

Innere Mehrsprachigkeit im Unterricht – Sprachnормerwartungen und Varietätentoleranz

Elisabeth Buchner, Stephan Elspaß, Eva Fuchs

PROJEKTRAHMEN UND FRAGESTELLUNGEN

u::nd (--) äh:: in DEUTSCH wird halt
HOCHdeutsch gsprochen

Interview des Schülers "SA1" (03:52-04:07)

Die sprachliche Vielfalt an Österreichs Schulen ist groß. Sie umfasst nicht nur die vielen nicht-deutschen Sprachen, die die Schüler/innen mitbringen (und in geringerem Ausmaß auch ihre Lehrer/innen), sondern auch regionale Varietäten des Deutschen, die eine erstaunliche Bandbreite aufweisen – von eher diglossischen Verhältnissen im alemannischen Westen über eher diaglossische Verhältnisse in ländlichen Gebieten im Großteil des Landes bis hin zu ethnolektalen Varietäten des Deutschen in den großen städtischen Zentren, z. B. Wien. Dies alles prägt den Schulalltag in Österreich. Umso erstaunlicher ist es, dass es zwar Untersuchungen zur Rolle der inneren (dazu etwa de Cillia/Fink/Ransmayr 2017) wie auch der äußeren Mehrsprachigkeit (vgl. etwa Brizić 2013) im Unterricht gibt, aber integrative Studien bisher weitgehend fehlen. Der Nutzen einer übergreifenden Perspektive liegt freilich nahe (s. Dannerer/Mauser 2018). Erste Schritte, diese Forschungslücke zu füllen, werden im FWF-Projekt „Wahrnehmungen von und Einstellungen zu Varietäten und Sprachen an österreichischen Schulen“ unternommen.¹

Zentrale Annahmen dieses Projekts sind, dass Sprachwahrnehmungen und -einstellungen einerseits in einem wechselseitigen Verhältnis stehen und sie andererseits in ihrem Zusammenwirken auf die Bewertung sprachlicher und

¹ FWF F 6010-G23. Das an der Universität Salzburg angesiedelte Projekt ist Teil des interuniversitären und interdisziplinären FWF-Spezialforschungsbereichs F 60 „Deutsch in Österreich: Variation – Kontakt – Perzeption“ (s. dioe.at).

darüber hinaus weiterer kognitiver Fähigkeiten von Schüler/innen Einfluss haben können. Zur Untersuchung dieser Annahmen und davon abgeleiteter Einzelfragen wurden 2017/18 Daten in vierzehn Klassen mittlerer und höherer berufsbildender Schulen an sieben Schulstandorten Österreichs erhoben.²

In diesem Beitrag soll der Fokus auf Sprachnormerwartungen vor dem Hintergrund der genannten sprachlichen Vielfalt im Unterricht gelegt werden. Welche Varietäten werden wo wahrgenommen? Welche Erwartungen gibt es an ein verschiedenen Situationen ‚angemessenes‘ Sprechen und Schreiben im Unterricht? Worauf gründen sich die Vorstellungen von ‚Hochdeutsch‘? Welche gemeinsamen bzw. unterschiedlichen Wahrnehmungen und Einstellungen gibt es bei Schüler/innen und Lehrer/innen?

Der vorliegende Beitrag gliedert sich wie folgt: Nach einer grundsätzlichen Klärung von Norm- und Varietätenbegriffen mit Bezug auf die Institution Schule werden die Daten und verwendeten Methoden vorgestellt. Den größten Teil des Beitrags nehmen quantitative Auswertungen unserer Fragebogenerhebung ein, zunächst zur Verortung von Standarddeutsch und anderen Varietäten – außer- und innerhalb der Schule –, dann zur Einstellungsfrage *par excellence*, nämlich der danach, welche Varietäten wann verwendet werden sollten bzw. in schulischen Situationen angemessen erscheinen. Es folgt zuletzt eine Diskussion der Daten sowie ein kurzes Fazit.

SPRACHNORMEN UND SPRACHLICHE VARIETÄTEN AN SCHULEN

Was sprachliche Normen sind und was im Schulunterricht gesprochen und geschrieben werden soll, scheint auf den ersten Blick völlig klar zu sein: Sprachnorm ist ‚das richtige Deutsch‘, und Hochdeutsch ist das, was im Schulunterricht zu verwenden ist. Eine solche Festlegung erfasst allerdings nur einen bestimmten Normbegriff und geht, was tatsächlichen Sprachgebrauch im Unterricht betrifft, wohl an der Realität vorbei. Es lohnt sich also, verschiedene Begriffe von ‚Normen‘ und ‚Varietäten‘ näher zu beleuchten.

Zum einen können Sprachgebrauchsnormen von statuierten Normen unterschieden werden, zum anderen Angemessenheits- von Richtigkeitsnormen (vgl. Steger 1980). *Sprachgebrauchsnormen* beruhen auf bzw. sind sprachli-

² Zu ersten quantitativen und qualitativen Ergebnissen des Projekts insgesamt vgl. Fuchs/Elspaß (2019), Vergeiner/Buchner/Elspaß/Fuchs (angenommen); erste qualitative Resultate der Befragungen von Lehrer/innen bieten Buchner/Elspaß (2018).

