



MASTERARBEIT

**zum Abschluss des
Masterstudiums für das Lehramt Primarstufe**

Einfluss des Sprachverhaltens der Lehrperson auf das Sprachverhalten der Schüler/-innen: Ergebnisse einer Fallstudie in vier Zyklen

vorgelegt von

Sarah Grabenberger, BEd.

Betreuung

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Gudrun Kasberger

(Fachwissenschaft/Fachdidaktik)

Matrikelnummer:

01682851

Wortanzahl:

19536

Linz, 21.11.2022

Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem zentralen Thema Sprachverwendung von Lehrpersonen und ihr Einfluss auf die Schüler/-innen. Mithilfe der qualitativen Unterrichtsforschungsmethode „Lesson studys“ wird herausgefunden, ob sich die Sprache der Lehrperson direkt auf den Sprachgebrauch der Schüler/-innen auswirkt und welche Faktoren für die einzelnen Schüler/-innen zur Veränderung notwendig sind. Folgende Fragestellung steht im Zentrum des Forschungsinteresses: Inwieweit verändert sich das Sprachverhalten der Kinder in der Schulstufe 1, wenn die Lehrperson in bestimmten Unterrichtssequenzen Standardsprache als vorrangige Sprache verwendet?

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass Kinder unterschiedlich stark auf die Veränderungen in der Verwendung der Sprachvariation der Lehrperson reagieren. Diese Differenzen im Sprachverhalten treten möglicherweise aufgrund von bereits gemachten Vorerfahrungen der Kinder auf. Ein Teil der Kinder ist sehr schnell in der Lage, sich auf die vorgegebene Varietät einzustellen. Andere wiederum können bei direkter Aufforderung unmittelbar oder mit zunehmenden Übungsphasen zum Sprechen in der Standardvarietät animiert werden. Bei manchen Kindern hingegen ist gar kein Wechsel in die Standardvarietät zu beobachten.

Abstract

This master thesis focuses on the central topic of language use by teachers and its influence on students. Using the qualitative teaching research method "Lesson studies" this study examines whether a teacher's language has a direct effect on the language use by students and which factors are necessary for the individual students to change. The following question is at the center of research interest: To what extent does grade 1 children's language behavior change if the teacher uses standard language as the primary language in certain lesson sequences?

The results of the study show that children respond to different extents to changes in the use of the teacher's language variety. This difference in language behavior may be due to the children's previous experiences. Some children are able to adjust to the given variety very quickly. Others can be encouraged to speak in the standard variety immediately or with increasing practice lessons when asked to do so. With other children, no change to the standard variety can be observed at all.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	6
THEORETISCHER TEIL.....	9
2 Terminologie – Begriffsklärungen.....	9
2.1 Variationslinguistik - Varietäten, Varianten, Variablen	9
2.2 Innere und äußere Mehrsprachigkeit.....	14
2.3 Begriffe Hochsprache, Umgangssprache und Dialekt im Vergleich	17
2.3.1 Hochsprache (Standardsprache).....	17
2.3.2 Dialekt.....	19
2.3.3 Umgangssprache	20
3 Varietätenverwendung/ Sprachgebrauch in Oberösterreich.....	23
4 Sprache im schulischen Kontext.....	28
4.1 Mehrsprachigkeit in der kindlichen Sprachentwicklung.....	28
4.1.1 Sprachvarietäten im Lehrplan und den Bildungsstandards.....	31
4.2 Forschungen: Variation der deutschen Sprache im Unterricht	33
4.3 Die Ambivalenz im sprachlichen Alltag von Lehrpersonen	34
4.4 Schlussfolgerungen für den Sprachunterricht in der Volksschule	36
5 Lehrer/-innensprache in der Primarstufe.....	40
5.1 Was ist unter Lehrersprache zu verstehen?.....	40
5.2 Bedeutung der Lehrersprache für den Sprachentwicklungsprozess..	41
6 Das Konzept des dialogischen Lesens	43
EMPIRISCHER TEIL.....	51
7 Forschung.....	51
7.1 Ziel der Untersuchung.....	51
7.2 Untersuchungsmethode	52
7.2.1 Forschungsdesign.....	53

7.2.2	Stichprobe	56
7.2.3	Sprachreflexion der Lehrperson.....	57
8	Ergebnisse.....	57
8.1	Etappe 1: Die Lehrperson spricht im Dialekt	58
8.2	Etappe 2: Die Lehrperson spricht in der Standardsprache.....	61
8.3	Etappe 3: „Sprich so, wie ich spreche!“	64
8.4	Etappe 4: Hilfsmittel Stofftier.....	67
8.5	Detaillierte Analyse der Sprachverwendung der LP und KD.....	70
8.5.1	Lehrperson	71
8.5.2	Kind V (w, 7 Jahre).....	72
8.5.3	Kind A (m, 7 Jahre)	73
8.5.4	Kind F (m, 7 Jahre).....	74
8.5.5	Kind Lu (m, 6 Jahre).....	75
8.5.6	Kind M (w, 7 Jahre).....	77
8.5.7	Kind S (w, 6 Jahre)	78
8.5.8	Kind Le (w, 7 Jahre)	79
8.5.9	Kind Le2 (m, 7 Jahre).....	81
9	Zusammenfassung und Fazit	82
	Literaturverzeichnis	85
	Abbildungsverzeichnis.....	91
	Anhang.....	92
	Eidesstattliche Erklärung	108

Einleitung

Die Verwendung von Dialekt im Allgemeinen gilt als häufig behandeltes und besprochenes Thema. Kasberger & Gaisbauer (2020, 105ff) zufolge bewegen sich Oberösterreicher/-innen je nach Situation und sozialem Handeln bei der Verwendung von Sprache ständig zwischen Dialekt und Standard. Es kann also von einem Kontinuum zwischen den Polen Dialekt und Standard gesprochen werden, welches immer im Zusammenhang von persönlichen, sozialen, situativen und funktionellen Faktoren bestimmt wird.

Bereits bei Kindern ab 6 Jahren wächst diese sprachliche Anpassungsfähigkeit an die Umgebung und lässt ihre Variationskompetenz steigen. Auch Löffler (2011, S. 182) unterstreicht, dass Kinder mit Schuleintritt zunehmend die Fähigkeit erwerben, zwischen den Varianten einer Sprache zu switchen.

Derzeit liegen hinsichtlich der Variationskompetenz einige Forschungen vor: Ortner (2017) beschreibt in ihrer Diplomarbeit die Einstellung bzw. den Sprachgebrauch von Dialekt und Standardsprache von Volksschullehrpersonen im Stadt-Land-Vergleich. Fuchs & Elspaß (2019) beschäftigen sich in ihrer Forschung hingegen mit der Varietätenverwendung in Österreich sowie innerer und äußerer Mehrsprachigkeit an Österreichs Schulen. Im Konkreten beschreiben sie, in welchen schulischen Situationen welche Varietät gesprochen wird. Weiters wird die Sprachverwendung von Lehrpersonen und Schüler/-innen genauer beleuchtet. Kasberger & Kaiser (2019) gingen mit ihrer Untersuchung dem Wissen von Kindern über Varietäten des Deutschen und deren Rolle im Alltag nach. Bis dato gibt es bereits einige Forschungen, bei denen der Fokus auf die Varietätenverwendungen von Lehrpersonen sowie Schüler/-innen an Volksschulen gelegt wurde. Nach derzeitigem Stand liegen jedoch noch keine Ergebnisse im Bereich der Auswirkung des veränderten Sprachverhaltens von Klassenlehrpersonen auf das Sprachverhalten der Kinder in Schulstufe 1 der Volksschule vor.

Aus diesem Grund beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit dem Thema „Einfluss des Sprachverhaltens der Lehrperson auf das Sprachverhalten der Schüler/-innen“. Es wird hier primär das Ziel verfolgt, Aufschlüsse über das Sprachverhalten der Schüler/-innen zu gewinnen. Um dieses Ziel erreichen zu können,

wurde mithilfe der Methode „Lesson studies“ das Sprachverhalten der Lehrperson hinsichtlich Sprachvarietät sowie die Auswirkung auf das Sprachverhalten der Kinder in 4 Etappen detailliert beobachtet. Folgende Forschungsfrage steht dabei im Zentrum des Forschungsinteresses:

Inwieweit verändert sich das Sprachverhalten der Kinder in der Schulstufe 1, wenn die Lehrperson in bestimmten Unterrichtssequenzen Standardsprache als vorrangige Sprache verwendet?

Die Arbeit setzt sich aus zwei Teilen zusammen: einem theoretischen Teil und einem empirischen Teil. Der theoretische Teil der Arbeit wurde in 6 Teile unterteilt: Das zweite Kapitel befasst sich mit der terminologischen Klärung zentraler Begriffe. In Kapitel 3 wird zunächst die Einteilung der Dialekte im deutschen Sprachraum erläutert, bevor auf den Sprachgebrauch sowie den Varietätengebrauch im oberösterreichischen Sprachraum eingegangen wird. Im Zentrum des vierten Kapitels steht die Sprache im schulischen Kontext, wo zunächst die kindliche Sprachentwicklung Thema ist, bevor Erläuterungen aus dem Lehrplan und den Bildungsstandards aufgezeigt werden. Darauf folgen Erklärungen zum sprachlichen Alltag von Lehrpersonen sowie Forschungsergebnisse. Anschließend werden Schlussfolgerungen für den Sprachunterricht in der Volksschule aufgezeigt. Im Kapitel 5 liegt der Fokus auf der Lehrer/-innensprache in der Primarstufe, wobei zuerst der Begriff „Lehrersprache“ genau definiert und anschließend auf die Auswirkungen auf die Sprache der Kinder eingegangen wird. Kapitel 6 bildet mit der Erklärung des Dialogischen Lesens als Teil der Untersuchungsmethode „Lesson studies“ den Abschluss des theoretischen Teils der Arbeit.

Der empirische Teil der vorliegenden Masterarbeit wird in drei große Bereiche gegliedert: In Kapitel 7 wird zu Beginn die Forschung beschrieben. Hierzu wird das Ziel der Untersuchung angeführt und eine Anknüpfung zur Theorie geschaffen und anschließend das Forschungsdesign und die –durchführung sowie die Datenerhebung genauer beschrieben. Anschließend im achten Kapitel werden die Forschungsergebnisse der einzelnen Etappen dargestellt, bevor eine genaue Analyse der Sprachverwendung der Kinder folgt. Die Zusammenfassung und

Diskussion der gewonnenen Erkenntnisse sowie ein Ausblick auf weiterführende Forschungen in Kapitel 9 beschließen die Arbeit.

THEORETISCHER TEIL

2 Terminologie – Begriffsklärungen

Im folgenden Kapitel werden wichtige Terminologien für diese Arbeit genauer beschrieben. Zuerst wird auf die variationslinguistischen Begriffe Varietät, Variante und Variable genauer eingegangen. Weiters wird der Unterschied zwischen innerer und äußerer Mehrsprachigkeit erläutert und abschließend werden die Terminologien Dialekt, Umgangssprache und Standardsprache genauer beleuchtet und miteinander in Verbindung gesetzt.

2.1 Variationslinguistik - Varietäten, Varianten, Variablen

Laut Sinner (2014, S. 18) und Steinbach et al. (2007, S. 187) besteht in der Varietätenlinguistik eine weitgehende Einigkeit darüber, dass Einzelsprachen, wie beispielsweise das deutsche Sprachsystem, in unterschiedliche Subsysteme, den sogenannten Varietäten, gegliedert sind. Eine Uneinigkeit besteht jedoch dann, wenn es darum geht, was genau unter einer Varietät zu verstehen ist, und wie eine Varietät abzugrenzen ist (Sinner, 2014, S. 19). Die Varietätenlinguistik beschäftigt sich mit eben dieser Beschreibung und im Folgenden wird versucht, eine annehmbare Abgrenzung zwischen einzelnen Varietäten zu definieren (Sinner, 2014, S. 17).

Der Begriff Varietät in der Varietätenlinguistik wird heutzutage in der Regel im Zusammenhang mit einer Reihe verwandter Wörter verwendet, mit denen der Begriff etymologisch verwandt ist. Einige Beispiele sind etwa variieren, Variable, Variante, Varianz und Variation, allesamt aus dem lat. *variäre*, (sich) verändern, mannigfaltig machen, zu lat. *varius*, mannigfaltig, bunt, abwechselnd, verschiedenartig (Pfeifer 1995; Kluge 1999; zit. n. Sinner, 2014, S. 15).

Laut Löffler (2005, S. 19) ist unter Varietät ein „neutraler Terminus für eine bestimmte kohärente Sprachform“ zu verstehen, der abhängig von bestimmten Faktoren unterschiedlich eingesetzt wird. Variiert wird dabei zwischen persönlichen, sozialen, funktionalen und situativen Faktoren, die immer mit Varietäten

konkurrieren (Sinner, 2014, S. 19). Im deutschen Sprachsystem können als Varietäten Dialekte, aber auch unterschiedlich ausgeprägte Formen der Standardsprache (Standardvarietäten), bezeichnet werden (Elspaß, 2018, S. 7ff).

Um eine Varietät von anderen abgrenzen zu können, muss der Fokus auf die sogenannten Varianten gelenkt werden. Varietäten umfassen unterschiedliche Varianten. Das bedeutet, dass die Summe mehrerer Varianten eine Varietät ergibt (Sinner, 2014, S. 17). Idealerweise ist Varietät durch zuverlässige Teilmengen sprachlicher Varianten von anderen Teilsystemen derselben Sprache gut abgrenzbar (Elspaß, 2018, S. 7ff).

Generell wird der Begriff Variante heute als Eigenschaft natürlicher Sprachen betrachtet, unterschiedliche materielle Ausprägungen zu erzeugen. Sinner (2014, S. 18) sowie Steinbach et al. (2007, S. 187) verstehen unter dem Terminus Variante eine alternative Ausdrucksmöglichkeit innerhalb ein und derselben Einzelsprache. Für den Ausdruck *einer* Bedeutung bzw. *eines* Inhalts sind also mehrere Varianten vorhanden. Varianten können in allen sprachlichen Ebenen auftreten. Sie können als (a) prosodisch-phonologische, (b) morpho-syntaktische sowie (c) lexikalische Varianten vorkommen.

a. nich – nicht, isch – ich

b. Lisas Schwester – die Schwester von Lisa – der Lisa ihre Schwester

c. Kartoffel – Erdäpfel – Knolle

Ammon (2005, S. 30f) unterteilt die Standardsprache im Deutschen in drei Varianten:

1. Nationale Variante steht für eine einzelne Sprachform, die für eine Nation signifikant ist, beispielsweise die Bezeichnung Karotten (in Österreich) für Möhren (in Deutschland).
2. Nationale Variable steht für eine Summe einander entsprechender einzelner Sprachformen, die ihre Gültigkeit in unterschiedlichen Nationen haben, beispielsweise der Tacker (Deutschland), die Klammermaschine (Österreich), der Bostitch (Schweiz).

Eine Sprachform kann ausschließlich dann sinnvoll als Variante bezeichnet werden, wenn dazu mindestens eine zweite Variante und somit eine Variable aufzeigt wird.

3. Nationale Varietät steht anders als bei einer Variante für ein komplettes Sprachsystem, beispielsweise das österreichische Standarddeutsch. Nationale Varianten bilden die Grundlage für eine nationale Varietät.

Weiters können Varianten, Variablen und Varietäten auch subnational oder nationsübergreifend Gültigkeit erlangen.

Elspaß (2018, S. 7ff) beschreibt weiters den Zugang der neueren Soziolinguistik, die sich als „Variationslinguistik“ bezeichnet, welche ihr Augenmerk stärker auf Erklärungsansätze richtet, die durch viele Faktoren und Einflüsse bedingt werden. Hierbei wird zwischen Akzente, Register und Stile unterschieden.

1. *Akzente* bezeichnen Variantenkonfigurationen auf rein lautlicher und intonatorischer Ebene. Diese können Indikatoren für die regionale oder soziale Herkunft der Sprecher/-innen darstellen.
2. *Register* werden als eine Varietät bezeichnet, deren Merkmale in einen immer wiederkehrenden kommunikativen Kontext gebettet sind und dort bestimmte Funktionen erfüllen. Hierzu zählen Berufssprachen und Fachjargons, aber auch informelle vs. formelle Sprech- und Schreibweisen. Sprechweisen können also je nach Formalitätsgrad der Kommunikationssituation variieren.
3. *Stile* werden in der neueren soziolinguistischen Literatur nicht als Varietäten bezeichnet, sondern als Variantenkonfigurationen. Diese ermöglichen eine Konstruktion in der Interaktion und einen entsprechend flexiblen Einsatz durch Sprecher/-innen und Schreiber/-innen. Demzufolge sind sie nicht durch die Herkunft oder einen typischen Kontext festgelegt. Hierzu zählen beispielsweise Jugendsprachen (Elspaß, 2018, S. 7ff).

Nationale Varietäten und Dialekte sind also Merkmale, die den Sprecher/-innen „in die Wiege gelegt“ wurden. Register- und Stil-Marker hingegen werden erst im späteren Verlauf der Sprachsozialisierung erworben. Die Sprecher/-innen können je nach Bedarf und Situation ein bestimmtes „Register ziehen“ oder durch

die Verwendung eines Stils in eine gewisse Rolle schlüpfen. Die bewusste Erzielung von Handlungszwecken durch den Einsatz von Stereotypen kann hier ebenfalls dazugezählt werden (Elspaß, 2018, S. 7ff).

Diesen Varianten liegen abstrakte Konzepte, die sogenannten Variablen, zugrunde, welche als veränderliche Größen aufgefasst werden können, die wiederum als konkrete Varianten realisiert werden (Steinbach et al. 2007, S. 188; Sinner 2014, S. 17).

Systematisch beschreibbare sprachliche Variablen werden in der Soziolinguistik nach drei Typen differenziert, so Labov (1994; 1978; 2001; Johnstone et al., 2006; zit. n. Elspaß, 2018, S. 6):

1. *Indikatoren* sind Merkmale, die von Muttersprachlerinnen/Muttersprachlern in der Verwendung kaum variiert werden. Außerdem werden sie von den Sprecherinnen/Sprechern meist unbewusst verwendet und können daher von ihnen auch nicht metasprachlich kommentiert werden. Die Indikatoren stehen in Verbindung mit sozioökonomischen Faktoren wie Alter, Geschlecht, regionaler Herkunft oder sozialem Status.
2. *Marker* sind Merkmale, die von Muttersprachlerinnen/Muttersprachlern in sozialen oder stilistischen Kontexten variabel eingesetzt werden. Sie können durch den mehr oder weniger bewussten, wiederkehrenden Gebrauch in bestimmten Kontexten beispielsweise in formellen Situationen, soziale Bedeutung erlangen. Auch wenn sich Sprecher/-innen dieser Marker nur bedingt bewusst sind, „markieren“ sie ihr Sprachverhalten entweder durch Verwendung oder Vermeidung dieser Merkmale.
3. *Stereotype* sind Merkmale, die den Sprecherinnen/Sprechern zur Gänze bewusst sind und sowohl kommentiert als auch korrigiert werden können. Durch häufige stereotype Zuordnungen kann es vorkommen, dass diese Merkmale nicht mehr zum tatsächlichen Sprachgebrauch einer bestimmten sozialen Gruppe gehören. Sprachspott beruht auf solchen Stereotypen.

Die Differenzierung dieser Typen, die an verschiedene Stufen der Bewusstheit sowie verschiedenen Graden sozialer Bedeutung orientiert sind, wird oft mit

chronologisch beschreibbaren Stadien des Sprachwandels in Beziehung gesetzt. Konkret bedeutet das Folgendes:

- (1) Eine Aussprache im Wort, beispielsweise die Endung, wird unbewusst verändert. (Indikator)
- (2) Diese Veränderung wird in vielen sozialen Gruppen verwendet. (Marker)
- (3) Durch zunehmende Verwendung in öffentlichen Sprechsituationen und Kommentierungen der Aussprache, wird diese Veränderung vor Augen geführt, also bewusst wahrgenommen (Stereotyp) (Elspaß, 2018, S. 7).

Wesentlich bei der Verwendung von verschiedenen Varietäten, Varianten und Variablen ist, dass diese von außersprachlichen Faktoren, wie Kommunikationssituation oder sozialer Schicht, abhängig sind (Elspaß, 2018, S. 7ff). Sprecher/-innen beherrschen verschiedene Varietäten aktiv oder passiv und verfügen in unterschiedlicher Ausprägung über eine aktive oder passive Kompetenz dieser Varietäten. Wandruszka (1975, S. 323) definiert „aktive Kompetenz“ als eine Fähigkeit, die uns ermöglicht, Formen und Strukturen von Sprache jederzeit zu verwenden. Demgegenüber steht die „passive Kompetenz“, wozu Wörter und Redewendungen zählen, die wir zwar zu verstehen imstande sind, jedoch selbst nicht verwenden würden und könnten. Wandruszka weist außerdem darauf hin, dass kein/keine Muttersprachler/-in glauben könnte, ihre/seine Muttersprache zur Gänze zu beherrschen, da neben der verfügbaren aktiven und passiven Kompetenz immer noch eine große Vielzahl an Regiolekten, Soziolekten und Technolekten in der Muttersprache, derer wir uns nicht bewusst sind, fehlt.

Nichts desto trotz sind Sprecher/-innen in der Lage situationsabhängig auf unterschiedliche Ausschnitte ihrer Sprachkompetenz zurückzugreifen (Elspaß, 2018, 7ff). Dieses Zurückgreifen auf sein/ihr sprachliches Repertoire innerhalb einer Einzelsprache, wird als sogenannte „innere Mehrsprachigkeit“ bezeichnet. Der oder die Sprecher/-in selektiert die kommunikativ verfügbaren Varianten. Dem gegenüber steht, so Wandruszka (1975), die „äußere Mehrsprachigkeit“, welche sich auf das Können verschiedener Sprachen bezieht. Gemeinsam bilden sie die „Mehrsprachigkeit des Menschen“.

Diese kurz angesprochene Unterscheidung zwischen innerer und äußerer Mehrsprachigkeit wird im nächsten Unterkapitel nun genauer beschrieben.

2.2 Innere und äußere Mehrsprachigkeit

Die moderne Gesellschaft einerseits und das einzelne Individuum andererseits sind durch Sprachenvielfalt geprägt, da vor allem heute die Mehrsprachigkeit als großes Ziel zu erreichen gilt. Bereits im familiären Umfeld erwerben Kinder eine oder mehrere Sprachen und Dialekte. Spätestens jedoch mit Schuleintritt findet eine Begegnung mit Fremdsprachen wie Englisch und Spanisch, aber auch Bosnisch und Kroatisch statt. Mehrsprachigkeit ist hinsichtlich des Wechsels von Sprachen innerhalb der Muttersprache sowie in Bezug auf andere Sprachen heute oftmals „pragmatische Realität“ (Hochholzer, 2015a, S. 84).

Diese Fülle an Sprachen und Sprachvarianten kann erweitert werden durch eine große Anzahl an Sprachregistern und Sprachvarietäten, da wie bereits oben erwähnt, die meisten deutschsprachigen Menschen in der Lage sind, situationsangemessen, auf den Gesprächspartner bezogene und dem kommunikativen Zweck dienliche Sprachform zu wählen. Die beschriebene Fähigkeit zur sprachlichen Variation kann als Variationskompetenz bezeichnet werden und hat eine Erleichterung und Bereicherung der zwischenmenschlichen Kommunikation zur Folge (Hochholzer, 2015a, 84f). Im Genauerem umfasst der Terminus Variationskompetenz laut Kaiser & Kasberger (2020, S. 161f) die Kombination mehrerer Teilkompetenzen:

1. Die Fähigkeit, verschiedene Varietäten verstehen zu können (rezeptive Kompetenz).
2. Darauf bauen die Fähigkeit zur Unterscheidung der Varietäten (diskriminieren) und das situationsadäquate Erkennen von Sprechweisen (= perzeptive Seite der Variationskompetenz) auf.
3. Schließlich wird dadurch die Fähigkeit aufgebaut, die entsprechenden Varietäten auch selbst (mehr oder weniger) bewusst zu realisieren und soziopragmatisch verwenden zu können (= produktive Seite der Variationskompetenz).

Der vollständige Zusammenhang dieser Fähigkeiten ist nicht vollkommen geklärt, jedoch kann davon ausgegangen werden, dass die Teilkompetenzen ineinandergreifen und wechselseitig aufgebaut und nicht streng sequenziell erworben werden. An die metalinguistische Entwicklung ist ebenso die Aneignung von sprachlichen Fertigkeiten geknüpft (Klotz 2014, zit. n. Kaiser & Kasberger 2020, S. 161f).

Diese tägliche Begegnung mit einer Vielzahl an sprachlichen Erfahrungen, kann mithilfe des Konzepts der inneren und äußeren Mehrsprachigkeit zum Ausdruck gebracht werden. Sprachliche Bildung lässt sich, so Hochholzer (2015a, S. 85), also in zwei Seiten unterteilen: Innere Mehrsprachigkeit bezieht sich auf die Ausbildung und Verfeinerung der Muttersprache, wohingegen das Erlernen weiterer Sprachen als äußere Mehrsprachigkeit, oder auch sprachenübergreifende Mehrsprachigkeit, verstanden wird.

Die hier vorliegende Arbeit bezieht sich hauptsächlich auf die innere Mehrsprachigkeit, da der Fokus auf den unterschiedlichen Ausprägungen des Dialekts und seiner Verwendung in verschiedenen Sprachsituationen liegt.

Aus didaktischer Sicht sollte innerhalb der inneren Mehrsprachigkeit zwischen unterschiedlichen Varietäten und den Stilebenen differenziert werden. Zu den Varietäten zählen regionale Varietäten, d.h. Dialekte und dialektal geprägte Umgangssprachen sowie soziolektale Varietäten, welche von verschiedenen sozialen Gruppen, wie Jugendsprache, Fachsprache, etc. verwendet werden. Davon zu unterscheiden sind die formellen und informellen Stilebenen, die sich auf unterschiedliche Kommunikationssituationen beziehen. Um die sprachliche, kognitive und soziale Entwicklung der Kinder positiv zu beeinflussen, ist mehrsprachige Erziehung, die sowohl innere als auch äußere Mehrsprachigkeit betrifft, anzustreben. Insbesondere hervorzuheben ist, dass aktive Mehrsprachigkeit zwangsläufig zu ausgeprägtem Sprachbewusstsein führt. Dieses Sprachbewusstsein schafft eine wichtige Basis für die muttersprachliche Sprachkompetenz, aber auch für das Erlernen von Fremdsprachen und umfasst etwa die differen-

zierte Wahrnehmung vielfältiger sprachlicher Formen, die anhand der Unterschiede zwischen Standardsprache und Dialekt schon früh trainiert werden kann (Hochholzer, 2015a, S. 85).

„Sprache“ ist nach Bußmann (2002, S. 161) eine Ausdruckform, die nur vom Menschen verwendet und verstanden werden kann. Diese artspezifische Ausdrucksform unterscheidet sich von anderen Kommunikationssystemen durch Kreativität, die Fähigkeit zu begrifflicher Abstraktion und die Möglichkeit der metasprachlichen Reflexion.

In der Sprachwissenschaft wird der Begriff „Sprache“ differenziert betrachtet. Abhängig von Theorieverständnis und Erkenntnisinteresse, durch Abgrenzung von Teilaspekten, kann „Sprache“ als Sprache, Sprechen, Sprachfähigkeit oder Einzelsprache verstanden werden.

Grundsätzlich tritt die Begegnung mit Sprache in der Realität als ein in sich differenzierbares Gebilde auf. Dies sollte jedem Sprachbenutzer klar sein.

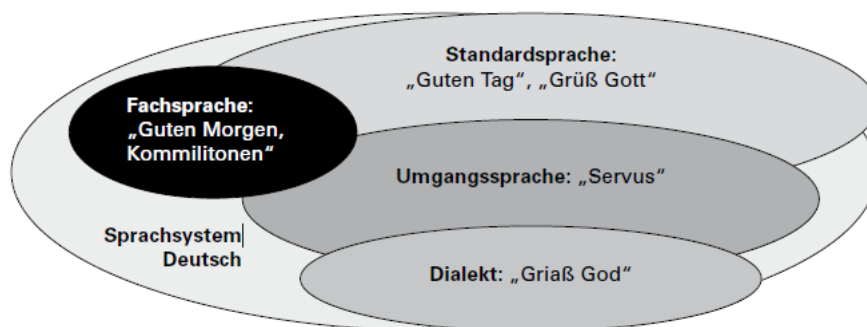


Abbildung 1 Sprachvarietäten (Hochholzer 2015b, S. 66)

In dieser Abbildung unterscheidet Hochholzer (2015b, S. 66) zwischen Standardsprache, Umgangssprache, Dialekt sowie einer weiteren Varietät, der Fachsprache. Diese Sprachvarietäten sind umgeben vom Sprachsystem Deutsch. Sehr gut erkennbar ist bei dieser Abbildung, dass es zu Überschneidungen zwischen den einzelnen Sprachvarietäten kommt. Das bedeutet bei der Verwendung einer Sprachvarietät bzw. beim Wechsel in eine andere, findet kein grenzscharfer, sondern ein fließender und nicht klar definierbarer Übergang statt.

Im besten Fall verfügt ein/eine Sprachbenutzer/-in des Deutschen über möglichst viele dieser Sprachvarietäten und besitzt im Sinne der inneren Mehrsprachigkeit die Fähigkeit, je nach Situation, Gesprächspartner/-in und Gesprächszweck eine geeignete Sprachform auszuwählen und einzusetzen. Laut Hochholzer (2015b, S. 66) kann davon ausgegangen werden, dass jeder aufgrund seiner täglichen Sprachverwendung ein bestimmtes Laienwissen im Bereich der Sprache besitzt und folglich, dass es sich bei der deutschen Sprache um ein vielschichtiges Phänomen handelt. So verfügt wohl jeder über das Wissen, dass es eine große Anzahl an Dialekten im deutschsprachigen Raum gibt. Die Tatsache, dass zwischen der Standardsprache und den Dialekten eine Zwischenform vorliegt, ist wohl den meisten bekannt. Diese Form wird auch im täglichen Sprachgebrauch als Umgangssprache bezeichnet.

Um auf die Sprachwissenschaft zurückzukommen ist es wesentlich zu erwähnen, dass sich die Forschung in der Vergangenheit vorwiegend mit den beiden Polen Standardsprache und Dialekt beschäftigt hat. Dem mittleren Bereich Umgangssprache wurde aufgrund seiner mangelnden Abgrenzbarkeit bisher nur wenig Beachtung geschenkt (Hochholzer, 2015b, S. 66).

2.3 Begriffe Hochsprache, Umgangssprache und Dialekt im Vergleich

Nun werden im folgenden Unterkapitel die drei Begriffe Hochsprache, Dialekt und Umgangssprache genau definiert und abgegrenzt und anschließend werden diese miteinander in Beziehung gesetzt.

