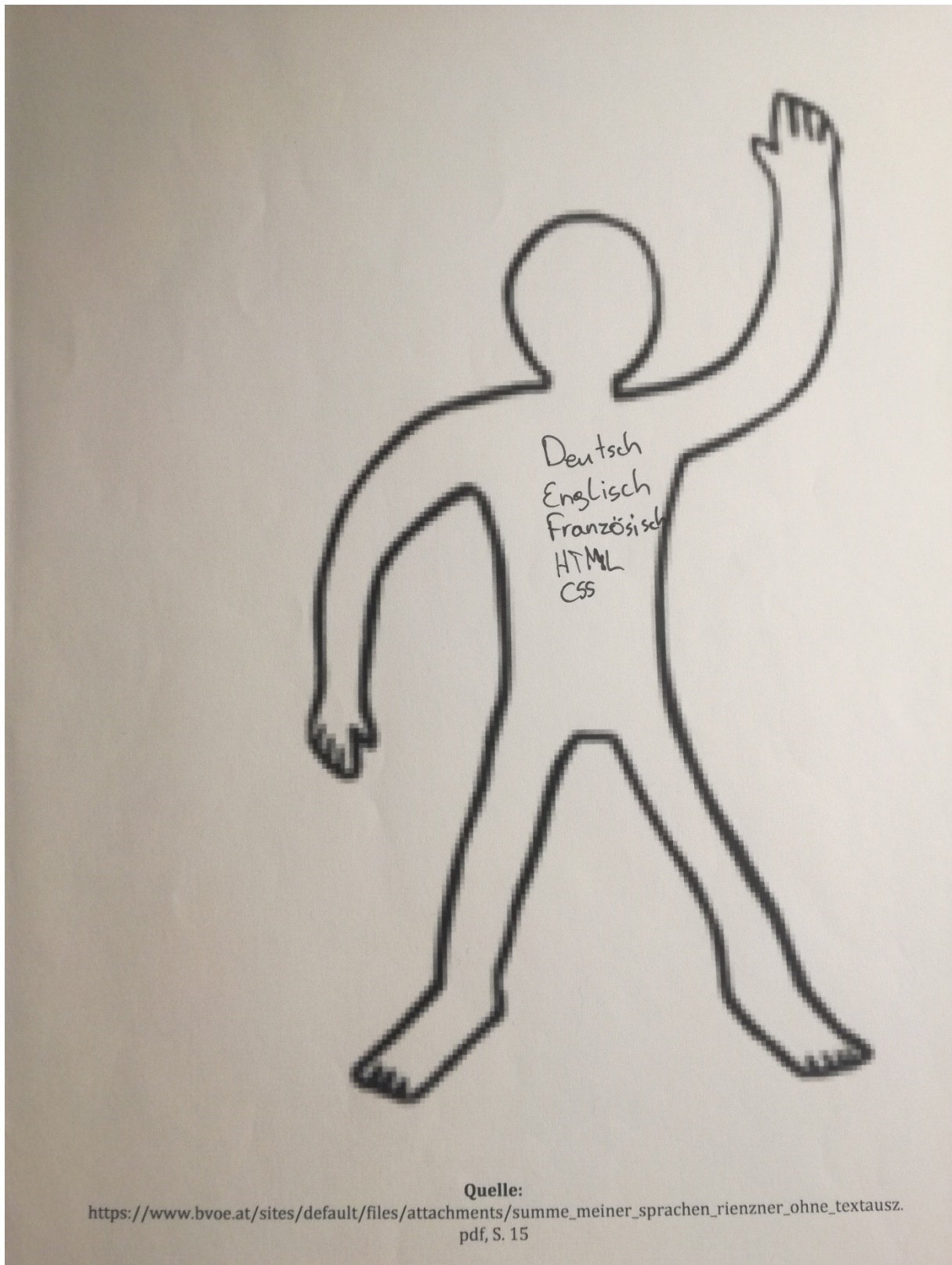
Ansonsten war vor allem die Kürze der Antworten auffällig: Der Schüler hat auf Ausschweifungen und Erklärungen verzichtet und auch auf Nachfrage eher kurz und bündig geantwortet.

6.5.1 Sprachmaxl

Ich bin mir nur gar nicht so sicher, was alles eine Sprache ist. (Schüler 4, 28)

Das Sprachmaxl war dem Schüler nicht bekannt und er fragte auffällig viel nach, welche Sprachen ab welchem Sprachniveau er eintragen solle (vgl. Schüler 4, 28). Nach kurzem hin und her gibt er zu bedenken: „Ich bin mir nur gar nicht so sicher, was alles eine Sprache ist.“

(Schüler 4, 28) Um eine zu große Vorwegnahme zu verhindern, da die Wahl und Positionierung der Sprachen eher spontan und selbstständig erfolgen soll, wird dieser Einwand lediglich damit kommentiert, im Zweifel lieber alles hinzuschreiben (vgl. I, 28). Das fertige Sprachmaxl von Schüler 4 findet sich untenstehend:



Quelle:

https://www.bvoe.at/sites/default/files/attachments/summe_meiner_sprachen_rienzner_ohne_textausz.pdf, S. 15

Abbildung 11: Sprachmaxl von Schüler 4

6.5.2 Sprachen und Sprachverwendung – eine Annäherung

Die Positionierung der Sprachen im „Hauptteil“ (vgl. Schüler 4, 28) des Körpers ist bewusst gewählt, gleichzeitig gibt der Schüler aber an, eine Positionierung im Kopf sei genauso möglich, das Weglassen vom Kopf, den Beinen oder Armen sei nicht absichtlich gewesen (vgl. Schüler 4, 28).

In der Überlegung des Schülers zeigt sich, dass der Begriff Sprache selbst reflektiert wird und zwar vor dem Hintergrund, was Sprache überhaupt sei (vgl. Schüler 4, 28). Im Zuge der Erstellung eines Sprachmaxls könnten auch Musik, Mimik oder Gestik, letztere als non-verbale Sprache, genannt und nachvollziehbar argumentiert werden, im konkreten vorliegenden Fall sind wohl die Programmiersprachen verantwortlich für die Nachfrage des Schülers. Obgleich das Wort *Sprache* in *Programmiersprache* enthalten ist, besteht eine Unsicherheit, ob es sich dabei um eine Sprache handelt, bzw. ob es sich um eine Sprache handelt, die im Sprachmaxl aufgenommen werden sollte. Letzten Endes hat der Schüler sich entschieden, die Programmiersprachen ins Sprachmaxl aufzunehmen. Die Auswahl der Sprachen erfolgte nach dem Kriterium des Sprachniveaus, wobei nur jene Sprachen ausgewählt wurden, bei denen zumindest ein „Grundgerüst“ vorhanden sei (vgl. I, Schüler 4, 28).

Die gewählten Sprachen finden alle mehr oder weniger Verwendung im Lebensalltag des Schülers. Der Verwendungszweck von Deutsch wird nicht genauer thematisiert, im Vordergrund stehen Französisch und die Programmiersprachen, wobei ersteres ausschließlich im Kontext Schule Verwendung findet, während die Programmiersprachen eindeutig außerhalb der Schule verortet werden (vgl. Schüler 4, 28). Mit dem Englischen wird beides in Verbindung gebracht: Dominierend in der praktischen Anwendung von Englisch sind der Englischunterricht sowie die Verwendung während einer Sprachreise, die einige Monate vor dem Interview stattfand, es habe aber auch schon einen konkreten außerschulischen Sprechanlass gegeben (vgl. Schüler 4, 34).

Hinsichtlich der Verwendung von Dialekt und Standardsprache im Deutschen wird deutlich, dass dies stark vom jeweiligen Ort und von den Personen abhängt, mit denen gesprochen wird. In der Schule sei es beispielsweise bei Präsentationen üblich, Hochdeutsch zu sprechen, was dann auch von den Lehrkräften eingefordert werde, ansonsten werde hauptsächlich im Dialekt gesprochen (vgl. Schüler 4, 34 f.). Eine weitere Situation, in der Hochdeutsch zum Einsatz kommt, sieht der Schüler, „wenn man mit irgendwelchen vorgesetzten Personen redet oder so.“ (Schüler 4, 34) Die Verwendungsgründe sind insofern interessant, als dass der Schüler etwas

später angibt, sich mit dem Hochdeutschen nur mittelmäßig, mit dem Dialekt deutlich wohler zu fühlen (vgl. Schüler 4, 36), was mit den Verwendungskontexten zusammenhängen könnte. Diese werden, wie im Theorieteil schon dargestellt, in der fachwissenschaftlichen Literatur häufig als Gründe für die Einstellung gegenüber Dialekt und Standardsprache angegeben.