che(n) Konventionen, die sich im Gebrauch herausgebildet und verfestigt haben. Dies sind die eigentlichen ‚Regeln‘, ohne die keine Sprache und kein Dialekt als Verständigungsmittel funktionieren könnte. Auf diese Gebrauchsnormen setzen *statuierte Sprachnormen* auf, die sich vor allem im Rahmen von Kodifizierungen in Grammatiken und Wörterbüchern zeigen. Sprachgebrauchsnormen werden in Sozialisationsprozessen vermittelt, primär im Elternhaus, sekundär in der Schule. In der sekundären sprachlichen Sozialisation werden gesetzte bzw. statuierte Normen zunehmend wichtig. Deren Existenz begründet wiederum die Auffassungen von *Richtigkeitsnormen*, also die Auffassung, dass etwas sprachlich ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ sein könne. Nach solchen Richtigkeitsnormen wird schließlich ein Gutteil der sprachlichen Leistungen von Schüler/inne/n beurteilt. *Angemessenheitsnormen* bilden sich hingegen – wie die Sprachgebrauchsnormen – in der Kommunikation heraus und können ‚ungeschrieben‘ bleiben. Sie erlangen insofern Bedeutung für den schulischen Kontext, als die Fähigkeit, nicht nur nach ‚korrekter‘ Sprachverwendung, sondern auch nach situativ ‚angemessener‘ Verwendung urteilen zu können, Teil der Sprachnormkompetenz von Schüler/inne/n ist.

Der Fokus unseres Beitrags richtet sich auf Angemessenheitsnormen an österreichischen Schulen. Vor dem Hintergrund der angesprochenen sprachlichen Vielfalt geht es also nicht nur um die Varietät ‚Hochdeutsch‘, also die Standardvarietät, die im Mittelpunkt von Curricula und Lehrplänen steht und an die in besonderer Weise – trotz ihrer faktischen Heterogenität (s. Kleiner/Knöbl 2011) – Vorstellungen von sprachlicher ‚Richtigkeit‘ geknüpft sind. Vielmehr wird das gesamte alltagssprachliche Repertoire von Schüler/inne/n in Österreich in den Blick genommen. Zu diesen gehören alle muttersprachlichen Varietäten des Deutschen – vor allem Dialekte und Regiolekte (oft als ‚Umgangs-‘ oder ‚Zwischensprachen‘ zwischen Dialekt und Hochdeutsch bezeichnet) – wie auch die der nicht-deutschen Muttersprachen. Unser Zugang ist daher eben nicht, eine ‚richtige‘ Verwendung einer bestimmten Varietäten zu präsupponieren. Wir fragen vielmehr danach, welche Auffassungen Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n von situationsangemessener Verwendung von Sprachen und Varietäten im Unterricht haben.

Die Relevanz dieser Fragestellung leitet sich aus dem komplexen Bildungsauftrag von Schule in Bezug auf sprachliche Kompetenzen ab. Schulen und andere Bildungsinstitutionen sind Orte impliziter und expliziter Vermittlung von Sprachnormen wie von Varietätenwissen (vgl. Ammon 1995). Dies führt zu Spannungen unterschiedlicher Art: Die Einhaltung präskriptiver Normen³

³ Hier werden häufig zuerst normative Fragen des schriftlichen Sprachgebrauchs – v. a. zur Orthographie – ins Spiel gebracht.

trifft auf Aufforderungen zu Normtoleranz und eigenverantwortlichem Umgang mit Normen und Variation. Vorgaben zur Standardorientierung stehen solchen zur situationsangemessenen und adressatengerechten Sprachverwendung gegenüber.⁴ Vor allem in der Schule entscheidet normgerechte Sprachverwendung oft über Bildungserfolg.⁵ Lehrpersonen, insbesondere Deutschlehrer/innen als „Sprachnormautoritäten“, sehen sich dadurch vor große Herausforderungen gestellt (vgl. dazu u. a. Ammon 1995, Davies 2005, Davies/Langer 2014): Einerseits obliegt ihnen die Aufgabe, Normen zu vermitteln, andererseits sollen selbige kritisch beleuchtet werden. Erschwert wird dies durch die oft unzureichende Wissensvermittlung zur Sprachvariation in der Lehrer/innen(aus)bildung bzw. in Lehrwerken und den teils vagen Formulierungen in Lehrplänen, die sich oft nur am Rande und unsystematisch mit der Thematik befassen (vgl. z. B. de Cillia/Fink/ Ransmayr 2017: 213–214). Vor diesem Hintergrund stellt sich die (über diesen Beitrag hinausgehende) Frage, wie Normbewusstsein bzw. -einhaltung mit situationsangemessener Sprachverwendung einhergeht und wie sich dies auf das Korrektur- und Be-notungsverhalten von Lehrpersonen auswirkt.⁶

DATEN UND METHODIK

Wir haben unsere Daten an je zwei Handelsschulen und Handelsakademien an sieben Standorten in vier österreichischen Bundesländern erhoben: Bregenz und Bludenz in Vorarlberg, Innsbruck und Wörgl in Tirol, Salzburg-Stadt und Zell am See in Salzburg und als Kontrast dazu Wien. Befragt wurden insgesamt 285 Schüler/innen der 10. Schulstufe und 40 Lehrpersonen unterschiedlicher Fächer. Regionale Besonderheiten, Unterschiede zwischen Schulen in eher groß- und eher kleinstädtischen Umgebungen sowie auch zwischen den

⁴ Im Zuge der Bildungsstandardimplementierung und der damit einhergehenden Verankerung von Kompetenzorientierung in Lehrplänen und Lehrwerken wird die „Situationsangemessenheit“ von Sprachgebrauch (wie generell Fragen von Normierungen auch im Mündlichkeitsbereich) zunehmend wichtig (vgl. dazu u. a. Behrens 2010, Buttlar 2017).

⁵ Vgl. Gogolin/Lange (2011: 111) bzw. generell zu Fragen der Diskriminierung bzw. der sprachlichen Normierung als Machtmittel in der Schule Elspaß/Maitz (2011).

