



ISSN 1866-5268
ISSN en ligne 2261-2750

Synergies Pays germanophones n° 15 - 2022 p. 87-100

Zwischen standardsprachlichem Anspruch und vielsprachiger Unterrichtsrealität – Sprachwahrnehmungen und -einstellungen von Lehrpersonen an österreichischen Schulen

Yvonne Rusch

Universität Salzburg, Österreich
yvonne.rusch@plus.ac.at

<https://orcid.org/0000-0002-9478-1527>

Elisabeth Buchner

Universität Salzburg, Österreich
elisabeth.buchner@plus.ac.at

<https://orcid.org/0000-0001-6649-7281>

Reçu le 23-03-2022 / Évalué le 9-05-2022 / Accepté le 19-05-2022

Entre allemand standard et réalité plurilingue. Le cas des écoles autrichiennes : perceptions et attitudes des enseignants dans l'enseignement secondaire en Autriche

Résumé

Le plurilinguisme interne et externe constaté en Autriche place le système scolaire face à un défi : l'école doit donner accès à un allemand standard qui permet la compréhension à un niveau suprarégional, et ce à tous les élèves, peu importe leur répertoire linguistique. L'éducation nationale ne propose pas de directives claires concernant la langue parlée en cours. Les enseignants doivent alors suivre leurs propres normes quand il s'agit d'évaluer le caractère approprié de différents parlers : pour ce faire, ils/elles ont recours à leurs attitudes langagières. Un sondage auquel ont participé plus de 60 enseignants ainsi que des interviews individuelles nous ont permis de démontrer que dans l'enseignement secondaire, les variétés de l'allemand et les autres langues premières sont utilisées à différentes fins communicatives. En effet, les enseignants considèrent qu'il est approprié d'utiliser le non-standard et d'autres langues dans des contextes informels et pour assurer la transmission du savoir. L'allemand standard est réservé à des contextes formels puisqu'il facilite la compréhension dans la classe, peu importe la langue d'origine des interlocuteurs.

Mots-clés : plurilinguisme, perception du langage, attitudes langagières, enseignants et enseignantes, l'Autriche

Zwischen standardsprachlichem Anspruch und vielsprachiger Unterrichtsrealität - Sprachwahrnehmungen und -einstellungen von Lehrpersonen an österreichischen Schulen

Zusammenfassung

Die innere und äußere Mehrsprachigkeit Österreichs stellt eine Herausforderung für dessen Schulsystem dar, welches allen Schüler/innen eine überregional verständliche deutsche Standardsprache vermitteln soll. Da eindeutige bildungspolitische

Vorgaben für den Umgang mit dieser Mehrsprachigkeit fehlen, müssen Lehrpersonen eigenen Normen bei der Beurteilung der Angemessenheit von verschiedenen Sprechweisen folgen. Dafür greifen sie auf ihre Spracheinstellungen und Sprachwahrnehmungen zurück. Eine Umfrage, bei der mehr als 60 Lehrende teilgenommen haben, sowie Einzelinterviews zeigen, dass Lehrende den Non-Standard und andere Sprachen in informellen Kontexten und zur Verständniserleichterung bei fachlichen Inhalten als angemessen wahrnehmen; die Standardsprache hingegen wird in formellen Kontexten bevorzugt, unter anderem, weil sie zur gelingenden Kommunikation mit vielen verschiedenen Gesprächspartnern unabhängig von deren Erstsprache beiträgt.

Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeit, Sprachwahrnehmungen, Spracheinstellungen, Lehrpersonen, Österreich

Between a standard language claim and multilingual teaching reality - language perception and language attitudes of teachers in Austrian schools

Abstract

The internal and external multilingualism in Austria presents a challenge for its educational system, in which students should acquire a supraregional standard language. Due to the lack of educational policy guidelines, on how to deal with this multilingualism and the absence of a clear definition of *standard language*, teachers must follow their own norms when assessing the adequacy of different ways of speaking. The data analysed in this article are based on a questionnaire in which over 60 teachers participated and on individual interviews, show that teachers perceive non-standard varieties of German and non-German languages as appropriate in informal situations and when using them as an aid to facilitate understanding in the classroom; conversely, the standard language is preferred in formal contexts due to its higher intelligibility across interlocutors, regardless of their first language.

Keywords: multilingualism, language perception, language attitudes, teachers, Austria

Einleitung und Fragestellung

Österreich ist ein sprachlich äußerst vielfältiger Staat. Dies zeigt sich zum einen im Nebeneinander verschiedener regionaler Varietäten - der sogenannten *inneren Mehrsprachigkeit* -, zum anderen in der Existenz verschiedener autochthoner (z. B. Slowenisch, Kroatisch) und allochthoner Minderheitensprachen (z. B. Türkisch, Bosnisch-Kroatisch-Serbisch), die die äußere Mehrsprachigkeit im Land konstituieren. Dem österreichischen Schulsystem kommt die Aufgabe zu, allen Lernenden unter diesen komplexen sprachlichen Rahmenbedingungen unabhängig von ihrer Erstsprache eine chancengleiche Ausbildung zu ermöglichen.