6.5.3 „Innere“ und „äußere“ (Mehr-)Sprachigkeit

Der Schüler ist sich der Unterscheidung von Hochdeutsch und Dialekt bewusst, sieht darin aber keine (Mehr-)Sprachigkeit, „weil ja grundsätzlich Übersetzungen nicht nötig sind, halt anders ausgesprochen.“ (Schüler 4, 29). Das erklärt auch die Aufnahme von Deutsch, nicht aber Dialekt in das Sprachmaxl, weil er es bewusst allgemein habe sagen wollen (vgl. Schüler 4, 29). Der Schüler formuliert seine Aussagen zwar selbstsicher und bewusst, dennoch lässt das Wort „grundsätzlich“ Raum für die Vermutung, dass seine Einstellung flexibel und noch nicht endgültig abgeschlossen ist, was im Allgemeinen den gängigen Theorien zu Einstellungen und deren Veränderbarkeit entsprechen würde.

Momentan wird mit dem Wort „grundsätzlich“ wohl im Wesentlichen auf Schweizerdeutsch hingewiesen: Der bisherige Erfahrungshorizont des Schülers impliziert demzufolge keine bewusst wahrgenommene Übersetzungsleistung von Dialekt und Dialekt oder Standardsprache innerhalb Österreichs, weshalb der Schüler angibt: „Ich versteh jetzt alles außer Schweizerdeutsch, das ist dann doch ein bissl schwieriger.“ (Schüler 4, 29) Es wäre interessant, zu erfahren, was der Schüler unter Schweizerdeutsch versteht, ob er damit auf das tatsächliche Schweizerdeutsch referiert oder ob er damit die schweizerische Standardvarietät meint. Ohne Sprachbeispiele ließ sich das im Zuge des Interviews leider nicht eruieren. Ohne den direkten Vergleich zwischen Schweizerdeutsch und der schweizerischen Standardvarietät kann es leicht sein, dass es zu Verwechslungen kommt, was unter anderem der Prosodie zugeschrieben werden kann.

6.5.4 Sprache und Identität

Der Zusammenhang von Sprache und Identität wurde im vorigen Kapitel bereits kurz und indirekt angesprochen, als der Schüler angab, sich mit dem Dialekt wohler zu fühlen als mit der Verwendung der Standardvarietät des Deutschen (vgl. Schüler 4, 36). Auf die konkrete Frage, ob er sich anders fühle, wenn er eine andere Sprache verwende, gibt er an: „Es fühlt sich halt nicht an, als würde ich es als Muttersprache sprechen. Ich überlege schon, welche Vokabeln ich sag, was ich damit meine und so.“ (Schüler 4, 34) Der Schüler gibt an, sich anders zu fühlen bei der Verwendung verschiedener Sprachen, was ein Zeichen dafür sein könnte, dass der Schüler einen Zusammenhang zwischen Sprache und Identität sieht, eindeutig festlegen lässt sich das an dieser Stelle aber nicht. Auf Nachfrage wird ersichtlich, dass nicht nur das Gefühl variiert, sondern dass auch eine Einschränkung vorliegt, wenn man sich präsentieren möchte, wie man ist (vgl. I, Schüler 4, 34). Da die Worte jedoch nicht vom Schüler selbst stammen, sondern von der Interviewerin vorgeschlagen wurden, kann auch an dieser Stelle nicht eindeutig geklärt werden, ob tatsächlich ein Zusammenhang zwischen Sprache und Identität gesehen wird.

6.5.5 Bewertung verschiedener Sprachen

Die sonst so kurz gehaltenen Äußerungen des Schülers, die zunächst auch bei der Nennung von Assoziationen zum Vorschein treten, werden in der Kategorie „Vor- und Nachteile von (Mehr-)Sprachigkeit“ (siehe folgendes Kapitel) noch genauer erläutert. In diesem Kapitel folgt daher lediglich eine kurze Zusammenfassung der jeweils genannten Assoziationen.

1) Englisch

Einfach und ähm einfach zu lernen im Prinzip. Jeder versteht es, die meisten zumindest, ja.
(Schüler 4, 30)

Die Äußerungen sind im Wesentlichen vorher schon gefallen, die Dominanz von leichter Sprache und Erlernbarkeit sowie die Anzahl der Sprecher_innen stehen im Vordergrund. Es entsteht ein eher positiver Eindruck von der Sprache, welcher der Einstellung des Schülers gegenüber der englischen Sprache entsprechen dürfte.

2) Türkisch

Versteh i ned. Viele Laute, die man weniger verwendet im Deutschen, glaube ich. Fertig.

(Schüler 4, 31)

Der Schüler verweist auf Laute, die im Türkischen, nicht aber im Deutschen verwendet werden, was zeigt, dass er eine vage bis konkrete Vorstellung von der Sprache hat. Ob diese Vorstellung sich auf das Schriftliche oder das Mündliche bezieht, wird nicht ersichtlich. Die abschließende Aussage „fertig“ zeigt recht eindeutig, dass der Schüler zur türkischen Sprache nicht mehr zu sagen hat bzw. nicht mehr dazu sagen möchte. In der Reflexionsphase gibt der Schüler an, an Filme gedacht zu haben, wo „türkische Charaktere“ (Schüler 4, 31) vorkommen, die allerdings nicht Türkisch, sondern Deutsch mit „türkischem“ Akzent sprechen würden (vgl. I, Schüler 4, 31). Die Beschreibung der Sprache erfolgt hier also über eine medial konstruierte und verbreitete Vorstellung von Deutsch sprechenden Personen mit türkischsprachigem Hintergrund und deren konstruiertem Sprachverhalten.

3) Französisch

Schwierig zu lernen. Wird auch viel gesprochen. Gilt als schöne Sprache.

(Schüler 4, 31)

Die Erlernbarkeit tritt, wie auch beim Englischen, in den Vordergrund, wird hier aber als schwer eingestuft. Das dürfte den persönlichen Lernerfahrungen des Schülers entsprechen, der sowohl Englisch als auch Französisch in der Schule lernt. Die These des persönlichen Bezugs bei der Erlernbarkeit bekräftigt auch die Diskrepanz zwischen der unpersönlichen Formulierung, Französisch gelte als schöne Sprache, für ihn persönlich sei es aber nur eine mittelmäßig schöne Sprache (vgl. Schüler 4, 31). Während der Beschreibung habe er an Paris gedacht (vgl. Schüler 4, 31), ein Zusammenhang zwischen Land und Sprache ist also auch hier offensichtlich.

4) Arabisch

Äh, weiß ich nicht recht viel drüber. [...] [W]ahrscheinlich, ich glaube, der Iran ist auf Arabisch geschrieben, sonst weiß ich nicht recht viel.

(Schüler 4, 31)

Der Schüler beginnt nicht gleich mit seinen Assoziationen, sondern gibt zunächst an, nicht viel darüber zu wissen. Anschließend äußert er seine Vermutung über den Iran, vermutlich ist hier der Koran gemeint, der auf Arabisch geschrieben sein könnte. Zum Schluss wird nochmal be-
teuert, nicht recht viel darüber zu wissen. Die Wiederholung, nicht viel darüber zu wissen, dürfte zum einen das Offensichtliche aussagen, dass nicht viel Wissen dazu vorhanden ist, auf der anderen Seite könnte es auch dazu dienen, die angestellte Vermutung über den „Iran“ einzubetten und sich so Sicherheit zu verschaffen, falls die Vermutung nicht richtig ist.

6.5.6 Vor- und Nachteile von (Mehr-)Sprachigkeit

Der Schüler geht zunächst davon aus, dass es bei Beherrschen einer oder mehrerer Sprachen keine Nachteile von (Mehr-)Sprachigkeit gebe, weil man sich, und da liege der Vorteil, in verschiedenen Ländern verständigen könne (vgl. Schüler 4, 31). Mit Bezug auf die vorher genannten Sprachen im Interview werden Englisch und Französisch genauer beleuchtet: Englisch biete den Vorteil, dass es jeder spreche und dass man in andere Länder reisen könne, auch wenn man nur Englisch sprechen könne. Wenn man nur Französisch spreche, könne es schon ein Nachteil sein, weil nicht in jedem Land Französisch gesprochen oder verstanden werde (vgl. Schüler 4, 31 f.).

