



PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ

MASTERARBEIT

zum Abschluss des

Masterstudiums für das Lehramt Primarstufe

Erprobung eines Prototyps zur Feststellung der multivarietyären Sprachkompetenz von Volksschulkindern im Rahmen einer Pilotstudie in Oberösterreich

vorgelegt von

Anabel Redl, BEd

Betreuung

Dr.ⁱⁿ Gudrun Kasberger

Fachbereich

Sprachwissenschaften und Sprachdidaktik

Matrikelnummer

41780538

Wortanzahl

25.608

Linz, 07.08.2022

Vorwort | Dank

Ich sag ein Wort vor

A: Artenvielfalt in der (ober-)österreichischen Sprachlandschaft?

B: Tatsächlich.

A: Eine Mehrsprachigkeit in mir drinnen?

B: Fantastisch, beinahe bahnbrechend, nicht?

A: Kissen oder Polster? Und der Erdapfel als wahrhaft österreichisches Wort?

B: Die Welt steckt voller Überraschungen.

A: Oa oda Henne – Dialekt oder Standardsprache?

B: (Räuspergeräusch) Abwarten.

A: Verwünscht, halten Sie bitte Abstand, oder erwünscht, kum eina, schee, dass di gibt, oder weder noch?

B: Individuell verschieden.

A: Die Kinder von heute, die nach den Sternen greifenden Sprach[en]künstler:innen von morgen?

B: Ja, bitte! Ja, aus ganzem pumpernden Herzen.

Wir begeben uns auf eine Reise, ich darf Sie, ich darf dich ganz herzlich einladen, gemeinsam mit mir ein- und manchmal auch unterzutauchen.

Platz für ein letztes Wort, vorab:

A speaker who is made ashamed of his own language habits suffers a basic injury as a human being: to make anyone, especially a child, feel so ashamed is as indefensible as to make him feel ashamed of the colour of his skin. (Halliday, McIntosh & Stevens, 1964, zitiert nach Maitz, 2015, S. 206)

Ich sag einen Dank nach

Ich sag Danke, Frau Kasberger, liebe Gudrun, für das Projekt,
welch Glück, es mich hat entdeckt.

Eine langsam schnelle, eckig runde, große kleine, leise laute Reise,
Klarheit, Begeisterung und vor allem deine Art zu begegnen, öffnen die Kreise.

Danke.

Ich sag Danke, liebe Landesbibliothek und liebes StifterHaus, für den Buchschatz,
es ist bei euch wie auf einem grenzenlosen Spielplatz.

Danke.

Ich sag Danke, liebe Lehrkraft und liebes Kind, für dein Wort,
es führt an einen tanzenden Ort.

Danke.

Ich sag Danke, Papa, für den bedachten Blick
und dein Korrekturlesegeschick.

Danke.

Ich sag Danke, Ena und Ricarda, für den Tag
und euren wundervollen, kräftigen Freundschafts-Herzens-Einschlag.

Danke.

Ich sag Danke, Mama, für die Hand
und das friedlich mutig bezaubernde Land.

Danke.

Ich sag Danke, Julian, für deine Liebe.
Für all das, was du gestern warst, heute bist und morgen sein wirst.
Mit dia is imma Sun im Bauch,
i hoff, du gspiast des auch.

Danke.

Ich sag Danke. Von Herzen.

Kurzfassung

In Oberösterreich aufzuwachsen bedeutet, in einer lebendigen Sprachlandschaft groß zu werden. Begegnungen mit unterschiedlichen Varietäten, vom Dialekt bis hin zur Standardsprache (Pole des Kontinuums), sind alltäglich – ein Dialekt-Standard-Kontinuum für weite Teile Österreichs ist angenommen. Offengelegt ist, dass aber hinsichtlich der Thematik des Variations- und Varietätenerwerbs bei Kindern und der Sprach(entwicklungs)diagnostik offenkundiger Forschungsbedarf besteht.

Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist, die multivarietaire Sprachkompetenz von Volksschulkindern zu untersuchen. Dabei ist zu konstatieren, ob und wie die multivarietaire Sprachkompetenz von Kindern beobachtet werden kann (Erprobung sowie Evaluierung des Prototyps) und über welche multivarietairen Kompetenzen sie verfügen (Erweiterung des Erkenntnisgewinns). Durchgeführt wurde dazu eine Pilotstudie an drei oberösterreichischen Volksschulen.

Die Resultate zeigen, dass der Prototyp im Grunde (weitgefasst), salopp formuliert, das tut, was von ihm gewollt wird. Zudem konnten zahlreiche Erkenntnisse erzielt werden: Zum Beispiel ist mit höherem Alter eine zunehmende Diskriminationsfähigkeit und eine Steigerung bei den rezeptiven Kompetenzen zu beobachten. Darüber hinaus ist ersichtlich, dass ältere Kinder stärker akkommodieren als jüngere Kinder, der Schulstandort eine bedeutsame Rolle spielen und sich die Variable Geschlecht auch in der vorliegenden Erhebung als zentral erweisen kann. Auf Grundlage der empirischen Resultate und theoretischen Reflexionen sind u. a. Handlungsempfehlungen für die Weiterentwicklung des Prototyps abgeleitet und die wünschenswerte Handhabung im Umgang mit Dialekt und Standard im schulischen Kontext ist prägnant dargelegt.

Abstract

Growing up in Upper Austria means growing up in a lively linguistic landscape. Encounters with different varieties, from dialect to standard language (poles of the continuum), are common – a dialect-standard-continuum for large parts of Austria is assumed. It has been revealed, however, that there is an obvious need for research on the topic of children's acquisition of variation and variety and on the diagnostic tools used for language development.

The subject of the present study is the language competence regarding multiple varieties acquired by primary school children. The aim is to determine whether and how varietal language competence of children can be observed (testing and evaluation of a prototype) and which varietal competencies they possess (expansion of knowledge). For this purpose, a pilot study was conducted at three primary schools in Upper Austria.

The results show that the prototype does what it is supposed to do. In addition, numerous insights could be gained: For instance, children's ability to discriminate as well as their receptive competences increase with age. Additionally, it was found that older children are more likely to adapt than younger ones and that the school's location can play an important role. Last but not least, gender can also be a significant variable.

Based on the empirical results and theoretical reflections, recommendations for the further development of the prototype are derived and the desirable handling of dialect and standard in the educational setting is concisely presented.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	12
Teil 1: Theoretischer Hintergrund.....	14
Teil 1a: Ein Situationsbild: Sprachlandkarte Österreich	14
1 Terminologie	14
1.1 Deutsch, eine plurizentrische Sprache.....	14
1.2 Ein Einblick: die V-Reihe.....	15
1.2.1 Eine sprachwissenschaftliche Unterscheidung: die Dimensionen.....	15
1.2.2 Varietät, Variante und Variable	16
1.2.3 Die drei Standardvarietäten und ihre nationalen Varianten.....	17
1.3 Dialekt, Umgangssprache und Standardsprache.....	18
2 Ein prägnanter Abriss der Sprachgeschichte.....	19
2.1 Periodisierung der deutschen Sprachgeschichte	19
2.2 Dialektgliederung des deutschen Sprachraums	21
3 Ein ausführlicher Einblick: Sprachsituation in (Ober-)Österreich	23
3.1 Eine kritische Betrachtung: verschiedene Modellierungen	24
3.2 Eine von drei nationalen Varietäten: das österreichische Deutsch.....	26
3.2.1 Eine Einführung: Studienresultate und ein Klärungsversuch.....	26
3.2.2 Eine Vertiefung: Protokoll 10, Merkmale und der Sprachkodex.....	29
3.3 Der österreichische Dialektraum, Fokus OÖ	31
3.3.1 (Dialektale) Verortung Österreichs.....	32
3.3.2 Der bairische Dialektraum	33
3.3.3 Das Bundesland Oberösterreich und sein Klang	34
3.4 Sprachgebrauch und Sprachbeurteilung.....	36
3.4.1 Studienergebnisse.....	36
3.4.1.1 Selbsteinschätzungsumfragen: Sprachgebrauch und Sprachkompetenz.....	36
3.4.1.2 Wissenschaftliche Untersuchungen: Spracheinstellung und Sprachbeurteilung in (Ober-)Österreich	38
3.4.2 Ausschnitte einer Dokumentenanalyse: Schulbücher und Lehrplan.....	39
Teil 1b: Der Erwerb (bzw. die Aneignung) von Sprache(n).....	41
4 Eine perspektivische Betrachtung von Sprache	41
4.1 Spracherwerb, die Facetten von Sprache und die Sprachkompetenz.....	41
4.2 Metasprache, Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein	42

4.3	Mehrsprachiges Österreich, mehrsprachige Kinder.....	43
5	Ein wissenschaftlicher Überblick mit Fokus auf die multivariäre Sprachkompetenz von Kindern	44
5.1	Die Sprache(n), die Kinder zu hören bekommen (soll[t]en).....	44
5.2	Variationskompetenz: Forschungserkenntnisse zum Dialekt-Standarderwerb von Kindern in Ö	45
5.2.1	Diskriminationsfähigkeit und rezeptive Kompetenzen	46
5.2.2	Produktion	47
5.2.3	Präferenz und Sprachbewusstheit	48
	Teil 1c: (Sprach-)Diagnostik.....	50
6	Eine Einführung: Sprachdiagnostik.....	50
6.1	Eine Kurzfassung: Verfahren für die Sprachdiagnostik	50
6.2	Ein Überblick: Wissenschaftliche Qualitätsanforderungen (allgemein und spezifisch).....	51
	Teil 1d: Erprobung des Prototyps: Pilotstudie OÖ	53
7	Nutzen und Ziel(e).....	53
8	Forschungsfrage(n).....	54
	Teil 2: Empirischer Teil.....	55
	Teil 2a: Methoden.....	55
9	Forschungsmethode(n).....	55
9.1	Prototyp (allgemein)	55
9.2	Stichprobe und Kontext	56
9.3	Untersuchungsplan und Durchführung	59
9.3.1	Allgemeine Informationen	59
9.3.2	Exemplarische Darlegung der Erhebungen.....	59
9.4	Methodik der Datenerhebung, Analyse und Auswertung	61
	Teil 2b: Resultate.....	69
10	Forschungsergebnisse	69
10.1	Evaluation des Prototyps.....	69
10.1.1	Handhabung und Adaptierungen (Auszug).....	69
10.1.2	Herausforderungen und Problemstellen (Auszug).....	75
10.2	Erweiterung des Erkenntnisgewinns	81
10.2.1	Prägnant: Auswertung global (weitgehend) und übergreifend	81
10.2.2	Detailliert: Auswertung differenziert nach Merkmalen.....	86

10.2.2.1	Ergebnisse zur Diskriminationsfähigkeit	86
10.2.2.2	Resultate der rezeptiven Erhebung.....	90
10.2.2.3	Resultate der produktiven Erhebung.....	92
10.2.2.4	Ergebnisse zur Sprachbewusstheit.....	95
10.2.3	Eine kleine, aber essentielle Randbemerkung	97
Teil 2c: Diskussion		98
11	Zusammenschau der Ergebnisse	98
12	Leistungen und Limitationen	104
13	Implikationen und offene Fragen.....	106
Literaturverzeichnis.....		108
Abbildungsverzeichnis		121
Tabellenverzeichnis		121
Anhang		122
Eidesstaatliche Erklärung.....		125

Einleitung

„Sprache ist der Schlüssel zur Welt.“ Dies legte einst Willhelm von Humboldt dar. Angekommen im 21. Jahrhundert hat Sprache nichts an ihrer immensen Bedeutung verliert und die Themengebiete Spracherwerb sowie Sprachkompetenz der Erdenbürger:innen sind grundsätzlich keineswegs neu und/oder bisher unbeachtet (z. B. in der schul- und bildungspädagogischen Theorie und Praxis). Im Gegenteil, Sprache, sprachliche Bildung, Sprachdiagnostik und Sprachförderung sind aktuelle sowie vielfach diskutierte Thematiken im Bildungsbereich. Ein Blick in die Schulen, in die Zeitung, in einschlägige Literatur oder auf die gesetzten Initiativen/Maßnahmen des Bundesministeriums für Bildung, Forschung und Wissenschaft (Deutschförderklassen, USB DaZ, Leseförderung, Erstsprachenunterricht ...) verdeutlicht dies. Differenziert(er) verhält es sich aber mit der Materie des sprachlichen Variations- und Varietätenerwerbs bei Kindern – eine recht stille Angelegenheit, abgesehen von wenigen Ausnahmen (Kaiser & Kasberger, 2020, S. 159) oder dem „... Dauerbrenner der öffentlichen Debatte ...“, „[d]er Zusammenhang zwischen Dialektgebrauch und Bildungserfolg ...“ (Berthele, 2010, S. 37). Wirkliche Beachtung wurde dem Thema lange Zeit nur selten geschenkt. Ergebnisse zur multivariären Sprachkompetenz von Kindern im österreichisch-bairischen Kontext ließen sich daher nicht/kaum finden (Kaiser & Kasberger, 2020, S. 159).

Wenn wir [aber] genauer wüssten, wie Laien, vor allem auch Kinder und Jugendliche, über Sprache nachdenken, könnten wir ... ihre Anliegen und Ansprüche ernst nehmen. Und wir könnten, wenn wir Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen linguistischem und nichtlinguistischem „über Sprache sprechen“ differenzierter sähen, auch unsere eigenen Anliegen besser vertreten. (Peyer, 2003, S. 323)

Kasberger und Kaiser widmeten sich der Forschungslücke und legten nach empirischen Erhebungen (Grundlagenforschung) erste bedeutsame Daten bzw. Resultate zur Varietätenkompetenz von Kindern im Kindergarten- und Volksschulalter vor. Weiterer Forschungsbedarf ist aber zu verorten (siehe u. a. Kaiser & Kasberger, 2018; Kaiser, 2019; Kaiser & Kasberger, 2020). Mit Blick auf die derzeitige Sprach(entwicklungs)diagnostik und die sprachliche Situation in Österreich ist darüber hinaus ein Forschungsdefizit festzustellen. Die Grundlage für die Sprachdiag-

nostik bilden bislang beinahe ausschließlich Erkenntnisse, diagnostischen Instrumente und Vergleichsnormen zum (monovariäť) standardnahen Spracherwerb (Bohnert-Kraus & Kehrein, 2020, S. 3–5; Spreer, 2020, S. 33, 54).

Vor diesem Hintergrund geht die empirische Studie den Fragen, ob (und wie) die multivariäťe Sprachkompetenz von Kindern angesichts des Einsatzes eines Elizierungstools beobachtet/festgestellt werden kann (Erprobung und Evaluierung eines Prototyps) und über welche multivariäťen Fähigkeiten Kinder im Volksschulalter verfügen (Erweiterung des Erkenntnisgewinns). Angewandt wurde für das Forschungsvorhaben ein Mixed-Method-Ansatz, erforscht wurde in einer Pilotstudie, für die drei oberösterreichische Volksschulen ausgewählt wurden.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in zwei Teile. In Teil 1 erfolgt eine Herausarbeitung des theoretischen Hintergrunds. Ausgehend von der Darstellung der Sprachlandkarte Österreichs (Teil 1a), wird der Erwerb von Sprache(n) thematisiert (Teil 1b) und das Feld der (Sprach-)Diagnostik skizziert (1c). Die Darlegung des Nutzens sowie der Ziele der Pilotstudie und die Präsentation der spezifischen Forschungsfragen finden sich im Anschluss (Teil 1d). In Teil 2 ist die empirische Forschung offengelegt. An die Vorstellung der methodischen Vorgehensweise (Teil 2a) schließt die Abbildung der Resultate (Teil 2b), die zuletzt diskutiert werden (Teil 2c), an.

TEIL 1: THEORETISCHER HINTERGRUND

Teil 1a: Ein Situationsbild: Sprachlandkarte Österreich

1 Terminologie

Um Unklarheiten zu vermeiden, Fehlannahmen vorzubeugen und ein bestmögliches Verständnis der in der Masterarbeit behandelten Thematiken zu gewährleisten, erfolgt im Folgenden eine Erläuterung essentieller Begrifflichkeiten. Grundlegende Termini wie *Varietät*, *Dialekt*, *Standardsprache*, aber auch *Plurizentrik* im Hinblick auf die deutsche Sprache und ihre Varietäten in Österreich werden dabei vorgestellt und mit Bezug auf die wissenschaftliche Forschung definiert. Dort, wo es beispielsweise aufgrund differierender Sichtweisen und Begriffsbestimmungen erforderlich erscheint, wird zudem eine Arbeitsdefinition für die vorliegende Arbeit festgehalten. Das gesamte Feld der Dialektologie hierbei aufzurollen, ist nicht realisierbar – gewisse Themen, wie u. a. die Plurizentrik-Debatte, werden folglich nicht oder nur in aller Kürze dargelegt, um das Themengebiet der Arbeit abzustecken.

1.1 Deutsch, eine plurizentrische Sprache

Gemäß Art. 8 Absatz 1 Satz 1 B-VG¹ ist die „... deutsche Sprache ... die Staatssprache der Republik [Österreich]“. In weiteren sechs Nationen, z. B. in den Nachbarländern Schweiz, Deutschland und Liechtenstein, ist sie Amtssprache (Ammon et al., 2004, S. XXXI). Als nationale Vollzentren werden nach Ammon et al. (2004) jedoch nur Deutschland, die deutschsprachige Schweiz und Österreich bezeichnet, da hier u. a. eigene sprachliche Nachschlagewerke vorhanden sind (S. XXXI). Weiterführend kann, die Sichtweise Deutsch ist eine plurizentrische Sprache² vorausgesetzt, die Existenz von mehreren gleichwertigen *Standardvarietäten*, konkret von drei *nationalen Varietäten* (österreichisches, deutschländisches und das Schweizer Standarddeutsch) konstatiert werden (Hägi, 2007, S. 10). Den einen übergeordneten

¹ Bundes-Verfassungsgesetz

² Nach Ammon et al. (2004) wird eine Sprache als plurizentrische Sprache bezeichnet „...“, wenn diese in mehr als einem Land als nationale oder regionale Amtssprache in Gebrauch ist und wenn sich dadurch standardsprachliche Unterschiede herausgebildet haben“ (S. XXXI).

deutschen Standard gibt es in Folge nicht – Hägi (2007) hält fest, dass dieser lediglich ein abstraktes Konstrukt ist (S. 10). Diese Auffassung ist bei einem in Abschnitt 3.1 vorzufindenden Modell adäquat durch einen trennenden Strich visualisiert.

1.2 Ein Einblick: die V-Reihe

Die Termini *Variationsdimension*, *Varietät* und *Variante* klar ein- und abzugrenzen sowie einheitliche Definitionen auszumachen, erweist sich mit Blick auf die Forschungsliteratur als schwierig. Berruto (2004) weist auf die vorhandene Problematik, „... eine eindeutige und allseits befriedigende Definition des Varietätsbegriffs zu geben“ (S. 189) hin und legt detailliert dar, worauf dies zurückzuführen ist (siehe Berruto, 2004, Kap. 2). Ob der oftmals unspezifischen Verwendung, respektive der häufig nicht vorhandenen Unterscheidung zwischen den Begriffen Varietät und Variante, gilt es zudem, achtsam zu sein. Hägi (2006) macht diesbezüglich auf die verwirrende Terminologie aufmerksam, führt einige inkorrekte Beispiele, die in Lehrwerken und in der Literatur zu finden sind, an und gibt nach Möglichkeit Vorschläge zur Optimierung hinsichtlich der Umsetzung des plurizentrischen Konzepts an (S. 148–150). Neben den von Hägi genannten Beispielen kann als weiteres konkretes Exempel der Duden genannt werden. Beim Eintrag zu Varietät wird als Bedeutung *sprachliche Variante* und als Synonym von Varietät unter anderem *Variante* angegeben (Dudenredaktion, n. d., Abs. 3–4).

Die im Folgenden vorzufindende verkürzte Abhandlung inkludiert die Beschreibung der Variationsdimensionen, präzisiert, was unter den Begriffen Varietäten, Varianten und *Variablen* (nach Ammon) zu verstehen ist und befasst sich mit der Frage, wie sich die Standardvarietäten hier verorten lassen.

1.2.1 Eine sprachwissenschaftliche Unterscheidung: die Dimensionen

Zur Identifizierung und Veranschaulichung der Variationsdimensionen im Sprachraum kann das „Drei-Dimensionen-Modell der sprachlichen Variation“ herangezogen werden. Eine Klassifizierung der Varietäten ist anhand der Variationsdimensionen dieses Modells, in dem die drei Hauptdimensionen – *die Diatopik*, *die Diastratik* und *die Diaphasik* – angeführt sind, möglich (Becker & Hundt, 1998, zitiert nach

Riebling, 2013, S. 111). „The three dimensions together with their reciprocal relationships constitute what in the Coserian tradition is called *Architektur der Sprache* ...“ (Berruto, 2010, S. 227; Hervorhebung im Original). Coseriu (1988) selbst betont hierbei: „Die drei Typen der Verschiedenheit [Variationsdimensionen] sind einander keineswegs parallel, sondern erscheinen jeweils untereinander kombiniert und haben verschiedene Grenzen“ (Coseriu, 1988, S. 141). Ergänzt ist die Möglichkeit, weitere Subdifferenzierungen innerhalb des Modells vorzunehmen (Riebling, 2013, S. 111) und hervorgehoben sei, dass die Zuordnung der Varietäten auf Grundlage der Reichweite, über die sie primär bestimmt sind, erfolgt sowie Varietäten mehrere Markierungen aufweisen können (Becker & Hundt, 1998, zitiert nach Riebling, 2013, S. 111).

Die Diatopik ist die Variationsdimension der kommunikativen Reichweite und als Varietäten jener Dimension sind u. a. nationale Varietäten und Dialekte anzuführen. Sie ist die „Verschiedenheit im Raum“ (Coseriu, 1988, S. 141) und die Sprachvariation betreffend ist hier eine Bindung an die geographische Verteilung der Sprecher:innen gegeben. Im Gegensatz dazu ist die Varietät Jugendsprache, ein Soziolekt, der Variationsdimension Diastratik (soziale Reichweite) zuzuordnen. Berruto (2010) beschreibt diese Dimension wie folgt: „The diastratic dimension gives every geographically identified variety an internal social ‚depth‘“ (S. 228). Bei der Variationsdimension Diaphasik (funktionale Reichweite) hingegen sind u. a. Unterschiede in der Ausdrucksweise, im Besonderen die Inhaltssysteme betreffend, je nach Kommunikationssituation zu verorten und es können die Varietäten Fach- und Bildungssprache zugeteilt werden (Becker & Hundt, 1998, zitiert nach Riebling, 2013, S. 111; Berruto, 2010, S. 226).

1.2.2 Varietät, Variante und Variable

Nach der Terminologie, die Ammon (1995) gebraucht, wird konsequent sowie schlüssig zwischen den Begriffen differenziert. Variante wird nicht als Synonym für Varietät verwendet – mit Varietät wird ein System, mit Variante dahingegen eine einzelne Einheit bezeichnet (S. 64). Zudem den Begriff Variable aufgegriffen, wird Folgendes erläutert: „Sprachliche Variablen können, wie alle Variablen (im Sinne der Mathematik), verschiedene Werte annehmen. Diese Werte sind nichts anderes

als sprachliche Varianten“ (Ammon, 1995, S. 61). Die Zusammenhänge zwischen den Begrifflichkeiten werden nachfolgend prägnant dargelegt, respektive grob skizziert.

Der Begriff Varietät ist nach Schmidlin (2011) wertfrei (S. 3) und die Entstehung von Varietäten erfolgt durch das Auswählen von Varianten aus Variablen, wobei dies durch die Sprecher:innen geschieht (Ammon, 1995, S. 64–65). Die Beziehung zwischen den Termini Variante und Variable sei anhand eines Wortbeispiels verdeutlicht. Das Wort *APRIKOSE*, das hier die Variable verkörpert, wird dabei als Exempel verwendet. Diese Variable (abstrakt) kann wiederum zwei Werte (konkrete Formen) annehmen – erste Variante Marille (Ö) und zweite Variante Aprikose (D und CH). Bezüglich der Variablen werden hier die Begriffe *onomasiologisch* und *semasiologisch* aufgegriffen. Eine Variable, bei jener eine Bedeutung, aber mehrere Ausdrücke³ vorhanden sind, wird im Gegensatz zu jener, bei der es einen Ausdruck, aber mehrere Bedeutungen⁴ (semasiologisch) gibt, als onomasiologische Variable bezeichnet (Ammon, 1995, S. 61–64).

1.2.3 Die drei Standardvarietäten und ihre nationalen Varianten

Es sind verschiedene Standardvarietäten vorhanden und die Bildung der Varietäten erfolgt, wie oben erläutert, durch die Auswahl von Varianten. In der deutschen Sprache liegen drei nationale Varianten – *Austriazismen* (Ö), *Teutonismen* (D) und *Helvetismen* (CH) – vor. Betont wird hierbei von Hägi (2007): „Nationale Varianten finden sich auf *allen* [Hervorhebung v. Verf.] sprachlichen Ebenen (d. h. Aussprache, Orthographie, Morphologie, Wortschatz, Syntax, Pragmatik)“ (S. 10). Mit Verweis auf Polenz (1999) ergänzt Hägi (2007) hinsichtlich des Terminus Teutonismus, dass die Termini Germanismus und Deutschlandismus trotz der positiveren Konnotationen insofern keine adäquaten, praktikablen Alternativen darstellen, als der eine Begriff in Verwendung ist sowie ihm eine andere Bedeutung innewohnt und der zweite aufgrund anderer Faktoren ebenso nicht befriedigend ist (S. 8–10).

³ APRIKOSE: Marille und Aprikose

⁴ STEIGERUNG: Steigerung und Versteigerung

1.3 Dialekt, Umgangssprache und Standardsprache

Bekannt ist die Schwierigkeit, den Terminus *Standard* sowie seine ‚Gegenbegriffe‘ zu erklären (siehe u. a. Löffler, 2005, S. 7–8). Neben dem Begriffserklärungsdiemmma nimmt Löffler (2005) auch hinsichtlich etwaiger Versuche bzw. Vorschläge, die Termini bzw. deren Definitionen zu ordnen, Stellung: „Man muss sich ... im Klaren sein, dass die Sprachwirklichkeit – und die des Deutschen insbesondere – keine Einteilungen kennt, sondern einen ‚Datensalat‘ oder – positiv gastronomisch ausgedrückt – einen Sprachkuchen darstellt“ (S. 20). Im Nachfolgenden ist demgemäß allein der Versuch, die Termini zu beschreiben und die Unterschiede zwischen ihnen zu illustrieren.

Nach Janle und Klausmann (2010) sind „Dialekt und Standardsprache ... zwei Seiten einer Medaille“ (S. 9). Ebenso legen Niebaum und Macha (2014) den Zusammenhang von Dialekt und Standard dar – sie bringen zur Kenntnis, „...“, dass Dialekte weder losgelöst voneinander noch unabhängig von der *Standardsprache*, ihrem Gegenstück im sprachlichen Spektrum, existieren und sich entwickeln“ (S. 6; Hervorhebung im Original).

Nach Schmidt und Herrgen können Dialekte als die „... standardfernsten, lokal oder kleinregional verbreiteten Vollvarietäten“ definiert werden (S. 59). Daran orientierend ist zu konstatieren, dass zwei Attribute bei der Begriffsbestimmung von Relevanz erscheinen. Es geht einerseits um die große, respektive größte Entfernung zur Standardsprache (standardfernst) und andererseits um die räumliche Begrenzung bzw. Bindung (lokal, kleinregional). Neben der Wahrnehmung des Dialekts in seiner horizontalen (geographischen) Dimension hat sich indes, ungefähr seit den 1980er-Jahren nach Wiese (2012) in Anlehnung an Trudgill (1992), ein Dialektbegriff, der zweidimensional ist, ergo auch eine vertikale (soziale) Dimension beinhaltet, etabliert (S. 29).

Die zweite Seite der Medaille ist die Standardsprache. Als Synonyme sind u. a. auch die Substantive Hochsprache und Schriftsprache geläufig (Glück, 2010, S. 667). Aufgrund der Konnotation der beiden Begriffe Hochsprache (sozial elitär) und Schriftsprache (zu starker Bezug auf geschriebene Texte), ist jedoch der Terminus

Standardsprache zu präferieren (Linke, Nussbaumer & Portmann, 2004, S. 348). Definiert werden kann der Terminus u. a. wie folgt:

Standardsprache, die: die in den Grammatiken und Wörterbüchern einer Sprache kodifizierte Ausprägung einer Einzelsprache, die für die betreffende Sprachgemeinschaft einer Nation verbindlich ist und in öffentlichen Situationen als sprachliche → **Norm** gilt. Sie wird schriftlich und mündlich gebraucht und in formalen und Bildungskontexten als angemessen angesehen. (Höhle, 2010, S. 318; Hervorhebung im Original)

Abschließend wird auf den Begriff *Umgangssprache*, der auch als ‚Begriff der Mitte‘ bezeichnet werden könnte, Bezug genommen. Nach Löffler (2005) ist die Umgangssprache zwischen Dialekt und Standardsprache zu verorten (S. 18). Eine ähnliche Darstellung zum Terminus Umgangssprache findet sich im Metzler Lexikon Sprache. Hier wird die Umgangssprache als „Bereich zwischen Dialekten und Gemeinsprachen bzw. Hochsprache, mittlerer Bereich dessen, was U. Ammon die ‚dialektale Stufenleiter‘ von der niedrigsten zur höchsten Sprachebene nennt“ beschrieben (Glück, 2010, S. 732).

2 Ein prägnanter Abriss der Sprachgeschichte

Bei der Beschäftigung mit der deutschen Sprache stellt sich in Fortsetzung der bisherigen Grundlegungen in nachfolgenden Abschnitten die Frage, was Deutsch ist. Ein prägnanter Abriss der Sprachgeschichte, der sowohl auf die Periodisierung als auch auf die Gliederung der Dialekte im deutschen Sprachraum Bezug nimmt, erweist sich durch die Thematik der vorliegenden Arbeit als erforderlich sowie bedeutsam.

2.1 Periodisierung der deutschen Sprachgeschichte

Es ist möglich, die deutsche Sprachgeschichte zeitlich in Perioden zu unterteilen. Dabei gibt es aber nicht ein Modell, sondern es finden sich unterschiedliche, vielfältige Periodisierungsvorschläge (Roelcke, 2009, S.108). Nach Berner und Wolf (2013) hängt dies mit den differierenden Kriterien, zusammengefasst sprachliche, soziolinguistische, außersprachliche, pragmatische sowie mediengeschichtliche Kriterien, die der jeweiligen Periodisierung zugrunde gelegt sein können, zusammen

(S. 17–18). Zwei geläufige, ein älterer (Grimm) und ein jüngerer (Scherer) Periodisierungsvorschlag werden nachfolgend aufgegriffen (Roelcke, 2009, S. 108). Für eine umfassende(re) Darstellung ist auf den von Roelcke herausgegebenen Sammelband „Periodisierung. Die zeitliche Gliederung der deutschen Sprachgeschichte“ verwiesen.

Nach Jacob Grimm erfolgt eine Einteilung in drei Abschnitte bzw. drei Epochen: das Althochdeutsche (600–1100), das Mittelhochdeutsche (1100–1450) und das Neuhochdeutsche (1450–heute). Mit Wilhelm Scherer hat sich anschließend eine Vierteilung der deutschen Sprachgeschichte etabliert: das Althochdeutsche (750–1050), das Mittelhochdeutsche (1050–1350), das Übergangs- oder Frühneuhochdeutsche (1350–1650) und das Neuhochdeutsche (1650–...) (Roelcke, 2009, S. 108–109). Ergänzt ist, dass sich indes eine weitere Epoche beigesellt hat. Gegenwärtig, konkret seit 1950, wird als fünfte Periode das Gegenwartsdeutsch verstanden (Ernst, 2012, S. 19; Roelcke, 2009, S. 109; Vogel, 2012, siehe Cover).

In diesem Abschnitt, wie anhand der Überschrift und den Erläuterungen bezüglich der Periodisierung ersichtlich, wird auf die deutsche Sprache, von der in etwa ab dem 6. Jahrhundert gesprochen werden kann (Ernst, 2012, S. 40), referiert. Um der deutschen Sprache ein Stück näher zu kommen, ist abschließend ein prägnanter und der Kürze geschuldet jedoch lückenhafter Einblick in die Vorgeschichte des Deutschen gewährt.

Das Deutsche kann der Familie der indoeuropäischen Sprachen und weiter dem indoeuropäischen Sprachzweig Germanisch (Periodisierung: 1 Jt. v. Chr.–500 n. Chr.), konkret der westgermanischen Sprachfamilie (200–500 n. Chr.), zugeordnet werden. Die germanischen Sprachen, zu denen unter anderem die deutsche Sprache, aber beispielsweise ebenso das Englische zählen, heben sich bzw. grenzen sich durch zahlreiche Gemeinsamkeiten von den anderen Sprachzweigen der indoeuropäischen Sprachfamilie ab. Als Exempel dient u. a. die erste (germanische) Lautverschiebung (systematische Lautveränderung, Lautwandel). Bei diesem Prozess ist es zu einer Verschiebung von Konsonanten gekommen. Stimmlose Plosive (Verschlusslaute), wie z. B. das *p*, haben sich zu stimmlosen Frikativen (Reibelauten), hier zu einem *f*, gewandelt (Roelcke, 2009, S. 11–13; Vogel, 2012, S. 2–3). Zur Ver-

anschaulichung können das rekonstruierte Wort *päter* (indoeuropäisch) und das englische Pendant *father* (Englisch, westgermanisch) herangezogen werden (Roelcke, 2009, S. 13). Im Deutschen ist es das Wort *Vater*, wobei der Graph <v> hier mit dem Phonem /f/ korrespondiert. Dahingegen findet man im Stowasser, einem lateinisch-deutschen Schulwörterbuch, das Wort *pater, tris*, m. für Vater (Stowasser, Petschenig & Skutsch, 1997, S. 365). Der Prozess der Lautverschiebung hat ergo im Germanischen, wie oben bereits erläutert, stattgefunden, in anderen Einzelsprachen (z. B. im Lateinischen), die ebenso der indoeuropäischen Sprachfamilie zuzuordnen sind, ist die Verschiebung jedoch ausgeblieben.

2.2 Dialektgliederung des deutschen Sprachraums

Die Wandlung bzw. die Verschiebung der Konsonanten setzt sich fort. Vom Germanischen zum Althochdeutschen – in diesem Abschnitt ist die Zweite, auch Hochdeutsche, Lautverschiebung, stattgefunden zwischen dem 5./6. Jh. n. Chr. und 8./9. Jh. n. Chr., im Fokus. Lautunterschiede sind auszumachen, betroffen sind dabei unter anderem die Laute *p* und *k*, die sich zu *ff* (Exempel: Englisch *weapon*, Standarddeutsch *Waffē*) sowie *pf* (Exempel: Englisch *apple*, Standarddeutsch *Apfel*) und zu *ch* (Exempel: Englisch *cook*, Standarddeutsch *kochen*) verschoben haben (Janle & Klausmann, 2020, S. 25; Vogel, 2012, S. 8–9). Sie, die Zweite Lautverschiebung, kennzeichnet die Trennung des deutschsprachigen Sprachraums und ist als das Gliederungsmerkmal bezüglich der Einteilung der deutschen Dialekte zu betrachten. Die grobe Zweiteilung in einen *niederdeutschen* und einen *hochdeutschen Sprachraum* basiert auf dem Grad der Partizipation an der Lautverschiebung, denn das Verlangen zu verschieben hat nicht jede:r geteilt. Im niederdeutschen Sprachraum (Niederdeutsch) ist, wie auch in den anderen germanischen Sprachen (z. B. im Englischen), nicht verschoben worden. Im hochdeutschen Sprachraum (Hochdeutsch) hingegen, wie der Ausdruck hochdeutsche Lautverschiebung bereits erahnen lässt, wurde die Zweite Lautverschiebung durchgeführt (Janle & Klausmann, 2020, S. 25-26; Vogel, 2012, S. 1). Zu beachten ist die Zweideutigkeit des Terminus *Hochdeutsch*. Es wird in diesem Zusammenhang nicht auf die Standardsprache (alltagssprachlich auch Hochdeutsch genannt) Bezug genommen, sondern es sind darunter die hochdeutschen Dialekte zu verstehen. Der Begriff Hochdeutsch weist ergo eine Referenz zu einem dialektgeographischen Sprachraum auf (Vogel, 2012,

S. 2). Das Hochdeutsche, respektive der hochdeutsche Sprachraum, kann in das Mitteldeutsche (teilweise Teilnahme, schwach), das sich wiederum in das Ostmitteldeutsche und das Westmitteldeutsche gliedert und das Oberdeutsche (vollumfängliche Teilnahme, stark) unterteilt werden (Janle & Klausmann, 2020, S. 25–26; Wiesinger, 1983a, S. 828).