2.3.1 Hochsprache (Standardsprache)

Unter Standardsprache oder früher Hochsprache kann laut Hochholzer (2015b, S. 64) folgendes verstanden werden: „Standard ist die überregionale, normierte Sprachform, die kodifiziert ist für schriftlichen und teilweise mündlichen Gebrauch, und die auch unterrichtet wird.“

Auch das im Jahr 1880 erstmals erschienene Rechtschreibwörterbuch der deutschen Sprache Duden (online) hat für den Begriff "Standardsprache" eine ähnliche Definition verfasst: Unter „Standardsprache“ ist eine „über den Mundarten,

lokalen Umgangssprachen und Gruppensprachen stehende, allgemein verbindliche Sprachform; gesprochene und geschriebene Erscheinungsform der Hochsprache“ zu verstehen.

Standardsprache ist, so Ammon (2005, S. 31), außerdem in mehreren Bedeutungen gebräuchlich:

1. Sie wird als Synonym von Standardvarietät verwendet.
2. Sie steht für die Summe aller Standardvarietäten eines Sprachsystems.
3. Sie steht für eine Gesamtsprache mit wenigstens einer Standardvarietät, inklusive ihrer Nonstandardvarietäten.

Beim Ausdruck Standardsprache handelt es sich also um eine gesamte Sprache, die mindestens eine Standardvarietät umfasst. Unter Standardvarietät wird in diesem Zusammenhang eine einzelne standardisierte Varietät wie beispielsweise Standarditalienisch verstanden (Ammon, 2011, S. 19).

Standardvarietäten weisen, so Ammon (2005, S. 32ff; 2011, S. 19f), im Gegensatz zu Nonstandardvarietäten folgende Merkmale auf:

1. Sie sind kodifiziert. Das bedeutet es liegen Sprachkodexe, das sind Nachschlagewerke für den korrekten Gebrauch, vor. Im Deutschen stehen dafür etwa die Dudenbände zur Verfügung. Bei Sprachnormkonflikten können sich Mitglieder der Sprachgemeinschaft auf die normativ festgelegten sprachlichen Strukturen berufen. Infolgedessen handelt es sich nur um eine vollentwickelte Standardvarietät, wenn alle grammatikalischen Ränge kodifiziert sind.
2. Sie werden förmlich gelehrt.
3. Sie weisen einen amtlichen Status auf, was bedeutet, dass es „Präskriptionsautoritäten“ gibt, die vom Staat befugt sind.
4. Die Einhaltung ihrer Normen bzw. des Kodes wird kontrolliert, das heißt, die sogenannten „Präskriptionsautoritäten“ schreiben anderen Personen, den „Präskriptionssubjekten“ vor, in Übereinstimmung mit den Definitionen des Kodes zu schreiben und zu sprechen.

Standardvarietäten können also aus „förmlich institutionalisierte Vorschriften“ bezeichnet werden.

„Präskriptionsautoritäten“ (Lehrerinnen und Lehrer) oder wie Hochholzer (2015b, S. 64) sie nennt, „Normautoritäten“, sind vom Staat befugt und fordern von „Präskriptionssubjekten“ (Schülerinnen und Schülern) die Einhaltung des normativen Kodes ein. Die Verwendung von Standardvarietäten muss durch Präskription, also Vorgaben, erzwungen werden (Ammon, 2011, S. 20).

Für die Beschreibung von Präskription hat George H. von Wright (1963, zit. n. Ammon, 2011, S. 20) bedeutsame Komponenten festgelegt:

1. Der "Charakter der Präskription" („verboten“, „geboten“ oder „erlaubt“),
2. ihr "Inhalt" (die durch die Regeln des Kodex definierten Sprachmuster),
3. ihre "Anwendungsbedingungen" (der geeignete Kontext für die Äußerungen),
4. die "Autoritäten der Präskription" (Lehrer, Amtsvorgesetzte),
5. die "Subjekte der Präskription" (Schüler, Untergebene in den Ämtern) und
6. die "Okkasionen der Präskription" (die Situationen oder Domänen ihrer Geltung: die Schulen, Ämter usw. – dagegen gewöhnlich nicht die private Lebenswelt).

Bei Standardvarietäten, so Ammon (2005, S. 32), ist die Festlegung des Kodes förmlicher. „Sie geschieht im Zusammenspiel verschiedener sozialer Instanzen, die deutlich identifizierbar, wenn auch nicht genau abgrenzbar sind.“

Im Gegensatz dazu werden bei Nonstandardvarietäten die Normen informell gesetzt, also offensichtlich von der Gesellschaft als ganzer. Die Rolle der Präskriptionsautoritäten übernehmen hierbei vor allem die Erwachsenen. Die Kinder wiederum stellen die sogenannten Präskriptionssubjekte dar.

2.3.2 Dialekt

Der Dialekt (Non-Standard) hingegen ist regional und örtlich begrenzt, nicht normiert, zumindest nicht kodifiziert und nur für den mündlichen Sprachgebrauch und somit nicht im Unterricht einsetzbar (Hochholzer, 2015b, S. 64). Er

gänzend dazu besagt das Rechtschreibwörterbuch Duden (onlinea), dass der Dialekt eine „regionale Variante einer Sprache“ ist und eine „Gruppe von Mundarten mit gewissen sprachlichen Gemeinsamkeiten“ umfasst.

Der Dialekt kann von anderen Dialekten, aufgrund des hohen Maßes an Ähnlichkeiten, gut verstanden werden. Die Abgrenzung zwischen den einzelnen Dialekten stellt jedoch eine Schwierigkeit dar. Wie bereits oben erwähnt, weist der Dialekt im Gegensatz zur Standardsprache keine Standardisierung bzw. Schriftlichkeit auf, er dient ausschließlich dem direkten Sprachgebrauch (Hochholzer, 2015b, S. 64).

Laut Janle & Klausmann (2020, S. 23) umfasst die Terminologie Dialekt verschiedene regionale Varianten der deutschen Sprache, welche in schriftliche und mündliche Varianten unterteilt werden. Variationen im Schriftlichen treten im Bereich Wortschatz bzw. Lexik auf. Demgegenüber stehen die mündlichen Variationen der deutschen Sprache, welche sämtliche linguistischen Ebenen, wie Lexikon, Morphologie, Phonologie usw. umfassen. Doch nicht jeder Dialekt ist gleich. Wenn von Dialekt gesprochen wird, ist von einer Skala auszugehen, auf der eine Bewegung zwischen „stark ausgeprägt“ (eher in ländlichen Kontexten üblich) und „schwach ausgeprägt“, das heißt, nahe am mündlichen Standard und nur dialektal bzw. regional gefärbt, stattfindet.

2.3.3 Umgangssprache

Neben der Standardsprache und dem Dialekt wurde dem Zwischenbereich, der sogenannten Umgangssprache, lange nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Nun wird dieser jedoch genauer beleuchtet.

Unter Umgangssprache lässt sich laut Dudenredaktion (onlinea) verstehen, dass sie erstens eine Sprache ist, „die im täglichen Umgang mit anderen Menschen verwendet wird; nicht der Standardsprache entsprechende, aber weitgehend akzeptierte, meist gesprochene überregionale Sprache“. Zweitens handelt es sich um „eine Sprache, in der eine Gruppe miteinander umgeht, sich unterhält“.

Der große Bereich von Sprachvarietäten zwischen den Polen Standardsprache und Dialekt wird weitgehend von der Umgangssprache ausgefüllt und laut Löffler (2005, S. 19) stellen Varietäten die Beziehungen vom Standard hin zum Substandard (= Umgangssprache) und Nonstandard (= Dialekt) her. Dieser Bereich ist partiell überregional, partiell normiert und kodifiziert, eher mündlich, aber auch schriftlich (Hochholzer, 2015b, S. 64). Dies lässt erkennbar werden, dass die Umgangssprache vorrangig dem Zweck der überregionalen Verständigung dient, welche am (mündlichen) Standard orientiert ist. Daher weist sie eine mehr oder weniger stark dialektale Färbung auf (Janle & Klausmann, 2020, S. 23). Wie hier nur unschwer erkennbar ist, liegt die Schwierigkeit wohl darin, dass die Umgangssprache als eigene Varietät zwischen den Polen nicht linguistisch eindeutig nachweisbar ist (Hochholzer, 2015b, S. 64).

Die Dreiteilung der deutschen Sprache in Standard – Substandard bzw. Umgangssprache und Nonstandard bzw. Dialekt lässt eine Vereinfachung des Begriffs-Dschungels zu, jedoch können die Abgrenzungen zwischen den einzelnen Bereichen noch immer nicht klar definiert werden (Löffler, 2005, S. 18). Durch diese unscharfen Grenzen findet zwischen Standard, Substandard und Nonstandard weniger eine Hierarchie, als eine Überlappung, ein Kontinuum statt (Löffler, 2005, S. 21).

Das Modell des sprachlichen Kontinuums soll den Bewertungsaspekt von Standardsprache und Dialekt in den Hintergrund rücken, da es sich auf den einzelnen Sprecher bezieht und die innere Mehrsprachigkeit betont (Hochholzer, 2015b, S. 67f). Im Zuge der Sprachbarrierendiskussion wurde damals angenommen, dass der Dialekt eine defizitäre Sprache sei, während die Standardsprache ein voll ausgebildetes Sprachsystem darstellt. Auch heute noch wird der Dialekt häufig als minderwertige Sprache bewertet und auch die damit verbundene Abqualifizierung von Dialektsprechern findet wohl in den 70er Jahren ihren Ursprung (Hochholzer, 2015b, S. 67).

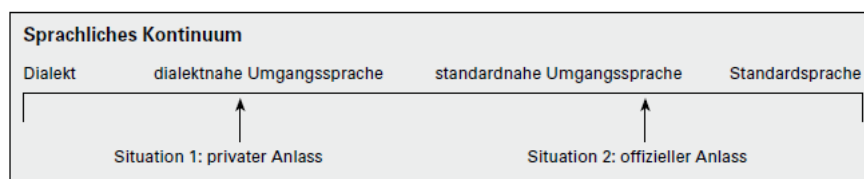


Abbildung 2 Sprachliches Kontinuum (Hochholzer 2015, S. 68)

Dieses Modell des sprachlichen Kontinuums (Barbour & Stevenson, 1998; Durell 1998; Hochholzer, 2003; zit. n. Löffler, 2005, S. 21) setzt die/den einzelne/n Sprecher/-in ins Zentrum der Beachtung und die ihm/ihr verfügbare innere Mehrsprachigkeit. Kontinuum in diesem Kontext bedeutet, so Hochholzer (2015b, S. 68), dass zwischen den Ausprägungen von Sprache fließende und keine trennschaften Übergänge existieren. Vor allem im mündlichen Sprachgebrauch wechseln die Sprecher/-innen ohne spürbare Abstufung in unterschiedliche Ausdrucksweisen. Sinnvoll erscheint es, laut Hochholzer (2015b, S. 68), die Umgangssprache wiederum in zwei Kategorien zu unterteilen: standardnahe und dialektnahe Umgangssprache. Die dialektnahe Form findet eher bei privaten Anlässen und die standardnahe Form eher bei offiziellen Anlässen Verwendung. Eben diese Situationen werden durch das Modell eines sprachlichen Kontinuums berücksichtigt und die Darstellung der Sprachvarietäten auf einer Ebene schafft ein anderes Verständnis der Bewertung von Sprache. Ein wesentlicher Hinweis für die Schule ist es daher, dass Dialekt nicht als minderwertiger als andere Ausprägungen wie beispielsweise die Standardsprache angesehen wird, sondern einfach in anderen Situationen angebracht ist. Durch die beiden Pfeile der Abbildung (s. o.) wird verdeutlicht, dass ein und derselbe/dieselbe Sprecher/-in sich je nach Situation und Gesprächspartner auf der Ebene zwischen den Polen Dialekt und Standard bewegen kann. Die Voraussetzung liegt dabei in der ausgebildeten inneren Mehrsprachigkeit, also dem Beherrschen von unterschiedlichen Varietäten einer Sprache (Hochholzer, 2015b, S. 68).

Um sowohl der Standardsprache als auch dem Dialekt eine angemessene Bedeutung beizumessen, bildet dieses Beherrschen von unterschiedlichen Varietäten einer Sprache ein tragfähiges Fundament für einen zeitgemäßen schulischen und privaten Umgang mit Sprache. Es geht also in der Schule im Grunde um den

Aufbau von positiven Einstellungen zu Sprache und Dialekt und um den bewussten Umgang mit der eigenen Sprache, die wiederum eine unverzichtbare Grundlage für den Erwerb und die Perfektionierung der Muttersprache, aber auch für das Lernen von Fremdsprachen bildet (Hochholzer, 2015b, S. 80f).

3 Varietätenverwendung/ Sprachgebrauch in Oberösterreich

In diesem Kapitel wird zuerst die Einteilung der Dialekte im deutschen Sprachraum erläutert, bevor auf den Sprachgebrauch sowie den Varietätenegebrauch im oberösterreichischen Sprachraum eingegangen wird.

In der deutschen Sprache gibt es bekanntlich viele verschiedene Dialekte. Das deutsche Sprachgebiet wird grundsätzlich jedoch in drei große Dialekträume unterteilt:

- 1) Der niederdeutsche Dialektraum, der in der Abbildung hellrosa gekennzeichnet ist und die Regionen Schleswig-Holstein, Niedersachsen, Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg umschließt.
- 2) Der mitteldeutsche Dialektraum (in der Abbildung türkis) umfasst die Regionen Sachsen, Hessen, Thüringen, Mittelrhein und Mosel und
- 3) der oberdeutsche Dialektraum, welcher in der Abbildung dunkelrot eingezeichnet ist. Hierzu zählen Baden-Württemberg, Bayern, Österreich und die Schweiz (Dehn, Oomen-Welke & Osburg, 2012, S. 55).

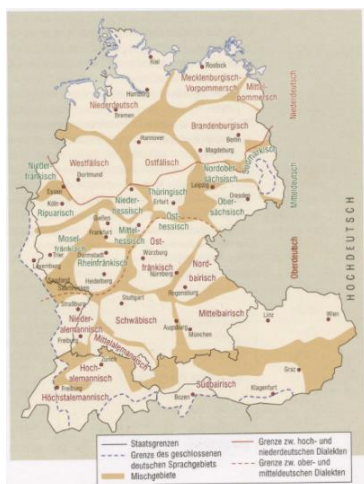


Abbildung 3 Das deutsche Sprachgebiet (Dehn et al., 2012, S. 55)

In dieser Masterarbeit wird nun nur mehr auf den oberdeutschen Dialektraum eingegangen, da die empirische Forschung in diesem Raum stattfand und ausschließlich dieser für die Beantwortung der Forschungsfrage bedeutend ist. Der oberdeutsche Bereich gliedert sich wiederum in Nordbairisch, Mittelbairisch, Südbairisch sowie Mischgebiete dieser drei Bereiche (Adalbert-Stifter-Institut des Landes Oberösterreich/StifterHaus – Literatur und Sprache in OÖ, online); Kaiser & Ender, 2015, S. 11). Zum nordbairischen Gebiet zählen die Oberpfalz sowie Teile Niederbayerns, zum mittelbairischen Gebiet zählen Niederbayern, Oberbayern sowie Oberösterreich, zum größten Teil Niederösterreich und Wien zur Gänze. Das Burgenland sowie Teile Salzburgs und der Steiermark zählen zum Mischgebiet von mittel- und südbairischen Gebieten und Kärnten und Tirol gehören dem südbairischen Gebiet an. Dieser bairische Dialektraum grenzt westlich an den alemannischen Raum, wo Vorarlberg sowie Teile Deutschlands und der Schweiz dazugehören und nordwestlich an den ostfränkischen Raum.

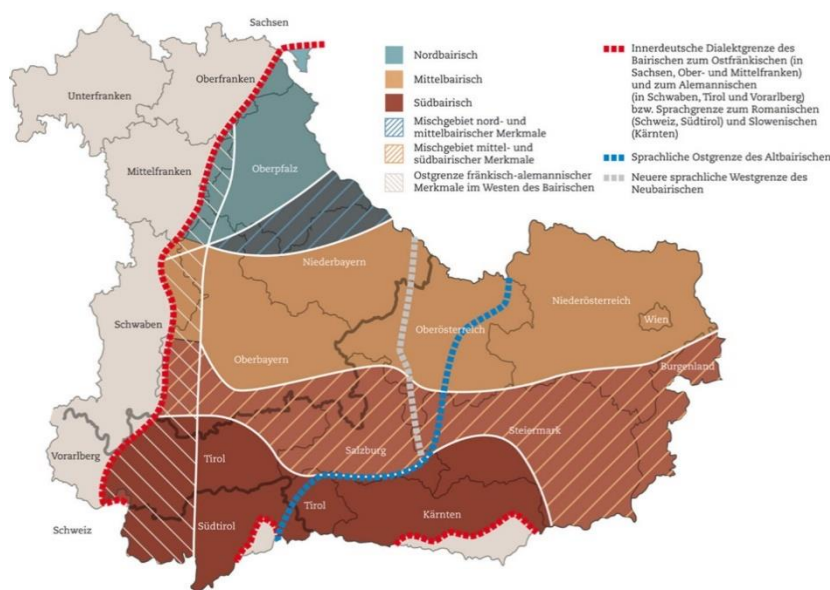


Abbildung 4: OÖ im bairischen Sprachraum (Stifterhaus, online.).

Österreich ist also in zwei größere Dialekträume unterteilt: den alemannischen und den bairischen Sprachraum. Obwohl für Bairisch-Sprechende deutliche Unterschiede in der Sprache in einzelnen Gebieten erkennbar werden, weist dieser Dialektraum sprachliche Kennzeichen auf, die sich über den gesamten Raum erstrecken. Im bairischen Dialektbuch von Zehetner (1985) werden dutzende

Merkmale des Bairischen angeführt. Hier werden nun einige wenige dieser Kennzeichen kurz beschrieben:

- Die Aussprache des historischen „Sekundärumlauts“, geschrieben meist als ä, als sogenanntes „helles“ a (im Gegensatz zur e-Aussprache der Schriftsprache und der andern deutschen Dialekte). Beispiel: *Wagerl* <Wägelchen>, *Fassl* <Fässchen>, auch *Kaas* <Käse> (Zehetner, 1985, S. 54).
- Die häufige „Verdumpfung“ der a-Laute bis hin zu o-Werten: *Wågn* <Wagen>, *låssn* <lassen>, *Schåf*, *Schof* <Schaf> (ebd., S. 54).
- Die Weiterentwicklung des alten ei-Lauts zu oa wie in *broat* <breit>, *hoaf* <heiß> usw. (ebd., S. 54).
- Das Personalpronomen *es* <ihr> mit seinem Objektskasus *enk* <euch>, dazu auch das an die Verben in der 2. Person Plural angehängte -s wie in *es gehts* <ihr geht> und Ähnliche (ebd., S. 95).
- Die für das Bairische typischen „Kennwörter“ wie *Budel* <Ladentisch> und *Rauchfang* <Kamin>, dazu die „Kennform“ *kemmen* <kommen> (ebd., S. 57).

Nach der kurzen Erläuterung der Einteilung des deutschen Sprachraums in die unterschiedlichen dialektalen Gebiete ist nun klar, dass nicht von „der“ deutschen Sprache gesprochen werden kann, sondern von vielen Sprachen die Rede ist. Dieser Varietätenreichtum stellt ein wesentliches Merkmal dieser Sprache dar und unter dem „Dach“ der Standardsprache existiert, wie oben beschrieben, eine Vielzahl von unterschiedlichen Dialekten (Berruto, 2010, zit. n. Kaiser & Kasberger 2020, S. 160). Die Sprachwissenschaft unterscheidet dialektale von sozioklektalen Varietäten. Ersteres bezeichnet geografische Ausbreitungsformen und umfasst beispielsweise das Schwäbische, das Bairische und das Fränkische. Hingegen wird Zweiteres als die Sprache einer bestimmten sozialen Gruppe bezeichnet, wozu alters- und schichtspezifische Sprachvarietäten wie beispielsweise die Jugendsprache sowie Fach- und Spezialsprache zählen (Ossner, 2008, S. 53f). Weiters liegt eine situative Varianz vor, welche die Fähigkeit eines Individuums beschreibt, im Sinne der inneren Mehrsprachigkeit, je nach Situation

und Gesprächspartner, die passende und angemessene Sprachform zu finden und zu verwenden (Hochholzer, 2015b, S. 66). Unabhängig von den drei beschriebenen Varietäten, ist es nur dann sinnvoll überhaupt von einer Varietät zu sprechen, wenn mindestens ein Unterschied einer sprachlichen Ebene (Lexikon, Morphologie, Phonologie, Semantik, Syntax) von einer anderen sprachlichen Varietät vorliegt (Janle & Klausmann, 2020, S. 15). Die Varietätenverwendung im bairischsprachigen Raum wird allgemein als Dialekt-Standard-Kontinuum aufgefasst. Anders wird im alemanischsprachigen Raum von einem Modell distinkter Varietäten ausgegangen. Das bedeutet, dass von einer Sprache (Hochsprache) in den Dialekt „geswicht“ werden kann. Ferguson (1956; zit. n. Ender & Kaiser, 2009, S. 272) bezeichnet diese Sprachsituation als „Diglossie“ und auch Ammon (2003, S. 164ff) geht von einem diglossischen Verhältnis in diesem Sprachraum aus. „Diglossie“ bedeutet die Koexistenz zweier Sprachen, die sozial unterschiedlich gewertet werden. In formellen Situationen wird eher die Standardsprache verwendet und je nach privater oder beruflicher Situation wird regelmäßig in regionale oder großregionale Varietäten gewechselt (DWDS - Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache, online). Als Grundlage dessen soll, so de Cillia (2014, S. 5f), eine komplexe Kompetenz der Sprechender/-innen liegen und aufgrund der linguistischen Distanz zwischen den Varietäten ist ein bilinguales Sprachverhalten anzunehmen. Muhr (1997) spricht hier von „nähe-sprachlichen und distanzsprachlichen Varietäten als kommunikativen und nicht als linguistischen Standards.“

Dem Varietätenreichtum der deutschen Sprache zufolge kann, wie Kasberger & Gaisbauer (2020, S. 103) berichten, davon ausgegangen werden, dass die Sprache der meisten (bezogen auf den bairischen Dialektraum) in Österreich aufgewachsenen Kindern, eine sehr vielstimmige Sprache ist, die sich zwischen den Polen Dialekt und Standard bewegt (Ammon, 1995; Ender & Kaiser, 2009; Kaiser & Ender, 2013, S. 273f.).

Die Wahl zwischen den Polen Dialekt und Standard wird meist von persönlichen, sozialen und situativen Faktoren bestimmt und funktionell variiert. Individuelle

sprachliche Repertoires werden vorrangig von geografischen und sozioökonomischen Faktoren determiniert. Dabei finden immerwährende Akkommodationsprozesse statt, das bedeutet, dass sich der/die Sprecher/-in an das Gegenüber anpasst (Kasberger & Gaisbauer, 2020, S. 105). Mithilfe von Variation kann eine Konstruktion sozialer Kategorien und Identitäten ermöglicht werden (Eckert & Rickford, 2001; Fischer, 2016; zit. n. Kasberger & Gaisbauer 2020, S. 105).

Die beiden Pole bringen, laut den Untersuchungen von Soukup (2009, S. 100ff) und Bellamy (2010, S. 92), auch bestimmte Einstellungen und Stereotypen mit sich, welche bei der Varietätenwahl in konkreten Situationen von Bedeutung sind. Der Dialekt wird als natürlicher, lockerer, emotionaler sowie ehrlicher empfunden als die Standardvarietät, zugleich jedoch auch als derber, gröber und ungebildeter. Die Standardvarietät hingegeben wird häufig mit Verlässlichkeit, Ehrlichkeit und besserem Ansehen gekoppelt, aber auch mit geringerem Humor (Kasberger & Gaisbauer, 2020, S. 104). Da Spracheinstellungen als ein Teil der Kommunikationskompetenz gelten, kann davon ausgegangen werden, dass sie einerseits einen Einfluss auf die eigene Reaktion auf andere Sprachverwender/-innen hat und, dass andererseits die Reaktion von anderen die eigene Sprachverwendung beeinflusst. Infolgedessen kommt es zu einer Modifikation des Sprachverhaltens, um ein Hervorrufen der erwünschten Reaktion auf das eigene Sprachverhalten herbeizuführen (Garrett, Coupland & Williams, 2003; zit. n. Kasberger & Gaisbauer, 2020, S. 105). Die Verwendung von Varietäten, die sich dem standardsprachlichen Pol annähern, kann einerseits als eine soziale Positionierung aufgefasst werden, andererseits erfolgt der Wechsel auch aus Gründen der Verständlichkeit (Kasberger & Gaisbauer, 2017; Kasberger & Kaiser, 2019; Kasberger & Gaisbauer 2020, S. 105).

Der Raum zwischen den Polen Dialekt und Standard wird in Österreich intensiv genutzt. Diese Nutzung zeichnet sich durch Code-Switching und Code-Mixing aus (Auer, 2012; Schmidt & Herrgen, 2011; zit. n. Kasberger & Gaisbauer 2020, S. 105). Unter Code-Switching ist laut Steinbach et al. (2007, S. 188) der über-

gangslose Wechsel von Sprecher/-innen von einer Varietät in die andere zu verstehen. Im Gegensatz dazu wird der allmähliche Übergang von dialektaler Sprechweise zur standardnäheren Sprechweise und umgekehrt als Code-Shifting bezeichnet.

Bevor nun der Blick auf die sprachliche Situation im schulischen Kontext gelegt wird, ist abschließend hinsichtlich des Sprachgebrauchs in Österreich die Feststellung wesentlich, dass ein Mangel einer genauen Definition der tatsächlichen Sprachvariation in Österreich vorliegt. Aktuell wird jedoch an der Universität Wien unter der Leitung von Alexandra N. Lenz (online) im gesamten Themenbereich „Sprachvariation“ gearbeitet. Themen dieses Projekts sind unter anderem die Vielfalt und die Dynamik der verschiedenen Dialekte in Österreich oder die Sprachwahrnehmung von Deutschsprechenden in Österreich sowie Einstellungen und Wahrnehmungen von Lehrpersonen und Schülerinnen/Schülern in Österreichs Schulen.

4 Sprache im schulischen Kontext

Die Schule ist als die zentrale Sozialisationsinstanz maßgeblich an der sprachlichen Prägung Heranwachsender beteiligt (Janle & Klausmann, 2020, S. 87f). Bereits vor dem Schuleintritt erfolgen wichtige Entwicklungsschritte, die anschließend in der Schulzeit weiter ausgebaut werden. Auf diese wird nun zu Beginn kurz eingegangen, und anschließend wird aufgezeigt, welcher Stellenwert Varietäten in der Volksschule durch die vorgebenden Instanzen zukommt. Der Lehrplan der Volksschule und die Bildungsstandards spiegeln einerseits die sprachideologische Ausrichtung ihres Urhebers wider, andererseits besitzen sie auch eine bildungspolitische Lenkfunktion und beeinflussen somit Bildungsprozesse maßgeblich. Insofern erscheint es sinnvoll, hinsichtlich Standardsprache und Dialekt einen Blick auf diese zu werfen.

4.1 Mehrsprachigkeit in der kindlichen Sprachentwicklung

Bereits unsere Muttersprache lässt eine Mehrsprachigkeit zu, so Wandruszka (1975, S. 321). Einerseits umschließt sie die regional, sozial, kulturell eng begrenzte Sprache im Kindesalter und andererseits die transregionale, transsoziale

Kultursprache, die mit dem Schuleintritt an Bedeutung gewinnt. Wird in Familien Dialekt gesprochen, stellt dies die erste Sprachform dar, die sich Kinder aneignen. Die Phasen des Sprechenslernens laufen hier ebenso ab wie beim Erlernen einer anderen Sprache im Sinne der äußeren Mehrsprachigkeit. Kinder, die mit dem Dialekt aufwachsen, verbinden ihn meist mit emotionaler Wärme und empfinden es als gemütlich und angenehm im Dialekt zu sprechen. Andere Dialekte werden von Kindern oft bewertet wahrgenommen (Dehn et al., 2012, S. 54f).

Heute gibt es zahlreiche Möglichkeiten des standardsprachlichen Inputs. Demzufolge ist es nicht verwunderlich, dass auch dialektsprechende Kinder durch Medienkonsum, außerhäusliche Betreuung oder Vorlesesituationen schon sehr früh unterschiedliche Formen der Standardsprache erfahren (Kaiser & Ender, 2020, S. 238). Manchen Kindern fallen die Unterschiede zur eigenen Sprache dabei schon sehr früh auf, und sie wollen wissen, warum bestimmte Personen anders sprechen. Sie haben bereits ein Verständnis für die Unterscheidung ihrer Sprache von anderen (Dehn et al., 2012, S. 57f). Außerdem beherrschen Kinder unter günstigen Umständen bereits sehr früh die stilistische und soziolinguistische Anpassung, das bedeutet, dass verschiedene Sprachvarietäten in der kindlichen Sprachbeherrschung ko-existieren können. Diese ersten Akkommodationsversuche von Varietäten können, so Kaiser & Kasberger (2020, S. 167f), bereits ab dem Kindergartenalter beobachtet werden.

Beim Schuleintritt findet durch den Schriftspracherwerb eine kognitiv-sprachliche Reorganisation statt, wodurch es vermehrt zu Entwicklungsprozessen in der sprachlichen Entwicklung kommt. Einerseits wird die metasprachliche Bewusstheit entwickelt, so Kaiser & Kasberger (2020), Kasberger & Kaiser (2019, S. 324ff) und Kasberger & Gaisbauer (2020, S. 108) und zweitens werden die Bewertungsmuster dieser metasprachlichen Bewusstheit beeinflusst (Kasberger & Kaiser, 2019, S. 321). Jessner (2006, S. 42) versteht unter „metasprachlichem Bewusstsein“ das Vermögen „to focus attention on language as an object in itself or to think abstractly about language and, consequently, to play with or manipulate language.“

Zum Schuleintritt, also im Alter zwischen 6 und 8 Jahren, kommt der Standardvarietät vorerst meist eine positive Bewertung zu, die jedoch gegen Ende

der Volksschulzeit wieder abnimmt. Ein möglicher Grund dafür könnte in der stereotypen Bewertung von Dialekt und Standard ab diesem Alter liegen. Für viele Kinder ist das Sprechen in der Standardsprache an Zwang bzw. schulische Erwartung geknüpft und bereits ein Teil der Volksschulkinder bezeichnet es als etwas, das sie nicht gerne machen (Kaiser & Kasberger, 2020, S. 168f). Laut Kasberger & Kaiser (2019, S. 323) könnten Gründe dafür in der Art und Weise der schulischen Behandlung des Dialekts bzw. der Sprachvarietäten liegen. Auch im Zuge des empirischen Teils dieser Arbeit wurden Kinder zum Sprechen in der Standardsprache befragt und die Antworten der Kinder waren teils sehr eindeutig gegen die Verwendung der Standardvarietät.