Sowohl das Unterrichten dialektsprechender Schüler/innen als auch solcher mit nicht-deutschen Erstsprachen stellt für Lehrpersonen eine große Herausforderung dar, wenn ein Hauptziel die Hinführung zu einer überregional verständlichen deutschen Standardsprache ist, also jener sprachlichen Varietät, die laut den Lehrplänen sowohl die Unterrichtssprache also auch die Zielsprache der schulischen Ausbildung darstellt.¹ Lehrpersonen agieren dabei in einem Spannungsverhältnis zwischen der Wertschätzung der Herkunft der Lernenden und der Bezugnahme auf deren jeweiligen sprachlichen Fähigkeiten auf der einen sowie dem Auftrag auf der anderen Seite, die Standardsprache zu vermitteln und ihre Schüler/innen in Hinblick auf deren daran gemessene sprachliche Leistungen zu beurteilen (vgl. Buchner/Elspaß/Fuchs i.Dr. [2022]).

Der vorliegende Beitrag untersucht den Umgang mit diesen Anforderungen, wie er sich aus der Sicht der Lehrpersonen darstellt. Es wird zwei Hauptfragen nachgegangen: Wie nehmen Lehrpersonen die sprachliche Heterogenität an Schulen sowie die Herausforderung, vor diesem Hintergrund zum Standard hinzuführen, wahr? Welche Spracheinstellungen erwachsen daraus, und wie prägen diese Einstellungen den Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Unterricht?

1. Gesprochene Sprachen und Varietäten im österreichischen Schulsystem

Die innere Mehrsprachigkeit der Sprecher/innen des Deutschen lässt sich traditionell in eine horizontale und eine vertikale Variation einteilen: Verschiedene Dialekte, Regiolekte (auch „Umgangssprachen“ genannt) und Hochsprachen haben eine spezifische geografische Reichweite. Auf der horizontalen Variationsebene befindet man sich, wenn man sich beispielsweise von einem alemannischen Dialektgebiet (z.B. Schweiz, Allgäu, Vorarlberg) in ein bairisches Dialektgebiet (Salzburg, Bayern) bewegt, auf der vertikalen, wenn Sprecher/innen vom ortsüblichen Dialekt in einen weithin verständlichen Regiolekt oder eine Standardvarietät wechseln.

Unter *Standardvarietät* wird normalerweise die *Standardsprache* verstanden. Diese Varietät einer Sprache weist die höchste kommunikative Reichweite auf; sie ist in Form von Wörterbüchern und Grammatiken kodifiziert, kommt aber in der Alltagssprache, vor allem der gesprochenen, kaum dieser kodifizierten Norm entsprechend vor. Im schulischen Kontext wird auf diese Standardvarietät häufig mit *Standardsprache* oder *Hochdeutsch* referiert (vgl. Dittmar/Schmidt-Regener (2001, 521 f.)).

Dialekt und *Umgangssprache* werden auch zusammenfassend als *Nonstandardvarietäten* bezeichnet. Der Begriff *Umgangssprache* ist allerdings problematisch: Während in der Sprachwissenschaft darunter ein Regiolekt

verstanden wird, also eine Sprachform, die die geografische Reichweite betreffend zwischen Dialekt und Standardvarietät (vgl. Scheutz 1999) liegt, verstehen die Sprecher/innen in Österreich darunter häufig ihre alltägliche Sprechweise unabhängig davon, ob es sich dabei um einen Dialekt, Regiolekt oder eine Standardvarietät handelt.

Dialekte weisen die geringste räumliche Reichweite auf. Österreich ist diese Varietät betreffend in zwei sehr unterschiedliche Regionen aufgeteilt mit einer alemannischen im Westen (Vorarlberg und Teile Tirols), in der die Sprecher/innen je nach situativer Anforderung vom Dialekt in die Standardvarietät wechseln (Diglossie), wie in der Schweiz, und eine bairische im Osten, in der ein fließendes Gleiten vom Dialekt über den Regiolekt in die Standardvarietät möglich ist (Diaglossie). Die sprachlichen Verhältnisse in Österreich sind also am ehesten mit denen in Deutschland vergleichbar, wo verschiedene Dialekte, Regiolekte und die Standardvarietät parallel existieren und je nach Region eher diglossische oder diaglossische Verhältnisse vorherrschen.

In Österreich ist in den Schulen neben dieser inneren Mehrsprachigkeit auch die äußere Mehrsprachigkeit präsent, da viele Schüler/innen sowie Lehrpersonen von zuhause entweder einen Dialekt beziehungsweise eine Umgangssprache oder eine nicht-deutsche Erstsprache in den Schulalltag mitbringen (vgl. Elspaß/Fuchs 2019). Nichtsdestotrotz stellt eine *deutsche Standardsprache* das Lehr- und Lernziel in den Schulen dar, obwohl diese Standardsprache in den Lehrplänen nicht näher spezifiziert wird (de Cillia/Ransmayr/Fink 2019). Deshalb liegt es im „Ermessen der einzelnen LehrerInnen [...], wie sie in der Praxis mit Fragen zu Normen, Standard und Varietäten umgehen.“ (de Cillia/Ransmayr/Fink 2019, S. 73). Auch ein *österreichisches Standarddeutsch* findet in den meisten Lehrplänen keine explizite Erwähnung oder nähere Definition (de Cillia/Ransmayr/Fink 2019). Zudem ist die Existenz dieser Varietät im wissenschaftlichen Diskurs umstritten (vgl. Elspaß/Kleiner 2019) und de Cillia/Ransmayr/Fink 2019).