⁶ Vgl. z. B. die Forschungsergebnisse zum Normbewusstsein und -wissen von Gymnasiallehrkräften im Rahmen des Projekts „Deutsch im gymnasialen Unterricht: Deutschland, Luxemburg und die deutschsprachige Schweiz im Vergleich“ in Davies et al. (2017); vgl. zum Verhältnis von Deutschlehrenden zum Dialekt in Deutschland Hochholzer (2004); zur inneren Mehrsprachigkeit an Deutschschweizer Schulen Schmidlin (2018).

Schultypen standen im Fokus. Im Hinblick auf die Rolle von Sprachstandards ist auch die Gegenüberstellung von Lernenden und Lehrenden aufschlussreich: Perzeption und Attitüden von ‚Autoritäten‘ und Vermittlern präskriptiver Sprachnormen können verglichen werden mit ‚Rezipienten‘ solcher Normen, deren Sprachverhalten in Bezug auf vorgeschriebene Normen bewertet wird. Wir wählten sowohl einen direkten diskursiven (leitfadengestützte Interviews und Fokusgruppendiskussionen) als auch einen indirekten Zugang zur Elizitierung (Perzeptionsaufgaben und ein Online-Fragenbogen⁷) von Sprachwahrnehmungen und -einstellungen der befragten Personen.⁸ Konkret wurden sowohl soziobiographische Daten der Gewährspersonen als auch Bewertungen von ausgewählten authentischen Sprachbeispielen mittels Online-Fragebogen erhoben. Anhand eines integrierten semantischen Differentials (in Anlehnung an Soukup 2014: 153f.) wurden zusätzlich Attitüden zu innerer und äußerer Mehrsprachigkeit eliziert. Gefragt wurde auch nach dem Normverständnis der Proband/inn/en. Bei den Analysen kamen quantitative wie qualitative Methoden zum Einsatz. Die quantitativen Auswertungen erfolgten sowohl deskriptiv – wie im vorliegenden Beitrag – als auch interferenzstatistisch (mit Excel und SPSS).

AUSWERTUNGEN

Wo verorten Schüler/innen und Lehrer/innen ‚Hochdeutsch‘ und andere Varietäten?

Zunächst interessierte uns, welche Vorstellungen Schüler/innen und Lehrer/innen von den verschiedenen Varietäten des Deutschen in Österreich haben bzw. wo genau sie sie verorten würden. Um die Begriffe von Standardsprache und Nonstandardvarietäten gewissermaßen zu kallibrieren, wurden den Befragten ‚standardverdächtige‘ Textsorten bzw. Gesprächssituationen aus dem außerschulischen Bereich vorgegeben, die sie auf einer Skala mit den Polen ‚Hochdeutsch‘ und ‚Dialekt‘ bewerten sollten.

⁷ Für den Fragebogen wurde die *open source* Software LimeSurvey verwendet.

⁸ Zu einer grundsätzlichen Diskussion der verschiedenen Zugänge vgl. Liebscher/Dailey-O‘Cain (2014).

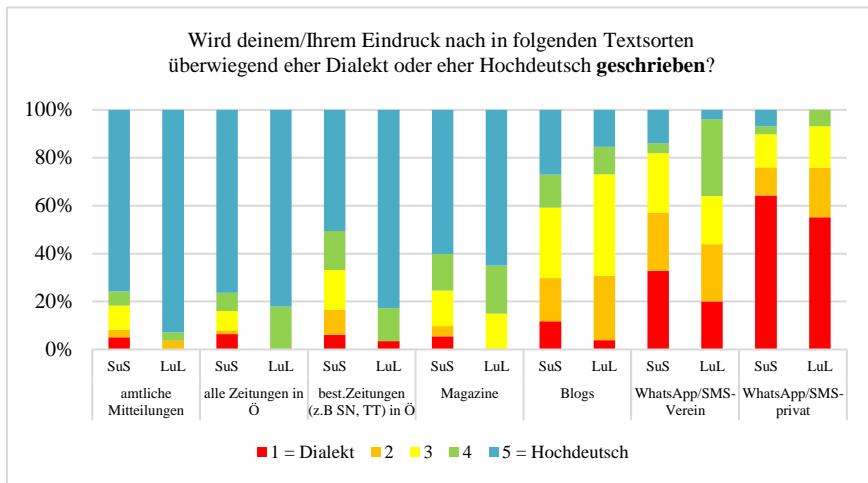


Abbildung 1: Verortungen schriftlicher Textsorten im Varietätenspektrum

Abb. 1 stellt die Ergebnisse für die *geschriebene* Ebene dar. Generell zeigt sich, dass Schüler/innen (SuS) wie ihre Lehrer/innen (LuL) im Bereich des Geschriebenen klar differenzieren zwischen Textsorten, die sie als Träger der Standardsprache sehen (wie zu erwarten: amtliche Mitteilungen, österreichische Zeitungen, Magazine) und solchen, die sie als überwiegend nonstandardsprachlich bewerten. Bei Textsorten wie Blogbeiträgen oder WhatsApp-Nachrichten, die sich auch medial von Zeitungen unterscheiden (können), wird dem Eindruck der Befragten nach eindeutig häufiger im Dialekt geschrieben, am häufigsten in privaten WhatsApp- und SMS-Nachrichten, also in Textsorten mit dem geringsten Formalitätsgrad (vgl. Dialekt als ‚Sprache der Nähe‘). Bei diesen Textsorten ist – nach den Bewertungen der Befragten – auch der Bereich zwischen den Polen ‚Dialekt‘ und ‚Hochdeutsch‘ vergleichsweise stark vertreten.⁹ Schüler/innen unterscheiden sich in ihren Wahrnehmungen von jenen ihrer Lehrer/innen insofern, als sie bei allen vorgegebenen Textsorten das gesamte Varietätenspektrum ausschöpfen und stets höhere Angaben in der Kategorie ‚Dialekt‘ machen.