Viele dialektsprechende Eltern vertreten die Meinung, dass ihr Kind es zukünftig sprachlich leichter haben wird, wenn sie mit ihrem Kind in der Standardsprache sprechen (Hochholzer, 2015a, S. 80). Dies ist jedoch nicht unbedingt zu empfehlen, da der Dialekt die „Sprache der Nähe“ ist und Eltern ihre Beziehung zum Kind im Dialekt meist besser ausdrücken können. Dennoch ist es wichtig, den Kindern Gelegenheiten zu ermöglichen, in denen sie mit der Standardsprache, auch jenseits der Medien, in Kontakt treten. Den Kindern soll also ermöglicht werden, eine Sprachform zu benutzen, die ihnen vertraut ist und in der sie sich gut ausdrücken können. Dem zu ergänzen sind Situationen, in denen sie an die Standardsprache herangeführt werden, wie beispielsweise in Dialogen mit Erwachsenen oder beim Vorlesen von Bilderbüchern, bei Liedern oder Gedichten sowie bei kleinen Spielszenen oder Rollenspielen. Damit Kinder lernen auch mit Kindern und Erwachsenen aus anderen Regionen zu kommunizieren und zu arbeiten sowie an der deutschen Schriftkultur teilzuhaben, gilt das Heranführen an die Standardsprache als ein Unterrichtsziel in der Volksschule (Dehn et al., 2012, S. 57f).

Weiters kommt es zu einem Aus- und Aufbau der produktiven Varietätenkompetenz der Kinder und der Erwerb der Form-Funktions-Zusammenhänge der Varietäten wird anhand der Bereitschaft und Fähigkeit zur Akkommodation sichtbar (Kaiser & Kasberger, 2020, S. 165).

4.1.1 Sprachvarietäten im Lehrplan und den Bildungsstandards

Im österreichischen Lehrplan für die Volksschule (2003, S. 105–146) im Bereich Deutsch, Lesen, Schreiben wird Mundart als Synonym für Dialekt verwendet. Zusammenfassend wurden bei der Sichtung im Bereich Sprechen folgende Zielvorstellungen erfasst:

1. Die Erhöhung der mündlichen Kommunikation sowie das Heranführen zu einen möglichst sicheren Gebrauch der Standardsprache ist als ein wesentliches Ziel des Teilbereichs Sprechen zu erreichen (Bildungsministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2003, S. 105).
2. Die individuelle Sprache des Lernenden soll zur Standardsprache erweitert werden (Bildungsministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2003, S. 105).
3. Ein fließender Übergang von der Mundart oder der regionalen Umgangssprache zur Standardsprache ist anzustreben (Bildungsministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2003, S. 132).
4. Die Sprechfähigkeit soll mit vielfältigen Anregungen zum Sprechen, welche an die kindliche Erfahrungswelt und dem Interessensbereich der Kinder anknüpfen, erweitert werden. Dabei ist jegliche Diskriminierung der Herkunftssprache der Lernenden zu vermeiden (Bildungsministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2003, S. 132).
5. Das Hinführen zu Formen der Standardsprache sollte unter keinen Umständen unter Leistungsdruck erfolgen, um sprachliche Hemmungen zu vermeiden bzw. abzubauen (Bildungsministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2003, S. 132).
6. Fehlformen, die sich aus dem Unterschied zwischen Mundart- und Standardsprache ergeben, müssen in Satzmustern geübt werden (Bildungsministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2003, S. 108).
7. Gemeinsamkeiten und Unterschiede sollen zwischen Mundart und Standardsprache festgestellt werden (Bildungsministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2003, S. 109).

Bezüglich der Bildungsstandards wird im Praxishandbuch für „Deutsch, Lesen, Schreiben“ für die 4. Schulstufe der Volksschule ausdrücklich erwähnt, dass die Hinführung zur Standardsprache nicht erfolgt, weil sie besser als andere Sprachvarietäten ist, sondern weil sie als Sprache der Öffentlichkeit und somit als überregional geltende Sprache angesehen wird. Im Bereich „Hören, Sprechen und Miteinander-Reden“ (HSR) wird generell die „kommunikative Kompetenz“ angesprochen, die unabhängig von der Sprachvarietät erweitert werden soll. Lediglich „artikuliert und an der Standardsprache orientiert sprechen“ wird hier explizit angeführt (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, 2011, S. 9f).

Ergänzend dazu wird der Pilotkompetenzraster für die Volksschule als Quelle hinzugezogen, wobei in diesem von Dialekt gar nicht gesprochen wird. Auch Standardsprache wird hier erst ab der Grundstufe 2 (3./4. Schulstufe) erwähnt. Hierbei geht es um den mehr oder weniger sicheren Gebrauch der Standardsprache in standardsprachlichen Satzmustern oder Kommunikationssituationen (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2019, S. 6ff).

Nach der Sichtung der Vorgaben für Österreichs Volksschulen hinsichtlich des Gebrauchs von Standardsprache und Dialekt lassen sich also folgende Rückschlüsse ziehen: Die Sprache stellt grundsätzlich ein wichtiges Medium des Ausdrucks in der Volksschule dar. Weder der Standardsprache noch dem Dialekt wird viel Beachtung beigemessen, wobei der Erwerb und Ausbau einer sicheren Sprachfähigkeit der Standardsprache wohl als zu erreichendes Ziel bis zum Ende der Volksschule angesehen wird. In keinem Fall wird hier der Ausbau der dialektalen Sprachfähigkeit erwähnt, lediglich Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Dialekt und Standardsprache sollen den Schülerinnen und Schülern bewusst gemacht werden. Dies lässt eine klare Position der Autoren hinsichtlich der Dialekt-Standard-Debatte erkennen. Wesentlich ist wohl noch zu erwähnen, dass der gesamten Variationsbreite zwischen den Polen Dialekt und Standard, die der Sprachgebrauch in Österreich umfasst, keinerlei Bedeutung beigemessen wird.

Bei der Durchsicht des Lehrplans der Volksschule wurde im neunten Teil „Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der Freigegegenstände und unverbindlichen Übungen“ ein Unterkapitel mit der Bezeichnung „Muttersprachlicher Unterricht“ erfasst. Dieser muttersprachliche Unterricht ist primär auf Kinder gerichtet, deren Muttersprache nicht Deutsch ist und hat unter anderem den Erwerb der Muttersprache zur Stützung der Persönlichkeitsentwicklung und somit auch die Stärkung des Zugehörigkeitsgefühls zum Sprach- und Kulturkreis der Eltern zum Ziel. Er umfasst Aufgabenbereiche, wie die Festigung der Muttersprache als Basis für den Bildungsprozess sowie für den Erwerb von weiteren Sprachen (Bildungsministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2003, S. 270). Dies ist nicht nur für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, sondern auch für Kindern mit Deutsch als Muttersprache bedeutend und abschließend kann erwähnt werden, dass viele Ziele und Vorgaben in diesem Teil des Lehrplans zwar für Kindern mit Deutsch als Zweitsprache verfasst wurde, jedoch auch auf den muttersprachlichen Unterricht für deutschsprechende Kinder übertragen und eingesetzt werden kann.

4.2 Forschungen: Variation der deutschen Sprache im Unterricht

Im großen Forschungsprojekt „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“ von de Cillia, Ransmayr & Fink (2014), wurde „die Thematisierung von verschiedene Varietäten des Deutschen sowie die plurizentrische Variation der deutschen Sprache im schulischen Unterricht von Deutsch als Muttersprache/Bildungssprache untersucht“ (Ransmayr & Fink, 2016, S. 167). Unter „plurizentrischer Sprache“ ist laut Ammon (1995, S. 42ff) eine Sprache zu verstehen, „die über mindestens zwei Standardvarietäten in verschiedenen Zentren verfügt“. Dazu zählen neben dem Deutschen auch das Englische, Französische, oder das Spanische. Ergebnisse dieser Forschung bei 1253 Schülerinnen/Schülern und 164 Lehrerinnen/Lehrern besagen, dass etwa 46% der Lehrenden und 70% der Lernenden auf die Frage nach „österreichischem Deutsch“ verschiedene Dialekte nannten. Außerdem kann, laut der Forschung und wie auch bereits Wandruszka (1979) im Konzept der inneren Mehrsprachigkeit berichtet hat, davon ausgegangen werden, dass Lehrende in Österreichs Schulen ein hohes

Ausmaß an innerer Mehrsprachigkeit bei den Lernenden vorfinden. Etwa 94% der Lehrenden berichteten über eine Konfrontation mit dem Dialekt im Unterrichtsalltag (Bellet & Festmann, 2021, S. 50f). Da Schüler/-innen grundsätzlich mehrsprachig sind und daher Sprachvariationen nicht die Ausnahme, sondern kommunikative Realität in der Schule sind, plädiert Muhr (1997) für mehr „Sprachrealismus im Klassenzimmer“. In Regionen mit starker dialektaler Färbung kann davon ausgegangen werden, dass nicht nur für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache, sondern auch für Kinder mit Deutsch als Muttersprache der Deutschunterricht Unterricht in der „Zweitsprache“ bedeuten kann (de Cillia & Ransmayr, 2019, S. 123; Berthele, 2008, S. 88; Hägi & Scharloth, 2005, S. 26; Ransmayr & Fink, 2016, S. 168). Dies stellt Lehrpersonen vor eine große Herausforderung. Insbesondere dann, wenn man bedenkt, dass es in der Literatur einige Hinweise dafür gibt, dass selbst Lehrende, die als normsetzende Instanz die sprachliche Sprachnorm in Schulen vermitteln, Unklarheit und Unwissen bezüglich der purizentrischen Variation des Deutschen und deren Umsetzung im Unterricht wiederfährt (Cillia, 2014, S. 17). Auf diesen Mangel an aktiven Wissen der deutschen Sprache wird nun im folgenden Unterkapitel genauer eingegangen.

4.3 Die Ambivalenz im sprachlichen Alltag von Lehrpersonen

In der Literatur wird immer wieder auf die identitätsstiftende Rolle des österreichischen Deutsch hingewiesen, was bedeutet, dass Dialekt häufig die „authentische Sprache“ darstellt sowie „intrinsisches Merkmal“ einer Sprachgemeinschaft (Berthele, 2010, S. 41) ist und eine wesentliche Rolle für die Identitätskonstruktion spielt (Bellet & Festmann, 2021, S. 54). Wie bereits oben erwähnt, wird im Unterricht meist kaum auf die sprachliche Realität in Österreichs Schulen eingegangen und trotzdem kommt Lehrerinnen/Lehrern die Erwartung zu, sich an der Standardsprache zu orientieren. Daher ist es nur naheliegend, dass in der Literatur Befunde vorliegen, dass dialekt sprechende Österreicher/-innen eine ambivalente Einstellung zum österreichischen Deutsch vertreten sowie in gewisser Hinsicht eine sprachliche Unsicherheit feststellen. Durch die rare Nutzung

der Standardvarietät im Alltag und deren gleichzeitige Bevorzugung im Bildungskontext (Lehrplan, Bildungsstandards, Kompetenzraster), kann es zur Entstehung eines sprachlichen Minderwertigkeitskomplexes bezüglich der eigenen österreichischen Varietät bei Lehrpersonen kommen (de Cillia, 2019, S. 287; Muhr, 2013, S. 283; Fink, 2018, S. 279). Infolgedessen kann wiederum von einer geringen Loyalität der eigenen Sprache gegenüber ausgegangen werden (Ransmayr & Fink, 2016, S. 166f).

Einerseits wird die Standardvarietät gegenüber der eigenen Varietät als überlegen angesehen und andererseits als nicht zur eigenen sprachlichen Identität gehörig abgelehnt. Diese ambivalente Einstellung gegenüber der Standardvarietät könnte im Schulkontext dazu führen, dass es bei Lehrerinnen/Lehrern

- a) zu einer inneren Ablehnung kommt und die Standardvarietät im Unterricht nur ungern verwendet wird. Dies kann sich wiederum auf die Haltung gegenüber der Standardvarietät sowie auf den Lernfortschritt der Schüler/-innen auswirken.
- b) zur Anerkennung der Standardvarietät als einzig „gültige“ Norm kommt. Eine Folge davon kann sein, dass nicht auf die sprachlichen und kommunikativen Merkmale der dialektstprechenden Lernenden eingegangen oder der Einsatz von Varietäten gar unterbunden wird (Cummins, 2015).

Bei beiden Verhaltensweisen kann es zu einer negativen Auswirkung auf die sprachliche Entwicklung der Schüler/-innen kommen.

a) Ablehnung der Standardvarietät

Das Können der Standardvarietät ist essentiell für den Bildungserfolg. Daher müssen Lehrende den Lernenden die Entwicklung und Weiterentwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen ermöglichen. Konkret bedeutet dies das Beherrschen der im Bildungskontext verwendeten Standardvarietät, die sich an den Regeln der Schriftsprache orientiert sowie in Lehrmitteln, bei Prüfungen und in Unterrichtsgesprächen verwendet wird (Gogolin & Lange, 2011, S. 111). Für die Entwicklung der Stan-

dardsprache ist es unerlässlich, dass Schüler/-innen Gelegenheiten erhalten, in denen Lehrpersonen Standardsprache sprechen sowie das Erleben eines strukturiert angeleiteten Sprachunterrichts in der Bildungssprache (Bellet & Festmann, 2021, S. 53f).

b) Standardvarietät als einzig „gültige“ Norm

Um Kindern eine gesamtsprachliche Förderung zu ermöglichen, sollte es im Unterricht auch zu einer Thematisierung von allen mitgebrachten Sprachen und das Zulassen dieser in bestimmten Situationen kommen. Diese Wertschätzung hat laut Untersuchungen einen positiven Einfluss auf den allgemeinen Lernfortschritt der Lernenden, auf deren sozial-emotionale Entwicklung sowie die Haltung der Lehrenden gegenüber mehrsprachigen Schülerinnen/Schülern (Bellet & Festmann, 2021, S. 54).

Folglich ist es wenig überraschend, dass das Interesse und das Wissen der Lehrperson entscheidend für das Ausmaß der Sensibilisierung für die Vielfalt der deutschen Sprache ist (Ransmayr & Fink, 2016, S. 175).

4.4 Schlussfolgerungen für den Sprachunterricht in der Volksschule

Rastner (1997, S. 93) beschreibt sehr treffend, wie der Umgang mit Sprache in der Schule sein sollte:

„Die Aufhebung der Dichotomie ‚richtiges /falsches‘ bzw. ‚gutes/ schlechtes‘ Deutsch zugunsten einer ‚situationsangemessenen/ situationsunangemessenen‘ Sprachverwendung ist ein wichtiger Beitrag zur Kultivierung eines toleranten Umgangs mit Sprache, den Schule und Gesellschaft von heute dringend brauchen“.

Um der sprachlichen Entwicklung der Kinder hin zu einer situationsangemessenen Sprachverwendung gerecht zu werden und den Kindern einen Auf- und Ausbau dieser zu ermöglichen, ist das Wissen um eine altersadäquate, passende Gestaltung für den sprachlichen Input, den Kinder in einem geeigneten Sprachunterricht erhalten, unerlässlich (Kasberger & Gaisbauer, 2020, S. 108).

Aufgabe der Schule ist es, den Kindern die Verschiedenheit der Sprachen, die uns in der Muttersprache zur Verfügung steht aufzuzeigen, aber sie auch dabei zu unterstützen, diese zu entfalten, zu erweitern, Schranken abzubauen und nicht neue entstehen zu lassen. Diese Verschiedenheit umfasst sowohl Dialekte, Regiolekte, Soziolekte als auch Standardsprache (Wandruszka, 1975, S. 322).

Weiters spielt Schule eine wichtige Rolle beim Erwerb von Einstellungen gegenüber Sprache und beim Ausbau der Registerkompetenz. Einstellungen gegenüber Sprachen sind insofern nicht unerheblich, da sie die Bildungschancen der Schüler/-innen maßgeblich beeinflussen und sowohl einen Input- als auch einen Output-Faktor von sozialem Handeln darstellen. Hinsichtlich der Sprache werden laut Kaiser & Kasberger (2020, S. 166) im Bildungsinstitut Schule *Normen und Normalitätserwartungen*, wie beispielsweise Sprachnormen, Erwartungen an Lehrer- und Schülersprache und die „Schulsprache Deutsch“, *Einstellungen*, wie beispielsweise sozioindexikalische Bedeutung der Varietäten, Sprachen- und Varietätenprestige sowie *Leistungsaspekte*, wie Kompetenzerwartungen an Schüler/-innen usw. zu einem komplexen Ganzen verbunden. Für Lehrer/-innen bedeutet dies, dass sie als normsetzende Instanzen, in ihrer Unterrichts- und Korrekturpraxis immer wieder entscheiden müssen, welche Norm, welche Varietät in welcher Situation, in welcher Textsorte in Bezug auf welches Thema, welchen Inhalt adäquat ist (Cillia, 2014, S. 16). Dies erfordert von den Lehrpersonen zum einen ein aktives Wissen hinsichtlich der Variation der deutschen Sprache in Österreich. Weiters kommen ihnen noch zahlreiche weitere Aufgaben zu, die als Ziele eines geeigneten Sprachunterrichts in der Schule zu erreichen sind.

1. Einerseits stellt der Aufbau einer flexiblen inneren Mehrsprachigkeit, welche wiederum die metasprachliche Bewusstheit bedingt (Kaiser & Kasberger, 2020, S. 167) sowie die Sensibilisierung für unterschiedliche Formen dieser innerer Mehrsprachigkeit und für unterschiedliche situative Normen (Cillia, 2014, S. 16) ein wichtiges Ziel dar.
2. Weiters ist die Realisierung flexibler, situativer Normen und die Entwicklung von Normtoleranz bzw. der Akzeptanz diverser Normen zu erreichen. Im Konkreten bedeutet dies für Lehrende, erstens die Vermittlung eines

sprachkritischen Bewusstseins für Österreichs Sprachsituation, zweitens ein Bewusstsein von der Gleichwertigkeit der nationalen Varietäten der deutschen Sprache und drittens einen selbstbewussten Umgang mit der österreichischen Varietät (Cillia, 2014, S. 16).

3. Auf der Grundlage eines „Sprachdifferenzbewusstseins“ (Neuland, 1993) soll der Ausbau zu einem sprachlich gebildeten Individuum, dem ein verständlicher, personen- und situationsangemessener Ausdruck in Wort und Schrift möglich ist und ein Bewusstsein für diese Sprachhandlungen besitzt, angestrebt werden (Ossner, 2008, S. 54).
4. Da durch Sprache Identitätsbildung passiert, zwischenmenschliche Beziehungen geprägt werden und sich die höheren geistigen Tätigkeiten im Medium der Sprache vollziehen, sollte es dem Kind ermöglicht werden, sich einen selbstständigen Weg zur Welt zu eröffnen (Ossner, 2008, S. 52).
5. Wenn Sprachvarietäten der Schüler/-innen im Unterricht berücksichtigt und wertgeschätzt werden, hat dies maßgeblichen Einfluss auf ihre Beteiligung am Unterricht, ihre Motivation sowie ihr Selbstbewusstsein und
6. Erkenntnisse der Varietätenerwerbsforschung im Hinblick auf die Diagnostik müssen dazu beitragen, die von vielen Faktoren beeinflussten Sprachproduktionen von Kindern zutreffend zu beurteilen (Kaiser & Kasberger, 2020, S. 167f).

Dieser flexible und selbstbewusste Umgang mit Varietäten, wie in Punkt 2 der Ziele für den Sprachunterricht beschrieben, wird in den österreichischen Bildungsinstitutionen nur spärlich umgesetzt, was wohl auf das Defizit an Vorgaben hinsichtlich differenziertem Umgang mit sprachlicher Variation und Norm in Lehrplan und Bildungsstandards zurückzuführen ist. Auch der Fakt, dass Lehrpersonen in ihrer Schul- und Ausbildungszeit kaum für die Variation in der deutschen Sprache in Hinblick auf flexible, sprachliche Normen sensibilisiert werden, lässt darauf schließen, dass es an der Zeit ist, Sprachreflexionswissen und Sprachvarietätenkompetenzen im schulischen Alltag Platz einzuräumen und infolgedessen das sprachliche Selbstbewusstsein von österreichischen Sprecher/-innen zu stärken. Ransmayr & Fink (2016, S. 176f) haben sich mit Maßnahmen

zur Verbesserung im Bereich Sprachreflexion und Varietätenbewusstsein beschäftigt. Eine bewusste Auseinandersetzung sowie ein reflexiver Umgang mit sprachlichen Unterschieden führt ihnenzufolge zu einer Schärfung der Wahrnehmung von Lehrenden und Lernenden, sowohl mit Deutsch als Erst- als auch Zweitsprache. Auch das Aufzeigen der äußeren und inneren Mehrsprachigkeit kann ein wichtiger Teil dieser Sprachreflexion sein und das gemeinsame sprachliche Miteinander über den schulischen Raum hinaus positiv beeinflussen. Ein bewusster Umgang hinsichtlich sprachlicher Variationen im Klassenzimmer hat ebenso einen stärkenden Einfluss auf die Identifikation mit der eigenen Sprache/der eigenen Varietät und infolgedessen eine Auswirkung auf das eigene und kollektive Identitätsgefühl, das eng an die Sprache geknüpft ist.

Wesentlich ist, dass eine Thematisierung der sprachlichen Vielfalt sowohl in der Lehrer/-innen-Fortbildung, dem Curricula von Schulen und Universitäten/ Pädagogischen Hochschulen, in Lehrwerken sowie im Unterricht selbst Platz findet. Denn letztlich sind Bildungsinstitutionen dazu verpflichtet, den „Umgang mit Varietäten im Unterricht von Deutsch als Muttersprache/Bildungssprache“ als unerlässliches Element einzubauen und somit ein Bewusstsein für die eigene Varietät zu schaffen (Ransmayr & Fink, 2016, S. 176). Für die Lehrer/-innen-Ausbildung und -Fortbildung bedeutet dies im Konkreten ein sprachbiografisches Arbeiten und die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen inneren Mehrsprachigkeit, die Entwicklung von Varietätenbewusstsein sowie den Erwerb und die Vermittlung von Methoden des sprachsensiblen Unterrichts (Bellet & Festmann, 2021, S. 70f).

Demzufolge kann den Schlussfolgerungen von Rastner (1997) nur zugestimmt werden, dass ein „aufklärerischer Sprachunterricht“ praktiziert werden sollte, der sowohl umgangssprachlichen sowie dialektalen Varietäten Platz einräumt und ein funktional richtiger Einsatz von Sprachvarietäten entsprechend der Kommunikationssituation entscheidend ist (Cillia, 2014, S. 16). Um Chancengerechtigkeit und Fairness im Bildungssystem gewährleisten zu können, muss sprachliche Bildung als Schlüsselrolle angesehen werden. Essentiell dabei ist, dass insbesondere innere Mehrsprachigkeit Thema aller Unterrichtsfächer sein

muss und ein Bewusstsein dafür geschaffen werden muss, dass jeder Unterricht Sprachunterricht ist. Um einen auf Varietätenkompetenz und Normsensibilisierung ausgerichteten (Sprach-)Unterricht umsetzen zu können, müssen sowohl zukünftige Lehrpläne und Studienpläne an PHs und Universitäten als auch Lehrbücher sich daran orientieren (Cillia, 2014, S. 17).

5 Lehrer/-innensprache in der Primarstufe

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln bereits intensiv auf die Bedeutung von Sprache, Sprachbewusstsein und sprachlicher Entwicklung im frühen Kindesalter sowie deren Bedeutung für den Unterricht in der Schule eingegangen wurde, liegt es nahe, dass nun die Sprache der Lehrer/-innen ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt. In diesem Kapitel wird zunächst der Terminus „Lehrersprache“ erläutert und anschließend wird auf die Sprache der Lehrer/-innen sowie deren Auswirkungen auf die Sprache der Kinder eingegangen. Um den Lesefluss zu erleichtern, wird in diesem Kapitel nur die männliche Form „Lehrersprache“ verwendet, diese bezieht sich immer zugleich auf weibliche und männliche Personen.

5.1 Was ist unter Lehrersprache zu verstehen?

Unter der Terminologie „Lehrersprache“ ist laut Eiberger & Hildebrandt (2013, S. 7) eine an schulische Anforderungen angepasste Sprache zu verstehen, die der Schlüssel für eine gute und konstruktive Lernsituation ist und ein anschauliches Modell zur eigenen Sprachproduktion bereitstellt.

Früher wurde der Begriff „Lehrersprache“ häufig mit stereotypen Beschreibungen von Personen, die die Art und Weise des Sprechens eines Lehrers bezeichnete, verbunden. Aufgrund eines Paradigmenwechsels in der Ausübung der Lehrerrolle wird die „Lehrersprache“ aus heutiger Sicht zu einem wichtigen Element in der Gestaltung von individuellen Lehr- und Lernprozessen. Sie ist entscheidend bei der Begleitung des Lernwegs von Schüler/-innen. Dieser Weg vom lenkenden frontalen Unterricht hin zu kooperativen individualisierten Unterrichtsprozessen fordert auch eine neue Gestaltung der Sprache im Unterricht. Wesentlich ist, dass die Lehrersprache stets bewusst und reflektiert eingesetzt wird, da

die vielschichtigen Aufgaben nur so sinnvoll erfüllt werden können (Eiberger & Hildebrandt, 2013, S. 6).

Sprache stellt an die/den Lehrer/-in konkrete Anforderungen, die im Unterricht umgesetzt werden sollen. Zum einen schafft Sprache Beziehung, das bedeutet dass Lehrpersonen im Unterricht vor zahlreichen unterschiedlichen Unterrichtssituationen stehen, die gleichzeitig Beziehungssituationen sind. Weiters ist die Kommunikation eng mit der kognitiven Entwicklung verbunden, da erstens das Miteinandersprechen den Wortschatz fördert und erweitert, zweitens der Charakter der Anrede sowie die Art und Weise des Erklärens für das Verstehen von Gesprochenem entscheidend ist und drittens die Qualität von Lob eine große Bedeutung für die Entwicklung der Sprache und damit der Persönlichkeit eines Kindes bekommt.

Außerdem stellt die/der Lehrer/-in mit der eigenen Sprache neben den Eltern ein „hör- und sehbares“ Sprachmodell dar und erhält somit eine Vorbildfunktion, die sich auf die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder auswirkt. Sprache wird oftmals als selbstverständliches Medium angesehen. Dieses Verständnis unterliegt zunehmend der Veränderung hin zu einem reflektierten und selbstkritischen Umgang. Lehrer/-innen müssen in der Volksschule verschiedene Rollen ausfüllen. Sie sind Lernprozessbegleiter/-in, aber auch Erklärer/-in, Dozent/-in, Geschichtenerzähler/-in, Konfliktberater/-in, Beurteiler/-in usw. In all diesen Situationen nimmt die/der Lehrer/-in die Rolle eines Sprachvorbilds vor einer kritischen und in den sprachlichen Kompetenzen sehr heterogenen Zielgruppe ein (Eiberger & Hildebrandt, 2013, S. 9).

5.2 Bedeutung der Lehrersprache für den Sprachentwicklungsprozess

Im Handbuch für Lehrersprache im Grundschulunterricht von Eiberger & Hildebrandt (2013, S. 14ff) können wichtige Punkte für den Sprachentwicklungsprozess und die Bedeutung der Lehrersprache entnommen werden:

1. Die Lehrperson muss über die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden Bescheid wissen und die sprachliche Begleitung und Unterstützung auf diese anpassen.

2. Die Entwicklung des Sprachverständnisses sowie die Entfaltung von Sprechfreude sollten von der Lehrperson unterstützt werden. Kinder verstehen Sprache schon bevor sie diese benutzen. Das Sprachverständnis stellt hierbei die Grundlage dar, um Sprache aktiv anwenden zu können. Die intrinsische Motivation, mit der Kinder ihre eigene Sprache ausprobieren, hilft bei der Erweiterung ihrer sprachlichen Fähigkeiten. Grundsätzlich ist jedes Kind im Besitz von Sprechfreude, jedoch wird sie maßgeblich von der Umgebung beeinflusst.
3. Die Lehrperson sollte ein angstfreies und sprachanregendes Umfeld schaffen, in dem jeder/jede mit seinen/ihren sprachlichen Kompetenzen akzeptiert wird. Eine gute Beziehungsarbeit ist hier ebenso essentiell wie die aktive Benutzung der Instrumente der Lehrersprache.
4. Die Entwicklung der vier Ebenen: Artikulation, Wortschatz, Grammatik und Kommunikation passiert gemeinsam und ist voneinander abhängig. Sprachentwicklung ist nur dann möglich, wenn ein soziales Miteinander, verbale und nonverbale Kommunikation mit dem Umfeld ermöglicht wird.
5. Schüler/-innen sollte möglichst viel Zeit für aktive Sprechzeit zur Verfügung stehen. Die Aufgabe der Lehrperson besteht also darin, Raum und Zeit für sprachliche Aktivität zu schaffen, Medien hinsichtlich erhöhter sprachlicher Aktivität einzusetzen, sodass der Lernende zunehmend sprachlich aktiv werden kann.
6. Wie bereits oben erwähnt stellt die Lehrperson ein Sprachvorbild für die Kinder dar. Die sprachliche Begleitung der Lehrerin/des Lehrers ist von großer Bedeutung für die Sprachentwicklung, da durch den bewussten Einsatz von verbaler und nonverbaler Lehrersprache sprachliche Prozesse provoziert und somit gezielt gefördert werden können. In der heutigen Gesellschaft stellt die Kommunikation im Unterricht eine besondere Möglichkeit bereit, da hier im Gegensatz zur Fernseh- und Computersprache intensiv und menschlich anwesend miteinander gesprochen wird. Die/der Lehrer/-in ist dabei das lebende sprachliche Modell.

7. Die Lehrperson steht vor der Aufgabe, eine genaue Diagnose der sprachlichen Kompetenzen der Schüler/-innen zu erstellen, Unterrichtsinhalte immer aufeinander abzustimmen und die Lernumgebung so zu gestalten, dass jedes Kind nach seinem Können arbeiten und sich weiterentwickeln kann. Die Gestaltung einer sprachanregenden und wertschätzenden Lernatmosphäre sowie die Stärkung des Selbstbildes der Schüler/-innen sind dafür unerlässlich. Auch die persönliche positive Einstellung der/des Lehrerin/Lehrers zum Thema und die emotionale Haltung zu den Schüler/-innen ist für die sprachliche Entwicklung entscheidend. Außerdem sollen unterschiedliche Organisationsstrukturen geschaffen werden, und diese Sprachhandlungsräume zu differenzierten Aktivitäten anregen. (Gruppentisch, Präsentationstafel, Lesethron für Vorleser, Bühne, uvm.).
8. Das Wissen um die Stärken der Kinder hat auch den Zweck, dass diese als Vorbilder für die Mitschüler/-innen eingesetzt werden können.

6 Das Konzept des dialogischen Lesens

Das 1988 erstmals bekannte Konzept des Dialogischen Lesens basiert auf dem Grundgedanken, dass kontinuierliches Sprechen im Austausch mit Erwachsenen einen positiven Einfluss auf die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes hat. Sein vorrangiges Ziel liegt in der Förderung der Sprach- und Sprechfähigkeiten des Kindes und im Mittelpunkt steht stets die Kommunikation zwischen dem Kind und einem Erwachsenen. Sowohl dem Kind als auch dem Erwachsenen kommt beim Dialogischen Lesen eine aktive Rolle zu.

