

MASTEROPPGAVE

Zur Frage nach der Integration sprachlicher Variation im Deutschunterricht –

Eine Untersuchung zu Haltungen und Praxis an ausgewählten norwegischen Gymnasien

Utarbeidet av:

Julia Kleven

Fag:

Master i fremmedspråk i skolen – tysk

Avdeling:

Avdeling for språk, økonomi og samfunn



Inhalt

Abstract	3
Vorwort	4
1. Einleitung	5
2. Fragestellung und Zielsetzung vorliegender Arbeit.....	8
3. Theoretische Grundlagen	10
3.1. Zur Nicht-Abgrenzbarkeit von Sprachsystemen und Begrifflichkeiten	10
3.1.1. Definition des Deutschen aus soziolinguistischer Sicht.....	10
3.1.2. Sprachwirklichkeit aus linguistischer Perspektive	12
3.2. Die vielen Gesichter sprachlicher Variation.....	16
3.3. Dynamik der Sprachentwicklung	17
3.4. Spracheinstellung.....	19
3.5. Lehrplanforderung interkulturelle kommunikative Kompetenz.....	21
4. Methode und Untersuchungsdesign	25
4.1. Die Forschungsmethode	25
4.1.1. Die Untersuchungsgruppe – Auswahl der Stichprobe	25
4.1.2. Das Messinstrument	28
4.2. Die Befragungssituation und Durchführung der Befragung.....	29
4.3. Diskussion der Gütekriterien	30
5. Deskriptive Präsentation und Diskussion der Ergebnisse.....	33
5.1. Spracheinstellung, Erfahrungen und Haltungen zur L1	33
5.2. Spracherfahrungen und Wissen über sprachliche Variation im Zielsprachengebiet	37
5.3. Status Quo: DaF-Unterricht und sprachliche Variation	43
5.3.1. Lehrplaninterpretation	43
5.3.2. Unterrichtsinhalte	46
5.3.3. Medieneinsatz im Unterricht.....	46

5.4. Wünsche, Meinungen und Einstellungen	49
6. Präsentation und Diskussion von Korrelationen	55
6.1. Die Lehrergruppe.....	55
6.1.1. Komparative Analyse der Aussagen muttersprachlicher vs. norwegischer Lehrkräfte.....	55
6.1.2. Lehrplaninterpretation und Unterrichtsinhalte von Lehrern	57
6.2. Die Schülergruppe	58
6.2.1. Geschlechtsspezifische Unterschiede.....	58
6.2.2. Eigene Dialektverwendung und Haltungen zur Thematisierung von Dialekten im DaF-Unterricht.....	62
7. Konklusion und Ausblick	65
7.1. Zusammenfassung der Ergebnisse.....	65
7.1.1. Spracheinstellung gegenüber sprachlicher Variation in der L1	65
7.1.2. Wissen über die Sprachvariation im deutschen Sprachraum	65
7.1.3. Unterrichtliche Praxis – Medienverwendung und Inhalte.....	66
7.1.4. Einstellung und Meinungen zur Thematisierung sprachlicher Variation	67
7.1.5. Unterschiede zwischen Schülern und – muttersprachlichen und nicht- muttersprachlichen – Lehrern	68
7.2. Ausblick.....	69
7.3. Schlussbemerkung	71
Literaturverzeichnis.....	72
Anhang	75
Figurenverzeichnis.....	75
Der Fragebogen	76
Lehrerversion	76
Schülerversion.....	81
Einverständniserklärung	85

Abstract

Seit der kommunikativen Wende in der Sprachdidaktik fordern Sprachwissenschaftler eine verstärkte Thematisierung der Varietäten des Deutschen im DaF-Unterricht. Vorliegende Untersuchung erörtert a) was Lehrende und Lernende des Faches Deutsch auf Niveau 2 an vier Gymnasien der Region Telemark in Norwegen über die Varietäten des Deutschen wissen, b) was im Unterricht derzeit zu diesem Thema unterrichtet wird und wie die Lehrplanforderungen diesbezüglich interpretiert werden und c) welche Einstellung Lehrende und Lernende zur Diskussion um die Forderung einer verstärkten Integration der Varietäten des Deutschen haben. 168 Schüler und 10 Lehrer an vier verschiedenen Gymnasien in der Region Telemark, Norwegen, nahmen an einer standardisierten Umfrage zu dieser Problemstellung teil. In der Untersuchung konnte festgestellt werden, dass eine Thematisierung im heutigen DaF-Unterricht stattfindet. Sowohl Lehrer als auch Schüler halten eine Thematisierung zwar für wichtig, sehen aber auch in Anbetracht der begrenzten zeitlichen Rahmenbedingungen des Unterrichts und der Examensanforderungen, dass eine Realisierung eher schwierig wird, vor allem eine Thematisierung von Dialekten wird eher abgelehnt, während die Thematisierung verschiedener Standardsprachen in angemessenem Maße als wichtig und sinnvoll erachtet wird.

Key-words: Sprachliche Variation • Varietäten des Deutschen • Dialekt • Standard • DaF-Unterricht • Lehrerperspektive • Schülerperspektive • Spracheinstellung • kommunikative interkulturelle Kompetenz • Lehrplan

Vorwort

*„Gell, du verschtosch mi it ond i verschtand di it,
aber mir sin trotzdem Freind!“*

Sprachliche Variation im deutschen Sprachraum begegnete mir bereits vor vielen Jahren in Form von Mundart. Aufgewachsen im Dreiländereck, zwischen Österreich, der Schweiz, dem Baden-Württembergischen Allgäu, an der Grenze zu Bayern, in einem kleinen Dorf, habe ich die Vielfalt der deutschen Sprache von Geburt an erleben dürfen. Noch heute erzählen mir meine Großeltern von dem Tag, als ich als vierjähriges Mädchen mit meinem Großonkel aus Kärnten im Hof spielte und im breitesten Schwäbisch obiges Zitat von mir gab.

Betrachten Lehrende und Lernende des Faches Deutsch die Herausforderung sprachlicher Variation im deutschen Sprachraum als Bereicherung oder Problem?

Als Deutschlehrerin am norwegischen Gymnasium bemühe ich mich nach wie vor darum, mich im Unterricht „hochdeutsch“ zu artikulieren und meinen Dialekt weitestgehend zu verstecken, während ich beobachtend registriere, dass meine norwegischen Kollegen mit größtem Stolz genau das Gegenteil tun: sie repräsentieren und pflegen ihren Dialekt. In schulischem Zusammenhang ist die deutsche Sprachwirklichkeit insofern von Bedeutung, als die Schüler eine praktisch orientierte, möglichst anwendbare Sprache lernen sollen. Welches Deutsch sollen wir unterrichten, wenn wir unsere Schüler interkulturell-kommunikativ kompetent ausbilden wollen? Was ist überhaupt richtiges und was ist falsches Deutsch und wer bestimmt eigentlich über die Standards? Auch ich muss sagen, dass ich – wie auch Petra Rannestad in ihrem Artikel in *Fremdsprache Deutsch* (2007/37) diskutiert – zu meinem *bin gesessen* stehen kann. *Wie viel sprachliche Variation die deutsche Sprache verträgt*, ist eine aktuell berechnete und wichtige Fragestellung. Viel wichtiger in meinen Augen ist jedoch, wie wir mit der Sprachwirklichkeit im fremdsprachlichen Klassenzimmer umgehen.

Für die Unterstützung dieser Forschungsarbeit möchte ich meinen Dank an Frode Lundemo richten, der diese Arbeit begleitet und fachlich konstruktiv beeinflusst hat. Der Dank geht auch an alle an der Studie beteiligten Lehrer und Schüler und an meine Mathekollegen, die mir bei der Auswertung des Datenmaterials behilflich waren, an meine Kolleginnen im Fach Deutsch, die sich Zeit für das Korrekturlesen der Arbeit genommen haben und nicht zuletzt meinen drei Jungs zu Hause, die viel im Garten Fußball spielen mussten, damit die Mama arbeiten konnte.

1. Einleitung

Verschiedenste Aspekte sprachlicher Variation und die Frage nach ihrer Integration in den fremdsprachlichen Deutschunterricht wurden im vergangenen Jahrzehnt zunehmend zum Gegenstand kontroverser Diskussionen unter Sprachwissenschaftlern und Sprachdidaktikern¹. Als Folgeerscheinung der kommunikativen Wende in der Fremdsprachendidaktik dürfte vermutet werden, dass den Forderungen der Soziolinguistik nach einer Thematisierung sprachlicher Variation im DaF-Unterricht auch in der Fremdsprachendidaktik verstärkt nachgekommen wird. Betrachtet man jedoch die Lehrwerke, ist dem nicht so: Hier finden sich nach wie vor vorgestanzte Dialoge in verkünsteltem „Hochdeutsch“², die fern von jeglicher Sprachrealität im Zielgebiet liegen (vgl. Ammon 2004). Die Sprachwirklichkeit, bestehend aus einer Vielfalt an Varietäten, wird im fremdsprachlichen Klassenzimmer vermutlich nach wie vor weitestgehend ausgeblendet.

Im deutschen Sprachraum werden wir mit einer Sprachwirklichkeit konfrontiert, die sich an Vielfalt kaum überbieten und sprachwissenschaftlich kaum kategorisieren lässt. Was wissen und denken Lehrer und Schüler³ über sprachliche Variation im deutschsprachigen Sprachraum und wie gehen sie damit um? Was lernen Schüler über den Plurizentrismus der deutschen Sprache einerseits und dialektale bzw. regionale Varietäten andererseits? Werden rezeptive Sprachfähigkeiten in Bezug auf die Herausforderung sprachlicher Variation gezielt geschult? Dürfen wir der Versuchung nachgeben, der „Herausforderung sprachliche Variation“ auszuweichen, indem wir uns im Unterricht an den Standard halten – obwohl dieser Standard, wie Heinrich Löffler (2010) bemerkt, womöglich eine Illusion ist? Diese Fragestellungen bildeten den Ausgangspunkt für vorliegende Arbeit.

Im Zuge der Globalisierungs- und Mediatisierungsprozesse des letzten Jahrzehnts ändern sich nicht nur die Geschwindigkeit und das Maß der Dynamik europäischer Sprachen, auch die Lehrpläne, die Methodik und die Inhalte im DaF-Unterricht verändern und vervielfältigen sich aufgrund neuerer technischer Hilfsmittel. Es wird vermutet, dass, nachdem auch der aktuelle Lehrplan für Fremdsprachen den Einsatz authentischer Texte und Tonaufnahmen einfordert, immer mehr Lehrkräfte über den Buchrand des schulischen Lehrwerks

¹ Vgl. Ammon (2004), Durrell (2004), Neuland (2004), Hirschfeld (1999), König (1997).

² Hochdeutsch wird hier als ideelle Standardsprache angesehen.

³ Der Einfachheit halber werde ich fortlaufend die Begriffe *Lehrer* und *Schüler* anstelle von *Lehrerinnen und Lehrer* und *Schülerinnen und Schüler* verwenden. Es ist in Forschungsarbeiten üblich, bei Referenzen von gemischtgeschlechtlichen Gruppen geschlechtsübergreifendes Maskulinum zu verwenden.

hinausschauen und im Internet nach Unterrichtsinhalten wie Reportagen, Liedern, Texten, und Tonträgern suchen und diese im Unterricht anwenden. Die natürliche Konsequenz davon ist der mehr oder weniger bewusste Einzug sprachlicher Variation ins Klassenzimmer. Interessant dabei ist nun, inwieweit sich Lehrer und Schüler der damit einhergehenden Herausforderungen und Möglichkeiten bewusst sind und wie diese im Unterricht behandelt werden.

Baßler/Spiekermann (2001) konnten in ihrer Studie, in der mit Hilfe einer Fragebogenuntersuchung die Spracheinstellung Deutschlernender und Deutschlehrender gegenüber der deutschen Standardsprache und gegenüber Dialekten untersucht wurde, feststellen, dass die Lernenden die Relevanz einer Thematisierung deutscher Dialekte höher einstufen als die Lehrenden. Das Ergebnis der Studie zeigte, dass Deutschlernende, die im deutschen Sprachraum leben, durchaus ein Bedürfnis nach Kompetenzerweiterung in Bezug auf die sprachliche Variation, vor allem Dialekte, empfinden (Baßler/Spiekermann, 2001: 18).

Bislang wurden meines Wissens noch keine Daten zur Relevanz der Integration oder Thematisierung dialektaler, bzw. regionaler Varietäten wie auch nationaler Standards im DaF-Unterricht Deutschlernender im nicht-deutschen Sprachraum aus der Perspektive von Lernenden und Lehrenden erhoben. Vorliegende Forschungsarbeit versucht zu erheben, wie eine solche Einschätzung bei Deutschlernenden und Deutschlehrenden im nicht-deutschen Sprachraum ausfällt. 168 Schüler und zehn Lehrer von vier verschiedenen Gymnasien in der Region Telemark in Norwegen⁴ haben an einer Fragebogenuntersuchung teilgenommen, die versucht, zunächst ihr Bewusstsein zur Spracheinstellung zur eigenen L1⁵ und ihre Variation zu schärfen und davon ausgehend deren Wissen, Spracheinstellung, Meinungen und Wünsche gegenüber der Integration der deutschen sprachlichen Variation im DaF-Unterricht zu erforschen.

Im ersten Teil der vorliegenden Arbeit wird eine terminologische Diskussion der Begrifflichkeiten vorgenommen. Diese betrifft zunächst die Begrifflichkeiten zum Thema sprachlicher Variation und den Versuch, die Sprachwirklichkeit terminologisch zu erfassen.

⁴ Aus Daten- und Personenschutzrechtlichen Gründen werden die Namen nicht genannt.

⁵ Der Begriff des muttersprachlichen Sprechers ist im Angesicht der heutigen Globalisierungsbewegung kritisch zu verwenden (vgl. Kramsch 1998). Es gibt viele Kinder, die heute nicht mehr mit nur einer Muttersprache aufwachsen. L1 meint an dieser Stelle die Sprache(n), die ein Kind bereits vor der ersten Begegnung mit einer Fremdsprache bereits sprechen. Englisch ist für die meisten Kinder in Norwegen folglich die L2, während Deutsch, Französisch oder Spanisch als L3 gelernt werden.

Anschließend wird das Spracheinstellungskonzept als mentales Konzept zum Gegenstand wissenschaftlicher Diskussion. Im zweiten Teil wird die methodische Vorgehensweise dargestellt und die Untersuchungsgruppe beschrieben. Die Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung werden im dritten Teil der Arbeit präsentiert und diskutiert. Im vierten Teil erfolgt die Analyse interessanter Korrelationen, gefolgt von einer Zusammenfassung der Ergebnisse und einer Konklusion mit Ausblick auf noch offen gebliebene Fragestellungen.

2. Fragestellung und Zielsetzung vorliegender Arbeit

Der grundlegenden Fragestellung, welches Deutsch wir lehren sollen, können und wollen, wird sich jeder Lehrbuchverfasser, jeder Lehrer und jeder Examinator stellen müssen. Wer Deutsch unterrichtet, Lehrbücher schreibt oder Examensarbeiten zensiert, muss Norm- und Varietätenentscheidungen treffen. Das schwerwiegende Argument der kommunikativen Reichweite hat insbesondere in Bezug auf die sprachproduktiven Fähigkeiten der Schüler zu einer Dominanz der deutsch-deutschen Standardsprache oder auch Hochsprache⁶ in Lehrmitteln geführt. Die Förderung rezeptiver Sprachfähigkeit wird dabei der Einfachheit halber ebenso auf die Standardsprache beschränkt. Die Tonträger der Examensaufgaben sind beispielsweise in langsam gesprochenem, gekünsteltem Hochdeutsch verfasst, einer Sprache, die vielleicht für Schüler einfach zu verstehen ist, jedoch relativ weit von der Sprachrealität im deutschen Sprachraum entfernt liegt. Lehren wir also eine Sprache, die unsere Schüler in der Wirklichkeit so kaum bzw. nur in einem geografisch eng begrenztem Raum antreffen? Werden unsere Schüler im Zielsprachengebiet kommunizieren können, wenn wir uns auf die Vermittlung der sogenannten Standardsprache beschränken? Wie gehen die Lehrer damit um, dass es so viele regionale Varietäten gibt – welche Einstellung vertreten die Lehrer? Was denken die Schüler darüber – ist es wichtig, im Unterricht auch mit Dialekten konfrontiert zu werden? Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Spracheinstellung gegenüber dem eigenen Dialekt und den Unterrichtserwartungen? Werden die Lehrplanforderungen nach kommunikativer interkultureller Kompetenz im Deutschunterricht an den vier Gymnasien in Norwegen, Telemark, erfüllt?

Vorliegende Arbeit versucht eine Annäherung an folgende Forschungsfragen:

1. Welche Spracheinstellung haben Lehrer und Schüler an den Gymnasien der Telemark gegenüber dem eigenen Dialekt bzw. der Sprachvariation in der L1?
2. Was wissen Lehrer und Schüler über die Sprachvariation im deutschen Sprachraum?
3. Welche Inhalte innerhalb sprachlicher Variation werden im DAF-Unterricht wie häufig thematisiert und welche Medien werden dabei verwendet?
4. Welche Einstellung, Haltungen und Wünsche vertreten Lehrer und Schüler gegenüber der Thematisierung sprachlicher Variation im DAF-Unterricht?

⁶ Eine Begriffsabklärung wird in Kapitel 3.1. erfolgen.

5. Und den Fragen 1-4 übergeordnet: gibt es Unterschiede zwischen Lehrern und Schülern?
Gibt es Unterschiede zwischen muttersprachlichen und nicht-muttersprachlichen Lehrkräften?

Vorliegende Arbeit verfolgt das Ziel, den Status Quo der Thematisierung sprachlicher Variation im norwegischen DaF-Unterricht an Gymnasien in der Region Telemark festzustellen. Es wird weiterhin versucht, Einstellungen, Haltungen und Meinungen von Schülern und Lehrern zu beleuchten. Interessant wird dabei sein, ob ein Zusammenhang dieser Haltungen mit der eigenen Spracheinstellung nachgewiesen werden kann.

Wenn Sprachdidaktik und Wissenschaft Forderungen stellen, so ist es doch auch wichtig, die Meinungen und Haltungen von Lehrern und Schülern bezüglich dieser Forderungen einzuholen, um herauszufinden, wie das Bedürfnis nach Thematisierung sprachlicher Variation vor allem im Hinblick auf die Entwicklung reeller kommunikativer Kompetenz aus Perspektive der Lehrenden und Lernenden eingeschätzt wird. Die Perspektive von Lehrenden und Lernenden ist vor allem deswegen wichtig, weil sie die Rahmenbedingungen des DaF-Unterrichts an weiterführenden Schulen kennen und daher den Forderungen von Didaktikern und Sprachwissenschaftlern eine realistische Einschätzung entgegen können.

Neben dem Versuch einer wissenschaftlich präzisen Beantwortung obiger Forschungsfragen, beabsichtigt vorliegende Arbeit auch die Sensibilisierung der an der Fragebogenuntersuchung teilnehmenden Schülern und Lehrern in Bezug auf die Diskussion um die Integration dialektaler und nationaler Varietäten der deutschen Sprache im DaF-Unterricht.

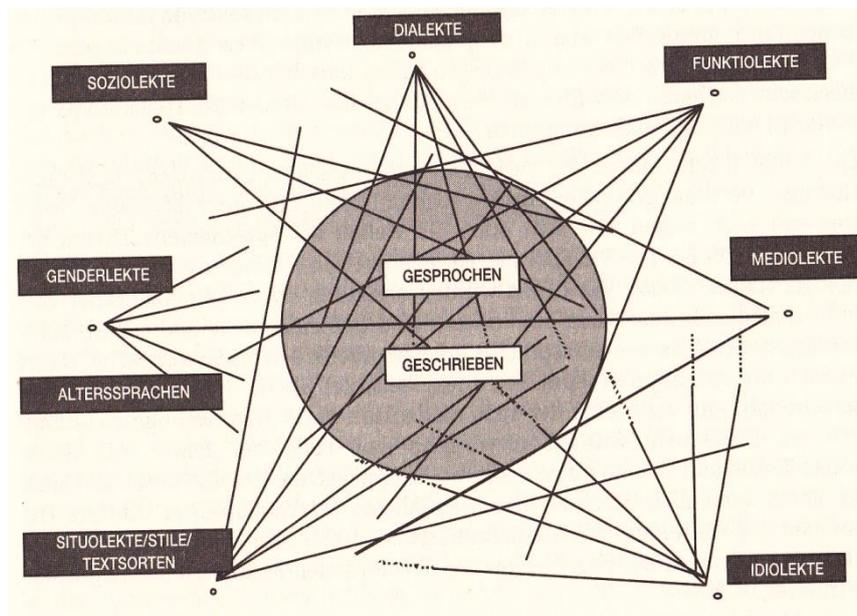
3. Theoretische Grundlagen

3.1. Zur Nicht-Abgrenzbarkeit von Sprachsystemen und Begrifflichkeiten

Löffler (2010), Schmidlin (2011) und Ammon (2004) weisen mehrfach darauf hin, dass eine Kategorisierung oder präzise Abgrenzung von komplexen Sprachsystemen sowie der Begrifflichkeiten, mit denen Sprachsysteme und Sprachwirklichkeit zu erfassen versucht werden, kaum möglich ist. Dennoch wird an dieser Stelle der Versuch unternommen, die Besonderheiten der Variation des Deutschen zu erläutern. Dazu ist zunächst eine Annäherung an eine mögliche Definition der in vorliegender Arbeit verwendeten Begrifflichkeiten zur Erfassung der Sprachwirklichkeit im deutschsprachigen Raum aus (sozio-)linguistischer Perspektive nötig.

3.1.1. Definition des Deutschen aus soziolinguistischer Sicht

Historisch betrachtet ist Deutsch „jene aus dem Westgermanischen durch ‚hochdeutsche Lautverschiebung‘ herausgelöste Dialektgruppe, aus der sich seit dem 15. Jahrhundert eine überregionale Schriftsprache gebildet hat mit mehreren regionalen Varianten im gesprochenen Bereich.“ (Löffler 2010:55). Diese sehr allgemein gefasste Definition hilft allerdings nicht bei der Frage nach einer systematischen Erfassung der Sprachwirklichkeit. Aus soziolinguistischer Perspektive kann eine Kategorisierung der Sprachwirklichkeit im deutschen Sprachraum anhand Löfflers soziolinguistischen Varietäten-Modells (Löffler, 2010:79) graphisch exemplifiziert werden. Demnach ist „das Deutsche ein Varietätenbündel. Es kann die geschriebene Literatur- und Kultursprache, es kann die gesprochene Hochsprache sein als genormte Sprechvariante der Schriftsprache, es kann eine landschaftliche Abwandlung oder ein historischer Dialekt sein.“ (Löffler 2010:55). Deutsch ist also keine normierte Einheitssprache, wie selbst Fachleute manchmal fälschlicherweise glauben. Die Varietäten des Deutschen werden in der Regel durch „außersprachliche Beschreibungsdimensionen kategorisiert“ (Spiekermann 2007:1): Raum, Zeit, soziale Schicht oder Gruppe und auch Situationen sind solche Dimensionen. Sie treten in erweiterter bzw. veränderter Form in Löfflers Sprachwirklichkeitsmodell erneut:



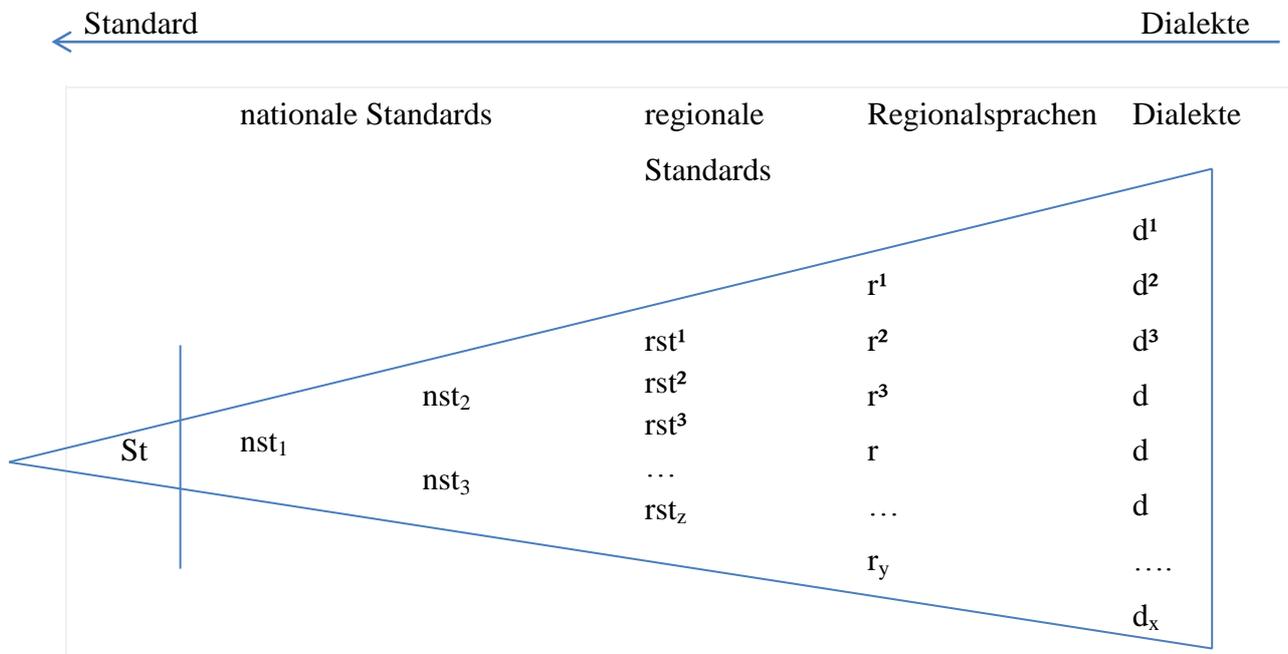
Figur 1. Ein soziolinguistisches Varietätenmodell (Löffler 2010:79)

Die äußeren sieben Eckpunkte im Sprachwirklichkeitsmodell, so Löffler, „sind sogenannte sprachliche Großbereiche (**Lekte**⁷), die sich nach dem Individuum (**Idiolekt**), nach dem Medium (**Mediolekt**), der Funktion (**Funktiolekt**), der arealen Verteilung (**Dialekt**), der Sprechergruppe (**Soziolekt**), nach Alter und Geschlecht (**Genderlekt** und **Alterssprachen**) und nach Interaktionstypen bzw. Situationen (**Situolekt**) unterscheiden. Dass die unterschiedlichen Lekte ineinandergreifen, in gesprochener wie geschriebener Form auftreten und sich keiner Hierarchie unterwerfen, wird durch die angedeuteten Striche und den Kreis veranschaulicht. Die plurizentrische Facette des Deutschen mit seinen drei nationalen Standards wird allerdings in diesem Modell nicht erfasst. Auch die historischen Varietäten werden nicht im Modell integriert. Daher kann das Modell lediglich als schematische Skizze betrachtet werden, die uns dabei hilft, die Komplexität der Sprachwirklichkeit zu verstehen. Löffler selbst betont, dass eine jegliche Klassifizierung eine Frage des Standpunktes sei und daher stets nur unzureichend sein könne (Löffler 2010: 79). Für die in vorliegender Forschungsarbeit verwendeten Begrifflichkeiten und die zu beantwortenden Forschungsfragen ist eine Analyse der Sprachwirklichkeit aus rein linguistischer Perspektive nötig.

⁷ Die Varietäten des Deutschen werden auch *Lekte* genannt, nach dem Suffix „-lekt“ vgl. Dialekt (Löffler 2010:79)

3.1.2. Sprachwirklichkeit aus linguistischer Perspektive

Die Deutsche Sprache besteht – aus linguistischer Perspektive betrachtet – aus einem Kontinuum, das sich zwischen den Polen Standard und Dialekt bewegt. Baßler/Spiekermann (2001) verdeutlichen das Kontinuum der Varietäten des Deutschen anhand folgenden grafischen Modells:



Figur 1. Modell regionaler Varietäten des Deutschen (Baßler/Spiekermann, 2001: 2).

An der Basis dieses Modells finden sich die Dialekte mit relativ geringer kommunikativer Reichweite. Diesen übergeordnet sind die Regionalsprachen, die zwar auf Dialekten basieren, gewisse dialektale Merkmale allerdings abgebaut haben. Diese Regionalsprachen werden von Baßler/Spiekermann (2001) zu Regionalstandards⁸ zusammengefasst. Die drei nationalen Standards werden diesen Regionalstandards übergeordnet und an der Spitze des Dreiecks steht *der* Standard, dessen Konstruktcharakter die Autoren selbst hervorheben.

Baßler/Spiekermann bieten somit ein vierstufiges Modell – und somit eine Erweiterung des herkömmlichen dreistufigen Modells, das im Allgemeinen auch als die Trias *Hochsprache-Umgangssprache-Mundart* bzw. *Standard-Substandard-Nonstandard* (oder Dialekt) bekannt ist (Löffler 2005:11). Baßler/Spiekermann integrieren – und akzeptieren dadurch – in ihrem Modell also die nationalen Standards, deren Existenz in herkömmlichen Modellen oftmals ignoriert wird. „Die nationalen Varietäten des Standarddeutschen sind, wie sowohl bei Trudgill (1999) als auch Huesmann (1998) hervorgeht, in intensionaler und extensionaler

⁸ Die Anzahl der Regionalsprachen bleibt nach oben offen.

Hinsicht unbequeme Größen in Definitionsmodellen der Standardsprache und werden dort daher kaum berücksichtigt.“ (Schmidlin, 2011: 29). Die Sprachsituation in der Schweiz wird in diesem Modell allerdings nur unzulänglich erfasst. In der deutschsprachigen Schweiz haben sich beispielsweise weder Regionalsprachen noch Regionalstandards ausgebildet (vgl. Schmidlin 2011: 27). Deutlich wird im Modell die Asymmetrie, die für viele plurizentrische Sprachen typisch ist: Obwohl die nationalen Varietäten grundsätzlich gleichrangig sind, stehen sie in der Praxis in einem asymmetrischen Verhältnis zueinander. (vgl. Hägi: 2007:8).

An die Spitze des Dreiecks haben Baßler/Spiekermann den (konstruierten) Standard gestellt, am anderen Ende stehen die Dialekte. Bei einer komparativen Analyse aktueller sprachwissenschaftlicher Diskurse, die im nächsten Abschnitt erfolgt, wird deutlich, dass eine präzise Definition der beiden Pole – *Standard* vs. *Dialekt* – ein kompliziertes Unterfangen darstellt.