Mithilfe der nachfolgenden Abbildung, die der Orientierung dient sowie einen Einblick in die topographischen Gegebenheiten gewährt, wird die räumliche Gliederung der deutschen Dialekte (be)greifbar(er). Zu sehen ist eine Karte nach Vandeputte (1995, S. 10) aus der Lektüre „Sprachgeschichte“ von Petra Maria Vogel. Auffällig ist, aufgrund der Hervorhebung (fett, gestrichelt), die Benrather Linie. In der bekannten Dialekteinteilungskarte nach Wiesinger (1983a) wird die Linie in der Legende als „Hochdeutsch/niederdeutsche Sprachscheide“ (S. 830–831) bezeichnet und fungiert als Dialektgrenze, als Trennlinie zwischen dem Nieder- und dem Hochdeutschen (Vogel, 2012, S. 1-2).

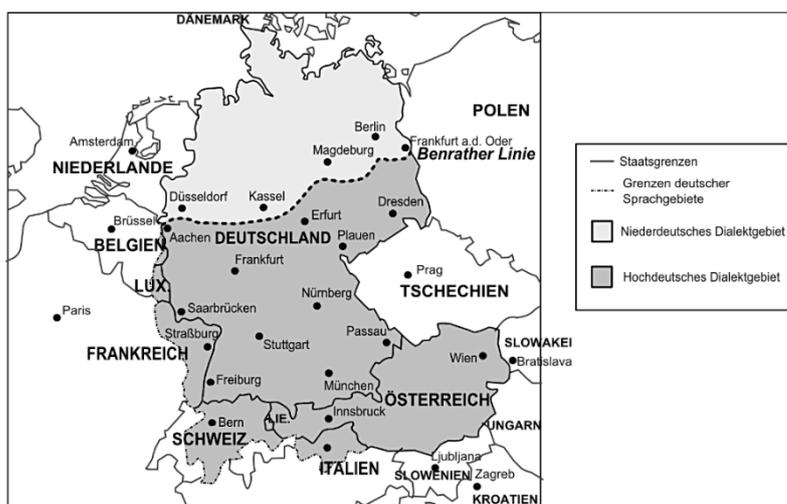


Abbildung 1. Niederdeutsch und Hochdeutsch. Aus Sprachgeschichte (S. 2) von P. M. Vogel, 2012, Heidelberg: Winter.

Neben der Benrather Linie, stellt die Speyerer Linie, die den hochdeutschen Sprachraum (südlich der Benrather Linie) in Mitteldeutsch und Oberdeutsch unterteilt, eine weitere essentielle Isoglosse dar. Aus Abbildung 2 können neben den beiden Isoglossen auch die zu den drei Sprachgebieten zugehörigen Dialekte – gekennzeichnet durch Beschriftung und farbliche Markierung – entnommen werden. Abschließend, den Fokus auf Österreich gerichtet, kann anhand der Karte zusammenfassend die Existenz zweier Dialekträume (*Bairisch* und *Alemannisch*) eruiert werden.

Zudem sind Untergruppen, wie z. B. *Mittelbairisch* oder *Südbairisch*, die dem oberdeutschen Raum zuzuordnen sind, ersichtlich (Vogel, 2012, S. 7–8, S.11).

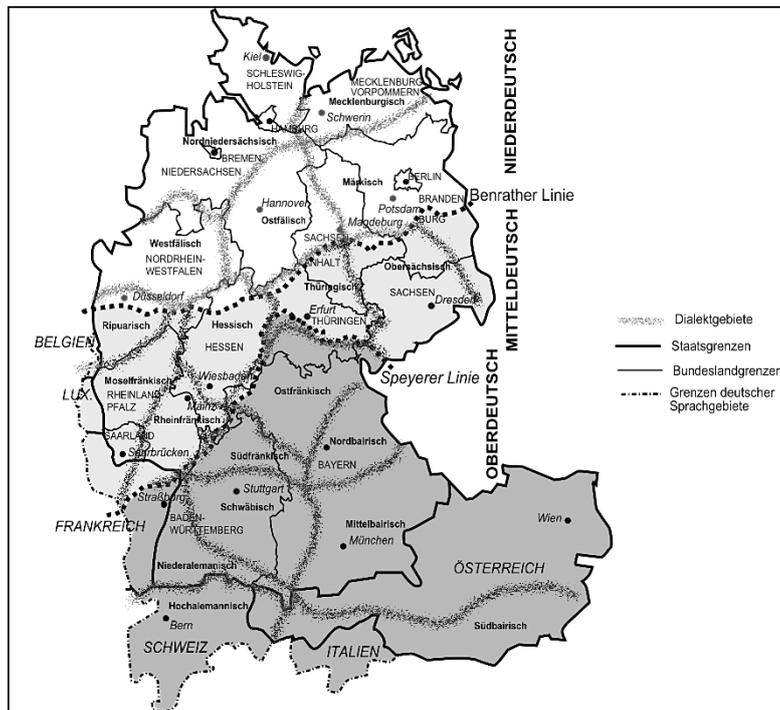


Abbildung 2. Einteilung der deutschen Dialekte. Aus Sprachgeschichte (S. 11) von P. M. Vogel, 2012, Heidelberg: Winter.

3 Ein ausführlicher Einblick: Sprachsituation in (Ober-)Österreich

Die Einführung der Begrifflichkeiten sowie den Abriss der deutschen Sprachgeschichte abgeschlossen, widmet sich Kapitel 3 in Folge einer detaillierten Betrachtung der sprachlichen Situation in (Ober-)Österreich. Um eine ansatzweise fundierte Vorstellung dieser zu bekommen, ist eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Modellen, mit der Standardsprache Österreichs, mit dem (ober-)österreichischen Dialektraum und der Frage des Sprachgebrauchs sowie der Sprachbeurteilung unumgänglich.

3.1 Eine kritische Betrachtung: verschiedene Modellierungen

In diesem Abschnitt erfolgt eine Darstellung ausgewählter Modelle. Dabei werden zudem Erläuterungen bezüglich etwaiger Konsense sowie Dissense, die differierenden Modellierungen betreffend, getätigt und stellenweise ist eine Antizipation der theoretischen Fundierung bezüglich der Verortung Österreichs vorzufinden.

Niebaum und Macha (2014) laden mit einer Reihe von Fragen zu den äußeren Polen, Dialekt und Standardsprache, und dem dazwischenliegenden Mittelbereich zum kritischen Gedankenspiel ein (S. 7). Sie fügen in Hinblick auf ihre Fragen an: „Ein Minimalkonsens der Forschung besteht hinsichtlich der Auffassung, es gebe ... einen ‚intermediären Bereich‘, der zudem übereinstimmend als ausgesprochen kommunikationsrelevant eingeschätzt wird“ (Niebaum & Macha, 2014, S. 7). Eine einheitliche Strukturierung dieser Mitte ist jedoch nicht gegeben, es sind unterschiedliche Modelle mit differierender Einteilung vorhanden. Während bei Kranzmayer (1953) zwischen sechs Ebenen – der Bühnensprache, der Hoch- oder Umgangssprache, der Verkehrssprache, der Verkehrsmundart und dem Dialekt – unterschieden wird (S. 202–203), empfindet Wiesinger (1983b) dahingegen weniger Abstufungen als ausreichend (S. 185). Er schlägt ein vierstufiges Modell – Basisdialekt, Verkehrsdialekt, Umgangssprache und Standardsprache –, dessen Veranschaulichung sich mithilfe des Mustersatzes „Mein Bruder kommt heute abend [*siz*] nach Hause.“ (Wiesinger, 1983b, S. 185) vollzieht, vor.

Die oben vorgestellten Modelle weisen ein Schichtkonzept auf und stehen aufgrund der Gegebenheit, dass mit diesen Modellierungen implizit zumeist ein Bewertungsaspekt (Stufen von unten [Dialekt] nach oben [Standardsprache]) assoziiert wird, in der Kritik (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, 2015, S. 67). Als problematisch gilt ebenso die ihnen innewohnende Vorstellung von distinkten, ergo abgrenzbaren Sprachschichten (Macha & Niebaum, 2014, S. 8–10). Deutlich ist diese Problematik zudem bereits bei Ausführungen aus dem Jahre 1973 von Reiffenstein, bei jenen er sich auf Österreich bezieht und eine Distanzierung von der Ansicht, es handelt sich um abgrenzbare Sprachschichten, festzustellen ist, geworden (S. 23). Hinsichtlich der Sprachvarietäten in Österreich äußert sich Reiffenstein folgendermaßen:

Zwischen den beiden Systemen gibt es fließende Übergänge, aber keine Brüche. Die Hochsprache bildet einen Endpunkt in der Skala von Möglichkeiten – aber sie ist keine Fremdsprache. Jeder Sprecher des österreichischen Deutsch verfügt über mehrere Sprachformen, Merkmalkombinationen, die er, abhängig von der eigenen sozialen Zugehörigkeit, vom Gesprächspartner, der Gesprächssituation und dem Gesprächsthema, wählt. (Reiffenstein, 1982, S. 14)

Nicht nur Reiffenstein, auch Bellmann (1989, zitiert nach Macha & Niebaum, 2014) findet bezüglich der Schichtung klare Worte: „Voneinander abgehobene, diskontinuierliche Sprachschichten (Mundart – Umgangssprache – Standardsprache) gehören ... als Realität der sprachlichen Vergangenheit an und bestehen im übrigen [sic] lediglich als abstrahierende Konstrukte der Forscher“ (S.9).

Ein Einblick in eine weitere Modellierung ist gewährt, ein kleiner Vorgriff ist hierbei jedoch hinsichtlich der Verortung Österreichs zu tätigen. In Österreich wird Bairisch und Alemannisch gesprochen, wobei der Großteil Österreichs, wie in Abbildung 2 in Abschnitt 2.2 ersichtlich, dem bairischen Dialektraum zugehörig ist. Nach Ammon (2003) wird für diesen Teil ein *Dialekt-Standard-Kontinuum* postuliert (S. 163–164). Das Kontinuum ist als ein „[d]urchgängiger, ununterbrochener Zusammenhang zwischen einzelnen Elementen einer Menge bzw. fließenden Übergängen zwischen den einzelnen Stadien ...“ (Glück, 2010, S. 362) definiert, hierunter ist „... der fließende Übergang zwischen den beiden Polen ...“ (Ammon et al., 2004, S. XLV) zu verstehen. Baßler und Spiekermann sind mit ihrer Modellierung um eine Darstellung des Kontinuums bemüht. Der Standard ist nach ihnen lediglich ein Konstrukt. Verdeutlicht ist dies in der Abbildung anhand eines Striches, der der Trennung dient. Die Punkte, die ersichtlich sind, sollen den fließenden Übergang (Kontinuum), der angenommen wird, verkörpern (Schmidlin, 2011, S. 27–28; Spiekermann, 2007, S. 120, 123).

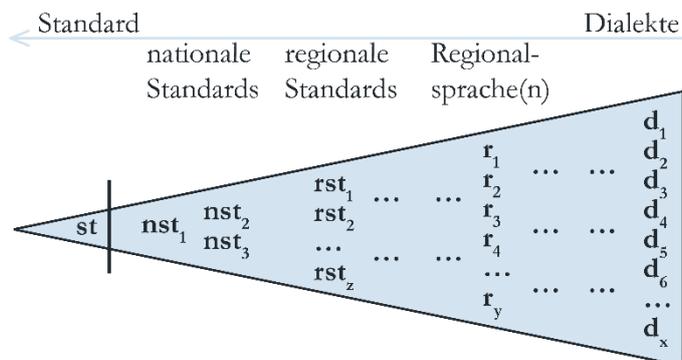


Abbildung 3. Modell regionaler Varietäten - Diaglossie. Eigene Darstellung nach „Standardsprache im DaF-Unterricht: Normstandard - nationale Standardvarietäten - regionale Standardvarietäten“ von H. Spiekermann, 2007, *Linguistik Online*, 32(3), S. 120.

Bedeutsam sind im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Modellierungen Löfflers Gedanken aus dem Jahre 2005, wobei hier die Sprache selbst und alle Vorschläge zur Gliederung als Kunstprodukte betrachtet werden. Vorhanden ist laut ihm ein großes Durcheinander, ein Brei, den man u. a. mithilfe von Messerschnitten nicht eindeutig einzuteilen vermag (S. 25). Weiterführend erläutert Löffler (2005) „...“, dass jeder [der Sprachwissenschaftler:innen] ... den Brei [nun] etwas anders durchschneidet. Das ist nicht weiter schlimm, solange niemand behauptet, ihm sei es gelungen, klare Schnitte anzubringen und haltbare Figuren auszusteichen, die ein allgemein akzeptiertes terminologisches System ergeben“ (S. 25).

3.2 Eine von drei nationalen Varietäten: das österreichische Deutsch

Das Ziel nachfolgender Unterabschnitte ist, die Thematik *österreichisches Deutsch* mehrperspektivisch zu betrachten. Dafür werden Studienresultate präsentiert und der zentrale Terminus österreichisches Deutsch fundiert beschrieben. Ebenso erfolgt eine Vorstellung des Protokolls 10, eine Darlegung einiger Merkmale der österreichischen Standardsprache und es sind Erläuterungen zur (nicht) vorhandenen Kodifizierung des österreichischen Deutsch[s] vorzufinden.

3.2.1 Eine Einführung: Studienresultate und ein Klärungsversuch

Im Forschungsprojekt „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“⁵ unter Leitung von A.o. Univ. Prof. Mag. Dr. Rudolf de Cillia und Mitarbeit von Dr.ⁱⁿ Mag.^a Jutta Ransmayr sowie Mag.^a Elisabeth Fink ist sich mit der Sprache in Österreich befasst worden. Hierbei ist unter anderem mittels einer Fragebogenerhebung (N = 1253 [Schüler:innen] und N = 164 [Lehrer:innen]) eruiert worden, welche Sprache, nach Ansicht der Teilnehmer:innen, die Mehrheitssprache in Österreich ist (de Cillia, 2019, S. 276–277).

Ehe zusammenfassend ein Studienergebnis präsentiert wird, erfolgt ein kurzer Exkurs, der jedenfalls zur Reflexion einlädt, jedoch keinen Platz, um zu diskreditieren,

⁵ Projektlaufzeit: 01.09.2012–31.10.2014

bereitstellt. Zu beachten, zu reflektieren ist hier mitunter die Wortwahl der Fragestellung – es ist explizit nach der Mehrheitssprache der Österreicher:innen gefragt und der Terminus Muttersprache verwendet worden: „Wie würden Sie die Sprache, die die Mehrheit der Österreicher/innen als Muttersprache spricht, nennen?“ (de Cillia, 2019, S. 277). Wäre es adäquat(er) eine Ergänzung, wie etwa „und alle Menschen, die hier leben“, einzufügen? Sie, die Frage, bleibt unbeantwortet. Wäre es adäquat(er) den Begriff Erstsprache, anstelle des Terminus Muttersprache zu verwenden? Ahrenholz (2010) weist auf die Problematik der eingeschränkten bzw. verfälschten Abbildung der Spracherwerbssituation bei Verwendung des Begriffs Muttersprache hin. Zudem führt er unter Verweis auf Hickmann et al. (1989) und Klann-Delius (1999) an, dass in Fachwerken häufiger vom Terminus Erstsprache Gebrauch gemacht wird (S. 3–4). Wojnesitz (2010) nennt einen weiteren Begriff, den der Familiensprache, und postuliert die Vermeidung des Terminus Muttersprache aufgrund seines „ideologischen Beigeschmackes“ (S. 28). Zu bedenken gilt dabei jedoch, dass der Terminus in einem Forschungsprojekt, an dem u. a. Schüler:innen teilgenommen haben, verwendet wurde. Möglicherweise ist der Begriff Muttersprache den Gewährpersonen vertrauter bzw. bekannter, wodurch folglich ein besseres Verständnis gewährleistet werden konnte.

Die Resultate der offenen Frage (Mehrheitssprache in Österreich) zeigen, dass von den Gewährpersonen am häufigsten Deutsch angegeben worden ist. Die Begriffe österreichisches Deutsch, österreichisch und Dialekt sind u. a. ebenso genannt worden (de Cillia, 2019, S. 276).

Weitere Darstellungen der Forschungsergebnisse folgen, vorab ist sich aber ob der Bedeutung, die dem Terminus österreichisches Deutsch für die vorliegende Arbeit zukommt, um eine wissenschaftlich fundierte Klärung des Begriffs bemüht. Schrodt betonte bereits im Jahre 1995 die Eigenständigkeit des österreichischen Deutsch[s] (S. 58). Wiesinger (1995) legt, Ebner (1980) aufgreifend, dar, dass unter österreichischem Deutsch, wobei „[e]in einheitliches ‚Österreichisch‘ ...“ (S. 63) nicht existiert, „... die Gesamtheit der in Österreich oder einer österreichischen Landschaft vorkommenden sprachlichen Eigenheiten“ (S. 63) zu verstehen ist. Das Zentrum Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM) macht hinsichtlich dieser Thematik auf die vielen differierenden und manchmal diffusen Begrifflichkeiten aufmerksam. Als Einführung ist ein aus dem

Jahr 2014 stammender Beitrag von Ebner angeführt (Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit, n. d., Abschn. 1–2). Ebner (2014) zeigt in seinem Klärungsversuch auf, dass die beiden Begriffe österreichisches Deutsch und Deutsch in Österreich nicht als Synonyme agieren, sondern Verschiedenes bedeuten (S. 8). Eine Gleichstellung ist also nicht möglich. Mit dem Begriff österreichisches Deutsch ist die Standardvarietät, die Extrempunkt eines Kontinuums ist (Löffler, 2005, S. 9), gemeint - dargelegt ist dies bei Ebner (2014, S. 8). Hinsichtlich Standardsprache hält Ammon (2005) u. a. den üblichen homosemen Gebrauch der Termini Standardsprache und Standardvarietät fest (S. 31). Dadurch ist eine ansatzweise Gleichsetzung der Termini Standardsprache und Standardvarietät möglich. Dies wirkt ebenso auf den Begriff österreichisches Deutsch. Unter österreichischem Deutsch kann folglich die nationale Standardvarietät bzw. die Standardsprache verstanden werden.

Aufgezeigt wird anschließend, zurückkommend auf das Forschungsprojekt, dass die Teilnehmer:innen bei einem Item mit Auswahloptionen erbeten wurden, mitzuteilen, was sie unter österreichischem Deutsch verstehen. Im Vergleich mit den wissenschaftlichen Befunden haben die Befragten österreichisches Deutsch mehrheitlich mit der Umgangssprache und nicht etwa mit einer „standardnahen Mediensprache“ assoziiert (de Cillia, 2019, S. 279). Anhand weiterer Fragen wurde festgestellt, dass unter den teilnehmenden Personen mehrheitlich ein plurizentrisches Verständnis der deutschen Sprache vorliegt und Abstand von einer monozentrischen Einstellung genommen wird. Unter anderem wurde vom überwiegenden Teil der Gewährpersonen die Existenz eines österreichischen Standarddeutsch bejaht (de Cillia, 2019, S. 282–284). Gleichzeitig wurde jedoch auch von einem Teil der Befragten die Ansicht, österreichisches Deutsch, verglichen mit dem deutschen Deutsch, sei inkorrekt, vertreten. Dabei ist der Anteil der Schüler:innen, die sehr stark (6,9 %) oder stark (26,4 %) diese Auffassung teilen, größer als jener der Pädagoginnen und Pädagogen (de Cillia, 2019, S. 286).

In Kapitel 1, Abschnitt 1.1 ist die Gleichwertigkeit der Standardvarietäten der Länder Schweiz, Deutschland und Österreich skizziert worden (plurizentrische Auffassung). Hägi (2007) verweist jedoch diesbezüglich auf vorhandene Asymmetrien so-

wie auf die Dominanz des deutschländischen Standarddeutsch[s] (S. 10) und de Cillia (1997) konstatiert nach Durchführung eines Forschungsprojektes⁶: „Die Einstellung der deutschsprachigen ÖsterreicherInnen zu ihrer Sprache trägt ... *schizoide Züge*: Einerseits wird die Wichtigkeit der Sprache für das ÖsterreicherInnentum betont. Andererseits gibt es kaum ein Bewußtsein [*siz*] von einer eigenen österreichischen hochsprachlichen Varietät ...“ (S. 124; Hervorhebungen im Original). Anhand der Resultate des jüngeren Forschungsprojektes „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“ ist aber ein wachsendes Bewusstsein festzustellen. Es wird (überwiegend) eine plurizentrische Auffassung vertreten und die Mehrheit der Befragten bejaht die Existenz einer österreichischen Standardsprache (de Cillia, 2019, S. 282–284). Unverändert ist dahingegen die vorhandene Unsicherheit der Österreicher:innen gegenüber ihrer eigenen Sprache, auf die Kaiser bereits im Jahre 2006 verwiesen hat: „In der Regel werden auch eher bundesdeutsch klingende Varianten als richtiger, als ‚Hochdeutsch‘ angesehen, weil die Österreicher glauben, ihr Deutsch sei ohnehin nur Dialekt“ (S. 90). Diese Aussage deckt sich mit Resultaten von de Cillia (2019), der eruiert hat, dass ein signifikanter Teil der Gewährpersonen das deutschländische Deutsch fortwährend als korrekter empfindet (S. 286). Die Unsicherheit und das fehlende Bewusstsein führt Muhr (1995) u. a. auf die Problematik der Kodifizierung des österreichischen Deutsch[s], die im nächsten Unterabschnitt aufgegriffen ist, zurück (S. 94).

3.2.2 Eine Vertiefung: Protokoll 10, Merkmale und der Sprachkodex

Im Zuge des EU-Beitritts im Jahre 1995 kam es zur Verfassung des Protokolls 10 (de Cillia, 1995, S. 122), dessen Langtitel: „Über die Verwendung spezifisch österreichischer Ausdrücke der deutschen Sprache im Rahmen der Europäischen Union“ lautet (BGBl. Nr. 45/1995, Protokoll Nr. 10). Aufgelistet sind hier insgesamt 23 österreichische Ausdrücke, sogenannte *Austriazismen*, die zur Gänze dem kulinarischen Bereich zuzuordnen sind (z. B. *Fisolen* oder *Eierschwammerl*) (BGBl. Nr. 45/1995, Protokoll Nr. 10; de Cillia, 1995, S. 122). Bei de Cillia (1995) werden detailliert Aspekte zur Sprachpolitik der EU (Kap. 2) und die rechtliche Wirkung dieses Protokolls (Kap. 3), das als „eine erste Anerkennung der eigenen

⁶ Forschungsprojekt zur diskursiven Konstruktion österreichischer Identität; Laufzeit 1994–1996

österreichischen Variante [besser: Varietät] der deutschen Sprache in internationalen Verträgen“ (S. 127) anzusehen ist, erläutert. Dennoch steht das Protokoll Nr. 10 unter Kritik. Die nationalen Standardvarietäten sind nach Hägi (2007) gleichwertig, das Protokoll wird dieser Gleichwertigkeit aber nicht gerecht, im Gegensatz, es betont die Nichtgleichwertigkeit. Zudem befasst es sich lediglich mit dem lexikalischen Bereich (de Cillia, 1995, S. 128). Im Vergleich der Standardvarietäten werden die Unterschiede, vor allem die linguistische Ebene der Lexik betreffend, sichtbar. Sie differieren aber auch z. B. auf phonologisch-phonetischer und morphologischer Ebene (Ammon et al., 2004, S. XXXVIII; de Cillia, 1995, S. 122). Nachfolgend sind Merkmale der österreichischen Standardsprache angeführt. Eine Darstellung aller Merkmale ist dabei nicht möglich, auf weiterführende einschlägige Literatur wie u. a. Ammon (1995) oder Moosmüller (1991) ist infolgedessen an dieser Stelle verwiesen.

In Bezug auf den Klang (die Aussprache) befindet Dylan Moran, ein irischer Comedian, dass die Deutsche Sprache „... like typewriters eating tinfoil being kicked down the stairs“ (Wikiquote, n. d., Abs. Like, Totally [2006]) klingt. Wer, respektive was dafür die Verantwortung trägt, zeigt der Sprachwissenschaftler François Conrad in der Lektüre „Warum Deutsch bellt und Französisch schnurrt. Eine klangvolle Reise durch die Sprachen Europas“ auf. Verantwortlich sind die komplexe Silbenstruktur, die große Menge an Reibegeräuschen, der Knacklaut sowie die Stammbetonung (Conrad, 2020, S. 124). Den Fokus auf die österreichische Nationalvarietät gerichtet, unterstreicht Wiesinger (2010) aber dahingehend die Weiche des Klangs der österreichischen Standardsprache (S. 364).

Im Hinblick auf die morphologische Ebene ist ein Beispiel, das auf das Substantivgenus Bezug nimmt, angeführt. Während in Österreich das Wort *SMS* Neutrum ist (das SMS), besitzt es im deutschländischen Deutsch das grammatische Geschlecht feminin (die SMS) (Wiesinger, 2010, S. 365).

Im Bereich der Lexik, österreichisches Deutsch mit der deutschen Standardvarietät vergleichend, ist vor allem der kulinarische Bereich und jener der Verwaltungssprache betroffen (Ender & Kaiser, 2009, S. 269). Während man in Österreich *Buchtel*, *Marille*, *Nudelwalker*, *Kinderbeihilfe* und *Lehrbehelf* sagt, werden diese Dinge in Deutschland als *Dampfnudel*, *Aprikose*, *Nudelholz*, *Kindergeld* und *Hilfsmittel* bezeichnet

(Ammon, 1995, S. 162–163). Hinsichtlich des Wortschatzes hebt Ebner (1988) jedoch explizit die Schwierigkeit der Zuordnung von Wörtern hervor, so ist beispielsweise das Wort *Erdapfel* nicht nur in Österreich, sondern ebenso in Süddeutschland gebräuchlich und das *Obers* – (k)ein weiteres example par excellence – wird auch mancherorts in Österreich als (*süßer*) *Rahm* bezeichnet (S. 101–102).

Die Problematik der Kodifizierung des österreichischen Deutsch[s] wurde im vorausgehenden Unterabschnitt 3.2.1 erwähnt und wird hier fortgeführt. Laut Ender und Kaiser (2009) weist die Kodifizierung der Standardsprache in Österreich signifikante Lücken auf (S. 268). Bei der Frage, wie sich österreichisches Deutsch anhören kann, soll und/oder muss, ist auf das Österreichische Aussprachewörterbuch mit der zugehörigen Österreichischen Aussprachedatenbank von Muhr (2007) verwiesen. Ob Mängel und Fehler stehen sie nach Ehrlich (2009), die unter anderem auf Polenz (2008) und Mangold (2008) verweist, in Kritik (S. 50-52). Gemeinsam leisten sie jedoch bezugnehmend auf die Kodifizierung insofern einen maßgeblichen Beitrag, als durch sie die Lücke im phonologischen Bereich geschlossen werden konnte (Ender & Kaiser, 2009, S. 268–269). Im Bereich der Morphologie ist diesbezüglich hingegen nach Ender und Kaiser (2009) fortwährend ein Forschungsdesiderat festzustellen (S. 268). Abschließend ist das Österreichische Wörterbuch, das hinsichtlich der Kodifizierung der österreichischen Standardsprache dienlich ist, jedoch ebenso kritisiert wird, genannt (Ender & Kaiser, 2009, S. 268; Mangold, 2008; Pohl, 2008, beide [Mangold und Pohl] zitiert nach Ehrlich, 2009, S 41–43).

3.3 Der österreichische Dialektraum, Fokus OÖ

„Der österreichische Dialekt ist darum so hübsch, weil die Rede beständig zwischen Sichgehenlassen [*sɪç*] und Sichzusammennehmen [*sɪç*] hin und her spielt. Er gestaltet damit einen durch nichts ersetzbaren Reichtum der Stimmungswiedergabe“ (Christian Morgenstern).

Eine theoretische Fundierung der Dialektgliederung des deutschen Sprachraums ist in Abschnitt 2.2 erfolgt. Mit Fokus auf Österreich kann eine dialektale Zweigliederung, bairisch und alemannisch, festgestellt werden. Eine weiterführende Thematisierung ist durch die empirische Forschung der vorliegenden Arbeit begründbar und kann als aufschlussreich erachtet werden. Hierbei erfolgt, ob der Eingrenzung

der durchgeführten Pilotstudie auf das Bundesland Oberösterreich, aber einzig eine Darstellung des bairischen Dialektraums. Er ist, wie auf Abbildung 4 ersichtlich, in drei Dialektgruppen zu untergliedern: das Mittelbairische (Ostmittelbairisch und Westmittelbairisch), das Südbairische und das dazwischen liegenden Übergangsbiet Südmittelbairisch (Lenz, 2019, S. 318–319).

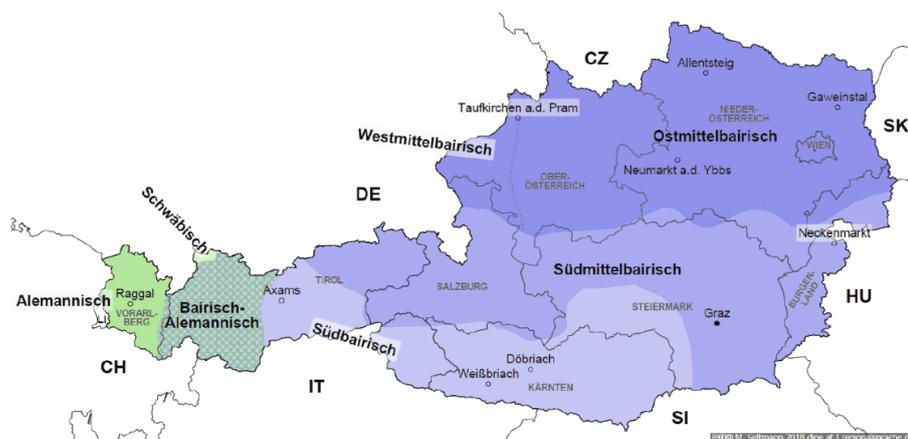


Abbildung 4. Der österreichische Sprachraum und seine Dialektareale. Aus Bairisch und Alemannisch (S. 319) von A. N. Lenz, 2019. In J. Herrgen & J. E. Schmidt (Hrsg.), *Deutsch* (Bd. 3, S. 318–326). Boston: de Gruyter .
(Ergänzung CC BY 4.0 Seltmann 2018 dio.at | regionalsprache.de)

Im Folgenden ist neben der Darlegung von Merkmalen des bairischen Dialektraums (allgemein) und einer Beschäftigung mit dem Mittelbairischen (OÖ) zu Beginn, Grundlegendes hinsichtlich der Verortung Österreichs vorzufinden.

3.3.1 (Dialektale) Verortung Österreichs

Wird eine Verortung Österreichs angestrebt, kann auf die „dialektsoziologische Einteilung“ nach Ammon (2003) zurückgegriffen werden (S. 163). Unterteilt wird der deutschsprachige Raum dabei in drei Regionen, wobei jedoch keine exakten Grenzlinien vorzufinden sind: in die Region des *Dialektschwunds* (niederdeutsches Gebiet), jener des *Dialekt-Standard-Kontinuums* (u. a. weite Teile Österreichs, auch Oberösterreich) und in die Region der *Diglossie* (z. B. Vorarlberg oder die deutschsprachige Schweiz) (Ammon, 2003, S. 163–164). Während unter Dialektschwund, die Regression der Dialekte zu verstehen ist, ist der Dialekt in der Region des Dialekt-Standard-Kontinuums „lebendig“ (Ammon, 2003, S. 164–166). Die Region der Diglossie dahingegen ist dadurch charakterisiert, dass „Dialekt und Standarddeutsch ... klar auseinander gehalten werden; es gibt keinen kontinuierlichen

Übergang von einer zur anderen Varietät ...“ (Ammon, 2003, S. 169). Die angepasste Modellierung von Baßler und Spiekermann verdeutlicht diese Trennung grafisch mittels einer Lücke (Spiekermann, 2007, S. 122).

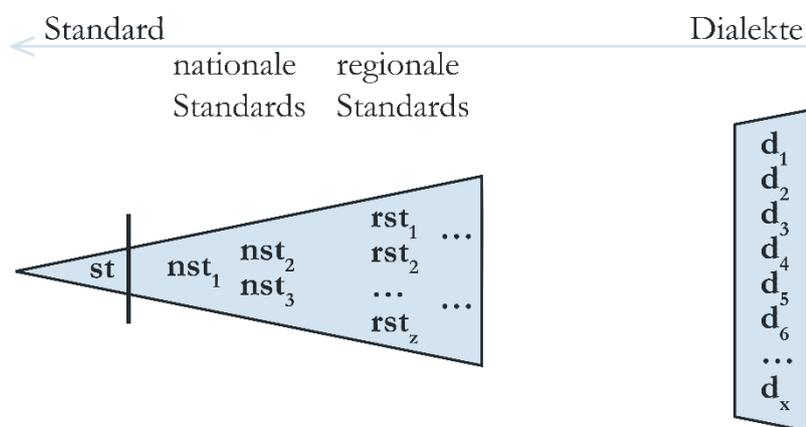


Abbildung 5. Modell regionaler Varietäten – Diglossie. Eigene Darstellung nach „Standardsprache im DaF-Unterricht: Normstandard - nationale Standardvarietäten - regionale Standardvarietäten“ von H. Spiekermann, 2007, *Linguistik Online*, 32(3), S. 122.

Nach aktuellem Stand der Forschung ist, wie hier und ebenso in Abschnitt 3.1 prägnant erläutert, für beinahe alle Gebiete Österreichs folglich ein Kontinuum (Dialekt-Standard-Kontinuum) anzunehmen. Die Verortung Österreichs, lässt man jene Regionen, die nicht dem bairischen Dialektraum angehören, unberücksichtigt, kann somit als abgeschlossen betrachtet werden.

3.3.2 Der bairische Dialektraum

Das Bairische bzw. die bairischen Dialekte sind durch zahlreiche Merkmale charakterisiert (siehe u. a. Wiesinger 1983a). Zentrale strukturelle Gemeinsamkeiten innerhalb des Bairischen, respektive Unterschiede zur Standardvarietät im Bereich der Phonologie und Morphologie sind dargelegt. Hierbei handelt es sich um einen prägnanten Auszug und keinesfalls um eine vollständige Präsentation aller Charakteristika.

Ein Merkmal ist die Verdumpfung des *a*-Vokals. Dabei wandeln sich die mittelhochdeutschen Vokale *a* und *á* zu *ɔ* und *o* (Wiesinger, 1983a, S. 837). Lenz (2019) verdeutlicht dies mit dem Beispielswort *schlage* (Infinitiv: schlagen), dialektal [ʃɔ:g] oder [ʃo:g] (S. 324). Ein weiteres zentrales phonologisches Charakteristikum betrifft

die Senkung des mittelhochdeutschen *ä*-Umlauts. Mittelhochdeutsch *ä* und *a* werden zu *a* und *ã* (Wiesinger, 1983a, S. 837). Hinsichtlich der Morphologie ist von Lenz (2019), die u. a. auf Wiesinger (1989) verweist, angeführt: „Als ... Merkmal erweist sich die bairische Verbalendung der 2. Ps. Pl. auf *-(e)ts*, der standardsprachlich ein einfacher Plosiv gegenübersteht ...“ (S. 332). Zudem ist bei der Pluralbildung von Personalpronomina ein weiteres zentrales Merkmal festzustellen. Die Personalpronomen *ihr* und *euch* werden bisweilen dialektal zu [e:s] und [ɛŋk] (Wiesinger, 1990, zitiert nach Lenz, 2019, S. 334).