⁹ Hier und in den Erläuterungen zu den Abbildungen 2–4 verbalisieren wir den Zwischenwert 2 mit der Kennzeichnung ‚dialektnah‘ bzw. ‚eher Dialekt‘, den Wert 4 mit ‚standardnah‘ bzw. ‚eher Hochdeutsch‘.

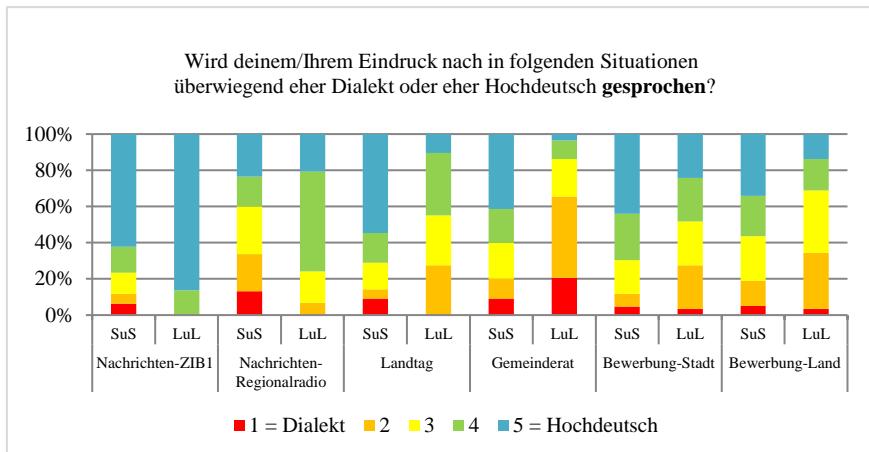


Abbildung 2: Verortungen gesprochener Situationen außerhalb der Schule im Varietätenspektrum

Die Einschätzungen der Befragten zu den *gesprochenen* Redegattungen zeigen ein varietätenreicheres Bild (Abb. 2). Zwar wird von allen befragten Gruppen die in der ORF-Nachrichtensendung ZIB 1 verwendete Sprache mehrheitlich (SuS über 60%, LuL über 80 %) als ‚Hochdeutsch‘ wahrgenommen, doch in allen anderen vorgeschlagenen Redegattungen sinken die Werte für die Standardsprache zugunsten von Nonstandardvarietäten: Dies zeigt sich z. B. auch in der Vergleichskategorie ‚Nachrichten im Regionalradio‘ (ca. 20% Hochdeutsch bei SuS und LuL bzw. bei den SuS nahezu 20% Dialekt, jedoch bei LuL 0% Dialekt in Nachrichten generell). Nach Einschätzung der Schüler/innen wird in parlamentarischen Sitzungen überwiegend (ca. 60% bei Gemeinderats- und ca. 70% bei Landtagssitzungen) Standard- bzw. standardnahes Deutsch gesprochen; eine Einschätzung, die ihre Lehrer/innen nicht teilen. Einen Bezug zur Lebenswelt der HAS-/HAK-Schüler/innen sollte die Frage nach der Einschätzung des üblichen Sprachgebrauchs bei Bewerbungsgesprächen im kaufmännischen Bereich herstellen. Auch hier schätzen Schüler/innen im Vergleich zu ihren Lehrer/innen die übliche Sprachlage deutlich häufiger als ‚Hochdeutsch‘ bzw. ‚eher Hochdeutsch‘ ein. Beide Gruppen sind sich allerdings einig, dass es hier – wie bei den Parlaments- und Ratssitzungen – regionale Unterschiede in der Varietätenwahl gibt: Bei Bewerbungsgesprächen in den ländlicheren Umgebungen wird nach dem Eindruck der Befragten zwischen ca. 20% (SuS) und ca. 35% (LuL) durchaus ‚Dialekt‘ oder ‚dialektnah‘ gesprochen; für Bewerbungsgespräche in der Stadt nehmen das nur 10% (SuS) bzw. 25% (LuL) an.

Welche Varietät wird in welcher Unterrichtssituation als ‚gebräuchlich‘ wahrgenommen?

Nachdem geklärt ist, welche außerschulischen Gesprächssituationen die befragten Schüler/innen und ihre Lehrer/innen mit den Begriffen ‚Hochdeutsch‘ und ‚Dialekt‘ verbinden, gehen wir nun der Frage nach, in welchen schulischen Situationen und von welchen Gesprächspartner/inne/n ihrem Eindruck nach ‚Hochdeutsch‘ bzw. andere Varietäten gebraucht werden. Dazu soll ein Vergleich zwischen Einschätzungen für eher formelle (Prüfungsgespräche) und eher informelle Gesprächssituationen (Unterrichtsgespräche) gezogen werden, wobei jeweils auch zwischen Gesprächspartner/innen (SuS vs. LuL) und Fach (D = Deutschunterricht vs. andere Fächer) unterschieden wird.