Der Anlass einer solchen Kommunikation kann in einem (Bilder)buch oder einer Geschichte gefunden werden. Wichtig dabei ist, dass es erstens ein lustvolles Erlebnis für alle Beteiligten darstellt und es andererseits an die Lebenswelt der Kinder anknüpft. Die Aufgabe des Erwachsenen liegt also darin, durch sein eigenes Verhalten den Kindern eine Möglichkeit zur Beteiligung an der aktiven Interaktion zu geben. Dies wird beispielsweise erreicht durch das Aufgreifen, Ergänzen und Erweitern der Kinderbeiträge, indirekte Korrekturen von fehlerhaften Äußerungen, Bestätigung des Gesagten oder die gezielte Anwendung von weiteren Sprachlehrstrategien (Kappeler Suter, Plangger & Jakob, 2017, S. 2).

Mit dem Dialogischen Lesen bezeichnet man also, so Kappeler Suter, Plangger & Jakob (2017, S. 2), „einen Dialog über ein Buch zwischen einem oder mehreren Kindern und einer erwachsenen Person, wobei der Austausch wichtiger ist, als das ungestörte Erzählen.“

Die Auswirkung des Dialogischen Lesens auf die kindliche Entwicklung passiert auf 3 Ebenen:

1. Die Unterstützung der Sprech- und Sprachfähigkeiten der Kinder.
2. Präliterarische Erfahrungen werden ermöglicht, welche den Grundstein für den mit Schuleintritt folgenden Schriftspracherwerb und die Lesemotivation legen.
3. Erste ästhetische Erfahrungen werden erlebt. Diese wirken sich positiv auf den Einblick in die Buch- und Schriftkultur aus und den Kindern wird damit das Anknüpfen an die kulturelle Bildung erleichtert.

Im Gegensatz zum klassischen Vorlesen, wo die Geschichte im Vordergrund steht und kaum Raum für Interpretation oder Improvisation gegeben wird, liegt beim Dialogischen Vorlesen die Kommunikation zwischen den Beteiligten im Vordergrund. Die Geschichte ist dabei eher zweitrangig. Der wohl größte Unterschied zwischen den beiden Vorlesearten liegt in der aktiven Rolle des Kindes. Die Sprech- und Redeanteile des Kindes sind demnach beim Dialogischen Lesen deutlich größer als beim klassischen Vorlesen.

Wichtig zu erwähnen ist, dass beide Vorlesearten ihre Berechtigung haben. Je nach pädagogischem Ziel, wird eine der beiden ausgewählt. Ein Ziel des klassischen Vorlesens kann etwa die Befriedigung der Lust nach Geschichten liegen, wodurch sie einen ersten Zugang zu literarischen Welten sowie zur schriftlichen Sprache erhalten. Mithilfe des klassischen Vorlesens tasten sie sich an die Schriftlichkeit heran, was ihnen in der Schule und beim Schreibenlernen einen Vorteil bieten kann.

Beim Dialogischen Lesen liegt das Potenzial hingegen eher in der Sprachförderung und Unterstützung der Sprachentwicklung, da durch die sprachliche Beteiligung der Kinder das Anwenden von Sprachförderstrategien ermöglicht wird. Weiters findet beim Dialogischen Lesen eine Verknüpfung des Auditiven (gehörte und gesprochene Sprache) und des Visuellen (Bilderbuch) statt, was wiederum den Spracherwerb unterstützt.

Um eine positive Wirkung des Dialogischen Lesens auf die Sprachfähigkeiten der Kinder gewährleisten zu können, bedarf es einer hohen Qualität des Angebots sowie entsprechendes Wissen und Übung seitens der Fachpersonen (Kappeler Suter et al., 2017, S. 2ff).

Dabei sind folgende Punkte zu beachten:

1. Die Aufmerksamkeit sollte auf individuelle Ausdrucksmöglichkeiten gelenkt werden. Das setzt die Konzentration auf das Können der Kinder und nicht auf ihre Defizite sowie Lob, Akzeptanz der Kinder voraus. Alldies führt zu steigender Motivation, sich mit den aktuell verfügbaren Möglichkeiten zu äußern, und weiters zur Unterstützung des sprachlichen Fortschritts.
2. Die Anpassung des Lese- und Sprechtempos und das Zulassen von Gesprächspausen sind entscheidend.
3. Die Verwendung von nonverbalen Strategien, wie Mimik und Gestik können hilfreich sein.
4. Um eine Überforderung aber auch Unterforderung zu vermeiden, sollte die Fachperson die Sprache und den Sprachstand an die Kinder anpassen, aber auch neue Anreize in Form von neuen Begriffen oder weiter entwickeltem Satzbau bieten (Jampert et al., 2009).

Entscheidend für das Dialogische Lesen ist auch die Haltung der Fachperson gegenüber dem Kind, der Vorlesesituation sowie dem vorgelesenen Buch. Die Reflexion sollte daher kontinuierlicher Bestandteil sein. Folgende Denkanstöße können dabei helfen: A) Die Fachperson muss sich bewusst sein, dass Kinder,

die sich sprachlich (noch) nicht äußern, aber trotzdem aufmerksam sind und dabei lernen. B) Offenheit und Neugier beflügeln den Prozess und den Dialog zwischen Erwachsenen und Kind. C) Einerseits ist Loslassen wichtig, um die Kinder selbstgesteuert Entscheidungen fällen zu lassen und andererseits bedarf es einer gewissen Steuerung sowie Impulsen von der Fachperson. D) Kinder bestimmen selber ihren Grad der Aktivität und wählen, was sie im Moment brauchen, was von der Fachperson akzeptiert und respektiert wird. E) Die Bedürfnisse der Kinder sind nicht immer gleich und diese gilt es wahrzunehmen und das Dialogische Lesen darauf abzustimmen. F) Dialogisches Lesen braucht Zeit (Kappeler Suter et al., 2017, S. 6).

Leitfaden zur Umsetzung des Dialogischen Lesens in geplanten Situationen

Überlegungen vor der Durchführung:

1. Ort: Wo? Es soll gemütlich und einladend sein. Der Ort sollte akustisch günstig und es soll genügend Licht vorhanden sein.
2. Zeit: Wann ist ein günstiger Zeitpunkt? Wie lange soll es etwa dauern?
3. Sitzordnung: Sitzen im Halbkreis ist von Vorteil, da die Kinder dem Bilderbuch und somit den Bildern näher sind. Die Kinder auf Sitzstufen sitzen zu lassen, wäre auch eine Alternative.
4. Kinder: Mit welchen Kindern soll das Dialogische Lesen durchgeführt werden? Wie könnte ich reagieren, wenn ein Kind keine Lust hat?
5. Buch: Mit welchem Buch findet die Durchführung statt? Welche Inhalte sollen angesprochen werden? Wie soll die Einführung in die Geschichte passieren? Sollen weitere Materialien (Stofftier, ...) eingesetzt werden?

Formale Aspekte, die bedacht werden sollten:

- a. Steht die Größe des Buches in Relation zur Größe der Gruppe?
- b. Länge des Textes
- c. Detailreichtum der Bilder
- d. Verhältnis von Bild und Text

- e. Sind Spielelemente im Buch vorhanden? Sind diese sinnvoll eingesetzt bzw. praktikabel?

Inhaltliche Aspekte, die bedacht werden sollten:

- a. Ist das Thema altersentsprechend?
 - b. Entspricht das Thema den Interessen der Kinder?
 - c. Liegen diskriminierende oder verletzende Elemente vor?
 - d. Fordern die Bilder die Neugier der Kinder heraus?
 - e. Setzt der Inhalt spezielle Kenntnisse der Kinder voraus? Muss etwas geklärt werden?
 - f. Bietet das Buch Identifikationsmöglichkeiten an?
 - g. Bietet es Raum für eigene Gedanken und Fantasie?
 - h. Bietet das Buch Sprechansätze für die Kinder?
 - i. Kann an die Erfahrungswelt der Kinder angeknüpft werden?
 - j. Bietet das Buch Handlungsmöglichkeiten zur Vertiefung, zum besseren Verständnis an?
6. Sprache: Welche Sprachförderstrategien sollen angewandt werden? An welchen Stellen im Bilderbuch sollen Impulse gesetzt werden? Wann soll an den Erfahrungsbereich der Kinder angeknüpft werden? Wann sollen welche neuen Wörter oder sprachliche Strukturen eingeführt werden? An welchen Stellen soll die Leselautstärke, die Lesegeschwindigkeit und die Betonung differenziert eingesetzt werden?

Die Planung für Dialogisches Lesen setzt eine intensive Auseinandersetzung mit den Kindern, dem Buch und der Situation voraus, um mit den Kindern bestmöglich interagieren zu können. Zudem sollte immer nur soweit an der Planung festgehalten werden, sodass noch ein flexibles Reagieren sowie ein Anpassen an den Interessen der Kinder möglich ist (Kappeler Suter et al., 2017, S. 7f).

Um den Dialog anzuregen, gibt es einige Möglichkeiten bei der Ausgestaltung der Situation.

1. Hände frei halten: Dies ermöglicht die Kommunikation mit den Händen (Gestik). Das Buch kann dabei abgestellt werden und beispielsweise an einer Kiste lehnen.
2. Einstieg gestalten: Einstiegsrituale können beispielsweise Musik, Ortswechsel, oder eine Ritualfigur sein.
3. Stimme benutzen: Differenzierter Einsatz von Leselautstärke, Lesegeschwindigkeit, Betonung und Stimmlagen beispielsweise für unterschiedliche Personen im Buch. Dies regt die Kinder zu eigenen Reaktionen an.
4. Mimik und Gestik nutzen: Die Kommunikation mit Händen oder dem ganzen Körper kann Kinder zum eigenen Sprechen anregen. Wichtig dabei ist, dass im Zentrum der Dialog bleibt und es nicht zu einem Theaterstück wird.
5. Erzählrhythmus ist flexibel: Die Kinder entscheiden, wann umgeblättert wird oder wann noch nicht. Auch längere Pausen für das Betrachten von Bildern sollten zugelassen werden. Das Zuenderzählen der Geschichte ist nicht zwingend notwendig, sollte den Kindern aber auch nicht vorenthalten werden.
6. Bilderbuch gut nutzen: Wichtige Stellen der Geschichte aufgreifen, um einen Dialog zu erzeugen und Handlungsangebote des Buches zu nutzen.
7. Unterstützende Materialien verwenden: Zusätzliche Materialien und Gegenstände können einerseits dazu dienen, alle Sinne anzusprechen, andererseits können sie auch von der Geschichte des Buches ablenken. Es sollte daher immer überlegt bzw. beobachtet werden, ob ein Material den Dialog anregt oder hindert (Kappeler Suter et al., 2017, S. 9).

Strategien des Dialogischen Lesens (Sprachförderstrategien)

Wie bereits oben erwähnt, eignet sich das Dialogische Lesen dazu, Sprachförderstrategien anzuwenden. Im Folgenden werden die Wichtigsten kurz vorgestellt.

- Zu den Reaktionen des Erwachsenen auf Äußerungen der Kinder zählen indirekte Korrektur, Erweiterung, Differenzierung, Wiederholung und Verständnissicherung.
- Die Ermutigung des Kindes zum aktiven Sprachgebrauch kann durch Folgendes erreicht werden:
 - 1) einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus (Anpassung des Erwachsenen auf die Aufmerksamkeit des Kindes, Lenkung des Fokus darauf sowie mögliches Ansprechen),
 - 2) Fragen (Offene Fragen, W-Fragen und Erinnerungsfragen),
 - 3) Komplettierung (Aufforderung des Kindes, Lücken mit Wörtern oder Sätzen zu schließen),
 - 4) Verknüpfung (mit Erlebnissen der Kinder),
 - 5) Strategie der Nähe (über Orte, Personen, Gegenstände, Handlungen des Buches sprechen) sowie
 - 6) Strategie des Abstandes (Kinder werden aufgefordert, Erlebnisse im Geist aufzurufen, zu ordnen und sprachlich verfügbar zu machen).
- Dem Kind kann das Verständnis von Sprache erleichtert werden, indem Erwachsene Blickkontakt, Mimik/Gestik, Aussprache, überzogene Intonation sowie Pausen an Phrasenstrukturgrenzen nutzen.

All diese Strategien müssen auf konstruktive Art eingesetzt werden, sodass dem Kind beim Dialogischen Lesen eine positive Erfahrung ermöglicht wird, in der es sich nicht ausgehorcht und getestet, sondern akzeptiert und angenommen fühlt (Kappeler Suter et al., 2017, S. 10ff).

Dialogisches Lesen kann sowohl in Klein- als auch Großgruppen stattfinden. Beide Möglichkeiten bieten Vorteile, die nun kurz erläutert werden.

In einer Kleingruppe, das heißt maximal 3 Kinder, kann auf jedes Kind sprachlich individuell eingegangen und das Buch bzw. die Inhalte auf die Interessen der Kinder abgestimmt werden.

Eine Großgruppe, das heißt eine Gruppe ab 3 Kindern, schafft den Vorteil, dass Kinder im sozialen Kontext, das bedeutet voneinander und von den Erfahrungen anderer, lernen können. Um allen Kindern eine intensive Auseinandersetzung

und Vertiefung mit dem Inhalt der Geschichte zu ermöglichen, können weiterführende Aktivitäten angeboten werden (Kappeler Suter et al., 2017, S. 13).

Reflexion

Um den Kindern gerecht zu werden, ist es für die Fachperson unerlässlich die eigenen Kompetenzen in regelmäßigen Abschnitten zu reflektieren. Dabei sollten zum einen das Vorhaben in der Planung und die tatsächliche Durchführung aber auch verwendete Sprachförderstrategien kritisch beleuchtet werden. Neben der Reflexion der eigenen Kompetenzen bietet der Austausch bzw. die Rückmeldung und die gegenseitige Beobachtung mit einer Kollegin/einem Kollegen, die/der auch Dialogisches Lesen durchführt, eine gute Art der kritischen Betrachtung. Alternativ dazu kann die Fachperson sich selber filmen und mithilfe des Filmes das eigene Handeln reflektieren sowie Möglichkeiten zur Weiterentwicklung identifizieren und festlegen (Kappeler Suter et al., 2017, S. 17).

Angelehnt an das Schema „Planung und Verlauf Dialogisches Lesen“ vom Schweizerischen Institut für Kinder- und Jugendmedien wurde ein für diese Forschung angepasster Leitfaden erstellt, der die Beantwortung der Forschungsfrage zum Ziel hat.

EMPIRISCHER TEIL

Der empirische Teil der Arbeit wird in drei große Bereiche gegliedert:

Im ersten Teil werden zu Beginn das Ziel der Untersuchung und eine Anknüpfung zur Theorie geschaffen, bevor das Forschungsdesign und die –durchführung sowie die Datenerhebung genauer beschrieben werden. Im zweiten Teil werden die Forschungsergebnisse dargestellt und im dritten Teil werden abschließend die Zusammenfassung und das Fazit der Ergebnisse präsentiert.

7 Forschung

Im folgenden Abschnitt der Arbeit wird die Struktur und Methodik der durchgeführten Forschung vorgestellt. Dabei wird zunächst auf das Ziel der Untersuchung und die Forschungsfrage eingegangen und anschließend die Unterrichtsmethode erläutert.

7.1 Ziel der Untersuchung

Die Verwendung von Dialekt im Allgemeinen gilt als vielfach diskutiertes Thema. Kasberger & Gaisbauer (2020, S. 105ff) zufolge bewegen sich Oberösterreicher/-innen, je nach Situation und sozialem Handeln, bei der Verwendung von Sprache ständig zwischen den Polen Dialekt und Standard. Es kann also von einem Kontinuum gesprochen werden, welches immer im Zusammenhang von persönlichen, sozialen, situativen und funktionellen Faktoren bestimmt wird.

Bereits bei Kindern ab 6 Jahren wächst diese sprachliche Anpassungsfähigkeit an die Umgebung und lässt ihre Variationskompetenz steigen. Auch Löffler (2011, S. 182) unterstreicht, dass Kinder mit Schuleintritt zunehmend die Fähigkeit erwerben, zwischen den Varianten einer Sprache zu „switchen“. Kinder eignen sich grundsätzlich aber zuerst den Dialekt oder die Umgangssprache an, da diese auch die Sprache der Eltern und somit die Beziehungssprache ist. Die Standardsprache wird bei der gesprochenen Sprache erst im Zuge des Schriftspracherwerbs bedeutsam (Löffler, 2011, S. 181). Kinder können also bereits sehr früh verschiedene Varianten einer Sprache erkennen, unterscheiden und sind teilweise in der Lage, diese aktiv einzusetzen.

Derzeit liegen hinsichtlich der Variationskompetenz einige Forschungsergebnisse vor. Ortner (2017) beschreibt in ihrer Diplomarbeit die Einstellung bzw. den Sprachgebrauch von Dialekt und Standardsprache von Volksschullehrpersonen im Stadt-Land-Vergleich. Fuchs & Elspaß (2019) beschäftigen sich in ihrer Forschung hingegen mit der Varietätenverwendung in Österreich sowie mit innerer und äußerer Mehrsprachigkeit an Österreichs Schulen. Im Konkreten beschreiben sie, in welchen schulischen Situationen welche Varietät gesprochen wird. Weiters wird die Sprachverwendung von Lehrpersonen und Schüler/-innen genauer beleuchtet. Kasberger & Kaiser (2019) haben in ihrer Untersuchung die Sprachbewusstheit und -bewertung hinsichtlich Varietäten von österreichischen Kindern erforscht. Insbesondere geht es in der Forschung darum, herauszufinden, was Kinder im Vor- und Volksschulalter über die alltäglich eingesetzten Varietäten des Deutschen wissen und welche Bewertungen ihnen zukommen. Das bedeutet, dass es bis dato einige Forschungen gibt, bei denen der Fokus auf die Varietätenverwendungen von Lehrpersonen sowie die der Schüler/-innen an Volksschulen gelegt wurde. Nach derzeitigem Stand liegen jedoch noch keine Ergebnisse im Bereich der Auswirkung des veränderten Sprachverhaltens von Klassenlehrpersonen auf das Sprachverhalten der Kinder in Schulstufe 1 der Volksschule vor. Mit meiner Arbeit versuche ich, dieses Defizit zu schließen, indem in der vorliegenden Studie der Frage nachgegangen wird, welchen Einfluss die Veränderung der Verwendung von Varietäten des Deutschen der Lehrperson auf Kinder in der 1. Schulstufe der Volksschule hat. Davon ausgehend wird beschrieben, welche Rahmenbedingungen Kinder brauchen, um ihr Sprachverhalten von der alltäglichen Verwendung der Nonstandardvarietät hin zur Standardvarietät zu ändern.

7.2 Untersuchungsmethode

Im folgenden Abschnitt werden das Forschungsdesign und die Untersuchungsdurchführung beschrieben sowie die Stichprobe vorgestellt.

7.2.1 Forschungsdesign

Die Daten wurden mit der Methode „Lesson studies“ gesammelt. Bei der Methode handelt es sich laut Mewald & Rauschner (2019, S. 19f) um eine „Forschung für das Lernen“, im Konkreten um eine Form der „kollaborativen Unterrichtsforschung“, bei der das Lernen der Schülerin/des Schülers im Mittelpunkt steht. Wesentliche Merkmale der Unterrichtsforschung „Lesson studies“ sind zum einen die enge Zusammenarbeit im Team, hinsichtlich Lernziele, Unterrichtsideen und die Erstellung einer gemeinsamen Planung, aber vor allem die aktive Beteiligung des Lernenden am eigenen Forschungsprozess durch sein Handeln beim Lernen sowie die Rückmeldung über das Lernen. Dadurch wird es den Schüler/-innen ermöglicht, vom Lernprozess zu profitieren und ihre eigenen Lernerfahrungen förderlich zu verändern (Mewald & Rauscher, 2019, S. 25). Ein Durchgang setzt sich aus mehreren Zyklen zusammen, wobei konkrete Ziele nicht im Vorhinein festgelegt und beschrieben werden können. Die Beobachtungsschwerpunkte sollen sich aus dem Lernprozess entwickeln, was ein exploratives Vorgehen begründet.

In der vorliegenden Forschung wurde konkret mit dem Konzept des „dialogischen Lesens“ als Teil der Lesson studies gearbeitet, welches bereits im theoretischen Teil ausführlich beschrieben wurde und hier nur mehr kurz dargestellt wird. „Mit dem Dialogischen Lesen bezeichnet man also einen Dialog über ein Buch zwischen einem oder mehreren Kindern und einer erwachsenen Person, wobei der Austausch wichtiger ist, [sic!] als das ungestörte Erzählen.“ (Kappeler Suter et al., 2017, S. 2) Der Nutzen dieses Konzepts ist der positive Einfluss des Erwachsenen auf die Sprachfähigkeit des Kindes. Der konkrete Aspekt des Lernens stellt in unserem Fall die sprachliche Entwicklung der Kinder dar. Durch die gemeinsame Auseinandersetzung und das Gespräch über ein Bilderbuch wurden im Sinne des Dialogischen Lesens die Lernenden aktiv in den Prozess miteingebunden und mithilfe von Audioaufnahmen wurde das Sprachverhalten der Lehrperson und der Schüler/-innen erfasst. Durch den wiederholten Einsatz des Konzepts sollten Unterschiede in der Verwendung von Sprachvarietäten der Kinder festgestellt werden. Die Erfassung der Daten fand in vier Etappen statt,

wobei im Vorfeld einer jeden Unterrichtssequenz (Etappe) eine bestimmte Zielsetzung definiert wurde. Bei der ersten Etappe trat die Lehrperson den Kindern im Dialekt gegenüber und bei der zweiten in der Standardsprache. Anders als bei den ersten beiden Zyklen wurden die Kinder bei der dritten Etappe aufgefordert, auch in der Standardsprache zu sprechen, im Sinne von „Kannst du so sprechen, wie ich spreche?“ und bei der vierten Etappe wurden die Kinder mit der Unterstützung eines Stofffaultiers zum Sprechen in der Standardsprache animiert. Auf die Durchführung einer Etappe folgte die Transkription und Auswertung der gewonnenen Sprachdaten mithilfe der variationslinguistischen Analyse, welche im Folgenden noch näher beschrieben wird. Die Ergebnisse der Auswertung der Sprachdaten einer Etappe wurden als Grundlage für die Zielsetzung in der folgenden Unterrichtssequenz verwendet.

Nach der Transkription der Audioaufnahmen wurden die Aussagen der Kinder sowie der Lehrperson in Äußerungseinheiten eingeteilt und anschließend wurde jeder Äußerungseinheit eine Sprechlage zugeordnet. Diese Zuordnung erfolgte auf Basis der Dialektmerkmale des Mittelbairischen, wie unter anderem Wiesinger (1983, S. 836ff) oder Mauser (2009, S. 62ff) in der Literatur beschrieben haben (Kaiser & Kasberger, 2020, S. 177).

Wie Kaiser & Kasberger (2020, S. 177f) in ihrer Untersuchung wurde auch hier die Einteilung in folgende Sprechlagen vorgenommen:

- *dialektnah*: ausschließlich dialektale Wortäußerungen oder sowohl umgangssprachliche/gemischte als auch dialektale Wörter
- *standardnah*: ausschließlich standardsprachliche Wortäußerungen oder sowohl umgangssprachliche als auch standardsprachliche Wortäußerungen
- *gemischt*: standardnahe und dialektnahe plus eventuell umgangssprachliche oder gemischte Wortäußerungen
- *umgangssprachlich*: ausschließlich umgangssprachliche plus eventuell gemischte Wortäußerungen. Unter „umgangssprachlich“ sind hier Wortäußerungen aufzufassen, die ihre Einordnung als „Zwischenformen“ zwischen den Polen Dialekt und Standardsprache finden (Beispiel: [g'hapt]

als umgangssprachliche Form zwischen standardsprachlicher Form [gə'ha:pt] und dialektal [g'hɔ:pt]) einschließen.

- *ambivalent*: ausschließlich ambivalente, das bedeutet potenziell standard- oder dialektnahe Wortäußerungen, weil sie in beiden Varietäten identisch sind. Ambivalente Wortformen wurden ansonsten jeweils ignoriert.

Beispiele für Kategorisierungen von Äußerungseinheiten:

1. standardnah: *Wie heißt der?*
2. dialektnah: *Jo, es san zwoa vaschiedene Eichhöanchen*
3. gemischt: *Do hoda anen letzten Zapfen gefunden, da Leni.*
4. umgangssprachlich: *(...) an Weltrekord mochn*
5. ambivalent: *Üba tausnd*

Grundsätzlich wurde sehr breit transkribiert. Wortäußerungen wurden ohne IPA-Zeichen verfasst und nur so aufgeschrieben, wie diese in der Audiodatei hörbar waren. Neben der Einteilung in diese 5 Kategorien wurde in dieser Untersuchung die Kategorie „nicht verwertbar“ hinzugefügt. Wortäußerungen, wie „ähm“, „ahm“, „hmm“, „mhm“, (Nachdenklaute oder Zustimmung) wurden im Transkript mit [...] markiert. Außerdem wurden englische Begriffe, die nicht in den Kontext passten, mit [E] und Lachäußerungen mit [Lachen] gekennzeichnet. Zwischengeräusche wurden im Transkript gar nicht vermerkt, da diese für die Auswertung nicht relevant sind. Um die Aussagen der Kinder optimal erfassen zu können und um den Kindern verständlich zu machen, wer an der Reihe ist, wurden von der Lehrperson häufig Namensbezeichnungen verwendet. Um die Anonymität der Kinder zu gewährleisten, wurden diese im Transkript mit [NB] vermerkt. All diese Äußerungen wurden in die Kategorie „nicht verwertbar“ eingeordnet. Zur Kategorie „umgangssprachlich“ zählen vor allem Wortäußerungen wie „jo“ und „na“.

In der Analyse der Sprachdaten auf Ebene der Äußerungen waren Äußerungen mit einheitlicher Sprechlage, die den Regelfall bilden, zu erfassen, aber auch solche, die transkodische Markierungen (Code-mixing, Code-Shifting, usw.)

aufweisen. Diese werden in der Auswertung mit „mix“ bezeichnet. Grundsätzlich werden die Äußerungen den Kategorien Standardsprache (stand), Dialekt (dia) oder Mischkategorie (mix) zugeordnet (Kasberger & Gaisbauer, 2020, S. 121).

Die Kategorie „amb“ wird in der konkreten Datenauswertung aufgrund des mangelnden Auftretens nicht weiter beachtet.

Nach den vier durchgeführten Unterrichtssequenzen wurde, wie auch bei Kaiser & Kasberger (2020, S. 178), „die gesamte Gesprächssituation auf dieser Grundlage hinsichtlich der klar überwiegenden Sprechlage, je nach mehrheitlicher Codierung auf Äußerungseinheitsebene, klassifiziert.“ Unter „dialektnah“ sind Sprechlagen zu verstehen, die mehr als 50% der Äußerungseinheiten dialektnah und weniger als 30% der Äußerungseinheiten standardnah aufweisen. Die Klassifizierung „standardnah“ weist die kontroversen Merkmale auf (50% standardnah und weniger als 30% dialektnah) und die Kategorie „gemischt“ kann in keine der beiden Richtungen eindeutig zugeordnet werden oder enthält mehr als 50% umgangssprachliche/gemischte Äußerungseinheiten. Diese Klassifizierung der vier Gesprächssituationen in die vorrangige Sprechlage sowie die Veränderungen zwischen den einzelnen Unterrichtssequenzen werden in dieser Arbeit miteinander in Verbindung gebracht und dienen als Grundlage für die Beantwortung der Forschungsfrage. Abschließend ist noch zu erwähnen, dass die verwendete Methode aktuellen linguistischen Beiträgen folgt, jedoch in ihrer Zielsetzung sprachdidaktischer Natur ist und daher nicht als dialektologischer Beitrag zum Diskurs gewertet werden sollte.

7.2.2 Stichprobe

Untersucht wurde das Sprachverhalten von 10 Kindern in einer ländlichen Volksschule in Oberösterreich. Wie bereits in der theoretischen Auseinandersetzung beschrieben wurde, zählt Oberösterreich zum mittelbairischen Raum und befindet sich im sprachlichen Gebiet des Dialekt-Standard-Kontinuums (Löffler, 2005). 9 dieser Kinder besuchten zum Zeitpunkt der Forschung die 1. Schulstufe und 1 Kind die Vorschule. Jedes dieser Kinder war zum Zeitpunkt der Forschung

zwischen sechs und sieben Jahren alt, was im Folgenden bei der genauen Datendarstellung angeführt wird. Von den 10 Kindern sind 6 Mädchen und 4 Buben, wobei die Unterteilung nach dem Geschlecht für diese Forschung fortführend irrelevant erscheint. Wesentlich für die Varietätenverwendung ist, dass 2 Kinder Deutsch als Zweitsprache erlernen.

7.2.3 Sprachreflexion der Lehrperson

Neben den Proband/-innen kommt auch der Lehrperson eine wesentliche Bedeutung zu. Auch die Lehrperson stammt, wie die Proband/-innen, aus einer ländlichen Region. Sie ist dialektal aufgewachsen und trat im schulischen Kontext erstmals in Kontakt mit anderen Sprachvarietäten des Deutschen. Da der Heimaort sowie der Ort, wo die Forschung stattfand, Nachbarorte sind, kann davon ausgegangen werden, dass sich sowohl die Lehrperson als auch die Kinder im gleichen dialektal gefärbten Raum befinden, sodass bei den Äußerungen kaum Unterschiede sein dürften.

8 Ergebnisse

Die Proband/-innen, die im Folgenden als Kinder bezeichnet werden, wurden in vier unterschiedlichen Kommunikationssituationen beobachtet. Diese vier Etappen werden nun einzeln hinsichtlich der Varietätenverwendung der Lehrperson und der Kinder detailliert dargestellt.

Viele Äußerungen, die der Kategorie standardnah zugeordnet wurden, sind auf die Endungen von einzelnen Wörtern zurückzuführen. So kamen häufig Wortäußerungen vor, die auf -er enden, jedoch als [ɐ] ausgesprochen wurden, wie in *sicha* [zɪçɐ] <sicher>, *oda* [o:dɐ] <oder>, *meina* [maɪnɐ] <meiner> oder *Ufa* [u:fɐ] <Ufer>. Bei den beiden anderen Endungen -el und -en kam es zur sogenannten Elision, bei der ein Laut an einer bestimmten Position ausgelassen wird. Ein Bereich dieser Elision wird als Synkope bezeichnet. Hier fiel der Laut in der Mitte des Wortes weg (Redaktion Germanistik, online). Bei schneller Artikulation waren also nur das <l> bzw. das <n> zu hören, wie in *Zapfn* [tsapfn] <Zapfen>, *sitzn* [zɪtsn] <sitzen> oder *Kindagartn* [kɪndaka:ɹtn] <Kindergarten>. Außerdem wurde die Endung -e häufig als [ɐ] ausgesprochen, wie in *Bea* [bɛ:ɹ] <Bär>.