3.3.3 Das Bundesland Oberösterreich und sein Klang

Anhand Abbildung 6 ist ersichtlich, dass das Bundesland Oberösterreich, mit der Ausnahme eines kleinen Teils im Süden, der zum Südbairischen gehört, zum Mittelbairischen zählt. Wiesinger (2004) gelangt nach Darlegung mehrere Aspekte die lautgeographische Stellung Oberösterreich betreffend zur begründeten Annahme: „Die dialektalen Grundlagen Oberösterreichs sind ... zur Gänze mittelbairisch“ (S. 18).

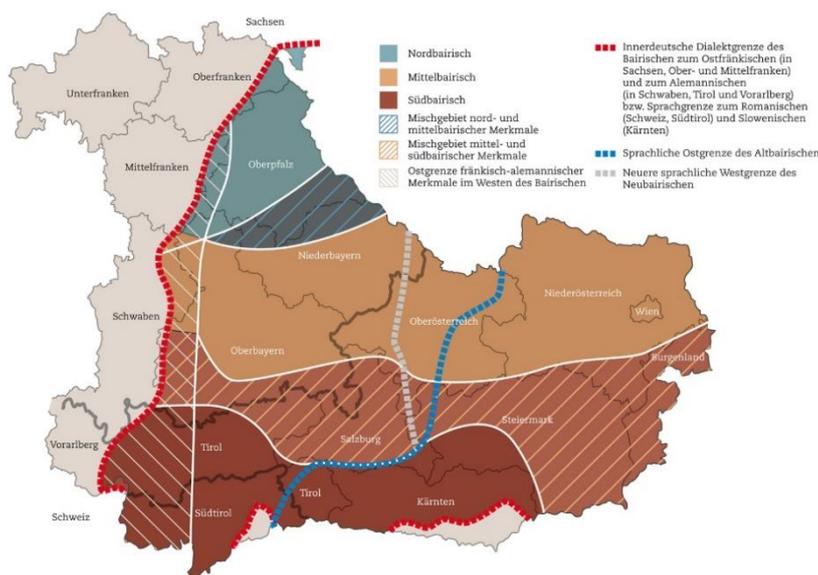


Abbildung 6. Gliederung des bairischen Dialektraums. Aus Dialekte in Oberösterreich (Bairisch) vom Adalbert-Stifter-Institut des Landes Oberösterreich, nicht datiert. Verfügbar unter: <https://stifterhaus.at/forschung/sprachforschung/dialekte-in-ooe> (Ergänzung: Entwurf: Hermann Scheuringer. Nach Adeliges Leben von K. Brunner (S. 90–91), 2012. In W. Jahn & E. Brockhoff (Hrsg.), *Verbündet, verfeindet, verschwägert – Bayern und Österreich* (Bayerisch-Oberösterreichische Landesausstellung, Bd. 1, S. 60–93). Augsburg: Haus der Bayerischen Geschichte.

Zu den Merkmalen des Mittelbairischen zählen unter anderem die *Liquidvokalisierungen* und die *Konsonantenschwächung*. Zur Veranschaulichung der Liquidvokalisierung sind zwei Beispiele angeführt. 1. Aus ‚Schuld‘ wird *Schuid* (I-Vokalisierung). 2. Aus ‚warm‘ wird *woam* (Adalbert-Stifter-Institut des Landes Oberösterreich, n. d.). Die Annahme, dass es z. B. eine einheitliche Realisierung der I-Vokalisierung, die sich über ganz Oberösterreich erstreckt, gibt, ist aber nicht haltbar. Aufgezeigt werden kann dies am Wort *spielen*, das wie in nachfolgender Abbildung ersichtlich, je nach Gebiet, differierende Realisierungen aufweist (Adalbert-Stifter-Institut des Landes Oberösterreich, n. d.). Das zweite Merkmal, die Konsonantenschwächung, bei welcher es zur Lenisierung kommt, ist ebenso anhand eines Exempels verdeutlicht: Aus ‚Tochter‘ wird *Dochda* (Lenz, 2019, S. 330).

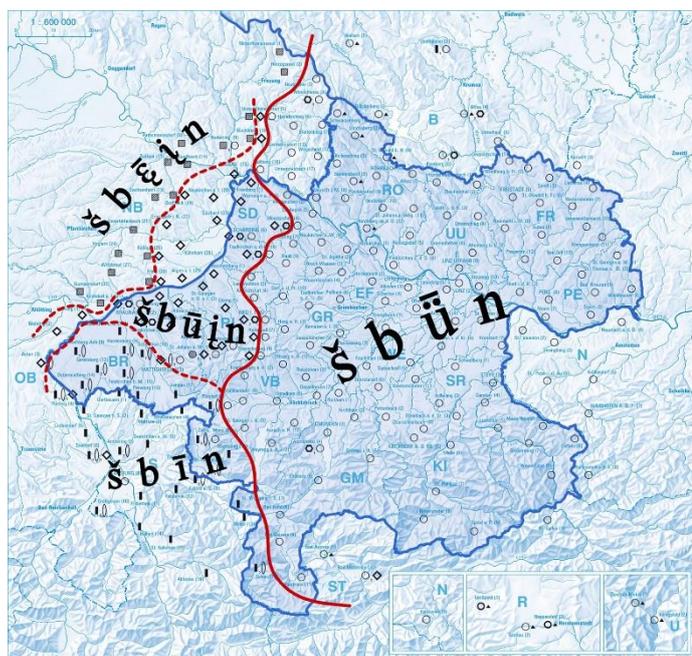


Abbildung 7. Lautgeografie von mhd. i + l in spielen. Aus Dialekte in Oberösterreich (Lautgeografie) vom Adalbert-Stifter-Institut des Landes Oberösterreich, nicht datiert. Verfügbar unter: <https://stifterhaus.at/forschung/sprachforschung/dialekte-in-ooe>

Abschließend ist auf die interaktive Werbeanwendung „OöTon – Audiothek oberösterreichischer Dialekte“ hingewiesen. Gefunden werden hier zahlreiche Hörproben, die die Charakteristika greifbar(er) machen (Adalbert-Stifter-Institut des Landes Oberösterreich, n. d.) – Österreich klingt!

3.4 Sprachgebrauch und Sprachbeurteilung

Die sprachliche Situation Österreichs zeichnet sich ferner durch einen spezifischen Sprachgebrauch und eine bestimmte Sprachbeurteilung aus. Anhand der Resultate von Selbsteinschätzungsumfragen sowie wissenschaftlichen Untersuchungen wird sich um einen soliden Einblick in diese Thematiken bemüht. Zudem wird sich mit der Frage, ob (und wie) der Dialekt in Schulbüchern sowie im Lehrplan der Volksschule thematisiert wird, beschäftigt.

3.4.1 Studienergebnisse

3.4.1.1 Selbsteinschätzungsumfragen: Sprachgebrauch und Sprachkompetenz

In Österreich und Südtirol spricht man gerne Dialekt, das kann aus einer Umfrage zum Sprachgebrauch und zur Sprachbeurteilung, die sich aus zwei Teilerhebungen (insgesamt 1464 Fragebögen) zusammensetzt, abgeleitet werden (Steinegger, 1998, S. 43, 90). Mehr als zwei Drittel der Teilnehmer:innen bezeichnen sich als Dialekt-sprecher:innen und beinahe jede:r Zweite gibt als präferierte Sprachvarietät den Dialekt an. Dahingegen wird nur von 5 % als bevorzugte Sprechweise Hochdeutsch (Standarddeutsch) angeführt und rund 45 % verfallen auf die Umgangssprache (Steinegger, 1998, S. 90). Zudem konnte durch die Selbsteinschätzungsumfrage eine Dependenz zwischen dem Sprachgebrauch bzw. der Wahl der Varietät(en) und den situativen Faktoren (Gesprächsort, Gesprächspartner:in, Gesprächssituation) sowie (sozio-)demographischen Merkmalen (Schichtzugehörigkeit, Alter, Wohnort und Geschlecht) eruiert werden (Steinegger, 1998, Kap. 7). Dem demographischen Merkmal Wohnort kommt in Bezug auf den empirischen Teil (Pilotstudie) der Arbeit eine tragende Rolle zu, weshalb nachfolgend prägnante weiterführende Erläuterungen vorzufinden sind. Vorab ist aber noch ein wesentliches Studienresultat bezüglich des Sprachgebrauchs in Oberösterreich anzuführen:

[T]he dialect's domain is the private, among family and friends, and its territory are the rural areas; the standard's domain is in ritualized and rather formal public functions and public speaking, in academia, and in transnational and international communication (for the sake of comprehensibility). (Soukup, 2009, S. 130)

Der Einfluss der Größe des Wohnortes (Groß-, Mittel-, Kleinstadt oder Dorf) auf den Sprachgebrauch wurde in der Selbsteinschätzungsumfrage von Steinegger (1998) belegt (S. 169). Während in den Dörfern 87,1 % angaben, Dialekt zu sprechen (Dialektkompetenz), waren es in den Großstädten lediglich 50,8 %. Darüber hinaus wird sowohl in den Groß- als auch Mittelstädten die Verwendung der Umgangssprache dem Dialektgebrauch vorgezogen, in Kleinstädten und Dörfern dahingegen der Dialekt präferiert. Die Standardsprache ist lediglich von einem sehr kleinen Anteil und hier insbesondere von den Sprecherinnen und Sprechern, die in Groß- oder Mittelstädten leben, die bevorzugte Sprechweise (Steinegger, 1998, S. 169). Ammon (1977) führt den am Land im Vergleich zur Stadt häufigeren Gebrauch des Dialekts auf die ländliche Situation, ergo die maßgebliche „Rolle der Landwirtschaft“ zurück (S. 36). Wiesinger (1983b) machte diesbezüglich aber auch deutlich, dass eine geringe Steigerung der Anzahl städtischer Siedlungen bei einem gleichzeitigen Schwund der landwirtschaftlichen Dominanz auszumachen ist (S. 186).

Resultate bezüglich des Stellenwerts von Dialekt und Standard sind zudem einer von Ender und Kaiser (2009) realisierten Online-Umfrage (230 Personen, AT und CH) zu entnehmen (Kap. 3). Hingewiesen ist hinsichtlich der Stichprobe ergänzend auf die vorgenommene Splittung der Gewährpersonen – 1. Teilnehmer:innen aus ‚Rest Österreich‘, 2. Teilnehmer:innen aus Vorarlberg und 3. Teilnehmer:innen aus der Schweiz. Die Splittung (von den österreichischen Gewährpersonen) ist durch die sprachliche Sonderstellung Vorarlbergs (alemannischer Sprachraum) in Österreich zu erklären. Neben Hinweisen zur Einschätzung des Unterschiedes zwischen Dialekt und Standard im jeweiligen (Bundes-)Land, sind auch Erkenntnisse zur Standarddeutsch- und Dialektkompetenz vorzufinden (Ender & Kaiser, 2009, Abschn. 3.1–3.3). Die Ergebnisse der Umfrage zeigen einerseits die hohe Bescheinigung der eigenen Standarddeutschkompetenz, wobei es die Zusammensetzung der Stichprobe sowie deren daraus resultierenden Gültigkeitsbereich der Ergebnisse⁷ zu beachten gilt, auf. Interessant, wenn auch nicht unerwartet, ist andererseits dahingegen die Beurteilung der anderen. Bezug auf den Sprachraum Österreich (exklusive Vorarlberg) nehmend, werden hier von den Landsleuten mehr als der Hälfte

⁷ „jüngere, gut ausgebildete Personen“ (Ender & Kaiser, 2009, S. 277)

eine „eher schlechte“ oder „schlechte“ Standarddeutschkompetenz attestiert (Ender & Kaiser, 2009, S. 279–280). Die Dialektkompetenz der Teilnehmer:innen aus dem bairischen Teil Österreichs ist nach eigenen Angaben ausbaufähig. Nur ungefähr die Hälfte bekundet „gute“ dialektale Kompetenzen und in etwa jede sechste Gewährperson aus ‚Rest Österreich‘ bezeichnet ihre Dialektkompetenz als „eher schlecht“ oder „schlecht“ (Ender & Kaiser, 2009, S. 280).

3.4.1.2 Wissenschaftliche Untersuchungen: Spracheinstellung und Sprachbeurteilung in (Ober-)Österreich

Der Dialekt wird „... gesprochen und gleichzeitig verleugnet, romantisiert und gleichzeitig stigmatisiert“ (Moosmüller, 1991, S. 149). Das ist das Resultat einer durchgeführten Befragung zur Spracheinstellungen der Österreicher:innen, bei jener die Befragten jedoch eine gewisse Schichtzugehörigkeit (Politiker:innen, Lehrer:innen, Akademiker:innen, ...) aufwiesen (Moosmüller, 1991, S. 13–14). Die einzelnen Bundesländer betrachtend, verweist Moosmüller (1991) auf die Beliebtheit der Varietäten in Tirol und Kärnten. Die Wiener Varietät findet dahingegen nur schwachen Anklang (S. 150). Für das Bundesland Oberösterreich legt Ebner (1989) dar: „Oberösterreich ist ... ein dialektfreundliches Land. Es ist in allen Gesellschaftsschichten möglich, Dialekt zu sprechen“ (S. 166). Soukup (2009) führt jedoch an, dass es, abhängig vom Sprachgebrauch, zu Differenzen in der Wahrnehmung von Menschen kommt (S. 127). Ihre Erkenntnisse aus der Feldstudie zur Spracheinstellung von Oberösterreicherinnen und Oberösterreichern zusammenfassend, ist festzustellen, dass Dialektsprecher:innen einerseits u. a. als natürlicher, ehrlicher und sympathischer eingeschätzt, aber gleichzeitig auch zum Beispiel als unhöflicher, ungebildeter und grober wahrgenommen werden (Soukup, 2009, S. 127, 129). Bei der (teils) negativen Beurteilung des Dialektgebrauchs kann eine Übereinstimmung mit den Ergebnissen Moosmüllers (1991) ausgemacht werden. Bei den Äußerungen der Teilnehmer:innen ist besonders die häufig durchaus ausgeprägte negative Konnotation, die am Dialekt zu haften scheint, und eine allgemein negative Einstellung zum Dialekt bzw. eine negative Bewertung des Dialekts auffällig. Hierbei sind sowohl städtische als auch ländliche Dialekte inbegriffen und in weiterer Folge von einer Diskriminierung nicht ausgeschlossen (Moosmüller, 1991, S. 155–162).

3.4.2 Ausschnitte einer Dokumentenanalyse: Schulbücher und Lehrplan

In Deutschland postulieren sowohl Länder als auch der Bund für den Schutz sowie die Pflege der Dialekte (Maitz, 2015, S. 211). Die Resultate der durchgeführten Schulbuchanalyse in Bayern zeigen aber auf, dass der Dialekt oftmals als eine „disfunktionale Sprachvarietät“ (Maitz, 2012, S. 213), die u. a. zu Verständnisschwierigkeiten führt, angesehen wird. Interessant ist hierbei insbesondere, dass die Standardsprache sich der ‚Missverständnis-Problematik‘ nicht stellen muss. Als Lösung für die Vermeidung der Kommunikationsschwierigkeiten, deren Ursache sich nach den Autorinnen und Autoren eines Schulbuches im Dialektgebrauch findet, wird der Gebrauch der Standardsprache als erforderlich angesehen sowie den Kindern angeraten (Maitz, 2015, S. 213–215).

Für Österreich wird, aufgrund der fehlenden Thematisierung der Standardsprache in Österreich (österreichisches Deutsch) in den analysierten Schulbüchern, von Ransmayr (2019) Folgendes dargelegt: „Wie die Variation im Standarddeutschen altersgerecht für den Unterricht aufzubereiten ist und wie das Sprachbewusstsein der Lernenden geschärft werden kann, bleibt völlig der Lehrkraft und ihrer Fachkenntnis bzw. ihrem Engagement überlassen“ (S. 304). Auch im Lehrplan für die österreichischen Volksschulen scheint der Terminus österreichisches Deutsch nicht auf bzw. findet keine Thematisierung der österreichischen Standardsprache statt (Lehrplan der Volksschule, 2012). Der Standardsprache per se wird jedoch durchaus Beachtung geschenkt und die Wichtigkeit des Erwerbs der Standardsprache bzw. der Hinführung zur Standardsprache und des Gebrauchs jener betont (Lehrplan der Volksschule, 2012, S. 105). Mit dem Dialektgebrauch wird sich dahingegen wenig befasst. Anhand der nachfolgenden Auszüge aus dem Lehrplan (exemplarisch) ist aufgezeigt, wie (k)eine Beschäftigung mit dem Dialekt erfolgt. Die Bildungs- und Lehraufgabe des Bereichs „Deutsch, Lesen, Schreiben“ ist es u. a. „die individuelle Sprache des Kindes zur Standardsprache zu erweitern; ...“ (Lehrplan der Volksschule, 2012, S. 105). Des Weiteren sind das Erfassen von „Gemeinsamkeiten und Unterschieden“ (Lehrplan der Volksschule, 2012, S. 109) zwischen Dialekt und Standardsprache sowie das „Üben von Satzmustern, die häufig fehlerhaft verwendet werden, insbesondere Fehlformen, die sich aus dem Unterschied zwischen Mundart- und Standardsprache ergeben“ (Lehrplan der Volksschule, 2012, S. 108) Teil des Lehrstoffes der Grundstufe 1 im Bereich

„Deutsch, Lesen, Schreiben“. Glantschnig (2011) äußert indes jedoch Zweifel an der Möglichkeit, die erwähnten Bildungs- und Lehraufgaben, ob beispielsweise der Herkunft der Lehrkräfte (ortsfremd) oder ob der untergeordneten Stellung des Dialekts im Klassenraum zu erfüllen (S. 224–225).

Abgeschlossen ist mit einer bedeutsamen Stellungnahme von Berthele (2010), die es auch in den nächsten Kapiteln mitzubedenken gilt:

... nichts deutet darauf hin, dass der Gebrauch und Erwerb von Dialekt und Standard zu gravierenden Kompetenzproblemen führt, sofern realistische und kommunikativ angemessene Lernziele formuliert werden. Im Gegenteil, Dialekt und Standard bilden eine mehr als nur embryonale Form von Mehrsprachigkeit, die möglicherweise viel europäischer ist als es auf den ersten Blick den Anschein macht. (S. 49-50)

Teil 1b: Der Erwerb (bzw. die Aneignung) von Sprache(n)

4 Eine perspektivische Betrachtung von Sprache

Die im Zuge der vorliegenden Arbeit durchgeführte Pilotstudie in Oberösterreich bezieht sich auf die *multivariäre Sprachkompetenz* von Kindern im Volksschulalter. Eine prägnante Auseinandersetzung mit dem *Spracherwerb* im Allgemeinen ist infolgedessen unumgänglich. Ebenso bedarf es einer knappen Vorstellung von Studienergebnissen zur *Sprachkompetenz* und zur *Sprachbewusstheit* von Kindern. Als Abschluss des Kapitels erweist sich des Weiteren das Streifen der Frage, wie mehrsprachig Österreich ist und eine kurze Beschäftigung mit der Thematik der *inneren Mehrsprachigkeit* als besonders bedeutsam.

4.1 Spracherwerb, die Facetten von Sprache und die Sprachkompetenz

Viele (Teil-)Disziplinen, wie u. a. die Entwicklungspsychologie oder die Linguistik, befassen sich mit dem Spracherwerb von Kindern. Etabliert haben sich hierbei differierende Termini. Darunter der Begriff *Sprachaneignung* (Kind als aktiver Akteur), *Sprachentwicklung* (Bereich Psychologie) und Spracherwerb (in der Linguistik gebräuchlicher Begriff, Sprache wird aus der Umwelt erworben) (Jeuk, 2018, S. 27). Die Termini Spracherwerb und Sprachaneignung finden als Arbeitsbegriffe für die vorliegende Arbeit Verwendung.

Neben den aufgezeigten unterschiedlichen Begrifflichkeiten ist festzuhalten, dass der Spracherwerb ein hochkomplexer Prozess ist. Wortschatz(-Erwerb) und Grammatik(-Erwerb) sind dabei zentrale, aber nicht die einzig essentiellen Faktoren. Insofern kritisch betrachtet wird eine Fokussierung auf einzelne Elemente von Ehlich (2009), als die Aneignung von Sprache wesentlich mehr als Lexik und Grammatik umfasst (S. 19). Ersichtlich wird dieses Mehr anhand seines Modells der „Basisqualifikationen“ (analytisches Strukturmodell), mit dem er eine theoretisch analytische Aufschlüsselung der Sprachkompetenz aufgestellt hat. Die sechs Basisqualifikationen (phonische Qualifikation, pragmatische[n] Qualifikation[en] I und II, semanti-

sche Qualifikation, morphologisch-syntaktische Qualifikation, diskursive Qualifikation und literale[n] Qualifikation[en] I und II), die den Qualifikationsfächer bilden, sind in der Realität des sprachlichen Handelns nicht getrennt voneinander zu betrachten, sondern treten miteinander in Wechselwirkung (Ehlich, 2009, S. 19). Döll (2017) ergänzt, dass die Aneignung jener Qualifikationen stets sowohl die Produktion als auch die Rezeption (produktive und rezeptive Fähigkeiten) betrifft (S. 11). In Zusammenhang mit dem Spracherwerb ist hinsichtlich einer Modellierung von Sprachkompetenz die theoretische Frage „What does it mean to know a language?“ (Spolsky, Sigurd, Sato, Walker & Arterburn, 1968, S. 79) von zentraler Bedeutung. Eine einheitliche Beantwortung der Frage „Was ist Sprachkompetenz?“, respektive eine allseits verbindliche Definition für das Kompositum Sprachkompetenz ist nach Begutachtung von adäquater Forschungsliteratur (siehe u. a. Jude & Klieme, 2007, S. 10; Alderson & Benerjee, 2002 und North, 2002, zitiert nach Jude & Klieme, 2007, S. 12) kaum auszumachen. Eine Darlegung Nodaris (2002) zeigt auf, dass bereits für den Kopf (Kern) des Determinativkompositums (hier: Kompetenz) im wissenschaftlichen Diskurs keine „endgültige Klärung erreicht“ werden konnte (S. 9). Eine schlichte, anerkannte Definition (Perspektive Linguistik, Pragmatik) wird jedoch, ob der anschließenden Möglichkeit der Verortung des Begriffes, dennoch gegeben. „Unter Sprachkompetenz [Coserius Definition aufgegriffen] verstehen wir das Wissen, das die Sprecher beim Sprechen und bei der Gestaltung des Sprechens anwenden“ (Coseriu, 1988, zitiert nach Jude & Klieme, 2007, S. 9).

4.2 Metasprache, Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein

Die „Metasprache ist die Voraussetzung dafür, über Sprache zu reflektieren und zu sprechen, und damit die Basis von Grammatik- und Normkonzeptionen“ (Schaller, 2018, S. 70). In direkter Relation dazu stehen die Termini Sprachbewusstsein und Sprachbewusstheit. Definiert werden kann Sprachbewusstheit als „konkrete metasprachliche Handlung“ und „Sprachbewusstsein als das sprachliche Wissen, das diesen Handlungen zugrunde liegt“ (Hug, 2007, S. 10). Hinsichtlich der Feststellung von Sprachbewusstheit ist auf die Ergebnisse der Studie „Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit“, in der metasprachliche Äußerungen (Indikator für Sprachbewusstheit) elizitiert worden sind, hingewiesen (Wildemann, Akbulut & Bien-Miller, 2016, S. 42). Die Studienergebnisse erbringen den Nachweis, dass „... bereits

Grundschüler/innen ... zu metasprachlichen Handlungen fähig sind“ und zeigen zudem auf, dass „... mehrsprachige Kinder bei Kontrolle von Grundintelligenz, Sprachkompetenz und Alter eine höhere Gesamtzahl metasprachlicher Äußerungen“ (Wildemann et al., 2016, S. 53) produzieren. Bezüglich der Resultate mehrsprachiger Kinder (höhere Gesamtzahl metasprachliche Äußerungen) wird aber von Wildemann et al. (2016) unterstrichen, dass die Art der Erhebung einen Einfluss auf die Resultate hat (S. 53).

4.3 Mehrsprachiges Österreich, mehrsprachige Kinder

Einer statistischen Erhebung aus dem Schuljahr 2020/21 zufolge haben von insgesamt 347 521 Volksschulkindern in Österreich 107 562 eine nicht-deutsche Umgangssprache bzw. ist Deutsch für sie nicht die erstgenannte im Alltag gebrauchte Sprache (Statistik Austria, 2021, Tabelle 1). Die Stadt Wien - Integration und Diversität (2020) zeigt auf, dass aufgrund der Vorgehensweise bei der Datenerhebung und Datenbasis (nur die erste Angabe [Sprache] wird berücksichtigt) die Ergebnisse aber vielmehr darstellen, wie viele Kinder, die die Volksschule besuchen, eine andere Erstsprache als Deutsch haben, als dass die Anzahl an Kindern mit nicht-deutscher Umgangssprache (Alltagssprache) abgebildet wird (S. 82). Unabhängig davon kann aber, nicht nur wie der Augenschein zeigt, sondern auch Statistiken belegen, eruiert werden, dass die Mehrsprachigkeit der Schüler:innen (Volksschule) keine Ausnahme, sondern den Normalfall darstellt. In Bezug auf die Mehrsprachigkeit liegt der Fokus häufig auf Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch (äußere Mehrsprachigkeit). Roche (2013) betont aber: „Auch ‚monolinguale‘ Kinder erwerben ... mehrsprachige Kompetenzen, die man als Varietäten der Sprache beschreiben kann“ (S. 186). Diese Mehrsprachigkeit wird als innere Mehrsprachigkeit bezeichnet (Roche, 2013, S. 186). Abschließend ist angeführt, dass mit dem Begriff multivarietaire Sprachkompetenz auf die innere Mehrsprachigkeit, die sich auf die Kompetenz, differierende Varietäten (z. B. Standardsprache und Dialekt) zu beherrschen, bezieht, referiert wird. In weiterer Folge nimmt diesbezüglich der Begriff *Variationskompetenz*, dessen Definition in Abschnitt 5.2 erfolgt, eine zentrale Rolle ein. Er ist als Schlüsselbegriff für die vorliegende Arbeit zu betrachten.

5 Ein wissenschaftlicher Überblick mit Fokus auf die multivariäre Sprachkompetenz von Kindern

In Fortsetzung an die Grundlagen zum Spracherwerb dient Kapitel 5 vornehmlich der detaillierten Darstellung von Studienresultaten bezüglich der multivariären Sprachkompetenz von Kindern. Hierbei ist erneut Steinegger (1998) aufgegriffen, aber auch Lichtenegger (2015), die die Spracheinstellung von Linzer Müttern untersucht hat. Insbesondere wird jedoch, ob der Bedeutung für die empirische Studie, auf die Forschungserkenntnisse von Kaiser und Kasberger eingegangen. Dabei ist es nicht möglich, die gesamte(n) Studie(n) mit Erläuterungen zur Methode, etwaige Einschränkungen und dergleichen abzubilden, essentielle Resultate sind aber ausführlich dargelegt.

5.1 Die Sprache(n), die Kinder zu hören bekommen (soll[t]en)

Beinahe 80 % der Teilnehmer:innen (Selbsteinschätzungsumfrage) geben an, Dialektsprecher:innen zu sein (Steinegger, 1998, S. 90) und Soukup (2009) legt dar, dass der Dialekt besonders in familiären Situationen gebraucht wird (S. 130). Wenngleich prozentuell gesehen, sofern alle Fragebögen miteinbezogen werden, mit Kindern am häufigsten im Dialekt (und nicht in der Umgangssprache oder in der Standardsprache) gesprochen wird, bekommen sie jedoch, im Vergleich mit anderen Familienmitgliedern, weniger Dialekt zu hören (Steinegger, 1998, S. 102). Auffallend ist hier, dass beinahe jede fünfte Gewährperson als Sprechweise mit Kindern Hochdeutsch angegeben hat – ein für die Kommunikationssituation verhältnismäßig hoher Anteil (Steinegger, 1998, S. 102). Die Ergebnisse der Umfrage von Ender und Kaiser (2009) zeigen ebenso auf, dass mit Kindern in Österreich (exklusive Vorarlberg) am häufigsten Dialekt, gefolgt von der Umgangssprache, gesprochen wird, der Anteil der Standardsprache ist mit 2 % dahingegen aber verschwindend gering (S. 289). Interessant ist es, an dieser Stelle zusätzlich Forschungserkenntnisse von Lichtenegger (2015), die die Spracheinstellungen von Müttern in Linz (Oberösterreich) untersucht hat, anzuführen. Es wurde u. a. eruiert, dass der Sprachgebrauch in Abhängigkeit der sprachlichen Entwicklung des Kindes signifikant variiert. Können die Kinder bereits sprechen, wird mit 50 % die Sprechweise „nahe am Dialekt“ ausgewählt, lernen Kinder dahingegen aber gerade erst das Sprechen, wird

„nahe am Hochdeutschen“ mit 62 % deutlich präferiert (Lichtenegger, 2015, S. 80). Ebenso wurde von Lichtenegger (2015) ein Einfluss auf die Spracheinstellungen, insbesondere hinsichtlich der verwendeten Sprechweise gegenüber den Kindern, durch die Bildungshintergründe der Mütter festgestellt (S. 123).

Abschließend sind Erkenntnisse in Zusammenhang mit Bildungseinrichtungen und der Sprachförderung angeführt. Den Sprachgebrauch im Unterricht betrachtend, kann konstatiert werden, dass sich annähernd dreiviertel der befragten Personen den Gebrauch der Standardsprache in der Schule wünschen (Steinberger, 1998, S. 141). Ähnlich sind die Resultate bei Lichtenegger (2015). Insgesamt sprechen sich hier 82 % der Mütter dafür aus, dass die Lehrkräfte in der Schule „nahe am Hochdeutschen“ (62 %) oder „Hochdeutsch“ (20 %) sprechen sollen (S. 103). Krumm (2006) meint hinsichtlich der sprachlichen Orientierung im (Fremdsprachen-)Unterricht dahingegen: „Wenn Lernende zu sehr auf die normative Seite der Sprache verpflichtet werden, kann sich ihre sprachliche Imagination, ihr Sprachgefühl, ihre Lust zum sprachlichen Risiko nicht entfalten“ (S. 460). Und Dirim (2017) unterstreicht bezüglich der DaZ-Didaktik unter Rückgriff auf Ender (u. a. 2007) „dass ... Alltagssprache nicht nur als standardnahe Umgangssprache gedacht werden kann. Daher erscheint es ggf. sinnvoll, in die Sprachförderung dialektale Mittel systematisch einzubeziehen“ (S. 113).

5.2 Variationskompetenz: Forschungserkenntnisse zum Dialekt-Standarderwerb von Kindern in Ö

Unter dem Terminus *Variationskompetenz* wird eine Kombination mehrere Teilkompetenzen subsumiert, und zwar die Fähigkeit, verschiedenen Varietäten verstehen zu können (rezeptive Kompetenz), worauf die Fähigkeit aufbaut, die Varietäten zu unterscheiden (diskriminieren) und die Situationsadäquatheit von Sprechweisen zu erkennen (= perzeptive Seite der Variationskompetenz), was letztlich zur Fähigkeit führt, die entsprechenden Varietäten auch selbst (mehr oder weniger) bewusst realisieren und soziopragmatisch einsetzen zu können (= produktive Seite der Variationskompetenz). (Kaiser & Kasberger, 2020, S. 161)

Kaiser (2019) führt an, dass Resultate aus Studien zum Dialekt-Standard-Variationserwerb vorhanden sind, betont jedoch insbesondere auch den offenkundigen Forschungsbedarf hinsichtlich des Variations- und Varietätenerwerbs von Kindern

(S. 69). Vorhandene und für die Arbeit relevante Ergebnisse sind in den nachfolgenden Unterabschnitten aufgegriffen.

5.2.1 Diskriminationsfähigkeit und rezeptive Kompetenzen

Die Unterscheidungsfähigkeit betreffende Forschungserkenntnisse zeigen auf, dass die Entwicklung der Diskriminierungsfähigkeit nicht linear vonstattengeht. Ein U-förmiger und gradueller Verlauf wird angenommen (Kitamura, u. a. 2006a; Roberts, 2013, beide zitiert nach Kaiser & Kasberger, 2020, S. 163).

Erste Forschungsergebnisse bezüglich der Diskriminationsfähigkeit und den rezeptiven Kompetenzen von Kindergarten- und Volksschulkindern in Österreich liegen zudem seit wenigen Jahren vor. In einer vergleichsweise aktuellen Studie von Kaiser und Kasberger konnte durch die Durchführung von zwei Experimenten⁸ im „ABX-Design“ (Beck, 2014, Kap. 4) eruiert werden, dass die Diskriminationsfähigkeit betreffend sich basale perzeptive Fähigkeiten bereits im Alter von etwa fünf Jahren entwickeln (Kaiser & Kasberger, 2018, S. 475). Des Weiteren wird zusammenfassend, sowohl die basalen perzeptiven Fähigkeiten als auch die abstrakte Kategorienbildung inkludierend, Folgendes festgehalten: „Considerable progress seems to be made between ages 7 and 8 and discrimination ability reaches its peak at age 9“ (Kaiser & Kasberger, 2018, S. 475). Ergänzt sei aber hierzu, dass in dieser Analyse, die zu dargelegten Ergebnissen führte, nur die Kinder mit Erstsprache Deutsch (monolinguale oder simultan bilinguale Kinder) berücksichtigt wurden (Kaiser & Kasberger, 2018, S. 454, 464).

Nachfolgend sind zusätzliche Ergebnisse von Kaiser (2019), die in einer weiteren Analyse den Fokus vornehmlich auf die Daten von 20 multilingualen Kindergartenkindern (13 Kinder mit 2 L1, 6 Kinder mit DaZ, 1 Kind ohne Zuordnung) gerichtet und einen Vergleich mit monolingualen Kindern gezogen hat, dargelegt (S. 70). Hinsichtlich der rezeptiven Kompetenzen gibt es keine signifikanten Unterschiede im Standardverstehen zwischen monolingualen und mehrsprachigen Kindern. Dahingegen sind aber Differenzen (besseres Abschneiden der monolingualen Kinder) bezüglich des Dialektverstehens bei jüngeren (drei- und vierjährigen) Kindern, jedoch nicht mehr bei älteren mehrsprachigen Kindern, existent (Kaiser,

⁸ Experiment 1: gleiche Sätze in untersch. Varietäten (basale perzeptive Fähigkeiten)

Experiment 2: unterschiedliche Sätze in untersch. Varietäten (abstrakte Kategorienbildung)

2019, S. 72). In Bezug auf die Diskriminationsfähigkeit erzielen die mehrsprachigen Kinder bei der Erhebung bessere Resultate (Kaiser, 2019, S. 71). Kaiser (2019) fügt diesbezüglich an: „Wenn der hier beobachtbare Vorteil auch nicht statistisch abgesichert werden kann, so ließe er sich doch plausibel im Sinne einer erhöhten metasprachlichen Kompetenz von Mehrsprachigen ... erklären“ (S. 72).

5.2.2 Produktion

Die Altersfrage wird im Forschungsüberblick bei Roberts (2013) beantwortet: „Most of early studies of child variation ... showed that children, even before the age of five, have a remarkable ability to acquire language variation, including some highly complex variable systems“ (S. 267). Daran anknüpfend ist ein kurzer, nicht allumfassender Einblick in den derzeitigen Forschungsstand hinsichtlich der produktiven Seite der Variationskompetenz von Kindern in Österreich geboten. Zurückgegriffen wird hierbei erneut auf die Studie von Kaiser und Kasberger. Bei den an den Untersuchungen teilnehmenden Kindergarten- und Volksschulkindern wurde u. a. erhoben, ob Kinder die jeweiligen Varietäten produzieren und ob sie sich an die Standardsprecherin bzw. die Dialektsprecherin anpassen (können) (Kaiser, 2019, S. 73; Kaiser & Kasberger, 2020, S. 174).

Festgestellt werden konnte bezüglich des allgemeinen Variationsspektrums und den Fokus auf mehrsprachige Kinder gerichtet Folgendes: „Während die Aneignung der Standardsprache in der mehrsprachigen Gruppe ... der Normalfall ist, müssen für die zusätzliche Aneignung des Dialekts ... offenbar weitere Faktoren erfüllt sein“ (Kaiser, 2019, S. 75). In Hinblick auf das Variationsverhalten legt Kaiser (2019) sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen monolingualen und mehrsprachigen Kindern dar und führt etwaige Argumentationslinien an (siehe Abschn. 2.3.3).