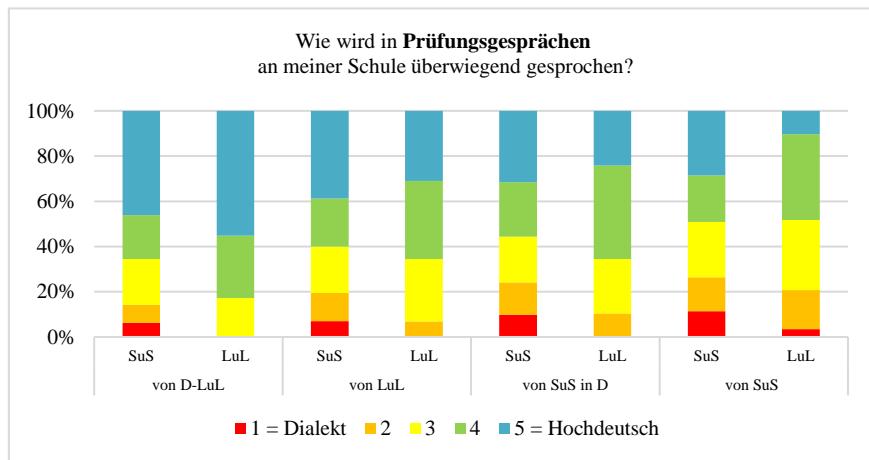


Abbildung 3: Varietäten in schulischen Prüfungsgesprächen

Insgesamt gaben Schüler/innen wie Lehrer/innen für alle Gesprächspartner/innen und alle Fächer mehrheitlich an, dass in *Prüfungsgesprächen* Standard oder standardnah gesprochen wird (s. Abb. 3). Hinsichtlich der Sprechergruppen bzw. der Unterrichtsfächer sind freilich Abstufungen zu erkennen: Lehrer/innen sprechen mehr Hochdeutsch als ihre Schüler/innen, Deutschlehrer/innen öfter Standard als Lehrer/innen anderer Fächer. Der Deutschunterricht wird also vielfach als der Ort der Verwendung von Standard gesehen (von LuL wie SuS). Wenn man von den Wahrnehmungen der Lehrer/innen vom Sprachgebrauch der Deutschlehrer/innen absieht, geben die

Schüler/innen für alle Sprechergruppen höhere Wertungen an, was den Gebrauch von Standard betrifft, als ihre Lehrer/innen. Die Lehrer/innen wiederum gaben hier häufiger die Kategorie ‚standardnah‘ an. Hinsichtlich der Wahrnehmung, wann bzw. ob auch in Prüfungssituationen Dialekt gesprochen wird, zeigen sich Unterschiede zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen. Lehrer/innen schließen für ihren eigenen bzw. den Sprachgebrauch von Kolleg/innen eine Dialektverwendung gänzlich aus, Schüler/innen hingegen nehmen diese sowohl bei ihren Lehrer/innen als auch bei sich selbst wahr (wenn auch in geringem Umfang).

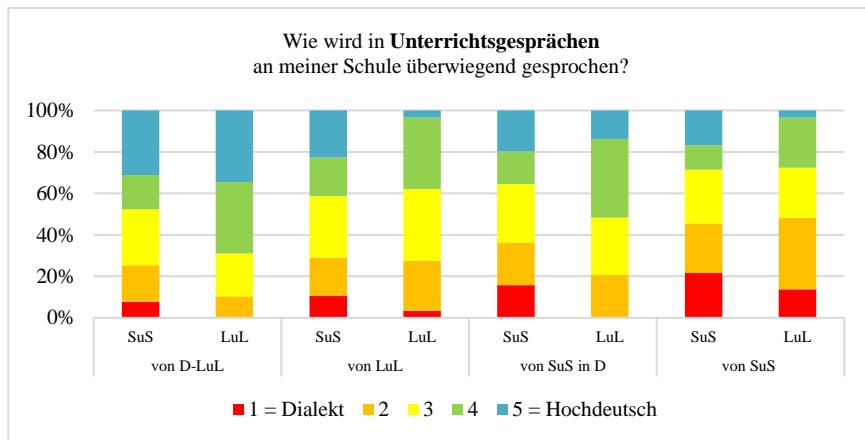


Abbildung 4: Varietäten in schulischen Unterrichtsgesprächen

Im Vergleich zu den formellen Prüfungsgesprächen nehmen die Befragten bei informelleren *Unterrichtsgesprächen* stets weniger Standard- und mehr Non-standardverwendung wahr (s. Abb. 4 im Vergleich zu Abb. 3). Die geringsten Veränderungen zeigen sich bei den Angaben der Schüler/innen zum Sprachgebrauch der Deutschlehrer/innen, die größten bei den Selbstwahrnehmungen der Lehrer/innen.

Die unterschiedliche Wahrnehmung des Sprachverhaltens der Beteiligten im Deutschunterricht im Vergleich zu anderen Fächern zeigt sich in Abb. 4 markant im Bereich der Lehrer/innen-Schüler/innen-Gespräche. Hier weichen Selbst- und Fremdwahrnehmungen deutlich voneinander ab: Schüler/innen schätzen ihr eigenes Sprachverhalten dialektaler ein als ihre Lehrer/innen dies tun, bei den Lehrer/innen zeigt sich ein gegenteiliges Bild.

Insgesamt geben Lehrer/innen wie Schüler/innen für diese Gesprächssituationen dialektnahe Sprechweisen mindestens ebenso häufig an wie standardnahe. Die Unterrichtsgespräche erweisen sie damit als besonders dynamisch,

was die Verwendung der gesamten Bandbreites des Varietätenpektrums, besonders der Varietäten zwischen den Polen ‚Standard‘ und ‚Dialekt‘, betrifft.

Welche Varietäten sollten wann verwendet werden bzw. werden in schulischen Situationen akzeptiert?

Nachdem in den vorigen Abschnitten der von Lehrer/innen wie Schüler/innen wahrgenommene Sprachgebrauch analysiert wurde, stellt sich die Frage, wie den Befragten zufolge nun in der Schule geschrieben und gesprochen werden *sollte* (s. Abb. 5).