Wegen dieses Mangels an bildungspolitischen Vorgaben können sich Lehrpersonen nicht auf kodifizierte Regeln berufen, um festzulegen, welche Sprachverwendung richtig oder falsch ist; es fehlen also gesetzte sprachliche Normen. Stattdessen folgen sie bei der Bewertung des mündlichen Sprachgebrauchs in der Schule ihren eigenen individuellen Angemessenheitsnormen, die sie selbst im Rahmen ihrer Schul- und Berufsausbildung sowie im privaten Alltag erlernt haben, was die weiter unten präsentierten Daten zeigen werden (vgl. Steger 1980).

2. Daten und Methode

Die hier vorgestellten Daten stammen aus dem Teilprojekt 10 „Wahrnehmung von und Einstellungen zu Varietäten und Sprachen an österreichischen Schulen“ des vom FWF geförderten Spezialforschungsbereichs „Deutsch in Österreich. Variation-Kontakt-Perzeption“, welches am Fachbereich Germanistik der Universität Salzburg angesiedelt ist. Ziel des Projekts ist u.a. eine Untersuchung von Wahrnehmung und Einstellungen zur Varietätenverwendung im Schulkontext sowohl von Lehrpersonen als auch von Schüler/innen². Die Datenerhebung fand an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen in Österreich statt - erhoben wurden Daten an je sieben Handelsschulen und Handelsakademien⁴ an sieben Standorten in vier österreichischen Bundesländern: Bregenz und Bludenz in Vorarlberg, Innsbruck und Wörgl in Tirol, Salzburg-Stadt und Zell am See in Salzburg und als Kontrast dazu Wien⁵. Befragt wurden insgesamt 364 Schüler/innen der 10. Schulstufe und 63 Lehrpersonen unterschiedlicher Fächer. Lernende mit Deutsch als Zweitsprache machen ungefähr die Hälfte aus. Zwei Drittel davon werden von BKS-Sprachen und Türkisch als Erstsprache abgedeckt. Der Rest setzt sich aus vorwiegend europäischen Sprachen, aber auch einigen wenigen asiatischen Sprachen zusammen. Regionale Besonderheiten, Unterschiede zwischen urbanen und ruralen Gebieten sowie auch zwischen den Schultypen standen im Fokus. Das vorliegende Projekt wählte sowohl einen direkten diskursiven (leitfadengestützte Interviews und Fokusgruppendifkussionen) als auch einen indirekten Zugang (Perzeptionsaufgaben und ein Online-Fragebogen) zur Datenerhebung von Sprachwahrnehmungen und Einstellungen der befragten Personen (vgl. dazu u.a. Liebscher/Dailey-O’Cain 2014). 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, S. 153f.) wurden zusätzlich Attitüden zu innerer und äußerer Mehrsprachigkeit elizitiert. 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 als auch interferenzstatistisch (mit Excel und SPSS), die qualitativen Auswertungen erfolgten inhaltsanalytisch. Bei der folgenden Analyse stehen Befragungsdaten der Lehrpersonen im Fokus. Während im Rahmen der quantitativen Auswertung die Angemessenheit sprachlicher Varietäten in unterschiedlichen schulischen Kontexten verglichen wird, stehen im qualitativen Teil die Begründungen dieser Angemessenheitsurteile im Vordergrund. Ergänzend dazu soll noch der Frage nachgegangen werden, ob Lehrenden zufolge eine eigene Österreichische Standardsprache existiert und inwiefern sich diese ihrer Meinung nach im Sprachgebrauch bemerkbar macht.

3. Ergebnisse

Quantitative Ergebnisse:

In der Schule bestehen gewisse Erwartungen bezüglich der Verwendung von Standardsprache, die je nach Kontext unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Daneben werden aber auch nonstandardsprachliche Sprechweisen bzw. nicht-deutsche Erstsprachen in gewissen Kontexten als situationsadäquat eingestuft. In einem ersten Schritt soll dargelegt werden, welche Varietäten Lehrpersonen zufolge wann verwendet werden sollten bzw. in schulischen Situationen akzeptiert werden (s. Abb. 1).

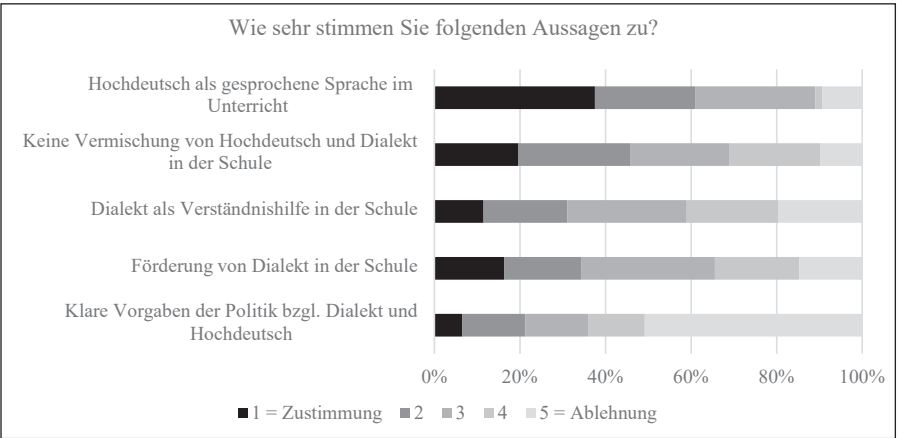


Abbildung 1: Grad der Zustimmung zu innersprachlichen Varietäten im Schulunterricht