Die Frage, ob er sich vorstellen könne, ob und wenn ja, welche Sprachen besser und welche schlechter bewertet werden und ob es sinnvoll sei, eine Sprache für alle Menschen einzuführen, fördern einige interessante Aussagen zu Tage. Für die Darstellung der Aussagen scheint es sinnvoll, einen etwas längeren Ausschnitt des Interviews wiederzugeben, bevor er anschließend kommentiert wird:

S 4: Ich gehe davon aus, dass Englisch gut bewertet wird. Und ... Sprachen wie Türkisch werden halt oft so negativ bewertet, weil halt viele Migranten da sind.

I: Das heißt, das hat dann vielleicht auch mit den Personen zu tun, die die Sprache sprechen?

P4: Ja.

I: Fällt dir irgendetwas ein, was negativ daran sein könnte, wenn man Türkisch spricht? Oder wieso Migranten schlechter ...

P4: Ich finde es nicht so negativ, aber es ist halt auch oft die Vorstellung grad, dass die Arbeitsplätze wegnehmen oder so.

I: Also generelle Konzepte, die damit verknüpft sind?

P4: Ja, es gibt in der Allgemeinheit so Sachen.

I: Siehst du das auch so? Oder ist das einfach so eine Meinung.

P4: Einfach nur so eine Meinung, sehe ich nicht so.

I: Findest du, es wäre gut, wenn es eine Sprache gibt, die alle Menschen auf der Welt sprechen?

P4: Ja, würde ich schon gut finden.

I: Warum?

P4: Das würde es z. B. leichter machen bei Kriegen, z. B. die Flucht. Grundsätzlich auch Kriege verhindern, es gibt ja auch so Religiöses, was auch mit Sprachen zusammenhängt. Und auch Verständigung natürlich.

I: Was für eine Sprache könnte das sein?

P4: Englisch? Oder Mandarin. Das wird auch viel gesprochen, glaube ich, aber eben sehr schwer.

[...]

I: Warum könnte es notwendig sein oder was wäre der Vorteil, wenn man die erste Sprache, also die eigene Muttersprache behält?

P4: Kulturell bleibt das dann ja erhalten. Und für anderen Generationen ist das dann ja auch interessant.

I: Was hat Sprache mit Kultur zu tun für dich?

P4: Es ist halt was, womit man ein Land charakterisiert. Französisch die Sprache, da denkt man sofort, wenn man den Akzent hört, an Frankreich. Auch wenn Filme übersetzt werden, den französischen Akzent kennt man. (Schüler 4, I, 32 f.)

6.5.7 Plurizentrik des Deutschen

Von der Existenz drei verschiedener Standardvarietäten des Deutschen habe der Schüler nichts gewusst, bei der Erwähnung des Schweizerdeutschen in einer vorherigen Aussage, habe er an den Dialekt in der Schweiz, nicht an die Hochsprache gedacht (vgl. Schüler 4, 29)¹³. Dass es Begriffe gibt, die in Österreich verwendet werden, in Deutschland aber nicht und umgekehrt, davon habe er schon gehört, allerdings nicht in der Schule, sondern es sei ihm mal irgendwo untergekommen (vgl. Schüler 4, 30). Es hat also keine intensive, bewusste Auseinandersetzung

¹³ Trotz dieser expliziten Äußerung kann, aufgrund fehlender Sprachbeispiele, nicht genau erfasst werden, was der Schüler unter Dialekt und was unter Hochsprache in der Schweiz versteht.

mit dem Konzept der Plurizentrik stattgefunden, wenngleich, zumindest in Bezug auf eine österreichische und deutsche Standardvarietät, schon ein Wissen über das Vorhandensein bestand.

Am besten bewertet sieht er das Hochdeutsch aus Deutschland, weil es dort die meisten Sprecher_innen gebe und man seine eigene Sprache bevorzuge (vgl. Schüler 4, 30). Diese Aussage ist konform mit der Theorie der Eigengruppenbevorzugung (s. genauer Kapitel 4.4) und entspricht in diesem Kontext auch der persönlichen Einstellung des Schülers, der auf die Frage, ob er selbst die österreichische Varietät bevorzuge, mit: „Ja, schon.“ (Schüler 4, 30) antwortet.

6.5.8 Angebotene Fremdsprachen und Wünsche

Der Schüler gibt an, mit dem Fremdsprachenangebot an seiner Schule zufrieden zu sein, hat aber gleichzeitig einen Wunsch für andere „Schul-“ Standorte und Sprachenlerner_innen, der da lautet:

S3: Ich würde es eher besser finden, wenn man dort mehr Englisch anbietet oder so, dass man dann auch bei uns reden kann, dass man einkaufen gehen kann oder so, also nur Englisch und das dafür gut.

I: Für dich oder für die Flüchtlinge?

S3: In Syrien oder so. Grundsätzlich Englisch anbieten oder auch die Flüchtlinge im Asylager das anbieten oder so. Deutsch ist halt sehr schwer und Englisch geht leicht zum Lernen und das kann man da auch sprechen. (I, Schüler 4, 33)

Es wurde wieder auf das Beispiel der Menschen mit anderer Erstsprache als Deutsch hingewiesen, die im Zuge von Migrationsbewegungen aus Krisengebieten nach Österreich kommen, daher der thematische Bezug zu Syrien, Flüchtlingen und Asylagern.¹⁴

Wieder zeigt sich die Dominanz der englischen Sprache, wenn es um die Überwindung kommunikativer Hindernisse geht, wobei auch hier das Erlernen der Sprache eine große Rolle spielt. Dabei wird Deutsch als schwer erlernbar eingestuft, Englisch hingegen als leicht, was einer weit verbreiteten Meinung entspricht (vgl. dazu u. a. auf S. 33).

¹⁴ Darüber hinaus hat am Tag der Interviews eine Schultheateraufführung stattgefunden, in der die Flüchtlingskrise thematisiert wurde. Der Schüler hat das Theaterstück kurz vor dem Interview gesehen, was natürlich auch Einfluss auf die Äußerungen haben dürfte.

6.6 Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse

Die Zusammenfassung richtet sich in der Ausführung nach der Reihenfolge der Kategorien, wie sie auch in den Einzelanalysen zu finden ist. Die Aussagen der Schüler_innen werden in Hinblick auf Parallelen und Differenzen sowie mit Blick auf den theoretischen Teil dieser Arbeit ausgewertet.

Zwei Aspekte, die immer wieder Erwähnung von Seiten der Schüler_innen finden – und auch in den Darstellungen zu finden sind –, sollen an dieser Stelle hervorgehoben werden, da sie in der Häufigkeit der Erwähnung hervorstechen und damit von besonderer Relevanz sind: In Bezug auf die Sprachen wird vor allem die Rolle der kommunikativen Reichweite sowie der damit verbundene generelle und persönliche Nutzen einer Sprache genannt. In diesem Zusammenhang lässt sich ein kapitalistischer Gedanke erkennen, der dem Trend der Zeit, nämlich der Ökonomisierung von Bildung sowie der Dominanz der ökonomischen Ebene in unserer Gesellschaft, durchaus entspricht. Auf eine eigene Kategorie wurde verzichtet, da der Aspekt in mehreren Kontexten zum Vorschein kommt und Erwähnung findet und eine Hervorhebung mit diesem Absatz als gewährleistet betrachtet wird.

Impliziert wird bei der vergleichenden und zusammenfassenden Darstellung außerdem, dass die Thematisierung „innerer“ (Mehr-)Sprachigkeit im Deutschunterricht Auswirkungen auf die Einstellungen der Schüler_innen hat. Die Thematisierung ist curricular nicht verpflichtend und hängt stark vom Interesse der Lehrkräfte ab, weshalb es schwierig ist, überhaupt Klassen zu finden, die für einen Vergleich herangezogen werden können. Das erklärt auch, wie eingangs schon erwähnt, warum die Interviews an einer Schule im Mühlviertel geführt worden sind, denn dort fanden das Konzept von Plurizentrik sowie die bewusste Verwendung von Standardsprache und Dialekt Eingang in den regulären Deutschunterricht. Aus eben dieser Klasse sind Schülerin 2 und Schüler 3, während Schülerin 1 und Schüler 4 aus der Parallelklasse kommen, in welcher „innere“ (Mehr-)Sprachigkeit nicht explizit thematisiert wurde.

6.6.1 Sprachmaxl

Das Sprachmaxl war keiner der interviewten Personen bekannt, weshalb alle eine kurze Anweisung bekommen haben, was zu tun sei. Alle Schüler_innen haben sich dafür entschieden, die Sprachen aufzuschreiben, obwohl es auch andere Möglichkeiten gegeben hätte (zum Beispiel hätte der Körper ausgemalt werden können).