Kaiser und Kasberger (2020), die hier nur monolinguale Kinder mit L1 Deutsch inkludierten, eruierten zudem, dass dem (zunehmenden) Alter keine tragende Rolle hinsichtlich der vom Kind ausgewählten Sprachvarietät zukommt (S. 180). Der Wohnort (diatopische Variable: Land oder Stadt) dahingegen aber einen signifikanten Einfluss auf die Wahl der Sprachvarietät zu verüben scheint. Während bei der Geschichte mit der Standardsprecherin über 60 % der ‚Stadtkinder‘ (bzw. deren Äußerungen in der Gesprächssituation) der Kategorie „standardnah“ zugeordnet

werden können, sind es bei den ‚Landkindern‘ unter 40 %. Bei der Geschichte mit der Dialektsprecherin akkommodieren im Gegensatz mehrheitlich die ‚Landkinder‘. Bei beinahe 80 % fällt die Sprechlage unter die Kategorie ‚dialektnah‘, bei den ‚Stadtkindern‘ waren es etwas über 20 %. Neben dem Wohnort spielt des Weiteren das Geschlecht ebenso eine Rolle – Buben verwenden, in einer Gesprächssituation mit einer Dialektsprecherin, häufiger den Dialekt als Mädchen (Kaiser & Kasberger, 2020, S. 179–185).

5.2.3 Präferenz und Sprachbewusstheit

Mithilfe der ‚Matched-Guise-Technik‘ wurde von Kaiser und Kasberger, neben Erhebungen zur Diskriminationsfähigkeit und zu rezeptiven sowie produktiven Kompetenzen, ebenso untersucht, welche Einstellungen die Kinder zu den Varietäten haben. Zusätzlich wurden Daten in Bezug auf die Sprachbewusstheit erfasst (Kaiser, Ender & Kasberger, 2019, S. 353; Kasberger & Kaiser, 2019, S. 323-324). Anhand der Ergebnisse ist ersichtlich, dass bei den Kindergartenkindern keine klare Präferenz (Dialekt oder Standard) gegeben ist. Eine Korrelation zwischen einem höheren Bildungsgrad der Mutter und der Bevorzugung des Standards ist jedoch vorhanden. Anders verhält es sich bei den Schulkindern, die Ergebnisse zeigen bei Kindern ab 7 Jahren ein klares Präferenzmuster, eine Präferenz für den Standard auf. Diese hält bis zu einem Alter von etwa 9 Jahren an, danach ist eine Abschwächung zu beobachten. Während der Wohnort für die Wahl der Sprachvarietät (produktive Kompetenz) bedeutsam ist, konnte ein Einfluss des diatopischen Faktors auf die Präferenz einer Varietät nicht nachgewiesen werden (Kaiser et al., 2019, S. 354–355).

Ob es Volksschulkindern möglich ist, Unterschiede zwischen den Varietäten zu benennen, wurde darüber hinaus erhoben. Ein Zugriff auf die Ebene der Varietäten, sprich eine explizite oder implizite Referenz auf sie war in den vier Schulstufen (1. bis 4. Klasse) in unterschiedlichem Ausmaß möglich. Während in der ersten Klasse bei mehr als der Hälfte der Antworten keine Referenz auf die Varietät festzustellen war (Kategorien ‚Stimmqualität‘ und ‚Nichtwissen‘), konnten die Antworten der Schüler:innen aus der Grundstufe 2 (3. und 4. Schulstufe) den Kategorien ‚Varietät‘, ‚Aussprachevariante‘ und ‚Träger v. Werturteil‘ zugeordnet werden. Hier

erfolgten ergo ausschließlich implizite oder explizite Referenzen auf die Varietät(en) (Kasberger & Kaiser, 2019, S. 324–327). Nähere Erläuterungen hinsichtlich der Zunahme, Sprünge und Konstanz bezüglich des Zugriffes (explizit, implizit oder kein Zugriff auf die Ebene der Varietät) in Abhängigkeit zur Schulstufe sind bei Kasberger und Kaiser (2019) in Abschnitt 3.1 vorzufinden.

Die Bekanntheit der Wörter Hochdeutsch und Dialekt sowie das Wissen über die Bedeutung jener Lexeme wurde anhand weiterer Fragen eruiert. Zudem erfolgte eine Beschäftigung mit den Beobachtungen von Kindern hinsichtlich der Sprechweise von Menschen (Kasberger & Kaiser, 2019, S. 324). Die Ergebnisse hierzu sind bei Kasberger und Kaiser (2019) vorzufinden bzw. nachzulesen. Als zentrales, zusammenfassendes Fazit der Untersuchung ist anzuführen, „...“, dass Kinder im Alter von 3 bis 10 Jahren mit zunehmender Sprachbewusstheit Unterschiede zwischen Sprecher/innen benennen, Lexeme zur Bezeichnung der Varietäten definieren und die Varietätenwahl ihrer Umwelt beschreiben können“ (Kasberger & Kaiser, 2019, S. 335–336).

Teil 1c: (Sprach-)Diagnostik

6 Eine Einführung: Sprachdiagnostik

Heute, im Jahr 2022, existieren zahlreiche Verfahren für die Sprachdiagnostik. Von einer „verlassenen Landschaft“ (Bredel, 2005, S. 77) kann ergo nicht länger gesprochen werden, Forschungs- und Entwicklungsbedarf liegt jedoch fortwährend vor. Verweise und kurze Erläuterungen gegenwärtiger Lücken finden sich u. a. bei Jeuk und Lütke (2019, S. 192) und Spreer (2020, S. 33, 54).

In nachfolgenden Abschnitten sind die Zwecke, Funktionen bzw. Zielsetzungen der Verfahren dargelegt und eine Aufzählung der differierenden Verfahrenstypen ist vorzufinden. Zusätzlich wird in Abschnitt 6.1 ein Forschungsdesiderat aufgezeigt und in Abschnitt 6.2 ein Einblick in wissenschaftliche Qualitätsanforderungen geboten.

Abschließend ist ergänzt, dass sich für die vorliegende Masterarbeit insofern für den Begriff *Sprachdiagnostik* entschieden wurde, als andere häufig vorkommende Termini (Sprachstandserhebung, Sprachstandsfeststellung, etc.) das Wort Sprachstand beinhalten und nach Ehlich (2009) „[d]as Reden vom ‚Sprachstand‘ ... grundlegend die Problematik [verkennt]. ‚Stand‘ kann in Bezug auf Prozesse – und eben auch und gerade in Bezug auf Aneignungsprozesse von Sprache – allenfalls Momentaufnahmen bieten“ (S. 18).

6.1 Eine Kurzfassung: Verfahren für die Sprachdiagnostik

Verfahren für die Sprachdiagnostik können einerseits aufgrund ihrer Zwecke, Funktionen bzw. Zielsetzungen kategorisiert werden. Settinieri und Jeuk (2019) differenzieren zwischen Verfahren mit pädagogischer Zielsetzung (formative Förderdiagnostik) und Verfahren mit politischer (summative Zuweisungsdiagnostik) (S. 4–5). Eine kongruente Gruppierung findet sich bei Fried (2005, S. 21–23). Ähnlich, aber nicht ident kategorisieren Lengyel (2012, S. 10–12) und Reich, Roth und Neumann (2007, S. 7). Neben Verfahren mit pädagogischen oder (bildungs-)politischen Zielsetzungen verweisen sie zudem auf den (etwaigen) evaluativen Zweck von sprachdiagnostischen Verfahren. Andererseits ist es ebenso möglich, eine Differenzierung anhand der unterschiedlichen Datenerhebungsmethoden zu treffen.

Reich (2005) führt vier unterschiedliche Typen von Verfahren an: Tests (z. B. PRIMO-Test), Beobachtungen (z. B. sismik), Profilanalysen (z. B. HAVAS 5) und Schätzverfahren (z. B. SESAM) (S. 154–162). Jeder der angeführten Verfahrenstypen weist Risiken bzw. Probleme, Vor- und Nachteile auf und es gilt zu beachten, dass nicht jeder Verfahrenstyp für jedes (sprachliche) Anliegen geeignet ist (siehe u. a. Döll, 2012, S. 75–88; Jürgens & Lissmann, 2015, S. 95–96; Lengyel, 2012, S. 16–20). Hierbei wird von Bachmann und Purpura (2010) auch die Wichtigkeit der Sicherstellung „... that the language ability to be assessed is, in fact, relevant to the decision to be made“ (S. 463) betont.

Im Allgemeinen ist jedenfalls eine Fülle an sprachdiagnostischen Verfahren festzustellen (siehe u. a. Jeuk & Lütke, 2019, Kap. 6). Gleichzeitig ist aber auch explizit auf Beschränkungen hinsichtlich Verfahren zur Sprachentwicklung bei Kindern mit DaZ hinzuweisen (Wenzel, Schulz & Tracy, 2009, S. 47) und Spreer (2020) betont in Zusammenhang mit der inneren Mehrsprachigkeit: „Most oft the procedures *ingore* [Hervorhebung v. Verf.] dialects ...“ (S. 33).

6.2 Ein Überblick: Wissenschaftliche Qualitätsanforderungen (allgemein und spezifisch)

Es herrscht Konsens, dass zu den allgemeinen Anforderungen an testende Verfahren die Einhaltung der Testgütekriterien der psychologischen Diagnostik, hierbei kann zwischen Haupt- und Nebengütekriterien⁹ unterschieden werden (Lienert & Raatz, 1998, S. 7–13), gehört. Keine vollumfängliche Einigkeit besteht jedoch in der Frage, ob und inwieweit die Einhaltung der Testgütekriterien auch für nicht testende Verfahren, wie etwa Beobachtungen, maßgebend ist bzw., ob diese Anforderungen übernommen werden können, dürfen oder sollen (Döll, 2019, o. S.; Lengyel, 2012, S. 21). Döll (2012) eruiert diesbezüglich, dass „[a]ls entscheidend für die notwendige Strenge der Einhaltung von Testgütekriterien bei Beobachtungs- und profilanalytischen Verfahren zur Sprachstandsfeststellung ... Anwendungszusammenhang und die Tragweite der auf Grundlage des diagnostischen Ergebnisses zu treffenden Entscheidung zu erachten [sind]“ (S. 171). Die Ansicht Dölls deckt sich mit

⁹ Nachzulesen u. a. bei Moosbrugger und Kelava (2012) oder Ingenkamp und Lissmann (2008)

jener von Settinieri und Jeuk (2019) und Lengyel (2012), die sich in diesem Zusammenhang explizit auf die differierenden (Haupt-)Zwecke (pädagogische [Förderung] vs. politische Zielsetzung [Zuweisung bzw. Selektion]) von sprachdiagnostischen Verfahren beziehen. Während bei Verfahren, die (bildungs-)politischen Zwecken dienen, strengere Maßstäbe anzulegen sind, respektive auch für sie die Einhaltung der Testgütekriterien postuliert wird, gelten für förderdiagnostische Verfahren andere Richtlinien bzw. Anforderungen. Hierbei wird sich auf die Anforderungen, die seitens der qualitativen Forschung gestellt werden, berufen (S. 14–15; S. 21). Nach Lengyel (2012) sind hier vor allem „... intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Prüfbarkeit der Ergebnisse; Transparenz; Offenlegung der Instrumentenentwicklung, der Ziele sowie die Veröffentlichung von Erprobungsergebnissen“ (S. 21) von Relevanz.

Anschließend, Bezug auf sprachdiagnostische Verfahren nehmend, ist auf weitere Anforderungen, deren Erfüllung (soweit möglich) gefordert wird, hingewiesen. Ein guter Überblick über die spezifischen Anforderungen, wie etwa linguistische und zweitspracherwerbstheoretische Kriterien oder Kriterien der Mehrsprachigkeitsforschung, findet sich im breit gefächerten Kriterienkatalog von Jeuk und Settinieri (2019), der in Anlehnung an Expertisen (u. a. Kallmeyer [2007] und Lisker [2010, 2013]) entstand (S. 12–14). Ausführlicher erläutert werden die Kriterien u. a. in Ehlich's verfassten Desiderata (AVRS [Anforderungen für Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung]) oder Reichs 12-Punkte-Förderprogramm für die Entwicklung von sprachdiagnostischen Verfahren (Ehlich, 2005, S. 45–50; Reich, 2005, S. 164–168). Abschließend anzumerken ist, dass „[d]ie ‚Anforderungen‘ ... ein breites Aufgabenfeld [benennen], dessen Bearbeitung eine große wissenschaftliche wie gesellschaftliche Aufgabenstellung darstellt“ (Ehlich, 2005, S. 46) und „... alle Verfahren ... grundlegend als ausschnittartig, perspektivisch und fehlerbehaftet anzusehen [sind]“ (Settinieri & Jeuk, 2019, S. 14).

Teil 1d: Erprobung des Prototyps: Pilotstudie OÖ

7 Nutzen und Ziel(e)

Empirische Erhebungen, die Prozesse bezüglich des Dialekt-Standard-Erwerbs bei Kindern in Österreich aufzeigen, sind vorhanden. Insgesamt ist die Anzahl durchgeführter Studien zur multivarietyären Sprachkompetenz von (Volksschul-)Kindern in (Ober-)Österreich jedoch (sehr) gering, die Datenlage ist überschaubar (siehe u. a. Kaiser & Kasberger, 2018; Kasberger & Kaiser, 2019). Bezüglich des (ober-)österreichischen Sprachraums und der multivarietyären Sprachkompetenz bei Kindern (im Volksschulalter) ist ergo nach Istzustand ein weiterer Forschungsbedarf bzw. weiteres Forschungsinteresse zu eruieren.

Eine Verknüpfung mit dem diagnostischen Bereich im Hinblick auf die Variationsforschung, den Variationserwerb ist in der theoretischen Fundierung angestrebt worden. Dabei ist insbesondere, neben weiteren zentralen Aspekten, zusammenfassend festzuhalten, dass ein (normiertes) Instrument, das die innere Mehrsprachigkeit von Kindern inkludiert, die multivarietyäre Sprachkompetenz feststellt, bis jetzt nicht entwickelt worden ist (siehe Abschnitt 6.1, Spreer, 2020). Vor diesem Hintergrund verfolgt die vorliegende Masterarbeit nachfolgende Ziele.

Erstes Ziel:

Zur Behebung des bestehenden Forschungsdesiderats – es existiert kein Instrument zur Feststellung der multivarietyären Sprachkompetenz – beitragen.

Zweites Ziel:

Den Erkenntnisgewinn hinsichtlich der multivarietyären Sprachkompetenz von Volksschulkindern in Oberösterreich erweitern.

8 Forschungsfrage(n)

Aus der fundierten Literaturrecherche (Teil 1a–1c) und aus dem erläuterten Nutzen sowie den dargelegten Zielen im vorausgegangenen Kapitel ergeben sich für die empirische Erhebung dieser Arbeit folgende spezifische Forschungsfragen.

Erste Forschungsfrage:

Wie ist der Prototyp in Bezug auf seine erste Erprobung zu bewerten und (wo) ist Verbesserungsbedarf zu verorten? Salopp formuliert: „Tut er, was wir wollen?“

Zweite Forschungsfrage:

Welche Ergebnisse liefert der Prototyp in der Pilotstudie in Oberösterreich – global (allgemeine Auswertung) und hinsichtlich der Teilkompetenzen in Bezug auf differierende Variablen bzw. Faktoren (differenzierte Auswertung)?

TEIL 2: EMPIRISCHER TEIL

Teil 2a: Methoden

In den nachfolgenden Abschnitten erfolgt eine Offenlegung der Prototypentwicklung sowie Vorstellung des Prototyps und eine detaillierte Darlegung der methodischen Vorgehensweise. Dies bedingt ferner u. a. die Gewährleistung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit, eine Anforderung bzw. ein Qualitätskriterium der qualitativen Forschung (Lengyel, 2012, S. 21; Steinke, 2007, S. 324–235), der Transparenz und der Gewissenhaftigkeit, die zugleich Prinzipien der Forschungsintegrität sind (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2020, S. 12).

9 Forschungsmethode(n)

9.1 Prototyp (allgemein)

Erkenntnisse zum Erwerbsprozess der Standardvarietät und des Dialekts in Österreich von Kindern sind vorhanden und eine Beschränkung der derzeit existenten Sprachdiagnostikinstrumente auf den standardsprachlichen Bereich ist ersichtlich (siehe Abschnitt 5.2 und 6.1). Ausgehend von der aktuellen Datenlage sowie weiteren Überlegungen wurde ein Instrument zur Beobachtung der multivariären Sprachkompetenz von Volksschulkindern von Dr.ⁱⁿ Irmtraud Kaiser (Paris Lodron Universität Salzburg [PLUS]) und Dr.ⁱⁿ Gudrun Kasberger (Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz [PHDL]) entwickelt. Das entwickelte Tool ist nicht als eigenständiges, sondern mehr im Sinne eines ergänzenden Moduls (Erweiterung: regional(er)es Varietätsspektrum) eines bereits bestehenden Sprachdiagnostikinstrumentes zu verstehen. Anzunehmen ist, dass anhand diesem die Möglichkeit, (weitere) Rückschlüsse auf die multivariäre Sprachkompetenz der Kinder – sowohl monolektal dialektprechende als auch Kinder mit Deutsch als Zweitsprache – zu ziehen, gegeben ist (Kasberger & Kaiser, 2021). Darzulegen gilt, dass der Prototyp auf den Studien von Kasberger und Kaiser (siehe u. a. Kaiser & Kasberger, 2020; Kasberger & Kaiser, 2019) aufbaut und dahingehend eine Ähnlichkeit bzw. teils eine Deckung bei den Items (Aufbau, Gestaltung, Auswertung, etc.) festzustellen ist.

Konzipiert ist die erste Version des Prototyps als digitales Detektivspiel¹⁰, das unterschiedliche, sprachlich bedeutsame Bereiche berücksichtigt. Gespielt wird es in der für die Pilotstudie programmierten Sprachkompetenz-App (Web-App), in der auch jedes der teilnehmenden Kinder mit seinen (sprach-)biographischen Daten angelegt und einer in der App erstellten Klasse zugeordnet werden kann. Das Detektivspiel ist ein Probetraining für angehende Detektivinnen und Detektive, die Spieldauer beträgt ungefähr 20 Minuten und die Datenspeicherung wird auf einem lokalen Device der Testleitung realisiert. Die Auswertung vollzieht sich ebenso über die Sprachkompetenz-App und der Export der Daten erfolgt mittels CSV-Dateien (Kasberger & Kaiser, 2021, o. S.).

Neben der bereits angesprochenen Erweiterung des Erkenntnisgewinns, stellt der Prototyp selbst zugleich das zu erprobende sowie zu evaluierende Objekt dar.

9.2 Stichprobe und Kontext

Um die Praktikabilität des Forschungsvorhabens zu gewährleisten, ist sich für die Beschränkung auf ein Bundesland und auf drei Schulen, an denen die Pilotstudie durchgeführt wird, entschieden worden. Oberösterreich ist als Bundesland letztlich ob der geographischen Lage/Nähe zu den am Forschungsprozess beteiligten Personen, der Tatsache, dass in OÖ bereits erste Studien zur multivariären Sprachkompetenz durchgeführt wurden (siehe u. a. Kasberger & Kaiser, 2019) und aufgrund der bereits vorhandenen Kontakte zu (Volks-)Schulen in jenem Bundesland ausgewählt worden. Die Entscheidung für Volksschulen ist mit der Variationskompetenz, respektive den vorliegenden Forschungserkenntnissen zum Dialekt-Standarderwerb, von Kindern in Österreich, begründet. Wie in Abschnitt 5.2 dargelegt, sind laut empirischer Forschung bei Kindern im Volksschulalter wesentliche sprachliche Prozesse, wie u. a. die Steigerung der Diskriminationsfähigkeit (Kaiser

¹⁰ **Programmierung:** Dipl.-Ing. BSc. Johannes Kasberger; **Sprecher:innen:** Mag. Stephan Gaisbauer und Mag.^a Barbara Gusenbauer (Detektiv und Detektivin, beide StifterHaus Linz) und Mag.^a Birgit Kurtz (Moderatorin, PHDL); **Grafiken:** Kate Hadfield und Pixabay; **Projektmitarbeiterin** und **Testleitung** an den Schulen: Anabel Redl, BEd

& Kasberger, 2018, S. 475), zu beobachten bzw. festzustellen. Die Auswahl der Schulen, ergo die Gestaltung der nicht-probabilistischen Stichprobenerhebung wurde im Sinne einer bewussten bzw. zweckgebundenen Stichprobenziehung durchgeführt. Das Sampling vor der Datenerhebung erfolgte anhand zuvor festgelegter Kriterien, dies wird als „Top-down-Verfahren“ bezeichnet (Schreier, 2013, S. 193, 196). Neben den bereits dargelegten Auswahlkriterien (Bundesland: Oberösterreich; Schultyp: Volksschule) sind der Faktor Diatopie (Stadt vs. Land) sowie der Spracherwerbskontext sowohl für die Erweiterung des Erkenntnisgewinnes als auch für die Erprobung des Prototyps von Bedeutung. Zwei weitere Auswahlkriterien waren somit die örtliche Lage der Schule (Land oder Stadt) und der Anteil der Schüler:innen mit Deutsch als Erstsprache (DaE) sowie Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Infolgedessen wurde entschieden, eine ländliche Volksschule, eine städtische Volksschule mit geringem Anteil an Kindern mit DaZ und eine städtische Volksschule mit großem Anteil an Kindern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, für die Pilotstudie in Oberösterreich auszuwählen. Ebenso war es hinsichtlich eines etwaigen Vergleiches zwischen den Grundstufen der Volksschule erforderlich, dass sich an den ausgewählten Bildungsstätten sowohl eine 1. Klasse (Grundstufe 1) als auch eine 3. Klasse (Grundstufe 2) zur Durchführung der Erhebung bereiterklären (weiteres Auswahlkriterium).

Nach Erhalt der Genehmigung der Bildungsdirektion OÖ (Abteilung 6: Schulpsychologie und schulärztlicher Dienst) zur Durchführung der Pilotstudie ist mit mehreren Schulen, die den ersichtlichen Auswahlkriterien entsprechen, Kontakt aufgenommen worden. Von sechs angefragten Schulen erklärten sich fünf Schulen (drei ländliche Schulen und zwei städtische Schulen) bereit, an der Erhebung teilzunehmen. Bei einer der ländlichen Schulen hätte jedoch nur eine erste Klasse die Durchführung des Forschungsvorhabens unterstützt, wodurch diese Schule für das Forschungsprojekt außer Betracht blieb. Eine andere ländliche Schule wurde aufgrund der verhältnismäßig geringen Schüler:innenanzahl (kleine Mehrstufenklassen, ca. 10 Kinder pro Schulstufe) und der daraus resultierenden voraussichtlich sehr kleinen Teilnehmer:innenanzahl nachgereiht und letztlich nicht berücksichtigt (Praktikabilität: drei Volksschulen). Bei den zwei städtischen Volksschulen sowie bei der dritten ländlichen Volksschule waren alle Kriterien für die Teilnahme an der Pilotstudie erfüllt.

Insgesamt nahmen an der Pilotstudie im Bundesland Oberösterreich 96 Volksschüler:innen, verteilt auf drei Schulen (1–3) und sechs Klassen (1–6), teil. Der Tabelle 1 ist eine genauere Zusammensetzung der Stichprobe zu entnehmen. Die städtische Schule mit hohem DaZ-Kinder-Anteil ist als Schule 1, die städtische Schule mit niedrigem DaZ-Kinder-Anteil als Schule 2, bezeichnet. Schule 3 ist die ländliche Schule. Bezüglich der Einteilung DaE oder DaZ ist anzuführen, dass bei Teilnehmer:innen, die aller Voraussicht nach bilingual (hier: Deutsch und eine andere Sprache) sind, die Option DaE ausgewählt worden ist. Dies betraf ein Kind der Schule 2¹¹ und ein Kind der Schule 3¹².

Tabelle 1
Soziodemographische Eckdaten der Stichprobe

Schulen Klassen		m	w	DaE	DaZ
Schule 1 (n = 34)	1. Klasse (1)	6	13	3	16
	3. Klasse (2)	8	7	1	14
	Gesamt	14	20	4	30
Schule 2 (n = 39)	1. Klasse (3)	9	10	18	1
	3. Klasse (4)	10	10	18	2
	Gesamt	19	20	36	3
Schule 3 (n = 23)	1. Klasse (5)	6	9	11	4
	3. Klasse (6)	5	3	6	2
	Gesamt	11	12	17	6
Gesamt (n = 96)		44	52	57	39

¹¹ DaE wurde angekreuzt und im Textfeld war eine weitere Sprache notiert

¹² Das Kind gab an, Deutsch, aber auch Kroatisch zu sprechen. (LK wählte nichts aus)

9.3 Untersuchungsplan und Durchführung

9.3.1 Allgemeine Informationen

Die Durchführung der Pilotstudie war für Oktober, November und Dezember (2021) geplant. Vorgesehen war, die Untersuchung(en) direkt an der jeweiligen Schule im 1:1 Setting zu einem Zeitpunkt (Testleitung und Schüler:in; Querschnittsanalyse) an einem möglichst ruhigen sowie ungestörten Ort durchzuführen. Als die Fertigstellung der Sprachkompetenz-App bzw. des Detektivspiels absehbar war, wurden weitere Informationen, Metadaten- und Informationsblätter (inklusive einer Einverständniserklärung) an die Schulen übermittelt. Im Informationsblatt (für die Erziehungsberechtigten) wurde u. a. explizit dargelegt, dass die Teilnahme an der Pilotstudie freiwillig ist, die erhobenen Daten nur zu wissenschaftlich/didaktischen Zwecken verwendet, alle Angaben vertraulich behandelt und die Daten anonymisiert werden.

Die Untersuchungen fanden an zuvor vereinbarten Tagen (zumeist 2 Vormittage pro Klasse) und unter Einhaltung der geltenden Corona-Vorschriften sowie Hygiene- und Präventionsmaßnahmen statt. Begonnen wurde mit der Pilotstudie Anfang November 2021 und Mitte Dezember 2021 waren die Erhebungen abgeschlossen. Der Pandemie geschuldet (Quarantäne, Home-Schooling, ...) fehlten aber vermehrt Schüler:innen, weshalb entschieden wurde, die Schulen zum Teil des Öfteren aufzusuchen, um möglichst allen Kindern, mit einer Einverständniserklärung, eine Teilnahme zu ermöglichen. Von 101 Schüler:innen, bei denen eine Einwilligung vorlag, konnten 96 Kinder teilnehmen. Jedes der partizipierenden Volksschulkinder spielte das Detektivspiel vollständig durch, es gab keinen Abbruch.

9.3.2 Exemplarische Darlegung der Erhebungen

In jeder der sechs Klassen (1–6) erfolgte zu Beginn eine kurze Begrüßung und Vorstellung des Detektivspiels sowie des Ablaufs durch die Testleitung. Bevor mit den Untersuchungen begonnen wurde, wurde sich bei der Lehrkraft erkundigt, ob es (besondere) Vorkommnisse gab. Damit ist sich um die Feststellung der Beeinflussung situativer Faktoren, die für die Testleitung nicht offenkundig sind, bemüht worden. Neben Verweisen auf die aktuelle Situation (Corona-Pandemie), gab es keine weiteren Nennungen.

Bei der Durchführung wurde die Einhaltung der Jausenpause(n) angestrebt und bei Feierlichkeiten (z. B. Geburtstag, Nikolausfeier, ...) fanden, ob der Bedeutung für die Kinder, keine Erhebungen statt. Hinsichtlich der örtlichen Bedingungen ist des Weiteren festzuhalten, dass an allen drei Schulen auf die Auswahl eines geeigneten Ortes geachtet wurde. Durch die Bereitstellung ruhiger Orte bzw. extra Räume, seitens der Direktorinnen sowie Direktoren und Lehrkräfte jeder Schule, ist eine Senkung des Geräuschpegels sowie eine Minimierung der Ablenkung erreicht worden. Eine ähnliche Untersuchungsumgebung bzw. vergleichbare räumliche Bedingungen waren gewährleistet. Bedeutsam war es zudem, in Bezug auf die Autonomie und die Selbstbestimmung eines jeden Kindes, auch jede teilnehmende Person, ungeachtet der vorliegenden elterlichen Einwilligungserklärung, zu fragen, ob sie das Detektivspiel ausprobieren mag. Bejahte das Kind – alle Kinder bejahten –, ging die Testleitung mit dem Kind in den Raum, wo das Spiel gespielt wurde. Währenddessen wurde, um eine angenehme Atmosphäre herzustellen, ein Gespräch mit dem Volksschulkind (T-Shirt, Lieblingsfarbe, Hobbies, ...) geführt. Das Detektivspiel wurde anschließend erläutert und nach Abklärung, ob es noch Fragen gibt, wurde mit der Erhebung begonnen. Die Interaktion zwischen dem Volksschulkind und der Testleitung war durch die computerbasierte Durchführung reduziert. Nach Moosbrugger und Kelava (2012) ist dies für die Objektivität, respektive für den Aspekt der Durchführungsobjektivität, förderlich (S. 9). Bei welchen Aufgaben bzw. Levels des Detektivspiels das Gesagte wiederholt werden durfte und bei welchen Items das aufgrund einer etwaigen Verzerrung der Ergebnisse nicht erlaubt war (Ausnahme: einschränkende Lärmbelästigung) wurde vorab im Handbuch für den Prototypen festgeschrieben. Ebenso waren verbale Äußerungen ([erneute] Erklärung der Aufgabe, Überleitung bei Unsicherheiten, Wiederholung von Wörtern oder Fragen), die von der Testleitung bei Bedarf getätigt werden konnten, schriftlich notiert. Insgesamt ist festzuhalten, dass sich um eine einheitliche, objektive Vorgehensweise bei der Durchführung bemüht wurde, es sich bei der Untersuchung jedoch nicht um einen Test, der (beinahe) zur Gänze ohne Interaktion auskommt, handelte. Zudem waren die Probandinnen und Probanden (junge) Kinder, deren adäquate Begleitung (Rechte der Kinder, Wohlbefinden [Sicherheit, Vertrauen, gutes Gefühl ...]) Priorität hatte.

Nach Beendigung des Spiels wurde dem Kind zur Lösung der Rätsel gratuliert, es durfte sich ein Pickerl aussuchen und wurde anschließend in die Klasse zurückgebracht. Die Testleitung verschriftlichte abschließend nach den einzelnen Untersuchungen bzw. am Ende des Untersuchungstags, sofern während der Erhebung (bei einem Kind bzw. bei der Klasse insgesamt) etwas aufgefallen ist, das für die Evaluation des Prototyps (inklusive Metadatenblatt) bedeutsam sein könnte, die Beobachtungen.

9.4 Methodik der Datenerhebung, Analyse und Auswertung

Für das Forschungsvorhaben bzw. für die Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein Mixed-Method-Ansatz angewandt. Eingesetzt wurde das Triangulationsdesign, die Erhebung erfolgte im Sinne einer Daten- und Methodentriangulation (Mayring, 2001, Abschn. Zusammenfassung und Abschn. Designebene: Kombinationsmodelle; Mayring, 2008, S. 8–9) in nachfolgenden Teiluntersuchungen.

Metadatenblatt – (sprach-)biographische Daten:

Das Metadatenblatt, von der Lehrkraft ausgefüllt, diente der Erhebung (sprach-)biografischer Daten. Es wurde die Klasse, der Name, das Geschlecht und das Alter des Kindes abgefragt. Zudem wurden die Sprache(n) des Kindes (Spracherwerbskontext) sowie ein etwaiger Sprachförderbedarf erhoben. Bezüglich der Sprache(n) des Kindes war eine Mehrfachnennung möglich: DaE, DaZ, Türkisch, BKS und Arabisch. Zusätzlich war ein leeres Textfeld zum etwaigen Eintragen einer Sprache, die nicht angegeben war (z. B. Albanisch), vorhanden. Als letzter Punkt wurde um eine Einschätzung der Varietätenverwendung des Kindes im Alltag und in der Schule¹³ gebeten. Die erhobenen Daten wurden in der Sprachkompetenz-App digitalisiert und in der Auswertungs- sowie Analysephase mit den Resultaten der Kinder beim Detektivspiel in Beziehung gesetzt.

¹³ Ankreuzoptionen (keine Mehrfachnennung): 1. Das Kind kann nur Dialekt sprechen (0). 2. Das Kind kann nur Hochdeutsch sprechen (1). 3. Das Kind kann Dialekt gut und Hochdeutsch ein bisschen (2). 4. Das Kind kann Hochdeutsch gut und Dialekt ein bisschen (3). 5. Das Kind kann beides etwa gleich gut (4).

Prototyp (Detektivspiel) – quantitative und qualitative Items:

Eine umfassende Beschreibung des Prototyps sowie eine Darstellung der Auswertung und Analyse der Daten sind an dieser Stelle getätigt. Es folgen eine Kurzfassung, eine Tabelle (Tabelle 2), die einen guten Ein- und Überblick bietet und weiterführende Erläuterungen, die für das Verständnis bedeutsam erscheinen.

Im Rahmen des Forschungsvorhabens stellte der Prototyp einerseits selbst das zu prüfende Objekt dar. Für eine erste Evaluierung des Prototyps (inklusive Metadatenblatt) bildeten insbesondere die Beobachtungen der Testleitung aus der Pilotierung die Basis. Diese waren allenfalls nicht 100%ig quantifizierbar, jedoch ausreichend, um u. a. auf mögliche methodische Probleme Hinweise zu geben. Dazu wurde auf die durchgeführten Erhebungen zurückgegriffen. Weiter während der Auswertungs- und Analysephase festgestellte Problematiken und deren Behebungen waren ebenso Teil des Evaluierungsprozesses. Andererseits wurde mithilfe des Prototyps bzw. der Datenerhebung ein Erkenntnisgewinn hinsichtlich der multivariären Sprachkompetenz angestrebt. Es erfolgte eine Kategorienbildung bzw. Codierung und ein beschreibender Vergleich der erhobenen Daten, die über die Sprachkompetenz-App und mit Excel verarbeitet wurden. Ausgewertet bzw. analysiert wurde allgemein nach Kompetenzbereich (Gesamtbild, global) und differenziert nach verschiedenen Merkmalen (z. B. Spracherwerbskontext, Diatopie, ...). Die Daten wurden hierbei je nach Möglichkeit sowie Sinnhaftigkeit qualitativ oder quantitativ oder qualitativ und quantitativ ausgewertet (Mayring, 2008, S. 9).

Tabelle 2
Der Prototyp: Detektivspiel

	Level 1	Level 2	Level 3	Level 4
Beobachtungsbereich	Wahrnehmung von Variation (A-B-X-Diskrimination)	Wahrnehmung von Variation (A-B-X-Diskrimination)	Verstehen (Bildbenennung, isolierend)	Verstehen (einfache Sätze)
Fähigkeit	Diskriminative Fähigkeiten	Diskriminative Fähigkeiten	Rezeptive Fähigkeiten	Rezeptive Fähigkeiten
Aufgabe	Unterschiedliche Varietäten „matchen“, gleiche Sätze (einfach), 4 Items	Unterschiedliche Varietäten „matchen“, versch. Sätze (schwierig), 4 Items	Zielwörter verstehen, anklicken/hinzeigen, 4x Dialekt und 4x Standard	Sätze verstehen, Drag & Drop/hinzeigen, 6x Standard und 7x Dialekt
Auswertung Analyse	Einzelauswertung, Codierung mit t/f; quantifizierbar	Einzelauswertung, Codierung mit t/f; quantifizierbar	Einzelauswertung, Codierung mit t/f; quantifizierbar	Einzelauswertung, Codierung mit t/f; quantifizierbar
	Level 5	Level 6	Level 7	Level 8
Beobachtungsbereich	Produktion (Akkommodation, Dialekt)	Produktion (Akkommodation, Standard)	Sprachbewusstheit	Sprachbewusstheit
Fähigkeit	Produktive Fähigkeiten	Produktive Fähigkeiten	Sprachreflexive Fähigkeiten	Sprachreflexive Fähigkeiten
Aufgabe	Rollenspiel mit Aufnahme (Audio)	Rollenspiel mit Aufnahme (Audio)	Begriffe Dialekt (Mundart) und Standard erklären	Fragen zum Sprechverhalten von Menschen
Auswertung Analyse	1. Akkommodation: ja oder nein; quantifizierbar 2. Multiple Choice, Realisierungsvarianten	1. Akkommodation: ja oder nein; quantifizierbar 2. Multiple Choice, Realisierungsvarianten	1. Codierung mit 0 und 1; quantifizierbar 2. Multiple Choice, Erklärungsvarianten	1. Multiple Choice, Sprechverhalten 2. Auswahloptionen, Gründe zur Auswahl

Wie in Tabelle 2 ersichtlich, setzte sich das digitale Detektivspiel (Version 1) aus acht Levels zusammen. In Level 1 und 2¹⁴ wurde die Diskriminationsfähigkeit in einem sogenannten ABX-Design (Beck, 2014, Kap. 4) untersucht. Beide Levels beinhalteten je vier Aufgaben, wobei sich die Levels hinsichtlich des Anforderungsgrades unterschieden. Die Volksschulkinder hörten pro Aufgabe immer drei Detektivinnen oder Detektive sprechen, aber nur zwei davon sprachen gleich, eine sprach immer anders. Entschieden werden musste von den teilnehmenden Personen, wer anders spricht (Varietät). Während es sich bei Level 1 stets um drei lexikalisch idente Sätze handelte, wurden in Level 2 drei semantisch und lexikalisch unterschiedliche Sätze geäußert, wodurch Level 2 als Steigerung zu Level 1 anzusehen ist. Die Sprachproben jeder Aufgabe (drei Sätze) wurden von einer Sprecherin (Detektivin) bzw. einem Sprecher (Detektiv) eingesprochen und enthielten hochfrequente morphologische, insbesondere jedoch phonologische Merkmale (Dialekt-/Standardunterschiede).