8.1 Etappe 1: Die Lehrperson spricht im Dialekt

In Etappe 1, im ersten Durchgang, hat die Lehrperson (LP) die Sprachform gewählt, die für sie im Unterricht am gebräuchlichsten erschien. Diese Sprachform spiegelte das Dialekt-Standard-Kontinuum wider, da sich auch die Lehrperson, wie die meisten Österreicher/-innen, im Bereich zwischen den Polen bewegte. Von 526 Wortäußerungen während der ersten Unterrichtssequenz kamen 223 von der Lehrperson und 303 von den Kindern. Die Verwendung der Varietäten der deutschen Sprache der Lehrperson konnte wie folgt aufgeteilt werden: 92 (41%) Wortäußerung standardsprachlich, 55 (25%) dialektal, 51 (23%) gemischt, 2 (1%) umgangssprachlich und 23 (10%) gehörten der Kategorie „nicht verwertbar“ an. Diese Aufteilung ist in der Abbildung 5 „Varietätenverwendung der LP“ gut ersichtlich.

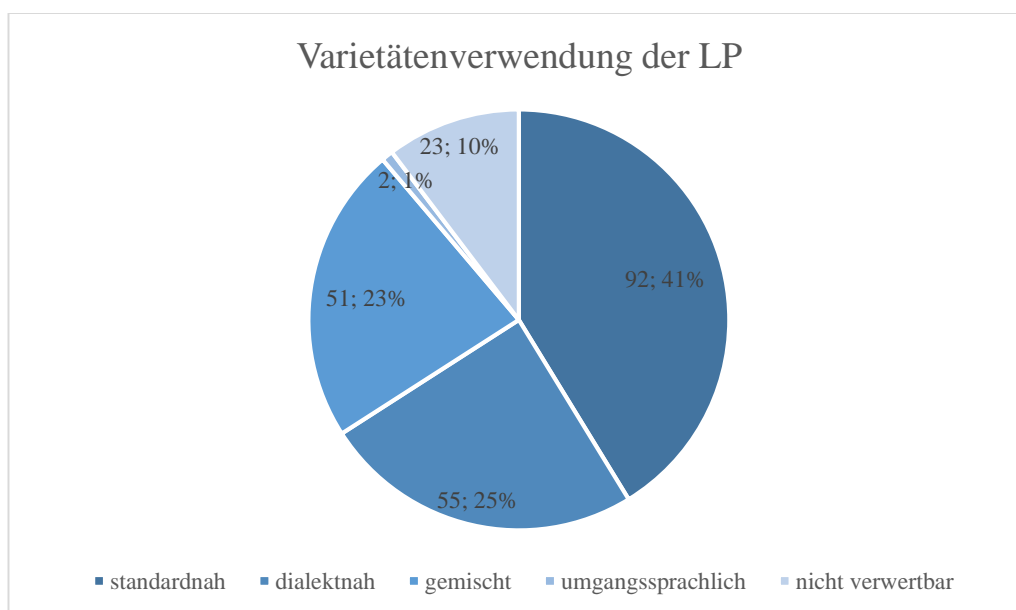


Abbildung 5 Varietätenverwendung der LP (=Lehrperson) (Etappe 1)

Bei der Transkription der Etappe 1 konnten von der Lehrperson überwiegend standardsprachliche Äußerungen erfasst werden, wie in Etappe 1 Nr. 25: „[...] Woran glaubst du den Herbst zu erkennen?“ oder in Nr. 30: „Was macht denn das herbstliche Wetter aus?“. Die dialektnahe und gemischte Sprachform wurden etwa gleich häufig verwendet. Die Aussage in Nr. 53: „Wei daun kummt da Winta und daun wird's kalt.“ kann der ersteren Sprachform und Nr. 20: „Woran

erkennt ma denn die Jahreszeit gerade?“ der zweiten Sprachform zugeordnet werden. Der Großteil der Kategorie „nicht verwertbar“ ist auf die Namensbezeichnungen der Kinder zurückzuführen, wie etwa in in Etappe 1 Nr. 517: „[NB], du woitst nu wos sogn.“

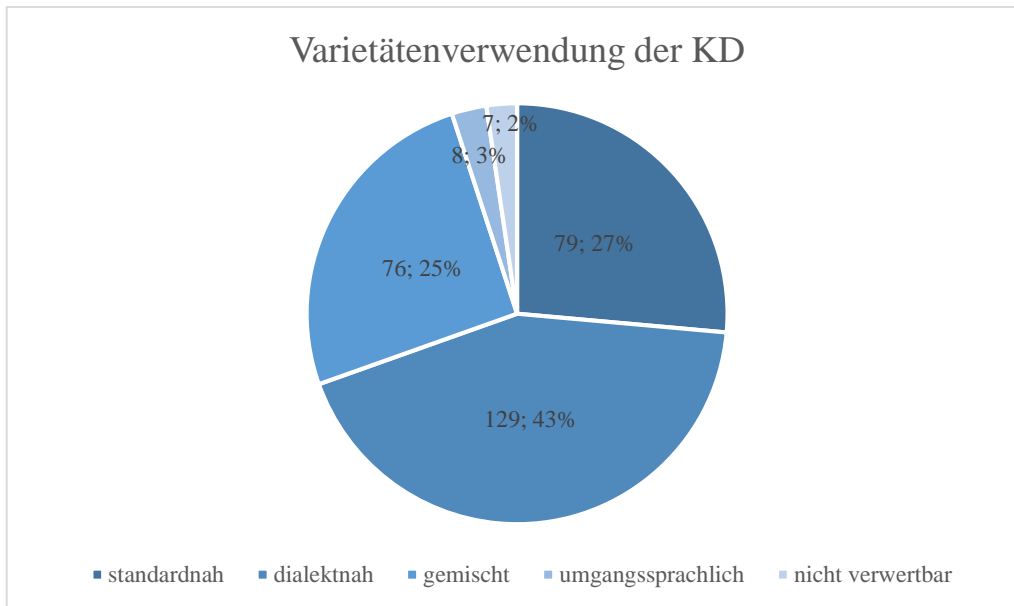


Abbildung 6 Varietätenverwendung der KD (= Kinder) (Etappe 1)

Aus der Abbildung 6 „Varietätenverwendung der Kinder“ wird die Verteilung der verwendeten Sprachvarietäten der Kinder klar ersichtlich. Es waren von 303 Wortäußerungen 79 (27%) standardsprachlich, 129 (43%) dialektal, 76 (25%) gemischt, 8 (3%) umgangssprachlich und 7 (2%) gehörten der Kategorie „nicht verwertbar“ an. Der Großteil der Kinder sprach während der ersten Unterrichtssequenz im Dialekt. Spannend war auch, dass standardnahe und gemischte Sprachäußerungen prozentual etwa gleich verteilt waren.

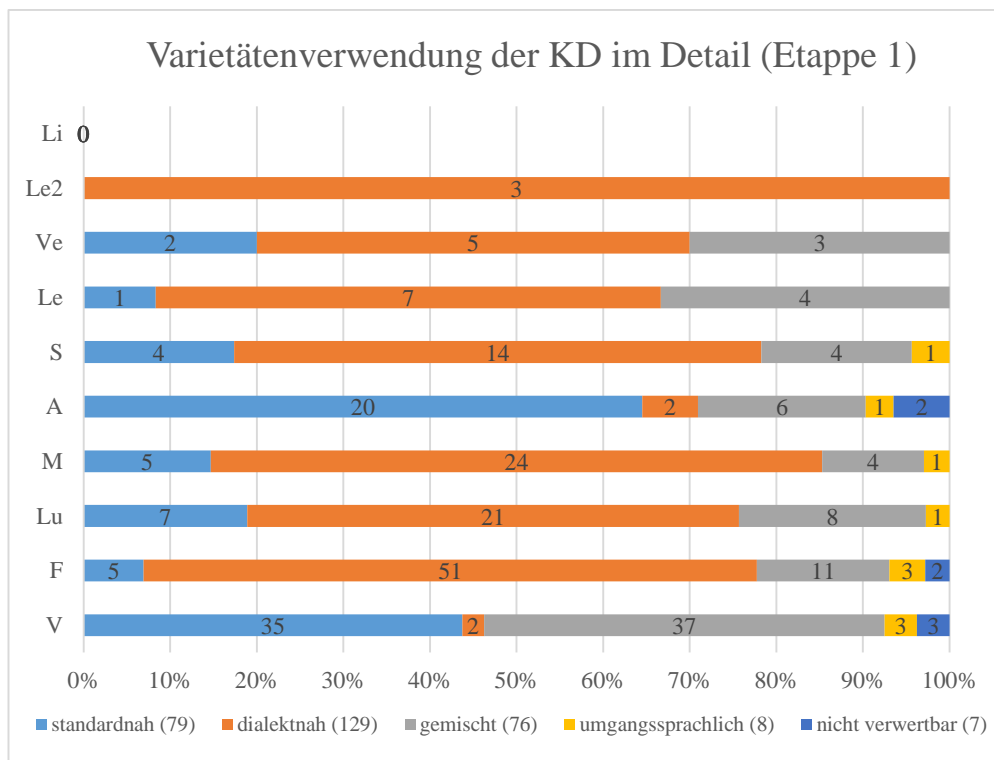


Abbildung 7 Varietätenverwendung der KD im Detail (Etappe 1)

In der Abbildung 7 „Varietätenverwendung der KD im Detail (Etappe 1)“ kann das Sprachverhalten der Kinder erfasst werden. Die einzelnen Balken im Diagramm zeigen die Wortäußerungen der Kinder an. Unten, neben den Sprachformen, wurden die absoluten Zahlen der Äußerungen aller Kinder in Etappe 1 festgehalten. Vergleicht man nun die einzelnen Daten des Balkendiagramms, so wird klar ersichtlich, dass es große Unterschiede zwischen der Anzahl der Wortäußerungen gab.

Das Kind V hatte mit 80 die meisten Wortäußerungen, wohingegen vom Kind Li während der gesamten Unterrichtssequenz keine einzige Wortäußerung erfasst werden konnte. Hinsichtlich der Sprachverwendung der Kinder konnte beobachtet werden, dass die dialektnahe Sprachform bei Kindern mit Deutsch als Muttersprache, wie etwa F, S oder M, als priorisierte Sprachform gilt. Nur bei wenigen Wortäußerungen konnte die standardnahe oder gemischte Sprachform beobachtet werden. Ausnahme bildete hier das Kind Lu, welches neben der priorisierten Sprachform Dialekt, die standardnahe und gemischte Sprachform gleich häufig verwendete. Außerdem waren beim Kind Le2 ausschließlich dialektnahe Wortäußerungen erkennbar.

Bei den beiden Kindern mit Deutsch als Zweitsprache konnten kaum dialektnahe Wortäußerungen erfasst werden. Während Kind A die standardnahe Sprachform priorisierte, war bei Kind V ein Gleichgewicht zwischen standardnaher und gemischter Sprachform zu erkennen. Die Äußerungen, die bei Kind A in den Bereich gemischt fielen, lagen hauptsächlich daran, dass das Kind das Wort „is“ statt standardsprachlich korrekt „ist“ bzw. in zwei Äußerungen „de“, statt „die“ verwendete.

8.2 Etappe 2: Die Lehrperson spricht in der Standardsprache

In der zweiten Etappe war die Zielsetzung der Lehrperson ausschließlich in der Standardsprache zu sprechen, was sich als Herausforderung darstellte, da selbst ausgebildeten Pädagoginnen/Pädagogen augenscheinlich die Verwendung der Standardsprache schwer fällt, was darauf schließen lässt, wie auch schon de Cillia (2019) berichtete, dass ein Mangel an Übung hinsichtlich der verschiedenen Varietäten vorliegt. Von 549 Wortäußerungen während der zweiten Unterrichtssequenz kamen 245 von der Lehrperson und 304 von den Kindern. Die Verwendung der Varietäten der deutschen Sprache der Lehrperson kann wie folgt aufgeteilt werden: 170 (69%) Wortäußerung standardsprachlich, 4 (2%) dialektal, 27 (11%) gemischt, 6 (2%) umgangssprachlich und 38 (16%) gehörten der Kategorie „nicht verwertbar“ an.

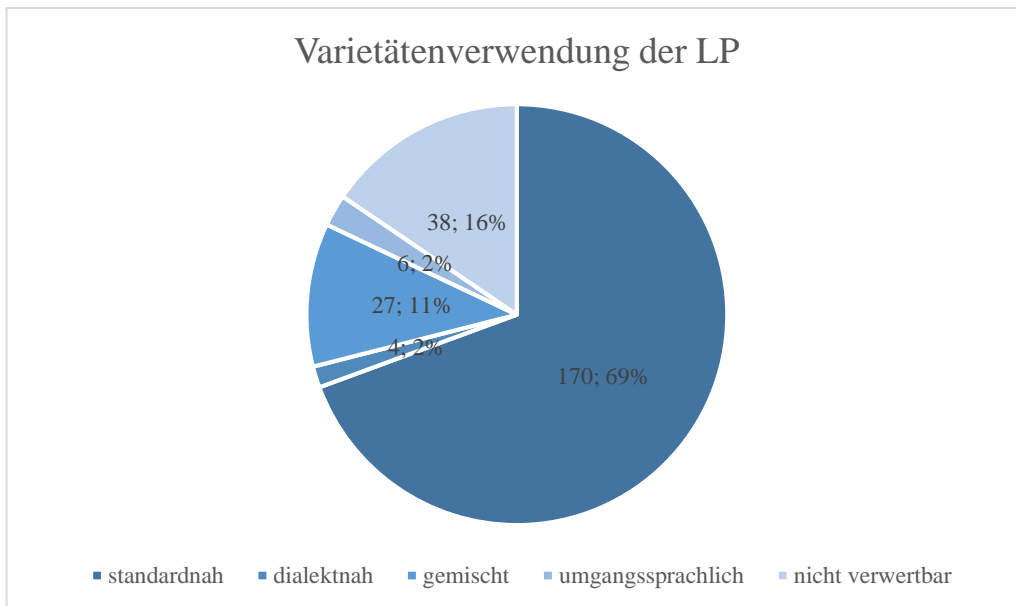


Abbildung 8 Varietätenverwendung der LP (Etappe 2)

Die Auswertung in Abbildung 8 zeigt, dass die Wortäußerungen der Lehrperson fast ausschließlich standardnah waren, wodurch eine große Steigerung gegenüber der üblichen Sprachlage der Lehrperson zu beobachten ist. Weiters konnten einige Äußerungen den Kategorien „gemischt“ und „nicht verwertbar“ zugeordnet werden. 33 der Wortäußerungen der Kategorie „nicht verwertbar“ waren Namensbezeichnungen. Wortäußerungen in den Kategorien „umgangssprachlich“ und „dialektnahe“ traten hier kaum mehr auf.

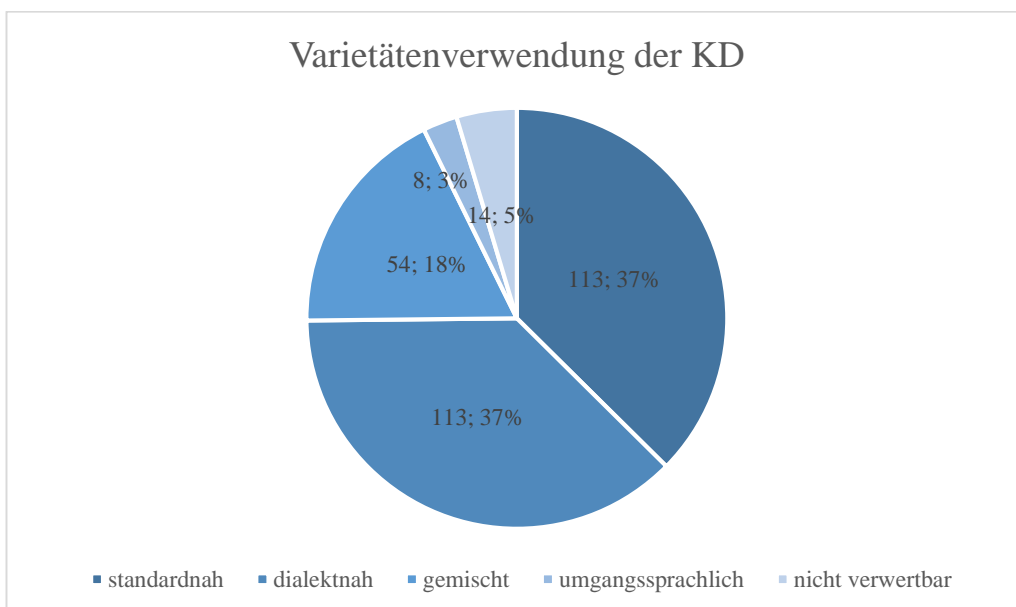


Abbildung 9 Varietätenverwendung der KD (Etappe 2)

Hinsichtlich der Varietätenverwendung der Kinder kann festgestellt werden, dass die standardnahe und dialektnahe Sprachform mit 37% der Wortäußerungen exakt gleich häufig verwendet wurde. Der Anteil der gemischten Sprachform lag mit 54 Wortäußerungen bei 18%, die umgangssprachliche mit 8 Wortäußerungen bei 3% und die Kategorie „nicht verwertbar“ wurde 14 Mal verwendet, das entspricht 5% aller Wortäußerungen der Kinder.

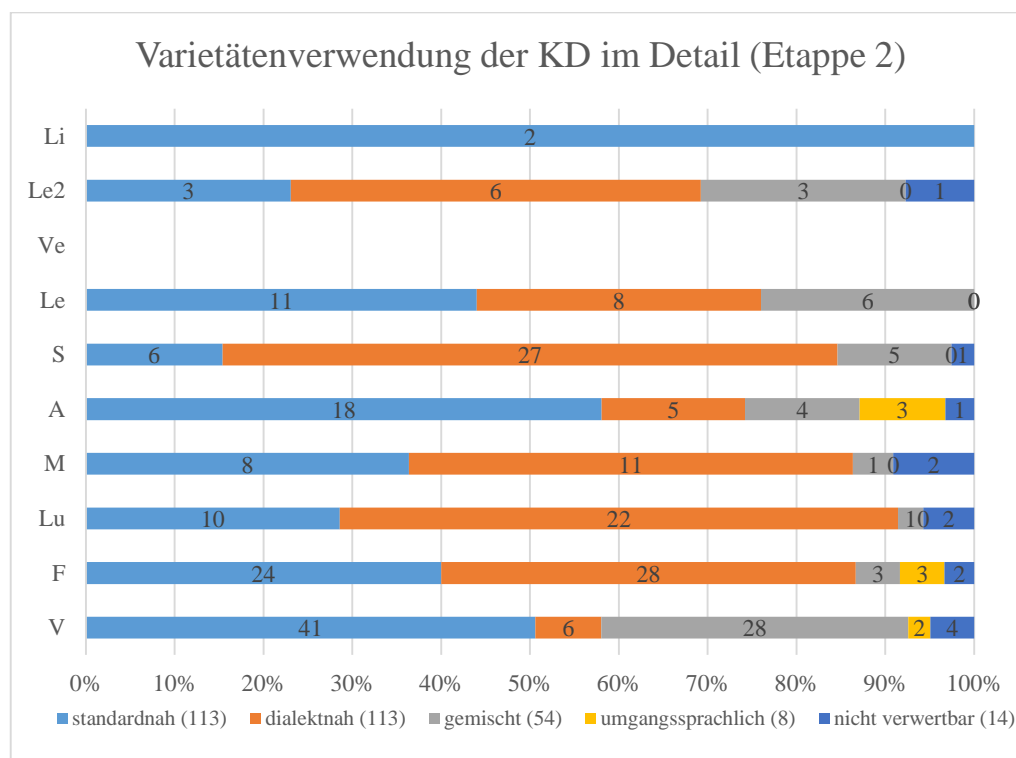


Abbildung 10 Varietätenverwendung der KD im Detail (Etappe 2)

Wie in Etappe 1 priorisierten auch hier die meisten Kinder mit Deutsch als Muttersprache die dialektnahe Sprachform. Nur die Wortäußerungen des Kindes Le waren mehrheitlich standardnah.

Im Vergleich zu Etappe 1 gab es bei der standardnahen Sprachform in mehreren Fällen (F, Lu, M, S, Le2) einen leichten Anstieg. Anders war es bei der gemischten Sprachform, denn hier waren deutliche Unterschiede erkennbar. Bei den Kindern F und Lu kam es zu einem deutlichen Abfall, bei den Kindern M und S blieb die Häufigkeit, verglichen mit Etappe 1, etwa gleich und bei den Kindern Le und Le2 stieg sie sogar. Die beiden Kinder mit Deutsch als Zweitsprache verwendeten erneut überwiegend die standardnahe Sprachform, wobei eine

leichte Zunahme der dialektalen und ein leichter Abfall der gemischten Wortäußerungen beobachtet werden konnte.

8.3 Etappe 3: „Sprich so, wie ich spreche!“

In der dritten Etappe war die Zielsetzung, die Kinder zum Sprechen in der Standardsprache zu animieren. Zu Beginn wurden die Kinder gefragt, ob anders gesprochen wird als sonst und es kamen Antworten wie S: „Hochdeutsch“, oder M: „Hochdeutsch“. Anschließend war der Auftrag der Schüler/-innen: „Versuche so zu sprechen, wie ich spreche“. Einige Kinder äußerten sich, dass sie nicht „Hochdeutsch“ sprechen könnten. Le: „I kaun ned Hochdeutsch“, M: „I kaun ka Hochdeutsch“, S: „I ah ned“.

Von 537 Wortäußerungen während der dritten Unterrichtssequenz kamen 245 von der Lehrperson und 292 von den Kindern. Die Verwendung der Varietäten der deutschen Sprache der Lehrperson konnte wie folgt aufgeteilt werden: 198 (81%) Wortäußerung standardsprachlich, 1 (0%) dialektal, 19 (8%) gemischt, 0 (0%) umgangssprachlich und 27 (11%) gehören der Kategorie „nicht verwertbar“ an. Diese Aufteilung ist in der Abbildung 14 gut ersichtlich.

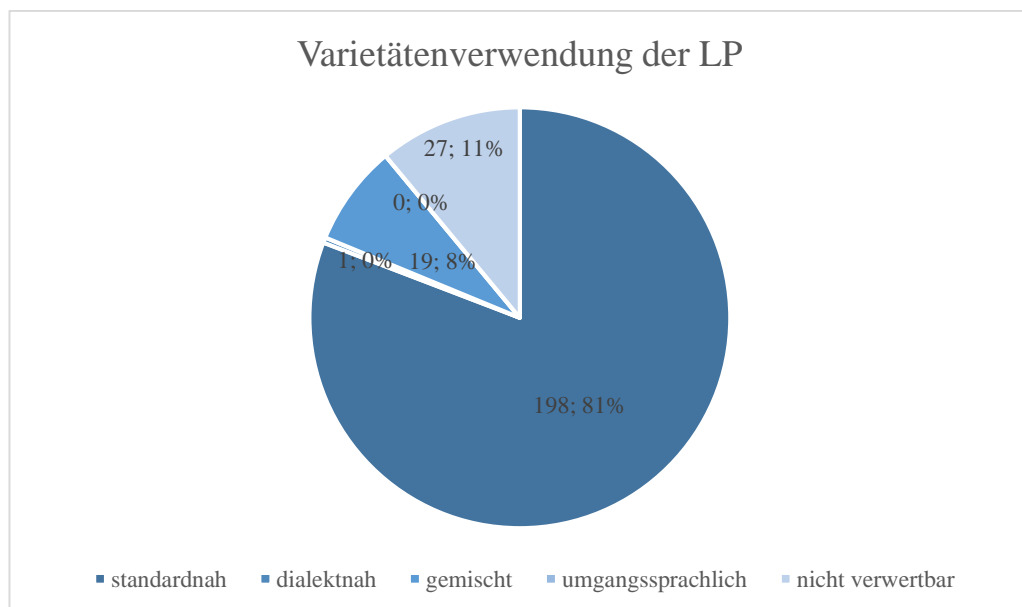


Abbildung 11 Varietätenverwendung der LP (Etappe 3)

Die Sprache der Lehrperson in Etappe 3 war mit 81% ihrer Wortäußerungen zum größten Teil standardnah. Für einen geringen Anteil wurde die gemischte

Sprachform gewählt und im Gegensatz zu Etappe 1 und 2 wurden hier keine dialektalen Wortäußerungen erfasst. Auch umgangssprachliche Wortäußerungen wurden kaum mehr verwendet.

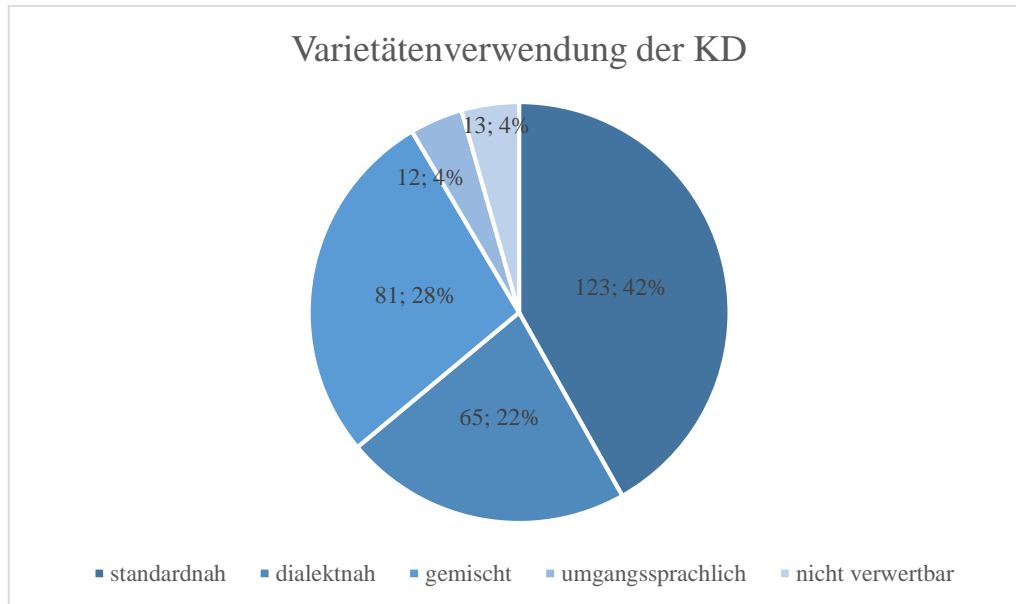


Abbildung 12 Varietätenverwendung der KD (Etappe 3)

In der Abbildung 12 wird die Verteilung der verwendeten Sprachvarietäten der Kinder in Etappe 3 klar ersichtlich. Von den 292 Wortäußerungen waren 123 (42%) standardsprachlich, 65 (22%) dialektal, 81 (28%) gemischt, 12 (4%) umgangssprachlich und 13 (4%) gehörten der Kategorie „nicht verwertbar“ an.

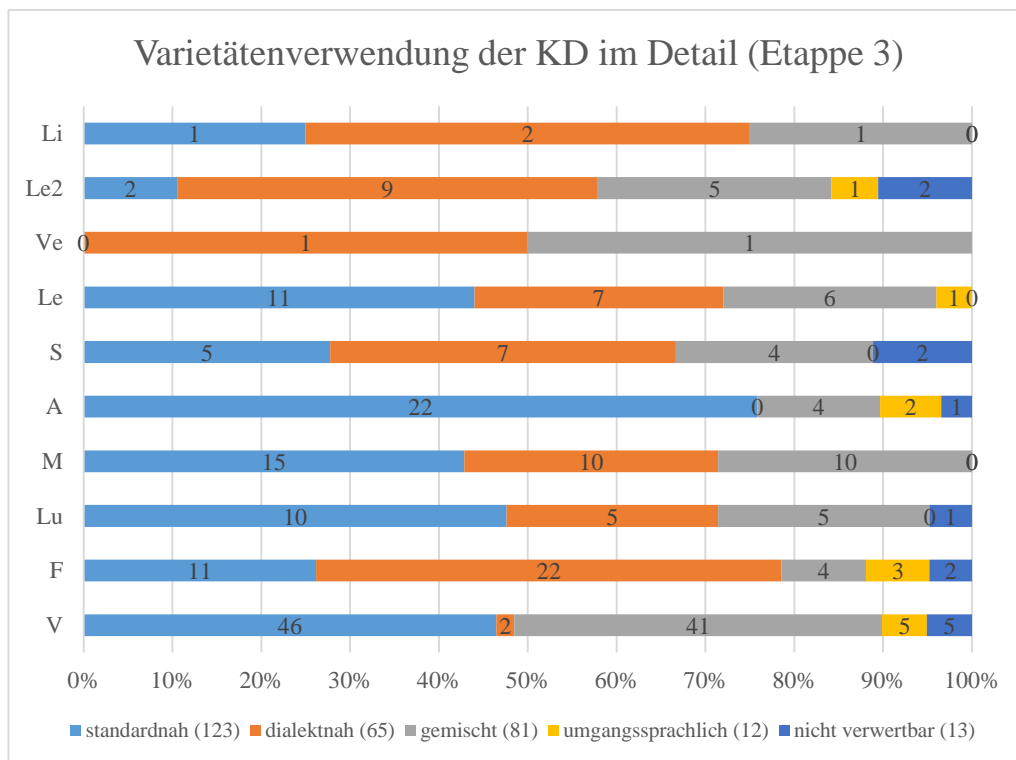


Abbildung 13 Varietätenverwendung der KD im Detail (Etappe 3)

Im Vergleich zu Etappe 1 und 2 konnte in Etappe 3 festgestellt werden, dass die dialektnahe Sprachform nicht mehr beim Großteil der Kinder die priorisierte darstellt. Nur mehr 3 von 6 muttersprachlichen Kindern machten überwiegend dialektnahe Wortäußerungen. Ein Rückgang der Verwendung der dialektnahen Sprachform sowie eine leichte Steigung in der gemischten Sprachform konnte bei diesen Kindern beobachtet werden. Die beiden Kinder Lu und M erstmals und erneut das Kind Le wandten in dieser Etappe die standardnahe Sprachform am häufigsten an. In den anderen beiden Sprachformen konnte bei diesen Kindern, im Vergleich zu den vorhergehenden Etappen, deutlich weniger oder gleich viele dialektnahe Aussagen und ein leichter Anstieg der gemischten Aussagen erfasst werden. Nach der Äußerung von dialektnahen Aussagen wurden die Kinder aufgefordert, diese noch einmal standardsprachlich zu wiederholen. Der Anstieg der gemischten Äußerungen mit etwa 10% im Vergleich zu Etappe 2, war wohl auf diese Wiederholung zurückzuführen.

Wie auch in den ersten beiden Durchgängen, priorisierten beide Kinder mit Deutsch als Zweitsprache die standardnahe Sprachform, wobei erneut wenige

dialektale Wortäußerungen und eine leichte Veränderung der Häufigkeit der gemischten Wortäußerungen beobachtet werden konnten.