3.1.2.1. *Das Konstrukt Standardsprache*

Die Definition des Begriffs *Standardsprache* ist schon alleine deswegen unmöglich, weil es keine allgemein akzeptierte Definition von Sprache⁹ gibt und Sprache in sich polysem ist. Sprache als Fachbegriff scheitert im sprachwissenschaftlichen definatorischen Diskurs, wie beispielsweise Theil am Beispiel ‚Sprachsituation in Island‘ verdeutlicht (vgl. Theil 2005: 474ff). Der Duden (2009) gibt folgende Erklärung für den Terminus Standardsprache:

„Die über Mundarten, lokalen Umgangssprachen und Gruppensprachen stehende, allgemeinverbindliche Sprachform; gesprochene und geschriebene Erscheinungsform der Hochsprache.“

Der Terminus *Standardsprache* ersetzt heute weitestgehend den Begriff der Hochsprache. Fachleute haben allerdings festgestellt, dass es eine Orthoepie¹⁰, d.h. eine einheitliche hochdeutsche Aussprache, gar nicht gibt und das Konstrukt Standard demnach eine Fiktion oder gar Illusion ist (Löffler 2004:15). Es fehle, so Löffler, an den Garanten des Standards¹¹.

Huesmann teilt ihre Definition von *Standardsprache* mit zahlreichen anderen Autoren: „Standardsprache wird überregional gebraucht, ist bildungsnah, besitzt maximale

⁹ Von der Definition des Begriffs Sprache wird an dieser Stelle Abstand genommen, da letzten Endes eigentlich nur der (politische) Wille eine Sprache von einer Varietät unterscheidet (vgl. dazu die Diskussion um das Luxemburgische Deutsch). Theil, der den Begriff aufgrund seiner Verhaftung im Alltagsgebrauch auch nicht linguistisch allgemeingültig definieren kann, nennt allerdings drei Eigenschaften, die *Sprache* kennzeichnen: a) Diejenigen, die diese Sprache sprechen, verstehen einander, b) Sprecher unterschiedlicher Sprachen verstehen einander nicht und c) eine dieser Sprecharten ist eine Standardsprache (Theil 2005:475f.)

¹⁰ Zur Ausbildung der phonologischen Norm des Deutschen vgl. Schmidlin 2011, Kap.3.3

¹¹ Wer die Garanten und die treibenden Kräfte der Sprachstandardisierung eigentlich sind, kann bei Schmidlin 2011, 30ff nachgelesen werden.

Ausdrucksfunktion, ist kodifiziert und nicht variabel. Sie trägt soziales Prestige und gilt als Sprachnorm schlechthin.“ (Huesmann 1998; zitiert nach Schmidlin 2011:28) Der Sprachstandard kann laut Joseph konzeptuell anhand von neun Gesichtspunkten definitorisch umrissen werden:

„Der Standard wird 1. als Gegensatz zum Non-Standard gesehen. 2. Dialektsprecher anerkennen die Existenz von Sprachnormen. 3. Die Standardsprache ist kodifiziert und 4. Verschriftet, 5. Stabil und 6. Mit hohem Prestige verbunden. 7. Die Bildung von Standards ist mit Sprachplanung verbunden 8. Standards sind untereinander übersetzbar. 9. Repräsentiert wird der Standard durch Personen mit etablierten kulturellen Rollen innerhalb der Gemeinschaft.“ (Joseph 1987; zitiert nach Schmidlin, 2011: 25f)

Auch Theil¹² (2005:480) betont den Verschriftungsaspekt, die Verbundenheit mit hohem Prestige und die Funktion von Standardsprache für öffentliche Instanzen. Daher kann Standardisierung als Gegensatz zu Dialektisierung betrachtet werden. Standardsprache verändert sich nur sehr zögernd. Nicht alle Sprachen haben Standards. Manche Sprachen haben mehrere gültige Standards, und Standards haben – wie auch Dialekte – je nach Kultur unterschiedliche soziokulturelle Funktionen¹³. Als Bedeutungskern aller Definitionsversuche von *Standard* bilden sich die Eigenschaft der Norm und Uniformität heraus (vgl. Schmidlin, 2011:25). Zusammenfassend muss betont werden, dass es sich bei der deutschen Standardsprache um ein abstraktes Konstrukt handelt, das in seiner Realisation in Form von drei grundsätzlich gleichwertigen nationalen Varietäten¹⁴, nämlich deutschländisches, österreichisches und Schweizer Standarddeutsch, auftritt. Diese nationalen Standardvarietäten unterscheiden sich durch unterschiedliche nationale Varianten (Austriazismen, Helvetismen und Teutonismen), die sich auf allen sprachlichen Ebenen – d. h. Aussprache, Orthographie, Morphologie, Lexikon, Syntax und Pragmatik – finden. Diese nationalen Varianten gehen allerdings nicht ausschließlich auf Dialekte zurück, sondern sie stammen häufig aus staatlich verwalteten Institutionen oder dem Staatswesen an sich (vgl. Hägi 2007:10). Aber selbst die nationalen Standards variieren subnational (in Ostösterreich versüßt man mit *Obers*, in Westösterreich mit *Rahm*). Standard ist also weder in topischer (regionaler) – fragwürdig ob in stratischer (sozialer) – noch in nationaler oder subnationaler Sicht einheitlich (vgl. Ammon 2004:29), obgleich die Sprecher selbst überwiegend von einer Einheitlichkeit der deutschen Standardsprache überzeugt sind.

¹² Die Punkte, mit denen Theil (2005:480) den Begriff Standardsprache definitorisch umreißt, sind nahezu identisch mit denen, die wir bei Joseph (1987) finden. Ob Theil sich an Josephs Punkten orientierte, bleibt offen.

¹³ Zur Definition und zum Status von Standardenglisch vgl. Trudgill 1999 und passim.

¹⁴ Aufgrund der geografischen Größe, der politischen und wirtschaftlichen Stärke Deutschlands ist deutsches Standarddeutsch dominierend. *Schweizer Standarddeutsch* ist nicht zu verwechseln mit dem ‚Schwyzerdütschen‘, welches als Überbegriff für die unterschiedlichen Schweizer Dialekte steht.

3.1.2.2. *Dialekt als relationaler Gegenbegriff zu Standard*

Der Begriff *Dialekt* kann – wie auch die Begriffe *Sprache*¹⁵ und *Standardsprache* – als Fachbegriff eigentlich nicht linguistisch korrekt definiert werden, darauf weisen Theil (2005: 474), Schmidt/Herrgen (2011: 53ff) und Schmidlin (2011:11ff) hin. Er funktioniert lediglich als alltägliches Wort, das ein sprachliches Phänomen beschreibt.

Der Begriff *Dialekt* stammt ursprünglich vom griechischen *diàlektos* und wurde in der Antike als Bezeichnung für die unterschiedlichen geografischen Varietäten verwendet (vgl. Theil 2005:474). In vielen europäischen Ländern wird der Begriff auch heute noch als „Variante einer Sprache, die von vielen derjenigen Menschen gesprochen wird, die innerhalb eines gesonderten bzw. bestimmten geografischen Gebiets wohnen oder wohnten“ (Theil 2005:474) verstanden. Diese Definition funktioniert aus linguistischer Sicht aus drei Gründen nicht: Sie übersieht die soziokulturelle Variation, sie setzt eine präzise Definition von Sprache voraus, welche allerdings nicht existiert und sie ignoriert, dass Dialekte nicht konkret zählbar sind, da die Übergänge fließend und klare Grenzen kaum nachweisbar sind. In dieser Definition sind alle Dialekte gleichgestellt, was eher weniger der Realität entspricht. Deshalb wird folgende erweiterte Definition vermutlich häufiger verwendet:

„Dialekt ist eine Variante einer Sprache, die von der Standardsprache abweicht und von vielen derjenigen Menschen, die in einem bestimmten geografischen Gebiet wohnen oder wohnten, und vor allem auf dem Land oder in einem anderen Teil des Landes gesprochen wird“¹⁶

Diese Definition impliziert die Existenz eines Standards und schafft somit eine Referenzgröße für den Dialektbegriff. Die Standardsprache steht den Status bezogen über dem Dialekt. Diese Definition eignet sich für die Sprachsituation in Norwegen, da es dort wenige urbane Gebiete gibt. Da die Sprachrealität im deutschen Sprachraum sowohl kulturell- als auch strukturell anders konstituiert ist, ist ein Vergleich mit Definitionen des Dialektbegriffs aus der deutschen Sprachwissenschaft nötig.

Löffler (2004:17) definiert den – wie er sagt trivialen – Begriff Dialekt als „Sprachsystem (im Sinne von langue) (a) mit Ähnlichkeit und partieller wechselseitiger Verstehbarkeit zu

¹⁵ Fälschlicherweise wird Sprache häufig in Korrelation zu Nation betrachtet. In der Linguistik herrscht ein Konflikt zwischen einer generativistischen Überzeugung, Sprache sei eine natürliche, genetisch weitergegebene Begabung (Joseph 1987:11) und einem integrationalen Ansatz, der die Entstehung von Sprache als Ergebnis kontinuierlicher Interaktion von Individuen in Kommunikationssituationen sieht (vgl. Schmidlin 2011:12-17). Zur Diskussion um die Definition des Begriffs *Sprache* vgl. auch Theil 2005: 475f.

¹⁶ Theil 2005: 474. Übersetzt von der Verfasserin. Diese Definition wurde den befragten Lehrern und Schülern auf der ersten Seite der Umfrage als Einstieg zu Grunde gelegt, da die Informanten überwiegend norwegisch sind und sie daher vermutlich die Sprachrealität und Spracheinstellung aus dem eigenen Land bzw. aus der eigenen Region Telemark als Bezugsgröße und Grundlage für ihre Beantwortung des Umfragebogens heranziehen.

anderen verwandten Systemen, (b) regional gebunden, (c) keine Schriftlichkeit bzw. Standardisierung durch normierte orthografische und grammatische Regeln.“ Auch er weist darauf hin, dass der Begriff Dialekt immer nur in Relation zum Standard oder Nicht-Dialekt gesehen werden kann.

Allen Definitionsversuchen gemeinsam ist, dass sie nur begrenzte Gültigkeit erheben dürfen. Denn es existiert nicht nur in der sprachlichen Realität ein ‚Datensalat‘ bzw. ‚Brei‘, man kann auch vom ‚Begriffssalat‘ sprechen, mit dem die Realität zu beschreiben versucht wird: Manche Sprachwissenschaftler verwenden *Dialekt* synonym zu *Varietät*, und *Standard* ist dann ein *Dialekt* des Deutschen (vgl. Löffler, 2005:17). Wichtig ist, letztendlich nicht die Vielfalt der Definitionen zu betonen, sondern eine operationale Definition oder Umschreibung für *Standard*, *nationalen Standard*, *Regionalstandards*, *Regionalsprache* und *Dialekt* zu finden, die beim Unterscheidungsversuch, welche Art von Variation innerhalb der Standard-Grenze anzusiedeln sind und welche außerhalb, helfen kann (vgl. Löffler, 2005:8).

3.2. Die vielen Gesichter sprachlicher Variation

Versucht man, die Pole des Modells – *Standardsprache* vs. *Dialekt* – zu definieren, stößt man also, wie im vorigen Abschnitt deutlich wurde, an Grenzen. In folgendem Abschnitt sollen diese Definitionsschwierigkeiten anhand von konkreten Beispielen exemplifiziert werden. Es reicht ein Blick ins VWB¹⁷, um zu erkennen, dass es z.B. Absenzen gewisser überregionaler Begriffe (*Metzger/Fleischer*, *Samstag/Sonnabend*) gibt, deren Lücken im System mit Elementen ersetzt werden, die der Standardsprache am nächsten kommen (vgl. Huesmann 1998: 32). Sprachliche Variation bezieht sich auf alle sprachlichen Ebenen, wobei sich Nicht-Linguisten oftmals nur der lexikalischen Variation bewusst sind (vgl. Hägi, 2007: 9). Vor allem kulinarische Lemmata wie beispielsweise deutsche ‚Kartoffeln‘, ‚Aprikosen‘ und ‚Pflaumen‘ vs. österreichisch ‚Erdäpfel‘, ‚Marillen‘ und ‚Zwetschken‘ oder (auch nichtkulinarische) deutsch ‚Hubschrauber‘ vs. schweizerisch ‚Helikopter‘ dürften allgemein bekannt sein. Die Schwaben werden oftmals belächelt, wenn sie sich mit einem ‚Teppich‘ (Decke) zudecken, während sie selbst unter dem Begriff ‚Decke‘ nur die Zimmerdecke kennen, d. h. dasselbe Lemma ist mit unterschiedlichen Bedeutungen belegt.

¹⁷ VWB = Ammon et al., 2004. Variantenwörterbuch des Deutschen. Es wurde von 1997-2004 von vielen Sprachwissenschaftlern gemeinsam entwickelt.

Weniger bekannt sind allerdings Varianten, die grammatische Strukturen betreffen, wie beispielsweise Petra Renninger (2007) in ihrem Artikel „Zu meinem ‚bin gegessen‘ stehe ich“ an der unterschiedlichen Perfektbildung¹⁸ verdeutlicht. Dass man in Österreich analog zu ‚in‘ + ‚dem‘ = ‚im‘ auch ‚auf‘ + ‚dem‘ = ‚am‘ zusammenzieht und entsprechend „viel Geld *am* Konto“ haben kann, dürfte den wenigsten Deutschen und Schweizern bekannt sein. Auch die Pluralbildung ist „betroffen“: Die deutschen Wälder sind von ‚Moosen‘ bedeckt, in österreichischen Wäldern wachsen ‚Möser‘. Orthografische Varianten können leicht zu Missverständnissen führen. So sind beispielsweise mit ‚Parkbusse‘ in der Schweiz nicht Busse gemeint, die in den Park fahren, sondern eine Geldstrafe für Falschparken. Selbst nach langem Vokal ‚u‘ wird in der Schweiz ein ‚ss‘ statt ein ‚ß‘ geschrieben. In Österreich wird das ‚Küken‘ mit ‚ck‘ (‚Kücken‘) geschrieben. Große Unterschiede gibt es natürlich auch auf phonologischer¹⁹ Ebene: So wird beispielsweise der ‚Balkon‘ mal ‚Balk-[ɔŋ]‘ mal ‚Balk-[o:n]‘ genannt. Als Beispiele aus der Morphologie können das österreichische ‚Feriallager‘ (deutscher Standard: ‚Ferienlager‘) oder die schweizer ‚Sonnseite‘ (Sonnenseite) angeführt werden. Auch innerhalb Deutschlands variiert die Wortbildung. Ein ‚Schweinebraten‘ kann auch ein ‚Schweinsbraten‘ sein, je nachdem, wo man diesen verzehren möchte.

Oftmals können Varianten gar nicht eindeutig nur einer Varietät bzw. als standardsprachlich oder nicht-standardsprachlich zugeordnet werden. Das Besondere an der Vielfalt der deutschen Sprache ist, dass sich die Bewohner und Sprecher dieser Sprache selbst vor allem den standardsprachlichen Besonderheiten nur wenig bewusst sind (Ammon 2004:15).

3.3. Dynamik der Sprachentwicklung

Helmut Spiekermann (2005; in Eichinger/Kallmeyer, 2005:100ff) hat anhand einer Forschungsarbeit im Südwestdeutschen Sprachraum zwei kontroverse Tendenzen aktueller Sprachentwicklung des gesprochenen Standards feststellen können: Einerseits beobachtet man Tendenzen einer nationalen Destandardisierung, die sich durch den zunehmenden Gebrauch nicht-standardsprachlicher, nicht-regionaler Merkmale auszeichnet, andererseits werden regionalsprachliche Formen bzw. Dialektmerkmale zu Gunsten von standardsprachlichen

¹⁸ In Norddeutschland erfolgt die Perfektbildung der Verben *sitzen, liegen, hängen, stehen* mit dem Hilfsverb ‚haben‘, im Süden mit ‚sein‘ (Ammon 2004:16)

¹⁹ Die Beispiele sind unendlich und sie betreffen nationale Standards ebenso wie die Regionalsprachen und die Dialekte. An dieser Stelle können aus Platzmangel nur einige wenige, signifikante Beispiele aufgegriffen werden.

Formen abgebaut, Spiekermann (2005) bezeichnet dies als regionale Standardisierung²⁰. Der nationale Standard wird immer häufiger kritisiert und an seiner Existenz wird gerüttelt, während gleichzeitig eine Bewegung innerhalb der dialektologischen Forschung stattfindet: hier kann eine Fokusverschiebung weg vom Dialekt als Forschungsgegenstand und hin zur Regionalsprachenforschung, die sich verstärkt auf die sprachdynamische Forschung konzentriert, festgestellt werden.

Manche Bewegungslinien scheinen im gesamtdeutschen Sprachraum, so Macha (2006:152) in einer ähnlichen Richtung zu verlaufen. Dennoch müsse betont werden, dass im Blick auf Dialektkompetenz und Dialektgebrauch zwischen Norddeutschland und den nördlichen Teilen Mitteldeutschlands auf der einen Seite und dem restlichen Deutschland auf der anderen Seite große regionale Unterschiede bestehen. Während im Norden Deutschlands der Trend zum alltäglichen Gebrauch standardnäherer Sprachformen soweit fortgeschritten sei, dass nur noch Reste ehemaliger Dialektsysteme in Form bestimmter Intonationen, Einzellaut-Realisierungen oder einem Dutzend Spezialwörter vorhanden seien, sieht die Entwicklung im süddeutschen Sprachraum anders aus: Hier prägt die autochthon vorhandene Dialektalität die Umgangssprachen des Südens, wobei den Metropolen München und Stuttgart eine gewisse Ausstrahlungskraft zukommt (Macha 2006:155f). Im Süden ist die Dialektalität also relativ stabil: z. T. entstehen neue Varietäten, teilweise ändern sich vorhandene Varietäten, teilweise verschwinden einige – vor allem lexikalische und phonologische bzw. morphologische – Varianten.

Schmidt/Herrgen (2011:49) beschreiben dieselbe Entwicklung aus der Perspektive individuell-struktureller Sprachkompetenz: Es gibt keine zwei Sprecher, die über ein identisches sprachliches Wissen verfügen. Als Ursache dafür nennen sie die Sprachdynamik²¹. Das Nebeneinander zweier Repertoiretypen ist für die Dynamik des modernen gesprochenen Deutsch von entscheidender Bedeutung:

„dem traditionellen Repertoiretyp (bivarietäre Kompetenz), bei dem die Sprecher in den Synchronisierungsprozessen der langen Spracherwerbsphasen neben der literalen Kompetenz zwei für die Standardsprache zwei orale (Voll-) Varietäten (Regiolekt und Dialekt) erwerben, steht der moderne Repertoiretyp gegenüber, bei dem die Kommunikation auf der Basis einer

²⁰ Die Forschungsergebnisse beziehen sich allerdings lediglich auf den Raum Freiburg, Heidelberg und Stuttgart und auf spezifische dialektale Merkmale wie die Koronalisierung des Ich-Lauts oder die Lenisierung (vgl. Spiekermann 2005; in: Eichinger/Kallmeyer, 2005:123)

²¹ Schmidt/Herrgen (2011) kristallisieren im Übrigen alle bislang existierenden Begrifflichkeiten zur Erfassung der Sprachwirklichkeit. Sie erarbeiteten ein neues Begriffsspektrum, um die Sprachwirklichkeit erneut, und zwar aus sprachdynamischer Perspektive (weniger kategorisch, sondern dynamisch) zu erfassen. Aus Platzgründen musste an dieser Stelle auf eine ausführlichere Darstellung des sprachdynamischen Ansatzes verzichtet werden.

einigen Varietät (Regiolekt) erfolgt, wenn auch durch variierende Sprechlagen differenziert (monovarietäre Kompetenz)“ (Schmidt/Herrgen, a.a.O.)

Jeder Sprecher hat individuelles sprachliches Wissen, individuelle soziokulturelle Sprachkonnotationen und individuelle Kommunikationssettings, wodurch die Dynamik der Entwicklung von Sprache und ihrer Varietäten stetig beeinflusst wird. Deshalb lassen sich die sprachwissenschaftlichen Definitionsdiskurse und die hier vorgestellten Modelle zur Erfassung der Sprachwirklichkeit mit einer von Löffler (2005:25) geäußerten Bemerkung abschließend wie folgt zusammenfassen:

„Wie die deutsche Gemeinsprache ein Kunstprodukt ist und nicht die Sprache eines politischen und kulturellen Mittelpunkt eines Hofes oder einer Hauptstadt – so sind auch alle Einteilungsvorschläge und so genannte Definitionen zur Binnengliederung des deutschen Kunstprodukte, allesamt an den Schreibtischen der Sprachwissenschaftler entstanden. Datengrundlage ist dabei die eigene Spracherfahrung, die Introspektion, ausnahmsweise sind [sic] es gezielte Beobachtung an Texten und ganz selten sind es empirische Großversuche, die sich ‚Datensalat‘ der Sprachwirklichkeit aussetzen.“ (Löffler, a.a.O.)

Als wichtigste Konklusion des Diskurses bleibt nur übrig, die Unzulänglichkeit eines jeden Systematisierungsversuchs oder auch Definitionsversuchs zur Erfassung der Sprachwirklichkeit zu akzeptieren. Solange niemand den Anspruch erhebt, es sei gelungen, klare Schnitte anzubringen und haltbare Figuren auszusteichen, sei dies auch nicht weiter schlimm, so Löffler (2005:25).

3.4. Spracheinstellung

So komplex wie die Sprachwirklichkeit, so komplex auch die Attitüden²² der Sprecher zur eigenen Sprache und zur Sprache derjenigen, mit denen sie kommunizieren. Die subjektive Einteilung des von Sprachwissenschaftlern²³ mehrfach objektiv erforschten Dialekt-Standard-Kontinuums durch die Sprachteilnehmer stimmt mit dieser objektiven sprachwissenschaftlichen Einteilung nicht vollständig überein. Eichinger (2010) konnte beispielsweise feststellen, dass unter den Sprachteilnehmern eine mangelnde Wahrnehmung der graduellen Untergliederung des mittleren Bereichs in regional geprägte, unterschiedlich dialektale, sprechsprachliche Formen, die unterhalb des Standards zu verorten sind, vorliegt. In der Wissenschaft wird dieser mittlere Bereich mit unterschiedlichen Bezeichnungen erfasst: Substandard, Nonstandard, Gebrauchsstandard, regionale Umgangssprache, regionaler

²² Einstellungen zur Sprache (vgl. Löffler 2010:42)

²³ Vgl. Baßler/Spiekermann (2001), Plewnia/Rothe (2012) in: Eichinger/Plewnia (2012), S. 9

Standard oder moderne Regionalsprache. Selbst wenn in neueren Studien erforscht werden konnte, dass der Bereich zwischen Standard und Basisdialekt in zwei Verdichtungsbereiche – regionalsprachliche Sprechlagen einerseits und standardsprachliche Sprechlagen andererseits – eingeteilt werden kann, so ist der Laiensprecher in der Unterscheidung von Regiolekten und Dialekten eher unsicher (vgl. Plewnia/Rothe, 2012; in: Eichinger/Plewnia/Schoel/Stahlberg 2012:9ff). Die Selbsteinschätzung der Sprecher hängt von einer Vielfalt an Faktoren ab. Nicht nur die geografische Herkunft, sondern auch Alter, Geschlecht, Wohnortgröße, Mobilität, Referenzgröße u.v.m. spielen eine Rolle in der individuellen Entwicklung der jeweiligen Spracheinstellung eines Laiensprechers. Der Faktor Herkunft strukturiert dabei die mentalen Dialektkonzepte (vgl. Plewnia/Rothe, 2012:109). Die Raumbiografie eines jeden Sprechers, d.h. alle Orte und Regionen und die dort erlebte Regionalität, die ein Individuum im Laufe eines Lebens erfährt, beeinflussen die Selbsteinschätzung von Sprache und die individuellen mentalen Sprachkonzepte. Nicht nur die mentalen Sprachkonzepte sind dynamisch, auch die Sprache selbst ist von dynamischem Charakter. So konnte beispielsweise Jürgen Macha (2005) eine regional unterschiedliche Dynamik in der Entwicklung von Dialekten, Regionalsprachen und Standards feststellen, die sich sowohl auf die Geschwindigkeit als auch auf die Art der Veränderung bezieht. Sprachverhalten und kommunikative Handlung sind oftmals – wenn nicht gar immer – über Rollenantizipation und Rollenerwartung anderer fremdbestimmt. So wird beispielsweise versucht zu vermeiden, negativ beladene Sprechweisen zu verwenden. Individuell unterschiedlich ist die Anpassungsfähigkeit und das Bewusstsein des einzelnen Sprechers an die jeweilige Kommunikationssituation, den Kommunikationspartner und den Kommunikationsort. Erstaunlicherweise sind, so Löffler (2010:42), allerdings die Werturteile über Sprachen oder einzelne Merkmale für bestimmte Populationen an einem Ort einheitlich. Solche Werturteile haben Konsequenzen für das soziale Zusammenleben und können zu geringer sozialer Einschätzung und verminderter Konsensbereitschaft, oder aber (bei positiver Konnotation) auch zu Prestige und höherem Ansehen führen – je nachdem, wer wann mit wem in welcher Situation wie spricht. Spracheinstellungen sind – vor allem wenn sie kollektiv verankert sind – handlungsbestimmend und damit auch wirklichkeitsbestimmend.

Sprachwissenschaftler²⁴ und vor allem Didaktiker fordern im letzten Jahrzehnt verstärkt eine Berücksichtigung dieser Sprachwirklichkeit im DaF-Unterricht. Im folgenden Abschnitt soll

²⁴ Vgl. Studer 2001; Baßler/Spiekermann 2001; Ammon/Neuland/Kallmeyer/Durrell 2004; Hagi 2007

nun erläutert werden, wie sprachliche Variation im aktuellen Lehrplan für Fremdsprachen vertreten ist.

3.5. Lehrplanforderung interkulturelle kommunikative Kompetenz

Im fremdsprachlichen Klassenzimmer wird die sprachliche Vielfalt vermutlich nach wie vor negativ konnotiert (als problemschaffend verbucht) und daher noch immer weitestgehend ausgeblendet (vgl. Durrell 2004; Ammon 2004; Hägi 2007). Ein möglicher Grund für die eher geringfügige Beachtung der Relevanz des Themas in der Fremdsprachendidaktik ist vielleicht auch im aktuellen norwegischen Lehrplan²⁵ für Fremdsprachen zu suchen. Ziel des Fremdsprachenunterrichts heute ist dem Lehrplan und dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen²⁶ zufolge die Entwicklung interkulturell und kommunikativ kompetenter Lerner. Sie sollen mit Wissen über Sprache, Wissen über Sprachlernstrategien und durch die Anwendung von Sprache so gefördert werden, dass sie erfolgreich (interkulturell)²⁷ kommunizieren können. Dazu benötigen sie folglich die sowohl von Linguisten wie auch Politikern – wie Harden (2006:40) ironisch pointiert – „so euphorisch aufgenommene und adaptierte *kommunikative Kompetenz*“.

Der Begriff der *kommunikativen Kompetenz*, neben dem Zeitgeist vor allem durch Hymes (1968, 1972a, 1972b) und Habermas (1971) zu Beginn der 70er Jahre geprägt, und im Übrigen ursprünglich für den Gebrauch der Muttersprache entwickelt, sollte als Gegensatz zur generativen Grammatik (vgl. Chomsky) die soziale Dimension des Sprechens, also die Sprachhandlung und somit die Funktionen von Sprache betonen (Harden, 2006:40). Anstatt *an* Sprache zu arbeiten, sollte *mit* Sprache gearbeitet werden. Der Unterschied zwischen Wissen über sprachliche Form (*possibility*) und dem Wissen, welches einen Sprecher dazu befähigt, dem situativen Kontext *angemessen* zu handeln (*appropriateness*), wurde in den Vordergrund gestellt. Der kommunikative Ansatz führte auf internationaler Basis zu der intensiv popularisierten und diskutierten *kommunikativen Wende* der Fremdsprachendidaktik.

²⁵ KD (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet i grunnskolen og i videregående opplæring. Læreplan i fremmedspråk*. <http://www.udir.no/kl06/FSP1-01/> abgerufen am 08.10.2013.

²⁶ Europarat. 2001. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen Lernen, Lehren, Beurteilen; [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2]*. Berlin München Wien [u.a.]: Langenscheidt.

²⁷ Die Klammer um den Begriff *interkulturell* soll darauf aufmerksam machen, dass nicht jede Kommunikationssituation eine interkulturelle ist, im fremdsprachlichen Klassenzimmer finden die meisten Kommunikationen nicht zwischen L1-L3 Sprecher, sondern eher zwischen L3-L3 Sprechern statt (abgesehen von einer eventuell muttersprachlichen Lehrperson). An dieser Stelle kann nicht gründlich auf den Begriff der Interkulturalität eingegangen werden.

Kommunikative Kompetenz setzt sich nach dem Modell von Canale/Swain (1983, zit. nach Brown, 2007: 218) aus den vier Subkategorien *Grammatical Competence*, Kenntnisse grammatischer Formen und Regelsystemen, *Sociolinguistic Competence*, sprachliche Äußerung der jeweiligen Situation und Kontext angemessen verwenden zu können, *Strategic Competence*, verbale und nonverbale Strategien zur Aufrechterhaltung kommunikativer Interaktion, und der *Discourse Competence*, der Fähigkeit Kohäsion und Kohärenz innerhalb eines Textes zu schaffen, zusammen.

Kritisiert werden muss das Konzept der *kommunikativen Kompetenz* im Hinblick auf dessen Operationalisierbarkeit in der fremdsprachenunterrichtlichen Praxis. Aufgrund der Komplexität kommunikativer Kompetenz hat dieses Konzept zu teils stereotypisierten, pragmatisch definierten Rollenspielen und vorgestanzten Dialogen geführt. Wie soll ein Lerner erfolgreich kommunizieren können, wenn sein lexikalisches und soziolinguistisches Wissen ebenso wenig ausgereift ist wie seine grammatische Kompetenz?

Die auf Anwendung von Sprache basierte Didaktik wird durch die mangelnde Ausreifung der Subkompetenzen der Lernenden oft auf das Einüben klassifizierter verbaler Verhaltensmuster reduziert, die dann als nicht-analytierte Versatzstücke vom Lerner fossilisiert abgespeichert werden (Harden, 2006:52). Harden (2006:51) stellt weiterhin in Frage, „ob die Abwendung der Pragmadidaktik von der Sprache als System und ihre Hinwendung zu einer eher sozialwissenschaftlichen Auffassung von Sprache tatsächlich den erhofften kommunikativen Durchbruch erreicht hat.“ Die Kritik von Harden (2006:52), der *Kommunikative Kompetenz* als Konstrukt beschreibt, welches er „als Messlatte für eine Fremdsprache für sehr ambitioniert, vielleicht sogar zu ambitioniert hält“, ist durchaus vertretbar.