Laut Abb. 1 wird dem Gebrauch des „Hochdeutschen“ im mündlichen Bereich von mehr als 60% der Lehrpersonen sehr oder zumindest eher zugestimmt. Nur ca. zehn Prozent empfinden diese Standardverwendung im mündlichen Sprachgebrauch in der Schule nicht oder wenig angemessen. Was die Vermischung von Dialekt und Standard betrifft, so lehnt fast die Hälfte der Befragten eine solche ab. Andererseits sprechen sich aber mehr als 30% der Lehrpersonen dafür aus, dass unterschiedliche Varietäten durchaus auch gemeinsam vorkommen können. Eher wenig Zustimmung bekommt der Dialekt als Verständnishilfe in der Schule (ca. 30%), die Ablehnungswerte liegen hier bei über 60%. Auch die Förderung von Dialekt in der Schule scheint den Lehrpersonen kein großes Anliegen zu sein. Zustimmung und Ablehnung halten sich mit jeweils knapp 35% die Waage. Ein interessantes Bild liefert die Frage nach klaren politischen Vorgaben bezüglich Dialekt und Hochdeutsch in

der Schule. Während nur etwas 20% der Befragten solche begrüßen, werden sie vom Großteil (knapp 65%) eher oder komplett abgelehnt.

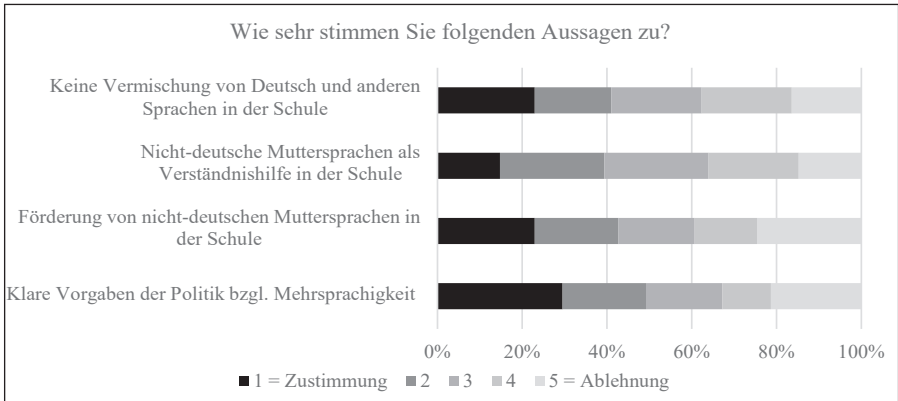


Abbildung 2: Grad der Zustimmung zu nicht-deutschen Erstsprachen im Schulunterricht

Anders sieht das Bild bei der Akzeptanz nicht-deutscher Erstsprachen im Schulunterricht aus. Während eine Vermischung von Dialekt und Standardsprache eher negativ gesehen wird, ist die Akzeptanz einer Vermischung von Deutsch und nicht-deutschen Erstsprachen mit fast 60% Zustimmung weit höher. Auch als Verständnishilfe im Unterricht wird Mehrsprachigkeit viel eher (knapp 40%) akzeptiert als innersprachliche Varietäten. Die Ablehnung liegt hier nur mehr bei knapp 35% (im Vergleich zu über 60% in Abb. 1). Auffallend ist die hohe Zustimmung zu klaren Vorgaben der Politik bezüglich Mehrsprachigkeit. Ca. 50% der Befragten würden sich eindeutige Regeln zum Umgang mit verschiedenen Sprachen in der Schule wünschen.

Nachdem aufgezeigt wurde, welche Einstellungen zu innersprachlicher Variation bzw. nicht-deutschen Erstsprachen in der Schule existieren, wird nun der Frage nachgegangen, was von den Lehrpersonen als sprachliche Norm in bestimmten schulischen Situationen gesehen wird. Wann gilt der Standard unangefochten als Maßstab und wann werden auch der Nonstandard oder nicht-deutsche Sprachen akzeptiert? Dazu soll ein Vergleich zwischen Einschätzungen für eher formelle (Referate, Prüfungsgespräche) und informellere Gesprächssituationen (Gruppenarbeitsgespräche, Pausengespräche) gezogen werden (Abb. 3). Unterschieden wird auch zwischen innerer und äußerer Mehrsprachigkeit.