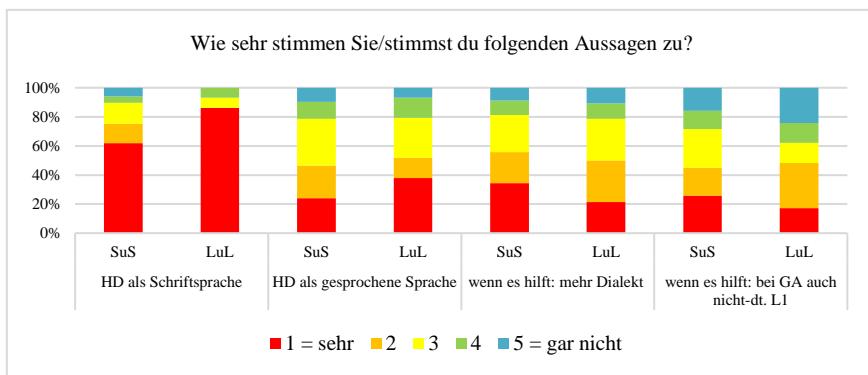


Abbildung 5: Grad der Zustimmung zu unterschiedlichem Sprachgebrauch im Schulunterricht

Für den Gebrauch des ‚Hochdeutschen‘ liegen die Zustimmungswerte am höchsten im geschriebenen Bereich – auch wenn fast ein Viertel der Schüler/innen sich offenbar vorstellen kann, auch im Unterricht etwas anderes als Standard (oder standardnah) zu schreiben. Bei Lehrer/innen hingegen, die ja auch als Autoritäten in Bezug auf Sprachnorm (hier i. S. v. Richtigkeitsnormen) agieren, ist der Standard für das Schreiben im Unterricht nahezu unangefochten. Auch was die Verwendung von ‚gesprochenem Hochdeutsch‘ im Unterricht betrifft, liegen die Zustimmungswerte bei den Lehrer/innen höher als bei den Schüler/innen. Sollte es den Schüler/innen helfen, wird allerdings von der Hälfte der Schüler/innen wie der Lehrer/innen die Verwendung von Dialekt in Unterrichtsgesprächen toleriert. Bei Schüler/innen sind jedoch regionale Unterschiede bemerkbar: So sprechen sich Schüler/innen aus dem Westen Österreichs doppelt so häufig für eine Dialektverwendung im Unterrichtsgespräch aus als Schüler/innen in Wien, wo Dialekte keinen so festen Sitz (mehr) im Leben haben als etwa in Vorarlberg und Salzburg (Abb. 6).

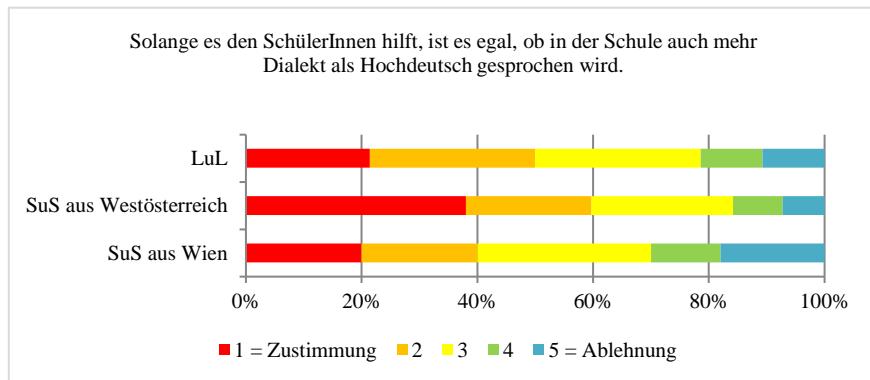


Abbildung 6: Tolerierte Verwendung von Dialekt als Hilfe für Schüler/innen

Die Lehrer/innen wurden zusätzlich gefragt, in welchen Situationen ihre Schüler/innen Dialekt sprechen dürfen. Die Antworten zeigen wiederum eine klare Abstufung nach Formalitätsgrad der Gesprächssituation: Dialekt wird am häufigsten für die Pause, also eine Situation außerhalb des Unterrichts (100%), oft für informellere Situationen (Gruppenarbeit 93%, Wortmeldung im Unterricht 69%, L-S-Gespräch 56%) und wesentlich seltener für formelle Situationen (Prüfung, 28% Referat 20%) akzeptiert. Befragt man die Schüler/innen, wie sie die Dialektverwendung ihrer Lehrer/innen im Unterricht finden, zeigt sich ein Unterschied zwischen Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache (SuS-DaZ) und Schüler/innen mit deutscher Muttersprache (SuS-DaM), die diese zu einem Drittel als sehr positiv ansehen (Abb. 7).

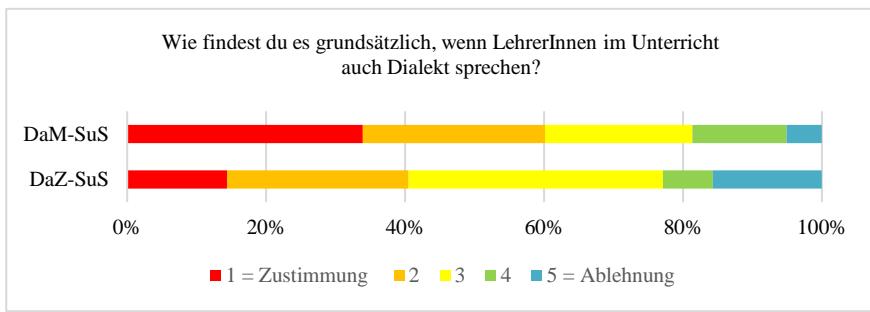


Abbildung 7: Dialektsprechen von Lehrer/innen im Unterricht (Schüler/innen-Ratings)