Um sich dem ambitionierten Ziel *kommunikativer Kompetenz* nähern zu können, sollte nach meinem Ermessen das Ziel *sprachlicher Kompetenz* im Sinne von *possibility*, bzw. *grammatischer Kompetenz* im fremdsprachlichen Klassenzimmer als Meilenstein auf dem Weg zum obersten Ziel *kommunikativer Kompetenz* eine Aufwertung erfahren. Ist nicht die Entwicklung *soziolinguistischer Kompetenz* eine Notwendigkeit für den Erwerb *kommunikativer Kompetenz* (insbesondere in Bezug auf die Angemessenheit der Sprache), sozusagen eine unumgängliche Größe?

Auf den ersten Blick scheint laut Lehrplan nur *eine* zu vermittelnde Sprache²⁸ zu existieren. Das mag daran liegen, dass der Lehrplan für *alle* in Norwegen zu unterrichtenden Sprachen Gültigkeit beansprucht. Bei einer näheren Betrachtung des Lehrplanes wird sehr schnell deutlich, dass wir dessen Forderungen nicht ohne die Thematisierung und Vermittlung sprachlicher Variation gerecht werden können. Aspekte sprachlicher Variation werden im Lehrplan zwar keineswegs explizit als Unterrichtsinhalt gefordert. Es konnte jedoch aufgezeigt werden, dass der Lehrplan implizit eine Begegnung mit Dialekten und nationalen Varietäten unter der Schirmherrschaft der interkulturellen Kompetenz – verdeutlicht im Bereich *språk, kultur og samfunn* und dessen zugehörigen Kompetenzziele – einfordert, während die Förderung der soziolinguistischen Kompetenz als Teilkompetenz kommunikativer Kompetenz dem Bereich *kommunikasjon* und dessen zugehörigen Kompetenzziele eine Thematisierung der soziolinguistisch beschriebenen Varietäten (Mediolekt, Soziolekt, Funktiolekt und Situolekt) bedingt.

Es muss allerdings vermutet werden, dass vor allem jüngere Lehrkräfte an norwegischen Schulen, denen weder die Methoden noch die Inhalte aus vorhergehenden Lehrplänen (M-87/R-94) bekannt sind, nicht unbedingt aus den Formulierungen des K-06 auf sprachliche Variation als Unterrichtsgegenstand schließen werden. K-06 setzt einen Fremdsprachenlehrer voraus, der eine fachlich kompetente Interpretation und Ausgestaltung der Forderung nach interkultureller und kommunikativer Kompetenz vornimmt, was in der Realität wahrscheinlich aber nicht so ist²⁹. Trotz der kommunikativen Wende in der Fremdsprachendidaktik und trotz eines auf Sprachanwendung fokussierenden Lehrplans muss daher die Vermutung angestellt werden, dass den Aspekten sprachlicher Variation sowohl qualitativ als auch quantitativ zu wenig (bewusste) Aufmerksamkeit im alltäglichen DaF-Unterricht eingeräumt wird. Die Interpretation des Lehrplans kann – und wird wahrscheinlich – aufgrund dessen offener Formulierung von einzelnen Sprachlehrern bezüglich inhaltlicher Aspekte sprachlicher Variation unterschiedlich ausfallen. Auf die Fragen, a) welches Deutsch wir denn unterrichten sollen, b) in welchem Umfang und c) mit welchen Inhalten? gibt es in den dem Unterricht zugrunde gelegten politischen Dokumenten also keine konkrete Antwort.

²⁸ Es wird an keiner Stelle darauf hingewiesen, welche deutsche Sprache eigentlich unterrichtet werden soll. Aufgrund des hohen Stellenwerts der deutschen normierten Hochsprache in Deutschland geht man davon aus, dass den Schülern sogenanntes „richtiges“ Deutsch beigebracht werden soll. Durrell (1995: 425f) verweist auf die Problematik der existierenden Diskrepanz zwischen der Sprachwirklichkeit (einer sich mehr und mehr verbreitenden mündlichen Standardsprache, die allerdings als solche keine Akzeptanz in ihrer Verschriftlichung erfährt) und der schriftlichen Standardsprachnorm.

²⁹ Vgl. Baßler/Spiekermann (2001) und Speitz/Lindemann (2002).

Vorliegende Untersuchung versucht zunächst a) das Wissen von Lehrern und Schülern an vier Gymnasien in der Telemark, die alle das Fach Deutsch Niveau II belegen oder lehren, über die Sprachwirklichkeit im deutschen Sprachraum offen zu legen und fordert b) eine Interpretation der Lehrplaninhalte in Bezug auf die umstrittene Integration sprachlicher Variation um darauf aufbauend die Einschätzung der Lehrer und Schüler zur Fragestellung ‚Sprachliche Variation – wie viel, wie oft, welche Inhalte im DaF-Unterricht?‘ zu untersuchen und zu erörtern.

4. Methode und Untersuchungsdesign

Die Wahl der angewendeten Methode und deren Beschreibung soll Gegenstand des ersten Abschnitts in diesem Kapitel sein. Im zweiten Abschnitt folgen die Beschreibung der Untersuchungsgruppe und abschließend die Diskussion der zu sichernden Gütekriterien.

4.1. Die Forschungsmethode

Die schriftliche Befragung wurde aus mehreren Gründen als Forschungsmethode für die eingangs festgelegten Forschungsfragen gewählt. Mit Hilfe eines Fragebogens lassen sich nicht nur mit geringem Zeitaufwand relativ viele Daten erheben, anhand einer schriftlichen Befragung lassen sich auch sogenannte "Interviewer-Effekte" weitestgehend „auf diejenigen reduzieren, die die Fragebogenschreiberin zu verantworten hat“ (Albert/Marx 2010:61).

Um die Forschungsfragen zufriedenstellend beantworten zu können, müssten die durch quantitative Methode erhobenen Kenntnisse allerdings auch in näherer Zukunft qualitativ in Form von Fokusgruppeninterviews mit Schülern, Einzel-Interviews mit den beteiligten Lehrern und Unterrichtsbeobachtung über einen längeren Zeitraum bezüglich der Frage nach der Repräsentativität des Themas im DaF-Unterricht unterstützt werden.

4.1.1. Die Untersuchungsgruppe – Auswahl der Stichprobe

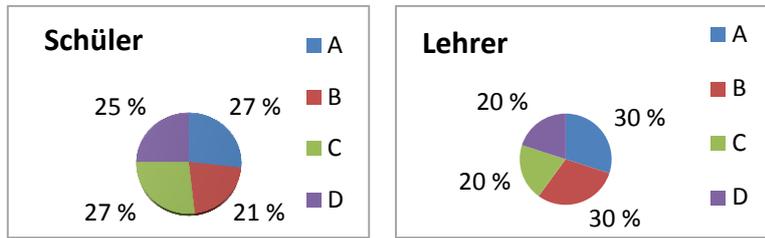
Das Kriterium der Repräsentativität³⁰ der Stichprobe beeinflusste die Auswahl der Stichprobe, die in diesem Fall nicht nach Zufallsprinzip, sondern nach dem Quotenverfahren (vgl. Albert/Marx 2010: 64) getroffen wurde. Relevante Merkmale für die Schülergruppe waren Wohnort, Alter, Geschlecht, besuchter Schultyp und Anzahl Lernjahre im Fach Deutsch als Fremdsprache, während bei den Lehrkräften zusätzlich zum geografischen Merkmal die fachliche Kompetenz und ein aktiver Lehrauftrag im Fach Deutsch ausschlaggebend waren.

Eine Stichprobengröße, die für eine repräsentative Untersuchung nötig wäre, konnte im Rahmen dieser Arbeit nicht erreicht werden. An der Umfrage beteiligten sich 168 Schüler und 10 Lehrkräfte von vier verschiedenen weiterführenden Schulen in der Region Telemark.

In der Schülergruppe liegt mit 54% ein leichtes Übergewicht von weiblichen Befragten vor. Alle Schüler sind Vertreter der Altersgruppe von 15-20 Jahren. Folgende Grafik zeigt die

³⁰ Vgl. Mayer 2004:59; Albert/Marx 2010: 62ff.

relativ ausgeglichene Verteilung der befragten Schüler und Lehrer an den vier beteiligten Schulen³¹.



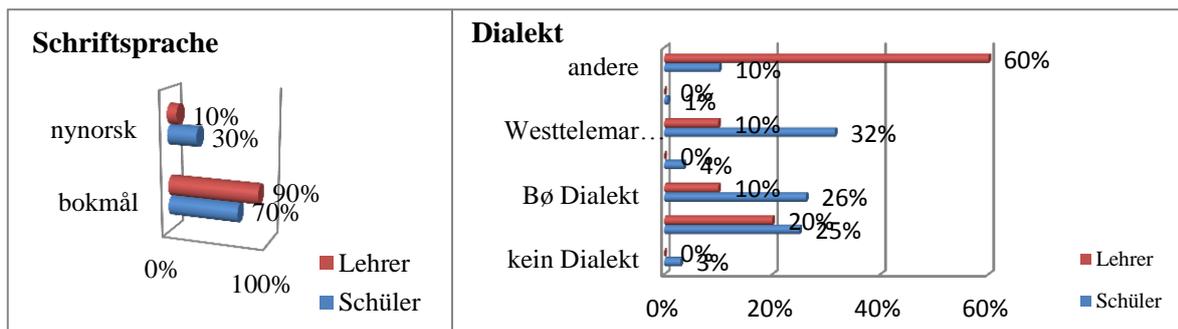
Figur 3. Verteilung der Lehrer und Schüler an den vier beteiligten Schulen.

Da sowohl die Staatsangehörigkeit als auch die sprachlichen Voraussetzungen der Befragten eventuell die Ergebnisse der Untersuchung beeinflussen könnten, wurden auch Daten zum sprachlichen Hintergrund der Befragten im Fragebogen erhoben.

In der Zusammensetzung der Nationalität der beteiligten Befragten unterscheiden sich Schüler und Lehrergruppe deutlich. Von 168 befragten Schülern sind 160 norwegisch und acht Schüler geben an, anderen Nationalitäten anzugehören. Unter den Lehrern haben von insgesamt zehn Lehrern nur fünf die norwegische Herkunft, die anderen Lehrer kommen ursprünglich aus Deutschland (vier) und Österreich (eine Lehrerin). Die Altersverteilung der Lehrer fällt mit 3 Lehrern in der Altersgruppe 1 (25-40 Jahre), drei Lehrern in Altersgruppe 2 (41-55 Jahre) und 4 Lehrern in Altersgruppe 3 (56-70 Jahre) gleichmäßig aus. Interessant ist, dass alle drei Lehrer der Altersgruppe 1 Deutsch als L1 sprechen, also muttersprachliche Deutschlehrer sind, während in der Altersgruppe 2 zwei von drei Lehrern Deutsch als L1 sprechen und alle der Altersgruppe 3 zugehörige Lehrkräfte norwegisch als L1 sprechen.

Neun Lehrer schreiben die norwegische Schriftsprache „bokmål“, nur eine Lehrerin schreibt „nynorsk“. Sie sprechen sehr unterschiedliche Dialekte, was sich durch die Nationalitätszusammensetzung der Lehrergruppe erklären lässt. Die Schülergruppe setzt sich aus 70% „bokmål-Schreibern“ und 30% „nynorsk-Schreibern“ zusammen. Die Dialektverteilung unter den Schülern hat ihren Schwerpunkt bei Dialekten aus Mittel- und Westtelemark und dem ‚Grenlandsdialekt‘, was sich durch den Standort der beteiligten Schulen von selbst erklärt.

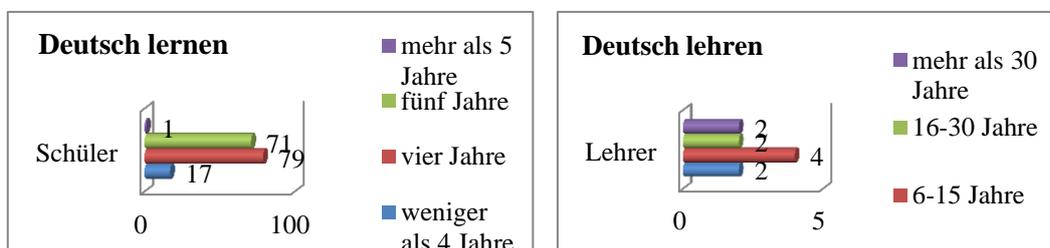
³¹ Aus datenschutzrechtlichen Gründen wurden die Namen der Schulen anonymisiert und durch die Buchstaben A, B, C und D ersetzt.



Figur 4. Sprachzusammensetzung der Informanten. 4.1. Schriftsprache. 4.2. Dialekte.

Unter den Lehrern geben 60% an, andere Dialekte zu sprechen, vermutlich aufgrund ihrer Herkunft³². Unter den norwegischen Lehrkräften sprechen zwei den *Grenlandsdialekt*³³, eine *Westtelemarksdialekt* und eine den sogenannten *Bøheringsdialekt*, wobei der Dialekt nicht automatisch mit dem Standort der Schule übereinstimmen muss.

Das Forschungsvorhaben wurde auf die Region Telemark und vier weiterführende Schulen begrenzt. Diese geografische Eingrenzung der Stichprobe begründet sich vor allem darin, dass die Verfasserin selbst in dieser Region als Lehrerin arbeitet und aber auch darin, dass sowohl Schüler als auch Lehrer, die in dieser Region leben, durch die dort vorliegende sprachliche Situation³⁴ vermutlich ein verschärftes Bewusstsein bezüglich sprachlicher Variation in der L1 und demzufolge auch Spracheinstellungen entwickelt haben dürften. Reflexionen zur eigenen Spracheinstellung, zu Meinungen und Erfahrungen zum Thema sprachliche Variation in der L1 dienten im ersten Teil des Fragebogens als sensibilisierende Vorbereitung für die Annäherung an die eigentlichen Forschungsfragen, nämlich die Spracheinstellungen und Haltungen gegenüber sprachlicher Variation als Gegenstand im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.



Figur 5. Erfahrung der Informanten mit dem Fach Deutsch in Jahren. 5.1. Schüler. 5.2. Lehrer.

³² Lehrer, deren L1 Deutsch ist, haben vermutlich die Frage auf ihre norwegische Sprache bezogen. Die Frage hätte deutlicher formuliert werden müssen. Es wird nicht erfasst, welchen Dialekt Lehrer aus D/Ö/CH in ihrer L1 sprechen.

³³ Wird vor allem in der Gegend um und in den Städten Porsgrunn und Skien gesprochen.

³⁴ Auf die sprachliche Variation in Norwegen kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden, ausführlich nachgelesen werden kann bei Sjøkkeland (2005) und Mæhlum/Røyneland (2012).

Die Befragung wurde ausschließlich an Schüler gerichtet, die das Fach Deutsch nicht auf dem Anfängerniveau, sondern auf dem fortgeschrittenen Niveau belegen. Eine begründete Beantwortung der vorliegenden Fragestellungen kann vermutlich erst dann erfolgen, wenn ein gewisses Maß an sprachlicher Entwicklung, Reife, Begegnung und Erfahrung mit der Fremdsprache vorliegt.

Die Auswahl der beteiligten Schulen beabsichtigt eine so gleichmäßige Verteilung der Informanten in der Region Telemark als möglich. Es wurde versucht, die Stichprobe so auszuwählen, dass sie der Grundgesamtheit der Schüler in der Region Telemark entspricht und somit das Kriterium der Repräsentativität für diese Region bestmöglich erfüllt.

4.1.2. Das Messinstrument

Als Erhebungsinstrument wurde im März 2013 ein umfangreicher Fragebogen entworfen. Er besteht aus 20 Fragen, die teilweise mehrere untergeordnete Fragen implizieren (siehe Anhang). Beim Entwurf des Fragebogens wurde versucht, eine logische Dramaturgie und Reihenfolge zu etablieren (vgl. Porst 2011). Es wurde des Weiteren versucht, wissenschaftliche Erkenntnisse aus der kognitionspsychologischen und kommunikativen Forschung zur Optimierung des Fragebogens zu nutzen, da neuere Literatur (z. B. Jacon/Eirmter 2000:148; Häder 2010:193ff) diese Erkenntnisse neben informellem Wissen, der persönlichen Erfahrung oder individueller Begabung des Fragebogenschreibers als ausschlaggebend für die Qualität eines Fragebogens betonen (vgl. Prost 2011: 13). Der Fragebogenverfasser muss nicht nur bei der Formulierung der Fragestellungen, sondern auch bei der Wahl der Skalen und deren Richtung, bei der Wahl der Antwortkategorien und beim Umfang des Fragebogens die Adressaten in Bezug auf Alter, schulische Bildung und Reife berücksichtigen. Eine Herausforderung bei vorliegender Untersuchung war beispielsweise das Transponieren von – wie im Theorieteil erörtert wurde – schwer definierbaren Begrifflichkeiten aus der Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik auf ein Niveau, das für 16-jährige Jugendliche verständlich ist. Unbekannte Begriffe und schwierige Formulierungen mussten ausgeblendet werden und die Fragen wurden konkret wie möglich gestellt. Die „*zehn Gebote der Fragenformulierung*“ von Porst (2011:95) die Regeln zur Fragenformulierung von Schnell u.a. (in: Mayer 2004:89) waren bei Formulierungsentscheidungen während der Ausarbeitung der Fragestellungen sehr hilfreich.

Der Fragebogen wurde aufgrund der beiden unterschiedlichen Adressatengruppen – Lernende und Lehrende – in zweifacher Ausführung erarbeitet. Die Bögen sind nahezu identisch,

abgesehen davon, dass die Lehrenden eine zusätzliche Frage zur Einschätzung der eigenen Kompetenz im Fachgebiet beantworten sollten. Ansonsten wurde lediglich die Formulierung der Fragestellung an die jeweilige Gruppe angepasst.

Im Fragebogen begegneten Lehrer und Schüler unterschiedlichen Arten von Fragen: Fragen nach Einstellungen und Meinungen, Fragen nach Wissen und Fragen nach Merkmalen. Es wurden überwiegend Fragen in geschlossener Form gestellt, die Informanten hatten allerdings auch an drei Stellen die Möglichkeit, zusätzliche Kommentare zu schreiben (halboffene). Die Frage nach dem Wissen über sprachliche Variation im deutschen Sprachraum wurde offen gestellt, da hier das Kontinuum der Antwortmöglichkeiten unbegrenzt und kaum abschätzbar war. Verbalisierungsschwierigkeiten vor allem unter Schülern können die Ergebnisse bei offenen Fragestellungen beeinflussen, daher wurde die Anzahl der offenen Fragen auf nur eine einzige begrenzt (vgl. Prost 2011: 54).

In vorliegender Untersuchung wurden an wenigen Stellen Nominalskalen und Intervallskalen, überwiegend aber verbalisierte, gerade Ordinalskalen verwendet (vgl. Porst 2010:77ff). Die Dimensionalität der Skalen und die Skalenbreite variierten je nach Inhalt der Fragestellung. Das Layout des Fragebogens wurde an die Zielgruppe angepasst, indem die allgemeinen Hinweise zum Layout bei Porst (2011: 52f; 166ff) berücksichtigt wurden. Die Karikatur auf der Titelseite des Fragebogens beabsichtigt nicht nur eine thematische Hinführung zum Untersuchungsgegenstand, sondern vor allem auch eine positive, motivierende und aufmunternde Haltung der Befragten gegenüber der Untersuchung.

Aufgrund des erheblich höheren datenschutzrechtlichen Aufwands elektronischer Datenerhebung gegenüber einer herkömmlichen Papierausgabe wurde der Fragebogen nicht digitalisiert. Inwieweit es gelungen ist, eine qualitative und quantitative Übereinstimmung des Instrumentariums mit dem Forschungsziel im Sinne des angemessenen Operationalisierens des theoretischen Konzepts zu erreichen, wird im Abschnitt 4.3 diskutiert.

4.2. Die Befragungssituation und Durchführung der Befragung

Man muss sich ins Bewusstsein rufen, dass eine jegliche Form von Befragung immer auch eine Kommunikationssituation darstellt, die durch gegenseitige Erwartungen geprägt ist, wobei die Antworten eine Art mehrfach filtrierte Wirklichkeit darstellen: die Versprachlichung ist beispielsweise ein Filter, die Erinnerung ein anderer (vgl. Albert/Marx

2010:59f). Wenn also im Fragebogen Erinnerungen aus Unterrichtssequenzen abgefragt werden, kann man als Forscher nicht davon ausgehen, dass diese Erinnerungen ein realistisches Wirklichkeitsbild widerspiegeln. Vorliegende Befragung wurde jeweils im Deutschunterricht unter Anwesenheit der Fragebogenschreiberin und des jeweiligen Fachlehrers durchgeführt. Vor der Befragung wurden die Schüler darauf hingewiesen, dass es weder richtige noch falsche Antworten gibt. Es wurde betont, dass die ehrlichste, persönliche Antwort die richtigste ist und dass Einflüsse vom Sitznachbarn vermieden werden müssen. Trotz dieser Hinweise gibt es keine Garantie, dass Schüler nicht beim Nachbarn ablesen oder dass Antwortentscheidungen nicht durch Kommentare oder non-verbale Signale anderer Anwesender beeinflusst wurden. Trotz einer eventuellen Gefährdung der *Durchführungsobjektivität*³⁵ wurde das persönliche Auftreten der Fragebogenschreiberin³⁶ im Deutschunterricht der jeweiligen Zielgruppe aus folgenden Gründen als notwendig erachtet: a) Das Erreichen der richtigen Zielgruppe an Informanten, b) die Möglichkeit einer präzisen Instruktion und Informationsvermittlung an die Zielgruppe, c) die Möglichkeit bei eventuellen Unklarheiten oder Rückfragen helfen zu können und d) das Erreichen einer annähernd hundertprozentigen Rücklaufquote³⁷. Letzteres um eine sogenannte „Selbstselektion der Stichprobe“ (vgl. Albert/Marx, 2010:61) zu vermeiden. Die Befragung wurde ohne zeitlichen Druck durchgeführt und dauerte ca. 20-25 min. Die Gefahr der *selbsterfüllenden Prophezeihung* (vgl. Albert/Marx, 2010:35) wurde durch ein möglichst objektives Auftreten der Verfasserin zu vermeiden versucht. Es kann natürlich dennoch passiert sein, dass eine gewisse Erwartungshaltung non-verbal kommuniziert wurde und vor allem von den teilnehmenden Lehrkräften entsprechend interpretiert wurde.

4.3. Diskussion der Gütekriterien

Eine zufriedenstellende Sicherung der Gütekriterien³⁸ ist bei vorliegender Arbeit durch die begrenzten Rahmenbedingungen eher schwierig. Die Sicherung der Objektivität wurde weitestgehend gewährleistet, indem die Verfasserin sowohl bei der Ausarbeitung des Fragebogens als auch in der Befragungssituation direkt keinerlei persönliche Meinungen und

³⁵ Vgl. Mayer 2004:88.

³⁶ Die Fragebogenschreiberin ist in diesem Falle identisch mit der Verfasserin dieser Forschungsarbeit.

³⁷ Ausgesondert wurden lediglich Fragebögen, denen keine Einverständniserklärung der Beteiligten oder den gesetzlichen Vertretern beigelegt wurde (12 Fragebögen). Die Einverständniserklärungen wurden vom jeweiligen Deutschfachlehrer im Anschluss an die Befragung eingeholt und per Post an die Fragebogensverfasserin geschickt.

³⁸ Vgl. Mayer, 2004:88; Albert/Marx, 2010:27-33 u. 122.

Wünsche zum Ausdruck brachte und alle Beteiligten exakt dieselben Anweisungen zur Befragungssituation erhielten. Die Auswertungsobjektivität wurde durch die Standardisierung der Umfrage zwar im Rahmen des Möglichen gesichert, die Umfrage wurde allerdings von der Verfasserin persönlich anhand statistischer Verfahren mit Hilfe der Microsoft Software Excel ausgewertet³⁹. Vorliegende Arbeit erfüllt dennoch das Gütekriterium der *Objektivität*: Die Durchführung, Auswertung und Interpretation der Ergebnisse erfolgte nach bestem Wissen und Können innerhalb der für den Umfang und zeitlichen Aufwand dieser Arbeit möglichen Begrenzungen, und durch die Standardisierung der Fragestellungen konnte die Möglichkeit einer subjektiven Interpretation sehr gering gehalten werden.

Die *Zuverlässigkeit* vorliegender Untersuchung wurde durch klar formulierte Fragen im standardisierten Umfragebogen zwar zu einem gewissen Grad gesichert, im Idealfall müsste allerdings die Untersuchung wiederholt werden oder einer internen Konsistenzüberprüfung⁴⁰ unterzogen werden, um die *Testzuverlässigkeit* ausreichend abzusichern. Das sogenannte *split-halv*-Verfahren eignete sich bei dieser Art von Umfrage eher weniger, da in der Umfrage so unterschiedliche Inhalte mit so unterschiedlichen Skalierungen erfasst wurden. Im Fragebogen wurde bewusst an zwei Stellen nach der Einstellung der Probanden zur Notwendigkeit der Integration sprachlicher Variation gefragt, um die Testzuverlässigkeit durch eine Korrelationsüberprüfung der Ergebnisse aus den Fragen 13, 14 und 16 abzusichern. Die *Bewerterzuverlässigkeit* ist durch die Standardisierung der Umfrage und einer sehr begrenzten Anzahl an offenen Fragestellungen zwar tendenziell höher als beispielsweise bei der Beurteilung des schriftlichen Ausdrucks in Essays, dennoch muss erwähnt werden, dass die Erwartungshaltungen und die Hypothesen die Interpretation beeinflusst haben könnten, da die Auswertung nicht von unabhängigen, kompetenten Statistikern, sondern von der Verfasserin des Fragebogens selbst vorgenommen wurde.

Problematisch für die Sicherung *interner Gültigkeit* ist die unzureichende Kontrollierbarkeit der Befragungssituation und den eventuell auftretenden Störfaktoren wie Konzentrationsfähigkeit, Lärm und unterschiedliche Räumlichkeiten. Des Weiteren können vermutlich auch andere Faktoren wie beispielsweise die Beziehung der Schüler zur jeweiligen Lehrkraft oder auch der Erfolg eines jeden Schülers im Fach Deutsch die Motivation für eine

³⁹ Im Idealfall sollte die Auswertung durch einen externen Statistiker erfolgen, der in diesem Falle allerdings nicht zur Verfügung stand.

⁴⁰ Vgl. Marx/Albert, 2010:30.

solche Befragung beeinflusst haben. Da die Deutschstunden zu unterschiedlichen Tageszeiten stattfanden, konnte die Störvariable Tageszeit⁴¹ bei der Befragung nicht ausgeblendet werden.

Die erhobenen Daten können nicht als repräsentativ für alle norwegischen Deutschschüler und Lehrer betrachtet werden. Die *externe Gültigkeit* der Daten erstreckt sich auf die Region Telemark und begrenzt sich auf Schüler der Oberstufe am norwegischen Gymnasium, Altersgruppe 15-18 Jahre.

Das Lesen nachfolgender Forschungsergebnisse und deren Interpretation müssen kritisch erfolgen, trotz des gewissenhaften Strebens der Verfasserin nach einer im Rahmen dieser Arbeit bestmöglichen Sicherung der Gütekriterien.

⁴¹ Da es bei der Untersuchung um eine quantitative Meinungsforschung und nicht um experimentelle Forschung geht, dürfte der Faktor Tageszeit allerdings einen eher geringfügigen Ausschlag auf die Meinungsbildung der Beteiligten geben.

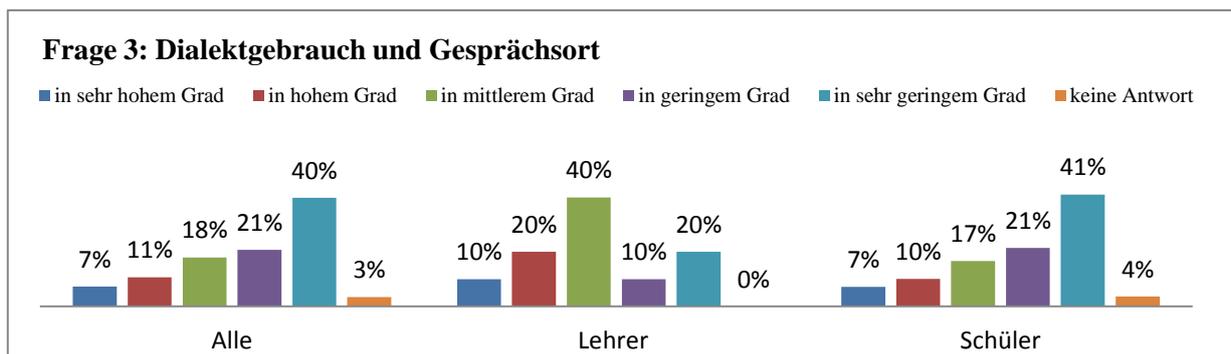
5. Deskriptive Präsentation und Diskussion der Ergebnisse

5.1. Spracheinstellung, Erfahrungen und Haltungen zur L1

Im ersten Teil der Befragung werden Spracheinstellung, Erfahrungen und Haltungen in Bezug auf die eigene L1 erfasst⁴². Von 178 Befragten (168 Schüler und 10 Lehrer) geben 46% an, immer Dialekt zu sprechen, während 36% angeben, dass sie manchmal Dialekt sprechen und 17% behaupten, nie Dialekt zu sprechen.

Die Mehrzahl der Befragten geben des Weiteren an, eher selten oder nur ab und zu Probleme damit zu haben, jemanden aufgrund seines Dialektes zu verstehen (74%). 10% behaupten, dass dies nie vorkommt, während nur 4% angeben, dass dies eher oft der Fall ist.

Inwieweit der Grad der eigenen Dialektverwendung laut Einschätzung der Befragten vom a) Gesprächsort, b) von der Gesprächssituation und c) vom Gesprächspartner abhängt, wird in folgenden Figuren⁴³ ersichtlich:

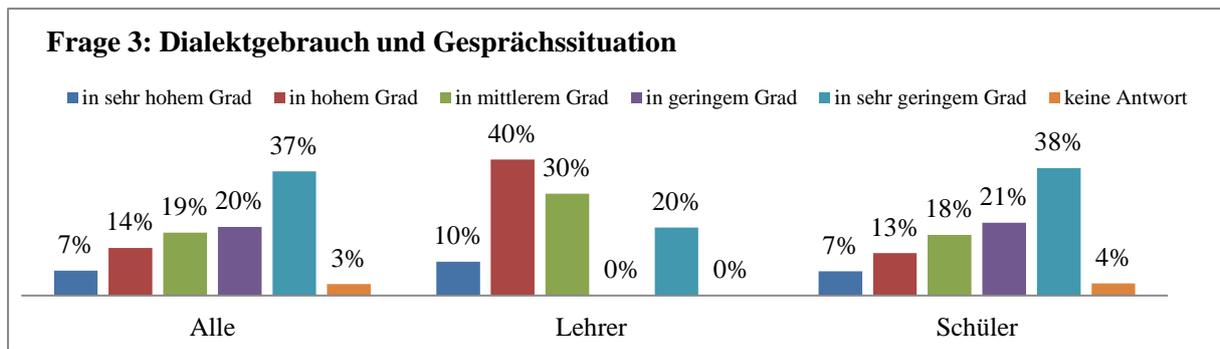


Figur 6.1. Zusammenhang zwischen eigenem Dialektgebrauch und dem Gesprächsort

Der Gesprächsort als Faktor für den Grad eigener Dialektverwendung wird von den 61% der Befragten mit eher geringem oder sehr geringem Grad eingeschätzt. Eine unterschiedliche Einschätzung wird ersichtlich, wenn man die Befragten Lehrer mit den Schülern vergleicht: 41% der Schüler geben an, dass der Gesprächsort nur in sehr geringem Grad den eigenen Dialektgebrauch beeinflusst, während 40% der Lehrer hier einen mittleren Grad angeben.