Am Ende der 3. Etappe wurden die Kinder gefragt, wie es ihnen beim Sprechen in der Standardsprache ergangen ist und es kamen häufig Antworten, bei denen die Schwierigkeit des Sprechens der Standardsprache erkennbar wurde, wie: F & Le: „Mittel“, Li: „Ned so guad“, S: „Schlecht“, Lu: „Mittelmäßig. Es ist schwierig. Des is so ähnlich wie Deutsch und doda find i das des ah bissal schwierig is.“ Beim Nachfragen konnte festgestellt werden, dass es für die Kinder hauptsächlich aufgrund der mangelnden Übung schwierig ist. In zwei Fällen wurde auf die Sprachkompetenz generell geschlossen und die Schwierigkeit des Sprechens in der Standardsprache automatisch an persönliche Deutschkenntnisse geknüpft. A: „Mittel und schlecht. Ich spreche nicht so gut Deutsch.“ Ve: „Schlecht. I kaun ned so guad Deutsch“. In der Auswertung der Daten wurde erkennbar, dass die Selbsteinschätzung von Kind A, nicht mit den tatsächlichen Äußerungen übereinstimmt. Das Kind behauptete, nicht Deutsch sprechen zu können, verwendet aber überwiegend die Standardsprache. Nur wenige Kinder äußerten sich positiv der Standardsprache gegenüber. Le2: „Gut, weil i sprich schau oft ah Hochdeutsch. Bei aundare de wos zum Beispü ned so gut Deutsch kenn oda de wos ah aundare Sprache sprich.“, M: „Guad. Gut.“, V: „So und so. Ok das füa mi is leicht“.

8.4 Etappe 4: Hilfsmittel Stofftier

In der vierten Etappe war die Zielsetzung, die Animation der Kinder zum Sprechen in der Standardsprache mithilfe des Stofffaultiers „Fred“ zu erhöhen. Den Kindern wurde folgendes erzählt: L: „Fred, das Faultier, versteht nur, wenn man so spricht, wie ich spreche. Wenn man Mundart oder Dialekt spricht, versteht er uns nicht.“ Somit wurden die Kinder erneut angehalten, sich standardsprachlich auszudrücken.

In der Etappe 4 wurde nun nur mehr auf die Kinder F, Lu, S, M, Le und Le2 eingegangen. Die beiden Kinder A und V mit Deutsch als Zweitsprache, das

Vorschulkind Ve sowie das Kind Li, bei dem kaum Wortäußerungen erfasst werden konnten, wurden im Rahmen der Auswertung ausgeklammert.

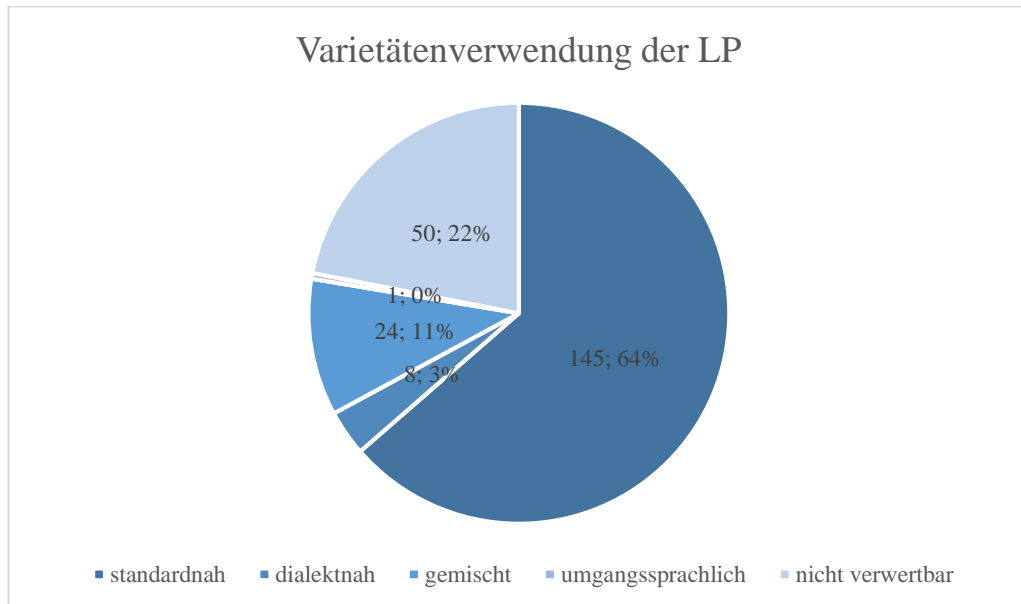


Abbildung 14 Varietätenverwendung der LP (Etappe 4)

Von 415 Wortäußerungen während der vierten Unterrichtssequenz kamen 228 von der Lehrperson und 187 von den sechs Kindern. Die Verwendung der Varietäten der deutschen Sprache der Lehrperson kann wie folgt aufgeteilt werden: 145 (64%) Wortäußerung standardsprachlich, 8 (3%) dialektal, 24 (11%) gemischt, 1 (0%) umgangssprachlich und 50 (22%) gehörten der Kategorie „nicht verwertbar“ an. Diese Aufteilung ist in der Abbildung 18 gut ersichtlich.

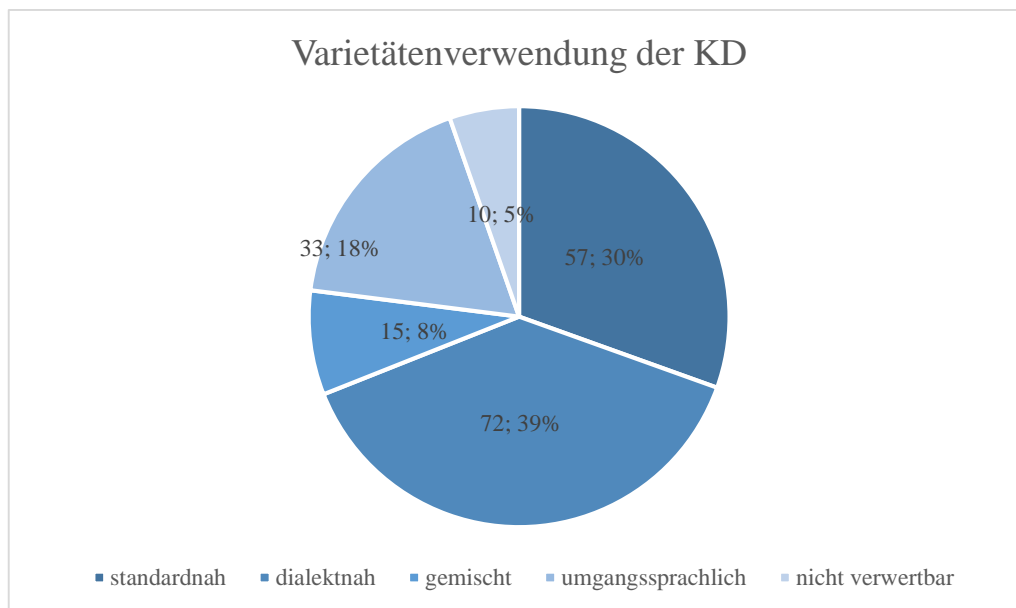


Abbildung 15 Varietätenverwendung der KD (Etappe 4)

In der Abbildung 15 wird die Verteilung der verwendeten Sprachvarietäten der Kinder in Etappe 4 klar dargestellt. Von den 187 Wortäußerungen waren 57 (30%) standardsprachlich, 72 (39%) dialektal, 15 (8%) gemischt, 33 (18%) umgangssprachlich und 10 (5%) gehörten der Kategorie „nicht verwertbar“ an. Im Vergleich zur dritten Etappe war sowohl bei der Lehrperson, als auch bei den Kindern ein Rückgang in der Standardsprache zu beobachten. Ein wesentlicher Unterschied könnte in der direkten Aufforderung liegen, die in Etappe 3 viel präsenter war als in Etappe 4, wo die Kinder kaum zur Wiederholung ihrer dialektalen Äußerungen aufgefordert wurden.

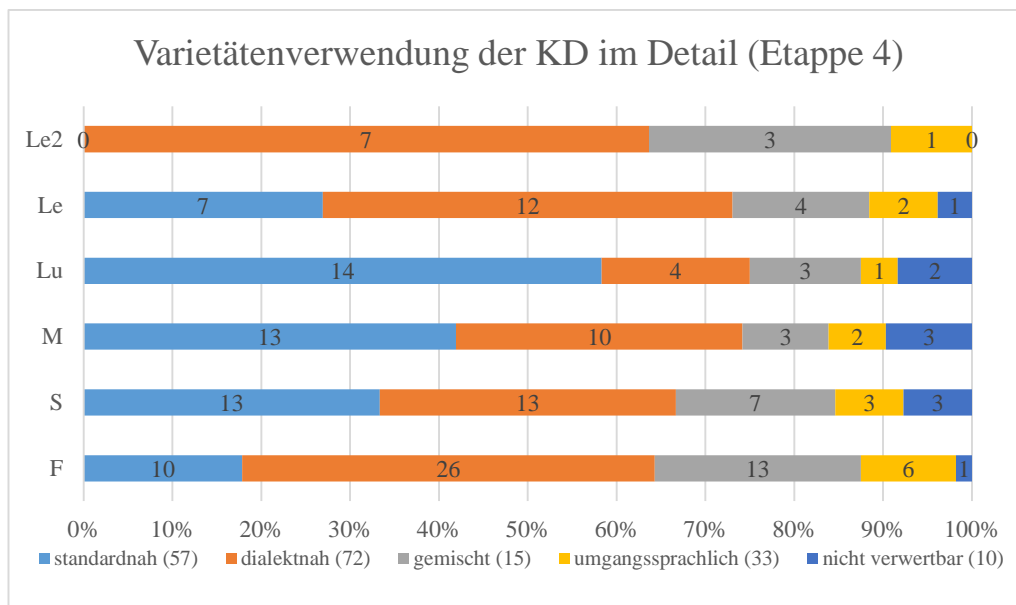


Abbildung 16 Varietätenverwendung der KD im Detail (Etappe 4)

In der letzten Etappe, in der ein Kuscheltier als Hilfsmittel eingesetzt wurde, konnte ein leichter Abfall der standardnahen Sprachform beobachtet werden, dennoch stellte sie immer noch den Großteil aller Äußerungen dar.

Wie in Etappe 3, blieben auch in Etappe 4 die beiden Kinder F und Le2 in ihrer seit Anfang priorisierten Sprachform Dialekt. Bei beiden Kindern waren nur halb so viele bis wenige standardsprachliche und gemischte Wortäußerungen zu beobachten. Anders als in den Etappen 2 und 3 äußerte sich das Kind Le erneut hauptsächlich dialektnah. Gleich, wie in der vorhergehenden Etappe, verwendeten die Kinder Lu und M überwiegend standardnahe Äußerungen. Die Verwendung von dialektnahen Äußerungen blieb in etwa gleich, wohingegen in der Kategorie „umgangssprachlich“ ein Rückgang zu beobachten war. Beim Kind S konnte erstmals ein ausgewogenes Verhältnis zwischen der dialektnahen und standardnahen Sprachform beobachtet werden. Verglichen mit Etappe 2, wo insgesamt gleich viele Wortäußerungen gemacht wurden, war bei ihm ein deutlicher Abfall, um etwa 50%, in der dialektnahen und ein deutlicher Anstieg in der gemischten Sprachform erkennbar.

8.5 Detaillierte Analyse der Sprachverwendung der LP und KD

Im Folgenden werden die Veränderungen der Lehrperson sowie einzelner Kinder über die 4 Etappen hinweg detailliert analysiert und mit Beispielen aus den

Transkripten belegt. Begonnen wird mit den beiden Kindern V und A mit Deutsch als Zweitsprache und anschließend wird die Veränderung des Sprachverhaltens der muttersprachlichen Kinder F, Lu, S, M, Le und Le2 genau analysiert und ausgewertet. Auf die beiden Kinder Li und Ve wird im Folgenden nicht detaillierter eingegangen, da aufgrund der wenigen Wortmeldungen kein aussagekräftiges Resultat erschlossen werden kann.

8.5.1 Lehrperson

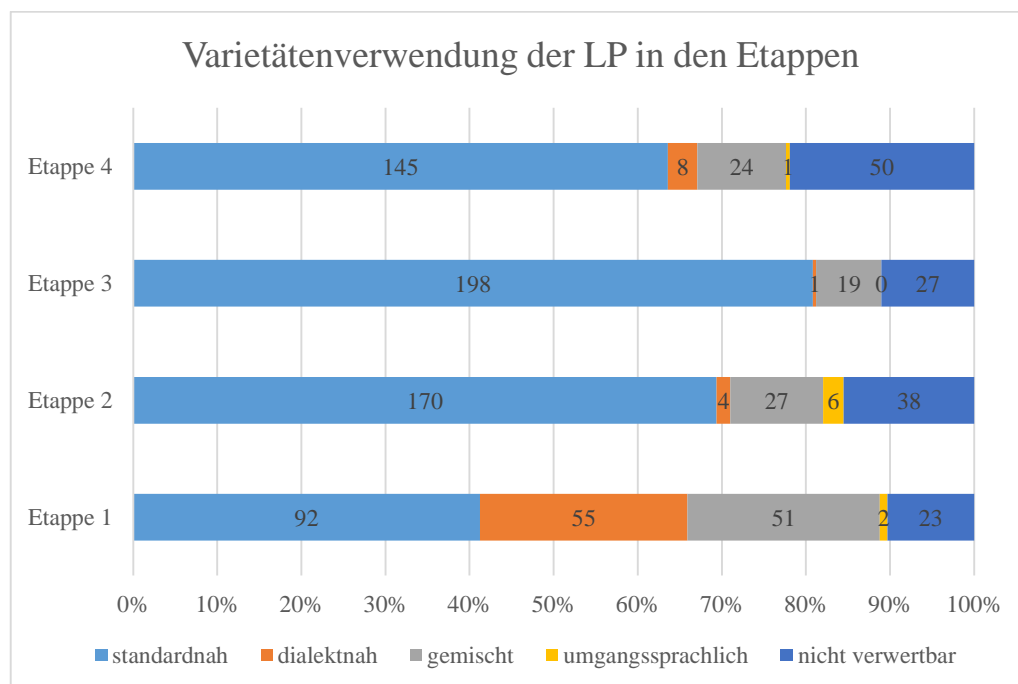


Abbildung 17 Varietätenverwendung der LP in den Etappen

Von der Lehrperson konnten in den 4 Etappen insgesamt 941 Wortäußerungen erfasst werden. Ein deutlicher Anstieg ist zwischen Etappe 1 und 2 in der Kategorie „standardnah“ erkennbar. Dieser Anstieg wird in Etappe 3 noch fortgeführt, bevor in Etappe 4 wieder ein Rückgang beobachtbar ist. Wesentlich beim Vergleich der Varietätenwahl ist auch, dass in Etappe 1 viele dialektnahe Wortäußerungen gemacht wurden und in Etappe 2 bis 4 kaum mehr welche erfasst werden konnten. Der Grund dafür liegt in der bewussten Verwendung der Standardsprache. Auch die Anwendung von gemischten Wortäußerungen sank im Laufe der ersten drei Etappen. Umgangssprachliche Wortäußerungen wurden kaum gemacht und Wortäußerungen in der Kategorie „nicht verwertbar“ sind größtenteils auf Namensbezeichnungen zurückzuführen.

8.5.2 Kind V (w, 7 Jahre)

Das Kind V (Deutsch als Zweitsprache) machte in den Etappen 1 bis 3 jeweils zwischen 80 und 100 Wortäußerungen. Wie bereits in Unterkapitel 3.3.4 beschrieben, wurde das Kind in Etappe 4 nicht mehr berücksichtigt. Von insgesamt 276 Wortäußerungen während der drei Etappen waren 123 (44%) standardnah, 10 (4%) dialektnah, 105 (38%) gemischt, 16 (6%) umgangssprachlich und 22 (8%) nicht verwertbar.

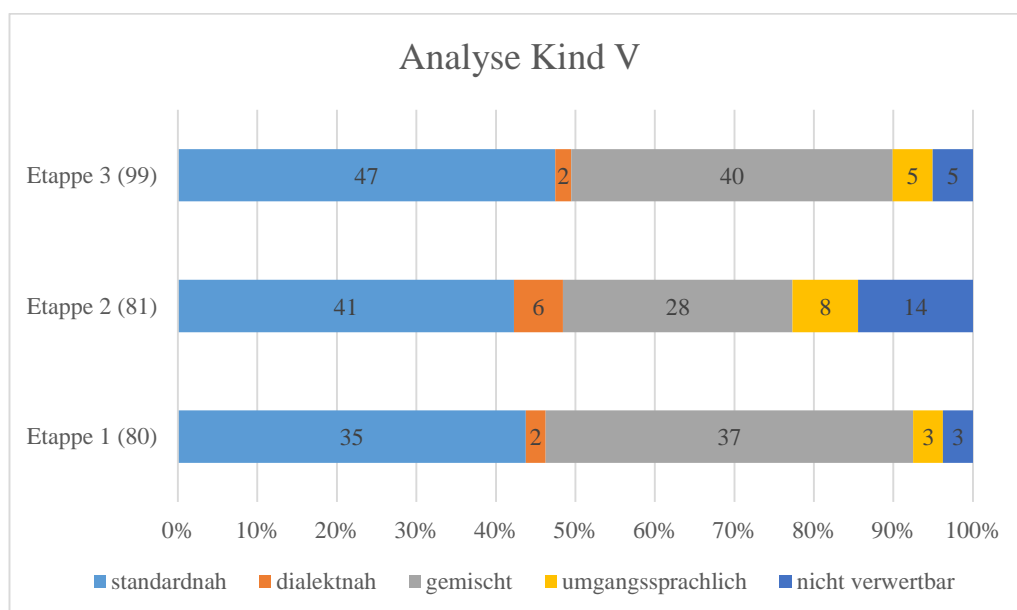


Abbildung 18 Kind V (w)

In Abbildung 18 wird deutlich erkennbar, dass das Kind V in allen 3 Etappen zum größten Teil die standardnahe oder gemischte Sprachform verwendete. Dialektnahe sowie umgangssprachliche Äußerungen gebrauchte es nur in wenigen Fällen. Während die standardnahen Äußerungen pro Etappe anstiegen, waren sie bei Kategorie „gemischt“ zuerst steigend und bei Etappe drei wieder fallend.

Häufig traten standardnahe Äußerungen, in denen Endungen verschluckt oder in denen „er“ zu „e“ wurde, wie in Kapitel 3.3.1 bereits beschrieben wurde, auf. Diese Wortäußerungen wurden mit dem Aussprachewörterbuch Duden (Dudenredaktion, onlineb) verglichen und der Kategorie „standardnah“ zugeteilt. Einige Beispiele hierfür sind in Etappe 1 Nr. 65: „Aha, zum Essen oda?“ <o:de>, Nr. 67: „Aba, darf ich?“ <abə>, Nr. 68 „Wie heißt dea?“ <de:ɐ>. Häufig waren

auch Synkopen zu erkennen. Bei einer Synkope fällt ein Laut, in unserem Fall der Laut „e“, in der Mitte des Wortes weg, wie in Nr. 123: „Apfl“ <Apfel>. Beispiele für die Kategorie „gemischt“ fanden sich unter anderem in Etappe 1 Nr. 248: „*Hab i gwusst, dass da Zapfen*“, Nr. 294: „*Na, ich hob des gsogt schon.*“, oder in Etappe 2 Nr. 207: „*Darum, dass sie sind ned zam, sie sind nur alleine die Buchstaben, aber neben sich.*“ Mehrfach verwendete das Kind V die Angleichung und Verschmelzung von Lauten (Wikipedia, online), wie <kann man> in Etappe 2 Nr. 9: „*Ja, so kama sagen.*“ oder in Etappe 3 Nr. 28: „*Alles kama versuchen, wo ma will*“.

Nur sehr wenige Wortäußerungen konnten der Kategorie „dialektnah“ zugeordnet werden. Diese Äußerungen deuteten meist hin, dass das Kind V noch kurz etwas sagen möchte, bevor die Geschichte fortgeführt wurde. Einige Beispiele für dialektnahe Aussagen waren in Etappe 1 Nr. 329: „*Deaf i nu?*“ oder in Etappe 2 Nr. 67: „*Na, deaf i nu schnö.*“, Nr. 244: „*Nu letztes schnö zu.*“, Nr. 264: „*Aba deaf i schnö*“ zu finden.

Auf korrekten Satzbau, wie in Etappe 1 Nr. 125: „*Weiß ich schon was.*“, oder in Etappe 3 Nr. 85: „*Darum der Frosch ist auch so froh, weißt du, froh.*“ wurde nicht geachtet, sondern es wurden lediglich die benutzten Wörter zusammengefasst und den überwiegenden Sprechlagen zugeordnet.

8.5.3 Kind A (m, 7 Jahre)

Von Kind A (Deutsch als Zweitsprache) wurden in den Etappen 1 bis 3 jeweils etwa 30 Wortäußerungen erfasst. Wie Kind V wurde auch Kind A in Etappe 4 nicht mehr berücksichtigt. Von insgesamt 91 Wortäußerungen während der drei Etappen waren 60 (66%) standardnah, 7 (8%) dialektnah, 14 (15%) gemischt, 6 (7%) umgangssprachlich und 4 (4%) nicht verwertbar.

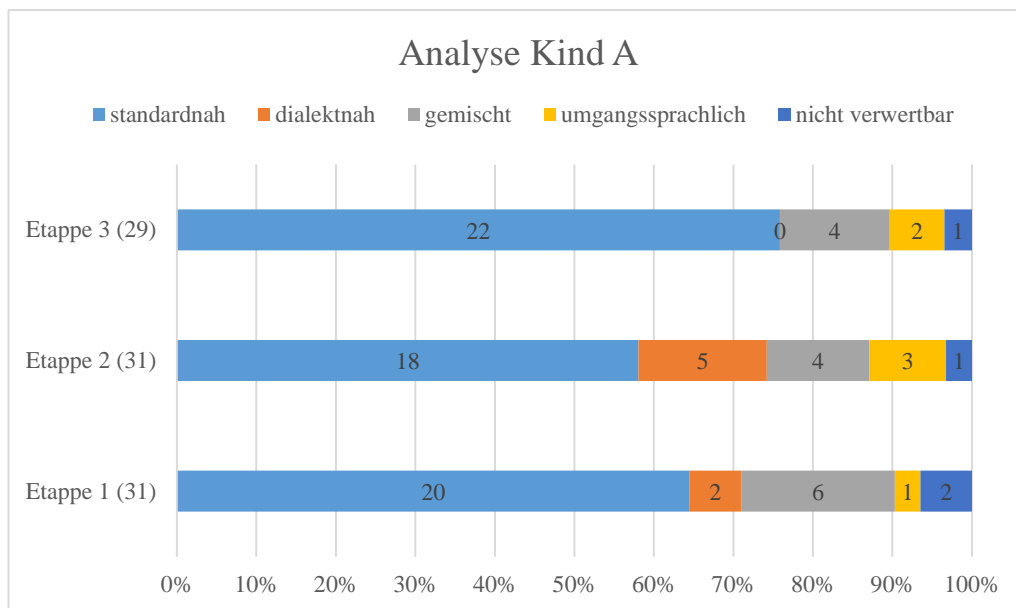


Abbildung 19 Kind A (m)

Wie bereits oben kurz erwähnt, meinte das Kind nach der Etappe 3 nicht gut Deutsch zu können (bezogen auf das Sprechen), obwohl es fast ausschließlich in der Standardsprache spricht. Auch das Ergebnis in Abbildung 19 lässt sehr deutlich erkennen, dass die Verwendung der standardnahen Sprache bevorzugt wurde. In allen drei Etappen lag der Gebrauch über 50%: Etappe 1 – 58%, Etappe 2 - 65% und Etappe 3 - 76% aller Wortäußerungen.

Gemischte Äußerungen waren bei Kind A hauptsächlich wegen „is“ statt standardsprachlich korrekt „ist“ wie in Etappe 1 Nr. 42: „*Weil ein Nikolaus dabei is.*“, oder Nr. 58: „*Und wea is da große Bruda vom Leni?*“.

Dialektnahe Äußerungen konnten beim Kind A nur bei persönlichen, an Emotionen und Stimmungen gebundenen Aussagen beobachtet werden. Dies war beispielsweise bei Etappe 1 Nr. 131: „*Deaf i moi seng?*“ oder in Etappe 2 Nr. 145: „*Deaf i kuaz aufs Klo?*“, Nr 327 und 330: „*I siag nix*“, oder in Nr. 500: „*Ma [NB], i siag nix.*“ der Fall.

8.5.4 Kind F (m, 7 Jahre)

Von Kind F wurden in den Etappen 1 bis 4 jeweils zwischen 42 und 72 Wortäußerungen erfasst. Von insgesamt 220 Wortäußerungen während der vier Etappen waren 40 (18%) standardnah, 127 (58%) dialektnah, 31 (14%) gemischt, 15 (7%) umgangssprachlich und 7 (3%) nicht verwertbar.

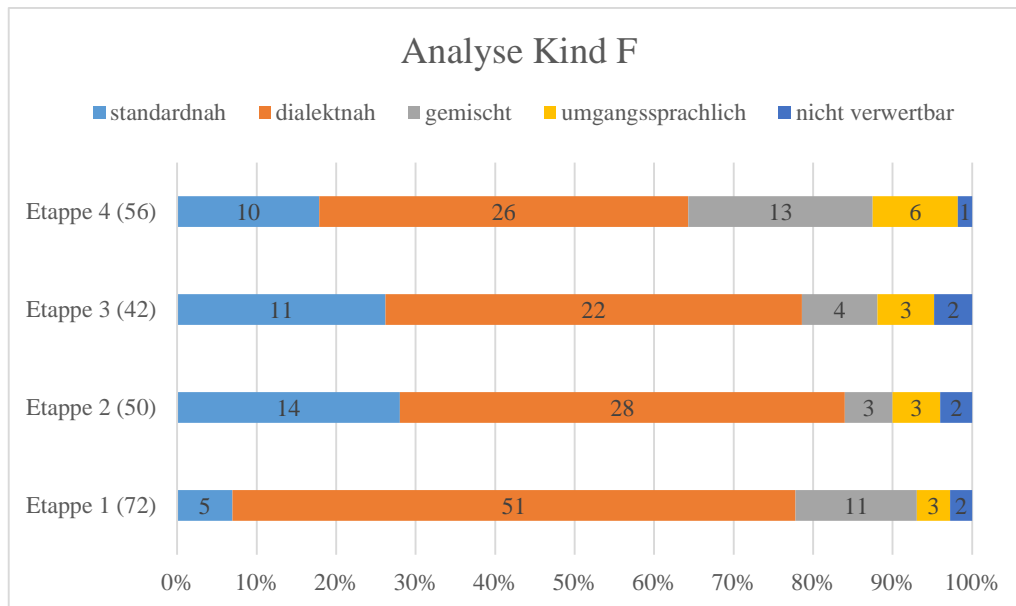


Abbildung 20 Kind F (m)

Die priorisierte Sprachvarietät des Kindes F stellte eindeutig die dialektnahe Sprachform dar. Interessant war der Unterschied zwischen Etappe 1 und 2 in den Kategorien „standardnah“ und „dialektnah“. Während bei der Kategorie „dialektnah“ die Äußerungen um ca. die Hälfte sanken, stiegen sie bei der Kategorie „standardnah“ um eben diesen Wert. Grundsätzlich konnte beobachtet werden, dass das Kind nur dann die standardnahe Sprachform benutzte, wenn es direkt dazu aufgefordert wurde, bzw. wenn es einen Satz zu Ende sprach, wie beispielsweise in Etappe 2 Nr. 271: „*Wieso denkst du nua an Dinos?*“ oder Nr. 535: „*...seht ihr jetzt.*“ (Als Antwort auf die Frage der Lehrperson: „*Wie die Geschichte weitageht, ...*“)

8.5.5 Kind Lu (m, 6 Jahre)

Vom Kind Lu wurden in den Etappen 1 bis 4 jeweils zwischen 21 und 37 Wortäußerungen erfasst. Von insgesamt 117 Wortäußerungen während der vier Etappen waren 41 (35%) standardnah, 52 (44%) dialektnah, 17 (15%) gemischt, 2 (2%) umgangssprachlich und 5 (4%) nicht verwertbar.

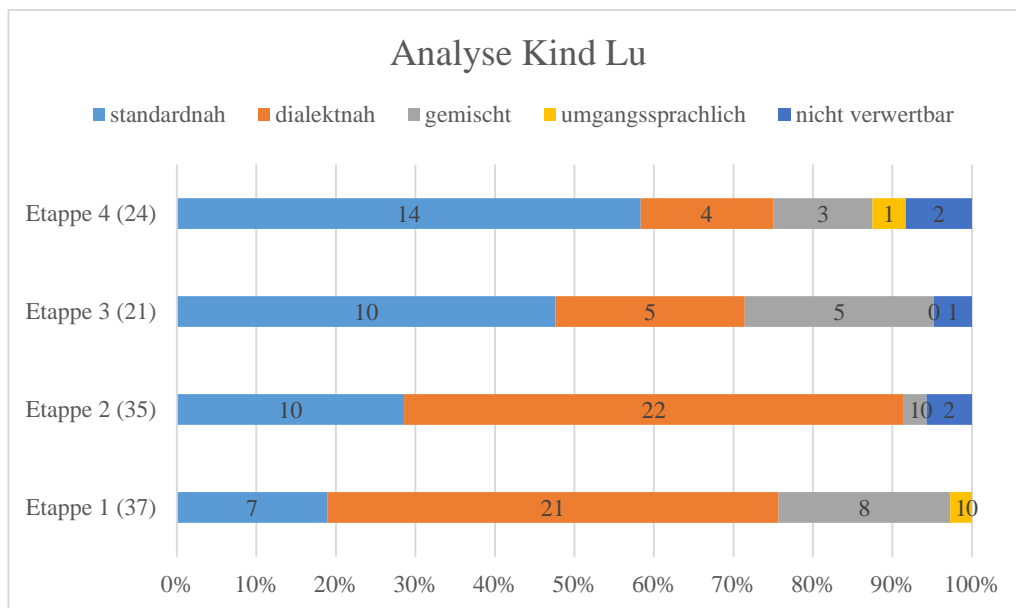


Abbildung 21 Kind Lu (m)

In den Etappen 1 und 2 ist erkennbar, dass das Kind hauptsächlich die dialektnahe Sprachform wählte. In den Etappen 3 und 4 ist jedoch ein Rückgang der anfänglich priorisierten und ein Anstieg der standardnahen Sprachform erkennbar. Zwischen Etappe 2 und 3 konnte in der Kategorie gemischt ein deutlicher Anstieg erfasst werden, was möglicherweise auf die Aufforderung der Lehrperson, die dialektale Aussage erneut in Standardsprache zu wiederholen, zurückgeführt werden kann. Ein Beispiel hierfür war in Etappe 3 Nr. 67-71 zu erfassen. Lu: „[...] , er kaun an Weltrekord mocha, weila so hoch springa kau.“ L: „[...] . Versuch bitte so zu sprechen, wie ich spreche.“ Lu: „Weila so hoch springen kann.“

Mit mehr Übung konnten auch mehr standardnahe Äußerungen festgestellt werden, wie in Etappe 3 Nr. 129 „Ich kann gut rechnen und gut schreiben und fast so schnell rennen, wie eine Rakete.“, oder in Nr. 166: „Ich kann noch nicht so gut Skateboardfahren und ich kann noch nicht so hoch springen.“

Besonders in der Etappe 4 waren deutlich mehr standardnahe als dialektnahe Wortäußerungen erfassbar. Es wurde auch beobachtet, dass Antworten oder Äußerungen zur Geschichte hauptsächlich standardnah waren, wie in Etappe 4 Nr. 320: „Bravo, bravo für den Maulwurf“ oder Nr 338: „[...] , und weil er is so weich und hat nicht so starke Hände wie wir.“

Wie bei Kind A wurden in der Etappe 4 nur mehr dann dialektale Äußerungen gemacht, wenn es an persönliche Emotionen und Stimmungen gebunden war. Dies konnte beispielsweise bei Etappe 4 Nr. 213: „*Da [NB] nervt mi de gaunze Zeit.*“ sowie Nr. 215: „*Ea duat de gaunze Zeit seine Hände zu mia und mitn Kopf so hin und her wackln*“ sowie bei Nr. 343: „*Da Fredi griagt Ohrweh*“ beobachtet werden.