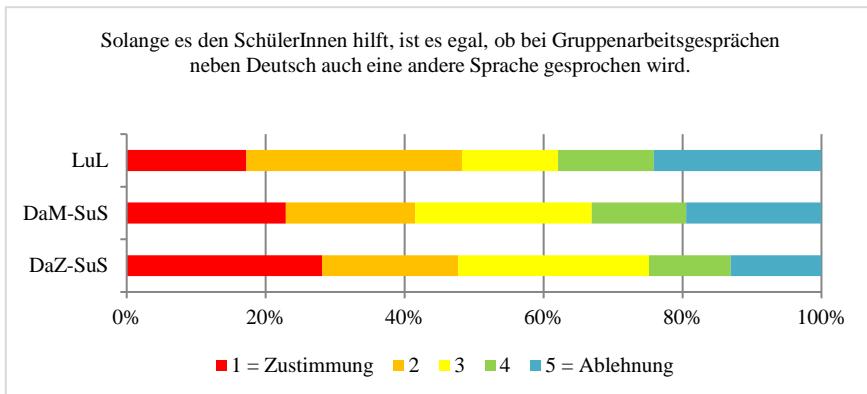


Abbildung 8: Verwendung nicht-deutscher L1 in Gruppenarbeiten als Hilfe für Schüler/innen

Auch bei der Frage, ob Schüler/innen – falls es ihnen hilft – bei Gruppenarbeitsgesprächen nicht die Unterrichtssprache Deutsch, sondern eine andere verwenden dürfen (vgl. auch Abb. 5), spielt die Erstsprache eine Rolle (Abb. 8): Die größte Zustimmung und geringste Ablehnung findet sich bei den Betroffenen (DaZ-SuS) selbst, bei ihren Kolleg/inn/en mit deutscher Erstsprache und ihren Lehrer/inne/n halten sich absolute Zustimmung und Ablehnung (jeweils um 20%) in etwa die Waage. Als Gründe für eine Ablehnung der Verwendung nicht-deutscher Erstsprachen bzw. ein Deutschgebot wurden in den Interviews oft die gegenseitige Verständlichkeit, Gründe der Höflichkeit sowie bessere Möglichkeiten zum Deutscherwerb genannt.

DISKUSSION UND FAZIT

Unsere Daten zeigen, dass die befragten Lehrer/innen und Schüler/innen an den untersuchten Schulen recht gut zwischen unterschiedlichen Sprachverwendungen außerhalb wie innerhalb der Schulmauern differenzieren können. Es handelt sich, wohlgemerkt, um Einschätzungsdaten; ein Abgleich mit Daten tatsächlichen Sprachgebrauchs muss erst noch geleistet werden.¹⁰ Neben

¹⁰ Das wäre übrigens schon angesichts des zu leistenden aufnahmetechnischen Aufwand keine triviale Aufgabe.

wenig überraschenden Ergebnissen, z. B. dass Lehrer/innen sowohl in der Eigen- als auch in der Fremdwahrnehmung durch Schüler/innen insgesamt weniger Dialekt reden (und Deutschlehrer/innen insgesamt weniger als ihr Kolleg/inn/en, die andere Fächer unterrichten), gibt es auch weniger Erwartbares: Nach allgemeiner Einschätzung – und eher noch von Seiten der Schüler/innen als der Lehrer/innen – wird in kaum mehr als der Hälfte aller Prüfungsgespräche ‚Hochdeutsch‘ und kaum mehr als der Hälfte aller Unterrichtsgespräche ‚Hochdeutsch‘ oder ‚standardnah‘ gesprochen. Anders gewendet: Nonstandardvarietäten nehmen in der Unterrichtskommunikation in den von uns untersuchten Schulen tatsächlich breiten Raum ein. Da sprachliche Wahrnehmungen auch Spracheinstellungen prägen, sind wiederum die hohen Akzeptanzwerte für dialektale bzw. dialektnahe gesprochene Varietäten im Unterricht nachvollziehbar – auch im deutlichen Unterschied zur geschriebenen Sprache im Unterricht, wo weit überwiegend ‚Hochdeutsch‘ eingefordert wird. Unterschiede in den Einstellungsdaten zeigten sich nicht nur (erwartungsgemäß) zwischen Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n, sondern auch (und weniger in dieser Deutlichkeit zu erwarten) zwischen Schüler/inne/n aus verschiedenen Regionen und mit Schüler/inne/n mit Deutsch als Mutter- bzw. Zweitsprache: So stehen hohen Akzeptanzwerten gegenüber Dialekten und dialektnahen Varietäten bei Schüler/inne/n aus Westösterreich ebenso niedrige Werte bei ihren Kolleg/inn/en aus Wien gegenüber. Und während Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache nur etwas höhere Toleranzwerte gegenüber der Verwendung von nicht-deutschen Sprachen in Gruppenarbeitsgesprächen haben als ihre Kolleg/inn/en mit Deutsch als Muttersprache, sind sie weniger offen als diese gegenüber Dialektsprechern bei Lehrer/inne/n (bei aber immer noch relativ hohen Zustimmungswerten!).

Auch wenn unsere Ergebnisse nicht repräsentativ sein können, so zeigen sie in der Tendenz, dass die Sprachverhältnisse an Schulen in Österreich sich von denen in den anderen deutschsprachigen Ländern deutlich unterscheiden, vor allem aufgrund der Bandbreite der inneren Mehrsprachigkeit, zu der zunehmend äußere Mehrsprachigkeit aufgrund von jüngeren Migrationsentwicklungen tritt. Nimmt man die curricularen Vorgaben zur Standardorientierung einerseits und der situationsangemessenen und adressatengerechten Sprachverwendung andererseits ernst – erst beide zusammen können eine wirkliche Sprachnormkompetenz begründen –, so müssten sich in ihnen die tatsächlichen Sprachverhältnisse spiegeln. Und wenn normgerechte Sprachverwendung oft über Bildungserfolg entscheidet, dann sind auch die Normen zu reflektieren – allerdings nicht allein auf Seiten der Schüler/innen.