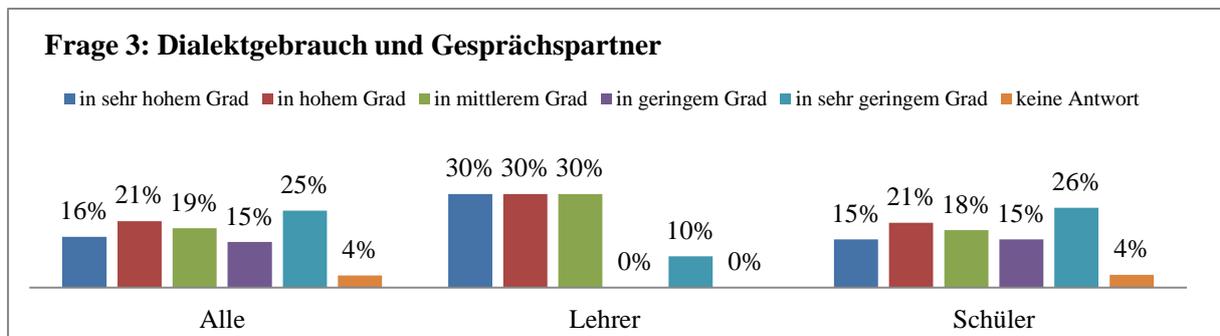
⁴² Im ersten Teil der Umfrage stehen nicht nur die direkten Forschungsergebnisse im Vordergrund, dieser erste Teil der Befragung dient vor allem auch der Sensibilisierung der Informanten als Vorbereitung auf die Beantwortung der für die Forschungsfragen eigentlich wichtigen Fragestellungen.

⁴³ In den Grafiken werden sowohl die prozentualen Anteile aller Befragten wie auch der Lehrergruppe und der Schülergruppe grafisch dargestellt.



Figur 6.2. Zusammenhang zwischen eigenem Dialektgebrauch und dem Gesprächssituation

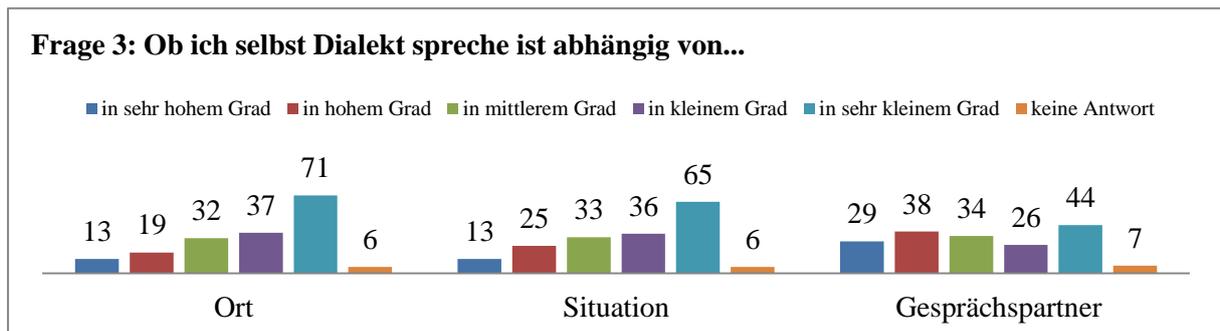
Die Abhängigkeit des Dialektgebrauchs von der jeweiligen Gesprächssituation wird von 80% der Lehrer eher in mittlerem, hohem oder sehr hohem Grad eingestuft im Vergleich zu 38% der Schüler. 59% der Schüler geben an dieser Stelle einen geringen bzw. sehr geringen Grad an Bedeutung an.



Figur 6.3. Zusammenhang zwischen eigenem Dialektgebrauch und dem Gesprächspartner.

Die Einschätzung der Abhängigkeit des Dialektgebrauchs vom jeweiligen Gesprächspartner fällt sowohl bei Lehrern als auch bei den Schülern eher wenig signifikant aus: 16% aller Befragten geben einen sehr hohen, 21 % einen hohen, 19% einen mittleren, 15% einen geringen und 25% einen sehr geringen Grad an Dialektgebrauch in Abhängigkeit vom jeweiligen Gesprächspartner an, 4% beantworteten diese Frage nicht. Vergleicht man Lehrer und Schüler, schätzen die Lehrer den Gesprächspartner als ausschlaggebenden Faktor etwas höher ein als die Schüler. 9 von 10 Lehrern wählen eine Kategorie von mittlerem bis zu hohem bzw. sehr hohem Grad, während der Prozentsatz der Schüler in denselben Kategorien nur 56% beträgt. 35% der Schüler schätzen den Gesprächspartner als Faktor in geringem bzw. sehr geringem Grad ein.

Folgendes Schaubild zeigt zusammenfassend einen Vergleich der Einschätzung aller Beteiligten in Bezug auf die Abhängigkeit der Dialektverwendung von den drei Faktoren Ort, Situation und Gesprächspartner.



Figur 6.4. Vergleich des Zusammenhangs zwischen Dialektgebrauch und den Parametern Ort, Situation, Gesprächspartner

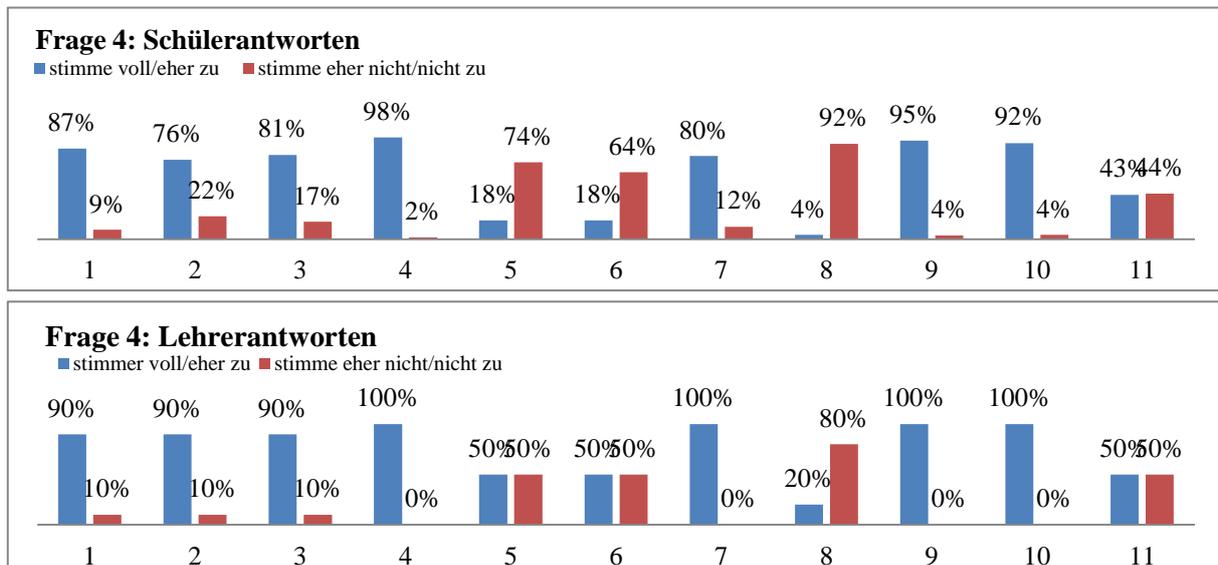
Hier wird ersichtlich, dass insgesamt der Gesprächsort und die Gesprächssituation eher weniger Einfluss auf die Dialektverwendung haben. 108 Befragte messen dem Gesprächsort einen sehr geringen bzw. geringen Grad an Bedeutung zu, bei der Gesprächssituation ist die Einschätzung mit 101 Befragten ähnlich. Der Faktor Gesprächspartner wird mit 101 Antworten in der Kategorie von mittlerem, hohem bis sehr hohem Grad eher als bedeutungstragender Faktor eingestuft⁴⁴. Die Streuung der Ergebnisse des Gesprächspartnerindex ist vermutlich deswegen breiter als bei den Indexen Ort und Situation, weil dem Gesprächspartner allgemein eine höhere Bedeutung zugemessen wird als Ort und Situation. Daraus kann gefolgert werden, dass die Mehrzahl der Befragten ihre eigene Dialektverwendung am ehesten vom Gesprächspartner, weniger von Gesprächsort und Gesprächssituation abhängig machen.

Zur Erfassung der Spracheinstellung gegenüber Dialekten in der L1 wurden die Befragten dazu aufgefordert, elf Behauptungen über Dialekte voll, eher voll, eher weniger oder gar nicht zuzustimmen.

100% der befragten Lehrkräfte stimmen den Behauptungen, Dialekte seien a) ein Indikator für den Herkunftsort, b) sie sollen bewahrt werden, c) sie sind Teil des Alltags und d) sie sind Ausdrucksmittel von Traditionen und Kultur eher bzw. voll zu. 90% sind sich auch darin einig, dass Dialekte die Sprache würziger, und aber auch komplizierter machen und dass sie außerdem Teil der Identität eines Individuums sind. 20% der Lehrer empfinden Dialekt als peinlich. Ganz geteilter Meinung sind die Lehrer bei der Frage nach Dialekt als Indikator für den sozialen Status, Dialekt als Sympathie- bzw. Antipathiefaktor und Dialekt als Nährboden für Missverständnisse (50% stimmen eher zu/voll zu, 50% stimmen eher nicht oder gar nicht

⁴⁴ Die Standardabweichung ist mit 1,523 für den Faktor Gesprächspartner höher als bei den Faktoren Ort (1,33) und Situation (1,34).

zu). Dabei konnte keine signifikante Korrelation zwischen der Nationalität der Lehrer und deren Einschätzung an dieser Stelle nachgewiesen werden⁴⁵.



Figur 7. Einstellung zu eigenem Dialekt. Lehrerantworten und Schülerantworten. Dialekt(e) 1 – machen eine Sprache würziger, 2 – machen eine Sprache komplizierter, 3 – ist Teil meiner Identität, 4 – gibt Auskunft über den Herkunftsort, 5 – sagt etwas über meinen sozialen Status, 6 – beeinflusst, ob jemand sympathisch oder unsympathisch wirkt, 7 – sollten bewahrt werden, 8 – ist mir peinlich, 9 – begegnet mir im Alltag, 10 – bringt Traditionen und Kultur zum Ausdruck, 11 – sind Nährboden für Missverständnisse.

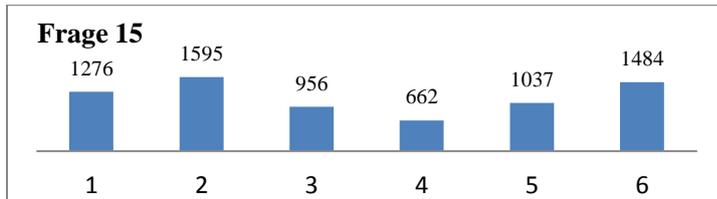
Im Unterschied zu den Lehrern sind sich die Schüler eher darin einig, dass Dialekt kein Indikator für sozialen Status (74%) und auch kein Sympathie-/Antipathiefaktor (64%) ist. Nur 4% finden Dialektsprechen peinlich und 80% wollen, dass Dialekte bewahrt werden. Dialekte als Nährboden für Missverständnisse wird auch von den Schülern geteilt eingestuft: 43% stimmen eher zu, 44% stimmen eher nicht zu.

Die Spracheinstellung zu dialektaler sprachlicher Variation der L1 ist also größtenteils bei Schülern und Lehrern interessanterweise sehr ähnlich: Sowohl Lehrer als auch Schüler sind der Auffassung, dass Dialekte die Sprache bereichern und bewahrt werden sollen, obwohl sie die Sprache auch komplizierter machen. Diese Einstellung hängt vermutlich damit zusammen, dass Dialekt als Teil des Alltags, Teil der Identität und auch als Ausdrucksmittel für Traditionen und Kultur betrachtet wird.

⁴⁵ Spracheinstellungen sind kulturgebunden. Wer die deutsche und die norwegische Kultur kennt, weiß, dass Dialekte in Deutschland eher etwas über sozialen Status und Sympathie/Antipathie sagen als in Norwegen. Logisch wäre folglich, dass die Einschätzung der deutschen Lehrer hier also einen höheren Ausschlag zeigen würde als die der Norweger, was allerdings nicht der Fall ist, die Tendenz ist eher gegenläufig. Das könnte mit der aktuellen Veränderung der Spracheinstellung in Deutschland gegenüber Dialekten zu tun haben. Dialekte erfahren im letzten Jahrzehnt einen Popularitätszuwachs (Angaben basieren auf eigene Erfahrungen, Gespräche und Eindrücke gewonnen in sozialen Medien und anderen Medien).

5.2. Spracherfahrungen und Wissen über sprachliche Variation im Zielsprachengebiet

Die Informanten wurden gebeten, die Wahrscheinlichkeit einer Dialektbegegnung in unterschiedlichen kommunikativen Settings einzuschätzen, wobei es sich bei SMS und Blog um informelle schriftliche Kommunikation handelt.



Figur 8. Wo wirst du, deiner Meinung nach, am ehesten Dialekten begegnen in deutschsprachigen Ländern? 1 – Blog, 2 – Bücher/Literatur, 3 – soziale Medien, 4 – Im Gespräch mit Menschen, 5 – SMS, 6 – Zeitungen und Zeitschriften.

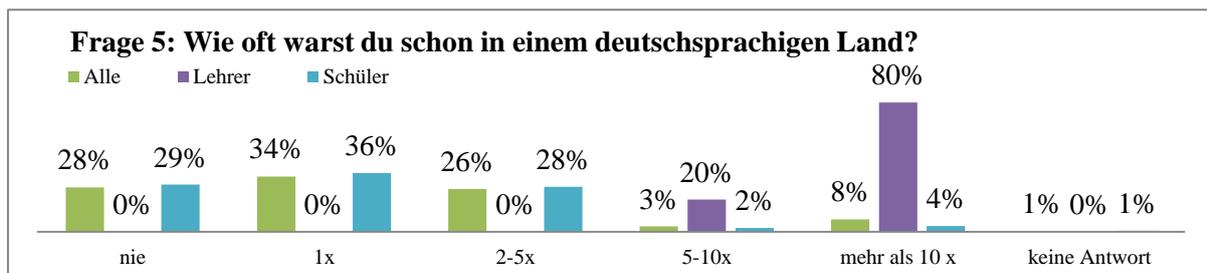
Aus obiger Figur geht hervor, dass die Informanten das Gespräch mit Menschen als Faktor mit der häufigsten/höchsten Begegnungswahrscheinlichkeit angeben, gefolgt von sozialen Medien und SMS. Der Blog wird auf dem vierten Platz rangiert, Zeitungen und Zeitschriften auf Platz 5 und Bücher/Literatur werden auf den letzten Platz gesetzt⁴⁶.

Diese Einschätzung kam vermutlich auf Grundlage persönlicher Erfahrungen in der eigenen Kultur zustande und wurde auf den deutschen Sprachraum möglicherweise direkt übertragen. Das Ergebnis war zu erwarten und es unterstreicht die Wichtigkeit einer Diskussion um die Vermittlung rezeptiver Dialektkompetenz, da die Schüler bei einem eventuellen Aufenthalt im Zielsprachengebiet am ehesten Gespräche führen, in sozialen Medien agieren und anhand von SMS informell kommunizieren werden und dort vermutlich verstärkt dialektal geprägter Sprache begegnen werden. Offen bleibt allerdings die Frage, inwieweit sich Dialektsprecher in deutschsprachigen Gegenden ihren Kommunikationspartnern sprachlich anpassen können und ob die Einschätzung der Informanten mit der Realität im deutschen Kulturraum übereinstimmt⁴⁷.

⁴⁶ Die genaue Aufgabenstellung lautete: „Verteile die Zahlen 1-6: dort wo du denkst, dass du am ehesten Dialekt begegnest, setzt du eine eins, und dort wo du glaubst dies wird selten/nie der Fall sein die sechs“. Einige Schüler haben die Zahlen genau umgekehrt verteilt, andere haben Zahlen mehrfach verwendet. Die Interpretation der Daten aus Frage 15 muss mit Vorbehalt erfolgen, da die Aufgabenstellung von einigen Schülern offensichtlich falsch interpretiert wurde. Bei der Auswertung wurden alle Antworten einbezogen und die Punktwerte summiert: Die wenigsten Punkte zeigen den Aspekt der häufigsten Begegnungswahrscheinlichkeit, die höchste Punktzahl den Aspekt der geringsten Begegnungshäufigkeit an.

⁴⁷ Es konnten keine Forschungsergebnisse zu dieser Fragestellung gefunden werden. Die persönliche Erfahrung in sozialen Medien und Kommunikation via SMS zeigt, dass Dialekt in den letzten zehn Jahren zumindest im süddeutschen Sprachraum an Popularität gewinnt und häufiger auch in schriftlicher, informeller Form auftritt.

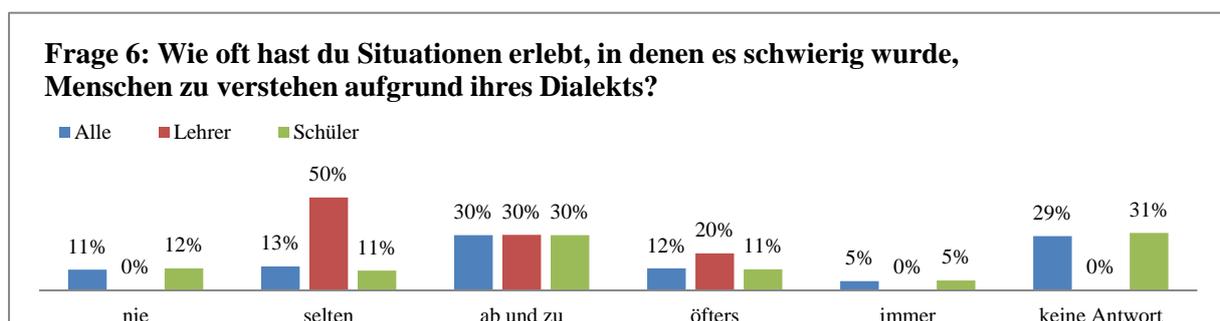
Interessant und wichtig für die Beantwortung der Forschungsfragen ist mitunter auch die Spracherfahrung der Befragten mit der Zielsprache im Zielsprachenland. Jemand, der oft sprachlicher Variation in der Sprachwirklichkeit begegnet ist, hat vermutlich sowohl ein anderes Wissen über die sprachliche Variation und vielleicht aufgrund dieser Erfahrungen auch eine andere Einstellung zur Integration sprachlicher Variation im DaF-Unterricht, als jemand, der noch nicht dieser Sprachrealität begegnet ist.



Figur 9. Sprachwirklichkeitsbegegnung der Informanten im Zielsprachengebiet.

Acht Lehrer waren mehr als zehn Mal in deutschsprachigen Ländern, zwei waren fünf bis zehn Mal dort. Unter den Schülern sind es 62%, die nie oder nur einmal in deutschsprachigen Ländern waren, 28% waren zwei bis fünf Mal dort. Nur 6% geben an, dass sie mehr als fünf Mal im deutschen Sprachraum waren. Wichtig ist die Feststellung, dass die Hälfte aller Schüler sich noch nie oder nur einmal im Zielsprachengebiet aufgehalten hat und somit der authentischen Sprachwirklichkeit noch gar nicht bzw. in minimalem Ausmaß begegnet sind.

Im folgenden Schaubild haben diejenigen Befragten, die mindestens einen mehr als drei Tage andauernden Aufenthalt im deutschen Sprachraum angaben, folgende Häufigkeit der auf Dialekt zurückzuführenden Kommunikationsschwierigkeiten im Sprachraum angegeben.

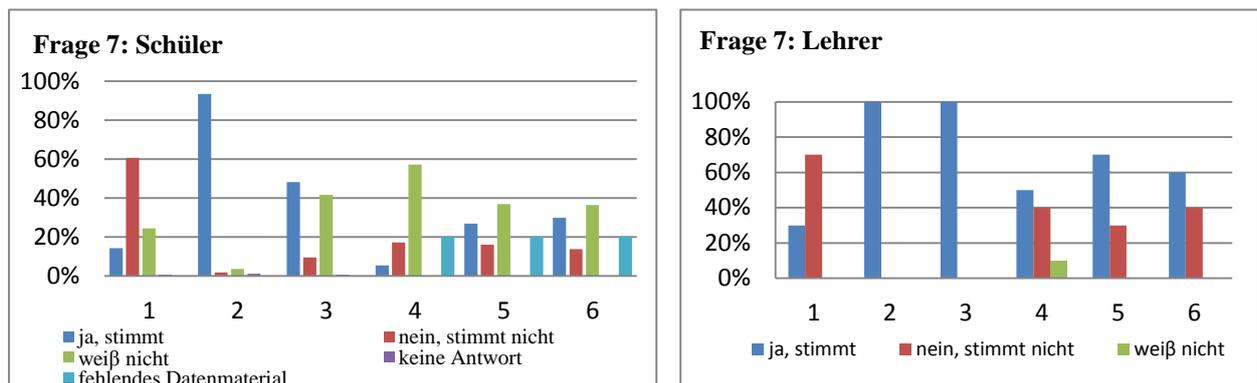


Figur 10. Häufigkeitsangaben zu Kommunikationsschwierigkeiten, die aufgrund von Dialekten entstehen.

50% der Lehrer (diejenigen mit Deutsch als L1) geben an, selten Situationen erlebt zu haben, in denen sie Schwierigkeiten hatten, Menschen aufgrund ihres Dialekts zu verstehen. Die norwegischen Lehrkräfte erlebten dies ab und zu oder öfters. Bei den Schülern antworten 31%

gar nicht, 41% geben an, dies ab und zu oder öfters zu erleben, 23% geben an, dass dies noch nie oder selten passiert ist, wobei hier keine Rückschlüsse auf eventuelle Ursachen der Schülerangaben gezogen werden können⁴⁸.

Was wissen also die Informanten eigentlich über die sprachliche Variation im deutschen Sprachraum? Hierzu wurden in Frage 7 sechs Behauptungen aufgestellt, die von Informationen mit „ja, das stimmt“ oder „nein, das stimmt nicht“ oder „weiß ich nicht“ beantwortet werden sollten⁴⁹.



Figur 11. Wissen über sprachliche Variation im Zielsprachengebiet.

1 – Es gibt nur eine deutsche Sprache, 2 – Es gibt viele verschiedene Dialekte in deutschsprachigen Ländern wie Österreich, Deutschland und Schweiz, 3 – Es gibt drei verschiedene Standardsprachen in deutschsprachigen Gegenden: deutsches Deutsch, österreichisches Deutsch und Schweizer Deutsch, 4 – Angenommen es gibt drei verschiedene Standardsprachen, sind sie gleichberechtigt?, 5 – In Österreich und in der Schweiz redet man anders als in Deutschland, die Schriftsprachen sind aber gleich, 6 – Jede deutschsprechende Person würde ihren Sprachgebrauch so anpassen können, dass ich ihn/sie verstehen kann, unabhängig von der Herkunft der Person.

Die Existenz verschiedener Dialekte anerkennen beide Informanten-Gruppen deutlich. 60% der Schüler und 70% der Lehrer verneinen die Behauptung, es gäbe nur eine deutsche Sprache⁵⁰. Alle Lehrer wissen, dass es drei unterschiedliche Standardsprachen, nämlich deutsches Deutsch, österreichisches Deutsch und schweizer Deutsch, gibt, wobei sie sich in Bezug auf die Gleichberechtigung dieser Standardsprachen nicht einig sind⁵¹. Auffällig ist, dass 70% der Lehrer der Behauptung, die Schriftsprachen der unterschiedlichen Standardsprachen seien gleich, zustimmen. Daraus lässt sich schließen, dass sieben von zehn

⁴⁸ Eine Begründung der Angaben müsste anhand einer qualitativen Sicherung in einem Interview mit den einzelnen Schülern erforscht werden.

⁴⁹ Beim Kopieren der Schülerfragebögen ist ein Fehler unterlaufen, der erst bei der Kodierung der Bögen entdeckt wurde. 20% der Schüler fehlte Seite 4 im Fragebogen, d.h. 20% der Schüler haben die letzten drei Behauptungen in Frage 7, Frage 8 und Frage 9 nicht beantwortet.

⁵⁰ Es muss rückblickend kritisiert werden, dass die in Frage 7 formulierten Behauptungen durchaus definitorische Schwierigkeiten hervorrufen: Die Frage ist, was mit „nur eine deutsche Sprache“ eigentlich gemeint ist – Schriftsprache, normierte Hochsprache, die nationalen Standards inkludiert und/oder auch Mundart? Von einer eindeutigen Auffassung dieser Fragestellung bei den Informanten kann man nicht ausgehen.

⁵¹ 50% sagen ja, die drei Standardsprachen sind gleichberechtigt, 40% sagen, nein, das sind sie nicht, ein Lehrer gibt an, dies nicht zu wissen.

Lehrern den Plurizentrismus der deutschen Sprache ausschließlich in der Mündlichkeit verorten. Eher geteilter Meinung sind die Lehrer in ihrer Annahme, ob eine jede deutschsprechende Person ihren Sprachgebrauch an den Kommunikationspartner anpassen könne (60% meinen ja, das können Deutschsprecher, 40% meinen nein, das können sie nicht).

Unter den Schülern sind es 48%, die sich über die Existenz dreier verschiedener Standardsprachen im Klaren sind, 42% geben an, dies nicht zu wissen. Nur 10% der Schüler wissen, dass es drei Standardsprachen gibt und nur 5% wissen, dass diese gleichberechtigt sind (57% geben an, dies nicht zu wissen, 17% verneinen die Gleichberechtigung der drei Standards). Die sprachliche Anpassungsfähigkeit wird von den Schülern wie folgt eingeschätzt: 30% denken, dass Deutschsprecher ihre Sprache an den Kommunikationspartner anpassen können, 14% verneinen diese Behauptung und 36% sind sich unsicher.

Die offene Frage nach dem Wissen über sprachliche Variation wurde von insgesamt 103 Schülern beantwortet. 58% der Antworten konnten in der Kategorie „weiß nichts“, „gar nichts“, „sehr wenig“ oder „nichts“ eingeordnet werden. Einige Schüler zeigten jedoch auch, dass sie durchaus etwas über sprachliche Variation wissen und dass dieses Wissen die verschiedensten Aspekte sprachlicher Variation berührt. So beschreiben beispielsweise einige Schüler⁵², dass die unterschiedlichen Dialekte mit dem Herkunftsort zusammen hängen: *„es gibt Unterschiede und diese können groß sein, abhängig davon, wo du herkommst“* oder auch *„es gibt verschiedene Dialekte je nachdem, wo du dich befindest in den deutschsprechenden Ländern“*. Andere Schüler präzisieren zusätzlich den geografischen Aspekt. Kommentare wie *„ich weiß, dass es von Ost nach Westdeutschland sehr variiert, gleichzeitig weiß ich auch, dass man in Süddeutschland anderes Deutsch spricht (Bayern), in der Schweiz und in Österreich gibt es andere Wörter, die man in Deutschland nicht benutzt“* oder *„ich weiß, dass es so etwas wie Niederdeutsch und Hochdeutsch gibt?“* und *„es gibt große Unterschiede zwischen Nord- und Süddeutschland und es gibt überall unterschiedliche Dialekte“*, zeigen ein geografisches Bewusstsein unter den Schülern. Interessant ist auch die Aussage eines Schülers, Ostdeutsch sei als *„die schönste Sprache“* bekannt. Mehrere Schüler beschreiben auch die nationalen Unterschiede: *„Ich weiß sehr wenig, bloß dass die Dialekte innerhalb Deutschlands variieren und dass sie in Deutschland anders sprechen als in Österreich und in der Schweiz“* oder *„ich weiß, dass es normales Deutsch gibt und dann haben wir auch*

⁵² Alle in diesem Abschnitt zitierten Schülerantworten wurden von der Verfasserin des Forschungsberichts persönlich übersetzt.

schweizerisches Deutsch und österreichisches Deutsch. Ich weiß auch, dass es einige sprachliche Variationen in Deutschland gibt“.

Einige Schüler heben in ihren Kommentaren auch kommunikative Konsequenzen sprachlicher Variation hervor: *„Einige können so unterschiedlich reden, dass sie Probleme damit haben zu verstehen, was andere aus demselben Land sagen“* und *„ich weiß, das Schweizerdeutsch und Deutsch ganz schön unterschiedlich ist, aber die verstehen einander trotzdem“* bzw. *„ich weiß, dass das Deutsch, das sie in der Schweiz reden für Deutsche schwer zu verstehen ist“* oder *„in Österreich reden sie einen Dialekt, der nur sehr schwer zu verstehen ist für Touristen, aber sie können auf leicht Hochdeutsch umlegen“.*

Lexikalische, orthografische und phonologische Aspekte sprachlicher Variation werden von den einigen Schülern wie folgt beschrieben: *„In Deutschland sagt man z. B. ‚Auf Wiedersehn‘, während man in der Schweiz ‚Auf Wiederluege‘ und in Österreich ‚Tschüss‘ sagen kann“*, oder *„dass man verschiedene Wörter hat für etwas, was dasselbe bedeutet, die Geschwindigkeit kann variieren“*, *„dass manche Wörter auf unterschiedliche Weise geschrieben werden und dass sie verschiedene Wörter und Ausdrücke verwenden“*, und die Aussprache betreffend: *„dass es verschiedene Aussprachearten gibt von Nord nach Süddeutschland und dass es noch schwieriger ist, österreichisches und schweizerisches Deutsch zu verstehen“*, *„einige Wörter werden anders ausgesprochen: zwanzig z. B.“*, *„Einige Dialekte haben das rollende „r“ während die anderen das „r“ schnarren“.*

Einige Schüler haben allerdings auch verallgemeinernde Aussagen wie beispielsweise *„Deutschland ist ein großes Land mit vielen Menschen. Es ist deshalb natürlich, dass es einige Sprachunterschiede von Ort zu Ort gibt“* oder *„ich habe das Gefühl, dass sie in unterschiedlichen deutschen Städten sehr unterschiedlich reden“* oder auch *„ich weiß nicht, aber ganz im Süden Deutschlands lernen sie Französisch in der Schule“* verfasst.