Beispiel aus Level 1:

A: *Der Einbrecher ist mit einem gelben Lieferwagen weggefahren.*

B: *Da Eibrecha is mit an göbm Liefawogn weggfoan.*

X: *Der Einbrecher ist mit einem gelben Lieferwagen gefahren.*

Lösung: Detektiv 2 spricht anders (Dialekt)

Merkmale: I-Vokalisierung, a-Verdampfung und ge-Synkope



Abbildung 8. Beispielhafte Darstellung der Diskriminationsaufgaben (Sprachkompetenz-App; Grafik Detektiv: © Kate Hadfield)

¹⁴ In Anlehnung an Kaiser et al., 2019, Kap. 3 und Kaiser & Kasberger, 2020, Kap. 4; vorausgegangene experimentelle Studien

Beispiel aus Level 2:

A: *Mit der Brün kaunma sogoa im Finstan seng.*

B: *Mit der Lupe kann man ganz kleine Sachen genau anschauen.*

X: *Oba vos Unsichtboas siagt ma a net.*

Lösung: Detektiv 2 spricht anders (Standard)

Merkmale: u. a. n-Apokope, a-Verdampfung und Negationspartikel *net*

In Level 3 und 4¹⁵ wurde sich der Untersuchung rezeptiver Fähigkeiten gewidmet. In Level 3 wurden Diebe, die ihre erbeuteten Gegenstände aufzählten, belauscht. Es musste der gehörte/der richtige der präsentierten Gegenstände angeklickt bzw. auf ihn getippt werden¹⁶. In Level 4 erfuhren die Volksschulkinder anschließend die Verstecke der Diebe. Nun war es die Aufgabe, den richtigen Gegenstand in das richtige Versteck zu ziehen.

Bei den Levels 1–4 handelte es sich um eine gebundene Aufgabenbeantwortung mittels Mehrfachwahl und Zuordnungsaufgabe. Für jede Aufgabe wurde eine Einzelauswertung über die Sprachkompetenz-App vorgenommen, wobei die Antworten der Kinder automatisch durch das Anklicken der Bilder mit 0 (falsch) oder 1 (richtig) codiert wurden.

In Level 5 und 6¹⁷ wurden anhand von Rollenspielen die produktive Kompetenz untersucht. Den Kindern begegnete eine dialektsprechende Straßendiebin, die wissen wollte, welche Tricks die Kinder auf Lager haben (Level 5) und ein sich in der Standardsprache äußernder Detektivkollege, der die Straßendiebin nicht verstand und nur zu gerne gewusst hätte, was gesprochen wurde (Level 6). Angestrebt wurde mit dieser Methode das Elizitieren der dialektnächsten bzw. der standardnächsten verfügbaren Sprechweise der Volksschulkinder. Die verbalen Beiträge von ihnen wurden in Beziehung zur Varietät der Gesprächspartnerin (Straßendiebin, Dialekt) bzw. des Gesprächspartners (Detektivkollege, Standard) gesetzt und es wurde aus-

¹⁵ In Anlehnung an Kaiser & Kasberger, 2020, Kap. 5; vorausgegangene Erhebung

¹⁶ Die Kinder am ersten Erhebungstag arbeiteten teilweise mit der Maus, an den nächsten Erhebungstagen wurde jedoch nur mehr mit dem Touchpen gearbeitet. Die Kinder zeigten mit ihm auf den Gegenstand und die Testleitung klickte das Bild an. Manche Kinder tippten auch mit dem Finger oder äußerten sich verbal. Gleiches Vorgehen auch bei den anderen Levels.

¹⁷ In Anlehnung an Kaiser & Kasberger, 2020, Kap. 5; vorausgegangene Erhebung

gewertet, ob das Kind die Sprechweise global, das bedeutet überwiegend, zur Varietät Dialekt bzw. zur Varietät Standard akkommodiert. Ferner wurden die Äußerungen bezüglich ihrer Sprechlage auf einer fünfstufigen Ratingskala eingeordnet: „Dialekt“, „Standard“, „Umgangssprache“, „Mix“ und „keine verwertbaren Äußerungen“. Anhang A, der in Tabellenform Erläuterungen zu den einzelnen Stufen sowie Beispiele (weit gefasst) für die Kategorisierung von Äußerungseinheiten beinhaltet, dient als Orientierungshilfe für eine erste Klassifizierung der Audioaufnahmen. Neben diesen Grundlagen wurde für die Auswertung ebenso die Länge der Äußerung, die Tendenz, die sich, u. a. beispielsweise beim Vergleich eines Kindes zwischen Level 5 und 6, zeigte, und schließlich auch besonders die persönliche Empfindung der Testleitung während des Hörens der Aufnahmen, beachtet. Vorgesehen ist, dass sich das jetzt noch in der Pilotierungsphase befindende Beobachtungsinstrument zu einem späteren Zeitpunkt eigenständig von Lehrkräften angewandt werden kann. Die Auswertung inkludierend ist zu Level 5 und 6 zu ergänzen: Es kann hinsichtlich der Praktikabilität und aufgrund von Zeitressourcen, aber ob der beispielsweise individuellen digitalen und linguistischen Kompetenzen nicht per se davon ausgegangen werden, dass die Audiobeiträge bei Level 5 und 6 einer detaillierten linguistischen Analyse mit einer vollständigen Transkription unterzogen werden (können). Für das Forschungsvorhaben der vorliegenden Masterarbeit wurde sich darin begründet auf folgendes methodisches Vorgehen festgelegt. Die Audioaufnahmen wurden in einem ersten Durchgang angehört und es wurde a) entschieden, ob das Kind global akkommodiert (Codierung: 0 = nein, 1 = ja) sowie b) die Sprechlage, auf Grundlage des Kategoriensystems und hier, bei der ersten Auswertung, auch insbesondere abhängig vom Gefühl/Gehör der Testleitung, festgestellt. In weiteren Durchgängen, die jedoch ob der vorhandenen Ressourcen nicht Bestandteil der vorliegenden Masterarbeit sein können, ist vorgesehen, die Audioaufnahmen von weiteren Personen anhören zu lassen, um beispielsweise das Kategoriensystem, die Beispiele etc. des Prototyps bei Bedarf zu verändern/verbessern. Angedacht ist zudem, die Äußerungen der Kinder einer detaillierten linguistischen Analyse zu unterziehen. Dies erscheint angesichts eines Vergleiches der Ergebnisse bedeutsam. Es stellt sich die Frage, ob und wenn ja, inwieweit bzw. worin sich die Ergebnisse bei einer Auswertung nach Gehör/Gefühl (Kategoriensystem, weit gefasste Beispiele, Wissen/Kompetenz von Lehrkräften) von

einer Auswertung, die eine genaue linguistische Analyse (Transkription, Programm etc.) beinhaltet, unterscheiden. Vorwegzunehmen ist, dass davon ausgegangen werden kann, dass sich die Resultate unterscheiden. Bei einer detaillierten linguistischen Analyse erfolgt eine Transkription und in weiterer Folge wird jedes Wort (soweit eindeutig möglich) einer Kategorie zugeordnet. Anschließend wird nach mehrheitlicher Codierung auf Äußerungseinheitenebene (Wort, turn-Ebene, Prozentsatz, Berechnung) die Äußerung des Kindes beispielsweise als „Dialekt“ bzw. „dialektnah“ klassifiziert (Kaiser & Kasberger, 2020, S. 177–178). Bei einer Auswertung nach Gehör/Gefühl ist es nicht möglich, alle ambivalenten Wörter, d. h. Wörter, die in beiden Varietäten ident sind und dadurch als potenziell standard- oder dialektnahe Wörter zu betrachten sind, auszublenden, die anderen Wörter einzeln zuzuordnen und simultan eine Berechnung hinsichtlich der mehrheitlichen Codierung vorzunehmen. Somit wird nach erstem Gefühl/Gehör einzig entschieden, welcher Kategorie die Aufnahme des Kindes am ehesten zuzuordnen ist und demnach die Äußerung eingestuft. Die Problematik einer globalen Kategorisierung, verbunden mit einer Auswertung nach Gehör/Gefühl wird in Kapitel 10, Abschnitt 1, in dem eine Evaluierung des Prototyps erfolgt, aufgezeigt – diskutiert werden 18 ausgewählte Fallbeispiele.

In Level 7 und 8¹⁸ wurden durch Leitfragen die sprachreflexiven Fähigkeiten (varietätenspezifische Sprachbewusstheit) untersucht. Die Kinder wurden von der Moderatorin (Sprecherin in der Sprachkompetenz-App) gefragt, ob sie wissen, was die Wörter Dialekt, Mundart oder Hochdeutsch bedeuten und, ob es ihnen möglich ist, diese zu erklären. Anzumerken ist hierzu, dass es allgemein schwer zu sagen ist, ob ein Kind eine Wortbedeutung kennt. Was bekannt ist, ist vor allem beim zweiten Teil von Level 7 zu eruieren. Beim ersten Teil stellt sich lediglich die Frage, ob das Kind denkt, das Wort zu kennen. Ferner wurden die Schüler:innen gebeten, mitzuteilen, warum sie glauben, dass Menschen manchmal unterschiedlich sprechen und, ob sie selbst immer gleich sprechen oder beispielsweise zwischen Dialekt und Standarddeutsch oder anderen Sprachen wechseln. Die Audioaufnahmen aus Level 7 und 8 wurden von der Testleitung angehört (keine Transkription, nach Gehör), einer (mehreren) Auswahloption(en)/Kategorie(n) zugeordnet und die Antworten im

¹⁸ In Anlehnung an Kasberger & Kaiser, 20219, Kap. 2–3; vorausgegangene Untersuchung

Auswertetool¹⁹ in der Sprachkompetenz-App ausgewählt. Jene Antworten, die vorerst im freien Textfeld vermerkt, ergo nicht direkt einer Kategorie zugeordnet wurden, wurden später, nachdem alle Audioaufnahmen ausgewertet waren, händisch in Excel weiter gegliedert (siehe Anhang B, freies Textfeld). Die Darstellung einer Handvoll aufschlussreicher Fallbeispiele (Level 7 und 8) in Kapitel 10 dient einerseits dazu, detaillierter aufzuzeigen, wie ausgewertet/kategorisiert wurde und lässt andererseits noch ausreichend Raum für einen notwendigen Diskurs.

Die Auswertelogik bzw. Kategorienbildung in der ersten Fassung, sowohl für Level 5 und 6 als auch für Level 7 und 8 wurde entwickelt und zur Verfügung gestellt von Irmtraud Kaiser und Gudrun Kasberger. Die Testleitung war in Bezug auf vorzunehmende Adaptierungen in den Prozess eingebunden. In Anhang B ist das Auswertesystem für Level 7 und für Level 8, das sich aus einer Ja-/Nein-Auswertung und drei Multiple Choice Auswertungen, zusammensetzte, detailliert in Form zweier Tabellen abgebildet. Eine Mehrfachauswahl war bei „Erklärung/Definition“ (Standard und Dialekt) sowie bei „Gründe zur Auswahl“ möglich.

Das Kapitel Methoden abschließend ist erneut darauf hingewiesen, dass der Prototyp auf den (veröffentlichten) Ergebnissen der Studien (peer-reviewed) von Kasberger und Kaiser (siehe u. a. Kaiser & Kasberger, 2020; Kasberger & Kaiser, 2019) sowie der verwendeten Methodik (adaptiert für die Pilotstudie) aufbaut. Es darf in Folge bis auf Weiteres davon ausgegangen werden, dass der Prototyp das misst, was er messen soll.

¹⁹ Auswählen der passenden Antwort(en), anschließende Weiterverarbeitung und Export (CSV)

Teil 2b: Resultate

Im folgenden Teil (2b) erfolgt die Aufbereitung und Darstellung der Ergebnisse des im vorherigen Abschnitt dargelegten Erhebungs-, Auswertungs- und Analyseprozesses. Die Strukturierung der deskriptiv dargestellten Ergebnisse ist auf die Anordnung der beiden Forschungsfragen zurückzuführen.

10 Forschungsergebnisse

10.1 Evaluation des Prototyps

Der von Kaiser und Kasberger entwickelte Prototyp, ein Elizitierungstool zur Erhebung von multivariater Sprachkompetenz für Kinder im Volksschulalter, wurde im Rahmen einer ersten Pilotstudie in OÖ erprobt. Eine der leitenden Forschungsfragen bezog sich auf die Evaluierung des Prototyps. Die Bereiche bzw. Aspekte des Prototyps (inklusive Metadatenblatt), die sich als herausfordernd und/oder problematisch darstellten, werden in den nachfolgenden Abschnitten auszugsweise und gekürzt dargestellt. Alles im Rahmen dieses Abschnittes aufzurollen, ist nicht realisierbar, ein detaillierter Einblick in die für den Prototyp prioritären Thematiken ist jedoch gewährleistet. Unterabschnitt 10.1.1 befasst sich mit der Handhabung und Adaptierungen. Anschließend ist in Unterabschnitt 10.1.2 ein Auszug von nach der Auswertung verschriftlichten Fallbeispielen, der zusammenfassend die Hauptherausforderungen bzw. etwaige ‚Problemstellen‘, die von der Testleitung bei der Auswertung bemerkt wurden, vorzufinden. Es sind nicht alle Fälle aufgelistet, die Fallbeispiele sind gleichzeitig vielmehr ebenso als Stellvertreter für Fälle mit einer ähnlichen oder gleichen ‚Herausforderungsdynamik bzw. -problematik‘ anzusehen.

10.1.1 Handhabung und Adaptierungen (Auszug)

Nachfolgend werden einige Aspekte hinsichtlich der Handhabung erläutert und bereits vorgenommene, ausstehende, empfehlenswerte und/oder obligate Adaptierungen aufgezeigt.

Metadatenblatt und Eingabemaske (Prototyp)

Das Metadatenblatt zur Erfassung (sprach-)biografischer Daten ist für die Resultate, beispielsweise für etwaige Korrelationen zwischen (sozio-)demographischen Merkmalen und Fähigkeiten bezüglich der multivarieten Sprachkompetenz, bedeutsam.

Während die ersten Felder des Metadatenblatts – Name, Alter, Klasse und Geschlecht – problemlos auszufüllen waren, gab es bei der Frage hinsichtlich der Einschätzung der Varietätenverwendung im Alltag und in der Schule zum Teil Unsicherheit. Festgemacht wurde sie in Gesprächen mit den Lehrkräften bzw. war mitunter direkt auf den ausgefüllten Metadatenblättern ersichtlich. Bei vier gab es keine Angabe, bei sechs wurden zwei Optionen ausgewählt, davon jeweils eine mit Fragezeichen versehen und bei einem Metadatenblatt wurde bei dieser Frage eine neue Option hinzugefügt²⁰. Da es sich jedoch lediglich um eine Abbildung der Einschätzung und keinesfalls um eine diagnostische Feststellung handeln soll, ist dies in Ordnung. Eine Änderung im Metadatenblatt wird hier nicht angestrebt. Anders verhält es sich bezüglich der Erhebung des Sprachförderbedarfs und des Spracherwerbskontextes. Hier wurde während der Durchführungsphase sowie nach Sichtung der Ergebnisse eruiert, dass Zusatzangaben bzw. Kriterien, nach denen zugeordnet werden soll, empfehlenswert sind. Hierunter würden z. B. die Darlegung der Bedeutung der Begriffe *DaE*, *DaZ* und *2L1* (doppelter Erstspracherwerb, bilingual) sowie eine Orientierungshilfe bzw. Kriterien, ab wann von einem Sprachförderbedarf (bei diesem Metadatenblatt) gesprochen wird, fallen. Wichtig wäre dies insofern, als die Feststellung derzeit u. a. abhängig von sprachlichen/diagnostischen Kenntnissen und von der (subjektiven) Sichtweise/Vorstellung der jeweiligen Lehrkraft ist. Zudem, um eine breitere Abdeckung, den Spracherwerbskontext betreffend, zu gewährleisten, ist es nötig, das Metadatenblatt bzw. die Eingabemaske um die Auswahlmöglichkeit „2L1“/„bilingual“ zu erweitern.

Programmierung der Web-App

Die Geräteanforderungen/-spezifikationen für die lokal umgesetzte Web-App sind hoch bzw. sind IT-Kenntnisse erforderlich, um am Gerät zusätzliche Downloads,

²⁰ Zwei Optionen und eine neue Option: Gespräch mit der Lehrkraft und Zuordnung zu einer Auswahlmöglichkeit

Installationen und Konfigurationen durchführen zu können. Hier wäre es notwendig, Modifizierungen vorzunehmen, damit die technisch basierten Prozesse fortan ohne spezielle Kenntnisse sowie höheren Aufwand vollzogen werden können. Die Durchführung bzw. Steuerung des Spiels, die Verwaltung von Klassen und Kindern über das Dashboard oder das Exportieren von Daten etc. zeichnen sich aber anschließend durch eine (sehr) einfache Handhabung aus.

Vorteil Touchscreen, Weiterbutton und Ansteckmikrofon

Das Detektivspiel wurde auf einem Laptop der neueren Generation, jedoch ohne Touchscreen ausgeführt. Am ersten Erhebungstag wurde mit den Kindern (einer dritten Klasse) noch die Handhabung der Maus ausprobiert. Bereits beim Übungsdokument²¹ stellte sich jedoch heraus, dass zwar das Anklicken von Bildern bei Kindern, die Erfahrung mit der Maus haben, gut funktioniert, die Drag and Drop Aufgaben in Level 4 jedoch selbst den mausaffinen Kindern Schwierigkeiten bereiteten. Bei der ersten Pilotklasse nutzten in Folge manche Kinder sowohl Maus als auch Touchpen (Level 4), bei den anderen Klassen wurde sich dann aber aufgrund der leichteren Handhabbarkeit (kein Übungsblatt und kein Wechsel zwischen Maus und Touchpen) nur mehr für den Einsatz des Touchpens entschieden. Diese Vorgehensweise wurde gut angenommen, einige Kinder teilten aber mit, dass es interessanter/besser wäre, wenn das Spiel von ihnen allein durchgespielt werden könnte, ergo sie selbst tippen und ziehen könnten. Die Empfehlung ist demnach das Spiel auf einem Gerät mit einem Touchscreen (leichtere Handhabung als mit der Maus) auszuführen. Hier wäre es dann jedoch von Bedeutung, im Spiel noch Weiterbuttons zwischen den Aufgaben bzw. Levels zu integrieren, damit die nächste Aufgabe nicht sofort beginnt, wenn ein Kind die vorherige Aufgabe z. B. durch das Anklicken eines Bildes beendet hat. Es geht hier folglich um die Möglichkeiten von kurzen Pausen zwischen den einzelnen Items.

Des Weiteren ist anzuführen, dass sich hinsichtlich der Qualität der Tonaufnahmen, dazu entschieden wurde, mit einem Podcast-Mikrofon zu arbeiten. Die Auf-

²¹ Übungsdokument: Ein Dokument mit Bildern, wo die Kinder das Anklicken und das Ziehen sowie Fallenlassen (Drag and Drop) von Bildern ausprobieren konnten, bevor das Spiel gestartet wurde.

nahmen waren mehrheitlich von guter Qualität, bedingt durch den variablen Abstand zwischen Kind und Mikrofon jedoch teilweise von geringer Lautstärke. Deshalb ist für künftige Durchführungen zu überlegen, ob ein kleines Ansteckmikrofon (Lavallier) adäquater wäre.

Rahmenerzählung, zeitlicher Aspekt und Gestaltung (allgemein)

Das Spiel gefiel den Kindern und es gab keine Abbrüche. Die Spieldauer von etwa 20 Minuten war adäquat, länger sollte es aber gerade in Hinblick auf die jüngeren Kinder der ersten Klassen nicht dauern. Ergänzend ist anzuführen, dass die für die Durchführung und Auswertung beanspruchte Zeit (ca. 25–30 Minuten) mit hoher Wahrscheinlichkeit eine (große) Hürde hinsichtlich der Integration in den Schulalltag einer Lehrkraft darstellt. Hier gilt es vor allem zu überlegen, wie, wann und von wem das Beobachtungstool eingesetzt werden kann und/oder soll, um anschließend praxistaugliche(re) Lösungen zu generieren.

Die Aufgaben und die Rahmenerzählung (Motivationsfaktor) wurden von den Kindern aus den Klassen 2–6 mehrheitlich gut verstanden, in Klasse 1 (Schule 1, 1. Klasse) konnten v. a. der Geschichte jedoch einige Kinder nicht adäquat folgen. Die Erzählung bzw. vereinzelt auch die Aufgabenstellung waren sprachlich (zu) herausfordernd, die Items konnten dennoch (mal besser, mal weniger gut) gelöst werden. Über das erscheinende Konfetti nach jedem absolvierten Level freuten sie sich, insgesamt war es aber im Verhältnis zu den Stimmen der Moderatorin bzw. der Detektivin und des Detektivs zu laut – hier ist eine Lautstärkenanpassung notwendig.

Stolpersteine für das Kind und/oder den Prototyp (spezifisch)

Tabelle 3
Evaluierung Prototyp: Stolpersteine

Barrieren und Adaptierungen	
Level 1 und 2	/
Level 3	<ul style="list-style-type: none"> – Austausch eines Bildes (das Objekt ist 2x abgebildet, verbalisiert wird das Wort aber im Singular), betrifft auch Level 4 – ([sehr] leicht, sofern die Wörter bekannt sind [Wortschatz])
Level 4	<ul style="list-style-type: none"> – Reihenfolge der Gegenstände, die in das richtige Versteck gezogen werden, müssen vertauscht werden. Derzeit sind die Gegenstände (fälschlicherweise) alle untereinander und nicht durcheinander angeordnet. Ergo haben die Kinder die Gegenstände (oft) einfach von oben nach unten angetippt. – Für Kinder mit DaZ waren manche Wörter fremd/unbekannt und die Items konnten nach Beobachtung der Testleitung dadurch nicht richtig gelöst werden (Wortschatz). – Die Verstecke Rucksack und Tasche wurden öfters vertauscht. Der Rucksack war für einige Kinder auch zugleich die Tasche (Item 9). – Die Bilder von der Schublade, dem Kasten und der Tür (Verstecke) sorgten zum Teil für Verwirrung/längere Überlegungen (unklare Abbildung, unklare Begrifflichkeiten: Was ist eine Schublade und was ist ein Kasten?). – Das Gold wanderte statt in die Kiste, öfters einmal in die Schatzkiste (logische Verknüpfung). – ...
Level 5 und 6	<ul style="list-style-type: none"> – Vorgenommene Adaptierung: Die Kategorien bzw. deren Beschreibung wurde nach den Beobachtungen aus den Erhebungen und nach dem Hineinhören in eine Handvoll willkürlich ausgewählter Audioaufnahmen geringfügig abgeändert und ergänzt. Dies gewährleistete eine adäquatere Auswertungsgrundlage bzw. Machbarkeit hinsichtlich der Codierung. Das Kategoriensystem ist in Abschnitt 9.4 beschrieben und im Anhang abgebildet. – Viele Kinder erzählten von ihren eigenen Interessen und Stärken und nahmen dabei nicht direkt Bezug auf z. B. die Tricks, die man als Dieb oder Detektivin beherrscht. – Für manche Kinder (besonders Schule 1, 1. Klasse) war die Aufgabenstellung sprachlich sehr herausfordernd. Sie wussten nicht genau, was hier von ihnen gewollt wurde. – ...

Level 7 und 8

- Auch bei Level 7 gab es hinsichtlich des Auswertesystems eine kleine Änderung. Alt: Codierung mit 1 = beide Wörter sind bekannt. Neu: Codierung mit 1 = mind. eines der Wörter ist bekannt.
- Empfohlene Adaptierung: Anstatt mit einer bzw. zwei Fragen herausfinden zu wollen, ob die Kinder wissen, was die Wörter Dialekt/Mundart oder Hochdeutsch bedeuten und, ob es ihnen möglich ist, diese zu erklären, wäre es empfehlenswert, die Fragen aufzuteilen²². Dies könnte dazu führen, dass die Audiobeiträge insgesamt leichter zuzuordnen sind und besser/schneller/ohne Nachfrage beurteilt werden kann, worauf sich die Antwort des Kindes genau bezieht bzw. ob ihm beide Wörter bekannt sind.
- Empfohlene Adaptierung: Eventuell die Frage, warum Menschen unterschiedlich sprechen weglassen und dafür die Frage, sofern das Kind äußert, dass es unterschiedlich spricht, warum/wann sprichst du unterschiedlich/anders, zu ergänzen. Infolgedessen könnte es bei nachfolgenden Erhebungen mehr Antworten bei der Frage in Bezug auf die Gründe des unterschiedlichen Sprechens geben.

²² Aufteilung: „Kennst du das Wort Dialekt/Mundart?“ (Antwort Kind) „Kannst du es erklären?“ (Antwort Kind); „Kennst du das Wort Standardsprache/Hochdeutsch?“ (Antwort Kind) „Kannst du es erklären?“ (Antwort Kind)

10.1.2 Herausforderungen und Problemstellen (Auszug)

Vorzufinden ist eine Darstellung ausgewählter Fallbeispiele²³, die einen näheren Einblick in den Auswertungsprozess gewährt und dabei zugleich Herausforderungen sowie Problemstellen illustriert. Raum für einen notwendigen Diskurs bezüglich der Auswertungssystematik ist somit als gegeben anzusehen.

Beobachtungsbereich: Produktion (Auszug)

Tabelle 4
Fallbeispiele Level 5 und 6

ID; Level	Fallbeispiele Auswertung	
44; 5	<i>I glau ? (unverständlicher Teil) gut sehn und ich weiß nicht.</i>	2
59; 5	<i>Zuhörn, schleichn und sehn.</i>	2
97; 6	<i>Ral foahn</i>	1
54; 6	<i>Obr, Auge, Nadl, Hände, Mund, Haare, Bauch, Füße, Knie, Zähne, Ohr- ringe, Kopf, Hund, Katze.</i>	2
51; 5	<i>I kann Mensch ärgere dich nicht gut spün und Uno und ich kann gut Deutsch redn.</i>	4
63; 5	<i>I kaun guat Diebe beobachtn. Ich kann guat zühörn.</i>	4
107; 5, 6	<i>Radfabren, klettan, Federboi spün Klettan, Radfabren, Federboi spün.</i>	4
24; 5	<i>I kaun sehr gut laufen, rennen und gut hören.</i>	4
82; 5	<i>Kaun gu(at) hörn, gut, gu(at) sehen, gu(at) rennen.</i>	4
114; 5	<i>I, i weiß nicht so richtig mit den Bildan. Was bedeuten die Bilda überhaupt. Handschuh.</i>	4
55; 5	<i>Ich kann guat. Obr? (unverständlich). Wie heißt das?</i>	2
58; 5	<i>Und Handschube gut anziehbn und sonst nix.</i>	2
38; 5	<i>Oiso i soi i soi im Dialekt sprecha oda. I kaun guat Fingerabdrücke seh. I kau guat Fu(a)ßabdrücke seh, I kau gut hörn. I kau guat.</i>	1
42; 5	<i>Koa, si korn mich wehren vor Diebe und kon gu(at) Auto foahn.</i>	1
86; 6	<i>A nu rennen gut und i kaun Fußboi spün gut.</i>	1
28; 5	<i>I kau sehr gut zühörn. I kaun mi gut vestön. I kaun mi gut vakeidn.</i>	1

²³ Die Audioaufnahmen wurden ohne ein spezifisches Transkriptionssystem verschriftlicht. Füllwörter wie *mbm* oder *äbm* etc. wurden nicht notiert.

ID; Level	Fallbeispiele (extra) Auswertung	
88; 6	<i>(Wos hob i nu gsogt – flüsternd) Maln, schlafn.</i>	2
115; 5	<i>Ich weiß nicht, wie ich hören sagen soll. Ich weiß nicht, wie ich Mund sagen soll.</i>	2

ID 44

Bei Aufnahmen, bei denen ein Teil nicht ausreichend verstanden wurde, wurde nur jener Teil, der für die auswertende Person verständlich war, berücksichtigt.

ID 59, 97, 54

An den ersten zwei Fallbeispielen (59, 97), die als exemplarische Fälle zu verstehen sind, ist ersichtlich, dass die Äußerungen der Kinder oft von Kürze geprägt sind. Eine anfangs überlegte Wortgrenze für die Kategorie „keine verwertbaren Äußerungen“, wurde hinsichtlich der Tendenz zu oftmals kurzen Audiobeiträgen und der Tatsache, dass kurze Äußerungen nicht gleichzeitig eine Zuordnung zu einer der ersten vier Kategorien verwehren (siehe z. B. Fallbeispiel 97), verworfen. Fall 54 dient abschließend zur Darlegung, dass jedenfalls nicht der geäußerte Inhalt, sondern die Sprechlage des Kindes ausschlaggebend für die Zuordnung ist. Hier ist zudem die für manches Kind sprachlich sehr bzw. zu herausfordernde Aufgabenstellung erkenntlich.

ID 51, 63, 107, 24

Bei allen Fällen war beim Anhören eine (wahrnehmbare) Mischung der Varietäten vorhanden. Nach Verschriftlichung ist festzustellen, dass beim ersten Fall ambivalente Wörter, wie *Uno* und *und*, Äußerungen im Standard (1. und 2. Turn) und auch umgangssprachliche sowie dialektale Realisierungen (1. Turn) vorhanden sind. Auch bei den weiteren Fällen kann eine Abwechslung bzw. können Brüche eruiert werden, so sind beispielsweise die ersten zwei Verben bei Fall 107 Standard, das dritte (*Federboi*) und vierte (*spün*) Wort wird jedoch anschließend im Dialekt realisiert. Auch Fälle wie Fall 24, bei denen der Anfang im Dialekt und der Rest des Satzes in der Standardsprache geäußert wurden, wurden bei dieser Erhebung der Kategorie „Mix“ zugeordnet.

ID 82, 114

Der erste Fall soll die Schwierigkeit, bei bestimmten Wörtern zu eruieren, ob sie eher dialektnah oder standardnah realisiert werden, aufzeigen. Das Wort *gu(a)t* ist eines davon. Entschieden wurde hier beim Anhören, dass es eher ein *guat* ist und dadurch dialektnah, was wiederum die Zuordnung zur Kategorie „Mix“ erklärt. Würde jedoch die Bestimmung des Wortes anders aussehen, dann wäre dieses Fallbeispiel anders zu codieren, da dann bis auf ein Wort (*kann*) alle Wörter im Standard realisiert wurden.

Fall 114 wurde der Kategorie „Mix“ zugeordnet, dies beruht auf den Wörtern (*i* und *nos*). Es kann jedoch darüber disputiert werden, ob diese Brüche ausreichend sind oder ob hier nicht eine Zuordnung zur Kategorie „Standard“ adäquater wäre.

ID 55, 58

Mit diesen beiden Fällen soll erneut verdeutlicht werden, dass nicht alle Wörter Standardwörter sein müssen, damit die Äußerung des Kindes der Kategorie „Standard“ zugeordnet wird. Hier sind die Wörter *guat* und *nix* als erlaubte ‚Ausreißer‘ zu betrachten. Bei anderen Fällen waren es u. a. Präfixe oder das Personalpronomen in der 1. Person Singular.

ID 38, 42, 86, 28

Hier gelten im Vergleich mit den Fallbeispielen 55 und 58 die inversen Verhältnisse. Es muss die Äußerung nicht ausschließlich mit Dialektwörtern realisiert werden, Standardwörter sind vereinzelt erlaubt.

Spannend ist hier auch der Vergleich zwischen dem Fallbeispiel 24 (Kategorie „Mix“) und Fallbeispiel 28 (Kategorie: „Dialekt“). Letzteres wurde insofern, im Gegensatz zu Fallbeispiel 24, der Kategorie „Dialekt“ zugeordnet, als hier die Bemühung des Kindes die Verben dialektnah zu realisieren deutlich hervorgeht (*valēleidn, vestön*).

ID 88, 115

Abschließend ist auf zwei weitere Fallbeispiele, die nicht unbedingt herausfordernd, jedoch sehr interessant sind, verwiesen. Bei Fallbeispiel 88 könnte eventuell auch eine Zuordnung in die Kategorie „Mix“ vorgenommen werden, aber nur dann, wenn nicht beachtet wird, dass der erste Teil geflüstert und eine Frage an das Kind

selbst darstellte, bevor es geswicht und die nächsten zwei Wörter in der Standardsprache realisiert hat. Zu erwähnen ist hier, dass diese beiden Wörter auch im Level 5 vom Kind geäußert wurden, dort wiesen sie jedoch noch die typische a-Verdampfung auf (*moln, schlofn*).

Fallbeispiel 115 illustriert anschließend exzellent bzw. lässt vermuten, dass das Kind die Aufgabe verstanden hat, gleichzeitig jedoch nicht wusste, wie es gewisse Wörter umwandeln soll. Spannend ist dieser Fall aber auch deshalb, da dieses Kind in Level 7 und 8 durchaus auch auf dialektale Äußerungen zurückgreift. Hier gilt zu fragen, weshalb in Level 5 nicht zur Varietät Dialekt akkommodiert wurde.

Fazit

Ein Einblick wurde gewährt. Hinsichtlich der Herausforderung und Problematik einer (globalen) Kategorisierung ist abschließend Folgendes anzumerken.

Zu berücksichtigen ist, dass während der hier durchgeführten Verschriftlichung von Fallbeispielen bzw. der anschließenden Betrachtung manches eventuell klarer erscheint, eine Zuordnung rein durch das (einmalige, zum Teil zweimalige) Anhören der Aufnahmen sich aber nicht per se als einfach, sondern als herausfordernd gestaltet. Ab wann exakt ist die Mischung hinreichend, ab wann sind es ausreichend Brüche? Sind die vorkommenden Standardwörter bei Fall x eventuell bereits nicht mehr als vereinzelt zu betrachten und wäre eine Zuordnung zu einer anderen Kategorie der Ratingskala (hier: „Mix“) adäquater? Würde hier eine andere Person auch dasselbe hören? Und wie ist mit Wörtern, die eigentlich verständlich vom Kind geäußert wurden, aber dennoch aufgrund unterschiedlicher Faktoren Schwierigkeiten bei der Zuordnung bereiten (vgl. Fallbeispiel 82) zu verfahren? Das sind nur einige Fragen, die sich während des Anhörens und der Auswertung gestellt haben.

Evident ist, dass weitere Untersuchungen nötig sind, um genau zu eruieren, ob, wo und wie hier anzusetzen ist bzw. ob und wenn ja, welche Änderungen/Ergänzungen vorzunehmen sind, um die ‚Problemstellen‘ bei diesen Levels bestmöglich ausmerzen und eine einheitliche (ökonomische/praktikable) Auswertung von unterschiedlichen Personen gewährleisten zu können.