Sicher waren sich alle Schüler_innen bei den Sprachen Deutsch, Englisch und Französisch, alles Sprachen, die in der Lebenswelt, ob in der Schule oder privat, eine Rolle spielen. Die Dominanz der drei Sprachen ist, auch unkommentiert, klar erkennbar. Hinsichtlich der Positionierung der Sprachen im Sprachmaxl konnten keine Auffälligkeiten ausgemacht werden, sie entsprachen erwartbaren Annahmen.

6.6.2 Sprachen und Sprachverwendung – eine Annäherung

Die deutsche Sprache wird von drei der vier Schüler_innen mit keinerlei Emotionen verbunden, sondern eher gleichgültig betrachtet. Das ist insofern auffällig, weil es sich dabei um die Muttersprache von Schülerin 2 sowie von Schüler 3 und 4 handelt, aber nur Schülerin 2 gibt an, Hochdeutsch dem Dialekt vorzuziehen. Im Vergleich dazu sticht Schülerin 1 heraus, die ihre Muttersprache, nämlich Türkisch, viel emotionaler kommentiert und in einen familiären Kontext einbettet. Dieser emotionale und familiäre Charakter wird von Schüler 3 und 4 im Zusammenhang mit der Verwendung des Dialektes genannt, was Ergebnissen gängiger Studien zur Dialektforschung entspricht (vgl. Kap. 3.3). Mit Blick auf „innere“ und „äußere“ (Mehr-)Sprachigkeit lässt sich anhand dieser Formulierungen vermuten, dass die Schüler_innen aufgrund ihrer starken Unterscheidung von Verwendung und Konnotation von Dialekt und Standardsprache das Konzept der „inneren“ (Mehr-)Sprachigkeit befürworten, was sich jedoch nicht bei allen bewahrheitet, was ihre eigenen Angaben dazu betrifft (vgl. nachstehendes Kapitel).

Insgesamt zeigt sich hier, dass Einstellungen gegenüber Sprachen in starkem Zusammenhang mit der Sprachverwendung und -erfahrung sowie in Abhängigkeit vom eigenen Sprachlernstand, der allgemeinen Sprecher_innenanzahl sowie der Erlernbarkeit einer Sprache gesehen werden. Die Nennung verschiedener, relevanter Sprachen, die im Sprachmaxl auftauchen, orientieren sich im Wesentlichen an den ohnehin prestigeträchtigen Sprachen Englisch und

Französisch, die außerdem als Fremdsprachen an der Schule angeboten werden und damit präsent sind.

Während im Allgemeinen in dieser Kategorie von wenig überraschenden Ergebnissen gesprochen werden kann, sind doch zwei genannte Aspekte bemerkenswert: Ein Schüler hat explizit den Begriff 'Dialekt' verwendet und damit eindeutig unterschieden zwischen Dialekt und Standardsprache. Diese Unterscheidung ist stark verankert und sehr präsent, wie sich im Gespräch herausstellte, da der Kontakt mit der Standardsprache erst mit Eintritt in die Unterstufe erfolgte und, zu Beginn mehr, inzwischen weniger, doch eine sprachliche Herausforderung darstellte. (Vgl. Schüler 3). Ein anderer Schüler überraschte mit der Frage, was Sprache überhaupt sei und nahm Programmiersprachen in das Sprachmaxl auf, wodurch er sich von den anderen Schüler_innen unterschied (vgl. Schüler 4).

6.6.3 „Innere“ und „äußere“ (Mehr-)Sprachigkeit

Hier zeigt sich vor allem eins, nämlich dass eine klare Tendenz nicht erkennbar ist. Während Schülerin 1 eher dazu tendiert, auch bei „innerer“ (Mehr-)Sprachigkeit von (Mehr-)Sprachigkeit zu sprechen, ist ihr Klassenkamerad, Schüler 4, sich da nicht so sicher und tendiert eher dazu, es nicht als (Mehr-)Sprachigkeit anzusehen, da keine Übersetzungsarbeit notwendig sei. Schülerin 2 und Schüler 3 sind sich zwar sehr sicher, die Meinungen gehen aber auch hier in unterschiedliche Richtungen, da erstere ganz klar keine (Mehr-)Sprachigkeit in der Unterscheidung von Dialekt und Hochdeutsch sieht, Schüler 3 sehr wohl, da es durchaus Verständigungsschwierigkeiten geben könne, wenn Dialekt- und Nicht-Dialektsprecher_innen auf einander treffen würden.

Die Aussagen zu der Frage lassen inhaltlich keine Rückschlüsse zu, ob der Deutschunterricht Auswirkungen auf die Einstellung der Schüler_innen habe, weil die Antworten so unterschiedlich ausfallen. Auf einer anderen Ebene sind aber dennoch Gemeinsamkeiten und Unterschiede auszumachen, die auf die Klasse zurückzuführen sind: Schülerin 1 und Schüler 4 gehen in dieselbe Klasse und bei ihren Antworten fällt auf, dass sie eher unsicher sind und ihre Meinung mehr als Tendenz denn als feststehende Aussage äußern. Bei Schülerin 2 und Schüler 3 fallen die Antworten zwar unterschiedlich, aber sehr eindeutig und bestimmt aus. Da letztere den Deutschunterricht besuchen, in dem Standard und Dialekt thematisiert werden, ist es durchaus vorstellbar, dass ein Zusammenhang besteht. Anhand der unterschiedlichen Positionen und der

geringen Anzahl interviewter Personen, bleibt dies aber eine Vermutung, die an dieser Stelle nicht eindeutig verifiziert werden kann.

6.6.4 Sprache und Identität

Wie schon im vorigen Kapitel unterscheiden sich die Antworten der einzelnen Schüler_innen voneinander, anhand der Formulierungen lassen sich aber auch hier mögliche Rückschlüsse auf den Einfluss des Deutschunterrichts ziehen. Schüler 3 bejaht ganz eindeutig, dass Sprache und Identität miteinander zu tun hätten, er selbst fühle sich fremd, wenn er eine andere Sprache benutze. Seine Klassenkollegin hingegen ist anderer Meinung, sie halte es zwar für möglich, dass die Wahrnehmung von anderen anders sein können, die Identität deswegen aber nicht verändert sei, weil man ja immer noch man selbst sei. Inhaltlich zeigen sich da zwei verschiedene Positionen, die aber von beiden recht bestimmt vorgetragen werden.

Aus der anderen Klasse ist abschließend eine Tendenz in Richtung Zustimmung erkennbar, allerdings stellt sich die Frage, ob die Antworten noch als eigene Position gelten können. Es stellte sich heraus, dass die beiden Gewährspersonen Schwierigkeiten hatten, die Frage zu beantworten, weshalb konkrete Beispiele formuliert wurden, die als Einflussnahme gelten könnten. Auch die Frage, was Identität eigentlich ist, könnte hier eine Rolle gespielt haben, weshalb letzten Endes die Begriffe Fremd- und Selbstwahrnehmung vorrangig wurden.

6.6.5 Bewertung verschiedener Sprachen

Die genannten Sprachen Englisch, Türkisch, Französisch und Arabisch wurden überwiegend mit Land, Leuten oder Essen in Verbindung gebracht, worauf nicht näher eingegangen werden soll, weil das in der Spracheinstellungsforschung bereits bekannt ist.

Erstaunlich ist viel mehr, dass oft keine Assoziationen gekommen sind, wenn es um Türkisch oder Arabisch ging. In der Reflexionsphase nach der freien Assoziationsphase kamen manchmal Nachträge, die in den Bereich Land, Leute und Kulinarik fallen, mehr war aber nicht zu bekommen. Die Frage, die sich stellt, ist also, warum die Schüler_innen erst später bzw. überhaupt keine Assoziationen zum Türkischen oder Arabischen geäußert haben. Auf Nachfrage

wurde beispielsweise geäußert, die Überlegungen hätten nichts mit Sprache zu tun, weshalb sie nicht genannt wurden. Möglich ist es also, dass die Aufgabenstellung mit Verwendung des Begriffes Sprache zu eng formuliert war oder die eigenen Erwartungen der Schüler_innen zu eng gefasst waren, weshalb eine freie Assoziation nicht möglich war.

6.6.6 Vor- und Nachteile von (Mehr-)Sprachigkeit

Insgesamt zeigt sich bei allen vier Schüler_innen eine positive Wahrnehmung von Sprache. (Mehr-)Sprachigkeit wird im Allgemeinen eher als Vorteil denn als Nachteil gesehen. Bei genauerem Hinsehen wird aber auch hier deutlich, dass diese positive Bewertung und der Vorteil vor allem in Verbindung mit der englischen Sprache gesehen werden.