Insgesamt wird deutlich, dass bei fast allen Antworten eine Klausel der Unsicherheit integriert wurde, z. B. beginnen viele Antworten mit *„ich weiß nur, ...“* / *„Ich weiß nicht so viel“* oder sie beenden mit Floskeln wie *„darüber hinaus hab ich keine Ahnung“* / *„ich weiß eigentlich nicht so viel“* / *„eigentlich nicht so viel mehr“.*

23% der Schüler lassen die Frage unbeantwortet stehen, 77% beantworten die Frage schriftlich, darunter antworten allerdings mehr als die Hälfte von diesen 77%, die geantwortet

haben, dass sie nur sehr wenig oder gar nichts wissen. Die Anzahl an Schülern, die eine Antwort mit inhaltlichem Gehalt abgeben, ist folglich relativ gering.

Bei der Analyse von Lehrerantworten zu derselben Fragestellung wird deutlich, dass alle Lehrer am ehesten phonologische und lexikalische Aspekte sprachlicher Variation beschreiben, während einige Lehrer, die Deutsch als Muttersprache haben, zusätzlich weitere oder andere Aspekte sprachlicher Variation gewichten: Die aus Österreich stammende Lehrerin beschreibt beispielsweise die Sprachsituation in Österreich präzise – sie weist auf die Unterschiede zwischen Vorarlbergischem Österreichisch und Wienerisch hin –, während eine andere Lehrerin, gebürtig aus Berlin, ein eher ganzheitliches Statement verfasst: *„Es gibt Dialekte in vielen verschiedenen Regionen und Deutsch in der Schweiz und in Österreich ist eine Variante des Standarddeutsch. Einige/viele Wörter und Ausdrücke sind anders und teils schwierig (...) zu verstehen.“* Ein norwegischer Lehrer schildert auch grammatikalische Aspekte sprachlicher Variation: *„Grammatik/Strukturen sind sehr ähnlich, jedoch eine Tendenz zu verstärkter Perfektverwendung im Süden, wo Präteritum als Vergangenheitsform im Norden im Zusammenhang mit Erzählungen dominieren kann – etwas unterschiedliches Vokabular“*. Eine weitere Lehrerin, gebürtig aus Süddeutschland, weist auf die Kulturunterschiede was den Status von Dialekten in Norwegen im Vergleich zu denen in Deutschland betrifft: *„Dialekte in Deutschland haben nicht denselben hohen ‚Status‘ wie in Norwegen“*.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich die Lehrerantworten teilweise in sich widersprechen, was vermutlich entweder durch unterschiedliche Interpretation der in den Fragen verwendeten Begrifflichkeiten oder aber auch durch Unsicherheit im Fachgebiet zustande gekommen sein kann. Tendenziell zeigen Lehrer, die Muttersprachler sind und aus Gegenden kommen, in denen sprachliche Variation ausgeprägt ist (Süddeutschland und Österreich), dass sie über mehr und präziseres Wissen verfügen als Lehrer, die aus Norddeutschland oder Norwegen stammen, unabhängig von ihrer Berufserfahrung. Die Schüler neigen tendenziell dazu, Unsicherheit bzw. Nicht-Wissen anzugeben. Einige wenige Schüler weisen allerdings auch auf die unterschiedlichsten Aspekte sprachlicher Variation hin, wobei weder ein Zusammenhang mit dem Wissen des zugehörigen Fachlehrers noch der

Reiseerfahrung der Schüler selbst nachgewiesen werden konnte⁵³. Die Frage, wie die Schüler dieses Wissen erworben haben, muss deshalb leider offen stehen bleiben.

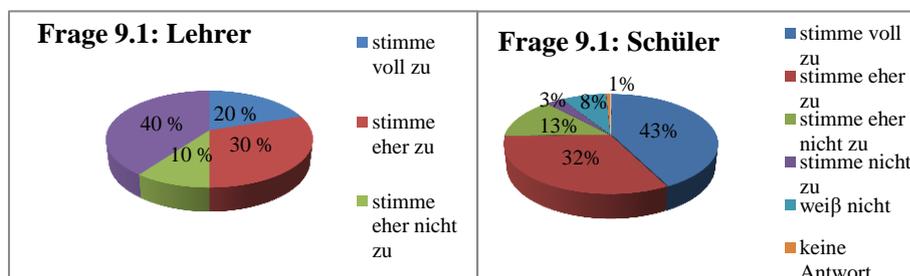
5.3. Status Quo: DaF-Unterricht und sprachliche Variation

5.3.1. Lehrplaninterpretation

Folgende Kompetenzmerkmale aus dem norwegischen Lehrplan für Fremdsprachen sind für die Frage nach Form und Inhalt von Integration sprachlicher Variation in den DaF-Unterricht relevant. Laut Lehrplan sollen die Schüler....

„ihren Sprachgebrauch an unterschiedliche Kommunikationssituationen anpassen können, unterschiedliche Quellen authentischer Texte im eigenen Sprachenlernen nutzen können, und den Inhalt in längeren schriftlichen und mündlichen authentischen Texten in unterschiedlichen Gattungen verstehen können“⁵⁴

Die Informanten wurden in Frage 9 darum gebeten, diese Kompetenzziele in Bezug auf Unterrichtsinhalte aus dem Themenbereich sprachlicher Variation zu interpretieren. Die Interpretation der Kompetenzziele zeigt in Korrelation zur Behauptung, man solle laut Lehrplan nur Standarddeutsch lehren bzw. lernen, folgenden Ausfall.



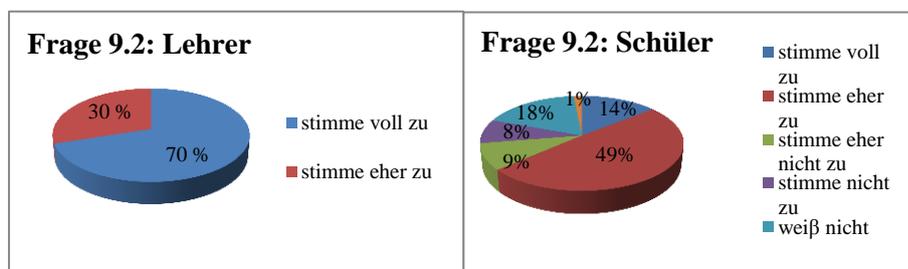
Figur 12.1. Lehrplaninterpretation: Im Deutschunterricht soll ich als Schüler/Lehrer nur Standarddeutsch lernen/lehren.⁵⁵

⁵³ Da die statistischen Angaben unterschiedlich skaliert sind, konnte die Korrelation nicht nach Pearson (r) statistisch berechnet werden. Die Angaben beruhen auf einer optischen Analyse der einzelnen Fragebögen im Vergleich.

⁵⁴ Udir: lærerplan for fremmedspråk. Der Auszug aus dem Lehrplan wurde persönlich ins Deutsche übersetzt. Man muss allerdings berücksichtigen, dass vor allem die Lehrkräfte den Ausdruck „Standarddeutsch“ sowohl auf den „deutschen Standard“ als auch auf alle drei nationalen Standards bezogen haben können und die Meinungsunterschiede eventuell mit der unterschiedlichen definitorischen Interpretation des Begriffs „Standarddeutsch“ zu erklären sind.

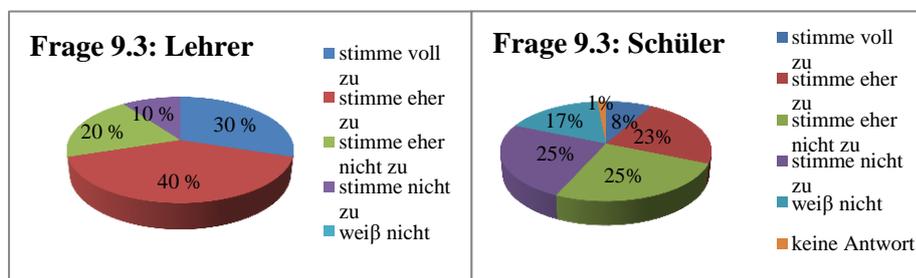
⁵⁵ 34 Schüler (20%) haben die Frage 7 nur teilweise (die ersten drei Behauptungen), die Frage 8 und 9 gänzlich nicht beantwortet, da die Seite 5 im Fragebogen fehlte (Kopierfehler). Dieser Datenmangel wurde erst bei der Erstellung der Datenmatrize bemerkt. Als Grundlage für die Berechnungen und Diagramme dienten folglich die Antworten von 134 Schülern.

Die Meinungen der Lehrer divergieren. Die Hälfte interpretiert die Lehrplanforderungen so, dass nur Standarddeutsch gelehrt werden soll, während die andere Hälfte dieser Interpretation eher nicht oder gar nicht zustimmt. Die Schüler sind sich in weitestgehend darin einig, dass laut Lehrplan nur Standardsprache gelernt werden soll (75%). Nur 13% der Schüler stimmen eher nicht zu, 3% stimmen gar nicht zu, während 8 % angeben, dies nicht zu wissen. Der Frage, ob laut Lehrplan unterschiedliche Standards vermittelt werden sollen, stimmen 70% der Lehrer voll zu, 30% stimmen eher zu, während nur 63% der Schüler voll oder eher zustimmen. 18% der Schüler geben an, dies nicht zu wissen. Somit ist der Anteil derjenigen, die eher nicht oder gar nicht zustimmen mit 0% unter den Lehrern und 17% unter den Schülern sehr gering. Die Lehrplaninterpretation fällt vor allem unter den Lehrern eindeutig zugunsten einer Integration unterschiedlichen nationalen Standards im DaF-Unterricht aus.



Figur 12.2. Lehrplaninterpretation: Im DaF-Unterricht soll ich unterschiedliche Typen Standarddeutsch kennen lernen (Schüler) bzw. präsentieren/vorstellen (Lehrer)

Die Frage nach einer lehrplangeforderten Integration von Dialekten wurde von Lehrern und Schüler folgendermaßen beantwortet: 70% der Lehrer und 31% der Schüler stimmen ganz oder eher darin zu, dass sie laut Lehrplan Dialekte vorstellen bzw. kennen lernen sollen. 30% der Lehrer und 50% der Schüler meinen, dass Unterrichtsinhalte zu Dialekten aus den vorgegebenen Kompetenzziele des Lehrplans nicht zwingend hervorgehen.



Figur 12.3. Lehrplaninterpretation: Im DaF-Unterricht soll ich laut Lehrplan unterschiedliche Dialekte kennen lernen (Schüler) bzw. präsentieren/vorstellen (Lehrer)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Interpretation des Lehrplans keineswegs eindeutig ausfällt. Tendenziell scheinen sowohl Lehrer als auch Schüler die Thematisierung

der unterschiedlichen nationalen Standards eher als einen im Lehrplan geforderten Unterrichtsinhalt zu erachten als die Thematisierung von Dialekten. Inwieweit sich die Interpretation des Lehrplans wirklich auf die im Fragebogen präsentierten Kompetenzmerkmale rückbeziehen lässt, oder ob die Beantwortung eher eine persönliche Meinung der Befragten darstellt, bleibt vorerst offen. Es wird auch deutlich, dass nur ein geringer Anteil der Informanten eine Thematisierung sprachlicher Variation aufgrund der im Lehrplan formulierten Kompetenzziele gänzlich ausschließt. Die Lehrer stimmen zu hundert Prozent darin zu, dass laut Lehrplan unterschiedliche nationale Standards thematisiert werden sollen. 70% der Lehrer meinen, dass auch Dialekte zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden sollen. Die Hälfte der Lehrer meint allerdings auch, dass im DaF-Unterricht nur Standarddeutsch unterrichtet werden soll. Die Meinungsunterschiede unter den Lehrern in der Frage 9.1 bestätigt scheinbar die eingangs formulierte Hypothese, dass der Lehrplan in Bezug auf die Integration sprachlicher Variation sehr unterschiedlich interpretiert wird. Ein Teil der Lehrer widerspricht sich allerdings selbst⁵⁶: es ist wahrscheinlich, dass die Lehrer den Begriff „nur Standarddeutsch“ unterschiedlich interpretierten, entweder meinen sie ausschließlich die deutsche Standardsprache oder sie meinen alle drei Standardsprachen⁵⁷.

Die Lehrplaninterpretation zeigt tendenziell eine deutliche Zustimmung der Lehrer zur Thematisierung sprachlicher Variation vor allem verschiedener Standards aber auch von Dialekten, während die Schüler in weit höherem Maße ihre Unsicherheit sichtbar machen: Die Standardabweichung der Schülerantworten ist hoch, wobei tendenziell trotzdem eine ähnliche Einschätzung wie die der Lehrer abgelesen werden kann: eher „nur Standardsprache“ und eher „verschiedene Standards“ als „verschiedene Dialekte“.

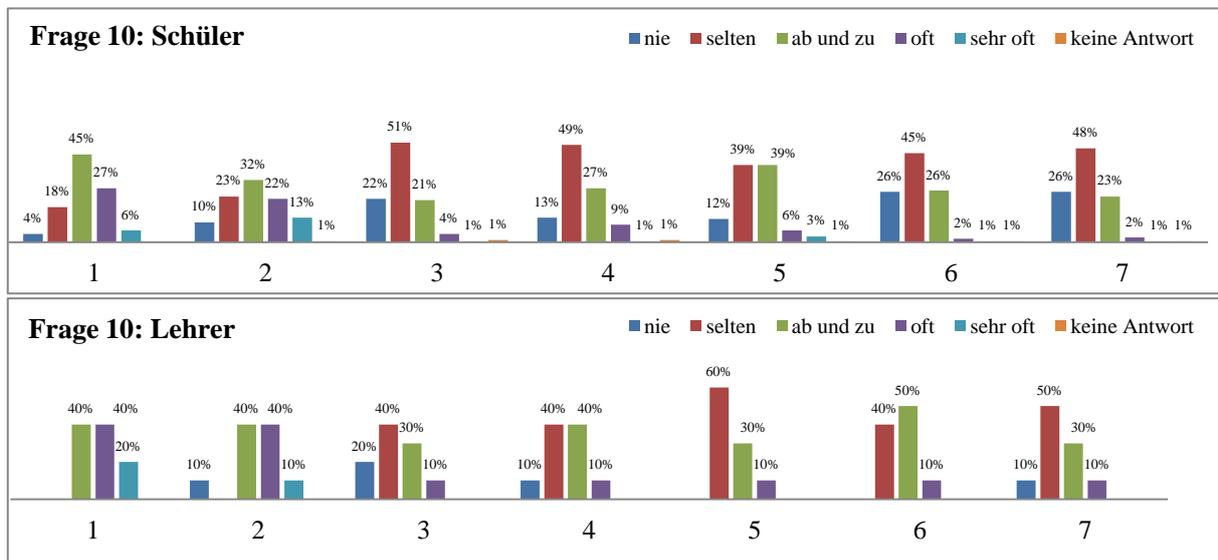
Welche Unterrichtsinhalte zum Themenbereich werden nun aber im Augenblick im DaF-Unterricht an den Gymnasien der Telemark gewählt und welche Aktivitäten finden im Unterricht diesbezüglich statt? Realisieren die Lehrer ihre eigene Lehrplaninterpretation? Diese Fragestellungen sind Untersuchungsgegenstand im folgenden Abschnitt.

⁵⁶ Es wird vermutet, dass die Lehrer die Behauptungen inhaltlich unterschiedlich interpretiert haben oder aber den Fragebogen nur oberflächlich beantworteten. Zwei Lehrer kreuzen bei allen Behauptungen an, dass sie ganz zustimmen, was aber inhaltlich keinen Sinn ergibt.

⁵⁷ Rückblickend wäre es sicherlich sinnvoll gewesen, den Ausdruck „nur Standarddeutsch“ präziser zu erläutern, um Missverständnissen bei der Interpretation dieser Behauptung vorzubeugen.

5.3.2. Unterrichtsinhalte

Zunächst beantworten Lehrer und Schüler die Frage, wie oft die in Frage 10 formulierten Unterrichtsaktivitäten im Unterricht tatsächlich auch stattfinden.



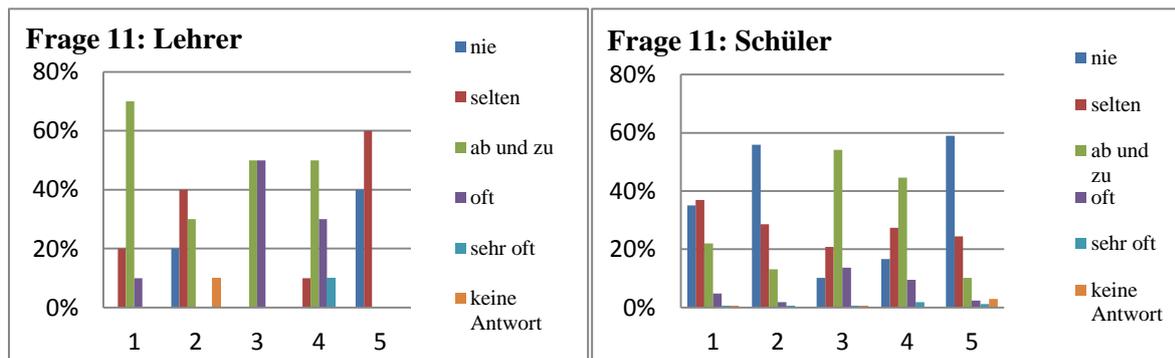
Figur 13. Wie oft finden folgende Aktivitäten im Unterricht statt? Im Deutschunterricht in der Schule... 1 – hören wir Tonträger aus dem Lehrbuch, 2 – hören wir Muttersprachler sprechen, 3 – lerne ich etwas über verschiedene Dialekte in verschiedenen deutschsprachigen Ländern, 4 – lerne ich etwas über die unterschiedlichen Standardsprachen, 5 – hören wir, wie man in unterschiedlichen Gegenden in Deutschland spricht, 6 – hören wir, wie man in Österreich spricht, 7 – hören wir, wie man in der Schweiz spricht.

Die Unterrichtsaktivitäten ‚Tonträger aus dem Lehrbuch hören‘ und ‚Muttersprachler sprechen hören‘ erreichen sowohl aus Lehrer- als auch aus Scherperspektive den höchsten Häufigkeitsquotienten. Lehrer und Schüler rangieren die Aktivität ‚etwas über Dialekte in verschiedenen deutschsprachigen Ländern lernen‘ als die am seltensten vorkommende Aktivität ein, was durch die Analyse der Kontrollfrageergebnisse bestätigt wird: 60% der Lehrer geben an, eher selten hören zu lassen, wie man in unterschiedlichen Gegenden in Deutschland spricht. Unterrichtsinhalte zur Sprache in Österreich werden innerhalb des Themengebiets sprachlicher Variation eher thematisiert als die Sprachbeispiele aus der Schweiz. Die Schüler geben allen Unterrichtsaktivitäten einen geringeren Häufigkeitsquotienten als die Lehrer. Die Standardabweichung (1,19) ist bei der Unterrichtsaktivität 2 (Muttersprachler sprechen hören) vermutlich deswegen deutlich größer als bei den anderen Aktivitäten, weil einige Schüler Muttersprachler als Fachlehrer haben, andere Schüler haben norwegische Deutschlehrer.

5.3.3. Medieneinsatz im Unterricht

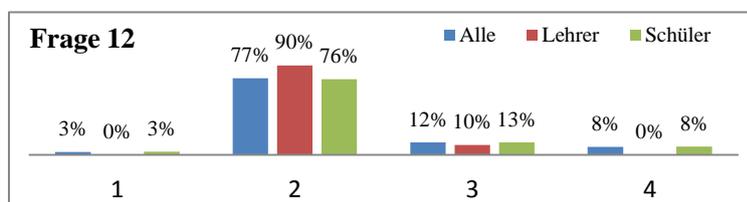
Was den Medieneinsatz im Unterricht betrifft, sind sich Lehrer und Schüler darin einig, dass Filme (3) aus deutschsprachigen Ländern und You-Tube-Clips (4) ab und zu bzw. oft

eingesetzt werden, während Radioprogramme (2) und Podcasts (5) nie oder eher selten eingesetzt werden, wobei Podcasts noch eher zum Einsatz kommen als Radioprogramme. Fernsehprogramme (1) werden infolge 70% der Lehrer ab und zu verwendet, während 75% der Schüler angeben, dass dies eher selten oder nie der Fall sei. Die Divergenz kann ihren Ursprung in der Wahrnehmung der Schüler haben: wenn Lehrer Fernsehprogramme via YouTube streamen, werden diese von Schülern vermutlich nicht als solche wahrgenommen.



Figur 14. Wie oft werden im DaF-Unterricht authentische Materialien wie z.B. 1 – Fernsehprogramme, 2 – Radioprogramme, 3 – Filme aus Deutschland, Österreich oder Schweiz, 4 – YouTube-clips, 5 – Podcasts benutzt?

Welche konkreten Inhalte mit welchen Medien abgerufen werden, konnte im Rahmen dieser Umfrage nicht entschlüsselt werden. Ob und inwieweit die Schüler durch den hier statistisch erfassten Medieneinsatz mit sprachlicher Variation in Berührung kommen, kann ebenso wenig erfasst werden. Filme werden vermutlich häufiger mit Schauspielern besetzt, die mündlichen Standard sprechen; Dialekte werden in Filmen eher selten gesprochen⁵⁸. Die Untersuchungsergebnisse bestätigen die eingangs erwähnte Vermutung, dass Lehrer heute zwar immer noch häufig mit Lehrwerktexten und den zugehörigen Tonträgern arbeiten und sich aber trotzdem vermehrt auch anderer Medien, vor allem Filmen und YouTube-Clips bedienen, vermutlich um authentische Sprachbeispiele zu integrieren.



Figur 15. Wie spricht der Lehrer im DaF-Unterricht? 1 – Dialekt, 2 – Standarddeutsch, 3 – Beides, 4 – Weiß nicht.

⁵⁸ Diese Aussage basiert sich auf persönliche Beobachtungen. Von acht in Deutschland produzierten Filmen, die ich persönlich im Unterricht zum Thema ‚Deutschland von 1945-1990‘ verwende, wird nur in einem Film ostdeutsches Deutsch, bzw. Berliner Dialekt gesprochen, und selbst in diesem Film ist es nur eine Figur, die authentisch spricht, alle anderen Schauspieler sprechen mündliche Standardsprache.

Die Frage nach der Unterrichtssprache der Lehrkräfte wird von Lehrern wie Schülern eindeutig beantwortet. 90% der Lehrer und 76% der Schüler sagen, dass Lehrer im Unterricht Standarddeutsch sprechen; nur eine Lehrkraft und 13%⁵⁹ der Schüler sagen, dass der Lehrer im Unterricht sowohl Standard als auch Dialekt spricht. Die Lehrerin, die dies über sich selbst aussagt, kommt ursprünglich aus Österreich und spricht österreichischen Standard, wobei sie den Schülern ab und zu nach eigenen Angaben auch oberösterreichische ‚Dialektkostproben‘ serviert.

Die Lehrer sprechen im Unterricht Standardsprache, dies haben sowohl Schüler als auch Lehrer – abgesehen von einer Ausnahme – eindeutig bestätigt. Im Unterricht werden die Hörtexte aus den Lehrbüchern am häufigsten verwendet. Dass Schüler oft Muttersprachler sprechen hören, kann vor allem auch daran liegen, dass 50% der Lehrer selbst Muttersprachler sind. Die Angaben zu den unterschiedlichen Aspekten sprachlicher Variation liegen in ihrer Häufigkeitstendenz deutlich unter den Hörtexten.

Dialekt wird im Unterricht infolge aller Informanten eher selten oder ab und zu thematisiert, die nationalen Standards infolge der Lehrkräfte jedoch etwas häufiger als unterschiedliche Dialekte. Die Schüler hören nach eigenen Angaben am ehesten, wie man in unterschiedlichen Regionen Deutschlands spricht, etwas seltener wie man in Österreich und in der Schweiz spricht. Die Angaben der Lehrer divergieren von den Aussagen der Schüler: Laut Lehrer werden die unterschiedlichen nationalen Standards am ehesten thematisiert, die Dialekte innerhalb Deutschlands am seltensten. Hier muss man allerdings die Frage nach der Zuverlässigkeit der Schüleraussagen stellen, denn nach eigenen Angaben unter Punkt 4.5 können die wenigsten Schüler nationale Standards von österreichischen und schweizerischen Basisdialekten unterscheiden.

Vorliegende Ergebnisse bestätigen sowohl die Lehrplaninterpretation der Lehrer als auch die eingangs gestellte Vermutung zum Status Quo sprachlicher Variation im DaF-Unterricht: standardisierte Lehrwerktexte werden immer noch am häufigsten im Unterricht verwendet und nach Angaben von Lehrern und Schülern werden die unterschiedlichen Aspekte sprachlicher Variation zwar eher selten oder nur ab und zu thematisiert. Das bedeutet aber

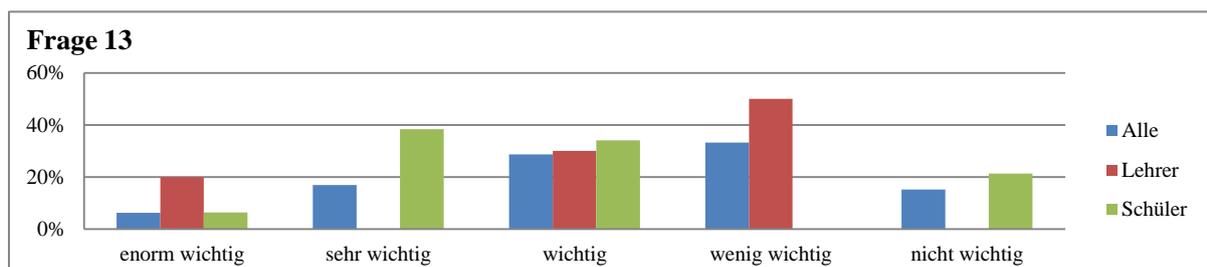
⁵⁹ Die Prozentzahlen wurden vom Datenverarbeitungsprogramm Microsoft Excel gerundet, deshalb kann es vorkommen, dass bei der Addition aller Prozentzahlen nur 99% statt 100% resultieren.

auch, dass eine Thematisierung sprachlicher Variation in allen befragten Unterrichtsgruppen tatsächlich stattfindet⁶⁰.

5.4. Wünsche, Meinungen und Einstellungen

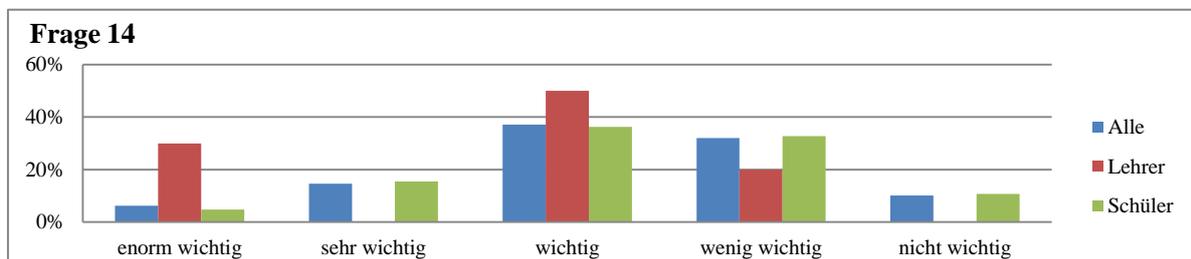
Der folgende Abschnitt zielt darauf ab, Wünsche, Meinungen und Einstellungen der Informanten zur Diskussion um die Thematisierung sprachlicher Variation im DaF-Unterricht offen zu legen.

78% der Schüler finden es wichtig⁶¹ das Verstehen von Dialekten im Deutschunterricht zu üben, um in deutschsprachigen Ländern kommunizieren zu können. Die Hälfte der Lehrer teilen diese Auffassung, während die andere Hälfte der Lehrer es sogar für wenig wichtig halten, das Verstehen von Dialekten im Unterricht zu üben, um die Kommunikationsfähigkeit zu verbessern. Die Schüler schätzen den Bedarf einer Thematisierung von Dialekten in Bezug auf ihre eigene rezeptive Kompetenz höher ein als die Lehrer.



Figur 16. Wie wichtig ist es deiner Meinung nach, das **Verstehen** von Dialekten im Deutschunterricht zu üben, um in deutschsprachigen Ländern kommunizieren zu können?

Inwieweit die Thematisierung von Dialekten in Bezug auf die Entwicklung der (inter-) kulturellen Kompetenz eingeschätzt wird, zeigt folgende Figur:



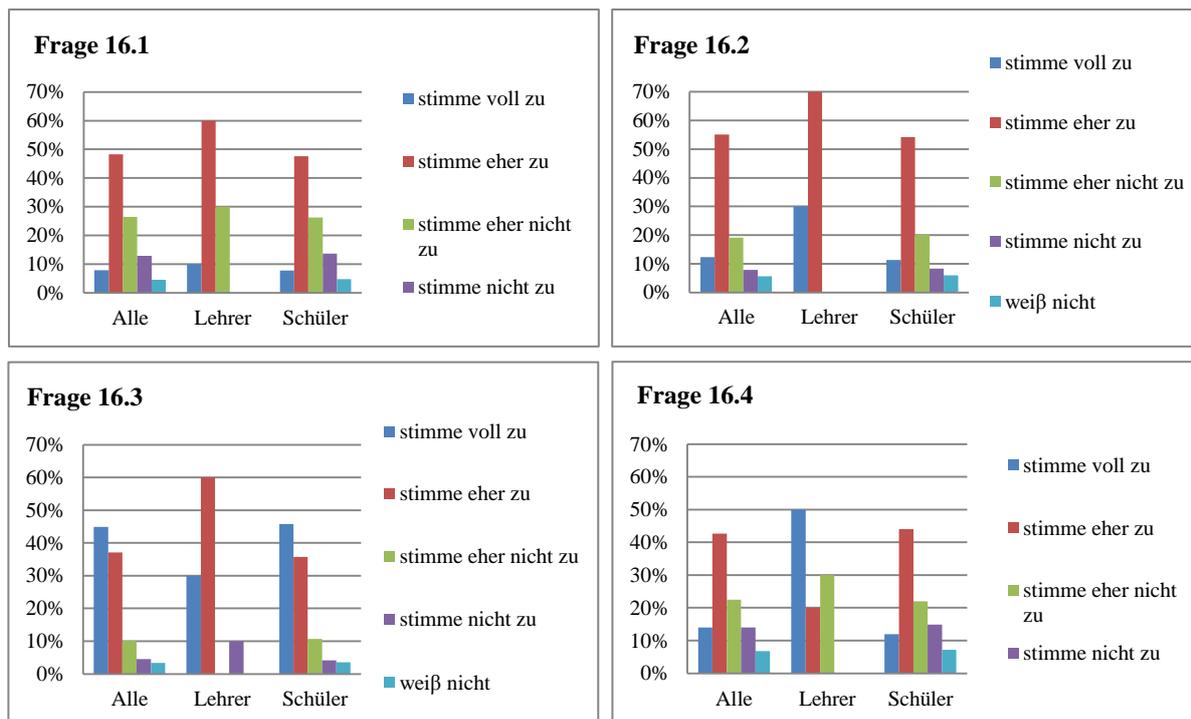
Figur 17. Wie wichtig ist es deiner Meinung nach, Dialekte im Unterricht kennen zu lernen, um Wissen und Einblick in Kultur und Traditionen in unterschiedlichen deutschsprachigen Gegenden zu erlangen?