Beobachtungsbereich: Sprachbewusstheit (Auszug)

Tabelle 5
Fallbeispiele Level 7 und 8

ID, Level	Fallbeispiele (gekürzt, auszugsweise)
25; 7	<i>Hochdeutsch: Wie ich gerade rede. (leicht verstellte Stimme)</i>
36; 7	<i>Hochdeutsch: Was ich jetzt grade rede.</i>
38; 7	<i>Dialekt ist man kann das ganze Österreich sprechen und manche können das.</i>
27; 7	<i>Hochdeutsch ist eine Sprache in Linz, die sprechen die Österreicher</i>
66; 7	<i>Ein Dialekt ist eine Fremdsprache, die man aber auch in unserem Land spricht.</i>
110; 7	<i>Hochdeutsch ist wann man zum Beispiel so redt: Der Mann oder so und wenn man zum Beispiel richtig Daitsch redt, dann redt ma so der Maun, die Frau naja die Frau sogt man ab Hochdeutsch. Die Kuh sogt man Hochdeutsch und normal Deutsch sogt man die Kua.</i>
104; 8	<i>I sprich monchmoi aundast, Englisch und Deutsch.</i>
43; 8	<i>Nein.</i>

ID 25, 36

Während das zweite Fallbeispiel der Kategorie „so reden wie ich“ zugordnet wurde, ist sich beim ersten insofern für die Kategorie „diverse Angaben“ entschieden worden, als das Kind hier mit leicht verstellter Stimme gesprochen hat.

ID 38, 27, 66

Die Äußerung des Kindes mit der ID 38 ist am ehesten der Kategorie „wie manche Leute in OÖ reden (regional)“ zuzuordnen. Diese Kategorie wurde auch bei einem anderen Fall, bei dem sich das Kind auf das Land bezog, ausgewählt.

Aufgrund des Auftretens einer Handvoll Fälle bei denen Hochdeutsch nicht mit Deutschland, jedoch mit Österreich (4 Fälle), einer Großstadt, wie z. B. Linz (1 Fall) oder beispielsweise den Niederlanden (1 Fall), assoziiert wurde, wurde beschlossen Äußerungen dieser Art vorerst einmal, wie auch Fall 27, der Kategorie „wie man in D redet (regional)“ zuzuordnen.

Fall 66 wurde der Kategorie „anders sprechen“ zugeordnet. Ident wurde mit Äußerungen wie beispielsweise *Bauernsprache* oder *Geheimsprache* verfahren.

Insgesamt ist festzuhalten, dass in erster Linie insbesondere eine einheitliche Vorgehensweise und Transparenz (Notierung bei Auswertung/Ergebnis und Offenlegung), die beide gegeben sind, wichtig erscheinen. Zu überlegen gilt aber dennoch im nächsten Schritt, ob die Kategorie „diverse Angaben“ oder eine neu zu realisierende Kategorie für Fälle dieser Art adäquater wäre.

ID 110

Für den ersten Teil (Hochdeutsch) wurde die Kategorie „diverse Angaben“ ausgewählt und der Zusatzvermerk Aussprachebeispiel getätigt. Für den zweiten Teil wurde sich dazu entschieden, dass man anhand der Aussage des Kindes hinreichend ableiten kann, dass der Dialekt gemeint ist und folglich wurden hier die Kategorien „Aussprachebeispiel“ und „normal reden“ ausgewählt. Bei einem ähnlichen Fall, (31) wurde gleich verfahren. Bei einem weiteren ähnlichen Fall (108), äußerte das Kind jedoch zusätzlich, dass es nicht wissen würde, was Dialekt ist, weshalb hier eine Zuordnung zur Kategorie „k. A.“ geschah.

ID 104

Die bei Level 8 gestellten Fragen triggerten unterschiedliche Formen/Konzepte der Mehrsprachigkeit. Assoziationen erfolgten nicht nur mit der „innersprachlichen Mehrsprachigkeit“ (de Cillia, 2010, S. 248) wie z. B. bei Fall 67 oder mit der „lebensweltlichen Mehrsprachigkeit“ (de Cillia, 2010, S. 248), sondern auch mit der „fremdsprachlichen Mehrsprachigkeit“ (de Cillia, 2010, S. 249), wie u. a. bei Fallbeispiel 104 (Kategorie: „unterschiedlich sprechen“).

ID 43

Diese Äußerung ist die Antwort auf die Frage, ob das Kind zwischen Sprachen und/oder Dialekt wechselt. Ausgewählt und illustriert ist dieser Fall insofern, als es sich hier um die Aussage eines Kindes, dessen Erstsprache nicht Deutsch ist, handelt. Ein Widerspruch ist gegeben, Gründe dafür sind zu eruieren.

Fazit

Die Auswertung von Level 7 und 8 ist insgesamt als nicht so herausfordernd wie jene von Level 5 und 6 anzusehen. Dennoch gilt es sowohl seitens der Gestaltung als auch der Auswertekategorien (entbehrliche Kategorien, passgenaue[re] Kategorien, Ergänzungen ...) zu überlegen, stellenweise Adaptierungen vorzunehmen.

10.2 Erweiterung des Erkenntnisgewinns

Die zweite leitende Forschungsfrage bezog sich auf den Erkenntnisgewinn hinsichtlich der multivariären Sprachkompetenz von Kindern in Oberösterreich. Die in der Pilotstudie erhobenen Forschungsdaten wurden in einem ersten Durchgang ausgewertet und zahlreiche Ergebnisse konnten, wie den nachfolgenden Unterabschnitten, wobei hier in eine globale (prägnant) und differenzierte (detailliert) Ergebnisdarstellung gegliedert ist, zu entnehmen ist, gewonnen werden. Unter anderem bedingt durch die beträchtliche Menge an Daten (sprach[-biographische] Daten und Resultate beim Detektivspiel) ist eine weitere Beschäftigung mit dem Datensatz jedoch, um ihn gänzlich auszuschöpfen (weitere Erkenntnisse, Korrelationen, ...) bzw. zu bewältigen, unabdingbar.

Nach Abschluss der empirischen Untersuchung ist festgestellt, dass ein Forschungsgewinn durch die Pilotstudie jedenfalls realisiert und zahlreiche Resultate dargestellt werden konnten, eine Vollständigkeit hinsichtlich der Ergebnisse, aber ob der noch ausstehenden weiteren Untersuchungen/Analysen nicht zu garantieren ist.

10.2.1 Prägnant: Auswertung global (weitgehend) und übergreifend

Wahrnehmung von Variation und Verstehen (Level 1–4)

Bei den ersten vier Levels erfolgte eine Einzelauswertung (Codierung mit t/f; quantifizierbar). Abbildung 9 zeigt die Punkteverteilung (gesamt: 29 Punkte) auf. Vier Teilnehmer:innen erreichen alle Punkte, knapp über 75 % mehr als 20 Punkte und das arithmetische Mittel beträgt 22,84 – die Proband:innen erzielen im Durchschnitt gerundet ergo 23 Punkte. Zudem sind in der Abbildung die Performanzunterschiede zwischen den an der Pilotstudie teilnehmenden Schulen offengelegt, wobei es sich hier um eine allgemeine Darstellung ohne Einbeziehung weiterer Merkmale handelt. Für die Einbindung der Schulstandorte wurde sich entschieden, da in Unterabschnitt 10.2.2 der Faktor Diatopie kompetenzbereichübergreifend keine Berücksichtigung findet.

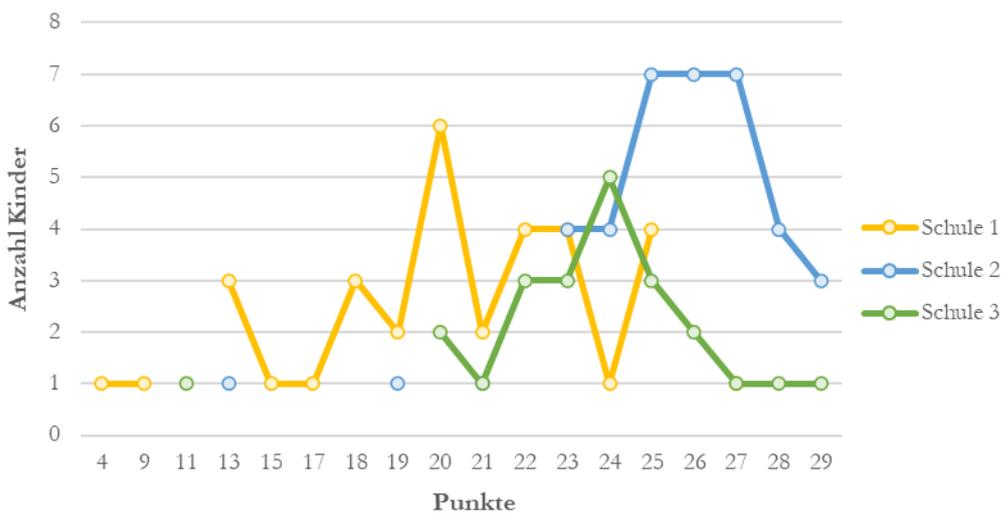


Abbildung 9. Punkteverteilung Level 1-4, gesplittet nach Schulen

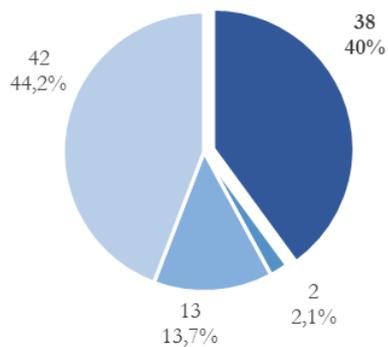
Produktion: Akkommodation Dialekt und Standard (Level 5 und 6)

In Level 5 akkommodieren 40 % (38 Kinder) ihre Sprechweise global zur Varietät Dialekt. Bei 60 % (57 Kinder) findet keine globale Akkommodation statt. Die Stichprobenanzahl von 95 Proband:innen ist durch den Ausschluss der Ergebnisse eines Kindes, begründet durch eine verhältnismäßig intensive Interaktion zwischen Testleitung und Kind, erklärbar.

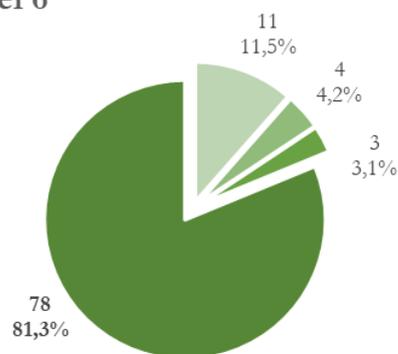
In Level 6 akkommodieren 81,25 % (78 Kinder) ihre Sprechweise global zur Varietät Standard. Folglich ist bei 18,75 % (18 Kinder) keine globale Akkommodation vollzogen.

Die Ergebnisse der Zuordnung auf einer 5-stufigen Ratingskala ist der Abbildung 10 zu entnehmen.

Level 5



Level 6



■ Dialekt ■ keine verwertbare Äußerung ■ Mix ■ Standard ■ Dialekt ■ keine verwertbare Äußerung ■ Mix ■ Standard

Abbildung 10. Sprechlage in Level 5 und 6

Sprachbewusstheit: Bekanntheit und Bedeutung von Lexemen (Level 7)

Mehr als der Hälfte der teilnehmenden Volksschulkindern ist zumindest einer der Begriffe (Hochdeutsch und Dialekt/Mundart) bekannt, konkret ist bei 58 Kindern mit 1 codiert. Das bedeutet zugleich, dass 38 Teilnehmer:innen keinen der Begriffe kennen. Ein Blick auf die statistischen Ergebnisse im Detail zeigt darüber hinaus auf, dass hinsichtlich der Fähigkeit der Kinder, die Bedeutung der Wörter Hochdeutsch und Dialekt/Mundart zu verbalisieren, hier also eine thematisch passende Erklärung/Definition zu geben, die Anzahl der Antworten betrachtend, kein großer Unterschied ersichtlich ist. Bei der Frage nach der Bedeutung von Hochdeutsch bzw. Dialekt gibt es ähnliche viele Zuordnungen zur Kategorie „keine Angabe“²⁴. Beim Begriff Dialekt ist 63-mal zur Kategorie „keine Angabe“ zugeordnet worden, beim Terminus Hochdeutsch geschah dies bei 60 Kindesäußerungen. Dies zeigt auf, dass nicht jedes Kind, das angibt, die Wörter zu kennen, diese auch (richtig) erklären kann, ergo über die Bedeutung der Lexeme Bescheid weiß. Hinsichtlich der Kategorie „diverse Angaben“ verhält es sich aber anders: Beim Begriff Hochdeutsch gibt es 20 diverse Angaben, wobei hier u. a. Aussprachebeispiele bzw. – besonderheiten genannt oder auch z. B. darauf verwiesen wurde, dass man mit manchen Menschen aufgrund des Verständnisses Hochdeutsch spricht (ID 108). Beim Terminus Dialekt sind es hingegen lediglich vier diverse Angaben.

Tabelle 6 gewährt abschließend Einblick in die Zuordnung zu den Hauptkategorien, geordnet ist hierbei nach Häufigkeit. Bezüglich der Kategorien „wie manche Leute aus OÖ (regional) reden“ und „wie man in Deutschland redet (regional)“, ist zu betonen, dass hier auch Äußerungen, die keine absolute Passgenauigkeit aufwiesen, zugeordnet wurden (siehe 10.1.2 Beobachtungsbereich Sprachbewusstheit). Abschließend ist an den Umstand, dass hier eine Mehrfachcodierung von Äußerungen möglich war, wodurch in Summe (Kategorien „keine Angabe“ und „diverse Angaben“ + Hauptkategorien) mehr Kategorisierungen als die Stichprobe Teilnehmer:innen beinhaltet, erfolgten.

²⁴ Die Kategorie umfasst: keine Äußerungen, nicht verständliche Erklärungen (ein Fall) und Äußerungen, die in keiner Weise eine Erklärung für den Begriff darstellen

Tabelle 6
 Auswertung Level 7, Bedeutung der Lexeme

Kategorie Anzahl d. Zuordnungen		
Dialekt/Mundart	nennt Aussprachebeispiele und/oder -besonderheiten	13
	anders reden	12
	komisch (schlampig, nicht sauber, nicht schön...) reden	6
	normal reden	3
	wie manche Leute (Familie, Bekannte) reden (situativ)	2
	wie manche Leute aus OÖ reden (regional)	2
	so reden wie ich	0
	wie man im Alltag spricht (funktional)	0
	Gesamtanzahl	38
Standard	wie man in Deutschland redet (regional)	8
	so reden wie ich	5
	normal reden	4
	schön, sauber, ordentlich reden	2
	anders reden	2
	nach der Schrift reden	1
	wie manche Leute (Familie, Bekannte) reden (situativ)	0
	wie man in der Schule redet/reden muss (funktional)	0
	wie man im TV/Internet redet	0
	Gesamtanzahl	22

Sprachbewusstheit: Sprechverhalten und Gründe (Level 8)

Vier von fünf Volksschulkindern äußern implizit oder explizit, unterschiedlich oder immer gleich zu sprechen. Einen signifikanten Anteil nimmt anschließend mit 16,67 % noch die Kategorie „k. A.“ ein. Der Rest entfällt auf zwei der drei verbleibenden Kategorien, die Kategorie „Sprechweise manchmal anders zu verändern“ scheint insofern nicht auf, als keine Audioaufnahme jener Kategorie zugeordnet wurde.

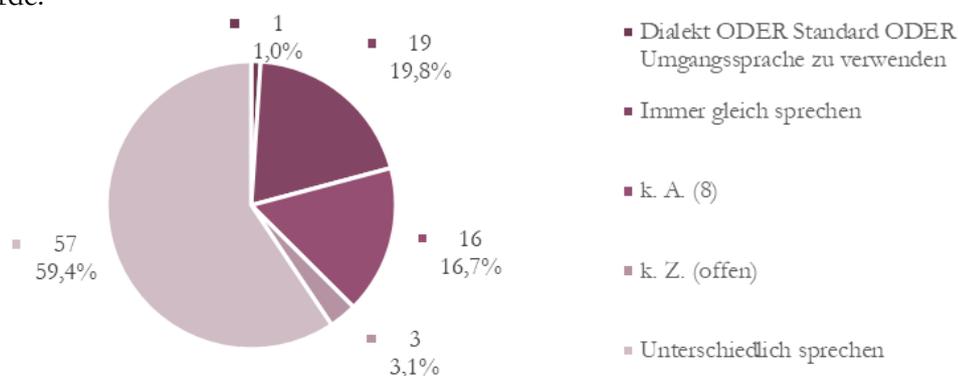


Abbildung 11. Sprechverhalten der Volksschulkinder

In Unterabschnitt 10.1.1 ist auf eine empfehlenswerte Adaptierung hinsichtlich der Fragestellung in Level 8 verwiesen worden. Auf Basis der statistischen Daten scheint es naheliegend und notwendig, eine Anpassung vorzunehmen, denn zwei Drittel der Probandinnen und Probanden führen keine Gründe für ihr Sprechverhalten an. Die restlichen Äußerungen wurden zu gleichen Teilen der Kategorie „sprechen in der Familie“ (16,67 %) oder über das freie Textfeld der Kategorie „diverse Angaben“ (16,67 %) zugeordnet. Auch hier wurde sich bei der Auswertung nicht aller Kategorien bedient. Abschließend ist anzufügen, dass das Resultat eines Kindes aus denselben Gründen wie in Level 5 ausgeschlossen wurde. Bei der Auswertung der Gründe des Sprechverhaltens wurde ergo mit 95 Sprachaufnahmen gearbeitet.

10.2.2 Detailliert: Auswertung differenziert nach Merkmalen

10.2.2.1 Ergebnisse zur Diskriminationsfähigkeit

Level 1 (einfach)

Diatopie

Ein Unterschied zwischen den Schulen hinsichtlich der Performanz in Level 1 ist anhand der Ergebnisse ersichtlich. Schule 2 ist auf recht hohem Niveau erfolgreich – der Anteil korrekter Zuordnungen liegt bei 83,97 %. Mit etwas Abstand folgt Schule 3 (72,83 %) und mit deutlichem Schule 1 (58,09 %).

Spracherwerbskontext und Sprachförderbedarf

Einen Nachteil für Kinder mit DaZ-Hintergrund und Kinder mit Sprachförderbedarf legen die statistischen Resultate der Erhebung offen. Kinder mit Deutsch als Erstsprache lösen die Items insgesamt erfolgreicher als Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (Anteil korrekter Zuordnungen: 83,33 % versus 55,77 %). Ähnlich verhält es sich bezüglich des Sprachförderbedarfs. Bei Kindern mit Sprachförderbedarf beträgt der Anteil richtig gelöster Aufgaben 57,41 %, bei Kindern ohne Sprachförderbedarf 77,9 %. Anzumerken ist hierbei bzw. mitzudenken gilt, dass sich beim Merkmal Sprachförderbedarf unter insgesamt 27 Kindern mit Sprachförderbedarf nur ein Kind mit Deutsch als Erstsprache befindet, aber nicht jedes Kind mit DaZ einen Sprachförderbedarf (39 Kinder mit DaZ, davon 26 mit Sprachförderbedarf) hat.

Altersentwicklung und Geschlecht

Im Allgemeinen zeigen die Resultate eine größere Treffsicherheit mit höherem Alter auf. Der Anteil korrekter Zuordnungen liegt bei den Kindern aus der dritten Schulstufe (n = 43) bei über 80 % (83,72 %). Bei jenen aus der ersten Schulstufe (n = 53) ist der Wert der richtig gelösten Aufgaben signifikant über dem Rate-Niveau (33,33 %) ²⁵, sie bleiben jedoch mit über einem Drittel (37,26 %) falsch gelöster Items merklich hinter ihren älteren Schulkolleginnen und Schulkollegen zurück.

²⁵ Rate-Niveau: Sowohl in Level 1 und 2 besteht eine 30,33 % Chance, die richtige Antwort zufällig zu erraten.

Wird nicht die Schulstufe, sondern das genaue Alter betrachtet, sind es die 8-Jährigen (richtig: 88 %), die mit Abstand zu den 9-Jährigen (richtig: 75 %) die besten Ergebnisse in Level 1 erzielen. Die 6-Jährigen sind mit einem Anteil von 67,42 % korrekter Antworten den 7-Jährigen (richtig: 55,56 %) überlegen.

Wesentliche Geschlechtsunterschiede sind nicht zu beobachten, bei den Buben beträgt der Anteil korrekt gelöster Aufgaben 73,3 %, bei den Mädchen 71,15 %.

Aufschlüsselung der Items

Abbildung 12 stellt das Verhältnis zwischen richtig und falscher Antworten der 96 Volksschulkinder in Level 1, nach Items gesplittet, dar.

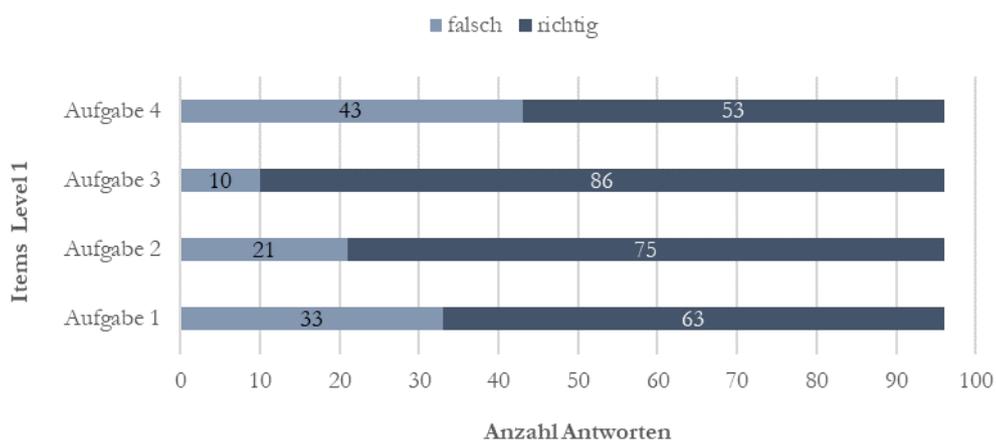


Abbildung 12. Ergebnisse Aufgaben 1–4, Level 1

Während die Resultate der ersten drei Aufgaben sich mit der Annahme, dass die Kinder nach etwaigen Startschwierigkeiten, sofern sie über (ausreichend) perzeptive Unterscheidungs- bzw. Zuordnungsfähigkeiten verfügen, von einer zur nächsten Aufgabe immer besser (oder annähernd gleich gut) abschneiden, decken, ist das Resultat der vierten Aufgabe kontraintuitiv. Ein deutlicher Rückgang korrekter Antworten beim vierten Item ist ersichtlich. Eine nähere Betrachtung des Datensatzes zeigt zudem auf, dass sich die Abnahme der richtigen Antworten bei Item 4 mit Ausnahme der 4. Klasse (Schule 2, 3. Klasse) über alle Klassen vollzieht. Gründe hierfür sind zu eruieren.

Level 2

Insgesamt ist Level 2 als anspruchsvollere Aufgabe anzusehen. Eine Wiedererkennung der Varietäten über differierende Äußerungen hinweg ist notwendig und erfordert infolgedessen das Vorhandensein von abstrakte(re)n Kategorien. In den Resultaten zeichnet sich die Steigerung der Schwierigkeit ab. Während in Level 1 der Gesamtanteil richtiger Antworten 72,14 % beträgt, ist in Level 2 lediglich etwa jede zweite Antwort korrekt (50,78 %).

Diatopie

Wie in Level 1 erzielt auch in Level 2 Schule 2 die besten Ergebnisse, ein deutlicher Rückgang an korrekten Antworten ist aber zu verzeichnen. Bei Schule 1 und 3 überwiegt, wie Abbildung 13 offenlegt, bereits der Anteil inkorrekturer Antworten. Anders als in Level 1 schneidet hier Schule 1 aber besser als Schule 3 ab.

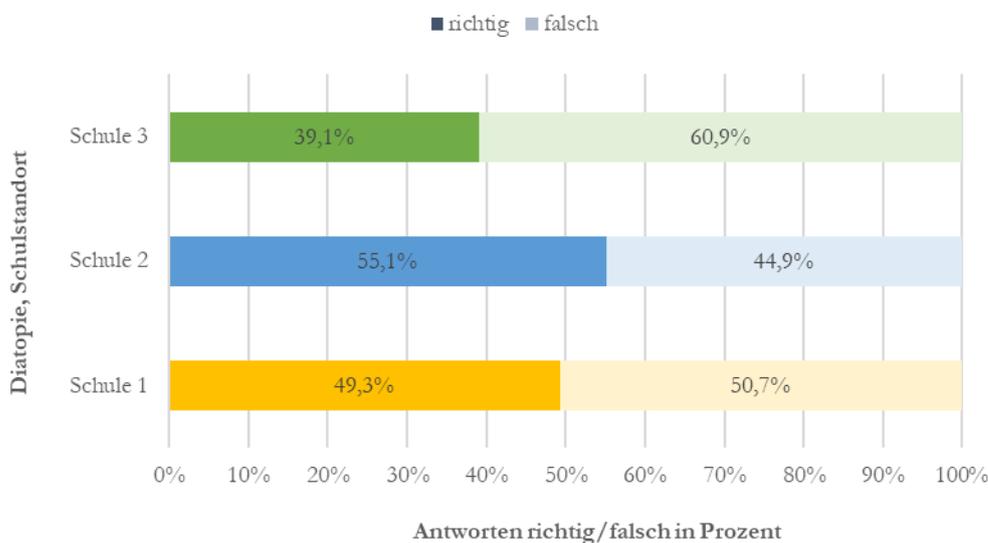


Abbildung 13. Ergebnisse Level 2, Schulvergleich (Diatopie)

Spracherwerbskontext und Sprachförderbedarf

Deutliche Unterschiede sind zwischen Level 1 und 2 festzustellen. Kinder mit DaE erzielen in Level 2 bei den richtigen Antworten einen Wert von 52,63 %, Kinder mit DaZ einen Wert von 44,23 %. Der Anteil korrekter Antworten bei Kindern ohne und Kindern mit Sprachförderbedarf ist in Level 2 sogar annähernd ident (49,28 % versus 49,1 %). Während bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache bzw. bei Kindern ohne Sprachförderbedarf von Level 1 auf Level 2 ergo eine deutliche

Zunahme falsch gelöster Items erkennbar ist, ist dies bei den Kindern mit DaZ bzw. mit Sprachförderbedarf nicht (in diesem Ausmaß) der Fall (vgl. Level 1, Punkt Spracherwerbskontext und Sprachförderbedarf).

Altersentwicklung und Geschlecht

Auch hier ist allgemein mit zunehmendem Alter eine höhere Diskriminationskompetenz festzustellen. Der Vergleich der Schulstufen zeigt das bessere Abschneiden der Drittklässler:innen auf. Der Anteil korrekter Zuordnungen liegt bei den Kindern aus der dritten Schulstufe bei 59,3 %. Bei den Kindern aus den ersten Klassen ist der Wert der richtig gelösten Aufgaben noch über dem Rate-Niveau, er beträgt aber nur noch 41,4%. Bezüglich des genauen Alters sind Ähnlichkeiten mit Level 1 zu eruieren. Die teilnehmenden Volksschulkinder mit 8 Jahren schneiden am besten ab (richtig: 61 %), gefolgt von den 9-Jährigen (richtig: 56,25 %). Die Kinder im Alter von 6 Jahren (richtig: 46,21 %) erzielen bessere Resultate als die 7-Jährigen (30,56 %).

Wesentliche Geschlechtsunterschiede sind nicht zu beobachten, bei den Buben beträgt der Anteil korrekt gelöster Aufgaben 48,3 %, bei den Mädchen 50 %.

Aufschlüsselung der Items

Im Vergleich mit Level 1 ist in Level 2 keine beachtliche Leistungssteigerung zwischen den Items oder ein auffälliger Leistungsabfall bei einem Item zu beobachten. Mit 49 (von möglichen 96) korrekten Antworten bei Aufgabe 1, 52 bei Aufgabe 2, 45 bei Aufgabe 3 und 43 bei Aufgabe 4 sind keine signifikanten Unterschiede zwischen den einzelnen Items aufgezeigt. Die Aufgaben sind von den Kindern ähnlich gut/schlecht gelöst worden.

10.2.2.2 Resultate der rezeptiven Erhebung

Level 3 und Level 4

Die Resultate aus Level 3 und 4 legen offen, den Anteil der richtig gelösten Items betrachtend, dass die Wörter bzw. Sätze in beiden Varietäten gut verstanden wurden. Die Kinder erzielen beim Beobachtungsbereich Verstehen (rezeptive Fähigkeiten) sehr gute Ergebnisse. In Level 3 erreichen die Teilnehmer:innen gesamt 683 von 768 Punkten (richtig: 88,93 %) und in Level 4 1044 von 1248 Punkten (richtig: 83,65 %) ²⁶. Ein Blick auf die einzelnen Items zeigt des Weiteren auf, dass es bei Level 3 pro Aufgabe zwischen 76 und 95 korrekte Antworten gibt, bei Level 4, sofern man die Aufgabe 2 (Standard) und 9 (Dialekt) ausschließt zwischen 76 und 94. Item 2 von Level 4 können nur 64 Kinder richtig lösen, Item 9 ²⁷ lediglich 55.

Diatopie

Der Anteil korrekter Antworten liegt bei Schule 2 sowohl in Level 3 als auch in Level 4 über 90 % (95,51 %; 92,9 %). Auch die Volksschulkinder aus Schule 3 (Level 3 richtig: 93,48 %; Level 4 richtig: 88 %) und Schule 1 (Level 3 richtig: 78,31 %; Level 4 richtig: 70,14 %) sind hier auf recht hohem Niveau erfolgreich.

Spracherwerbskontext und Sprachförderbedarf

Festzuhalten ist, dass Kinder mit Deutsch als Erstsprache und Kinder mit DaZ-Hintergrund bzw. Kinder mit und Kinder ohne Sprachförderbedarf die Wörter bzw. Sätze unterschiedlich gut verstanden haben.

Bei Kindern mit DaE beträgt der Anteil korrekt gelöster Items in Level 3 95,18 % und in Level 4 93,66 %. Kinder mit DaZ erzielen in Level 3 bei den richtigen Antworten einen Wert von 79,89 % und in Level 4 einen Wert von 69,03 %.

Teilnehmer:innen die keinen Sprachförderbedarf haben, schaffen sowohl in Level 3 als auch in Level 4 einen Wert an korrekten Antworten, der über 90 % liegt, zu erreichen. In Level 3 sind 78,70 % der Antworten und in Level 4 65,81 % bei Kindern mit Sprachförderbedarf mit 1 (= richtig) codiert.

²⁶ 96 Kinder, 8 Aufgaben (Level 3) bzw. 13 Aufgaben (Level 4) mit je einem Punkt pro Aufgabe

²⁷ Item 9: Verwechslung Rucksack und Tasche, siehe Unterabschnitt 10.1.1

Altersentwicklung und Geschlecht

Wie in Level 1 und 2 ist auch in Level 3 und 4 ein Zuwachs des Anteils korrekter Zuordnungen mit zunehmendem Alter zu beobachten. In Level 3 steigt der Wert an richtigen Antworten von 84,91 % (erste Klassen) auf 93,9 % (dritte Klassen) an, in Level 4 von 79,39 % auf 88,91 %. Eine detaillierte Beschreibung der Altersstufen ist hier nicht vorzufinden, da die Resultate denen aus Level 1 und 2 (stark) ähneln. Wesentliche Geschlechtsunterschiede sind auch in Level 3 und 4 nicht zu verzeichnen.

Dialekt- und Standard

Dialekt- und Standardwörter in Level 3 bzw. die Dialekt- und Standardsätze in Level 4 wurden annähernd gleich gut verstanden. Eine signifikante Differenz ist nicht zu beobachten.

Spannend ist aber, noch den Faktor Diatopie mitzubedenken. Die Abbildungen 14 und 15 stellen die Unterschiede zwischen den Schulen in Abhängigkeit zur Varietät dar. Erkennbar ist, dass bei Level 3 in Schule 1 die Standardwörter besser als die Dialektwörter verstanden werden. In Schule 2 ist der Anteil korrekter Antworten bei den Dialektitems und Standarditems ident und in Schule 3 sind die Standardwörter für die Kinder geringfügig herausfordernder als die Dialektwörter. In Level 4 ist bei Schule 1 hingegen kaum mehr eine Differenz festzustellen, die Kinder aus Schule 2 erfassen die Sätze im Dialekt besser und in Schule 3 werden nun die Sätze in der Standardsprache minimal besser verstanden.

Level 3

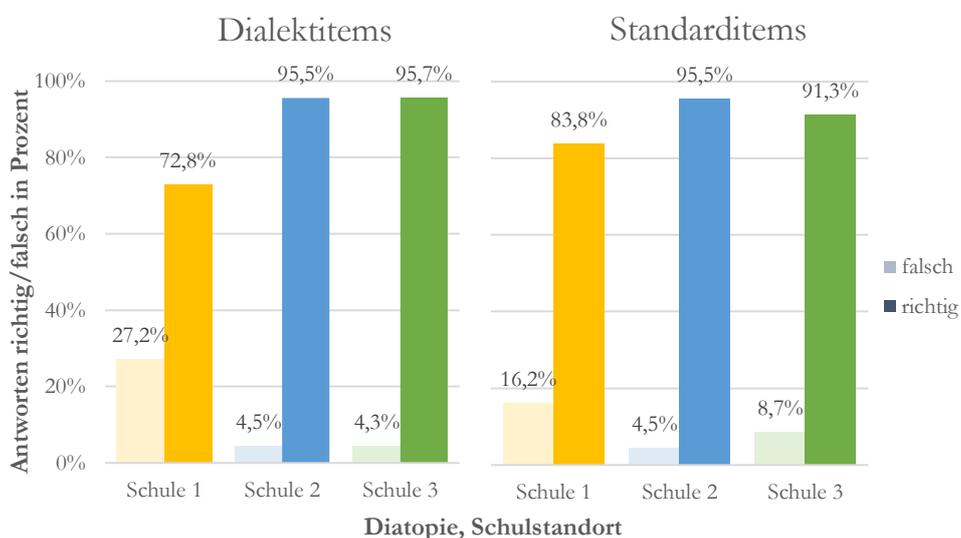


Abbildung 14. Ergebnis Level 3, sortiert nach Varietät und Schule

Level 4

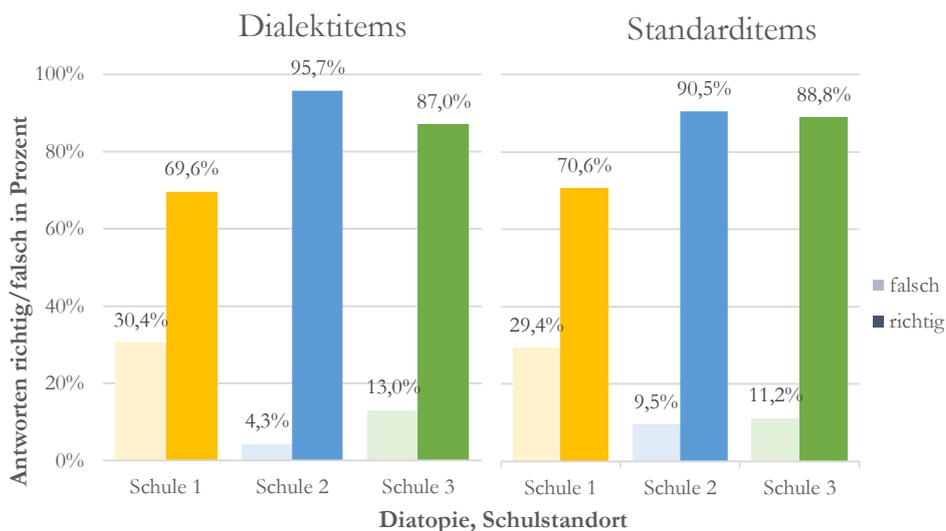


Abbildung 15. Ergebnis Level 4, sortiert nach Varietät und Schule

10.2.2.3 Resultate der produktiven Erhebung

Level 5 und 6

In den oben referierten Erhebungen ging es um diskriminative und rezeptive Kompetenzen. Die Produktion der Varietäten, sprich der eigene Einsatz der Varietäten beim Sprechen ist eine grundlegend andere Fähigkeit. Resultate aus dem Level 5 und 6 sind nachfolgend vorzufinden. Verknüpft ist wieder mit (sprach-)biographischen Daten und erstmals sind hier auch die Einschätzungen der Lehrkräfte bezüglich der Varietätenverwendung im Alltag und in der Schule berücksichtigt.