Im weiteren Verlauf kommen im Kontext der Frage durchaus andere Facetten zum Vorschein, die von Seiten der Interviewerin durchaus herausgefordert werden. Nachteile werden dann zum Beispiel genannt, wenn es um die Erlernbarkeit von Sprachen wie Chinesisch oder Japanisch geht, insgesamt bleibt der Tenor aber eher positiv.

Aus Schülerin 1 und 2 ist trotz vermehrter Versuche, noch etwas aus ihnen herauszubekommen, sie zu einer Stellungnahme und Überlegungen zu animieren, nicht mehr herauszubekommen. Schüler 3 und 4 reagieren auf die genannten Beispiele ausführlicher. Die tendenziell positive Bewertung von Französisch sowie die tendenziell negative Bewertung von Türkisch bringt Schüler 3 ohne Umschweife mit der Wahrnehmung des Landes in Verbindung, wobei Frankreich besser abschneiden würde als die Türkei. Schüler 4 gibt in Bezug auf die Idee der Europäischen Union, eine gemeinsame Sprache zusätzlich zur jeweiligen Muttersprache einzuführen, an, das sei eine gute Idee, weil durch eine gemeinsame Sprache Kriege verhindert werden könnten, auf der anderen Seite die Kultur durch die Existenz unterschiedlicher Sprachen erhalten bleiben könne.

6.6.7 Plurizentrik des Deutschen

Das Vorhandensein der drei Standardvarietäten des Deutschen ist der Schülerin und dem Schüler, die im Unterricht Dialekt und Hochdeutsch behandelt haben, bekannt. Schülerin 1 und

Schüler 4 aus der Parallelklasse ist bekannt, dass es eine deutsche und eine österreichische Varietät des Deutschen gibt, die schweizerische Standardvarietät ist ihnen neu. Auf der Ebene des Wissens über das Konzept der Plurizentrik, wenn auch nicht namentlich bekannt, werden hier also Unterschiede zwischen den beiden Klassen erkennbar.

Inhaltlich setzt sich diese klare Trennung jedoch nicht fort, was sich in der Bewertung der einzelnen Standardvarietäten bemerkbar macht. Eine Hierarchie bezüglich der Wertigkeit wird von drei der vier Schüler_innen verneint, indirekt kommt jedoch eine zum Vorschein: Drei der vier Schüler_innen glauben, dass in Deutschland ausschließlich Hochdeutsch gesprochen werde, während man in Österreich zwischen Hochdeutsch und Dialekt variere. „Das“ Schweizerische – wobei hier nicht klar ist, an welche Form des Schweizerischen hier gedacht wird, ob an das Schweizerdeutsch oder die schweizerische Standardvarietät – wird generell als „lustig“ beschrieben, was durchaus als Wertung zu betrachten ist, da es Vor- aber auch Nachteile mit sich bringen kann. Ein Nachteil wäre es zum Beispiel, wenn Sprecher_innen aus der Schweiz im wissenschaftlichen Kontext weniger ernst genommen werden.

Eine direkte Äußerung zur Bewertung der Sprachen gibt nur Schüler 4, der glaubt, man selber würde seine eigene Sprachvarietät bevorzugen, worauf sich eine bessere Bewertung der deutsche Standardvarietät ergeben würde, weil die Bevölkerungszahl dort größer ist. Er selbst bevorzuge, und damit entspricht er sozusagen seiner Theorie, die österreichische Varietät.

6.6.8 Angebotene Fremdsprachen und Wünsche

Angeboten werden Deutsch, Englisch und Französisch sowie Italienisch und Russisch als Freie Wahlfächer. Alle vier Schüler_innen sind mit dem Angebot zufrieden, Wünsche werden nicht geäußert. Damit zeigt sich auch hier die Dominanz einiger prestigeträchtiger Sprachen, vor allem Englisch, sowie die Fortführung der entsprechenden Verhältnisse. Die Schüler_innen sehen im Erlernen von Englisch den größten Nutzen, im Vordergrund stehen dabei die Reichweite und die vorhandene Anzahl der Sprecher_innen, und durch das Hervorheben der englischen Sprache wird dieser Trend noch weiter verstärkt.

Auf die konkrete Frage, ob es sinnvoll sei, Arabisch oder Türkisch als Schulfächer anzubieten, äußern sich die Schüler_innen zurückhaltend positiv. Es wird bezweifelt, ob es geeignete Lehrkräfte gibt, und es wird nicht wirklich ein Nutzen darin erkannt, jene Sprachen zu lernen, weshalb sie zwar als wählbares Freifach für okay befunden werden, verpflichtender Unterricht wird

aber abgelehnt. Im letzten Interview wird dann sogar die Idee geäußert, Englisch vermehrt an allen Schulen auf der Welt anzubieten, um die Kommunikation untereinander zu verbessern oder auch in Flüchtlingslagern in Österreich eher Englisch als Deutsch zu unterrichten, weil Englisch leichter zu lernen sei.

Der Dominanz des Englischen ist bei den vier Schüler_innen unverkennbar. (Mehr-)Sprachigkeit wird zwar durchaus als Mehrwert erkannt, aber nur, wenn es um nützliche Sprachen geht. Die Ökonomisierung von Wissen scheint erfolgreich verankert zu sein.

7 Conclusio

Die Interviews mit den vier Schüler_innen bestätigen die Annahme, dass die Schüler_innen ein Bewusstsein für „innere“ und „äußere“ (Mehr-)Sprachigkeit haben, wenngleich die Begrifflichkeiten so nicht bekannt sind. Mit der Verwendung der Termini 'Dialekt', 'Hochdeutsch' und 'Fremdsprache' sind die Schüler_innen jedoch vertraut und können Stellung beziehen. Es zeigt sich auf verschiedenen Ebenen, dass die Einstellung gegenüber Sprachen stark von der kommunikativen Funktionalität einer Sprache abhängt, insbesondere von der eigenen Sprachverwendung und -erfahrung, der Reichweite einer Sprache, der Erlernbarkeit und dem (persönlichen) Nutzen.

Die kommunikative Funktionalität lässt sich zum einen hinsichtlich der bevorzugten Verwendung einer Sprache erkennen, wobei die Antworten der Schüler_innen zwar unterschiedlich ausfallen (Türkisch, Dialekt und Hochdeutsch), die Beweggründe sich aber sehr ähneln: Sie stehen in enger Verknüpfung mit Emotionen, denn alle vier Schüler_innen bevorzugen eben jene Sprache, die sie mit ihrer Familie und ihren Freunden sprechen. Zum anderen wird die kommunikative Funktionalität auch in Hinblick auf alle anderen angeführten Sprachen sichtbar: Die Bewertung einer Sprache durch die Schüler_innen ist umso besser, je höher ihnen der Nutzen und die kommunikative Reichweite erscheint. Hinzu kommt die Erlernbarkeit einer Sprache sowie der eigene Sprachstand der Lernenden. In diesem Sinne ist es wenig überraschend, dass die ohnehin prestigeträchtige Sprache Englisch bei den Schüler_innen durchwegs gut bewertet wird.

Die zweite Annahme, dass nämlich die soziale Bedeutung der dabei involvierten (Varietäten von) Sprachen geprägt ist von stereotypen Vorstellungen hinsichtlich der jeweiligen Sprachträgergruppen, kann nur teilweise bestätigt werden. Das hängt allerdings nicht damit zusammen, dass die Vorstellungen nicht von stereotypen Vorstellungen geprägt sind, sondern dass nicht alle genannten Sprachen in der Lebenswelt der Schüler_innen vertreten sind. Die ihnen bekannten und von ihnen mehr oder weniger verwendeten Sprachen bringen sie eindeutig mit Land, Leuten, Kulinarik und ökonomischem Nutzen in Verbindung, Stereotype lassen sich dabei eindeutig erkennen. Türkisch und Arabisch stellen jedoch eine Herausforderung dar und die Schüler_innen können oder wollen keine Assoziationen herstellen, da ihnen die Sprachen nicht geläufig sind. Auf Nachfrage wird aber auch hier ersichtlich, dass mit Türkisch vor allem Essen (vor allem Döner) assoziiert wird, ein Schüler verweist darüber hinaus auf die Darstellung vom Türkischen (Leute, die Deutsch mit türkischem Akzent sprechen würden) im Fernsehen, was

die Annahme stereotyper Vorstellungen bestätigt. An einem anderen Schulstandort mit anderer, sprachlich heterogener Zusammensetzung der Schüler_innenschaft sähe das Ergebnis mit Sicherheit anders aus. Weiters kommt in der konkreten Situation der Interviews vielleicht die soziale Erwünschtheit zum Tragen, die es den Schüler_innen erschwert, Stereotype frei zu äußern.