⁶⁰ 26% der Schüler geben zwar an, dass Österreichisches Deutsch und Schweizerisches Deutsch nie thematisiert wird: Diese Wahrnehmung kann allerdings auch an Fehlstunden, mangelnder Konzentration oder mangelnder Erinnerungsfähigkeit oder mangelndem fachlichen Interesse liegen.

⁶¹ Das präzise Ergebnis lautet: wichtig: 34%; sehr wichtig: 38%; enorm wichtig: 6%.

Die Lehrer messen der Thematisierung von Dialekten eine größere Bedeutung bei, wenn es um die Förderung interkultureller Kompetenz – und eher weniger wichtig, wenn es um die Förderung der kommunikativen Kompetenz – geht. Interessanterweise ist die Einschätzung der Schüler umgekehrt: Für sie ist Thematisierung von Dialekten besonders im Hinblick auf die Entwicklung ihrer kommunikativen Kompetenz, weniger ihrer interkulturellen Kompetenz wichtig. 44% der Schüler halten es für wenig oder gar nicht wichtig, Dialekte kennen zu lernen, um einen Einblick in die Kultur und Tradition in unterschiedlichen Gegenden zu erhalten, 51% halten dies für wichtig bzw. sehr wichtig.

Dass die Schüler das Bedürfnis nach einer Begegnung von Dialekten insbesondere in Bezug auf rezeptive Fähigkeiten höher einschätzen als die Lehrer, mag an mehreren Faktoren liegen. Es könnte sein, dass sich die kulturell unterschiedliche Spracheinstellung gegenüber dem eigenen Dialekt durch die unterschiedlichen Nationalitäten der Informanten (50% der Lehrer haben einen deutschsprachigen Hintergrund, 95% der Schüler sind norwegisch) Ausschlag zeigt. Es ist auch wahrscheinlich, dass die Schüler der Verbesserung der kommunikativen Kompetenz einen höheren Nutzen zumessen als dem Einblick in die Kultur des Zielsprachenlandes. Bei den Lehrern, die sich der Kulturunterschiede in weit höherem Maße bewusst sein müssten und die die Forderungen des Lehrplans bezüglich interkultureller Kompetenzförderung kennen, fällt diese Einschätzung anders aus. Eine Lehrkraft präzisiert im Kommentarfeld, dass eine konkrete Rezeptionsförderung in Anbetracht der zur Verfügung stehenden knappen Unterrichtszeit oder auch im Hinblick auf die im Examensanforderungen weniger realistisch ist, während eine Förderung interkultureller Kompetenz durch die Begegnung mit Dialekten eher realisierbar sei. Die Schüler haben überwiegend eine positive Spracheinstellung zum eigenen Dialekt und sie denken weniger an Lehrplanforderungen und Rahmenbedingungen. Es ist aus Schülerperspektive leichter, der Integration von Dialekten im DaF-Unterricht zuzustimmen, denn sie betrachten eine solche Unterrichtsaktivität vielleicht eher als willkommene Abwechslung gegenüber Lehrwerktexten und Grammatikstunden, da sie überwiegend eine positive Haltung zur sprachlichen Variation in ihrer L1 vertreten.



Figur 18. Stimmt du folgenden Behauptungen voll, eher, eher nicht oder nicht zu?

18.1. Um mit Menschen im Zielsprachengebiet kommunizieren zu können, ist es wichtig, das Verstehen von Dialekten zu üben.

18.2. Dialekte kennen zu lernen ist wichtig, um einen Eindruck von der Kultur der Gegend, in der ein Dialekt gesprochen wird, zu bekommen.

18.3. Das Verstehen von Dialekten zu erlernen ist viel zu schwierig für mich/für meine Schüler, es reicht aus, Standardsprache zu lernen/zu unterrichten.

18.4. Es ist wichtig, unterschiedliche Typen von Dialekten im DaF-Unterricht kennen zu lernen, um sich der Vielfalt im deutschen Sprachgebiet bewusst zu werden.

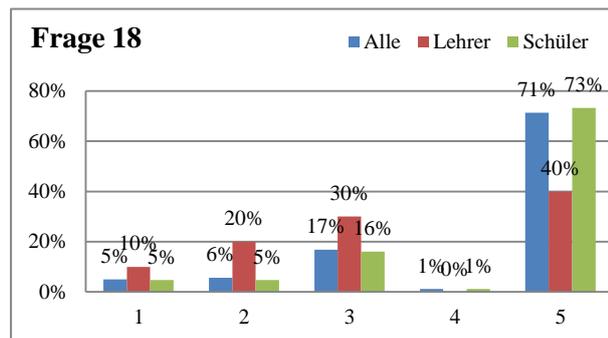
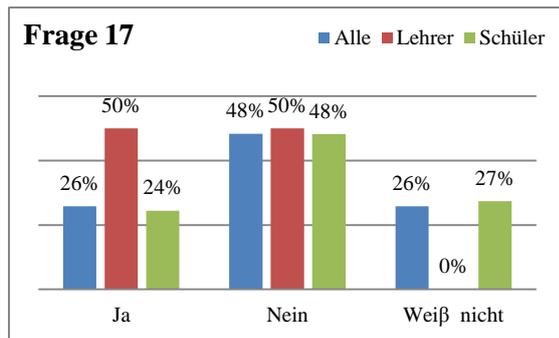
Die Frage nach der Haltung der Lehrer zur Notwendigkeit der Integration unterschiedlicher Aspekte sprachlicher Variation zeigt folgende Ergebnisse: Die Wichtigkeit der Begegnung mit Dialekten im DaF-Unterricht wird im Hinblick auf interkulturelle Lernaspekte höher eingestuft als im Hinblick auf kommunikative Aspekte. Gleichzeitig stimmen aber auch 30% der Lehrer ganz und 60% der Lehrer eher darin zu, dass es viel zu schwierig sei, das Verstehen von Dialekten zu unterrichten und dass es genüge, die Standardsprache zu vermitteln, nur ein Lehrer widerspricht dem. Eher positiv sind die Lehrer, wenn es um die Bewusstmachung der Schüler auf die Vielfalt der deutschen Sprache durch eine Begegnung mit Dialekten geht: Die Hälfte, also fünf Lehrer, stimmt hier voll zu, 2 Lehrer stimmen eher zu, 3 stimmen allerdings eher nicht zu. 90% der Lehrer stimmen voll oder eher darin zu, dass es wichtig sei, den Schülern etwas über die verschiedenen nationalen Standards beizubringen.

Die Ergebnisse aus Frage 16 bestätigen die Tendenzen, die bereits in Frage 13, 14 und auch bei der Lehrplaninterpretation und den Angaben zu den Unterrichtsinhalten aufgezeigt werden

konnten: Die Vermittlung der Existenz unterschiedlicher nationaler Standards wird als wichtig betrachtet, während die Begegnung mit Dialekten eine weniger wichtige Rolle spielt. Wenn es aber um die Begegnung von Dialekten geht, schätzen die Lehrer den Nutzen einer solchen Unterrichtsaktivität im Hinblick auf die Vermittlung interkultureller Kompetenz als wichtiger ein als die Förderung kommunikativer Kompetenz. Sie halten also die Förderung rezeptiver Dialekt-Kompetenz für eher weniger wichtig. Die Lehrer widersprechen sich teilweise selbst, indem sie einerseits angeben, Dialekte zu unterrichten und andererseits gleichzeitig auch der Behauptung, das Unterrichten von Standardsprache würde genügen, zustimmen. Der Widerspruch in den Aussagen einiger Lehrer könnte vielleicht daran liegen, dass sich die Erwartungshaltung der Verfasserin oder auch eine Interpretation didaktischer Fachliteratur in ihren Antworten widerspiegelt. Wahrscheinlich ist auch, dass die beteiligten Lehrer „gut da stehen“ wollen und daher an der einen Stelle befürworten und an anderer Stelle angeben, nur Standardsprache zu unterrichten. Bei einer so geringen Anzahl an Befragten lässt sich nur schwer oder sogar nicht feststellen, ob widersprüchliche Antworten aufgrund definitorischer Unsicherheiten oder Formulierungen der Fragestellungen, auf die Tageszeit, die Motivation oder die vielleicht interpretierte Erwartungshaltung zurückzuführen sind.

Die Schüler stimmen zu 85% eher (37%) oder voll (48%) darin zu, dass Standardsprache genüge und das Verstehen von Dialekten zu lernen zu schwierig sein würde. Gleichzeitig stimmen aber auch 58% der Schüler voll (8%) oder eher (50%) darin zu, das Verstehen von Dialekten zu üben sei wichtig, um kommunizieren zu können, während 42 % der Schüler dem eher nicht oder gar nicht zustimmen. Die Begegnung mit Dialekten in Bezug auf den Erwerb interkulturellen Wissens halten 70% der Schüler für wichtig. Diese Angaben divergieren von den Schüleraussagen in Frage 13 und 14, bei denen der kommunikative Aspekt höher eingestuft wurde als der interkulturelle Aspekt einer Begegnung mit sprachlicher Variation im Unterricht.

Viele Schüler halten es also eigentlich für wichtig, sowohl das Verstehen von Dialekten im Hinblick auf die Entwicklung rezeptiver Kompetenz als auch die Begegnung mit Dialekten im Hinblick auf den Erwerb interkultureller Kompetenz im DaF-Unterricht zu integrieren, wengleich ihre Realitätseinschätzung eine andere ist: fast alle (85%) stimmen zu, dass dies in der Realität zu schwierig werden würde und das Erlernen der Standardsprache schwierig genug sei.



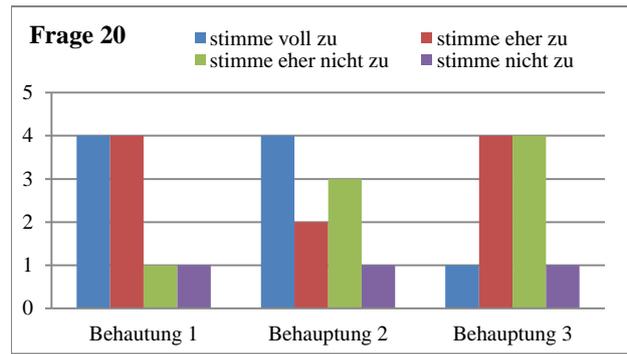
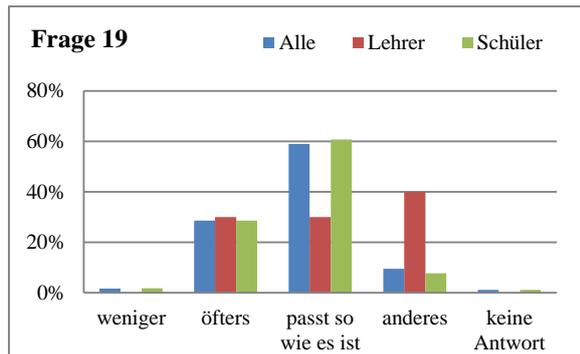
Figur 19. An Schüler: Möchtest du über Dialekte und verschiedene Standardsprachen im Deutschunterricht lernen? An Lehrer: Unterrichtest du zum Thema sprachliche Variation? An alle (Frage 18): Wenn ja, wie oft? 1 – 1-2 Mal pro Schuljahr, 2 – 1-2 Mal pro Schulhalbjahr, 3 – 1-2 Mal im Monat, 4 – 1-2 Mal pro Woche, 5 – keine Antwort

Die Hälfte der Lehrer unterrichtet nach eigenen Angaben sprachliche Variation in Form von Dialekten und nationalen Standards, und zwar drei unter ihnen sogar 1-2 Mal pro Monat, zwei Lehrer tun dies 1-2 Mal pro Schulhalbjahr, eine Lehrkraft begrenzt die Häufigkeit auf einmal pro Schuljahr. Die andere Hälfte der Lehrer unterrichtet nicht zum Thema. Bei einer Überprüfung der Zusammensetzung der beiden divergierenden Lehrergruppen konnten weder Korrelationen⁶² zur Altersgruppe noch zur Nationalität der Lehrkräfte nachgewiesen werden. Eine Lehrerin der Gruppe, die angibt, sprachliche Variation nicht zu unterrichten, erklärt in einem Kommentar, dass diese Entscheidung auf dem Hintergrund der zur Verfügung stehenden knappen Zeit und zugunsten einer Konzentration auf die Anforderungen der Examensaufgaben, gefallen sei – die Sprachwirklichkeit komme erst an zweiter Stelle.

Unter den Schülern sind es 24%, die sich eine Thematisierung wünschen, während sich 48% klar dagegen entscheiden und 27% sich weder für noch dagegen entscheiden wollen – sie sind möglicherweise unsicher oder fühlen sich nicht kompetent, um dies beurteilen zu können. Knapp über die Hälfte derjenigen Schüler, die eine Thematisierung befürworten, wünschen, dies sogar 1-2 Mal pro Monat zu tun, während jeweils ein Fünftel unter ihnen 1-2 Mal pro Schulhalbjahr bzw. Schuljahr etwas über sprachliche Variation lernen wollen.

61% der Schüler sind der Meinung, dass die Häufigkeit, mit der sprachliche Variation im Unterricht repräsentiert ist, angemessen ist, während 24% der Schüler eine häufigere Thematisierung wünschen, drei Lehrer schließen sich hier an. Drei weitere Lehrer, die alle auch angeben, sprachliche Variation von 1-2 Mal pro Schuljahr bis hin zu 1-2 Mal im Monat thematisieren, meinen, dass die Häufigkeit so wie es im Moment ist, angemessen ist.

⁶² Die Korrelationen wurden aufgrund der niedrigen Probandenzahl in der Lehrergruppe nicht statistisch ermittelt, sondern qualitativ durch das Betrachten der Angaben tendenziell erfasst.



Figur 20. Wünsche zur Häufigkeit der Thematisierung. Figur 21. Selbsteinschätzung der Lehrerkompetenz. 1 – In meiner Ausbildung habe ich etwas über Dialekte und sprachliche Variation gelernt, 2 – Ich fühle mich kompetent darin, verschiedene Standardsprachen und sprachliche Variation zu unterrichten, 3 – Wenn ich nach Sprachmaterial für den Deutschunterricht suche und auf Tonträger treffe, in denen Dialekt gesprochen wird, wähle ich einen anderen Tonträger, weil ich denke, das könnte zu schwierig für meine Schüler werden.

Die Selbsteinschätzung der Lehrer zur eigenen fachlichen Kompetenz zeigt folgenden Ausfall: Acht Lehrer geben an, in ihrer Ausbildung über Dialekte und sprachliche Variation gelernt zu haben⁶³. Die beiden Lehrer, die der Behauptung 1 eher nicht oder gar nicht zustimmen, sind norwegische Lehrkräfte in Altersgruppe 3 und 4 (älter als vierzig Jahre). Sechs Lehrer schätzen sich selbst eher (2) oder voll (4) kompetent darin ein, sprachliche Variation zu unterrichten, während vier Lehrer sich eher als nicht (3) oder gar nicht (1) kompetent einschätzen. Unter den Lehrern, die sich selbst für eher weniger kompetent halten, sind zwei Muttersprachler gebürtig aus Bremen und Berlin, beide Altersgruppe 2 und zwei norwegische Lehrkräfte der Altersgruppe 3 und 4.

⁶³ Angaben zur Art, Ort und Zeitraum der Ausbildung der Lehrer wurde nicht erfragt. Obige Angaben basieren auf der Selbsteinschätzung der Lehrer. Fraglich ist, ob muttersprachliche Lehrer ihre eigene Kompetenzeinschätzung auf Ausbildungsinhalte begrenzen, oder ob sie auch ihre Spracherfahrung unbewusst mit einbeziehen.

6. Präsentation und Diskussion von Korrelationen

Im folgenden Abschnitt wird untersucht, ob und wenn ja welche Korrelationen zwischen den vorliegenden Daten bestehen. Im Vorab muss darauf hingewiesen werden, dass die zu Grunde liegende geringe Anzahl an Probanden⁶⁴ nicht für die Gesamtheit von Schülern des Faches Deutsch und ihren Lehrkräften repräsentativ sein kann; insbesondere ist die Berechnung von Korrelationen innerhalb der Lehrergruppe sehr anfällig für Ausreißer (vgl. Marx/Albert, 2010:127).

6.1. Die Lehrergruppe

6.1.1. Komparative Analyse der Aussagen muttersprachlicher vs. norwegischer Lehrkräfte

Die norwegischen Lehrkräfte repräsentieren die Hälfte der befragten Lehrer. Die Erfahrung im Fach Deutsch verteilt sich folgendermaßen: Zwei Lehrer haben 5-15 Jahre Erfahrung, zwei 16-30 Jahre und eine Lehrkraft hat mehr als 30 Jahre Erfahrung. Zwei der norwegischen Lehrer geben an, 5-10 Mal in deutschsprachigen Ländern gereist zu sein, die übrigen drei Lehrer sind mehr als 10 Mal der deutschen Sprachwirklichkeit begegnet. Interessant ist, dass keiner der befragten Lehrer eigenen Angaben zufolge jemals die Schweiz bereist hat und nur zwei Lehrer sind der Sprachwirklichkeit in Österreich begegnet. Die Lehrer geben am häufigsten Nord-, Mittel-, Ost- und Westdeutschland als Reiseziele an. Daraus lässt sich schließen, dass die Lehrer am wenigsten in denjenigen Sprachgebieten reisten, in der die dialektale Variation ihre stärkste Ausprägung zeigt (vgl. Macha 2006:155f). Die Lehrer – vor allem die norwegischen – sind also überwiegend einer Sprachrealität begegnet, in der Dialekte im Reduktionsprozess sind und die mündliche Standardsprache sich dem schriftlichen Standard annähert. Diese Erfahrung könnten einen Einfluss auf die Einstellung zur Diskussion um die Notwendigkeit einer Integration dialektaler Variation gehabt haben – was aber anhand vorliegender Daten nicht wissenschaftlich bewiesen werden konnte.

⁶⁴ Es liegen 168 Schüler- und 10 Lehrerantworten vor. Die Datenauswertung wurde mit Hilfe des Programms *Microsoft Excel* durchgeführt. Das Programm ermöglicht univariate und bivariate deskriptive Analysen von Datenmatrizen (Mayer 2004:111). Für eine multivariate Analyse hätte man die Daten in einem anderen Statistikprogramm (z.B. STAT/ALMO/SPSS, vgl. Mayer, 2004: 136) verarbeiten müssen. Davon wurde allerdings aufgrund der zu niedrigen Anzahl an Probanden, der begrenzten zeitlichen Rahmenbedingungen, des begrenzten Umfangs dieser Arbeit und nicht zuletzt auch aufgrund von Anschaffungskosten solcher Software in dieser Arbeit abgesehen.

Die norwegischen Lehrer geben an, ab und zu oder öfters in Situationen gekommen zu sein, wo das Verstehen der deutschen Sprache aufgrund des Dialektgebrauchs vor Ort schwierig wurde. Alle deutschsprachigen Lehrer erleben dies nach eigenen Angaben selten. Unabhängig von der Nationalität wissen alle befragten Lehrer, dass es im deutschen Sprachraum viele Dialekte und unterschiedliche Standardsprachen gibt. Bis auf eine norwegische Lehrkraft sind sich die Lehrer auch darin einig, dass die drei nationalen Standards gleichberechtigt sind. Alle fünf norwegischen Lehrer und auch zwei deutsche Lehrer⁶⁵ gehen allerdings davon aus, dass die sprachliche Variation ausschließlich die Mündlichkeit betrifft: Sie stimmen der Behauptung, die Schriftsprache sei für alle drei nationalen Standards gleich, voll zu. Nur drei (muttersprachliche) Lehrer wissen also, dass die Standards sich auch in der Schriftsprache unterscheiden. Alle norwegischen Lehrkräfte sind des Weiteren davon überzeugt, dass ein jeder Deutschsprecher seine Sprache an den Kommunikationspartner anpassen können würde – drei muttersprachliche Lehrkräfte, die selbst aus Süddeutschland und Österreich stammen, widersprechen dem.

Die befragten Lehrer, die aus Österreich und Süddeutschland kommen, verfügen – wie aufgrund der Sprachwirklichkeit in diesem Gebiet auch zu erwarten war – über das präziseste Wissen, was sprachliche Variation betrifft. Die aus Berlin und Bremen stammenden Lehrer betrachten sich selbst als eher wenig kompetent, sprachliche Variation im Unterricht zu vermitteln. Diejenigen Lehrer, die angeben, in ihrer Ausbildung etwas über sprachliche Variation gelernt zu haben, geben auch an, dass sie sich kompetent fühlen. Somit besteht also ein tendenzieller Zusammenhang mit den Ausbildungsinhalten und der eigenen Kompetenzeinschätzung sowohl bei norwegischen als auch bei muttersprachlichen Lehrkräften⁶⁶. Es muss allerdings auch betont werden, dass es hier um eine Selbsteinschätzung geht. Inwieweit die Selbsteinschätzung mit der realen fachlichen Kompetenz übereinstimmt, kann nicht beantwortet werden.

Eine signifikante Korrelation⁶⁷ derjenigen Lehrer, die selbst angeben Dialekt zu sprechen (unabhängig von ihrer Nationalität), mit ihrer Einstellung zur Notwendigkeit einer

⁶⁵ Es handelt sich dabei um Lehrkräfte, die aus Berlin und Bremen stammen und angeben, selbst keinen Dialekt zu sprechen.

⁶⁶ Es handelt sich um eine Tendenzanalyse: Eine statistische Ermittlung des Korrelationskoeffizienten war aufgrund der unterschiedlichen Skalenniveaus und Antwortkategorien einerseits und geringen Anzahl an Probanden andererseits nicht möglich.

⁶⁷ Zur Berechnung wurden die Fragen 1 und 13/14 (die Antworten der Fragen 13 und 14 wurden zunächst umgeformt) umgepolt (Zusammenfassung von Antwortkategorien und Indexbildung) und statistisch korreliert: $r = 0,02$: schwache Korrelation, d. h. es besteht eine definitive, aber geringe Beziehung (Marx/Albert, 2010:129)

Thematisierung sprachlicher Variation im DaF-Unterricht konnte allerdings nicht festgestellt werden. Interessant ist, dass die beiden norwegischen Lehrer mit der längsten Unterrichtserfahrung und diejenigen deutschen Lehrer, die aus Süddeutschland und Österreich kommen (also Sprachgebieten mit hoher Repräsentativität dialektaler Variation) am ehesten einer verstärkten Thematisierung sprachlicher Variation zustimmen. Eine positive Haltung zur Thematisierung sprachlicher Variation steht also unter den deutschen Lehrkräften eher im Zusammenhang mit der Herkunft der Lehrer und bei den norwegischen Lehrern zeigt sich eine leichte Tendenz zum Zusammenhang mit Unterrichtserfahrung und/oder aber auch dem Arbeitsort, denn die norwegischen Lehrer mit der längsten Unterrichtserfahrung sind an einer Schule tätig, die in der Gegend mit der stärksten Variation⁶⁸ in der L1 lokalisiert ist.

Somit kann festgehalten werden, dass muttersprachliche Lehrer zwar über ein differenzierteres Wissen verfügen als norwegische Lehrer, die Haltung zur Diskussion um die verstärkte Thematisierung sprachlicher Variation scheint allerdings weniger bzw. keinen Zusammenhang mit der Nationalität oder dem Alter der Lehrkräfte zu haben, sondern eher mit der Herkunft der Lehrkräfte: diejenigen Lehrkräfte, die selbst aus Gegenden mit stark repräsentierter sprachlicher Variation stammen, befürworten eher eine verstärkte Thematisierung sprachlicher Variation im DaF-Unterricht.

6.1.2. Lehrplaninterpretation und Unterrichtsinhalte von Lehrern

Inwieweit die von den Lehrern angegebenen Unterrichtsaktivitäten mit der Lehrplaninterpretation der Lehrer korreliert, lässt sich aufgrund unterschiedlicher Skalenniveaus nicht statistisch berechnen. Des Weiteren ist eine Schlussfolgerung deswegen schwierig, weil die in Frage 10 formulierten Unterrichtsaktivitäten nicht präzise genug erfassen, ob es sich bei den verwendeten Sprachbeispielen aus Österreich und der Schweiz um Standardsprache oder dialektale Varietäten handelt. Da aber Dialekte als eigene Unterrichtsaktivität aufgeführt wird, ist zu vermuten, dass die Befragten die Frage nach Deutsch in Österreich und Deutsch in der Schweiz als standardsprachliche Sprachbeispiele interpretieren (und nicht dialektale österreichische/schweizerische Varietäten).

Auffällig ist, dass drei norwegische und eine deutsche Lehrkraft einerseits den Lehrplan so interpretieren, dass nur Standardsprache vermittelt werden soll, gleichzeitig aber auch voll

⁶⁸ Im Vergleich zu den anderen drei beteiligten Schulen variiert die norwegische Sprache in der Gegend um Schule D am meisten.

zustimmen, dass Dialekte unterrichtet werden sollen. Diese vier Lehrer geben in Frage 10 an, alle Unterrichtsaktivitäten ab und zu oder oft zu betreiben. Fraglich ist, inwieweit diese Angaben der Realität entsprechen, denn sie widersprechen sich selbst. Ein konsequentes Ankreuzen einer einzigen Rubrik bei allen sieben verschiedenen Unterrichtsaktivitäten könnte bedeuten, dass sie sich entweder nicht die Mühe gegeben haben, die Frage gewissenhaft zu beantworten oder dass sie vielleicht aus Unsicherheit oder um sich nicht zu blamieren durchgehend die Mittelkategorie der möglichen Antwortkategorien wählten.

Bei den anderen sechs Lehrkräften zeigt sich ein tendenzieller Zusammenhang zwischen Lehrplaninterpretation und Inhalten: diejenigen Lehrer, die bei der Interpretation die unterschiedlichen Standards höher bewerteten als die Begegnung mit Dialekten, integrieren öfters Sprachbeispiele aus Österreich (wobei die Lehrer ihre Antwort vermutlich auf standardsprachliche Sprachbeispiele beziehen, da Dialekte als eigene Aktivität aufgeführt steht) und der Schweiz als Dialekte aus verschiedenen Gegenden Deutschlands. Die Lehrer, die Dialekte und Standards als Lehrplanforderung gleichberechtigt betrachten, geben auch eine gleichwertige Häufigkeit der Thematisierung von Dialekten und Standards an⁶⁹.

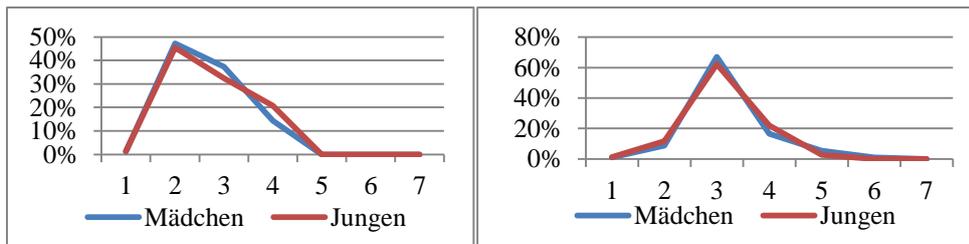
6.2. Die Schülergruppe

6.2.1. Geschlechtsspezifische Unterschiede

An der Befragung nahmen 91 Mädchen und 77 Jungen teil⁷⁰. Im folgenden Abschnitt werden die Antworten der Jungen mit den Antworten der Mädchen verglichen. Es werden an dieser Stelle nur diejenigen Fragestellungen diskutiert, bei denen ein nennenswerter Unterschied gefunden werden konnte. Die Mädchen und Jungen antworteten bei Fragestellungen zur eigenen Dialektverwendung sehr ähnlich, wie in folgender Figur deutlich wird:

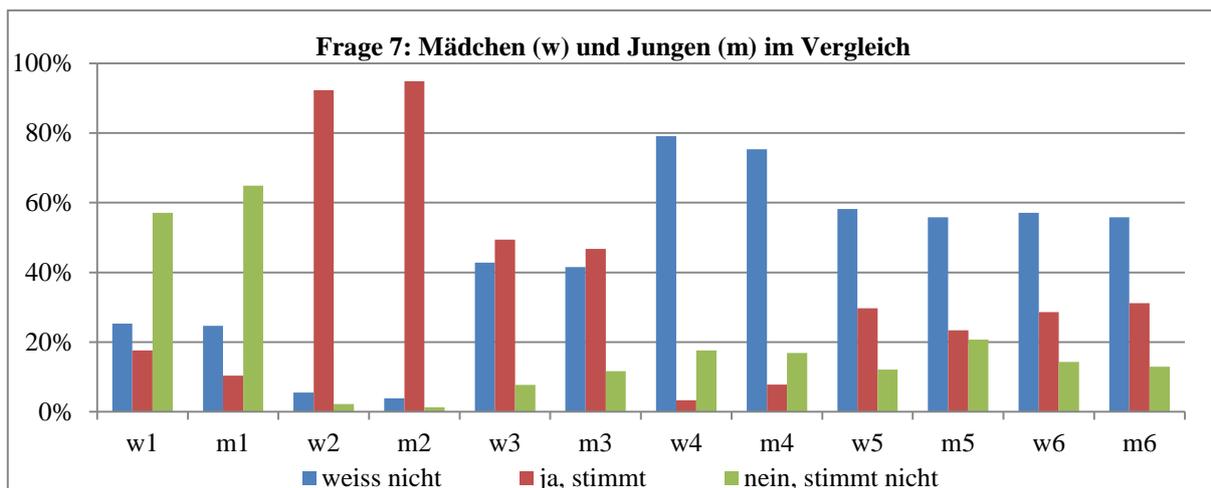
⁶⁹ Es gibt eine Ausnahme: eine Lehrkraft interpretiert den Lehrplan zwar so, dass Dialekte und Standardsprachen gleichwertig unterrichtet werden sollen. Sie gibt allerdings auch an, verschiedene Standardsprachen eher selten, verschiedene Dialekte „ab und zu“ zu unterrichten.

⁷⁰ Da es sich bei den folgenden Diagrammen um univariate Häufigkeitsdarstellungen handelt und die Anzahl der Mädchen und Jungen, die an der Umfrage beteiligt waren, unterschiedlich ist, werden die Ergebnisse prozentual dargestellt. Somit können die beiden Gruppen besser miteinander verglichen werden.