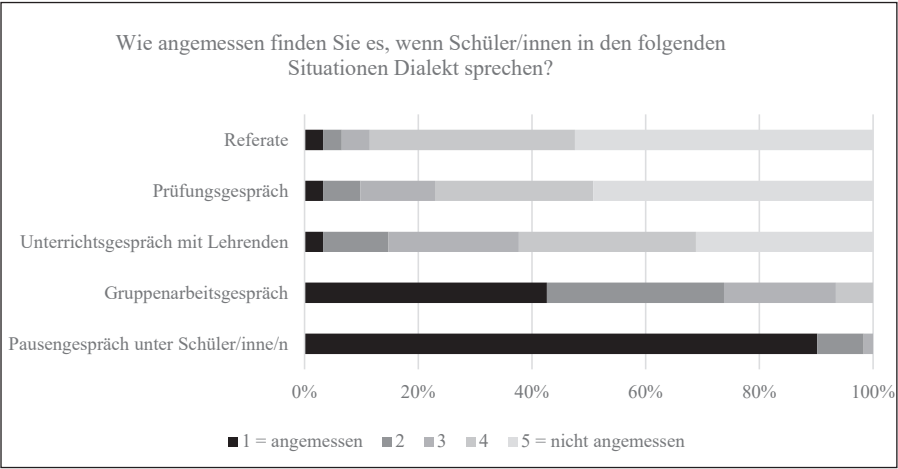


Abbildung 3: Grad der Akzeptanz von innersprachlicher Variation im Schulunterricht

Abb. 3 zufolge steigt die Akzeptanz für innersprachliche Variation im Schulunterricht, je informeller sich eine Situation gestaltet. In formelleren Settings (Referaten, Prüfungsgesprächen) lehnen mehr als 80% der Proband/innen die Verwendung einer Nonstandardvarietät ab. Die Standardsprache gilt hier als Norm. Ähnlich hoch (ca. 60%) ist die Ablehnung von Dialekten in Unterrichtsgesprächen. Erst bei informelleren Gruppenarbeitsgesprächen zwischen Schüler/innen steigen die Akzeptanzwerte für innersprachliche Variation. Mehr als 70% der Befragten bewerten hier Nonstandardvarietäten als angemessen oder eher angemessen, während keine einzige Lehrperson den Dialekt als komplett unangemessen wertet. Erwartungsgemäß verstärkt sich diese Tendenz noch einmal in Pausengesprächen unter Lernenden. Fast 100% der Lehrenden schätzen Dialekte hier als sehr angemessen ein. Genau umgekehrt gestalten sich die Ergebnisse bei der Verwendung der Standardsprache. Während diese in formelleren Settings höchst akzeptiert ist, verliert sie bei sinkender Formalität immer mehr an Zustimmung.

Laut österreichischem Schulunterrichtsgesetz ist Deutsch die alleinige Unterrichtssprache. Ausnahmen bilden lediglich Schulen, die insbesondere für Minderheiten bestimmt sind. Das ist auch der Grund, warum in formelleren Situationen von den befragten Lehrpersonen keine nicht-deutsche Sprache akzeptiert wird. Anders sieht es in informelleren Settings aus. Knapp die Hälfte der Proband/innen (45%) akzeptiert in Gruppenarbeitsgesprächen die Verwendung einer nicht-deutschen Sprache. Mit ca. 35% ist aber auch die Ablehnung von

Mehrsprachigkeit in solchen Situationen verhältnismäßig hoch. In Pausengesprächen unter Schüler/innen akzeptieren hingegen die meisten Befragten (ca. 70%) auch nicht-deutsche Sprachen.

In Bezug auf sprachliche Normen in der Schule stellt sich die Frage nach der Existenz einer spezifisch österreichischen Standardsprache. Unter den Befragten fällt die Antwort recht eindeutig aus: Ca. 75% der Proband/innen sind der Meinung, dass diese Varietät sehr wohl existiert. So seien es vor allem lexikalische Besonderheiten, die den Österreichischen Standard ausmachen wie beispielsweise „Erdäpfel“ statt „Kartoffeln“, „Topfen“ statt „Quark“ oder „Semmel“ statt „Brötchen“. Ein wichtiger Indikator ist den befragten Lehrpersonen zufolge auch die Sprachmelodie. So sei diese viel „weicher“ und wirke dadurch „persönlicher und direkter“.

Qualitative Ergebnisse

In den quantitativen Analysen zeigt sich, dass die (Non-)Standarderwartungen in der Schule unterschiedlich sind. Es ergibt sich vielfach ein Spannungsfeld zwischen vorhandenen Standarderwartungen in der Schule und andererseits einer sehr hohen Akzeptanz innerer sowie äußerer Mehrsprachigkeit. Begründungen für beide Seiten sollen nachfolgend aufgezeigt werden.

Verständlichkeit als Argument für Standardgebrauch: Der Wert der Verständlichkeit stellt für die meisten ein starkes Argument für die Orientierung am Standard dar. Für die Lehrperson LG5⁶ ist es explizit „erwünscht“, dass „Schriftsprache“ gesprochen werde. Ihr zufolge hätten vorwiegend Schüler/innen aus stark dialektal geprägten Regionen zwar anfangs oft Schwierigkeiten, sich „sprachlich umzustellen“, „erstrebenswert“ wäre das aber allemal, zumal Lernende aus dialektferneren Gebieten oft Schwierigkeiten hätten, den starken Dialekt zu verstehen. Auch die große Zahl an Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache würde es LC1 zufolge notwendig machen, sich an die Standardsprache anzunähern. Sie betrachtet den Dialekt vielfach als Sprachbarriere, die für Schüler/innen mit Migrationshintergrund nur schwer überwindbar ist. Insofern sei es „notwendig“, „gehobenere Umgangssprache“ zu sprechen, um solchen Lernenden das Verstehen zu erleichtern. LA2 zufolge gilt das Verständlichkeitsargument auch in Bezug auf nicht-deutsche Erstsprachen. So sei die Standardsprache der „gemeinsame Nenner“, den alle verstehen würden und deshalb notwendigerweise gesprochen werden müsste.