Die dritte Annahme schließlich, dass 'äußere' (Mehr-)Sprachigkeit mit Problemen bei der sprachbasierten Identitätskonstruktion einhergehen kann, macht deutlich, dass es nicht nur im wissenschaftlichen Kontext Probleme bei der eindeutigen Definition des Begriffes 'Identität' gibt, sondern natürlich auch im Alltag. Die zwei Schüler_innen ohne Vorkenntnisse aus dem Deutschunterricht tun sich bei der Beantwortung der Frage nach dem Zusammenhang von Sprache und Identität sichtlich schwer. Unter Zuhilfenahme der Termini 'Selbstwahrnehmung' und 'Fremdwahrnehmung' wurden Antworten herausgefordert, die jedoch nicht als eigene Antwort gelten können. Die anderen beiden Schüler_innen kommen zwar zu unterschiedlichen Ergebnissen, sind sich ihrer Sache jedoch sicher: Schüler 3 behauptet, es sei natürlich ein Zusammenhang von Identität und Sprache vorhanden, er fühle sich schließlich anders, wenn er eine andere Sprache benutze, seine Klassenkameradin behauptet gerade das Gegenteil, indem sie konstatiert, andere würden sie vielleicht anders wahrnehmen, aber dadurch würde sich ihre Identität ja nicht verändern.

Basierend auf den Ergebnissen der Fragebögen, bei denen ein deutlicher Unterschied hinsichtlich der Kenntnisse von 'Hochdeutsch' und 'Dialekt' sowie dem Konzept der 'Plurizentrik' zum Tragen kam, wurde die Hypothese angestellt, dass sich diese Unterschiede in den verschiedenen Interviews, in Abhängigkeit von der Klasse, deutlich zeigen und darüber hinaus gehen. Diese Annahme hat sich in den Interviews allerdings nicht bestätigt. Obwohl mittels der Termini 'Dialekt', 'Hochdeutsch' und 'Fremdsprache' sowie der zugehörigen Fragen ein Nachdenken über 'Sprachigkeit' möglich gemacht wurde, konnte nicht direkt bestätigt werden, dass der Unterricht zum Thema „innere“ und „äußere“ (Mehr-)Sprachigkeit zu anderen Ergebnissen in der Wahrnehmung von Sprache führt. Das mag nicht besonders erbaulich klingen, darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass ein Anfang gemacht ist: So ist den Schüler_innen aus der Klasse, in der „innere“ (Mehr-)Sprachigkeit thematisiert wird, doch bekannt, dass es drei Vollzentren der deutschen Sprache gibt, womit ein erster Schritt in Richtung veränderter Wahrnehmung getan ist. Die nicht bestätigte Annahme muss darüber hinaus nicht unbedingt von Bedeutung sein, denn bei einer Gegenüberstellung von je zwei Schüler_innen unterschiedlicher

Klassen wäre es vermessen, von einer generellen Bestätigung zu sprechen. Die Aussage sollte vielmehr als Anlass verstanden werden, sich dieser Angelegenheit in größerem Umfang zu widmen, um konkrete Resultate zu erzielen.

Insgesamt zeigt sich bei allen vier Schüler_innen also ein Bewusstsein über „innere“ und „äußere“ (Mehr-)Sprachigkeit und eine generell positive Einstellung gegenüber (Mehr-)Sprachigkeit. Zwar ist der schulische und gesellschaftliche Einfluss in der überaus positiven Bewertung der englischen Sprache ersichtlich, aber selbst provokante Nachfragen führen nicht dazu, dass Schüler_innen sich besonders abfällig gegenüber einer Sprache oder deren Sprecher_innen äußern. Dennoch lassen sich Tendenzen erkennen, wenn auch in distanzierten 'man-Formulierungen', dass Prestige und Stigma bereits angekommen sind. Es ist daher, und das ist der abschließende Appell dieser Arbeit, absolut notwendig, sich mit der Sprachvermittlung an Schulen auseinanderzusetzen und einen (alle Sprachen) akzeptierenden und wertschätzenden Sprachunterricht verpflichtend umzusetzen. Die Schüler_innen haben ein (unter-)bewusstes Wissen zum Thema (Mehr-)Sprachigkeit, das unbedingt sichtbar gemacht werden sollte. Stereotype sichtbar machen, bevor sie unhinterfragt übernommen und reproduziert werden, ist ein wichtiger Schritt, um Sprachen und Sprecher_innen nicht länger zu stigmatisieren. Begreifen Menschen sich selbst als empfangende und ausübende Subjekte von Macht, als sprachhandelnde Personen, könnte der Grundstein für ein sensibles, wertschätzendes Miteinander gelegt sein.

8 Literaturverzeichnis

- Ammon, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. – Berlin / New York.
- Aronson, Elliot [et al.] (2004⁴): Sozialpsychologie. – München / Boston / u. a.
- Audehm, Kathrin (2001): Die Macht der Sprache. Performative Magie bei Pierre Bourdieu. In: Wulf, Christoph [et al.] (Hg.) (2001): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. – Weinheim / München.
- Aydin, Nilüfer [et al.] (2011): Soziale Urteile und Rationalität bei Entscheidungen: Urteilsheuristiken und Erwartungen. In: Bierhoff, Hans-Werner & Dieter Frey (2011): Sozialpsychologie – Individuum und soziale Welt. – Göttingen / Bern / Wien / u. a.
- Babka, Anna & Gerald Posselt (2016): Gender und Dekonstruktion. Begriffe und kommentierte Grundlagentexte der Gender- und Queer-Theorie. – Wien.
- Barbour, Stephen & Patrick Stevenson (1998): Variation im Deutschen. Soziolinguistische Perspektiven. – Berlin / New York.
- Bergmann, Werner (2006): Was sind Vorurteile? In: Bundeszentrale für politische Bildung, Heft 271. Online Zugriff unter: <https://www.bpb.de/izpb/9680/was-sind-vorurteile?p=all>. Letzter Zugriff am 21.07.2019.
- Bundesministerium für Inneres (2018): Anträge und Entscheidungen Jänner bis Juli 2018. Online Zugriff unter: https://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/2018/Asylstatistik_Juli_2018.pdf. Letzter Zugriff am 18.08.2019.
- Busch, Albert & Oliver Stenschke (2018): Germanistische Linguistik. Eine Einführung. – Tübingen.
- Busch, Brigitta (2017²): Mehrsprachigkeit. – Wien.
- Dorostkar, Niku & Mi-Cha Flubacher (2010): Europäische Diskurse über Mehrsprachigkeit: EU-Sprachenpolitik und deren Rezeption in österreichischen und Schweizer Printmedien. In:

- Dorostkar, Niku (2014): (Mehr-)Sprachigkeit und Lingualismus. Die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreich. – Göttingen.
- EU, Sprachenpolitik (2018). Online Zugriff unter: https://europa.eu/european-union/about-eu-ropa/language-policy_de#eu-amtssprachen. Letzter Zugriff am 13.03.2019.
- Europäische Kommission, Sprachenvielfalt (2018). Online Zugriff unter: https://ec.europa.eu/austria/education/languages_de. Letzter Zugriff am 16.07.2019.
- Europäische Union: EU-Sprachen. Regional- und Minderheitensprachen. Online Zugriff unter: https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-languages_de. Letzter Zugriff: 03.01.2020.
- Felder, Ekkehard (2016): Einführung in die Varietätenlinguistik. – Darmstadt.
- Fischer, Peter [et al.] (2014): Sozialpsychologie für Bachelor. Lesen, Hören, Lernen im Web. – Berlin / Heidelberg.
- Fischer, Peter [et al.] (2018): Sozialpsychologie für Bachelor. – Berlin.
- Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. – Berlin.
- Frijns, Carolien [et al.] (2018): Serving policy or people? Towards an evidence-based, coherent concept of language awareness for all learners. In: Hélot, Christine [et al.] (Hg.) (2018): Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe. From Theory to Practice. – Boston / Berlin.
- Genkova, Petia (2010): Politische Psychologie. Frau sein – eine Herausforderung? – Gender Mainstream und Politische Psychologie. In: Steins, Gisela (Hg.) (2010): Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung. S. 289–305. – Wiesbaden.
- Goffmann, Erving, herausgegeben von Knoblauch Hubert [et al.] (2017): Rede-Weisen. Formen der sozialen Kommunikation in sozialen Situationen. – Köln.
- Gombos, Georg (2011): Babylon überwinden. Über den Umgang mit Mehrsprachigkeit und Diversität. In: Sting, Stephan & Vladimir Wakounig (Hg.) (2011): Bildung zwischen

Standardisierung, Ausgrenzung und Anerkennung von Diversität. Band 12, S. 45–60. – Wien / Berlin.