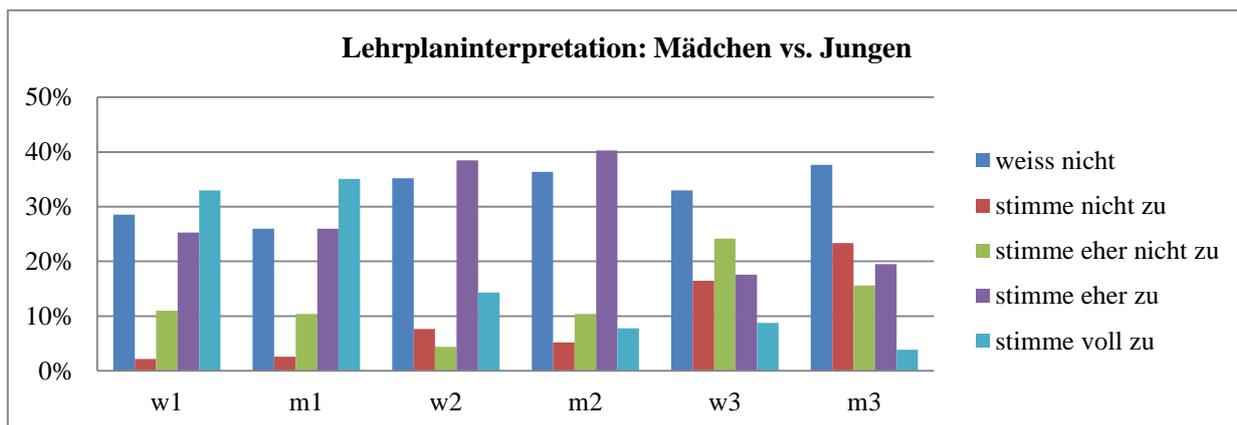
Figur 21. Frage 1 und Frage 2: Jungen (m) und Mädchen (w) im Vergleich (Frage 1 und Frage 2).

Sowohl Mädchen als auch Jungen geben am häufigsten an, selbst immer Dialekt zu sprechen (w: 47%; m: 45%) und ab und zu in Situationen zu landen, in denen es schwierig wurde, andere aufgrund ihres Dialekts zu verstehen (w: 67%; m: 62%). Die Analyse der Einstellung zur sprachlichen Variation in der L1 zeigt sich bei Jungen wie Mädchen nahezu deckungsgleich. Auch die Angaben zur Häufigkeit der Reisen im Zielsprachengebiet sind bei Mädchen und Jungen sehr ähnlich. Folgende Figur zeigt, was die befragten Mädchen und Jungen über sprachliche Variation im Deutschen wissen:



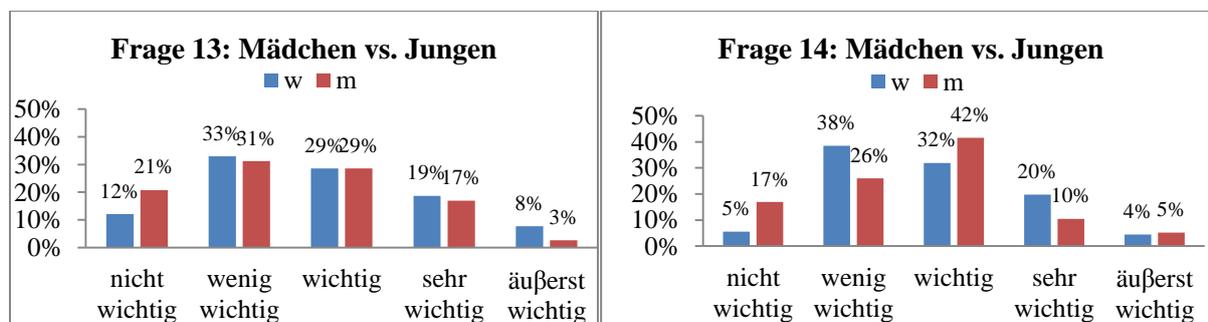
Figur 22. Frage 7: Jungen und Mädchen im Vergleich.

Die meisten Mädchen und Jungen wissen, dass es nicht nur eine deutsche Sprache gibt (w1: 57%; m1: 65%) und sie wissen auch, dass es viele verschiedene Dialekte gibt (w2: 92%; m2: 95%). Die Frage nach der Existenz dreier verschiedener Standards beantworteten 43% der Mädchen und 42% der Jungen mit „weiß nicht“, 49% der Mädchen und 47% der Jungen wissen, dass das stimmt. Ob die Standards gleichberechtigt sind, wissen 79 % der Mädchen und 75% Jungen nicht. Im Vergleich zu den Mädchen (12%) wissen mehr Jungen (21%), dass die Schriftsprachen der drei Standards nicht gleich sind. Die Einschätzung der Anpassungsfähigkeit deutschsprechender an den jeweiligen Kommunikationspartner fällt bei Mädchen und Jungen sehr ähnlich aus. Bei der Lehrplaninterpretation zeigten sich folgende Unterschiede zwischen den Antworten der Mädchen und denen der Jungen:



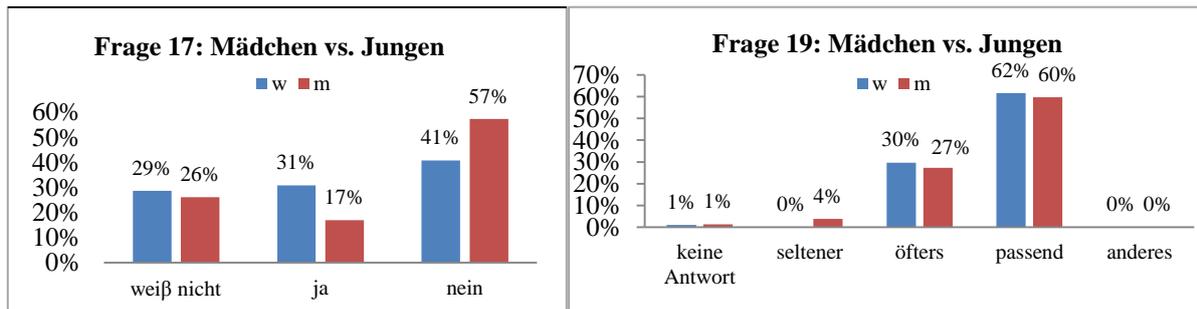
Figur 23. Frage 9. Lehrplaninterpretation von Jungen und Mädchen im Vergleich.

Mädchen und Jungen interpretieren den Lehrplan in Bezug auf die erste Behauptung – im Deutschunterricht soll ich nur Standarddeutsch lernen – nahezu identisch. Ein minimaler Unterschied kann bei der Interpretation der dritten Behauptung – im Deutschunterricht soll ich verschiedene Dialekte kennen lernen – festgestellt werden: Die häufigste Antwort bei Mädchen und Jungen lautet „weiß nicht“ (w: 33%; m: 38%), doch die Jungen nehmen deutlicher Stellung, indem 23% der Jungen hier klar nicht zustimmen (16% stimmen eher nicht zu), während die Mädchen vorsichtiger sind: nur 16% stimmen nicht zu, während 24% eher nicht zustimmen. Es sind verhältnismäßig durchgehend eher die Mädchen, die den Behauptungen, die eine Thematisierung sprachlicher Variation befürworten, voll zustimmen („nur Standard“: w1: 33%; m1: 35%; „verschiedene Standards“: w2: 14%; m2: 8%; „verschiedene Dialekte“: w3: 9%; m3: 4%). Die Jungen sind verhältnismäßig stärker der Meinung, dass laut Lehrplan nur Standarddeutsch thematisiert werden muss. Ob Mädchen und Jungen hier wirklich den Lehrplan interpretieren, oder eher Reflexionen eigener Meinung wiedergeben, bleibt offen. Eine Analyse der Antworten zur eigenen Einstellung gegenüber der Thematisierung verschiedener Standards und Dialekten im DaF-Unterricht zeigt folgende Ergebnisse:



Figur 24. Frage 13 und Frage 14: Mädchen und Jungen im Vergleich.

Die Jungen beziehen etwas deutlicher Stellung, indem sie häufiger als die Mädchen das negative Ende der Skala wählen, während mehr Mädchen das positive Ende der Skala wählen. Interessant ist auch, dass die Jungen die Thematisierung sprachlicher Variation im Hinblick auf den kulturellen Aspekt, also um einen Eindruck in Kultur und Traditionen zu bekommen (Frage 14) für wichtig halten (m: 42%; w: 32%), während sie den kommunikativen Aspekt etwas weniger wichtig einstufen (m:31%; w: 33%), während die Mädchen die beiden Aspekte nahezu gleichwertig einschätzen.



Figur 25. Frage 17 und 19: Mädchen und Jungen im Vergleich.

57% der Jungen sagen deutlich, dass sie eine Thematisierung sprachlicher Variation nicht wünschen, nur 17% der Jungen möchten etwas über Dialekte und unterschiedliche Standards lernen, 26% Jungen sind sich unsicher, was sie wollen. Auch die Mädchen wählen am häufigsten ein „Nein“ zur Thematisierung (41%), im Vergleich zur Gesamtheit der Mädchen sind es allerdings auch mehr Mädchen als Jungen (genauer: 31%), die eine Thematisierung wünschen. Insgesamt sind Mädchen und Jungen überwiegend darin einig, dass die Häufigkeit, mit der im Augenblick sprachliche Variation thematisiert wird, angemessen ist (w: 62%; m: 60%). 30% der Mädchen und 27% der Jungen wünschen sich allerdings auch eine häufigere Thematisierung.

Die geschlechtsspezifische Analyse des vorhandenen Datenmaterials zeigt vor allem, dass Jungen sich tendenziell eher wagen, deutlich Stellung zu beziehen, vor allem wenn es um das negative Ende der Skala geht. Es wurde auch deutlich, dass keine bedeutenden geschlechtsspezifischen Unterschiede in den Antworten auffällig wurden, sondern dass die Antworten der Jungen und Mädchen auf die unterschiedlichsten Fragestellungen überwiegend sehr ähnlich ausfallen.

6.2.2. Eigene Dialektverwendung und Haltungen zur Thematisierung von Dialekten im DaF-Unterricht

Es konnte ein starker Zusammenhang zwischen der Haltung zur Thematisierung von Dialekten im Hinblick auf die kommunikative Kompetenz und der Haltung zur Thematisierung von Dialekten im Hinblick auf die interkulturelle Kompetenz festgestellt werden ($r = 0,67$). D. h. dass diejenigen Schüler, die eine Thematisierung sprachlicher Variation im Hinblick auf ihre kommunikative Kompetenz für wichtig halten auch eine Thematisierung im Hinblick auf die interkulturelle Kompetenz wichtig einschätzen und umgekehrt. Aufgrund dieser signifikanten Korrelation konnten die Angaben aus Frage 13 und 14 zu einem Index für eine Thematisierung sprachlicher Variation zusammengefasst werden. Dieser Index wurde nun mit weiteren Faktoren korreliert: Ein Zusammenhang zwischen den Schülerangaben zur eigenen Dialektverwendung und ihrer Haltung zur Thematisierung sprachlicher Variation konnte sowohl in Bezug auf die kommunikative als auch die interkulturelle Kompetenzentwicklung nicht festgestellt werden ($r = 0,034$ und $r = -0,058$)⁷¹. Es konnte auch kein Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der Aufenthalte in deutschsprachigen Gebieten und der Einstellung gegenüber der Thematisierung sprachlicher Variation festgestellt werden ($r = 0,0423$ und $r = 0,0202$). Auch die Angaben zur Häufigkeit der auf Dialekten beruhenden Verständigungsschwierigkeiten und dem Index aus Frage 13 und 14 korrelieren nur geringfügig ($r = 0,07$)⁷².

36 von insgesamt 40 Schülern, die zum Ausdruck geben, gerne etwas über Dialekte im Unterricht lernen zu wollen, geben gleichzeitig auch an, selbst immer oder manchmal Dialekt zu sprechen (Korrelation Frage 1 und Frage 17). Es sind nur vier Schüler, die angeben, selbst keinen Dialekt zu sprechen und dennoch etwas über Dialekte lernen wollen. Daraus kann ein tendenzieller Zusammenhang zwischen eigener Dialektverwendung und dem Wunsch nach einer Thematisierung von Dialekten im Deutschunterricht interpretiert werden.

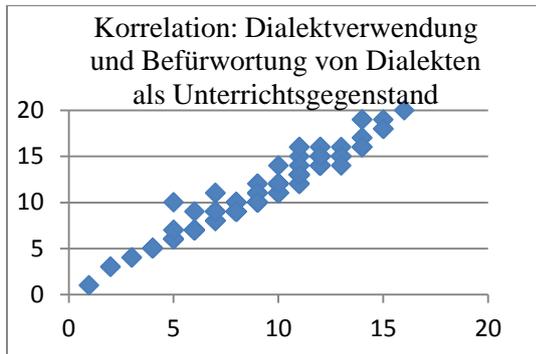
Interessant ist das Ergebnis einer Korrelationsberechnung⁷³ der Antworten zur Dialektverwendung im Zusammenhang mit Gesprächssituation, -ort, und -partner und dem

⁷¹ Zur Berechnung wurden die Fragen 13 und 14 umgepolt.

⁷² Es haben allerdings auch nur 116 Schüler Frage 6 überhaupt beantwortet, also nur diejenigen, die bereits mindestens einmal oder öfters mehr als drei Tage in deutschsprachigen Gegenden gereist sind.

⁷³ Zur Berechnung wurden die vier Parameter aus Frage 16 zu einem Index zusammengefasst, wobei der dritte Parameter („Standardsprache reicht aus“) umgepolt wurde. Dieser Index korreliert stark mit dem Index, der aus den drei Parametern der Frage 3 (Dialektverwendung in Verbindung mit Gesprächsort, -situation und -partner): $r = 0,968$.

Index zur Befürwortung von Dialekten als Unterrichtsgegenstand, das in folgender Figur ersichtlich wird:



Figur 26. Frage 3 und Frage 16 korreliert ($r=0,96$).

Es besteht also eine sehr hohe Korrelation⁷⁴ zwischen den Schülerangaben zur Abhängigkeit der eigenen Dialektverwendung in der L1 von Gesprächsort, Gesprächssituation und Gesprächspartner, und einer befürwortenden Haltung zur Integration sprachlicher Variation im Deutschunterricht. Diese Korrelation muss allerdings kritisch diskutiert werden, denn sie ist widersprüchlich zu der Berechnung der Beziehung zwischen Frage 1 („Sprichst du selbst Dialekt?“) und dem Index aus Frage 13 und 14 („wie wichtig ist die Thematisierung von Dialekten und Standards im Hinblick auf die Kommunikation bzw. kulturelles Wissen/kulturelle Einsicht?“). Dennoch scheint es also einen starken Zusammenhang zu geben zwischen der Einschätzung der Dialektverwendung in der L1 und der Einschätzung der Wichtigkeit einer Thematisierung unterschiedlicher Aspekte sprachlicher Variation. Diese Korrelation bedeutet allerdings nicht, dass ein kausales Verhältnis zwischen der Einstellung zu Dialekten in der L1 und der Haltung zur Thematisierung sprachlicher Variation im Deutschunterricht besteht.

Die Berechnungen der Zusammenhänge zwischen den Antworten der Fragen 1 und 2 und 13/14 sprechen also eher gegen eine Korrelation eigener Dialektverwendung und einer befürwortenden Haltung zur Thematisierung sprachlicher Variation, während die Berechnungen der Zusammenhänge zwischen den Antworten der Fragen 1 und 17 einerseits, 3 und 16 andererseits einen Zusammenhang suggerieren. Aufgrund der divergenten Ergebnisse und der Ungewissheit, ob eventuell dritte, versteckte Faktoren die Antworten beeinflussten, muss die Frage nach dem Zusammenhang zwischen eigener

⁷⁴ Die Berechnung der Signifikanzebene dieser Korrelation (vgl. Marx/Albert 2010: 127f) wurde zwar versucht, scheiterte aber an mathematischen Problemen. Deshalb muss diese Korrelation, trotz des sehr hohen Wertes r mit Vorbehalt interpretiert werden.

Dialektverwendung und der Haltung zu sprachlicher Variation im Unterricht vorerst offen bleiben. Ein Interview mit den Schülern würde vielleicht eine zuverlässigere Analyse zulassen.

Im Rahmen dieser Arbeit wurden weit nicht alle Beziehungen zwischen Daten überprüft, sondern nur diejenigen, die für eine Beantwortung der Forschungsfragen dienlich waren. Es gäbe noch viele weitere interessante Korrelationen, wie beispielsweise folgende: Korrelieren die Angaben zu den Unterrichtsinhalten und den Unterrichtsaktivitäten des jeweiligen Lehrers (einer jeden befragten Deutschgruppe) mit den Angaben „seiner“ Schüler? Oder: Gibt es signifikante Unterschiede zwischen den vier Schulen und gibt es einen Zusammenhang mit dem Standort dieser Schulen und der Haltung zur Problemstellung? Von diesen Fragestellungen wurde allerdings einerseits aufgrund der erwünschten Anonymität der Befragten und andererseits aufgrund des statistischen Aufwands und den Rahmenbedingungen dieser Arbeit abgesehen.

7. Konklusion und Ausblick

7.1. Zusammenfassung der Ergebnisse

Vorliegende Untersuchung beabsichtigte, das Wissen über die Varietäten des Deutschen, den Status Quo der Repräsentativität sprachlicher Variation im heutigen DaF-Unterricht und die Haltung zur Diskussion um die Thematisierung der Varietäten des Deutschen im Deutschunterricht am norwegischen Gymnasium aus Perspektive von Lehrenden und Lernenden zu erforschen. Im folgenden Abschnitt erfolgt eine Zusammenfassung der wichtigsten, für die Beantwortung der Forschungsfragen relevanten Ergebnisse der Untersuchung.

7.1.1. Spracheinstellung gegenüber sprachlicher Variation in der L1

Zunächst wurde nach der Spracheinstellung der Befragten gegenüber der Variation in der eigenen Sprache, der L1, gefragt. Lehrer und Schüler vertreten nahezu identische Spracheinstellung gegenüber der regionalen Variation in der L1. Dialekte sollen bewahrt werden. Sie machen die Sprache würziger aber auch komplizierter und vor allem sind Dialekte Ausdruck für den Herkunftsort, Ausdruck für Kultur und Traditionen, sie sind Teil der Identität und Teil des Alltags für mehr als 80% der Befragten. Die befragten Schüler sind sich auch darin einig, dass Dialekte weder als Indikator für sozialen Status, noch als Sympathie- bzw. Antipathiefaktor eingeschätzt werden und sie sind vor allem auch nicht peinlich. Die Einschätzung letzterer drei Indexe fällt unter Lehrern anders aus: sie sind geteilter Meinung. Diese Meinungsunterschiede hängen nicht mit der Nationalität der Lehrer zusammen, wie man vielleicht vermutet hätte, sondern eher mit dem Alter der Lehrer: die ältesten Lehrer (aus Norwegen und Deutschland) sagen sich eher darin einig, dass Dialekte etwas über den sozialen Status aussagen. Dies zeigt tendenziell vielleicht eine leichte Veränderung der Spracheinstellung in beiden Ländern zu Dialekten als Indikator für sozialen Status. Die Schülerangaben zur Spracheinstellung unterstützen diese Vermutung.

7.1.2. Wissen über die Sprachvariation im deutschen Sprachraum

Die befragten Lehrer wissen mehr als die Schüler über Sprachvariationen im deutschen Sprachraum, wobei einige wenige Schüler wie auch die Lehrer unterschiedlichste Aspekte sprachlicher Variation betonen. Alle Informanten wissen, dass es unzählige Dialekte im deutschen Sprachraum gibt. Der Existenz dreier unterschiedlicher Standards sind sich alle Lehrer bewusst, während nur knapp die Hälfte der Schüler über die Existenz dreier verschiedener Standardsprachen Bescheid weiß. Sieben von zehn Lehrern meinen allerdings

auch, dass die Schriftsprachen der drei unterschiedlichen Standards identisch sind. Sie behaupten, die Variation würde sich nur auf die mündliche Sprache begrenzen. In schriftlichen Kommentaren von Lehrern zeigt sich, dass überwiegend phonologische und lexikalische Variation betont wird. Nur ein Lehrer erwähnt Variation, die sich auf grammatischer Ebene bewegt. Die Präzision des Wissens der Lehrer hängt eher mit dem Herkunftsort der Lehrkräfte zusammen als mit deren Nationalität, Alter oder der Einschätzung eigener Kompetenz im Fachgebiet⁷⁵.

7.1.3. Unterrichtliche Praxis – Medienverwendung und Inhalte

Allen Befragten zufolge werden Youtube-clips und deutschsprachige Filme neben Texten aus dem Lehrwerk am häufigsten im Unterricht benutzt, Podcasts und Radioprogramme am seltensten, Fernsehprogramme ab und zu. Die Angaben zur Medienverwendung können allerdings nur als tendenziell gelten, da die Antwortkategorien ohne Referenzgröße präsentiert wurden und damit relativ sind: Sie wurden von den Befragten vermutlich unterschiedlich interpretiert oder definiert – wie oft ist „oft“, sozusagen?

Zu den Inhalten, die im Rahmen des Themengebiets sprachliche Variation vermittelt werden, können folgende Ergebnisse zusammengefasst werden: Sprachliche Variation wird in allen Gruppen in Form von Sprachbeispielen aus Österreich, der Schweiz und unterschiedlichen Regionen Deutschlands durchaus vermittelt. Die Schüler liegen insgesamt in ihren Angaben, wie oft solche Unterrichtsaktivitäten stattfinden, stetig unter den Häufigkeitsangaben der Lehrer, was allerdings auch natürlich erklärbar scheint. Lehrer und Schüler haben vermutlich ein anderes Bewusstsein zu Unterrichtsinhalten und es wird vermutet, dass Lehrer sich an Unterrichtsinhalte besser erinnern als Schüler oder aber auch, dass Lehrer in einer solchen Befragung eventuell die „Pflicht“ einer Thematisierung sprachlicher Variation suggerieren und „nicht schlecht dastehen wollen“ gegenüber der Verfasserin. Sowohl Lehrer als auch Schüler geben einen seltenen Häufigkeitsfaktor zu allen Unterrichtsaktivitäten, die sprachliche Variation enthalten, an. Am häufigsten werden Tonträger aus den Lehrwerken verwendet, gefolgt davon, Muttersprachler sprechen zu hören, was mit der Nationalitätszusammensetzung der Lehrergruppe erklärt werden kann. Verschiedene Standardsprachen werden den Lehrern zufolge ab und zu (40%) oder selten (40%) thematisiert, verschiedene Dialekte werden – wie auch Deutsch in verschiedenen Regionen

⁷⁵ Bei einem Interview wäre sicher präziser erfasst worden, was Lehrer wissen. Vermutlich haben sich die Lehrer nicht die Mühe gegeben, alles, was sie wissen im Kommentarfeld schriftlich zum Ausdruck zu bringen. Sie haben sich überwiegend auf ein Statement von nur ein bis zwei Sätze begrenzt und vermutlich den einen oder die zwei wichtigsten Aspekte zur Fragestellung genannt.

Deutschlands – am seltensten thematisiert. Sprachbeispiele aus Österreich werden zwar selten, aber häufiger als Sprachbeispiele aus der Schweiz integriert. Bei der konkreten Frage, ob Lehrer zum Thema Dialekte und nationale Standards unterrichten, antworten allerdings fünf Lehrer mit einem klaren „Nein“ und diese fünf Lehrer widersprechen sich selbst in ihren Angaben zu Unterrichtsinhalten.

Die Lehrplaninterpretation fällt in der Lehrergruppe sehr unterschiedlich aus, wobei nicht festgestellt werden kann, ob die Unterschiede durch Fehlinterpretationen der Fragestellung entstanden sind. Die Hälfte der Lehrer interpretiert die Forderungen des Lehrplans dahingehend, dass nur Standardsprache vermittelt werden soll, sie sprechen sich gleichzeitig aber auch für eine Thematisierung von Dialekten aus. Es handelt sich dabei um diejenigen Lehrer, die bei den Unterrichtsinhalten zu allen Aktivitäten mittlere Kategorien wählten und deren Angaben daher kritisch betrachtet werden müssen. Bei der anderen Hälfte der Lehrer, die im Übrigen auch realistische Angaben zur Häufigkeit unterschiedlicher Inhalte machen, besteht ein Zusammenhang zwischen Lehrplaninterpretation und Inhalten, wobei die Meinungen zu den Inhalten auch in dieser Teilgruppe variieren: einige sind sich in der Interpretation, dass laut Lehrplan die verschiedenen Standardsprachen zu unterrichten seien, während nur drei Lehrer bei den Unterrichtsinhalten zur dialektalen Variation als vom Lehrplan geforderter Inhalt voll zustimmen. Die befragten Schüler interpretieren den Lehrplan tendenziell ähnlich, wenn auch die Streuung der Antworten bedeutend größer ist als unter Lehrern. Die Untersuchung zeigt, dass sich die Ergebnisse widersprechen und dies könnte ein Zeichen für gewisse Unsicherheit bei Lehrern und Schülern interpretiert werden. Die gewichtigere Einschätzung der unterschiedlichen Standards gegenüber den Dialekten könnte am hohen Status liegen, mit dem „Standard“ vermutlich sowohl in Deutschland als auch in Norwegen noch immer „behaftet“ ist.

7.1.4. Einstellung und Meinungen zur Thematisierung sprachlicher Variation

Zusammenfassend kann man die Einstellung der Schüler gegenüber einer Thematisierung der Varietäten des Deutschen folgendermaßen beschreiben: Viele Schüler sehen zwar eine gewisse Wichtigkeit in der Thematisierung sprachlicher Variation und zwar vor allem im Hinblick auf die Verbesserung ihrer rezeptiven kommunikativen Kompetenz, aber auch im Hinblick auf den (inter-)kulturellen Aspekt, sie stimmen allerdings auch deutlich der Behauptung zu, dass Standardsprache genüge und das Lernen des Verstehens von Dialekten zu schwierig würde. Die Jungen beziehen hier etwas klarer Stellung als die Mädchen. Die

meisten Schüler sind mit der Häufigkeit, mit der sprachliche Variation im Unterricht derzeit repräsentiert wird, zufrieden.

Die Lehrer halten eine Thematisierung sprachlicher Variation für wichtig, und zwar eher die Thematisierung verschiedener Standards als die Thematisierung von Dialekten. Sie denken tendenziell eher an eine Relevanz der Begegnung mit der Sprachwirklichkeit im Hinblick auf die Schulung interkultureller Kompetenz, weniger befürwortet wird das konkrete Schulen rezeptiver Fähigkeiten im Hinblick auf die Entwicklung kommunikativer Kompetenz. Aus den Kommentaren derjenigen Lehrer, die eine eher negative Einstellung zur Thematisierung sprachlicher Variation zeigen, geht hervor, dass die Relevanz sprachlicher Variation in Konkurrenz zu Examensanforderungen und anderen Inhalten eher abgewertet wird, vor allem weil die Zeit dafür mit vier Wochenstunden Unterricht nicht ausreichend sei. Der Lehrplan wird von den Lehrern so interpretiert, dass verschiedene Standardsprachen unbedingt (alle Lehrer sind sich einig), Dialekte allerdings auch thematisiert werden sollten. Neun von zehn Lehrern stimmen gleichzeitig auch eher oder voll darin zu, dass es genüge, Standardsprache zu vermitteln, das Verstehen von Dialekten zu lernen sei zu schwierig.

7.1.5. Unterschiede zwischen Schülern und – muttersprachlichen und nicht-muttersprachlichen – Lehrern

Die Angaben von Lehrern und Schülern unterscheiden sich dahingehend, dass die Schüler – wie zu erwarten – teilweise einen größeren Unsicherheitsfaktor zeigen, teilweise aber auch klar Stellung beziehen. Tendenziell liegen die Häufigkeitsangaben der Schüler unter denen der Lehrer, die Schüler verhalten sich moderater in ihrem Antwortverhalten. Die Lehrer empfinden vermutlich eine gewisse Verpflichtung gegenüber dem Lehrplan und vielleicht liegt hinter dem Antwortverhalten einiger Lehrer doch eine gewisse Erwartungshaltung versteckt: Die Lehrkräfte, die an einigen Stellen widersprüchlich antworten, wollen vielleicht einerseits „gut dastehen“ oder „sich nicht blamieren“ und an anderen Stellen kommt doch ihre ehrliche Haltung zum Ausdruck? Sicher ist nur, dass eine Ursache-Wirkung-Interpretation bislang unmöglich ist und nur mit einem zusätzlichen Tiefeninterview gesichert werden könnte. Interessant ist, dass keine signifikante Korrelation zwischen der Nationalität der Lehrkräfte und deren Einstellung zur Diskussion um die Relevanz einer Thematisierung sprachlicher Variation festgestellt werden konnte.

Festgestellt werden konnte nur eine Tendenz zum Zusammenhang mit eigener Spracherfahrung bzw. zum Herkunftsort: Lehrer, die selbst in dialektreichen Gegenden in

Norwegen oder Deutschland entweder aufgewachsen oder tätig sind, zeigen in stärkerem Maß eine positive Einstellung zu sprachlicher Variation⁷⁶.

Es muss allerdings auch abschließend nochmals ins Bewusstsein gerufen werden, dass die Antworten in einer offenen Befragung vermutlich anders ausgefallen wären, da die Antwortmöglichkeiten in einer standardisierten Umfrage vorgegeben und somit begrenzt sind.

7.2. Ausblick

Vorliegende Forschungsarbeit beabsichtigte – neben einer Analyse der Repräsentativität sprachlicher Variation im derzeitigen DaF-Unterricht – die Spracheinstellung, das Wissen über sprachliche Variation und die Haltung gegenüber der Integration sprachlicher Variation im DaF-Unterricht unter Schülern und Lehrern an den Gymnasien der Region Telemark offenzulegen und einen ersten, breit angelegten Überblick zu gewinnen.

Die eingangs formulierten Fragestellungen konnten tendenziell beantwortet werden, es bestehen allerdings auch weiterhin Forschungsdesiderata, die im Rahmen dieser Arbeit nicht beantwortet werden konnten. Die Repräsentativität vorliegender Ergebnisse bleibt aufgrund der geringen Anzahl an Informanten jedoch fraglich und die Sicherung der Gütekriterien wäre mit einer höheren Anzahl an Probanden besser gelungen, insbesondere was die Lehrergruppe betrifft.

Vor allem die Frage nach dem Status Quo der Repräsentativität sprachlicher Variation im derzeit stattfindenden DaF-Unterricht müsste sowohl in Bezug auf Quantität als auch auf Qualität der Inhalte durch eine Unterrichtsbeobachtung über einen längeren Zeitraum genauer erfasst werden. Die Frage nach konkreten Unterrichtsinhalten – *Was?* – und der Unterrichtsmethodik – *Wie?* – unterrichtet wird, wurde noch nicht beantwortet und wäre doch ein wichtiges und interessantes Forschungsfeld.