Einschätzung der Varietätenkompetenz

Die grobe Einschätzung der Sprachkompetenz durch die Lehrkräfte vermag erste globale Eindrücke zu geben, die Aussagekraft ist aber aufgrund der subjektiven Wahrnehmung eingeschränkt. Zu beobachten ist, dass am häufigsten (33x) die Auswahloption „beides etwa gleich gut“, gefolgt von „Hochdeutsch gut, Dialekt ein bisschen“ (22x) und „nur Hochdeutsch“ (22x) angekreuzt wurde. 13 Nennungen fallen auf die Kategorie „Dialekt gut, Hochdeutsch ein bisschen“ und lediglich zwei auf „nur Dialekt“. Bei vier Kindern wurde die Sprachkompetenz seitens der Lehr-

kraft nicht eingeschätzt. In Abbildung 16 sind die Korrelationen zwischen der Einschätzung der Sprachkompetenz und der Schule sowie den Schulstufen ersichtlich. Auf einige Aspekte ist (näher) eingegangen, weitere etwaig interessante Daten sind der Grafik zu entnehmen.

In der ersten Klasse in Schule 1 (viele Kinder mit DaZ) wird, nur bezogen auf die innere Mehrsprachigkeit, von einer monovariären Kompetenz (hier: „nur Hochdeutsch“) ausgegangen. In der dritten Schulstufe (Schule 1) schätzt die Lehrkraft ein, dass mehr als zwei Drittel (11 von 15 Kinder) sowohl Dialekt als auch Hochdeutsch beherrschen. Der Einschätzung folgend hat sich hier mehrheitlich ein bivariäres Repertoire entwickelt. Insbesondere bei Schule 2 ist der direkte Vergleich zwischen der 1. und 3. Schulstufe interessant. Während in der 1. Klasse die Lehrkraft bei sehr vielen Kindern eine etwa gleich gute Beherrschung von Dialekt und Standardsprache eruiert, wurde in der 3. Klasse am häufigsten die Kategorie „Hochdeutsch gut, Dialekt ein bisschen“ (75 %) ausgewählt. In Schule 3 (Land) wird sich in der ersten Klasse erstmal der Kategorie „nur Dialekt“ (13,33 %) bedient. Häufig wird eingeschätzt, dass die Kinder Dialekt gut und Hochdeutsch ein bisschen können (46,67 %). Die Zuordnung zur Kategorie „Hochdeutsch gut, Dialekt ein bisschen“ betrifft die Kinder mit DaZ-Hintergrund. Bei den Kindern mit Deutsch als Zweitsprache wird in dieser Schule (im Gegensatz zu Schule 1) ergo bereits bei den Erstklässlerinnen und Erstklässlern von einem (sich zu entwickeln) beginnenden bivariären Repertoire ausgegangen. Bei der dritten Klasse liegen, wie in Abbildung 16 ersichtlich, nur sehr wenige Daten/Zuordnungen vor.

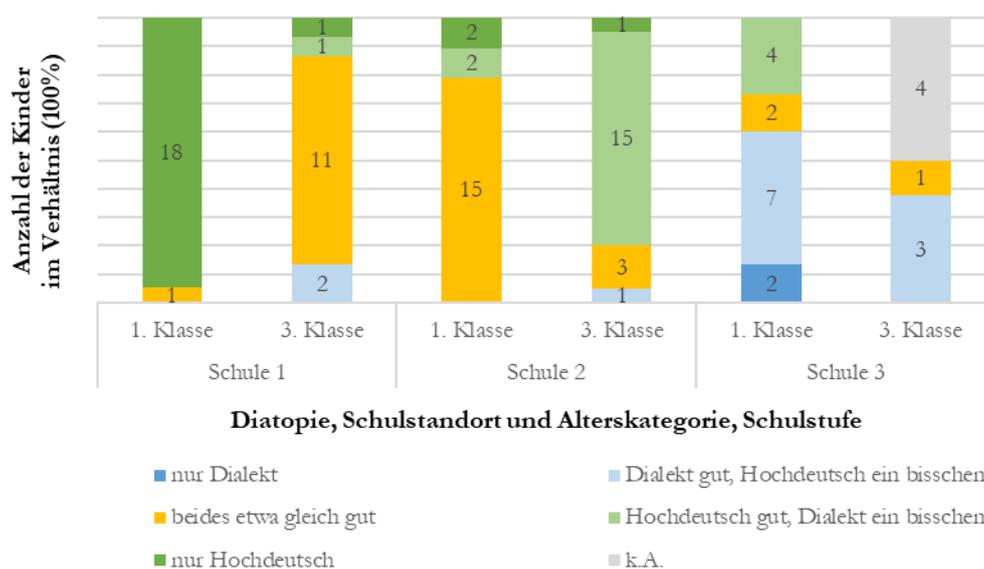


Abbildung 16. Einschätzung der Varietätenkompetenz durch die Lehrkräfte

Diatopie

Eruiert ist, dass der Schulstandort eine zentrale Rolle bezüglich der Akkommodation zu den Varietäten Dialekt und Standard einnimmt. In Level 5 (Varietät Dialekt, Straßendiebin) wird am häufigsten von den Kindern in Schule 3 akkommodiert (69,57 %), gefolgt von Schule 2 (48,72 %). In Schule 1 akkommodieren lediglich 9,1 % der Kinder global zur Varietät Dialekt. In Level 6 (Varietät Standard, Detektivkollege) passen dahingegen in der Schule 3 am wenigsten Kinder ihre Sprechlage gegenüber des Standardsprechers an (43,48 %), in Schule 1 und 2 werden hinsichtlich globaler Anpassung zur Varietät Standard Werte von über 90 % (91,18 % und 92,31 %) erzielt.

Die genaue Verteilung der Sprechlagen in Level 5 und 6 ist Tabelle 7 zu entnehmen. Aufgezeigt sind hier nochmals im Detail die Differenzen zwischen den einzelnen Schulen, ergo die Bedeutung des Schulstandortes hinsichtlich produktiver Kompetenzen bzw. der Fähigkeit zur jeweiligen (erforderlichen, gewünschten) Varietät zu akkommodieren.

Tabelle 7
Sprechlagen in Level 5 und 6, sortiert nach Schule

Level 5					
Schulstandort	Auswahlkategorien				Gesamt
	Dialekt	keine verwertbare Äußerung	Mix	Standard	
Schule 1	3	2	4	24	33
Schule 2	19		8	12	39
Schule 3	16		1	6	23
Gesamt	38	2	13	42	95
Level 6					
Schulstandort	Auswahlkategorien				Gesamt
	Dialekt	keine verwertbare Äußerung	Mix	Standard	
Schule 1		2	1	31	34
Schule 2	2		1	36	39
Schule 3	9	2	1	11	23
Gesamt	11	4	3	78	96

Spracherwerbskontext

Zusammenfassend ist festzustellen, dass beinahe 75 % der Kindesäußerungen von Kindern mit DaZ-Hintergrund in Level 5 der Kategorie „Standard“ zugeordnet sind. Bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache beträgt dieser Anteil lediglich knappe 25 %, den Hauptanteil nimmt mit annähernd 60 % die Kategorie „Dialekt“ ein (globale Akkommodation). Bei Kindern mit DaZ beträgt der Anteil der Kategorie „Dialekt“ dahingegen 10,53 % (globale Akkommodation).

In Level 6 wird mehrheitlich zur Varietät Standard akkommodiert. Während aber der Anteil bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache beinahe 90 % (Kategorie: „Standard“) beträgt, ist fast ein Fünftel der Äußerungen bei Kindern deren Erstsprache Deutsch ist, der Kategorie „Dialekt“ zuzuordnen. Unter ihnen akkommodieren „nur“ etwa 75 % zur Varietät Standard. Der Rest fällt auf die Kategorien „Mix“ (3,51 %) und „keine verwertbare Äußerungen“ (1,75 %).

Altersentwicklung und Geschlecht

In Level 5 legt der Blick auf den Schulstufenvergleich (erste Klassen versus dritte Klassen, gesamt) offen, dass ältere Kinder grundsätzlich stärker akkommodieren als jüngere (erste Klassen: 30,19 %; dritte Klassen: 52,38 %). Zudem sind in Level 5 Geschlechtsunterschiede zu beobachten. (Ältere) Buben können die entsprechende Varietät (hier: Dialekt) besser realisieren und soziopragmatisch einsetzen als (ältere) Mädchen (m: 47,73 %; w: 33,33 %). In Level 6 sind keine wesentlichen Geschlechtsunterschiede festzustellen (m: 79,55 %; w: 80,77 %). Hinsichtlich der Schulstufe ist bei Level 6 zu konstatieren, dass ältere mehr als jüngere Kinder (erste Klassen: 73,58 %; dritte Klassen: 88,37 %) akkommodieren, am wenigsten passen sich die jüngeren Kinder in Schule 3 an den Gesprächspartner (Detektivkollege, Standard) an.

10.2.2.4 Ergebnisse zur Sprachbewusstheit

Level 7 und Level 8

In Unterabschnitt 10.2.1 wurde ein globaler Einblick in die Sprachbewusstheit der an der Pilotstudie teilnehmenden Volksschulkinder geboten. Hier sind weitere spezifische Resultate dargelegt. Die Darstellung ist als verkürzte Zusammenschau einzelner ausgewählter Ergebnisse zu betrachten, eine wie in den vorausgegangenen

Levels erfolgte detaillierte(ere) Beschreibung ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit ob des Umfangs nicht mehr vorgesehen, aber für einen späteren Zeitpunkt ins Auge gefasst.

Level 7, Teil 1 (Bekanntheit der Lexeme)

Schulstandortspezifische Differenzen und Alters-, Spracherwerbskontext- sowie Geschlechtsunterschiede sind u. a. zu beobachten. Den Kindern aus Schule 2 sind die Begriffe am vertrautesten (Schule 1: 38,24 %; Schule 2: 82,05 % und Schule 3: 56,52 %). Und wie bereits aus anderen Beobachtungsbereichen bekannt, ist auch hier ein deutlicher Sprung zwischen den ersten Klassen (Codierung mit 1: 50,94 %) und dritten Klassen (Codierung mit 1: 72,09 %) zu verzeichnen. Hinsichtlich des Spracherwerbskontexts ist festgestellt, dass die Begriffe den Kindern mit DaE besser bekannt sind (bekannt: 71,93 %) als Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Die Mehrheit dieser Kinder kennt keinen Begriff (unbekannt: 56,41 %). Buben sind den Mädchen hinsichtlich der Bekanntheit der Begriffe deutlich überlegen (m: 72,73 %; w: 50,00 %). Spannend ist hier aber noch zusätzlich das Merkmal Alter bzw. Schulstufe miteinzubeziehen. Während bei den Jungen zwischen der 1. und 3. Schulstufe kaum ein Zuwachs zu verzeichnen ist (bekannt: 71,73 % vs. 73,91 %), beträgt die Zunahme bei den Mädchen über 30 % (bekannt: 37,50 % vs. 70 %).

Level 7, Teil 2 (Bedeutung der Lexeme)

Der mehrheitlichen Bekanntheit von zumindest einem Lexem steht in vielen Fällen das Unvermögen, sie zu erklären gegenüber. Eine Abnahme der Anzahl an Zuordnungen zur Kategorie „k. A.“ ist aber bei beiden Lexemen (Dialekt und Standard) von der ersten auf die dritte Schulstufe zu beobachten (Dialekt: 44 vs. 19 Äußerungen; Standard: 44 vs. 16 Äußerungen). Nicht nur jüngere Kinder, sondern auch Kinder mit DaZ-Hintergrund sind hier im Nachteil. Die statistischen Ergebnisse legen offen, dass bei ihnen häufiger mit der Kategorie „k. A.“ codiert wird (Dialekt: bei 33 von gesamt 39 Kindern; Standard: bei 28 von gesamt 39 Kindern) als bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache (Dialekt: 30 von gesamt 57 Kindern; Standard: 32 von gesamt 57 Kindern). Unter die Kategorie „k. A.“ fallen keine Äußerungen, unverständliche Äußerungen sowie Erklärungen, die nicht adäquat sind (z. B. Dialekt bedeutet langsam sein).

Level 8, Teil 1 (Sprechverhalten) und **Teil 2** (Gründe)

Wie bereits erläutert, geben die meisten Kinder an, unterschiedlich oder immer gleich zu sprechen. Bei den Gründen wird oftmals keine Angabe gemacht (66,67 %), in den ersten Klassen beträgt der Anteil beinahe 80 %, in den dritten Klassen sind es etwas über 50 %. Es folgt mit 16,67 % die Kategorie „sprechen in der Familie“. Hier führten die Kinder u. a. andere Erstsprachen an oder äußerten, dass sie zum Beispiel bei Oma und Opa am Land Dialekt und Zuhause aber Hochdeutsch sprechen (ID 66).

10.2.3 Eine kleine, aber essentielle Randbemerkung

Die Ergebnisse, die als richtungsweisend für die Entwicklung eines Elizitierungstool zur Erhebung multivariater Sprachkompetenz für Volksschulkinder anzusehen sind und einen wertvollen Beitrag zur Erweiterung des Erkenntnisgewinns leisten, werden im nachfolgenden Kapitel, Kapitel 11, zusammenfassend diskutiert. Vorab sind hier aber noch einige wenige, aber essentielle Anmerkungen vorzufinden:

- Bei der Erhebung handelte es sich (zum Teil) um eine grobe Messung (Prototyp, Version 1). Die Resultate dürfen in Anbetracht der Eingeschränktheit und ihrer Aussagekraft nur mit Bedacht interpretiert werden.
- Weitere, umfassendere Auswertungen und Analysen sind bei späterer Gelegenheit zu vollziehen. Eine durchgehende (quantifizierende) Auswertung bzw. Analyse des Datensatzes wurde im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit nicht realisiert.
- Auch, wenn fallweise z. B. von einem sehr guten Abschneiden gesprochen wurde, ist zu betonen, dass es sich hier um eine deskriptive Darstellung der Ergebnisse handelt. Ein Bezugssystem für die gezielte Einordnung der (individuellen) Beobachtungsergebnisse (Normierung, Wertung) ist nicht vorhanden.

Teil 2c: Diskussion

Im abschließenden Teil der Arbeit werden die Resultate der Erhebung zusammenfassend diskutiert. Daraus resultiert eine Beantwortung der Forschungsfragen, zudem werden die Ergebnisse soweit möglich erklärt sowie in bestehende Forschung eingeordnet. Hierbei ist aber auf die Schwierigkeit und beschränkte Möglichkeit aufgrund mäßiger Datenlage hingewiesen. Neben der Darlegung zentraler Erkenntnisse wird darüber hinaus prägnant auf die Leistungen sowie Limitationen der Pilotstudie verwiesen und Implikationen für Theorie und/oder Praxis sowie relevante offene Fragen werden dargelegt.

11 Zusammenschau der Ergebnisse

Die leitenden Hauptfragen²⁸, die (fallweise) über die vorliegende Arbeit hinausgehen, aber hier ob des Verständnisses, welches Vorhaben mit dem Konzept für die Entwicklung eines Elizitierungstools zur Erhebung multivariater Sprachkompetenz von Kindern im Volksschulalter verfolgt wird, lauten: (1) (Wie) können Lehrpersonen die multivariete Sprachkompetenz von Kindern mit Hilfe eines Elizitierungstool differenziert beobachten/feststellen? (2) (Wie) können die Ergebnisse dieser Beobachtung zu didaktischen Entscheidungen und Maßnahmen führen, um die Unterrichtsqualität zu verbessern?

Im Rahmen dieser Arbeit wurde der Prototyp, entwickelt von Kasberger und Kaiser, unter Mitwirkung der Autorin fertiggestellt und an drei Schulen erprobt. Dies ist ein Beitrag zur Behebung eines bestehenden Forschungsdesiderats sowie zur Erweiterung des Erkenntnisgewinns. Die Studie untersuchte die Fragen, wie der Prototyp in seiner ersten Version zu bewerten ist und welche Ergebnisse er lieferte. Auf der Grundlage der Pilotstudie können folgende zentrale Resultate festgehalten werden:

- (1) Der Prototyp tut, salopp formuliert, im Grunde (weitgefasst) das, was von ihm gewollt wird. Die Feststellung der allgemeinen Funktionstüchtigkeit ist erfreulich, zeitgleich konnten jedoch auch Bereiche bzw. Aspekte festge-

²⁸ Forschungsprojekt Kasberger und Kaiser

stellt werden, bei denen (weitere) Adaptierungen, Änderungen, Validierungen, etc. empfehlenswert und/oder obligat sind. Notwendig, um die (Weiter-)Entwicklung des Prototyps (Version 1) zu einem praxistauglichen und qualitativen Beobachtungstool, das, wie in Abschnitt 9.1 erläutert, als ergänzendes Modul anzusehen ist, zu realisieren.

- (2) Bei Volksschulkindern sind, kollektiv betrachtet, eindeutig beobachtbare Evidenzen von Diskriminationsfähigkeit zwischen den Varietäten feststellbar (Level 1, gleiche Sätze). Bei Level 2 (unterschiedliche Sätze) gelingt eine korrekte mehrheitliche Zuordnung aber erst den Kindern aus der dritten Schulstufe (59,3 %).
- (3) Sowohl die Diskrimination als auch die Rezeption betrachtend, ist eruiert, dass die Ergebnisse teilweise von den Beispielsätzen bzw. vom Zielwort/Zielsatz abhängig sind. Zudem ist bei beiden Bereichen ein Zuwachs der Kompetenz (größere Treffsicherheit bei der Zuordnung) mit höherem Alter (Schulstufe) zu verzeichnen. Und die Resultate legen einen Nachteil für Kinder mit DaZ-Hintergrund nahe und zeigen (signifikante) Unterschiede zwischen den Schulen (Schulstandort, Diatopie) auf. Wesentliche Geschlechtsunterschiede sind dahingegen nicht zu verzeichnen.
- (4) Level 4 (rezeptive Fähigkeiten, einfache Sätze) scheint nur geringfügig herausfordernder als Level 3 (rezeptive Fähigkeiten, Bildbenennung) zu sein. Der Anteil korrekter Anteil beträgt in Level 3 88,93 % und in Level 4 83,65 %.
- (5) Kinder variieren ihre Sprechlage (zu einem gewissen Grad) in Abhängigkeit von ihrem:r Kommunikationspartner:in (Straßendiebin und Detektivkollege). Qualität und Quantität der Dialekt-Standard-Variation sind aber (stark) individuell unterschiedlich. Bezüglich der Zuordnung auf der 5-stufigen Ratingskala ist angemerkt, dass die Kategorie „Mix“ wenig bis kaum bedient wurde (Level 5: 14,58 %; Level 6: 3,12 %).
- (6) Produktion Dialekt (Level 5): Ältere Kinder akkommodieren stärker als jüngere Kinder und Buben stärker als Mädchen. Des Weiteren nimmt der Schulstandort eine zentrale Rolle ein. Produktion Standard (Level 6): Mehr

globale Akkommodation als in Level 5 ist festzustellen, ältere Kinder akkommodieren stärker als jüngere Kinder, am wenigsten passen sich die jüngeren Kinder aus Schule 3 an. Geschlechtsunterschiede sind nicht zu beobachten.

- (7) Wörter zu kennen bedeutet nicht zugleich auch über die Fähigkeit, sie zu erklären, zu verfügen – viele Zuordnungen zu der Kategorie „k. A.“ sind bei Teil 2 von Level 7 zu verzeichnen. Eine Steigerung der Kompetenz mit höherem Alter (Schulstufe) sowohl bei der Bekanntheit als auch bei der Bedeutung kann festgestellt werden. Geschlechtsunterschiede sind zu beobachten: Mehr Jungen als Mädchen geben an, die Wörter zu kennen, wobei bei den Buben kaum ein Zuwachs zwischen der 1. und 3. Klasse erkennbar ist, bei den Mädchen ist dahingegen ein deutlicher Sprung zu beobachten. Ebenso ist zu eruieren, dass ein Nachteil für Kinder mit DaZ angenommen werden kann, sie schneiden schlechter als ihre Kolleginnen und Kollegen mit DaE ab.
- (8) Am häufigsten geben die Kinder an, immer gleich oder unterschiedlich zu sprechen. Auffällig ist insgesamt, insbesondere aber bei den Erstklässlerinnen und Erstklässlern, die Angabe der Gründe betreffend, der hohe Anteil an Zuordnungen zur Kategorie „k. A.“.

(1) Der in der Pilotstudie erprobte Prototyp baut auf der Grundlagenforschung von Kaiser und Kasberger auf (vgl. Abschnitt 5.2), wodurch ein (gänzlich) Scheitern dessen nicht prognostiziert wurde und eine Unvorhersehbarkeit dargestellt hätte. Die Funktionstüchtigkeit wurde eruiert, empfehlenswerte und/oder notwendige Adaptierungen sind in Abschnitt 10.1 dargelegt, auch Erklärungen/Begründungen sind dort vorzufinden. Angemerkt ist hinsichtlich der Evaluierung abschließend: Der Prototyp ist jedenfalls ein nicht testendes Verfahren und soll (später) pädagogischen Zwecken dienen. Um die Einhaltung, die für förderdiagnostische Verfahren gelten, ist sich bemüht. Es erfolgt u. a. eine Offenlegung der Instrumentenentwicklung und die Resultate aus der Erprobung werden veröffentlicht (vgl. Kapitel 6).

(2), (3) Kaiser und Kasberger (2018, 2020) führen Studien an und legen dar, was aus der internationalen Diskriminationsforschung über Kinder und deren Fähigkeit

Varietäten zu diskriminieren, bekannt ist. Zudem leisten sie einen bedeutungsvollen Beitrag – sie erweitern mit Resultaten aus eigener Grundlagenforschung (oberösterreichisch-bairischer Raum; Kindergarten- und Volksschulkinder) (vgl. Abschnitt 5.2). Bei der Pilotstudie ist die Diskriminationsfähigkeit der Kinder im Volksschulalter ebenso festgestellt worden und auch der in der empirischen Forschung erwähnte Sprung, die signifikanten Fortschritte, der/die bei den Erhebungen von Kaiser und Kasberger (2018) im Alter zwischen 7–8 erfolgt/erfolgen, sind beobachtbar (vgl. Unterabschnitt 5.2.1). Angeführt ist des Weiteren, dass differierende Schwierigkeitsgrade bei der Unterscheidung von Varietäten anzunehmen sind. Am herausforderndsten scheint es bei „different sentences spoken by different speakers, which requires the generalization of categories across speakers AND sentences“ (Stockmal et al., 1994, zitiert nach Kaiser & Kasberger, 2018, S. 454; Hervorhebung im Original) zu sein. Eine Bestätigung findet sich bei den Forschungsergebnissen von Kaiser und Kasberger. Die an ihrer Erhebung teilnehmenden Kinder erzielten in Experiment 1 (gleiche Sätze, verschiedene Sprecher) bessere Resultate als in Experiment 2 (verschiedene Sätze, verschiedene Sprecher) (Kaiser & Kasberger, 2020, S. 170–172). Die methodische Vorgehensweise unterschied sich in der Pilotstudie von den bei Kaiser und Kasberger durchgeführten experimentellen Studien (geringfügig), gleich geblieben ist jedoch die Verwendung von gleichen (Level 2) und unterschiedlichen Sätzen (Level 2), wobei Level 2 die Kinder vor größere Herausforderungen stellt.

(3) Den bei einer Analyse von Kaiser (2019) festgestellten Vorteil (nicht statistisch abgesichert) mehrsprachiger Kinder bei der Diskriminationsfähigkeit bzw. die nicht signifikanten Differenzen bei den rezeptiven Kompetenzen zwischen Kindern mit DaE und DaZ, konnte im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht festgestellt werden. Dies könnte unter anderem auf nicht erhobenen bzw. untersuchten soziodemographischen Variablen wie etwa dem sozioökonomischen Status liegen. Die Anonymität während, aber dennoch Einblick gebend, ist nach Vermutung der Autorin bei den Kindern aus Schule 1, die 30 der insgesamt 39 Kinder mit DaZ-Hintergrund besuchen, ein mit den anderen Schulen verglichen, niedrigerer sozioökonomischer Status anzunehmen. Mit Gewissheit kann den analysierten Daten bis dato jedenfalls entnommen werden, dass die Kinder mit DaZ in dieser Stichprobe häufig

auch über einen Sprachförderbedarf verfügen, der mit dem Nachteil in dieser Erhebung in Wechselwirkung stehen oder ihn eventuell (bis zu einem gewissen Grade) erklären könnte.

(4) Zu eruieren ist, ob Level 4 in factu nur in diesem geringfügigen Ausmaß diffiziler als Level 3 ist oder der in Unterabschnitt 10.1.1 dargelegte Stolperstein mitverantwortlich ist. Ebenso könnte diese Tatsache in anderen bislang nicht bedachten Ursachen begründet liegen.

(5), ([6]) Kaiser und Kasberger (2020) verweisen auf Roberts (2013), Moosmüller und Vollmann (1994) sowie Penzinger (1994) und legen dar: „Insgesamt beeinflusst der sprachliche Input, den Kinder erhalten, den Erwerb der Variationskompetenz wesentlich“ (S. 165). Dies kann als eine Erklärung für die beobachteten Differenzen bezüglich Qualität und Quantität bei der Dialekt-Standard-Variation angesehen werden. So ist es beispielsweise nicht ganz überraschend, dass die Kinder aus Schule 3 (Land) beim Gespräch mit der Straßendiebin am häufigsten zur Varietät Dialekt greifen und gleichzeitig in Level 6 aber am wenigsten global zur Varietät Standard akkommodieren. Bezüglich des niedrigen Anteils an Zuordnungen zur Kategorie „Mix“ in beiden Leveln ist auf die Auswertelogik sowie darauf, dass dies eine erste Auswertung nach Gehör war, verwiesen (vgl. Kapitel 9, Abschnitt 9.4). Die Resultate aus der linguistischen Analyse, die für einen späteren Zeitpunkt ins Auge gefasst ist, sind abzuwarten.

(6) Die Dependenz zwischen dem Sprachgebrauch bzw. der Wahl der Varietät(en) und soziodemographischen Merkmalen (z. B. Wohnort, Alter, Geschlecht) wurde bei einer Selbsteinschätzungsumfrage, an der Personen ab 15 Jahren teilnahmen, erforscht (vgl. Abschnitt 3.4, Ergebnisse Steinegger). Kaiser und Kasberger (2020) verweisen nach Abschluss ihrer Untersuchungen zur produktiven Variationskompetenz bei Kindergarten- und Volksschulkinder auf die bedeutende Rolle der diatopischen Variable (Stadt vs. Land). Des Weiteren legen sie dar, dass Buben, verglichen mit Mädchen, häufiger im Dialekt mit der Dialektsprecherin sprechen (statistische Signifikanz) (vgl. Unterabschnitt 5.2.2). Die Ergebnisse der Pilotstudie (Diatopie und Geschlecht) lassen sich hier in die bisherige empirische Forschung weitgehend einordnen. Für den höheren Anteil an globaler Akkommodation in Level 6

verglichen mit Level 5 sind Vermutungen aufgestellt. In Verbindung könnte das Resultat zum Beispiel mit der Zusammensetzung der Stichprobe in der Pilotstudie (2x Stadt, 1x Land, viele DaZ Kinder mit Sprachförderbedarf ...) oder auch mit dem Stellenwert der beiden Varietäten im schulischen Bereich (Lehrplan, Bücher, vgl. Unterabschnitt 3.4.2) gebracht werden. Abschließend zu sagen ist, dass das Ergebnis aber jedenfalls auch in Hinblick auf den Sprachgebrauch (vgl. Unterabschnitt 3.4.1) und die Sprachen, die Kinder zu hören bekommen (vgl. Abschnitt 5.1), wobei es hier natürlich auch wieder die Stichprobenzusammensetzung näher zu betrachten gilt, spannend ist, da die Sprachform erster Wahl (mit Kindern) nicht (zwingend) die Standardsprache ist. Im Hinblick auf den Altersverlauf sind bei den Untersuchungen von Kaiser und Kasberger (2020) keine statistischen Differenzen festgestellt worden (S. 180). Bei der Pilotstudie wurde eine starke Akkommodation der älteren Kinder (Schulstufenvergleich, Dialekt) festgestellt. Weitere detaillierte Analysen bzw. Berechnungen, ob hier statistische Signifikanz erreicht wird, sind (derzeit) ausständig.

(7) Ein Ausbau der Fähigkeiten, sowohl die Bekanntheit als auch die Bedeutung betreffend, ist mit zunehmendem Alter bei den Forschungsergebnissen von Kasberger und Kaiser (2019, S. 328) ersichtlich. Differenzen zwischen den Ergebnissen aus jener Studie und der Pilotstudie sind aber festzustellen, so konnte u. a. im Rahmen der vorliegenden Arbeit ab der 3. Schulstufe keine 100%ige Bekanntheit der Begriffe beobachtet werden. Gründe dafür, dass deutlich mehr Kinder angeben, die Begriffe zu kennen, als dann später tatsächlich von ihnen erklärt werden können, sind zu eruieren. Kasberger und Kaiser (2019) stellten dies bei den Kindergartenkindern fest und erwähnen u. a. als einen etwaigen Grund den „Wunsch nach Kooperation“, der eine „Art ‚unverbindliche Zustimmung‘ ausgelöst haben“ (S. 328) könnte, verweisen aber zugleich insofern auf ausstehende Erhebungen, als erst eruiert werden muss, „was Kinder unterschiedlichen Alters darunter verstehen, wenn sie angeben, ein Wort zu kennen und was dies im Zusammenhang mit der Fähigkeit bedeutet, die Bedeutung des Wortes zu verbalisieren“ (S. 328–329). Wie bei Resultat (3) ist auch hier bei dieser groben Messung und Analyse nicht direkt erkennbar, dass die mehrsprachigen Kinder über erhöhte Fähigkeiten, hier sprachreflexive, verfügen bzw. einen Vorteil gegenüber ihren Schulkameradinnen

und Schulkameraden mit DaE hätten. Aus den Resultaten bisheriger empirischer Forschung ergibt sich ein differenziertes Bild, so greifen Bien-Miller und Wildemann (n. d.) u. a. auf die Ergebnisse von Oomen-Welke (2004) zurück und legen darauf basierend dar, „dass mehrsprachige Schüler:innen über eine höhere Sprachbewusstheit verfügen als ihre einsprachig deutschen Altersgenossen“ (Abschn. Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit). Auch die Studienresultate von Wildemann et al. (2016) können hier eingeordnet werden (vgl. Abschnitt 4.2). Auf die Unterschiede in den Studien ist hingewiesen, so ist bei der Pilotstudie u. a. keine Kontrolle der Grundintelligenz oder der Sprachkompetenz vollzogen worden.

(8) Bezüglich der wenigen Angaben bei den Gründen für das Sprechverhalten ist auf die in Unterabschnitt 10.1.1 empfohlene Adaptierung verwiesen. Einen ersten wertvollen Hinweis, dass die aufgestellte Vermutung – gezielte Nachfrage führt zu mehr Äußerungen – sich bewahrheiten könnte, liefert das Kind mit der ID 33. Die Resultate des Kindes bei Level 8, Teil 2 wurden aufgrund konkreter Nachfragen der Testleitung, die bei anderen Kindern nicht getätigt wurden, ausgeschlossen. Die Nachfrage veranlasste das Kind aber dazu, mehr hinsichtlich seines Sprechverhaltens zu erzählen.

12 Leistungen und Limitationen

Zur Behebung des Forschungsdesiderats konnte im Rahmen der Studie beigetragen werden und zugleich wurde der Erkenntnisgewinn hinsichtlich der multivariären Sprachkompetenz von Volksschulkindern in Oberösterreich erweitert.

Als Limitationen der im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführten empirischen Untersuchung lassen sich u. a. anführen, dass ...

- (1) es sich um einen Prototyp in der ersten Version handelt und die Probandinnen und Probanden Volksschulkinder waren. Dementsprechend sind gänzlich andere Umstände und Bedingungen wie beispielsweise bei einem standardisierten Test, der mit Erwachsenen durchgeführt wird, gegeben.
- (2) die Erhebung als Momentaufnahme zu betrachten ist und zudem detaillierte Analysen, zusätzliche Berechnungen sowie eine Validierung noch ausständig sind. Bis dato ist der Gegenstand der Forschung nicht vollumfänglich abgebildet – „Lücken“ sind existent.

- (3) die Auswertungsobjektivität in Level 1–4 als gegeben angesehen werden kann (automatisierte Auswertung), bei Level 5–8 (händische Auswertung), insbesondere bei Level 5 und 6, ob der besonderen Erhebungs- sowie Auswertesituation, jene Objektivität hinterfragt werden darf. Hier ist aber zugleich auf die Frage, wie streng die Maßstäbe für ein Instrument dieser Art anzulegen sind, verwiesen. Eine Antwort dazu findet sich in Kapitel 6. Zu betonen ist zudem, dass es sich hier nicht um das fertige Instrument, sondern um einen Prototyp (Version 1) handelt.
- (4) auf dem Metadatenblatt keine zusätzlichen Hinweise bzw. Kriterien für die Lehrkräfte hinsichtlich der Punkte Sprachförderbedarf und Spracherwerbskontext vorzufinden sind. Die Feststellung ist derzeit u. a. von sprachlichen/diagnostischen Kenntnissen bzw. von der (subjektiven) Sichtweise/Vorstellung der jeweiligen Lehrkraft abhängig.
- (5) die Lehrkräfte von der Testleitung gefragt worden sind, ob sich gestern (sofern ein Schultag) oder heute etwas Besonderes zugetragen hat. Damit ist sich um das Erkennen einer etwaigen Beeinflussung durch situative Faktoren bemüht worden. Ebenso wurden die Erhebungen innerhalb von zwei Monaten (November und Dezember) durchgeführt, wodurch gesichert sein soll, dass ein Vergleich zwischen den Schulen möglich ist. Wäre in der Schule 1 die Erhebung im Oktober und in Schule 3 die Untersuchung zum Beispiel erst im Frühling durchgeführt worden, könnten die Gründe der Resultate auch möglicherweise lediglich in der natürlichen durch die Schulerfahrungen beeinflussten persönlichen Entwicklung sowie Fähigkeiten liegen. Letztendlich war es aber im Rahmen dieser Arbeit, auch mit Hinblick auf die vorhandenen Ressourcen und die besondere Situation (Erprobung eines Prototyps in der ersten Version), keinesfalls möglich, alle etwaig beeinflussenden Faktoren (vollständig) zu kontrollieren bzw. zu beseitigen.

13 Implikationen und offene Fragen

Dialekt und Standard zu erwerben und zu gebrauchen ist ohne schwerwiegende Kompetenzprobleme möglich (vgl. Unterabschnitt 3.4.2, Stellungnahme Berthele). Kaiser und Kasberger (2020) diskutieren zudem Forschungsergebnisse der letzten Jahre bzw. Jahrzehnte und verweisen hierbei auf Vorteile von Dialektsprecherinnen und Dialektsprechern (S. 166–167). Geschlussfolgert wird von ihnen: „Eine ausbalancierte, reflexive und flexible innere Mehrsprachigkeit darf ... als Ziel sprachlicher Bildung angenommen werden“ (S. 168). Erläutert wurde bereits, dass dem Input eine tragende Rolle bezüglich des Variationskompetenzerwerbs zukommt. Und auch, wenn die Resultate der Pilotstudie nicht direkt bewertet bzw. verortet wurden, zeigen sie u. a. auf, dass die multivariäre Sprachkompetenz im untersuchten Altersbereich ausgebaut wird, aber jedenfalls noch weiteres Entwicklungspotential vorhanden ist. Um hier voranzuschreiten, wäre es, den schulischen Kontext betrachtend, beispielsweise empfehlenswert, dass die Schule erwartungsgemäß den Erwerb der Standardsprache sowie deren Weiterentwicklung ermöglicht, zugleich jedoch die Varietät Dialekt nicht unreflektiert abwertet und ihr jedenfalls den ihr gebührenden Platz im Klassenzimmer einräumt. Schulbücher und der Lehrplan erweisen sich diesbezüglich jedenfalls aber nicht als besonders unterstützend (vgl. Unterabschnitt 3.4.2). Als eine kleine wunderbare Revolution (nach Ansicht der Autorin der vorliegenden Arbeit) unter den Kinderbüchern darf das erst kürzlich erschienene Kinderbuch „Da kloa Stritzi. Abenteuer ausm Salzkammergut“ angesehen werden. Für die Erzählung wird ob des Verständnisses von der Standardsprache Gebrauch gemacht, die beiden Protagonisten, der Stritzi und seine Katze unterhalten sich dahingegen aber im Dialekt (Schwarzaufweiß, n. d.). Des Weiteren können aus den Ergebnissen die Evaluation des Prototyps betreffend, wertvolle Implikationen für dessen Weiterentwicklung abgeleitet werden. Aufgezeigt wurden diesbezügliche Handlungsempfehlungen aufgrund der Möglichkeit einer besseren Gegenüberstellung des Resultates und der ratsamen Adaptierung(en) bereits in Abschnitt 10.1.