Gombos, Georg (2015): Perspektive Mehrsprachigkeit im Zeitalter der Diversität. In: Gombos, Georg [et al.] (Hg.) (2015): Vorsicht Vielfalt. Perspektiven, Bildungschancen und Diskriminierungen. S. 60– 89. – Klagenfurt.

Graefen, Gabriele & Martina Liedke (2012): Germanistische Sprachwissenschaft. Deutsch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache. – Tübingen.

Gürsoy, Erkan (2010): Language awareness und Mehrsprachigkeit. Online Zugriff unter: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf>. Letzter Zugriff am 27.12.2019.

Hormel, Ulrike (2007): Diskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft. Begründungsprobleme pädagogischer Strategien und Konzepte. – Wiesbaden.

hornscheidt, lann (2012): feministische w_orte: ein lern-, denk- und handlungsbuch zu sprache und diskriminierung, gender studies und feministischer linguistik. – Frankfurt a. M.

Hundt, Markus (2017): Struktur und Komplexität des linguistischen Laienwissens In: Hundt, Markus [et al.] (Hg.) (2017): Der deutsche Sprachraum aus der Sicht linguistischer Laien. Ergebnisse des Kieler DFG-Projektes. – Berlin / Boston.

John, Gerald (2017): Mindestsicherung: Wenn Flüchtlinge mehr als Einheimische bekommen. In: Standard online vom 27.08.2017. Online Zugriff unter: <https://derstandard.at/2000063217603/Mindestsicherung-Wenn-Fluechtlinge-mehr-als-Einheimische-bekommen>. Letzter Zugriff am 19.09.2019.

Kellermeier-Rehbein, Birte (2013): Standard oder Nonstandard? Ungelöste Probleme der Abgrenzung. In: Schneider-Wiejowski, Karina [et al.] (Hg.) (2013): Vielfalt, Variation und Stellung der deutschen Sprache. S. 3–23. – Berlin / Boston.

Kessler, Thomas & Immo Fritsche (2018): Sozialpsychologie. - Wiesbaden.

Keupp, Heiner (2000): Identität. Essay. In: Spektrum online. Online Zugriff unter: <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/identitaet/6968>. Letzter Zugriff am 16.08.2018.

- Kleines linguistisches Wörterbuch (mediensprache) (2018): Dialekt. Online Zugriff unter: <https://www.mediensprache.net/de/basix/lexikon/?qu=Dialekt>. Letzter Zugriff am 17.08.2019.
- Kopp, Johannes & Bernhard Schäfers (Hg.) (2010): Grundbegriffe der Soziologie. – Wiesbaden.
- Kotthoff, Helga & Damaris Nübling (2018): Genderlinguistik. Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht. – Tübingen.
- Herrgen, Joachim (2015): Entnationalisierung des Standards. Eine perzeptionslinguistische Untersuchung zur deutschen Standardsprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Lenz, Alexandra & Manfred Glauninger (Hg.) (2015): Standarddeutsch im 21. Jahrhundert. Theoretische und empirische Ansätze mit einem Fokus auf Österreich. S. 139–165. – Göttingen.
- Löffler, Heinrich (1985): Germanistische Soziolinguistik. – Berlin.
- Löffler, Heinrich (2010): Germanistische Soziolinguistik. – Berlin.
- Morkötter, Steffi (2005): Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern. - Frankfurt am Main.
- Norrby, Catrin & Heinz L. Kretzenbacher (2014): National variation of address in pluricentric languages: The examples of Swedish and German. In: Soares da Silva, Augusto (2014): Pluricentricity. Language Variations and Sociocognitive Dimensions. S. 243–271. – Berlin / Boston.
- ÖSZ (Österreichisches Sprachen Kompetenz Zentrum): Nationale Bildungsarbeit. Arbeitsgruppen zu aktuellen bildungspolitischen Anliegen im Sprachenbereich. - Online Zugriff unter: http://www.oesz.at/OESZNEU/main_03.php?page=032&open=61. Letzter Zugriff am 17.08.2019.
- Otten, Sabine (2006): Vorurteil. Prejudice. In: Bierhoff, Hans Werner & Dieter Frey (Hg.) (2006): Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie. – Göttingen / Bern / Wien u. a.

- Petersen, Lars-Eric (2011): Bildung, Erhalt und Veränderung von Stereotypen. In: Bierhoff, Hans Werner & Dieter Frey (2011): Sozialpsychologie – Individuum und soziale Welt. S. 235–237. – Göttingen / Bern / Wien u. a.
- Petersen, Lars-Eric & Iris Six-Materna (2006): Stereotype. In: Bierhoff, Hans-Werner & und Dieter Frey (Hg.) (2006): Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie S. 430-437. - Göttingen / Bern / Wien u. a.
- Plewina, Albrecht & Astrid Rothe (2011): Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit. Wie Schüler über ihre und andere Sprache denken. In: Eichinger, Ludwig M. [et al.] (Hg.) (2011): Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration. S. 215–253. – Tübingen.
- Pommer, Michael^a (2018): Die neuen AMS-Zahlen. Nur jeder 10. Asylberechtigte kann gut Deutsch. – In: KronenZeitung online vom 26.08.2018. – Online Zugriff unter: <https://www.krone.at/1760873>. Letzter Zugriff am 19.08.2019.
- Pommer, Michael^b (2018): Asylwerber. Sozialstadtrat fordert mehr Geld für Deutschkurse. – In: KronenZeitung online vom 27.08.2018. – Online Zugriff unter: <https://www.krone.at/1761302>. Letzter Zugriff am 19.08.2019.
- Rolf, Eckard (2000): Textuelle Grundfunktionen. In: Brinker [et al.] (Hg.) (2000): Text- und Gesprächslinguistik. Linguistics of Text and and Conversation. Ein international Handbuch zeitgenössischer Forschung. An international Handbook of Comtemporary Research. - Berlin / New York.
- Scharloth, Joachim (2014): Zwischen Fremdsprache und nationaler Varietät. Untersuchungen zum Plurizentritätsbewusstsein der Deutschschweizer. In: Muhr, Rudolf (2014): Das Verbindende der Kulturen. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften, Nr. 15. Online Zugriff unter: http://www.inst.at/trans/15Nr/06_1/scharloth15.htm. Letzter Zugriff am 16.12.2019.
- Schmidlin, Regula (2011): Die Vielfalt des Deutschen: Standard und Variation. Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache. – Berlin / Boston.
- Schneider-Wiejowski, Karina [et al.] (Hg.) (2013): Vielfalt, Variation und Stellung der deutschen Sprache. – Berlin / Boston.

- Schwarz-Friesel, Monika (2013²): Sprache und Emotion. – Tübingen.
- Sinner, Carsten (2014): Varietätenlinguistik. Eine Einführung. – Tübingen.
- StifterHaus, Adalbert-Stifter-Institut des Landes Oberösterreich (2018): Oberösterreich im bairischen Sprachraum. Online Zugriff unter: <https://stifterhaus.at/forschung/sprachforschung/sprachraum/bairisch/>. Letzter Zugriff am 24.02.2019.
- Strasser, Hermann & Brömme, Norbert (2004): Prestige und Stigma. In: Ammon, Ulrich [et al.] (2004) (Hg.): Sociolinguistics. An International Handbook on the Science of Language and Society. 2nd completely revised and extended edition. Volume 1. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 3.1). S. 412–417. - Berlin / New York.
- Tröster, Heinrich (2006): Stigma. In: Bierhoff, Hans Werner & Dieter Frey (Hg.) (2006): Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie. S. 444–451. – Göttingen / Bern / Wien u. a.
- Vertrag über die Europäische Union, Artikel 5. Online Zugriff unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008048>. Letzter Zugriff am 13.08.2018.
- Wagner, Ulrich (2006): Intergruppenbeziehungen. In: Bierhoff, Hans Werner & Dieter Frey (Hg.) (2006): Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie. S. 663– 669. – Göttingen / Bern / Wien u.a.
- Wandruszka, Mario (1979): Die Mehrsprachigkeit des Menschen. – München.
- Wodak, Ruth & Martin Stegu (Hg.) (2010): sprache *im* kontext, Band 34, S. 135–171. – Frankfurt am Main.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungen

Abb. 1: Sprachenpolitik als diskursiv geprägtes Phänomen	14
Abb. 2: Gliederung des bairischen Dialektraums	21
Abb. 3: Umriss des Gebildes der „deutschen Sprache“	24
Abb. 4: Sprachwirklichkeitsmodell	25
Abb. 5: Handlungsfelder, Genres und Themen des Diskurses über >Sprachigkeit<	34
Abb. 6: Brief der Schulleiterin M. Röhrenbacher bezüglich Amtssprache Deutsch in der Schule	42
Abb. 7: Ergebnisse der Fragebogenerhebung aus den Klassen 4b und 4c einer Schule im Mühlviertel.	58
Abb. 8: Sprachmaxl von Schülerin 1	64
Abb. 9: Sprachmaxl von Schülerin 2	75
Abb. 10: Sprachmaxl von Schüler 3	86
Abb. 11: Sprachmaxl von Schüler 4.	96

Tabellen:

Tabelle 1: Anzahl der Schüler_innen sowie Anteil der Schüler_innen mit ausländischer Staatsangehörigkeit in %, Schuljahr 2016/17	37
Tabelle 2: Staatsbürgerschaften österr. Schüler_innen	38
Tabelle 3.: Graphik nach Statistik Austria über Anzahl der Schüler_innen sowie Anteil der Schüler_innen mit nicht-deutscher Umgangssprache in %, Schuljahr 2016/17	39
Tabelle 4: Anzahl der erlernten Fremdsprachen der Schüler_innen 2015/16	40
Tabelle 5: Fremdsprachenunterricht der Schüler_innen 2015/16	41

Anhang



Fragebogen

Danke, dass du an dieser Befragung teilnimmst. Bitte beantworte die Fragen der Reihe nach und sei ehrlich – es wird kein Wissen abgefragt, es geht um deine persönliche Meinung. Alle Antworten und Daten werden natürlich streng vertraulich und anonym behandelt.

1) Was bedeutet für dich „Mehrsprachigkeit“?

2) Welche unterschiedlichen Sprachen werden in deinem Umfeld gesprochen?

	Sprache(n)
a) Familie	
b) Freunde	
c) Medien (z.B. TV, Social Media, ...)	

3) Welche Sprachen sprichst du?

4) Was ist deine Muttersprache (die Sprache, die du zuerst gesprochen hast)?

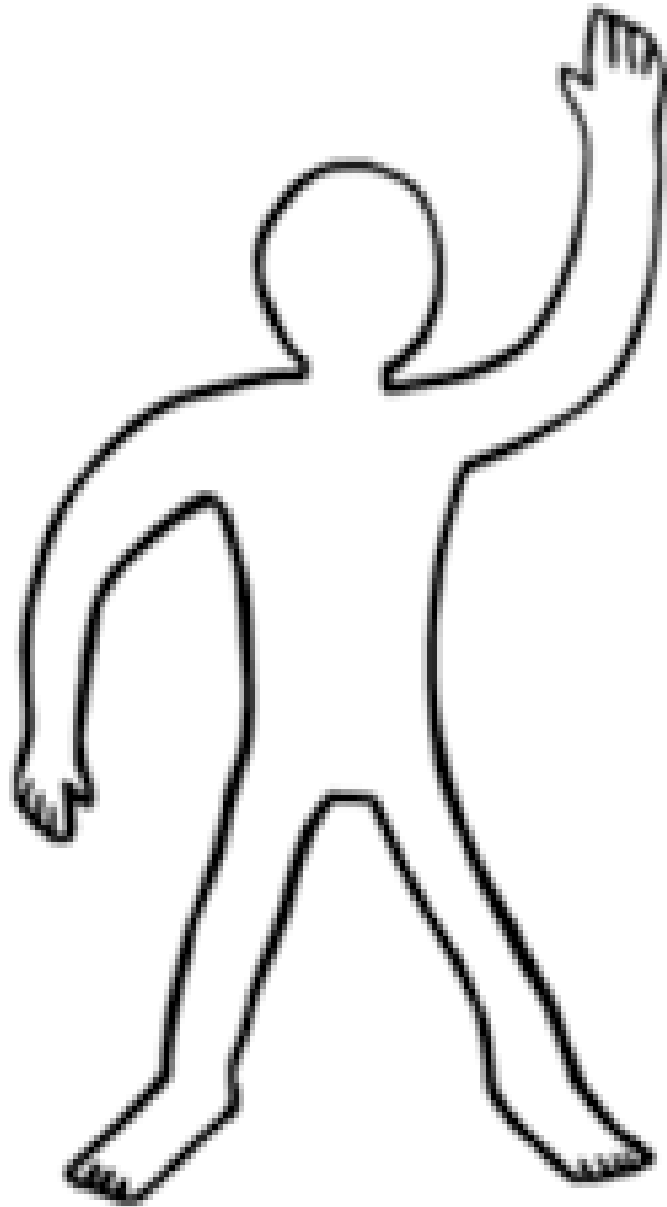
5) Wie alt bist du? ____ Jahre alt

Vielen Dank für deine Teilnahme 

© Rebecca Sachau

II Interview

II.a Sprachmaxl



15

¹⁵https://www.bvoe.at/sites/default/files/attachments/summe_meiner_sprachen_rienzner_ohne_textausz.pdf, S. 15

II.b Leitfragen

Interview (ca. 30 Minuten Zeit)

- 1) Sprachmaxl anfertigen.

- 2) Beschreibe dein Sprachenportrait!

Im Gespräch:

- Welche persönlichen Erfahrungen hast du mit Mehrsprachigkeit gemacht? (Personen im Umfeld, Auslandsaufenthalte, Kontakte über Social Media, ...)
 - Was bedeutet für dich „Mehrsprachigkeit“?
 - Bezüglich Deutsch: Unterscheidung Standarddeutsch (auch Hochdeutsch) und Dialekt.
 - ➔ Findest du, dass die Unterscheidung von Standard und Dialekt auch unter Mehrsprachigkeit fällt? Warum (nicht)?
 - ➔ Wann verwendest du Dialekt, wann Standardsprache? Warum und wie fühlst du dich dabei?
 - ➔ Hast du das Gefühl, dass du anders bist, wenn du eine andere Sprache verwendest? (Englisch, Dialekt, Standard?)
-
- 3) Ich werde dir jetzt vier Sprachen nennen und ich bitte dich, mir zu sagen, was dir zuerst dazu einfällt:
 1. Englisch
 2. Türkisch
 3. Französisch
 4. Arabisch
 - Woran hast du gedacht als du deine Eindrücke zu der Sprache gesagt hast? An das Land? An Sprecher_innen dieser Sprache?

 - 4) Fallen dir Vor- / Nachteile von Mehrsprachigkeit ein?
 - Für dich persönlich, aber auch für andere Personen.
 - Hängt das vielleicht auch von der Sprache ab?

- 5) Manche Sprachen werden besser, manche schlechter bewertet. Fallen dir Gründe ein, warum das so sein könnte?
- Welche Sprachen könnten das z.B. sein? Welche von den vier Sprachen, über die wir eben geredet haben?
- 6) Es gibt drei Arten von Deutsch: das österreichische, das schweizerische und das deutsche. Hast du davon schön gehört?
- Welche Erfahrungen hast du damit?
 - Glaubst du, dass eine der drei deutschen Sprachen „besser“ gestellt ist als eine andere? Warum (nicht?)
- 7) Sollte es, deiner Meinung nach, eine Sprache geben, die alle Menschen sprechen?
- Warum (nicht)?
- 8) Welche Sprachen werden an deiner Schule angeboten? Findest du, es sollten mehr Fremdsprachen angeboten werden?
- Welche wünschst du dir? Warum?
 - Was ist mit den Sprachen Türkisch, Kurdisch, Arabisch?

Abstract

Die Arbeit widmet sich der Frage, welche Konzepte von „innerer“ und „äußerer“ (Mehr-)Sprachigkeit Schüler_innen haben. Mittels leitfadengestützter Interviews mit vier Viertklässler_innen einer Schule im Mühlviertel wird ermittelt, welche bewussten und unbewussten Einstellungen zum Thema (Mehr-)Sprachigkeit vorhanden sind und welche soziale Bedeutung damit verbunden wird. Darüber hinaus werden die Äußerungen hinsichtlich der außersprachlich-lebensweltlichen Faktoren analysiert, um das Zustandekommen der Einstellungen zu verstehen.

Gegliedert ist die Arbeit in einen theoretischen und einen praktischen Teil. Ersterer enthält Ausführungen zum Thema Spracheinstellungen und (Mehr-)Sprachigkeit, aber auch Überlegungen zur Sprache generell. Dies dient vor allem dazu, sich der Macht von Sprache bewusst zu werden und die Schüler_innen als sprachhandelnde Personen zu verstehen. Im zweiten Teil werden die Ergebnisse der Untersuchung präsentiert.