Formalitätsgrad und Standardgebrauch: Ausschließlicher Standardgebrauch ist nach Ansicht von Lehrer/innen im Wesentlichen in bestimmten Situationen - nämlich fachliche Teile bei Referaten oder Prüfungssituationen in der Schule - anzustreben. Lehrperson LA1 zufolge „gehört es sich einfach nicht“, bei Referaten Dialekt zu sprechen. Eine ähnliche Ansicht wird von Lehrer LC3 vertreten, der beteuert, dass „dialektal gefärbte“ Sprache bei einer Abschlussprüfung „natürlich nicht geht“. Als oberstes Ziel wird dabei oft die mündliche Maturaprüfung in der Handelsakademie bzw. die mündliche Fachprüfung in der Handelsschule genannt. Auffälligerweise finden sich jedoch keinerlei Hinweise auf Sanktionen, beispielsweise in Form von Schulnoten, die bei Verstößen gegen den vorgegebenen Sprachgebrauch drohen würden - es wird nur mehrfach erwähnt, dass nach Referaten Sensibilisierungen für „angebrachtere“ (standardnähere) Sprechweisen stattfinden. Auch in Hinblick auf das spätere Berufsleben wird die Standardverwendung genannt. Dabei scheint das Erlernen von Hochdeutsch in der Schule als überregionale Varietät für den Großteil der Proband/innen ein Vorteil für das spätere Berufsleben zu sein, insbesondere in Wirtschaftsberufen oder solchen, die ein Studium voraussetzen. Als prototypisches Beispiel werden hierfür oft der Arzt- oder Lehrberuf genannt. Für LA2 sei es in einer „globalisierten Welt“ Voraussetzung, dass man „in einer Sprache spricht, die im gesamten deutschsprachigen Raum verstanden wird“.

Situationsangemessene Varietätenverwendung als Argument: Obwohl die Standardvarietät eng mit dem schulischen Alltag verwoben zu sein scheint und gerade den Lehrpersonen zufolge unabdingbar in formelleren Situationen ist, wird oft für standardabweichende Varietäten im Schulalltag (u.a. in Unterrichtsgesprächen oder bei Gruppenarbeitsgesprächen) argumentiert. Ein Argument zielt dabei auf die Berücksichtigung aller Varietätenkompetenzen und deren situativen Einsatz: So sei es laut LC4 wichtig, die sprachlichen Register für formelle und informelle Kontexte bedienen zu können. Das schließe auch den Dialekt mit ein. Die Lernenden sollten auf verschiedene sprachliche Anforderungen vorbereitet und dafür sensibilisiert werden, sich in verschiedenen sozialen Kontexten sprachlich angemessen zu verhalten. Das sei die Voraussetzung für eine umfassende Sprachkompetenz. Insbesondere der Deutschunterricht sollte als „Übungsplatz“ dafür dienen. Dieser „Übungsplatz“ könnte Lehrperson LA1 zufolge auch dafür genutzt werden, nicht-deutsche Erstsprachen der Lernenden einzubringen und ihre Angemessenheit in verschiedenen Situationen zu diskutieren.

Unreichbarkeit standardsprachlichen Sprechens als Argument: Die Angst vor Überforderung angesichts zu hoher (Standard) Erwartungen ist auch für andere Proband/inn/en ein Grund für ihre Akzeptanz des Nonstandards. So finde die Alltagskommunikation der meisten Schüler/innen ausschließlich im Dialekt statt.

Die Standardverwendung in der Schule stelle eine Herausforderung dar, die oft nur langsam bewältigt werden könne. LC2 zufolge „ist dieser Wechsel sehr schwierig“. Als Hilfestellung würde sie die Dialektverwendung im Unterricht, auch wenn „natürlich mit Grenzen“, akzeptieren, um den Schüler/innen entgegenzukommen. Auch Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache hätten laut Lehrperson LI3 oft Schwierigkeiten, die Standardsprache entsprechend zu realisieren. So akzeptiert LI3 beispielsweise sogar nicht-deutsche Erstsprachen bei Gruppenarbeitsgesprächen, wenn das den Lernenden helfe, Sachverhalte besser zu verstehen.