Zuletzt sind vorausblickend ergänzend Vorteile, die die Autorin in ihrer Rolle als Lehrkraft, durch die Anwendung des sich in weiterer Entwicklung befindende Elizitierungstools wahrnimmt, darzulegen: Neben einer Beobachtung/Feststellung

der multivarietyären Sprachkompetenz sowie darauf aufbauend die Umsetzung möglicher didaktischer Maßnahmen (Verbesserung der Unterrichtsqualität, sprachdidaktisches Potential, ... ; Gegenstand weiterer Forschung) ist es v. a. die Erweiterung des (sprachlichen) Bewusstseins und ein differenzierter Blick, nicht nur auf das Sprachverhalten der Kinder, sondern auch auf das eigene.

In Anbetracht der offenen Fragen, von denen nachfolgend ausgewählte abgebildet sind, ist eine Intensivierung der Forschungsbemühungen in diesem Bereich notwendig und wünschenswert.

- Welche Ergebnisse liefert eine linguistische Analyse der Audioaufnahmen von Level 5 und 6, auch im Vergleich mit den hier festgestellten Resultaten?
- (Wie) können die ‚Problemstellen‘ bestmöglich ausgemerzt werden und wie ist der weiterentwickelte Prototyp (inklusive dessen Resultate) anschließend zu bewerten? Bei dieser Fragestellung ist jedenfalls insbesondere ein Fokus auf die Anwender:innen, (Primarstufen-)Pädagog:innen, zu richten ([zeitliche] Ressourcen, Umsetzbarkeit, Nutzen, ...).
- (Wie) können die Ergebnisse aus der Beobachtung mit dem entwickelten Tool zu didaktischen Entscheidungen und Maßnahmen führen, um die Unterrichtsqualität zu verbessern?
- Lassen sich auf Basis der Forschung Handreichungen oder innersprachlich-mehrsprachiges Material, z. B. für Volksschulkinder, erarbeiten?
- Welche Rolle spielen Dialekt und Standardsprache im Unterricht? Und welche Rolle könnten sie spielen?
- Wird, und wenn ja, inwieweit, die innere Mehrsprachigkeit im Rahmen der Pädagog:innenbildung NEU thematisiert? Wie ist dies in Hinblick auf die Sprachsituation in (Ober-)Österreich sowie vorliegende Forschungsergebnisse zu bewerten?

Literaturverzeichnis

- Adalbert-Stifter-Institut des Landes Oberösterreich (n. d.). *Dialekte in Oberösterreich*. Verfügbar unter: <https://stifterhaus.at/forschung/sprachforschung/dialekte-in-ooe>
- Ahrenholz, B. (2010). Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Bd. 9, 2., korrigierte und überarbeitete Aufl., S. 3–16). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ammon, U. (1977). *Probleme der Soziolinguistik* (Germanistische Arbeitshefte, Bd. 15, 2., durchgesehene und ergänzte Aufl.). Tübingen: Max Niemeyer.
- Ammon, U. (1995). *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin: De Gruyter.
- Ammon, U. (2003). Dialektschwund, Dialekt-Standard-Kontinuum, Diglossie: Drei Typen des Verhältnisses Dialekt – Standardvarietät im deutschen Sprachgebiet. In J. Androutsopoulos & E. Ziegler (Hrsg.), *Standardfragen. Soziolinguistische Perspektiven auf Sprachgeschichte, Sprachkontakt und Sprachvariation* (S. 163–171). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ammon, U. (2005). Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation. In L. M. Eichinger & W. Kallmeyer (Hrsg.), *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* (Institut für Deutsche Sprache Jahrbuch, Bd. 2004, S. 28–40). Berlin: De Gruyter.
- Ammon, U., Bickel, H., Ebner, J., Esterhammer, R., Gasser, M., Hofer, L. ... & Vallaster, G. (2004). *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin: De Gruyter.
- Bachman, L. F. & Purpura, J. E. (2010). Language Assessments: Gate-Keepers or Door-Openers? In B. Spolsky & F.M. Hult (Hrsg.), *The Handbook of Educational Linguistics* (S. 456–468). Malden, MA: Blackwell.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.). (2015). *Dialekte in Bayern. Handreichung für den Unterricht* (2., erweiterte und aktualisierte Aufl.) [Broschüre]. München: Herausgeber.

- Beck, E. L. (2014). *The role of socio-indexical information in regional accent perception by five to seven year old children* [doctoral dissertation]. University of Michigan. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/259891816_The_Role_of_Socio-indexical_Information_in_Regional_Accent_Perception_by_Five_to_Seven_Year_Old_Children
- Berner, E. & Wolf, N. R. (Hrsg.). (2013). *Geschichte der deutschen Sprache. Ein Lehrbuch für das germanistische Studium* (11., verbesserte und erweiterte Aufl.). Stuttgart: S. Hirzel.
- Berruto, G. (2004). Sprachvarietät – Sprache (Gesamtsprache, historische Sprache) / Linguistic Variety – Language (Whole Language, Historical Language). In U. Ammon, N. Dittmar, K. J. Mattheier & P. Trudgill (Hrsg.), *Sociolinguistics. Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 3.1, 2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Aufl., S. 188–194). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Berruto, G. (2010). Identifying dimensions of linguistic variation in a language space. In P. Auer & J. E. Schmidh (Hrsg.), *Language and Space. An international Handbook of Linguistic Variation. Theories and Methods* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 30.1, S. 226–240). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Berthele, R. (2010). Dialekt als Problem oder Potenzial? Überlegungen zur Hochdeutsch-offensive in der deutschen Schweiz aus Sicht der Mehrsprachigkeitsforschung. In F. Bitter Bättig & A. Tanner (Hrsg.), *Sprachen lernen - Lernen durch Sprache* (S. 37–52) [Postprint]. Zürich: Seismo.
- Bien-Miller, L. & Wildemann, A. (n. d.). *Sprachbewusstheit*. Verfügbar unter: <https://www.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de/oefentlichkeit/grundwissen/sprachbewusstheit.html>
- Bohnert-Kraus, M. & Kehrein, R. (2020). Einleitung. In M. Bohnert-Kraus & R. Kehrein (Hrsg.), *Dialekt und Logopädie* (Germanistische Linguistik, Bd. 248–249, S. 3–9). Hildesheim: Georg Olms.
- Bredel, U. (2005). Sprachstandsmessung – Eine verlassene Landschaft. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen*

Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (Bildungsreformband 11, S. 78–119). Bonn: Herausgeber.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). (2020). *Praxisleitfaden für Integrität und Ethik in der Wissenschaft*. Wien: Herausgeber. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:91cf68d5-511e-4413-81ed-d71896f16e7c/Praxisleitfaden>

Conrad, F. (2020). *Warum Deutsch bellt und Französisch schnurrt. Eine klangvolle Reise durch die Sprachen Europas*. Berlin: Duden.

Coseriu, E. (1988). *Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens* (UTB, Bd. 1481). Tübingen: Francke.

De Cillia, R. (1995). Erdäpfelsalat bleibt Erdäpfelsalat. Österreichisches Deutsch und EU-Beitritt. In R. Muhr, R. Schrodts & P. Wiesinger (Hrsg.), *Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen* (Materialien und Handbücher zum österreichischen Deutsch und zu Deutsch als Fremdsprache, S. 122–132). Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.

De Cillia, R. (1997). I glaub, daß es schon richtig ist, daß der österreichische Dialekt do muuß i sogn, erholt bleibt - Einstellungen der ÖsterreicherInnen zu ihrem Deutsch. In R. Muhr & R. Schrodts (Hrsg.), *Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. Empirische Analysen* (Materialien und Handbücher zum Österreichischen Deutsch und zu Deutsch als Fremdsprache, Bd. 3, S. 116–126). Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.

De Cillia, R. (2010). Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit – Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachpolitik an den Schulen. In R. de Cillia, H. Gruber, M. Kryzanowski & F. Menz (Hrsg.), *Discourse – Politics – Identity. Diskurs – Politik – Identität* (Festband für Ruth Wodak, S. 245–255). Tübingen: Stauffenburg.

De Cillia, R. (2019). Konzeptualisierung der Variation des Deutschen in Österreich bei Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n. In L. Bülow, A. K. Fischer & K. Herbert (Hrsg.), *Dimensions of Linguistic Space: Variation – Multilingualism – Conceptualisations. Dimensionen des sprachlichen Raums: Variation – Mehrsprachigkeit – Konzeptualisierung* (Schriften zur deutschen Sprache in Österreich, Bd. 45, S. 273–292). Berlin: Peter Lang.

- Dirim, İ. (2017). Bildungsbenachteiligung von Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache im österreichischen Bildungssystem. Sprachdidaktische Wege aus der Misere. *ide – informationen zur deutschdidaktik*, 41(1), 109–120.
- Döll, M. (2012). *Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und empirische Prüfung eines sprachdiagnostischen Beobachtungsverfahrens* (FörMig Edition, Bd. 8). Münster: Waxmann.
- Döll, M. (2017). *DaZ Diagnostik*. Unveröffentlichte Vorlesungsunterlagen, Pädagogische Hochschule Oberösterreich in Linz.
- Döll, M. (2019). *Individualisierung, Diagnose, Förderung*. Unveröffentlichte Seminarunterlagen, Pädagogische Hochschule Oberösterreich in Linz.
- Dudenredaktion (n. d.). *Varietät, die*. Verfügbar unter: <https://www.duden.de/recht-schreibung/Varietaet>
- Ebner, J. (1988). Wörter und Wendungen des österreichischen Deutsch. In P. Wiesinger (Hrsg.), *Das österreichische Deutsch* (Schriften zur deutschen Sprache in Österreich, Bd. 12, S. 99–187). Wien: Böhlau.
- Ebner, J. (1989). Dialekt und Deutschunterricht in Oberösterreich. In J. Lachinger, H. Scheuringer & H. Tatzreiter (Hrsg.), *Sprache und Dialekt in Oberösterreich* (Schriften zur Literatur und Sprache in Oberösterreich, Folge 1, S. 166–179) [Vorträge der 1. Arbeitstagung am 13. und 14. Mai 1988 in Schloss Zell a. d. Pram]. Linz: Landesverlag.
- Ebner, J. (2014). Österreichisches Deutsch. Ein Klärungsversuch. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.), *(Österreichisches) Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache* (S. 7–9). Wien: Herausgeber.
- Ehlich, K. (2005). Eine Expertise zu „Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund“. In I. Gogolin, U. Neumann & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (FörMig Edition, Bd. 1, S. 33–50) [Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg]. Münster: Waxmann.

- Ehlich, K. (2009). Sprachaneignung – Was man weiß, und was man wissen müsste. In D. Lengyel, H. H. Reich, H.-J. Roth & M. Döll (Hrsg.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung* (FörMig Edition, Bd. 5, S. 15–24). Münster: Waxmann.
- Ehrlich, K. (2009). *Die Aussprache des österreichischen Standarddeutsch. Umfassende Sprech- und Sprachstandserhebung der österreichischen Orthoepie* [Dissertation]. Universität Wien.
<http://doi.org/10.25365/thesis.6128>
- Ender, A. & Kaiser, I. (2009). Zum Stellenwert von Dialekt und Standard im österreichischen und Schweizer Alltag – Ergebnisse einer Umfrage. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 37(2), 266–295. <https://doi.org/10.1515/ZGL.2009.018>
- Ernst, P. (2012). *Deutsche Sprachgeschichte. Eine Einführung in die diachrone Sprachwissenschaft des Deutschen* (UTB, Bd. 2583, 2. Aufl.). Wien: Facultas.
- Fried, L. (2005). Spracherfassungsverfahren für Kindergartenkinder und Schulanfänger. In I. Gogolin, U. Neumann & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (FörMig Edition, Bd. 1, S. 19–32) [Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg]. Münster: Waxmann.
- Glantschnig, M. (2011). Möglichkeiten und Grenzen eines dialektorientierten Grammatikunterrichts. In K.-M. Köpcke & A. Ziegler (Hrsg.), *Grammatik - Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen* (Germanistische Linguistik, Bd. 293, S. 223–244). Berlin: De Gruyter.
- Glück, H. (Hrsg.). (2010). *Metzler-Lexikon Sprache* (4., aktualisierte und überarbeitete Aufl.). Stuttgart: Metzler.
- Hägi, S. (2006). *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* (Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft, Bd. 64). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hägi, S. (2007). Bitte mit Sahne/ Rahm/ Schlag: Plurizentrik im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 37, 5–13. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2007.37>
- Höhle, M. (2010). Standardsprache, die. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (UTB, Bd. 8422, 318–319). Tübingen: Francke.
- Hug, M. (2007). Sprachbewusstheit/Sprachbewusstsein – the state of the art. In M. Hug & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit* (Diskussionsforum Deutsch, Bd. 26, S. 10–31). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Janle, F. & Klausmann, H. (2020). *Dialekt und Standardsprache in der Deutschdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Jeuk, S. (2018). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnostik – Förderung* (Lehren und Lernen, 4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Jeuk, S. & Lütke, B. (2019). Sprachdiagnostik im Primar- und Sekundarbereich. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch* (DaZ-Handbücher, Bd. 2, 163–196). Berlin: De Gruyter.
- Jude, N. & Klieme, E. (2007). Sprachliche Kompetenz aus Sicht der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. In B. Beck & E. Klieme (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung: DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)* (S. 9–22). Weinheim: Beltz.
- Jürgens, E. & Lissmann, U. (2015). *Pädagogische Diagnostik. Grundlagen und Methoden der Leistungsbeurteilung in der Schule* (Bildungswissen Lehramt, Bd. 27). Weinheim: Beltz.
- Kaiser, I. (2006). *Bundesdeutsch aus österreichischer Sicht. Eine Untersuchung zu Spracheinstellungen, Wahrnehmungen und Stereotypen* (Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache, Nr. 2/06). Mannheim: Herausgeber (IDS).
- Kaiser, I. (2019). Dialekt-Standard-Variation in Deutsch bei mehrsprachigen Kindern in Österreich. *ÖDaF-Mitteilungen*, 35(1+2), 68–84. <https://doi.org/10.14220/odaf.2019.35.1.68>
- Kaiser, I., Ender, A. & Kasberger, G. (2019). Varietäten des österreichischen Deutsch aus der HörerInnenperspektive: Diskriminationsfähigkeiten und sozio-indexikalische Interpretation. In L. Bülow, A. K. Fischer & K. Herbert (Hrsg.), *Dimensions of Linguistic Space: Variation - Multilingualism - Conceptualisations. Dimensionen des sprachlichen Raums: Variation – Mehrsprachigkeit – Konzeptualisierung* (Schriften zur deutschen Sprache in Österreich, Bd. 45, S. 341–362). Berlin: Peter Lang.
- Kaiser, I. & Kasberger, G. (2018). Children's emerging ability to discriminate L1-varieties. *First Language*, 38(5), 447–480. <https://doi.org/10.1177/0142723718761403>

- Kaiser, I. & Kasberger, G. (2020). Zum Erwerb von Variationskompetenz im Deutschen im österreichisch-bairischen Kontext. In M. Bohnert-Kraus & R. Kehrein (Hrsg.), *Dialekt und Logopädie* (Germanistische Linguistik, Bd. 248–249, S. 159–198). Hildesheim: Georg Olms.
- Kasberger, G. & Kaiser, I. (2019). „I red normal“ – eine Untersuchung der varietätenspezifischen Sprachbewusstheit und -bewertung von österreichischen Kindern. In L. Bülow, A. K. Fischer & K. Herbert (Hrsg.), *Dimensions of Linguistic Space: Variation - Multilingualism - Conceptualisations. Dimensionen des sprachlichen Raums: Variation – Mehrsprachigkeit – Konzeptualisierung* (Schriften zur deutschen Sprache in Österreich, Bd. 45, S. 319–340). Berlin: Peter Lang.
- Kasberger, G. & Kaiser, I. (2021). *Die Feststellung multivarieter Sprachkompetenz im mehrsprachigen Kontext mit Hilfe eines Beobachtungstools: Entwicklung von Konzept, Prototyp und Methode (inkl. Auswertelogik)*. Manuskript in Vorbereitung, Pädagogische Hochschule der Diözese in Linz.
- Kranzmayer, E. (1953). Lautwandlung und Lautverschiebung im gegenwärtigen Wienerischen. *Zeitschrift für Mundartforschung*, 21(4), 197–239. Verfügbar unter: <https://www.jstor.org/stable/40499691>
- Krumm, H.-J. (2006). Deutsch als Fremdsprache: Welches Deutsch sollen wir lehren? In E. Neuland (Hrsg.), *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht* (Sprache – Kommunikation – Kultur, Bd. 4, S. 459–468). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lehrplan der Volksschule* (BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012). (2012). Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:b89e56f6-7e9d-466d-9747-fa739d2d15e8/lp_vs_gesamt_14055.pdf
- Lengyel, D. (2012). *Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* (WiFF Expertise, Nr. 29). München: Herausgeber (Deutsches Jugendinstitut e. V.). Verfügbar unter: <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/sprachstandsfeststellung-bei-mehrsprachigen-kindern-im-elementarbereich>

- Lenz, A. N. (2019). Bairisch und Alemannisch in Österreich. In J. Herrgen & J. E. Schmidt (Hrsg.), *Deutsch. Sprache und Raum – ein internationales Handbuch der Sprachvariation* (Sprache und Raum, Bd. 4, Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 30.4, S. 318–362). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Lichtenegger, L. (2015). *Linzer Kinder zwischen „Dialekt“ und „Hochdeutsch“: Eine Untersuchung der Spracheinstellungen von Müttern* [Diplomarbeit]. Universität Wien.
<http://doi.org/10.25365/thesis.37056>
- Lienert, G. A. & Raatz, U. (1998). *Testaufbau und Testanalyse* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Linke, A., Nussbaumer, M. & Portmann, P. R. (2004). *Studienbuch Linguistik* (Germanistische Linguistik, Bd. 121, 5., erweiterte Aufl.). Tübingen: Niemeyer.
- Löffler, H. (2005). Wieviel Variation verträgt die deutsche Standardsprache? Begriffsklärung: Standard und Gegenbegriffe. In L. M. Eichinger & W. Kallmeyer (Hrsg.), *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* (Institut für Deutsche Sprache Jahrbuch, Bd. 2004, S. 7–27). Berlin: De Gruyter.
- Maitz, P. (2015). Sprachvariation, sprachliche Ideologien und Schule. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*, 82(2), 206–227. Verfügbar unter:
<http://www.jstor.org/stable/24770224>
- Mayring, P. (2001). Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 2(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-2.1.967>
- Mayring, P. (2008). Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In P. Mayring & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse* (S. 7–19). Weinheim: Beltz.
- Moosmüller, S. (1991). *Hochsprache und Dialekt in Österreich. Soziophonologische Untersuchungen zu ihrer Abgrenzung in Wien, Graz, Salzburg und Innsbruck* (Sprachwissenschaftliche Reihe, Bd. 1). Wien: Böhlau.
- Muhr, R. (1995). Zur Sprachsituation in Österreich und zum Begriff “Standardsprache“ in plurizentrischen Sprachen. Sprache und Identität in Österreich. In R. Muhr, R. Schrodtt & P. Wiesinger (Hrsg.), *Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische*

und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen (Materialien und Handbücher zum österreichischen Deutsch und zu Deutsch als Fremdsprache, S. 75–110). Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.

Muhr, R. (2007). *Österreichisches Aussprachewörterbuch. Österreichische Aussprachedatenbank*. Frankfurt: Peter Lang.

Niebaum, H. & Macha, J. (2014). *Einführung in die Dialektologie des Deutschen* (Germanistische Arbeitshefte, Bd. 37, 3., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Berlin: De Gruyter.

Nodari, C. (2002). Was heisst eigentlich Sprachkompetenz? In Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (SIBP) (Hrsg.), *Barriere Sprachkompetenz* (SIBP Schriftenreihe, Nr. 18, S. 9–14) [Dokumentation zur Impulstagung vom 2. November 2001 im Volkshaus Zürich]. Zollikhofen: Herausgeber.

Peyer, A. (2003). Language Awareness: Neugier und Norm. In A. Linke, H. Ortner und P. R. Portmann (Hrsg.), *Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis* (S. 323–346). Berlin: De Gruyter.

Ransmayr, J. (2019). Dialekt, Standard & Co. im Deutschunterricht an Österreichs Schulen. In L. Bülow, A. K. Fischer & K. Herbert (Hrsg.), *Dimensions of Linguistic Space: Variation - Multilingualism - Conceptualisations. Dimensionen des sprachlichen Raums: Variation – Mehrsprachigkeit – Konzeptualisierung* (Schriften zur deutschen Sprache in Österreich, Bd. 45, S. 293–318). Berlin: Peter Lang.

Reich, H. H. (2005). Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des „Anforderungsrahmens“. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund* (Bildungsreformband 11, S. 121–169). Bonn: Herausgeber.

Reich, H. H., Roth, H.-J. & Neumann, U. (2007). Sprachdiagnostik im Lernprozess. Erweiterte Dokumentation einer Fachtagung am 18. und 19.11.2005 in Hamburg. In H. H. Reich, H.-J. Roth & U. Neumann (Hrsg.), *Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit* (FörMig Edition, Bd. 3, S. 7–9). Münster: Waxmann.

- Reiffenstein, I. (1973). Österreichisches Deutsch. In A. Haslinger (Hrsg.), *Deutsch heute. Linguistik - Literatur - Landeskunde* (S. 19–26) [Materialien der 3. internationalen Deutschlehrer-Tagung in Salzburg 18. bis 24. Juli 1971]. München: Hueber.
- Reiffenstein, I. (1982). Hochsprachliche Norm und regionale Varianten der Hochsprache: Deutsch in Österreich. In H. Moser (Hrsg.), *Zur Situation des Deutschen in Südtirol. Sprachwissenschaftliche Beiträge zu den Fragen von Sprachnorm und Sprachkontakt* (Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft, Germanistische Reihe, Bd. 13, S. 9–18). Innsbruck: Institut für Germanistik der Universität Innsbruck.
- Riebling, L. (2013). Heuristik der Bildungssprache. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H. H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (FörMig Edition, Bd. 9, S. 106–153). Münster: Waxmann.
- Roberts, J. (2013). Child Language Variation. In J. K. Chambers & N. Schilling (Hrsg.), *The Handbook of Language Variation and Change* (2. Aufl., S. 263–276). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Roche, J. (2013). *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb - Kognition - Transkulturation - Ökologie*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Roelcke, T. (2009). *Geschichte der deutschen Sprache* [Originalausgabe]. München: Beck.
- Schaller, P. (2018). *Konstruktion von Sprache und Sprachwissen. Eine empirische Studie zur Schriftsprachaneignung sprachstarker und sprachschwacher Kinder* (Germanistische Linguistik, Bd. 309). Berlin: De Gruyter.
- Schmidlin, R. (2011). *Die Vielfalt des Deutschen: Standard und Variation. Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache* (Studia linguistica Germanica, Bd. 106). Berlin: De Gruyter.
- Schmidt, J. E. & Herrgen, J. (2011). *Sprachdynamik. Eine Einführung in die moderne Regionalsprachenforschung* (Grundlagen der Germanistik, Bd. 49). Berlin: Schmidt.
- Schreier, M. (2013). Qualitative Forschungsmethoden. In W. Hussy, M. Schreier & G. Echterhoff (Hrsg.), *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften* (2. Aufl., S. 189–221). Berlin: Springer.
- Schrodt, R. (1995). Der Sprachbegriff zwischen Grammatik und Pragmatik: Was ist das österreichische Deutsch? In R. Muhr, R. Schrodt & P. Wiesinger (Hrsg.), *Österreichisches*

Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen (Materialien und Handbücher zum österreichischen Deutsch und zu Deutsch als Fremdsprache, S. 52–58). Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.

Schwarzaufweiß (n. d.). *Das erste Kinderbuch mit Salzburger-Dialekt*. Verfügbar unter:
<https://www.schwarzaufweiss.xyz/services-1>

Settinieri, J. & Jeuk, S. (2019). Einführung in die Sprachdiagnostik. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch* (DaZ-Handbücher, Bd. 2, S. 3–20). Berlin: De Gruyter.

Soukup, B. (2009). *Dialect use as interaction strategy: A sociolinguistic study of contextualization, speech perception, and language attitudes in Austria* (Austrian studies in English, Vol. 98). Wien: Braumüller.

Spiekermann, H. (2007). Standardsprache im DaF-Unterricht: Normstandard - nationale Standardvarietäten - regionale Standardvarietäten. *Linguistik Online*, 32(3), 119–137.
<https://doi.org/10.13092/lo.32.541>

Spolsky, B., Sigurd, B., Sato, M., Walker, E. & Arterburn, C. (1968). Preliminary studies in the development of techniques for testing overall second language proficiency. *Language Learning, Special Issue*, 18(3), 79–101. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1968.tb00224.x>

Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit (n. d.). *Österreichisches Deutsch*. Verfügbar unter: <https://www.bimm.at/themenplattform/thema/oesterreichisches-deutsch/>

Spreer, M. (2020). Die diagnostische Erfassung der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern. In M. Bohnert-Kraus & R. Kehrein (Hrsg.), *Dialekt und Logopädie* (Germanistische Linguistik, Bd. 248–249, S. 33–58). Hildesheim: Georg Olms.

Stadt Wien - Integration und Diversität (Hrsg.). (2020). *Integrations- & Diversitätsmonitor*. Verfügbar unter: <https://www.wien.gv.at/spezial/integrationsmonitor2020/>

Statistik Austria. (2021). *Schüler:innen im Schuljahr 2020/21 nach Staatsangehörigkeit und Alltagssprache*. Verfügbar unter: <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/schulbesuch/schuelerinnen>

- Steinegger, G. (1998). *Sprachgebrauch und Sprachbeurteilung in Österreich und Südtirol. Ergebnisse einer Umfrage* (Schriften zur deutschen Sprache in Österreich, Bd. 26). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Steinke, I. (2007). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff und I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (5. Aufl., S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Stowasser, J. M., Petschenig, M. & Skutsch, F. (1997). *Stowasser* [Österreichische Schulausgabe]. München: Oldenbourg.
- Vogel, P. M. (2012). *Sprachgeschichte* (Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik, Bd. 13). Heidelberg: Winter.
- Wenzel, R., Schulz, P. & Tracy, R. (2009). Herausforderungen und Potenzial der Sprachstandsdiagnostik – Überlegungen am Beispiel von LiSe-DaZ. In D. Lengyel, H. H. Reich, H.-J. Roth & M. Döll (Hrsg.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung* (FörMig Edition, Bd. 5, S. 45–70). Münster: Waxmann.
- Wiese, H. (2012). *Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht* (2., durchgesehene Aufl.). München: Beck.
- Wiesinger, P. (1983a). Die Einteilung der deutschen Dialekte. In W. Besch, U. Knoop, W. Putschke & H. E. Wiegand (Hrsg.), *Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung* (2. Halbband, Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 1.2, S. 807–899). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Wiesinger, P. (1983b). Sprachschichten und Sprachgebrauch in Österreich. *Zeitschrift für Germanistik*, 4(2), 184–195. Verfügbar unter: <http://www.jstor.org/stable/23975046>
- Wiesinger, P. (1995). Das österreichische Deutsch in der Diskussion. In R. Muhr, R. Schrodtt & P. Wiesinger (Hrsg.), *Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen* (Materialien und Handbücher zum österreichischen Deutsch und zu Deutsch als Fremdsprache, S. 59–74). Wien: Holder-Pichler-Tempsky.
- Wiesinger, P. (2004). Die Dialektgeographie Oberösterreichs und ihre Geschichte. In S. Gaisbauer & H. Scheuringer (Hrsg.), *Linzerschnitten. Dialektologentagung* (Schriften zur Literatur und Sprache in Oberösterreich, Folge 8, S. 15–62) [Beiträge zur 8. Bayerisch-

Österreichischen Dialektologentagung, zugleich 3. Arbeitstagung zu Sprache und Dialekt in Oberösterreich, in Linz, September 2001]. Linz: Adalbert-Stifter-Institut des Landes Oberösterreich.

Wiesinger, P. (2010). Deutsch in Österreich: Standard, regionale und dialektale Variation. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (1. Halbband, Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35.1 S. 360–372). Berlin: De Gruyter Mouton.

Wikiquote (n. d.). *Dylan Moran*. Verfügbar unter:

https://en.wikiquote.org/wiki/Dylan_Moran

Wildemann, A., Akbulut, M. & Bien-Miller, L. (2016). Mehrsprachige Sprachbewusstheit zum Ende der Grundschulzeit – Vorstellung und Diskussion eines Elizitationsverfahrens. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21(2), 42–56. Verfügbar unter: <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>

Wojnesitz, A. (2010). „Drei Sprachen sind mehr als zwei“. *Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien im Kontext von Migration* (Mehrsprachigkeit, Bd. 28). Münster: Waxmann.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Niederdeutsch und Hochdeutsch.....	22
Abbildung 2. Einteilung der deutschen Dialekte.....	23
Abbildung 3. Modell regionaler Varietäten - Diaglossie.....	25
Abbildung 4. Der österreichische Sprachraum und seine Dialektareale.....	32
Abbildung 5. Modell regionaler Varietäten – Diglossie.....	33
Abbildung 6. Gliederung des bairischen Dialektraums	34
Abbildung 7. Lautgeografie von mhd. i + l in spielen.....	35
Abbildung 8. Beispielhafte Darstellung der Diskriminationsaufgaben.....	64
Abbildung 9. Punkteverteilung Level 1–4, gesplittet nach Schulen.....	82
Abbildung 10. Sprechlage in Level 5 und 6.....	82
Abbildung 11. Sprechverhalten der Volksschulkinder	85
Abbildung 12. Ergebnisse Aufgaben 1–4, Level 1	87
Abbildung 13. Ergebnisse Level 2, Schulvergleich (Diatopie)	88
Abbildung 14. Ergebnis Level 3, sortiert nach Varietät und Schule.....	91
Abbildung 15. Ergebnis Level 4, sortiert nach Varietät und Schule.....	92
Abbildung 16. Einschätzung der Varietätenkompetenz durch die Lehrkräfte	93

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Soziodemographische Eckdaten der Stichprobe.....	58
Tabelle 2	Der Prototyp: Detektivspiel.....	63
Tabelle 3	Evaluierung Prototyp: Stolpersteine.....	73
Tabelle 4	Fallbeispiele Level 5 und 6.....	75
Tabelle 5	Fallbeispiele Level 7 und 8.....	79
Tabelle 6	Auswertung Level 7, Bedeutung der Lexeme	84
Tabelle 7	Sprechlagen in Level 5 und 6, sortiert nach Schule.....	94

Anhang

Anhang A: Kategorisierung der Audioaufnahmen Level 5 und 6

Realisierungsvarianten: 5-stufige Skala		
Dialekt (1)	Beschreibung	(viele) Äußerungen im Dialekt; dialektnahe Äußerungen; Tendenz und Bemühung, im Dialekt zu sprechen ersichtlich (Level 5); vereinzelt Standardwörter erlaubt
	Hinweis Level 5	Sprechlage als „Dialekt“ klassifiziert, bedeutet, dass das Kind auch global zur Varietät Dialekt akkommodiert.
	Beispiel(e)	<i>I kaun mi guad vakein. I kaun guad fahren und guad sehn. I kaun mich duschen und i kon guat Rad foahn.</i>
Standard (2)	Beschreibung	(viele) Äußerungen im Standard; standardnahe Äußerungen; Tendenz und Bemühung, in der Standardsprache zu sprechen ersichtlich (Level 6); vereinzelt Dialektwörter erlaubt
	Hinweis Level 6	Sprechlage als „Standard“ klassifiziert, bedeutet, dass das Kind auch global zur Varietät Standard akkommodiert.
	Beispiel(e)	<i>Ich kann mich gut verkleiden. Ich kann die Sachen gut verstecken. Ich kann sehn. Zuhörn, sehn, Lupe schaun, guat, ich kann das und. A Diebin kann untersuchen, schnell sein, is stark und kann gut Spuren sehn.</i>
Umgangssprache (3)	Beschreibung	gehobene Umgangssprache v. a. städtisch; Varietät <u>durchgängig</u> gehalten (keine a-Verdampfung, aber Schwa-Entfall, Kurzformen, ...)
	Beispiel(e)	<i>I hab das ghört. I bin glei zu de Spurn gangen.</i>
Mix (4)	Beschreibung	(Wahrnehmbare) Mischung der Varietäten; Abwechslung; Brüche
	Beispiel(e)	<i>I kaun gut beobachten, guad hören. Ich kann laufen. Ich bin stark, ich kaun mi verstellen und sehr gut, ähm i renn schnö. I kaun sehr gut sehen, gut hören und i kaun gut ...</i>
keine verwertbare Äußerung (5)	Beschreibung	sehr, sehr bzw. zu wenig Audio – z. B. nur ein Wort; nicht bzw. schwer verständlich, ...
	Beispiel(e)	<i>Obren.</i>

Anhang B: Darstellung Auswertesystem Level 7 und 8

Auswertelogik Level 7	
Auswertung	Codierung: 0 = nein /Codierung: 1 = ja
Lexem(e) bekannt (Teil 1)	Beschreibung
	Beispiel(e)
Erklärung/ Definition (Teil 2)	Auswertung
	Auswahl Dialekt
	Auswahl Standard
	Auswahl Standard

Auswertelogik Level 8	
Auswertung	Multiple Choice Auswertung
Beschreibung	Konkrete Nennung/Angabe des Kindes. Es kann aus der Antwort des Kindes geschlossen werden, dass Auswahloption x passend ist (Rückschluss).
Auswahl	<ul style="list-style-type: none"> – immer gleich sprechen <i>Gleich.</i> <i>Ich wechsele nicht.</i> – Dialekt oder Standard oder Umgangssprache zu verwenden – Sprechweise manchmal anders zu verändern (z. B. im Spiel ohne Varietätenwechsel) – unterschiedlich sprechen (im Sinne unterschiedlicher Varietätenverwendung [z. B. Präsentation Standard und im Alltag Dialekt] oder in der Schule Deutsch und Zuhause die Erstsprache[n] etc.) <i>Ich spreche Türkisch und Deutsch.</i> <i>Ich wechsele manchmal. Ich rede fast immer/ oft gleich.</i> – freies Textfeld (Anmerkungen wie k. A. [keine Angaben = unverständlich, das Kind spricht nicht über sich selbst oder keine Äußerung] und k. Z. [keine Zuordnung = Widerspruch] <i>Im Urlaub sprechen die Menschen anders.</i> <i>Manchmal spreche ich anders. Aber ich spreche gleich.</i> Nonverbal: Kopfschütteln und Kopfnicken bei der gleichen Frage.
Auswertung	Multiple Choice Auswertung (Mehrfachauswahl)
Beschreibung	Konkrete Nennung/Angabe des Kindes. Keine Rückschlüsse.
Auswahl	<ul style="list-style-type: none"> – sprechen in der Familie (z. B. andere Familiensprachen oder Dialekt) – sprechen mit Freunden (z. B. cool sein) – sprechen in der Schule Hochdeutsch (z. B. bei Präsentationen) – sprechen in der Schule eher Dialekt (z. B. mit Freunden) – freies Textfeld (Anmerkungen wie k. A. [keine Angaben = unverständlich oder keine Äußerung] und diverse Angaben [Kind gibt anderen Grund an oder Kind spricht darüber, warum Menschen grundsätzlich unterschiedlich sprechen.]

**Sprech-
verhalten
Kind**

**Gründe
zur Aus-
wahl**

Eidesstaatliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt.

Ort, Datum

Unterschrift