8.5.6 Kind M (w, 7 Jahre)

Bei Kind M waren in den vier Etappen insgesamt 126 Wortäußerungen erfassbar. 41 (32%) davon waren standardnah, 55 (44%) dialektnah, 21 (17%) gemischt, 3 (2%) umgangssprachlich und 6 (5%) nicht verwertbar.

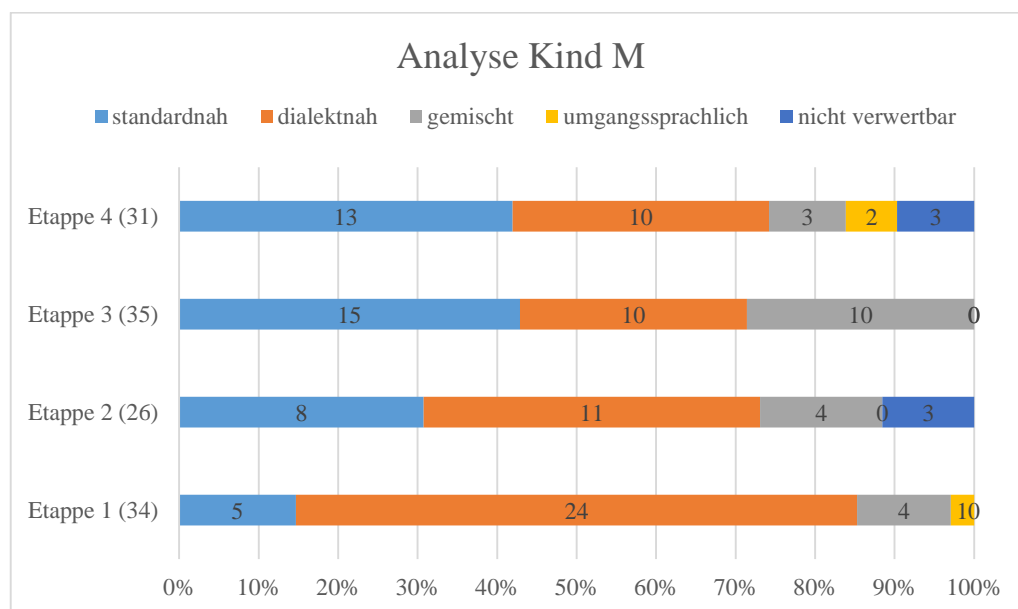


Abbildung 22 Kind M (w)

Zu Beginn, in Etappe 1 aber auch noch in Etappe 2, priorisierte das Kind hauptsächlich die dialektnahe Sprachform. Aussagen, wie in Etappe 1 Nr. 191: „*Ah, ah Wettlauf, eiso, wer aus ersta, eiso, wer den Zapfn griagt, eiso de mochn an Wettlauf, das schnölla san, eiso ob da Finn oda da Le.. , oda da Le.. , oda die Leni*“ oder in Etappe 2 Nr. 16: „*[...], und ah an de Blätta, an de Blätta kinntn ah wie Buch, Buchstaben ausschaun*“, wurden dieser Kategorie zugeordnet. In den beiden Kategorien „standardnah“ und „gemischt“ war von Etappe 2 auf Etappe 3 ein deutlicher Anstieg beobachtbar. In beiden Fällen kann dies auf die

sprachlichen Fähigkeiten des Kindes, in die Standardsprache zu wechseln, bezogen werden. Nach Aufforderung des Kindes, standardnah zu sprechen, gelang ihm dies zunehmend besser. In den folgenden zwei Beispielen kann dies unter anderem gut erkannt werden: Etappe 3 Nr. 45: „*Er er foit nieder, oiso er stoipat üba an Maulwurfshaufen*“, Nr. 47 nach Aufforderung: „*Er stolpert üba einen Maulwurfshaufen*“ sowie Nr. 156: „*... Rollaskate kaun i nu ned, weil amoi hods mi beim Rollaskaten richtig gschmissn.*“, Nr. 161 nach Aufforderung: „*Ich kann noch nicht so gut Skateboard fahren und [...], Roll., [...] Rollaschuh.*“ Wie auch Kind Lu, antwortete Kind M auf Anregungen des Bilderbuches meist standardsprachlich oder gemischt, wie in Etappe 4 Nr. 32: „*Über einen Bach springen*“. Wortäußerungen, die an andere Kinder gerichtet waren, oder zwischendurch (nicht zur Geschichte passend) gemacht wurden, erfolgten dialektal, wie in Etappe 4 Nr. 144: „*Wir stön jetzt koane frogn [NB]*“.

8.5.7 Kind S (w, 6 Jahre)

Beim Kind S konnten in den Etappen 1 bis 4 zwischen 18 und 39 Wortäußerungen erfasst werden. Von insgesamt 119 Wortäußerungen während der vier Etappen waren 28 (24%) standardnah, 61 (51%) dialektnah, 20 (17%) gemischt, 4 (3%) umgangssprachlich und 6 (5%) nicht verwertbar.

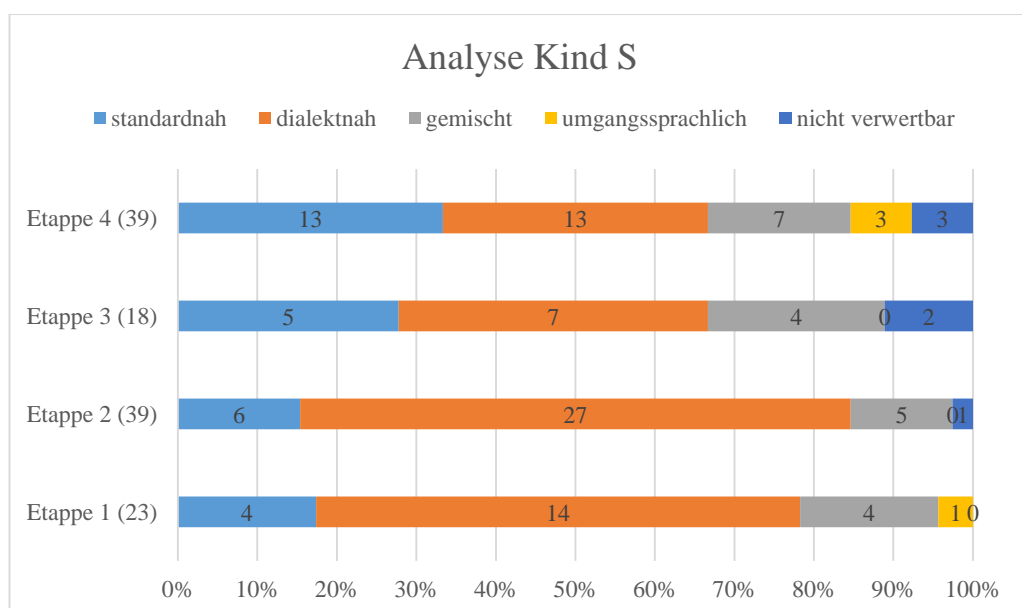


Abbildung 23 Kind S (w)

In Etappe 1 bis 3 verwendete Kind S überwiegend die dialektale Sprachform, wobei eine Veränderung von Etappe 3 auf 4 erkennbar wird. Vergleicht man Etappe 2 und 4, wo gleich viele Wortäußerungen gemacht wurden, so lässt sich ein deutlicher Unterschied in der Verwendung der Kategorien standardnah und dialektnah erkennen. Während die Anzahl der Kategorie „standardnah“ von Etappe 2 auf 4 um die Hälfte anstieg, fiel sie bei Kategorie „dialektnah“ um eben diesen Wert. Auch bei der Kategorie „gemischt“ konnte eine steigende Veränderung festgestellt werden, was gegebenenfalls auf den Versuch, in der Standardsprache zu sprechen, zurückzuführen ist. Grundsätzlich kann erkannt werden, dass das Kind S in Etappe 4 erstmals zu gleichen Teilen die standardnahe und die dialektnahe Sprachform wählte. Auffallend hier ist, dass es bei Ein- oder Zwei-Wort-Äußerungen häufig die standardnahe Sprachform angewandt hat, wie in Etappe 4 Nr. 43: „Ja“, Nr. 159: „Doch“ oder Nr. 273: „[...], *hundat Meta*“. Bei längeren Äußerungen verwendete sie meist die dialektale oder gemischte Sprachform, wie in Etappe 4 Nr. 125: „*Des schloft i., das schlaft imma und hängt meistens an am Baum*“ oder Nr. 372: „*Er is in Gros, des siagt ma*“.

8.5.8 Kind Le (w, 7 Jahre)

Beim Kind Le konnten in den Etappen 1 bis 4 insgesamt 88 Wortäußerungen erfasst werden. Davon waren 28 (33%) standardnah, 32 (38%) dialektnah, 20 (24%) gemischt, 3 (4%) umgangssprachlich und 1 (1%) nicht verwertbar.

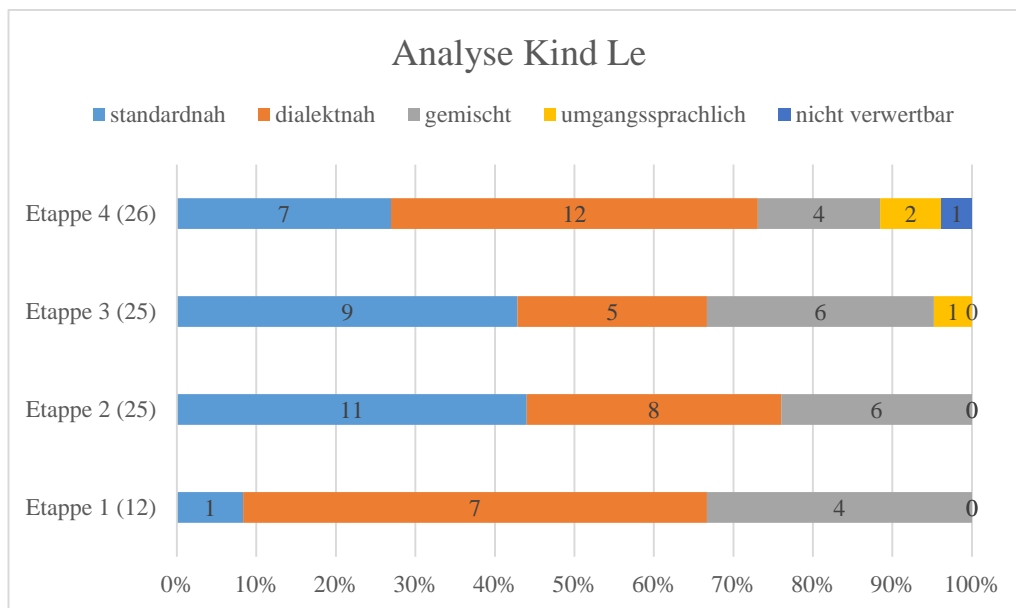


Abbildung 24 Kind Le (w)

Auf den ersten Blick wirkt es, als hätte das Kind Le sowohl die standardnahe als auch die dialektnahe Sprachform in etwa gleich häufig angewandt. Betrachtet man die Abbildung 24 jedoch genauer, wird ersichtlich, dass es in der Kategorie „standardnah“ einen deutlichen Anstieg von Etappe 1 auf Etappe 2 gab, der Anstieg in der Kategorie „dialektnah“ jedoch nur minimal war. In Etappe 3 waren, wie bereits in Etappe 2, mehr standardnahe Wortäußerungen erfassbar, was sich aber in Etappe 4 umkehrte. Kurz gesagt bedeutet dies, dass in Etappe 1 überwiegend dialektnah, in Etappe 2 und 3 überwiegend standardnah und in Etappe 4 erneut überwiegend dialektnah gesprochen wurde. Mit dem Anstieg des Sprechens der standardnahen Sprachform, war auch ein Anstieg der gemischten Wortäußerungen zu beobachten. Das Kind Le versuchte in Etappe 2 und 3 zunehmend in der Standardsprache zu sprechen, wie in Etappe 3 Nr. 100: „*Ich kann gut reiten.*“ oder in Etappe 2 Nr. 281: „*Ja, zum Lesen.*“. Persönliche Wortäußerungen, Wortäußerungen zwischendurch oder zu anderen Kindern waren dialektal, wie in Etappe 3 Nr. 533: „*Waun is Jausnpause?*“ oder in Etappe 4 Nr. 226: „*Mia duat des do richtig weh.*“

8.5.9 Kind Le2 (m, 7 Jahre)

Beim Kind Le2 waren in den Etappen 1 bis 4 insgesamt 46 Wortäußerungen erfassbar. Davon waren 5 (11%) standardnah, 25 (54%) dialektnah, 11 (24%) gemischt, 2 (4%) umgangssprachlich und 3 (7%) nicht verwertbar.

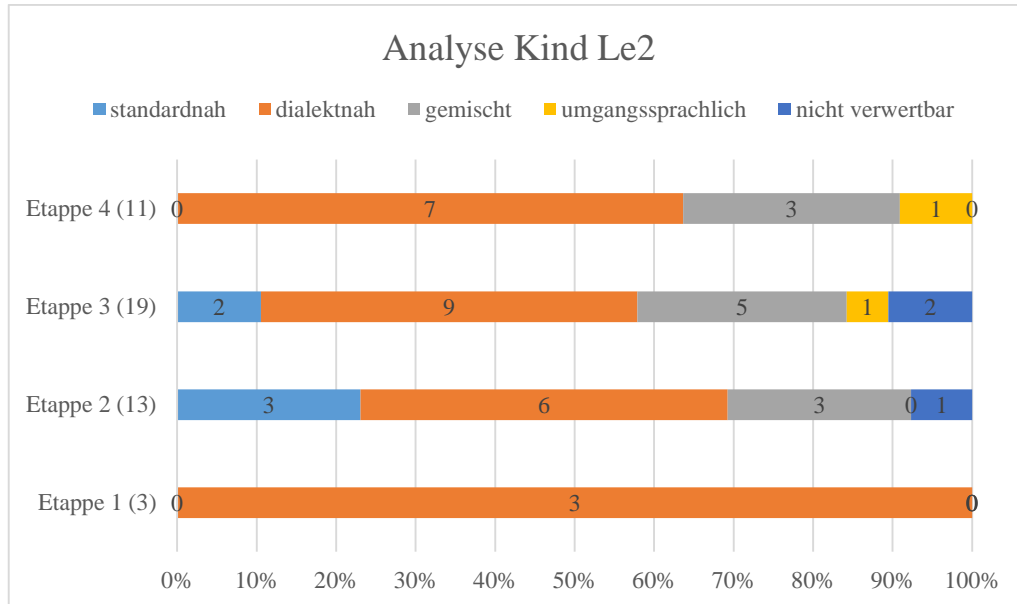


Abbildung 25 Kind Le2 (m)

Aufgrund der geringen Anzahl an Wortäußerungen war es schwierig, eine aussagekräftige Analyse zu erstellen. Festgestellt werden konnte nur, dass das Kind Le2 die dialektnahe Sprachform in allen vier Etappen priorisierte. Meist traten dialektale Aussagen, wie in Etappe 2 Nr. 125: „*Wei bei mia, bei in Schluss is bei mein Naum*“ oder in Etappe 4 Nr. 157: „*Do woa ah Faultia*“ auf. Die gemischte Sprachform wurde selten, wie in Etappe 4 Nr. 379: „*Die Meise hat in Schmettaling gegessen*“ und die standardnahe Sprachform, wie in Etappe 2 Nr. 308: „*Wind*“ oder Nr. 314: „*Opa oda Oma*“ wird kaum verwendet.

9 Zusammenfassung und Fazit

Im folgenden Kapitel werden zunächst die Forschungsziele und –methoden zusammengefasst, die Forschungsfrage beantwortet und in Bezug zur Literatur und zum aktuellen Forschungsstand gesetzt. Bevor abschließend ein Ausblick auf weitere Forschungsmöglichkeiten erfolgt, wird auch auf mögliche Limitationen der Untersuchung eingegangen.

Der Erwerb von Sprache im Kontext innerer Mehrsprachigkeit wurde im deutschsprachigen Raum aus der Perspektive des Inputs bisher noch wenig untersucht (Kasberger/Gaisbauer 2020, S. 124). Aus diesem Grund verfolgte die vorliegende Arbeit das Ziel, herauszufinden, ob die Sprache der Lehrperson einen Einfluss auf die Sprache der Kinder hat. Um dieses Ziel erreichen zu können, wurde eine Unterrichtsforschung mit Kindern der 1. Schulstufe einer Volksschule durchgeführt. Dabei wurde folgender Forschungsfrage nachgegangen: *Inwieweit verändert sich das Sprachverhalten der Kinder in der Schulstufe 1, wenn die Lehrperson in bestimmten Unterrichtssequenzen Standardsprache als vorrangige Sprache verwendet?*

Zusammenfassend kann aus dieser Studie die wesentliche Erkenntnis erschlossen werden, dass Kinder, unabhängig vom Geschlecht, unterschiedlich viel Zeit brauchen, um sich auf die neue, mehr oder weniger bekannte Sprachvarietät Standardsprache einzustellen. Ein relativ rascher Wechsel konnte in der Untersuchung beim Kind Le beobachtet werden, da es bereits in der Etappe 2 überwiegend die standardnahe Sprachform verwendete. In Etappe 4 hingegen wechselte es wieder in die anfänglich priorisierte Sprachform „dialektnah“ zurück. Bei den beiden Kindern Lu und M konnte ab der Etappe 3, bei der direkten Aufforderung, ein Wechsel der überwiegenden Sprachform beobachtet werden. Anders war es bei Kind S, da bei ihm erst bei Etappe 4 eine Veränderung der Varietäten, in Richtung der Standardvarietät als mehrheitliche Sprachform, beobachtet werden konnte. Diese deutlichen Unterschiede in der Veränderung der Sprachvarietäten lassen darauf schließen, dass manche Kinder, möglicherweise auch aufgrund von bereits gemachten Vorerfahrungen, sehr schnell in der Lage sind, sich auf die vorgegebene Varietät einzustellen, andere wiederum brauchen

gezielte Aufforderungen und Übungsmöglichkeiten, um aus ihren Sprachgewohnheiten auszubrechen und eine neue Varietät auszuprobieren. Andere Kinder wiederum scheinen kaum auf die Veränderung der Sprachvarietät der Lehrperson anzusprechen, wie dies etwa bei den Kindern F und Le2 der Fall war. Beide Kinder blieben über alle Etappen hinweg in ihrer priorisierten Sprachform „dialektnah“ mit minimalen Veränderungen in den anderen Varietäten. Wesentlich, hinsichtlich der Betrachtung der Untersuchungsergebnisse ist, dass bei der Interpretation eben dieser Daten nur Vermutungen angestellt werden können. Um ein aussagekräftigeres Ergebnis zu erzielen, bräuchte es weitere Untersuchungsdurchgänge über einen längeren Zeitraum.

Auf diese Unterschiede in der Änderung der Sprachvarietätenverwendung bei den Kindern gilt es, wie auch bereits Eiberger & Hildebrandt (2013, 14ff) im Handbuch für Lehrersprache im Grundschulunterricht erwähnten, intensiv einzugehen, um auf die diversen Sprachfähigkeiten eingehen und sie angemessen fordern und fördern zu können. Wesentlich dabei ist es auch, den Ist-Stand der Schüler/-innen zu kennen, um diesen als Grundlage für die Weiterarbeit nutzen zu können.

Neben den zahlreich gewonnenen Untersuchungsergebnissen, lassen sich auch Limitationen feststellen, die in dieser Masterarbeit nicht weiter behandelt wurden. In der vorliegenden Arbeit wurden die sprachlichen Vorerfahrungen der Kinder nicht ermittelt. Da dem sprachlichen Kontext, in dem Kinder aufwachsen für die Ausbildung des sprachlichen Repertoires, eine wesentliche Bedeutung zukommt, so Kasberger & Gaisbauer (2020, S. 124), wäre es spannend zu erfahren, welche sprachlichen Erfahrungen die Kinder bereits im familiären Umfeld sowie im Kindergarten bis zum Eintritt in die Schule sammeln konnten.

Zudem wurde nicht erforscht, was die Ursache für die unterschiedliche Anpassung der Sprachverwendung der Kinder sein könnte. Aufgrund der zeitlichen Begrenzung der Untersuchung konnten Langzeitfolgen des Dialogischen Lesens nicht festgehalten werden. Die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen der Sprache der Lehrperson und der Schüler/-innen würde eine interessante Grund-

lage für eine Weiterführung der Forschung sein. Das Zusammentragen und Vergleichen der Ergebnisse mehrerer Untersuchung könnte zur Erweiterung der Aussagen beitragen und aussagekräftigere Interpretation zulassen.

Eine weitere Limitation kann wohl darin festgehalten werden, dass auf die Verwendung von unterschiedlichen Sprachvarietäten in anderen Lernbereichen der Schule nicht eingegangen wird. Spannend wäre auch eine Forschung über das Wissen von Student/-innen des Lehramts Deutsch hinsichtlich der Varietäten in Österreich und eine genauere Durchleuchtung der Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten von Volksschullehrer/-innen.

Aufgrund der angeführten Limitationen möchte ich abschließend noch auf mögliche weiterführende Forschungsfragen hinweisen:

- Woran liegt es, dass manche Kinder unmittelbar und andere kaum auf die Veränderungen des Sprachverhaltens der Lehrperson ansprechen?
- Inwiefern beeinflusst die Verwendung von unterschiedlichen Sprachvarietäten andere Lernbereiche in der Schule?
- Welche Veränderungen hinsichtlich des Sprachverhaltens können erfasst werden, wenn das Konzept des Dialogischen Lesens über einen längeren Zeitraum, wie etwa mehrere Jahre, eingesetzt wird?
- Inwiefern beeinflusst das Sprachverhalten der Eltern das Sprachverhalten der Kinder?
- Welche Unterschiede im Sprachverhalten können bei Kindern mit Deutsch als Muttersprache in einer Klasse mit einem hohen Anteil an Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und in einer Klasse mit überwiegend Deutsch als Erstsprache festgestellt werden?

Literaturverzeichnis

- Adalbert-Stifter-Institut des Landes Oberösterreich/StifterHaus – Literatur und Sprache in OÖ. (online). *Oberösterreich im Bairischen Dialektraum*. Zugriff am 19.07.2022. Verfügbar unter: <http://www.stifter-haus.at/sprachforschung/DE,1-1,Bairisch>
- Ammon, U. (1995). *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin: W. 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*. Frankfurt am Main: Peter Lang AG.
- Ammon, U. (2005). Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation. In L. M. Eichinger & W. Kallmeyer (Hrsg.), *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Ammon, U. (2011). *Sprache - Varietät/ Standardvarietät - Dialekt*, Universität Duisburg-Essen. Zugriff am 23.02.2022. Verfügbar unter: <http://www.linse.uni-due.de/linse/laud/index.html>
- Bellamy, J. (2010). *Language attitudes in England and Austria. A sociolinguistic investigation into perceptions of high and low-prestige varieties in Manchester and Vienna*. Diss. Steiner, Stuttgart.
- Bellet, S. & Festmann, J. (2021). Die Nutzung individueller, innerer Mehrsprachigkeit im Unterricht – ein Dilemma für Lehramtsstudierende zwischen Dialekt und Bildungssprache? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 26(2).
- Bildungsministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2003). *Lehrplan der Volksschule, Siebenter Teil, Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der Pflichtgegenstände der Grundschule und der Volksschuloberstufe, Grundschule – Deutsch, Lesen, Schreiben*. Zugriff am 23.08.2022. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:0a2bae62-d73c-4cd1-b3ca-55b0bc8bdccc/VS7T_Deutsch_3994.pdf

- Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Hrsg.). (2011). *Praxishandbuch für "Deutsch, Lesen, Schreiben" 4. Schulstufe* (2. Auflage). Graz: Leykam. Zugriff am 22.08.2022. Verfügbar unter: https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/872cf2c46b548d7321a1174640f69dbe3a3bc4ab/bist_d_vs_praxishandbuch_deutsch_4_2011-08-22.pdf
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2019). *Pilot-Kompetenzraster für die Volksschule. Unterricht gestalten – differenzierte Rückmeldungen geben – Leistungen kompetenzorientiert beurteilen*. Zugriff am 19.07.2022. Verfügbar unter: <https://s2ec469584780c772.jimcontent.com/download/version/1631044744/module/7045644913/name/Kompetenzraster%20VS%20-%20alle%20Klassen%20-%20alle%20F%C3%A4cher.pdf>
- Bußmann, H. (Hrsg.). (2002). *Lexikon der Sprachwissenschaft* (3., erweiterte und aktualisierte Auflage). Stuttgart: Kröner.
- Cillia, R. de (2014). Innersprachliche Mehrsprachigkeit, Sprachnorm und Sprachunterricht. In J. Ransmayr, A. Moser-Pacher & I. E. Fink (Hrsg.), *Österreichisches Deutsch und Plurizentrik*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Cillia, R. de & Ransmayr, J. (2014). Das österreichische Deutsch und seine Rolle als Unterrichts- und Bildungssprache. In A. N. Lenz, T. Ahlers & M. M. Glauninger (Hrsg.), *Dimensionen des Deutschen in Österreich. Variation und Varietäten im sozialen Kontext*. Frankfurt: Peter Lang AG.
- Cillia, R. de (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*. Wien: Peter Lang Verlag.
- Cummins, J. (2015). Intercultural education and academic achievement: a framework for school-based policies in multilingual schools. In *Intercultural Education* (Bd. 26).
- Dehn, M., Oomen-Welke, I. & Osburg, C. (2012). *Kinder & Sprache(n). Was Erwachsene wissen sollten* (1. Auflage). Stuttgart: Klett/Kallmeyer.

- Dudenredaktion. (onlinea). *"Standardsprache" auf Duden online*. Zugriff am 25.02.2022. Verfügbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Standardsprache>
- Dudenredaktion. (onlineb). *Aussprachewörterbuch*, Cornelsen Verlag GmbH. Zugriff am 24.08.2022. Verfügbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Aussprachewoerterbuch>
- DWDS - Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, Hrsg.). (online). *Diglossie*. Zugriff am 28.10.2022. Verfügbar unter: <https://www.dwds.de/wb/Diglossie>
- Eiberger, C. & Hildebrandt, H. (2013). *Lehrersprache im Grundschulunterricht. Trainingsbausteine für eine wirksame verbale und nonverbale Kommunikation; [1. - 4. Klasse]* (1. Aufl.). Hamburg: Persen Verlag.
- Elspaß, S. (2018). Sprachvariation und Sprachwandel. In E. Neuland & P. Schlobinski (Hrsg.), *Handbuch Sprache in sozialen Gruppen*. Berlin: De Gruyter.
- Ender, A. & Kaiser, I. (2009). *Zum Stellenwert von Dialekt und Standard im österreichischen und Schweizer Alltag. Ergebnisse einer Umfrage*. Bern: Universität Fribourg.
- Fuchs, E. & Elspaß, S. (2019). *Innere und äußere Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen: ein Projektbericht zu Wahrnehmungen und Einstellungen. Teil I*. Universität Salzburg. Zugriff am 23.08.2022. Verfügbar unter: <https://eplus.uni-salzburg.at/obvusboa/download/pdf/4375948?originalFilename=true>
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hochholzer, R. (2015a). Dialekt und Schule. Vom Nutzen der Mehrsprachigkeit. In Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.), *Dialekte in Bayern. Handreichung für den Unterricht* (2., erweiterte und aktualisierte Auflage, S. 80–87). Furth: MDV Maristen Druck & Verlag.

- Hochholzer, R. (2015b). Sprache und Dialekt in Bayern. Grundbegriffe und Entwicklungslinien. In Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.), *Dialekte in Bayern. Handreichung für den Unterricht* (2., erweiterte und aktualisierte Auflage, S. 64–79). Furth: MDV Maristen Druck & Verlag.
- Jampert, K., Zehnbauer, A., Best, P., Sens, A., Leuckefeld, K. & Laier, M. (Hrsg.). (2009). *Kinder-Sprache stärken. Aufwachsen mit mehreren Sprachen*. Weimar: verlag das netz.
- Janle, F. & Klausmann, H. (2020). *Dialekt und Standardsprache in der Deutschdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals. English as a third language*. Edinburgh: Edinburgh University Press. Zugriff am 23.08.2022. Verfügbar unter: <http://www.cambridge.org/core/product/identifier/9780748626540/type/BOOK>
- Kaiser, I. & Ender, A. (2020). Innere Mehrsprachigkeit als Potenzial für den Deutschunterricht. In M. Langlotz (Hrsg.), *Grammatikdidaktik: Theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kaiser, I. & Kasberger, G. (2020). Zum Erwerb von Variationskompetenz im Deutschen im österreich-bayrischen Kontext. In M. Bohnert-Kraus & R. Kehrein (Hrsg.), *Dialekt und Logopädie* (S. 159–198). Hildesheim: Georg Olms Verlag.
- Kappeler Suter, S., Plangger, N. & Jakob, B. (2017). *Leitfaden. Dialogisches Lesen*. Villmergen: Sprüngli Druck AG.
- Kasberger, G. & Gaisbauer, S. (2020). Varietätengebrauch und Spracheinstellungen in der kingerichteten Sprache: Ergebnisse einer Untersuchung in Oberösterreich. In M. Hundt, A. Kleene, A. Plewnia & V. Sauer (Hrsg.), *Regiolekte. Objektive Sprachdaten und subjektive Sprachwahrnehmung* (S. 103–130). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- 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* (S. 319–339). Wien: Peter Lang Verlag.
- Lenz, A. (online). *Projekt: FWF Spezialforschungsbereich (F 60). Deutsch in Österreich. Variation - Kontakt - Perzeption*, Universität Wien. Zugriff am 28.10.2022. Verfügbar unter: <https://www.germ.univie.ac.at/projekt/dioe/>
- 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?*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Löffler, H. (2011). *Germanistische Soziolinguistik* (4., neu bearbeitete Auflage). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Mewald, C. & Rauscher, E. (Hrsg.). (2019). *Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Muhr, R. (1997). Welche Sprache wird an österreichischen Schulen unterrichtet? Sprachnormen, Spracheinstellungen und Sprachwirklichkeit im Deutschunterricht. In *Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* (S. 32–47).
- Ortner, L. S. (2017). *'Dialekt' als (Komponente der) Lehrerinnensprache. Eine Spracheinstellungs- und Sprachwahrnehmungsstudie unter Pädagoginnen an Linzer und Innviertler Volksschulen*. Diplomarbeit. Universität Wien. Zugriff am 23.08.2022. Verfügbar unter: <https://phaidra.univie.ac.at/open/o:1333813>
- Ossner, J. (2008). *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung für Studierende* (2. Aufl.). Paderborn: Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG.
- Ransmayr, J. & Fink, I. E. (2016). Umgang mit Varietäten im Unterricht von Deutsch als Muttersprache / Bildungssprache. In M. Rückl (Hrsg.), *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung*. Münster: Waxmann.