Beziehungsarbeit als Argument: Das Zugeständnis an den als authentisch empfundenen Nonstandard wird oft auch auf die pädagogische Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden bezogen, sofern es sich nicht um offizielle Situationen handelt. Dabei ist es den Lehrenden zufolge unerheblich, ob die gleichen oder unterschiedliche Dialekte zusammentreffen. Für LF2 ist es das Kennzeichen einer „guten Beziehung“ wenn die Schüler/innen mit ihr im Dialekt sprechen. Die Lernenden würden sich dadurch „wohl“ und „angenommen“ fühlen, was für eine „gute Vertrauensbasis“ unabdingbar sei. Für LC2 zeigt sich die regionale Verwurzelung in der Dialektverwendung. Dialekt ist für sie die „wirkliche Muttersprache“, in der man „fast alles“, insbesondere aber „Emotionen und Gefühle“, viel besser ausdrücken könne. Für LI4 bildet genau diese „Muttersprache“ die Basis für den weiteren Varietäten- und Spracherwerb. Verstehe man das, „woher man kommt“, könne man auch „das große Ganze“ besser verstehen. Egal, ob man dann „Standard“ oder sogar eine „zweite oder dritte Fremdsprache“ lernt, mit dem Dialekt als Basis hätte man weit weniger Schwierigkeiten damit. LC4 weist in diesem Zusammenhang auch darauf hin, dass es genau diese „Verwurzelung“, das „Wissen, woher man kommt“ ist, was sie auch die Verwendung nicht-deutscher Sprachen und Varietäten in Maßen akzeptieren lässt. Obwohl viele Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache fließend Deutsch sprechen würden, ist es ihrer Meinung nach wichtig, „die eigenen Wurzeln nicht zu vergessen“, zumal diese oftmals die „Grundlage für andere Sprachen“ bilden.

4. Diskussion und Fazit

Die komplexe innere Mehrsprachigkeit Österreichs spiegelt sich in den Spracheinstellungen von Lehrpersonen wider: Sowohl im außerschulischen Alltag als auch im schulischen haben Nonstandardvarietäten und die Standardsprache jeweils ihre Domänen, in denen die jeweilige Sprechweise von den Sprecher/inne/n als angemessen angesehen wird, wobei ersteren eher die informellen Situationen vorbehalten sind, während die Standardsprache die angemessene Sprachform in den formelleren Kontexten ist. Als Grund dafür werden von den Lehrpersonen genannt,

dass der Standard verständlicher für potenzielle Kommunikationspartner sei, sowohl im Schulkontext als auch im Berufsleben, und besonders bei der mündliche Matura verwendet werden müsse. Trotz dieses Bewusstseins für eine gewisse Notwendigkeit, dieses Register zu beherrschen, geben die Lehrpersonen in den Interviews aber an, dass sie ihre Schüler/innen nicht sanktionierten, wenn sie gegen diese Norm verstießen, aber sehr wohl versuchten, sie für situationsadäquate Sprechweisen zu sensibilisieren. Das spricht für eine sehr hohe Akzeptanz von Nonstandardvarietäten in den österreichischen Schulen.

Die äußere Mehrsprachigkeit betreffend wird von den Lehrpersonen interessanterweise eher eine Vermischung mit dem Deutschen akzeptiert als von Dialekt und Standardsprache. Die zugrundeliegende Einstellung könnte sein, dass die Nutzung einer nicht-deutschen Erstsprache als Verständnishilfe für fachliche Inhalte im Schulkontext als notwendiger empfunden wird als die einer Nonstandardvarietät des Deutschen. Schließlich ist ein Dialekt auch Teil der deutschen Sprache.

Weiter dürften sie bemüht sein, die Herkunft von Schüler/inne/n mit Deutsch als Zweitsprache besonders wertzuschätzen, um sozialen Erwartungen respektive Vorgaben in den Lehrplänen zur äußeren Mehrsprachigkeit zu entsprechen. Dennoch bleibt die Akzeptanz von nicht-deutschen Erstsprachen im schulischen Kontext in den meisten Schulen auf informelle Situationen beschränkt. Mögliche Gründe dafür sind laut Interviewdaten, dass zu hohe sprachliche Anforderungen zur Überforderung der Schüler und Schülerinnen führen könnten und deshalb zumindest in Gruppenarbeiten nicht-deutsche Erstsprachen toleriert werden, was ebenso für die Verwendung von Dialekt im Unterricht gilt.

Bemerkenswert ist, dass keine eindeutigeren bildungspolitischen Vorgaben in Bezug auf den Umgang mit Dialekt und Standardsprache gewünscht werden, aber sehr wohl in Hinblick auf nicht-deutsche Sprachen. Möglicherweise liegt das daran, dass die befragten Lehrpersonen selbst ausschließlich Muttersprachler und Muttersprachlerinnen des Deutschen sind, ihnen der Umgang mit innerer Mehrsprachigkeit deshalb vertrauter ist und sie Übergängen innerhalb dieses Varietätenspektrums selbst hervorragend beherrschen.

In Bezug auf die Existenz bzw. die Merkmale einer Österreichischen Standardsprache gibt der Großteil der Befragten an, dass eine solche existiert, vor allem in Bezug auf typischen Wortschatz und die Sprachmelodie. Das spricht für eine bewusste Wahrnehmung von sprachlichen Unterschieden bei Sprecher/inne/n des Deutschen, die verschiedenen Nationalitäten angehören und der Wertschätzung dieser Verschiedenheit als identitätsstiftendes Merkmal.

Forschungsergebnisse wie diese sind von besonderer Relevanz für die Bildungspolitik eines Landes, da Lehrpersonen als Sprachnormautoritäten einen maßgeblichen Einfluss auf die sprachliche Entwicklung ihrer Schüler/innen ausüben und deren weiteren Lebensweg durch die Bewertung von sprachlichen Fähigkeiten prägen (vgl. Ammon 2005). Der vorliegende Artikel zeigt, dass die befragten Lehrpersonen sich der komplexen Mehrsprachigkeit im österreichischen Schulsystem bewusst sind und sich in Ermangelung gesetzter Normen an Angemessenheitsnormen orientieren, um sowohl dem standardsprachlichen Anspruch der Bildungspolitik als auch der vielsprachigen Unterrichtsrealität gerecht zu werden.