LITERATUR

- Ammon, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin, New York: de Gruyter.
- Behrens, Ulrike (2010): Aspekte eines Kompetenzmodells zum Zuhören und Möglichkeiten ihrer Testung. In: Volker Bernius, Margarete Imhof, Hrsg., *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 31–50.
- Brizić, Katharina (2013): Grenzenlose Biografien und ihr begrenzter (Bildungs-) Erfolg. Das Thema der sozialen Ungleichheit aus der Perspektive eines laufenden soziolinguistischen Forschungsprojekts. In: Deppermann, Arnulf, Hrsg., *Das Deutsch der Migranten (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache)*, Berlin, Boston: De Gruyter, 223–242.
- Buchner, Elisabeth/Elspaß, Stephan (2018): Varietäten und Normen im Unterricht. Wahrnehmungen und Einstellungen von Lehrpersonen an österreichischen Schulen. In: *informationen zur deutschdidaktik* 42/4, 70–81. (Sonderheft: Dannerer, Monika, Ursula Esterl, Hrsg., Normen und Variation. Zur Rolle der Normierung in der mündlichen Sprachverwendung).
- Buttlar, Ann-Christin (2017): Impliziten Normvermittlung durch Konstituierung von Angemessenheit im Unterrichtsdiskurs. In: Stefan Hauser, Martin Luginbühl, Hrsg., *Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – Normative Ansprüche und kommunikative Praktiken*. Bern: hep-Verlag, 38–64.
- Dannerer, Monika/Mauser, Peter (2018): Innere und äußere Mehrsprachigkeit in Bildungsinstitutionen – vom Nutzen einer übergreifenden Perspektive. In Monika Dannerer, Peter Mauser, Hrsg., unter Mitarbeit von Philip Vergeiner, *Formen der Mehrsprachigkeit. Sprachen und Varietäten in sekundären und tertiären Bildungskontexten*. Tübingen: Stauffenburg, 9–26.
- de Cillia, Rudolf/Fink, Ilona E./Ransmayr, Jutta (2017): Varietäten des Deutschen an österreichischen Schulen. Ergebnisse des Forschungsprojekts „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“. In: Winifred V. Davies, Annelies Häcki Buhofer, Regula Schmidlin, Melanie Wagner, Eva Lia Wyss, Hrsg., *Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke*, Tübingen: Francke, 207–235.
- Davies, Winifred V. (2005): Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen (in Deutschland) als Geber und Vermittler sprachlicher Normen. In: Werner Roggausch, Hrsg., *Germanistentreffen: Deutschland – Großbritannien – Irland*. Dresden 2004. Tagungsbeiträge. Bonn: DAAD, 323–338.
- Davies, Winifred V./Langer, Nils (2014): Die Sprachnormfrage im Deutschunterricht: das Dilemma der Lehrenden. In: Albrecht Plewnia, Andreas Witt, Hrsg., *Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation*. Berlin: de Gruyter, 299–321.
- Davies, Winifred V. (2017): Gymnasiallehrkräfte in Nordrhein-Westfalen als SprachnormvermittlerInnen und Sprachnormautoritäten. In: Winifred V. Davies, Annelies Häcki Buhofer, Regula Schmidlin, Melanie Wagner, Eva Lia Wyss, Hrsg., *Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke*, Tübingen: Francke, 123–146.
- Elspaß, Stephan/Maitz, Péter (2011): Sprache und Diskriminierung. Einführung ins Themenheft. In: *Der Deutschunterricht*, 63/6, 2–6.

- Fuchs, Eva/ Elspaß, Stephan (2019): Innere und äußere Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen. Ein Projektbericht zu Wahrnehmungen und Einstellungen (Teil I). Universität Salzburg: eplus. URL: <https://eplus.uni-salzburg.at/obvusboa/content/titleinfo/4375948> [Stand: 30.09.2019]. Auch unter: Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM). URL: <https://bimm.at/publicationen/> [Stand: 30.09.2019].
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In: Sara Fürstenau, Mechthild Gomolla, Hrsg., Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 107–127.
- Hochholzer, Rupert (2004): Konfliktfeld Dialekt: Das Verhältnis von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern zu Sprache und ihren regionalen Varietäten. Regensburg: edition vulpes.
- Kleiner, Stefan/Knöbl, Ralf (2011): Hochdeutsch und Hochdeutsch: Regionale Gebrauchsstandards im gesprochenen Deutsch. In: Sprachreport 27/2, 2–10.
- Knöbl, Ralf (2012): Dialekt – Standard – Variation: Formen und Funktionen von Sprachvariation in einer mittelschwäbischen Schulkasse (OraLingua 1). Heidelberg: Winter.
- Liebscher, Grit/Dailey-O’Cain, Jennifer (2014). Die Rolle von Wissen und Positionierung bei Spracheinstellungen im diskursiven Kontext. In: Rebekka Studler, Christina Cuonz, Hrsg., Sprechen über Sprache. Perspektiven und neue Methoden der linguistischen Einstellungsforschung. Tübingen: Stauffenburg, 107–121.
- Maitz, Péter/Elspaß, Stephan (2011): „Dialektfreies Sprechen – leicht gemacht!“ Sprachliche Diskriminierung von deutschen Muttersprachlern in Deutschland. In: Der Deutschunterricht 63/6, 7–17.
- Schmidlin, Regula (2018): Innere Mehrsprachigkeit an Deutschschweizer Schulen. Hochdeutsch und Dialekt im Unterricht. In: Monika Dannerer, Peter Mauser, Hrsg., unter Mitarbeit von Philip Vergeiner, Formen der Mehrsprachigkeit. Sprachen und Varietäten in sekundären und tertiären Bildungskontexten. Tübingen: Stauffenburg, 27–47.
- Vergeiner, Philip C./Buchner, Elisabeth/Fuchs, Eva/Elspaß, Stephan (angenommen): Sprachnormvorstellungen in sekundären und tertiären Bildungseinrichtungen in Österreich. In: Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik 86.