- Rastner, E.-M. (1997). Sprachvarietäten im Unterricht. Eine Umfrage unter Österreichs LehrerInnen zu Standardsprache - Umgangssprache - Dialekt. In *Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* .
- Redaktion Germanistik. (online). *Elision*. Zugriff am 17.10.2022. Verfügbar unter: <https://gsw.phil-fak.uni-duesseldorf.de/diskurslinguistik/index.php?title=Elision>
- Sinner, C. (2014). *Varietätenlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Soukup, B. (2009). *Dialect use as interaction strategy. A sociolinguistic study of contextualization, speech perception, and language attitudes in Austria* (1., Aufl.). Wien: Braumüller, W.
- Steinbach, M., Albert, R., Girnth, H., Hohenberger, A., Kümmerling-Meibauer, B., Meibauer, J. et al. (2007). *Schnittstellen der germanistischen Linguistik*. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH.
- Wandruszka, M. (1975). Mehrsprachigkeit. In H. Moser (Hrsg.), *Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik*. Düsseldorf: Schwann.
- Wikipedia. (online). *Verschmelzung (Grammatik)*. Zugriff am 24.08.2022. Verfügbar unter: [https://de.wikipedia.org/wiki/Verschmelzung_\(Grammatik\)#Schmelzw%C3%B6rter_der_gesprochenen_Sprache](https://de.wikipedia.org/wiki/Verschmelzung_(Grammatik)#Schmelzw%C3%B6rter_der_gesprochenen_Sprache)
- Zehetner, L. (1985). *Das bairische Dialektbuch*. München: Beck.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Sprachvarietäten (Hochholzer 2015b, S. 66).....	16
Abbildung 2 Sprachliches Kontinuum (Hochholzer 2015, S. 68)	22
Abbildung 3 Das deutsche Sprachgebiet (Dehn et al., 2012, S. 55).....	23
Abbildung 4: OÖ im bairischen Sprachraum (Stifterhaus, online.)	24
Abbildung 5 Varietätenverwendung der LP (=Lehrperson) (Etappe 1)	58
Abbildung 6 Varietätenverwendung der KD (= Kinder) (Etappe 1)	59
Abbildung 7 Varietätenverwendung der KD im Detail (Etappe 1)	60
Abbildung 8 Varietätenverwendung der LP (Etappe 2)	62
Abbildung 9 Varietätenverwendung der KD (Etappe 2)	62
Abbildung 10 Varietätenverwendung der KD im Detail (Etappe 2)	63
Abbildung 11 Varietätenverwendung der LP (Etappe 3)	64
Abbildung 12 Varietätenverwendung der KD (Etappe 3)	65
Abbildung 13 Varietätenverwendung der KD im Detail (Etappe 3)	66
Abbildung 14 Varietätenverwendung der LP (Etappe 4)	68
Abbildung 15 Varietätenverwendung der KD (Etappe 4)	69
Abbildung 16 Varietätenverwendung der KD im Detail (Etappe 4)	70
Abbildung 17 Varietätenverwendung der LP in den Etappen	71
Abbildung 18 Kind V (w).....	72
Abbildung 19 Kind A (m).....	74
Abbildung 20 Kind F (m)	75
Abbildung 21 Kind Lu (m)	76
Abbildung 22 Kind M (w)	77
Abbildung 23 Kind S (w).....	78
Abbildung 24 Kind Le (w).....	80
Abbildung 25 Kind Le2 (m)	81

Anhang

Anhang 1: Einverständniserklärung

Anhang 2: Planung und Verlauf dialogisches Lesen.....

Anhang 3: Transkriptstellen der Etappen

Anhang 1

Einverständniserklärung

Sehr geehrte Eltern der 1. Schulstufe,

um mein Studium an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz im kommenden Sommersemester abschließen zu können, ist es notwendig, eine Masterarbeit zu verfassen. In dieser Masterarbeit wird es einen Forschungsteil geben. Ich möchte dafür das Sprachverhalten der Schülerinnen und Schülern der 1. Klasse sowie mein eigenes Sprachverhalten beobachten, analysieren und auswerten.

Um das Sprachverhalten zu erfassen, habe ich die Methode des „dialogischen Lesens“ gewählt. Das bedeutet konkret, dass ich ein Buch vorlesen und mit den Kindern ins Gespräch kommen werde. Um das Sprachverhalten im Anschluss auswerten zu können, ist es notwendig, die Sequenzen aufzunehmen. Ziel dieser Forschung ist es, herauszufinden, ob bzw. wie sich das Sprachverhalten der Kinder ändert, wenn ich als Lehrperson mein Sprachverhalten ändere.

Die Methode „dialogisches Lesen“ soll im zweiten Semester etwa 4-mal in der Klasse durchgeführt werden. Die Daten werden anonymisiert und ausschließlich zu Forschungszwecken verwendet. Euer Kind wird durch die Forschung weder beurteilt noch bewertet – die Forschung dient der didaktischen Weiterentwicklung von LehrerInnen-sprache.

Ich bitte euch, den unten angefügten Abschnitt auszufüllen und mir zukommen zu lassen.

Herzlichen Dank für eure Mithilfe!

Sarah Grabenberger

Ich bestätige, dass mein Kind _____ an der Erhebung zum Thema „Einfluss des Sprachverhaltens von Erwachsenen auf Kinder“ teilnehmen darf:

ja nein

Weiters gebe ich mein Einverständnis, dass die erhobenen Daten (keine Namen der Kinder, ausschließlich das Sprachverhalten der Kinder) zur Verfassung und Auswertung der Arbeit verwendet werden darf:

ja nein

Datum, Unterschrift des/der Erziehungsberechtigten:

Anhang 2

PLANUNG UND VERLAUF DIALOGISCHES LESEN

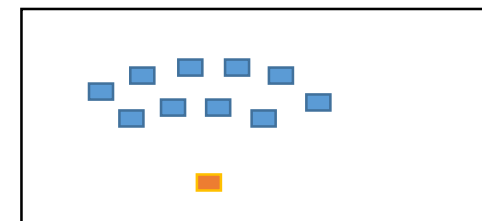
durchgeführt am 16. Mai 2022

Ort Volksschule Aistersheim

Zeit Zeitpunkt: 8:40 – 9:10

Dauer: 20-30 Minuten

Sitzordnung Halbkreis auf Stühlen



Skizze der Sitzordnung

Kinder Alle Kinder sind zwischen 6 und 7 Jahre alt.

Kind	DAE oder DAZ	Sprachstand in Deutsch	Bemerkungen
F	DAE	Spricht im Alltag Dialekt	
Lu	DAE	Spricht im Alltag Dialekt	
S	DAE	Spricht im Alltag Dialekt	
M	DAE	Spricht im Alltag Dialekt	
Le2	DAE	Spricht im Alltag Dialekt	
Ve	DAE	Wortschatz eher gering, kann sich sprachlich korrekt ausdrücken	Vorschulkind
Le	DAE	Spricht im Alltag Dialekt	
A	DAZ	Spricht im Alltag Standardsprache	
Li	DAE	Spricht im Alltag Dialekt	
V	DAZ	Wortschatz gering, Satzbau häufig grammatikalisch nicht ganz korrekt	

Buch/Material

Einstieg: Wechsel von der normalen Sitzordnung in den Halbkreis. Alle Kinder sollen gut zu mir und dem Bilderbuch sehen

Bilderbuch: „Die Streithörnchen“ von Rachel Bright und Jim Field

Ablauf/Sprache

Buchseite	Situation/Moment	Impuls	Erwartete Reaktion der Kinder
S. 1+2	Herbstthema	Woran erkennt man den Herbst am Bild?	An den Blättern, Farben, Bäumen,...
S. 6	Das Eichhörnchen entdeckt den letzten Zapfen.	Text gibt eine Stimmveränderung vor – Intonation ändern	
S. 9	Die beiden Eichhörnchen wollen sich beide den Zapfen schnappen.	Der Wettlauf wird angezeigt durch eine Tempoveränderung. Ich lese schneller.	
S. 10 + 11	Das Rennen der Eichhörnchen.	Was lassen sich Lenni und Finn einfallen, um den Zapfen zu erwischen?	Sie laufen ihm hinterher, stellen sich gegenseitig Steine in den Weg, schwingen sich mit Ästen oder Rollen mit Hilfe von Steinen, um der Schnellere zu sein.
S. 13	Der Weg des Zapfens.	Nach dem Wort „plötzlich“ – Was glaubst du passiert?	Der Bär wird wach und ist wütend. Der Zapfen fällt hinunter. Ein Eichhörnchen erwischt den Zapfen
S. 14	Der Zapfen ist kurz vor dem Fall.	Das Wort „Stopp“ laut sprechen.	
S. 16	Vogel kommt auf die beiden zu.	Was glaubst du hat der Vogel vor?	Die beiden Eichhörnchen schnappen. Den Zapfen wegnehmen.

S. 20	Die beiden treiben im Fluss.	Können sich die beiden retten? Was denkst du? Wie retten sie sich?	Nur einer kann sich retten und lässt den anderen untergehen. Sie helfen sich gegenseitig und ziehen sich aus dem Wasser.
S. 22	Die beiden haben sich ans Ufer gerettet.	Was machen die beiden nun?	Sie streiten weiter und gehen beide ihren Weg. Sie vertragen sich und werden Freunde.
Im Anschluss		Was machst du gerne mit einem Freund? Machst du lieber Sachen alleine? Was ist so schön daran etwas gemeinsam zu machen? Welche Dinge teile ich gerne? Gab es schon Situationen, wo du nicht gerne geteilt hast, aber es dann trotzdem gemacht hast?	

Die Stimme wird varrierend eingesetzt. Die Sprachmelodie und das Tempo verändern sich beim Vorlesen je nach Situation ebenfalls.

PLANUNG UND VERLAUF DIALOGISCHES LESEN

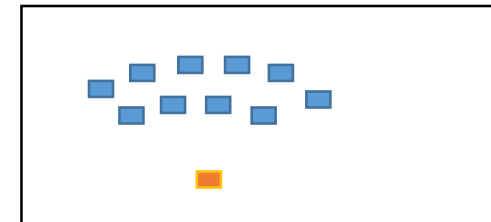
durchgeführt am 07. Juni 2022

Ort Volksschule Aistersheim

Zeit Zeitpunkt: 9:50 – 10:20

Dauer: 20-30 Minuten

Sitzordnung Halbkreis auf Stühlen



Skizze der Sitzordnung

Kinder Alle Kinder sind zwischen 6 und 7 Jahre alt.

Kind	DAE oder DAZ	Sprachstand in Deutsch	Bemerkungen
F	DAE	Kann sich im Dialekt in ganzen Sätzen ausdrücken.	
Lu	DAE	Kann sich im Dialekt in ganzen Sätzen ausdrücken.	
S	DAE	Kann sich im Dialekt in ganzen Sätzen ausdrücken..	
M	DAE	Kann sich im Dialekt in ganzen Sätzen, teils auch in der Standardsprache ausdrücken.	
Le2	DAE	Kann sich im Dialekt in ganzen Sätzen ausdrücken.	
Ve	DAE	Wortschatz eher gering, kann sich sprachlich korrekt ausdrücken	Vorschulkind
Le	DAE	Kann sich im Dialekt in ganzen Sätzen, teils auch in der Standardsprache ausdrücken	
A	DAZ	Spricht in der Standardsprache	
Li	DAE	Kann sich im Dialekt in ganzen Sätzen ausdrücken.	
V	DAZ	Wortschatz gering, Satzbau häufig grammatikalisch nicht ganz korrekt	

Buch/Material

Bilderbuch: „Der Buchstabenbaum“ von Leo Lionni

Schwerpunkt Teil 2: Konsequentes Sprechen der Lehrperson in der Standardsprache → anschließende Reflexion der Reaktion der Kinder.

Ablauf/Sprache

Buchseite	Situation/Moment	Impuls	Erwartete Reaktion der Kinder
S. 1+2	Zwei Ameisen unterhalten sich	Warum heißt der Buchstabenbaum, Buchstabenbaum? Was denkst du?	Weil er aus Buchstaben besteht. Weil auf ihm Buchstaben wachsen
S. 5+6	Baum mit Buchstaben	Welche Buchstaben kannst du erkennen? Was ist dein Lieblingsbuchstabe und warum?	Nennen der Buchstaben. Sie sind anders geschrieben, als wir es gelernt haben.
S. 9+10	Buchstaben werden von den Zweigen geweht	Was passiert mit den Buchstaben? Wohin fliegen sie?	Sie werden in ein anderes Land geweht. Sie fallen zu Boden. Sie können sich festhalten.
S. 13+14	Der Wortkäfer kommt.	Veränderung der Stimme bei direkten Reden	
S. 13+14	Der Wortkäfer erklärt den Buchstaben, dass sie sich zu Wörtern zusammenschließen können.	Welche Wörter kennst du mit 3 Buchstaben? Welche Wörter kennst du mit 4 Buchstaben? Welche Wörter kennst du, die mehr als 4 Buchstaben haben?	Die Kinder zählen unterschiedliche Wörter auf.
S. 17+18	Aus den Buchstaben wurden Wörter.	Welche Wörter haben die Buchstaben gebildet?	Vorlesen der Wörter
S. 21+22	Raupe kommt auf den Baum	Diese seltsame Raupe hat einen speziellen Namen. Welchen Namen könnte sie haben? Warum sollte sie genau diesen Namen haben? Tipp: Sie macht aus den Wörtern etwas Besonderes.	Vermutungen der Kinder werden ausgesprochen.

		Buchstaben setzen sich zusammen zu Wörtern und Wörter setzen sich zusammen zu Sätzen.	
S. 23+24	Die Wörter setzen sich zu Sätzen zusammen.	Was könnte ein wichtiger Satz für die Menschen sein?	Friede für alle Menschen auf dieser Welt. Gesundheit wünsche ich allen. Alle Kinder dürfen zur Schule gehen. Alle Menschen sollen genug Essen und Trinken haben.
S. 25+26	Die Raupe möchte, dass der Satz auf ihren Rücken klettert.	Warum sollte die Raupe das wollen? Welchen Grund hat sie?	Die Raupe möchte den Satz besitzen. Sie möchte ihn weitertragen. Sie möchte den Wörtern zeigen, dass sie wichtig sind.
Im Anschluss		Gibt es Sätze, die für viele Menschen wichtig sind? Gibt es Sätze, die viele Menschen lesen sollten? Warum reicht es nicht, wenn man nur Buchstaben oder Wörter verwendet? Warum sollte man Sätze verwenden?	Manchmal hört man nur durch die Verwendung von Sätzen, was gemeint wird. Durch die Sprachmelodie oder die Intonation. Auch braucht man manchmal mehr als nur einzelne Wörter, um zu wissen, was das Gegenüber meint.

Die Stimme wird varrierend eingesetzt. Die Sprachmelodie und das Tempo verändern sich beim Vorlesen je nach Situation ebenfalls.

PLANUNG UND VERLAUF DIALOGISCHES LESEN

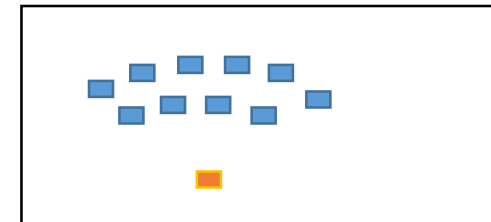
durchgeführt am 21. Juni 2022

Ort Volksschule Aistersheim

Zeit Zeitpunkt: 8:40 – 9:20

Dauer: 20-30 Minuten

Sitzordnung Halbkreis auf Stühlen



Skizze der Sitzordnung

Kinder Alle Kinder sind zwischen 6 und 7 Jahre alt.

Kind	DAE oder DAZ	Sprachstand in Deutsch	Bemerkungen
F	DAE	Kann sich im Dialekt in ganzen Sätzen ausdrücken.	
Lu	DAE	Kann sich im Dialekt in ganzen Sätzen ausdrücken.	
S	DAE	Kann sich im Dialekt in ganzen Sätzen ausdrücken..	
M	DAE	Kann sich im Dialekt in ganzen Sätzen, teils auch in der Standardsprache ausdrücken.	
Le2	DAE	Kann sich im Dialekt in ganzen Sätzen ausdrücken.	
Ve	DAE	Wortschatz eher gering, kann sich sprachlich korrekt ausdrücken	Vorschulkind
Le	DAE	Kann sich im Dialekt in ganzen Sätzen, teils auch in der Standardsprache ausdrücken	
A	DAZ	Spricht in der Standardsprache	
Li	DAE	Kann sich im Dialekt in ganzen Sätzen ausdrücken.	
V	DAZ	Wortschatz gering, Satzbau häufig grammatikalisch nicht ganz korrekt	

Buch/Material

Bilderbuch: „Einer für Alle – Alle für Einen!“ von Brigitte Weninger und Eve Tharlet

Schwerpunkt Teil 2: Animieren der Kinder auch in Standardsprache zu sprechen. „Kannst du auch so sprechen, wie ich spreche?“

Ablauf/Sprache

Buchseite	Situation/Moment	Impuls	Erwartete Reaktion der Kinder
S. 10 +11	Die Maus und der Maulwurf beobachten den Frosch beim Hüpfen	Jeder kann etwas Besonders gut. Was kannst du besonders gut? Oder, was kannst du gar nicht gut? Was möchtest du gerne gut können?	Die Kinder erzählen von ihren Stärken und Schwächen.
S. 16+17	Der Igel hat immer Angst	Wovor hat du Angst? Wovor fürchtest du dich?	Die Kinder erzählen von ihren Ängsten.
S. 20+21	Die Tiere haben zum Schutz vor dem Gewitter einen Bau gebaut.	Jeder von ihnen kann seine Stärken nutzen, um gemeinsam etwas Tolles zu schaffen. Hast du schon einmal etwas alleine nicht gekonnt, aber ein anderes Kind hat mitgeholfen und ihr habt dann gemeinsam etwas Großartiges geschafft?	Die Kinder erzählen von ihren Erlebnissen und von Stärken der Anderen.
S. 24+25	Die fünf Freunde helfen immer zusammen.	Warum ist es wichtig, anderen zu helfen? Manche Menschen sind auf Hilfe angewiesen und sitzen z.B. im Rollstuhl. Können auch diese Menschen etwas besonders gut? Wie fühlst du dich, wenn du anderen hilfst? Wie fühlst du dich, wenn dir geholfen wird?	Ich fühle mich glücklich, wenn mir geholfen wird. Außerdem mag ich es, anderen zu helfen, da sie meistens sehr dankbar sind. Alle Menschen können etwas gut. Auch Menschen mit Beeinträchtigungen.

Die Stimme wird varrierend eingesetzt. Die Sprachmelodie und das Tempo verändern sich beim Vorlesen je nach Situation ebenfalls.

PLANUNG UND VERLAUF DIALOGISCHES LESEN

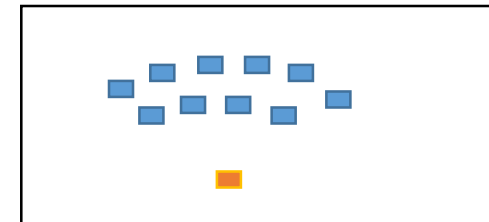
durchgeführt am 05. Juli 2022

Ort Volksschule Aistersheim

Zeit Zeitpunkt: 8:40 – 9:20

Dauer: 20-30 Minuten

Sitzordnung Halbkreis auf Stühlen



Skizze der Sitzordnung

Kinder Alle Kinder sind zwischen 6 und 7 Jahre alt.

Kind	DAE oder DAZ	Sprachstand in Deutsch	Bemerkungen
F	DAE	Es fällt ihm schwer, in der Standardsprache zu sprechen	Fokus wird im 4. Durchgang auf die Redebeiträge dieses Kindes gelegt.
Lu	DAE	Kann in der Standardsprache sprechen, muss sich sehr bemühen.	Fokus wird im 4. Durchgang auf die Redebeiträge dieses Kindes gelegt.
S	DAE	Kann gut in der Standardsprache sprechen	Fokus wird im 4. Durchgang auf die Redebeiträge dieses Kindes gelegt.
M	DAE	Kann gut in der Standardsprache sprechen	Fokus wird im 4. Durchgang auf die Redebeiträge dieses Kindes gelegt.
Le2	DAE	Es fällt ihm schwer, in der Standardsprache zu sprechen	Fokus wird im 4. Durchgang auf die Redebeiträge dieses Kindes gelegt.
Le	DAE	Es fällt ihr schwer, in der Standardsprache zu sprechen	Fokus wird im 4. Durchgang auf die Redebeiträge dieses Kindes gelegt.

Buch/Material

Schwerpunkt: Die Sprechbeiträge von 6 Kindern werden explizit ausgewählt und transkribiert.

Ein weiterer Input erfolgt durch den Einsatz eines Stofftieres.

Bilderbuch: „Juhu, Letzter! Die neue Olympiade der Tiere“ von Jens Rasmus

Ablauf/Sprache

Buchseite	Situation/Moment	Impuls	Erwartete Reaktion der Kinder
S. 1+2	Tag der Olympiade	Welche Tiere sehen wir auf den Bildern?	Die Kinder erzählen, was sie sehen
S. 11+12	Es gewinnen immer die gleichen Tiere.	Erkläre bitte Anneliese, warum die Tiere gelangweilt sind. Was ist vor lauter Langeweile passiert?	Die Kinder erzählen die Geschichte nach.
S. 13	Die Tiere überlegen sich etwas Neues.	Hast du eine Idee? Wie könnte die Olympiade spannender werden?	Die Kinder erzählen von ihren Ideen und Erlebnissen zu Wettbewerben.
S. 14	Neue Olympiade der Tiere	Kannst du Anneliese die Spielregeln der neuen Olympiade erklären? Sie hat sie noch nicht verstanden.	Wiedergeben der Geschichte
S. 23	Kugelstoßen	Es treten der Frosch, die Meise und der Schmetterling an. Wer denkst du gewinnt diesen Wettkampf und warum?	Die Kinder dürfen ihre Vermutungen abgeben.
S. 25	100-Meter-Lauf	Wie könnte der Gepard den Lauf gewinnen?	Die Kinder dürfen ihre Vermutungen abgeben.

Die Stimme wird varrierend eingesetzt. Die Sprachmelodie und das Tempo verändern sich beim Vorlesen je nach Situation ebenfalls.

Anhang 3

Es wurden je Etappe zwischen 10 und 20 aussagekräftige Transkriptstellen ausgewählt, welche hier nun angeführt werden.

Beschreibung:

- 1 Lehrperson wurde mit L abgekürzt
- 2 Alle anderen Buchstaben stehen für den Anfangsbuchstaben des Kindes. Wenn zwei Kinder, den gleichen Anfangsbuchstabe hatten, wurde der zweite Buchstabe hinzugefügt.
- 3 Die Einteilung der Sprachäußerungen erfolgte in die Kategorien standardnah (stand), dialektnah (dia), gemischt (mix) und umgangssprachlich (ugs)

Transkript zu Etappe 1 am 15. Mai 2022

Dialogisches Lesen zum Buch „Die Streithörnchen“ von Rachel Bright und Jim Field

- 2 L: Kennt jemand von euch dieses Buch? (stand)
- 5 F: Des is eigentlich nua, eigentlich nua nu Blätta. (mix)
- 12 L: Ich werde dann einige Fragen stellen und wer was sagen möchte, bitte aufzeigen. (stand)
- 15 L: Wei sunst versteht ma jo ned, wenn olle durcheinaund redn. (dia)
- 40 Le: Weil do de Blätta scho fost obaflagn und so. (dia)
- 57 Lu: Do hoda anen letzten Zapfen gefunden, da Leni. (mix)
- 90 L: Und da Finn, hat einen ganzn Beag schau an Vorräten. (mix)
- 93 F: Jo und zwoa vaschiedene Augn (dia)
- 131 A: Deaf i moi seng? (dia)
- 187 L: Eigentlich würd er eam nimma brauchn. (dia)
- 215 Lu: Oda se kinnan steabn, weils fost gengan Baum springn kinnan. (dia)
- 272 A: [...], ihnen macht es Spaß, weil sie lächeln. (stand)
- 312 M: [...], sie, sie haum fü Wossa in Mund griegt und de san miad weils ned, weil wauns schlofn daun gengan unta und ertrinkn daun, eiso saufn ob (dia)

- 338 F: Do is a Heaz, des fliagt eam wieda ausn Bauch ausa. (dia)
- 344 M: Sie werden Freunde. (stand)
- 365 F: He, de haum de Aung zua, de san bewusstlos, i hob Recht kobt. (dia)
- 460 Ve: Freunde san wichtig, weil do kauma mit de Freunde spielen und alloa zu spün is langweilig und teilen mocht Spaß. (mix)
- 486 A: Ich hab schonmal geteilt im Kindagarten, mit mein besten Freund, dea vergessn hat seine Jause einzupacken. (stand)
- 505 Lu: [...], i hob ah moi mit mein [...], zum Beispü gestan, zum Beispü voagestan, am Samstag, doda hob i a Fuasboispü kobt und doda hob i mit meine Fuasbolla, [...] in, die in mein Team woan, Äpfel geteilt, weil i hob doda Apf., Äpfel mitkobt, oba a boa woitn ah koan. (dia)

Transkript zu Etappe 2 am 7. Juni 2022

Dialogisches Lesen zum Buch „Der Buchstabenbaum“ von Leo Lionni

- 2 L: Unsere Geschichte heute heißt: „Der Buchstabenbaum“. (stand)
- 19 A: Vielleicht kann da auch ein, ein Dino draufhängen am, am Ende des Baumes. (ugs)
- 40 M: Vielleicht is ah er, am Baum steht do Einhorn. (mix)
- 182 V: Das V, Vogelvau, wat amal, [...] Vogelvau, F wie Freunde und das und [...] A wie weißt du Mama, Papa und das [...] das Z weißt du das Z wie meinen Nachname Zaba. (mix)
- 217 Le2: Mei Lieblingsbuchstabe is nu J wie Juni. (dia)
- 287 M: Ah füa unsan Namen und Nachnamen. (mix)
- 329 Lu: Vielleicht is des scho weg gewürbelt, [NB]. (dia)
- 426 M: Boa, des hod mi grad richtig gschreckt. (dia)
- 456 Lu: Der See ist kalt. (stand)
- 466 V: Aba deaf i schnö. (dia)
- 474 S: Lukas sitz di nieda. (dia)
- 482 L: Ich lass dich noch überlegn und nehm in der Zwischenzeit den [NB] dran. (stand)
- 540 L: Am Donnastag in den ersten beiden Stundn kommen die Schulanfäng-akinda zu uns. (stand)

Transkript zu Etappe 3 am 21. Juni 2022

Dialogisches Lesen zum Buch „Einer für Alle – Alle für Einen!“ von Brigitte Weninger und Eve Tharlet

- 67 Lu: [...], er kaun an Weltrekord mocha, weila so hoch springa kau. (dia)
- 68 L: [...]. Versuch bitte so zu sprechen, wie ich spreche. (stand)
- 70 L: Er kann einen Weltrekord machen, genau. (stand)
- 287 M: I hob mega Angst vor Voglspinnen und vor, von soiche harrigen Spinnen. (dia)
- 288 M: Oba von klane Spinnen und so von Webaknechte hob i ah bissi Aungst oba so gaunz kloane ned. (dia)
- 289 L: Versuchst das bitte noch einmal zu sprechen, wie ich spreche. (stand)
- 292 M: Ich hab vor Spinnen Angst. (stand)
- 293 M: Vor Voglspinnen, vor [...] vor Weberknechte ein bisschen und vor kleinen Spinnen gar nicht. (stand)
- 421 Le2: I hob voa nix Aungst, aba vor Wespn hob i a bissi Aungst. (dia)
- 422 L: [...], jetzt versuchst du's nochmal zu sprechen, so wie ich spreche. (stand)
- 423 Le2: Ich hab von Wespen ein bisschen Angst, weil die warn schonmal bei mein Lebakassemmel eine und i hob, i hab abgebissen und de hod ma in die Zung tstocho. (mix)
- 504 M: Sie war richtich schnell und dann bin ich auf mein Knie gefalln und dann ist Papa gekommen und hat mich zu Mama getragen. (stand)
- 509 Lu: Ich habe schonmal meiner Schwesta geholfn, voi oft, aba i woas nimma wos i gmocht hob, aba zum Beispiel hab i mal was suacha ghoifn und ein paar Sachn haben wir gefunden und ein paar nicht. (mix)
- 512 Le2: Mia haum schau in da Nocht faunga gspüd, Lukas und i, ea hod mia docht er woa do und i bin in Richtung Hochbett do grennt und do hob i rückwärts gschaut und daun hob do, [...] a Kat griagt. (dia)

Transkript zu Etappe 4 am 5. Juli 2022

Dialogisches Lesen zum Buch „Juhu, Letzter! Die neue Olympiade der Tiere“ von Jens Rasmus

- 8 M: Wie wir auf Deutsch sprechen, des moga ned. (mix)
- 58 M: Wia woan amoi in, in Urzeitpark, do hods ah Hamstarad gem und do sama eini und des hod se augführt ois ma aufiklettan darat, oiso das ma grad Kopfüber warat. (dia)
- 97 M: Und weil man imma die gleichen Geräte hat und es wird fúa die Tiere des schon langweilig. (stand)
- 125 S: Des schloft i., das schlaft imma und hängt meistens an am Baum. (mix)
- 142 M: Ah Faultiar is des wos imma am Baum hängt [NB]. (dia)
- 164 S: Des hod koane Oam, oh mein Gott, des hod koane Oam. (dia)
- 343 Lu: Dea Fredi griagt Ohrnweh. (mix)
- 359 F: De Maus hodn irgendwo eigsperrt. (dia)
- 377 Le2: De Meise hod in Schmettaling gessn. (dia)
- 397 L: Kannst du es noch mal versuchen, für den Fredi richtig zu sprechen? (stand)
- 398 Lu: Er rennt langsama, viel lahma als die Schnecke, so lahm. (stand)

Eidesstattliche 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.

Die CD-ROM wurde von mir bezüglich der gespeicherten Daten überprüft.

21.11.2022

Unterschrift