Literatur

- Ammon, U. 2008. Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation. In: Eichinger, L. M., Kallmeyer, W. (éd.): *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* Berlin, New York: Walter de Gruyter (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache, 2004), p. 28-40.
- Buchner, E., Elspaß, S., Fuchs, E. 2022 (article soumis pour publication). Innere Mehrsprachigkeit im Unterricht - Sprachnormerwartungen und Varietätentoleranz. In : Stadnik, E. (éd.): *Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit im Unterricht. Linguistische Beiträge zur sprachlichen Bildung* (Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems). Wien : LIT-Verlag.
- De Cillia, R. 2018. Sprache(n) im Klassenzimmer. Varietätengebrauch und Spracheinstellungen in der Schule aus Sicht der Lehrer/innen und der Schüler/innen. In : Dannerer, M., Mauser, P. (éd.): *Formen der Mehrsprachigkeit in sekundären und tertiären Bildungskontexten. Verwendung, Rolle und Wahrnehmung von Sprachen und Varietäten. Unter Mitarbeit von Philip C. Vergeiner*. Tübingen: Stauffenburg, p. 67-85.
- De Cillia, R., Ransmayr, J., Fink, I. E. 2019. Österreichisches Deutsch macht Schule. Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm. Wien: Böhlau.
- Elspaß, S., Kleiner, S. 2019. Forschungsergebnisse Zur Arealen Variation Im Standarddeutschen. In: Herrgen, J., Schmidt, J. E. (éd.): *Sprache und Raum. Ein internationales Handbuch der Sprachvariation*. Berlin: De Gruyter Mouton (HSK, 30/4), p. 159-184.
- Dittmar, N., Schmidt-Regener, I. 2001: Soziale Varianten und Normen. In: Helbig, G. et al.: *Deutsch als Fremdsprache*. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter (HSK, 19/1), p. 520-532.
- Fuchs, E., Elspaß, S. 2019. *Innere und äußere Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen: Ein Projektbericht zu Wahrnehmungen und Einstellungen. Teil I*.
<https://eplus.uni-salzburg.at/obvusboa/content/titleinfo/4375948?query=innere%20Mehrsprachigkeit> [consulté le 15.03.2022].
- Liebscher, G., Dailey-O'Cain, J. 2014. Die Rolle von Wissen und Positionierung bei Spracheinstellungen im diskursiven Kontext. In : Cuonz, Studler (éd.), p. 107-122.
- Soukup, B. 2014. Konstruktivismus trifft auf Methodik in der Spracheinstellungsforschung: Theorie, Daten, Fazit. In : Cuonz, Studler (éd.), p. 143-168.
- Scheutz, H. 1999. Umgangssprache als Ergebnis von Konvergenz- und Divergenzprozessen zwischen Dialekt und Standardsprache. In : Stehl, T. (éd.): *Dialektfunktionen - Dialektgeneration - Dialektwandel*. Tübingen: Narr, p. 105-131.
- Steger, H. 1980. Normprobleme. In: Mogge, B. (éd.): *Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung: Die Sprachnorm-Diskussion in Presse, Hörfunk und Fernsehen*. Stuttgart: Klett (= Der öffentliche Sprachgebrauch, Bd. 1), p. 210-219.

Notes

1. Lehrplan der Handelsakademie - European and International Business (EuropaHAK): <https://www.hak.cc/unterricht/lehrplaene/lehrplan-der-handelsakademie-european-and-international-business-europahak-engl>, Seite 2 u. Seite 5.
Der vorliegende Artikel fokussiert sich auf Daten von Befragungen von Lehrpersonen aus Handelsschulen und Handelsakademien, die bisher in Österreich wenig beforscht wurden.
2. Es werden nicht nur Sprachwahrnehmungen und Einstellungen sowie die Sichtweisen von Lehrenden und Lernenden, sondern auch innere und äußere Mehrsprachigkeit beforscht.
3. Der Schwerpunkt dieses Schultyps liegt auf einer kaufmännischen und betriebswirtschaftlichen Ausbildung. Die Handelsakademie schließt nach fünf Jahren mit der Matura ab, die Handelsschule nach drei Jahren mit einer Fachprüfung.
4. Den Ausschlag für die Konzentration auf Schulen in der Mitte und im Westen Österreichs ergab sich zum einen dadurch, dass andere Teilprojekte des SFB „Deutsch in Österreich“ ihren Schwerpunkt im (Süd-) Osten des Landes haben, zum anderen dadurch, dass die „westliche Hälfte“ Österreichs das breitere Varietätenspektrum aufweist (cf. dazu de Cillia 2018: 77-78, 81-82).
5. Alle Proband/inn/ensiglen, die nachfolgend Verwendung finden, sind dreistellig, wobei der erste Buchstabe die Probandengruppe bezeichnet (L = Lehrende) und der zweite Buchstabe für die jeweilige Schule steht.