Zur präziseren Erfassung der Kausalverhältnisse zwischen Wissen über sprachliche Variation, Unterrichtsinhalten, Lehrplaninterpretation und Spracheinstellungen bzw. Haltungen der Informanten zur Diskussion um die Notwendigkeit der Integration sprachlicher Variation

⁷⁶ Interessant an dieser Stelle ist auch, dass einige Sprachdidaktiker und Sprachwissenschaftler, die eine Thematisierung sprachlicher Variation befürworten und fordern, entweder im süddeutschen Raum oder in Österreich und der Schweiz aufwachsen oder dort heute arbeiten. Auch unter den Wissenschaftlern scheint ein tendenzieller Zusammenhang zwischen dem Interesse zur Thematik bzw. der Einstellung zur Notwendigkeit einer Integration mit dem Herkunftsort oder dem Arbeitsort zu bestehen.

wären sicherlich Tiefeninterviews mit einzelnen Lehrern und Fokusgruppeninterviews mit Schülergruppen als Forschungsmethode in naher Zukunft sinnvoll. Leider wurde anhand des Fragebogens nicht erhoben, wie sich Schüler und Lehrer ihr Wissen über sprachliche Variation aneigneten. In dieser Umfrage wurde nicht nach dem Ausbildungsgrad der Lehrer gefragt, was die Analyse eines Zusammenhangs zwischen Ausbildungsgrad und Kompetenzeinschätzung erschwert.

Bei der Auswertung wurden in vorliegender Untersuchung nur deskriptive statistische Verfahren verwendet, die sich auf uni- und bivariate Analysen beschränkten. Für eine multivariate Analyse der Beziehungen der Daten untereinander hätte ein professionelles Statistikprogramm verwendet werden können, was die Analyse hätte vertiefen und bereichern können. Um wissenschaftlich korrekte Aussagen zu vorliegender Problemstellung treffen zu können, müsste vorliegende Arbeit vor allem im Hinblick auf die Lehrergruppe durch eine qualitative Forschungsmethode ergänzt werden⁷⁷.

Im Vergleich mit der Studie von Bassler/Spiekermann (2001), die ein hohes Bewusstsein unter Freiburger DaF-Lernern darüber aufzeigen konnte, dass Dialektkompetenzen in Alltagssituationen für den Aufbau und die Erhaltung befriedigender kommunikativer Beziehungen wichtig sind, sind es in vorliegender Untersuchung eher die Lehrer, die einer Thematisierung sprachlicher Variation in Form von – vor allem – nationalen Standards und auch Dialekten zustimmen. Das mag daran liegen, dass die Schüler in weit geringerem Maß der Sprachwirklichkeit im deutschen Sprachraum begegnet sind und daher auch keine direkte Notwendigkeit dieser Art von Kompetenz erfahren haben. Die Einschätzung der Relevanz einer Thematisierung scheint folglich in Zusammenhang mit dem Lernort und den Erfahrungen mit der Sprachwirklichkeit zu stehen.

Die divergierende Interpretation des Lehrplans unter den befragten Lehrern zeigt vielleicht auch, dass es sinnvoll wäre, den Lehrplan im Hinblick auf die Fragestellung der Thematisierung sprachlicher Variation zu revidieren und zu präzisieren; jedenfalls wenn eine eher einheitliche, lehrwerkunabhängige Thematisierung sprachlicher Variation an den norwegischen Gymnasien gewünscht ist.

⁷⁷ Beim Erstellen des Fragebogens war ursprünglich geplant, die Ergebnisse des Fragebogens zusätzlich durch Interviews mit Lehrern und Schülern zu überprüfen und zu ergänzen. Auf ein kombiniertes Verfahren musste dann allerdings aufgrund des Umfangs des Fragebogens, der begrenzten quantitativen und zeitlichen Rahmenbedingungen dieser Arbeit verzichtet werden.

7.3. Schlussbemerkung

Abschließend bleibt zu bemerken, dass vorliegende Untersuchung einen ersten, breit angelegten Überblick über den Status Quo zur Diskussion um die Notwendigkeit der Integration sprachlicher Variation aus Perspektive der Lehrer und Schüler an den vier ausgewählten Gymnasien geben konnte:

Sprachliche Variation wird im heutigen DaF-Unterricht an den vier ausgewählten Gymnasien in der Region Telemark in Norwegen – wenn auch eher selten und dann eher die nationalen Standards und weniger die Dialekte – thematisiert. Dabei sind es vor allem diejenigen Lehrer, die selbst aus Regionen mit sprachlicher Vielfalt stammen, die eine Thematisierung befürworten und auch realisieren. Vor dem Hintergrund, dass sowohl Schüler als auch Lehrer eher mit Deutsch in Norddeutschland, Mitteldeutschland, Ost- und Westdeutschland – und am seltensten Süddeutschland, Österreich und Schweiz – in Berührung kommen und gerade in diesen Regionen die sprachliche Entwicklung laut Macha (2006: 154ff) dahingehend verläuft, dass die Dialekte im norddeutschen Raum immer mehr verschwinden und sich einem mündlichen Standard annähern, steht die Einstellung der Lehrer und Schüler im Gleichgewicht mit der Relevanz der Thematik für die Entwicklung einer praktizierbaren interkulturellen kommunikativen Kompetenz norwegischer Deutschlerner. Eine überdimensionierte Thematisierung macht in ihren Augen keinen Sinn, weil eine Dialektkompetenz in den von Ihnen am häufigsten besuchten Gebieten weniger relevant scheint als im südlichen deutschen Sprachraum.

Deshalb sollten die von Sprachdidaktikern gestellten Forderungen nach verstärkter Thematisierung sprachlicher Variation vielleicht revidiert und moderiert werden – eine Anpassung der Forderungen der Sprachdidaktik an die variierende Relevanz der Thematik in unterschiedlichen Regionen, in denen Schüler Deutsch lernen, scheint erwägenswert.

Literaturverzeichnis

- Albert, R./Koster, C. J. (2002): *Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung. Ein methodologisches Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr-Verlag.
- Albert, R./Marx, N. (2010): *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung*. Tübingen: Narr-Verlag.
- Ammon, Ulrich (2004): Sprachliche Variation im heutigen Deutsch. Nationale und regionale Standardvarietäten. In: *Der Deutschunterricht* 1/04, S. 8–17.
- Ammon, Ulrich/Bickel, Hans/Ebner, Jakob/Esterhammer, Ruth/Gasser, Markus/Hofer, Lorenz/Kellermeier-Rehbein, Birte/Löffler, Heinrich/Mangott, Doris/Moser, Hans/Schläpfer, Robert/Schloßmacher, Michael/Schmidlin, Regula/Vallaster, Günther (2004): *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin/New York: De Gruyter.
- Baßler, Harald/Spieckermann, Helmut (2001): Dialekt und Standardsprache im DaF-Unterricht. Wie Schüler urteilen – wie Lehrer urteilen. *Linguistik online* 9, 2/01.
- Bergmann, Hubert/Glauning, Manfred M./Wandl-Vogt, Eveline/Winterstein, Stefan (Hrsg.) (2010): *Fokus Dialekt. Analysieren – Dokumentieren – Kommunizieren. Festschrift für Ingeborg Geyer zum 60. Geburtstag*. Hildesheim/Zürich/New York: Georg Olms Verlag.
- Böcker, Lisa (2004): Vielfalt im Sprachgebrauch bewusst machen. In: *Der Deutschunterricht* 1/04, S. 83–86.
- Brown, H. Douglas (2007): *Principles of language learning and teaching*. 5. uppl. New York: Pearson Education/Longman.
- Büntig, K.-D./Bitterlich, A./Pospiech U. (2000): *Schreiben im Studium: mit Erfolg*. Ein Leitfaden. Berlin:
- Christen, Helen/Patocka, Franz/Ziegler, Evelyn (Hrsg.) (2009): *Struktur, Gebrauch und Wahrnehmung von Dialekt. Beiträge zum 3. Kongress der internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen (IGDD), Zürich, 7.-9. September 2009*. Wien: Praesens Verlag.
- Duden. Das grosse Wörterbuch der deutschen Sprache in zehn Bänden* (1999): Hrsg. vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion. Mannheim: Dudenverlag.
- Durrell, Martin (1995): Sprachliche Variation als Kommunikationsbarriere. In: Papp, Heidrun (Hg.). *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches*. Festschrift für Gerhard Helbig zum 65. Geburtstag. München, S. 417–428.
- Durrell, Martin (2004): Variation im Deutschen aus der Sicht von Deutsch als Fremdsprache. In: *Der Deutschunterricht* 1/04, S. 69–77.
- Durrell, Martin (2006): Deutsche Standardsprache und Registervielfalt im DaF-Unterricht, S. 111–122. In: Neuland, Eva (Hrsg.) (2006): *Variation im heutigen deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Eichinger, Ludwig M./Kallmeyer, Werner (Hrsg.) (2005): *Standardvariation : Wieviel Variation verträgt die deutsche Sprache?* Berlin/New York: De Gruyter.
- Eichinger, Ludwig M./Plewnia, Albracht/Schoel, Christiane/Stahlberg, Dagmar (Hrsg.) (2012): *Sprache und Einstellungen : Spracheinstellungen aus sprachwissenschaftlicher und sozialpsychologischer Perspektive*. Tübingen: Narr-Verlag.
- Europarat. 2001. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen Lernen, Lehren, Beurteilen; [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2]*. Berlin München Wien [u.a.]: Langenscheidt.
- Europarat/Goethe-Institut Inter Nations (Hrsg.): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

- Flick, Uwe/ Von Kardorff, Ernst/Steineke, Ines (Hrsg.) (2012). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 9. Aufl. Reinbeck bei Hamburg: Rohwolt.
- Hägi, Sara (2006): Die nationalen Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt/M: Peter Lang.
- Hägi, Sara (2007a). Bitte mit Sahne/Rahm/Schlag: Plurizentrik im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*, Nr. 37, 5-13. Hueber Verlag.
- Hägi, Sara (2007b). Die Plurizentrik auf den Punkt gebracht: eine Wegleitung nicht nur für i-Tüpfel-Reiter. In: *Fremdsprache Deutsch*, Nr. 37, 46-49.
- Harden, Theo. (2006): *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr-Verlag.
- Hinderling, Robert[et al.] (1997): *Bayrischer Sprachatlas*. Heidelberg: Winter.
- Huesmann, Anette (1998): *Zwischen Dialekt und Standard. Empirische Untersuchung zur Soziolinguistik des Varietätenspektrums im Deutschen*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Joseph, John Earl (1987): *Eloquence and power. The rise of Language Standards and Standard Languages*. London: Printer.
- KD (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet i grunnskolen og i videregående opplæring. Læreplan i fremmedspråk*. <http://www.udir.no/k106/FSP1-01/> abgerufen am 08.10.2013.
- KD (2006): *Veiledning til læreplan i fremmedspråk*. Online im Internet: <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veileder-fremmedsprak-cont/Undervisningsveiledning-til-lareplan-i-Fremmedsprak/> abgerufen am 29.10.2013
- König, Werner (1989): *Atlas zur Aussprache des Schriftdeutschen in der Bundesrepublik Deutschland*. Ismaning: Hueber.
- König, Werner (1978 und später): *Dtv-Atlas zur deutschen Sprache*. München.
- Königs, Frank (2006): *Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit als Problem und Chance der Lehrwerkkonstruktion (DaF)*. In: Neuland, Eva (Hrsg.) (2006): *Variation im heutigen deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. (S. 525-539). Frankfurt am Main: Peter Lang
- Kotin, Michail L./Kotorova, Elisaveta G. (Hrsg.) (2011): *Geschichte und Typologie der Sprachsysteme. History and Typology of Language Systems*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Kramsch, Claire (1998): *Language and culture*. Oxford: Oxford university press.
- Kuckartz, Udo (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Legutke, Michael K. (2008): Kommunikative Kompetenz: Von der Übungstypologie für kommunikativen Englischunterricht zur Szenariendidaktik. In: Legutke, Michael K. (Hrsg.). *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision*, 15-42. Tübingen: Narr-Verlag.
- Löffler, Heinrich (2005): *Wieviel Variation verträgt die deutsche Standardsprache? Begriffsklärung Standard und Gegenbegriffe*. In: Eichinger, Ludwig/Kallmeyer, Werner (Hrsg.) (2005). *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?*, 7-28. Berlin/New York: de Gruyter (=IDS Jahrbuch 2004).
- Löffler, Heinrich (2010): *Germanistische Soziolinguistik*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Mayer, Horst O. (2004): *Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung*. 2., verbesserte Aufl. München/Wien: Oldenbourg.
- Mæhlum, Brit/Røyneland, Unn (2012): *Det norske dialektlandskapet : innføring i studiet av dialekter*. Oslo: Cappelen Damm (akademisk).
- Neuland, Eva (2004). Sprachvariation im Fokus von Sprachunterricht. In: *Der Deutschunterricht* 1/04, S. 2-7.
- Neuland, Eva (Hrsg.) (2006): *Variation im heutigen deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Niebaum, Hermann/Macha, Jürgen (2006): *Einführung in die Dialektologie des Deutschen*. Tübingen.
- O.A. (2007). Aktuelles Fachlexikon. In: *Fremdsprache Deutsch*, Nr. 37, 64-65.
- Olsen, Mildrid (1993): *Dialekt. Zu Begriff und Sprachwirklichkeit in Deutschland und Norwegen. Mit empirischer Untersuchung in Bayern und Hordaland*. Germanistisches Institut der Universität Bergen.
- Piepho, Hans-Eberhard (1990): „Kommunikativer DaF-Unterricht heute - Überlegungen zum Einstieg in die "postkommunikative Epoche". In: *Deutsch lernen* 2, 122-142.
- Porst, Rolf (2011): *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Portz, Renate (1982): *Sprachliche Variation und Spracheinstellungen bei Schulkindern- und Jugendlichen. Eine empirische Untersuchung in Norwich/England*. Tübingen: Narr-Verlag.
- Plewnia, Albrecht/Rothe, Astrid (2012): *Sprache – Einstellungen – Regionalität*. In: Eichinger, Ludwig M./Plewnia, Albracht/Schoel, Christiane/Stahlberg, Dagmar (Hrsg.) (2012): *Sprache und Einstellungen : Spracheinstellungen aus sprachwissenschaftlicher und sozialpsychologischer Perspektive*. Tübingen: Narr-Verlag.
- Schmenk, Barbara (2007): Kommunikation ist alles. Oder? Wider die Trivialisierung des Kommunikativen im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*, Vol. 2007:3, (131-139).
- Schmidlin, Regula (2011): *Die Vielfalt des Deutschen: Standard und Variation : Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Schmidt, Jürgen E./Herrgen, Joachim (2011): *Sprachdynamik : Eine Einführung in die moderne regionalsprachenforschung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Sjekkeland, Martin (2005): *Dialektar i Noreg : tradisjon og fornying*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Spiekermann, Helmut (2007). Standardsprache im DaF-Unterricht: Normstandard – nationale Standardvarietäten – regionale Standardvarietäten. In: *Linguistik Online* 32. (http://www.linguistik-online.de/32_07/spiekermann.html abgerufen am 23. September 2013)
- Spiekermann, Helmut (2005). *Regionale Standardisierung, nationale Destandardisierung*. In: Eichinger, Ludwig M./Kallmeyer, Werner (Hrsg.) (2004): *Standardvariation: Wieviel Variation verträgt die deutsche Sprache?* Berlin/New York: De Gruyter.
- Studer, Thomas (2001). Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber... Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz. In: *Linguistik Online* Nr. 10. (http://www.linguistik-online.de/10_02/studer.html abgerufen am 15. September 2013)
- Theil, Rolf (2005): *Språkvariasjon*. In: Kristoffersen, Kristian E./Simonesen Hanne Gram/Sveen, Andreas (Hrsg.): *Språk. En grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tornberg, Ulrika (2009): *Språkdidaktik*. Malmö: Gleerups.
- Trim, John und Marion Butz (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin/Wien u.a.: Langenscheidt.
- Volmert, Johannes (Hrsg.) (1999): *Grundkurs Sprachwissenschaft*. 3. Aufl. München: Wilhelm Fink Verlag.

Anhang

Figurenverzeichnis

- Figur 1. Ein soziolinguistisches Varietäten-Modell (Löffler 2010:79).
- Figur 2. Modell regionaler Varietäten des Deutschen (Bassler/Spiekermann, 2001: 2).
- Figur 3. Verteilung der Lehrer und Schüler an den vier beteiligten Schulen.
- Figur 4. Sprachzusammensetzung der Informanten.4.1. Schriftsprache. 4.2. Dialekte.
- Figur 5. Erfahrung der Informanten mit dem Fach Deutsch in Jahren.
- Figur 6.1. Zusammenhang zwischen eigenem Dialektgebrauch und dem Gesprächsort.
- Figur 6.2. Zusammenhang zwischen eigenem Dialektgebrauch und dem Gesprächssituation.
- Figur 6.3. Zusammenhang zwischen eigenem Dialektgebrauch und dem Gesprächspartner.
- Figur 6.4. Vergleich des Zusammenhangs zwischen Dialektgebrauch und den Parametern Ort, Situation, Gesprächspartner.
- Figur 7. Einstellung zu eigenem Dialekt.
- Figur 8. Wo wirst du, deiner Meinung nach, am ehesten Dialekten begegnen in deutschsprachigen Ländern?
- Figur 9. Sprachwirklichkeitsbegegnung der Informanten im Zielsprachengebiet.
- Figur 10. Kommunikationsschwierigkeiten, die aufgrund von Dialekten entstehen.
- Figur 11. Wissen über sprachliche Variation im Zielsprachengebiet.
- Figur 12. Lehrplaninterpretation
- Figur 13. Unterrichtsaktivitäten
- Figur 14. Medienverwendung im Unterricht
- Figur 15. Lehrersprache
- Figur 16. Wie wichtig ist es deiner Meinung nach, das Verstehen von Dialekten im Deutschunterricht zu üben, um in deutschsprachigen Ländern kommunizieren zu können?
- Figur 17. Wie wichtig ist es deiner Meinung nach, Dialekte im Unterricht kennen zu lernen, um Wissen und Einblick in Kultur und Traditionen in unterschiedlichen deutschsprachigen Gegenden zu erlangen?
- Figur 18. Meinungen und Wünsche zu Unterrichtsinhalten/Lernstoff.
- Figur 19. Schülerwünsche vs. Lehreraktivität in Korrelation mit Häufigkeit.
- Figur 20. Wünsche zur Häufigkeit in Korrelation mit Status Quo
- Figur 21. Lehrerkompetenz
- Figur 21. Frage 1 und Frage 2: Jungen und Mädchen im Vergleich.
- Figur 22. Frage 7: Jungen und Mädchen im Vergleich.
- Figur 23. Frage 9. Lehrplaninterpretation von Jungen und Mädchen im Vergleich.
- Figur 24. Frage 13 und Frage 14: Mädchen und Jungen im Vergleich.
- Figur 25. Frage 17 und 19: Mädchen und Jungen im Vergleich.
- Figur 26. Korrelation Frage 3 und Frage 16.

Der Fragebogen

Lehrerversion

2013

Dialekter i tyskundervisning!?

Hva mener du?

Bairisch

Sächsisch

Schwäbisch

Pfälzdeutsch

Hessisch

Berlinerdeutsch

Spørreundersøkelser blant lærere og elever i videregående skoler i Telemark
Julia Kleven/Høgskolen i Østfold
30.04.2013

Personlige opplysninger sett ett kryss på det som passer for deg!

Jeg er elev lærer

Jeg er jente/dame gutt/mann

Din alder? 10-25 år 25-40 år 40-55 år 55-70 år

Skolen din? Skien Porsgrunn Bp Notodden Dalen

Din nasjonalitet?

norsk annet:

Ditt hovedmål når du skriver?

bokmål nynorsk

Ditt talemål når du snakker? Beskriv - med stikkord - din geografiske språkbakgrunn - hvor er du oppvokst? Hva slags norsk snakker du? (f.eks. Skien- Grenlandsdialekt)

Kommentar:

Kun for elever:

Hvor mange år har du lært tysk?

OBS! Nærliggende skoleåret teller med!

mindre enn 4 år

4 år

5 år

mer enn 5 år

annet:

Kun for lærere:

Hvor mange år har du undervist i faget tysk?

OBS! Uansett nivå eller alderstrinn.

under 5 år

5-15 år

16-30 år

mer enn 30 år

annet:

Hva er egentlig en dialekt?

«Ein dialekt er ein variant av eit språk som avvik frå standardspråket og som blir tala av mange av dei menneska som bur eller har budd innanfor eit særskilt geografisk område, og særleg på landsbygda eller ein annan del av landet.»

(Rolf Theil)

I den første delen av spørreundersøkelsen kommer det en del spørsmål som handler om dine observasjoner, erfaringer og holdninger rundt dialekter i din hverdag der du lever.

1. Snakker du selv dialekt når du snakker ditt morsmål? (Sett ett kryss)

ja, alltid ja, noen ganger nei, aldri

2. I Norge finnes det mange forskjellige dialekter. Hvor ofte sier det at du sliter med å forstå noen på grunn av dialekten hans / hennes? (Sett ett kryss)

aldri ganske sjeldent av og til ganske ofte alltid

3. Om jeg selv bruker dialekt er avhengig av... (Sett ett kryss på hver linje)

	i svært stor grad	i stor grad	i noen grad	i liten grad	i svært liten grad
Stedet der samtalen foregår.					
Situasjonen som samtalen foregår i.					
Hvem jeg snakker med (personen).					

4. Nå kommer det en del påstander der du skal krysse av om du er litt enig, helt enig, litt uenig eller helt uenig i det at dialekter ... (Sett ett kryss per linje)

Dialekter...	Helt enig	Litt Enig	Litt uenig	Helt uenig	Vet ikke
... gjør et språk mer fargerikt/«krydret»					
... gjør et språk mer komplisert					
... er en del av min identitet					
... sier noe om hvor en kommer fra					
... sier noe om hvilken sosial status jeg har					
... gjør noe med om et menneske oppfattes sympatisk eller usympatisk.					

Dialekter ...	Helt enig	Litt Enig	Litt uenig	Helt uenig	Vet ikke
... bør ivaretas.					
... er noe jeg er flau over.					
... møter jeg i min hverdag.					
... gir uttrykk for tradisjoner/kultur.					
... gir grunn for misforståelser.					

Tusen takk så langt. I neste del av undersøkelsen vil det handle om dialekter og språklig variasjon i tysktalende områder.

5.a) Hvor mange ganger har du vært i et område der det snakkes tysk? Mellomlanding på en flyplass teller ikke, oppholdet må minst ha vart i 3 dager for å telle.

aldri (gå videre til 7.) 1x 2-5x 5-10x mer enn 10x

5.b) Hvor i tysktalende områder har du vært? Skriv område og/eller nærmeste storby som f.eks. Sør-Tyskland/München. Hvis du har vært mange ganger, skriv ned tre områder der du var hyppigst.

6. Når du oppholder deg i tysktalende områder: har du kommet opp i situasjoner der det ble vanskelig å forstå folk på grunn av dialekten de snakker?

aldri sjeldent av og til ganske ofte alltid

7. Nå kommer en del påstander der du skal krysse av om du mener en påstand stemmer eller ikke. (Sett ett kryss på hver linje)

	stemmer	stemmer ikke	vet ikke
Det finnes bare ett tysk språk.			
Det finnes mange forskjellige dialekter i tysktalende land som Tyskland, Østerrike og Sveits.			

Fortsettelse 7. ...	stemmer	stemmer ikke	vet ikke
Det finnes tre forskjellige standardspråk i tysktalende områder: tysk tysk, østerrisk tysk og sveitsisk tysk.			
Antatt det finnes forskjellige tyske språk, er de tre språkene likestilte?			
I Østerrike og Sveits snakker de annerledes enn i Tyskland, men skriftspråket er likt.			
Enhver tysktalende person vil kunne tilpasse språket slik at jeg vil kunne forstå han/hun, uavhengig av hvor han/hun kommer fra.			

8. Hva vet du om dialekter og/eller forskjellige standardspråk i Tyskland, Østerrike og Sveits?

9. Lærplanen for fremmedspråk er rammeverket som bestemmer, hvilke kompetanseområder elevene skal nå i faget. Det er imidlertid ikke alltid enkelt å tolke lærplanens målsetninger. Det er meget interessant og viktig å få greie på hvordan du som lærer tolker lærplanen med tanke på følgende kompetanseomål: Eleven skal kunne tilpasse språket til ulike kommunikasjonssituasjoner. Eleven skal kunne utnytte ulike kilder for autentiske tekster i egen språklæring. Eleven skal kunne forstå innholdet i lengre skriftlige og muntlige autentiske tekster i ulike sjangere.

	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig	Vet ikke
I tyskundervisningen skal jeg som lærer ifølge lærplanen kun lære bort standardtysk.					
I tyskundervisningen skal jeg som lærer ifølge lærplanen gjøre elevene kjent med ulike typer standardtysk.					
I tyskundervisningen skal jeg som lærer ifølge lærplanen gjøre elevene kjent med ulike type dialekter.					

¹ «autentiske» betyr «ekte», dvs. tekster som ikke spesielt lages for tyskundervisningen og som ikke er blitt fremkalt

10. Nå kommer det en del aktiviteter. Kryss av for hvor ofte de forskjellige aktivitetene benyttes/finnes sted i tyskundervisningen din. (Sett ett kryss per linje)	aldri	sjeldent	av og til	ofte	svært ofte
I tyskundervisningen min...					
... hører elevene lydfiler som tilhører læreboka (høre teksten fra boka på CD/fra tilhørende nettsted eller lese den selv)					
... hører elevene på morsmålstalende som snakker tysk (ikke forenklet materiale)					
... underviser jeg om forskjellige dialekter i tysktalende land (Tyskland/Østerrike/Sveits)					
... underviser jeg om forskjellige typer standardtysk.					
... får elevene høre hvordan de snakker i forskjellige områder i Tyskland (dialekter).					
... får elevene høre hvordan de snakker i Østerrike.					
... får elevene høre hvordan de snakker i Sveits.					

11. Hvor ofte bruker du autentisk tysk lydmateriale (dvs. at elevene får høre «ekte» tysktalende mennesker snakke, uten at det de sier er lagt spesielt for fremmedspråkundervisningen) som for eksempel...	aldri	sjeldent	av og til	ofte	svært ofte
TV-programmer					
Radioprogrammer					
Filmer fra Tyskland, Østerrike eller Sveits					
Youtube-clips					
Podcast					

12. Når jeg snakker tysk i timen, snakker jeg ... (sett ett kryss)	diialekt	standarttysk	begge deler	vet ikke	snakker ikke tysk
	<input type="radio"/>				

13. Hvor viktig tror du det er å øve med elever på å forstå forskjellige dialekter i tyskundervisningen for at de skal kunne kommunisere på tysk i tysktalende land? (sett ett kryss)	svært viktig	ganske viktig	viktig	lite viktig	ikke viktig
	<input type="radio"/>				
Kommentar:					

14. Hvor viktig tror du det er å la elevene møte forskjellige dialekter i tyskundervisningen for at de skal få kunnskap om / innsikt i kulturen og tradisjoner i ulike tysktalende områder?

svært viktig ganske viktig viktig lite viktig ikke viktig

15. Hvor tror du at elevene dine eller helst vil møte dialekt i tysktalende land? Lag en plassering. (FordeI tallene 1-6: der du tror de vil møte på dialekt oftest setter du 1, der du tror de sjeldent/aldri vil møte dialekt setter du 6.)

blogg

bøker

sosiale media (f.eks. Facebook)

i samtale med mennesker

SMS (melding på mobiltelefon)

aviser og blader

16. Nå kommer det en del påstander der du kan si deg helt enig, litt enig, litt uenig eller helt uenig i. (sett ett kryss per linje)

	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig	Vet ikke
Det er viktig at elevene over seg på å forstå ulike dialekter for å kunne kommunisere med mennesker i målområdet.					
Det er viktig at elevene blir kjent med ulike dialekter for få et inntrykk av kulturen i det området der dialekten snakkes.					
Å lære å forstå dialekter blir alt for vanskelig for elevene mine, det holder med standardpråket.					
Det er viktig at elever møter forskjellige typer dialekt i tyskundervisningen for å bli mer bevisst på mangfoldet i det tyske språkområdet.					
Det er viktig at elever lærer noe om de ulike standardpråkene.					

17. Underviser du om dialekter/språklig variasjon i tyskundervisningen?

ja nei (gå videre til 20.) vet ikke (gå videre til 20.)

18. Hvis ja, hvor ofte underviser du om dialekter i tyskundervisningen?

1-2 ganger i løpet av et skoleår

1-2 ganger i halvåret

1-2 ganger i måneden

1-2 ganger i uka

19. Med tanke på hvor mye du underviser om dialekter og forskjellige standardpråki tyskundervisningen, bør det være...

mindre, vi gjør det for ofte.

oftere, det gjør vi for sjelden.

slik som det er syns jeg det er passe.

annet:

... ett siste spørsmål igjen- du er straks i mål!

20. Når det gjelder din egen kompetanse i henhold til dialekter og språklig variasjon, kan du si deg helt enig, litt enig, litt uenig eller helt uenig i følgende påstander?

	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig	Vet ikke
I min utdanning har jeg lært noe om dialekter og språklig variasjon.					
Jeg føler meg kompetent til å kunne undervise om forskjellige standardpråk og språklig variasjon i tysktalende områder.					
Når jeg leter etter språkmateriale til tyskundervisningen og møter på lydfiler der det snakkes dialekt, velger jeg som regel en annen lydfil, fordi jeg tror det kan bli for vanskelig for elevene mine.					

Tusen takk for din besvarelse. Du må meget gjerne skrive ned en kommentar der du utdypet tankene dine, meningene, ønskene og/eller erfaringene dine med dialekter/språklig variasjon i tyskundervisningen på neste side.

Kommentar:



Tusen takk for din innsats!

Personlige opplysninger Sett ett kryss på det som passer for deg!

Jeg er elev lærer

Jeg er jente/dame gutt/mann

Din alder? 10-25 år 25-40 år 40-55 år 55-70 år

Skolen din? Skien Porsgrunn Bø Notodden Dalen

Din nasjonalitet?

norsk annet: _____

Ditt hovedmål når du skriver?

bokmål nynorsk

Ditt talemål når du snakker? Beskriv med stikkord- din geografiske språkbakgrunn- hvor er du opprøkt? Hva slags norsk snakker du? (f.eks. skien- grenlandsdialekt)

Kommentar: _____

Kun for elever:

Hvor mange år har du lært tysk?

OBS! Nærende skoleåret teller med!

mindre enn 4 år

4 år

5 år

mer enn 5 år

annet: _____

Kun for lærere:

Hvor mange år har du undervist i faget tysk?

OBS! Lønsett nivå eller alderstrinn.

under 5 år

5-15 år

16-30 år

mer enn 30 år

annet: _____

Hva er egentlig en dialekt?



«Eg dialekt er eg variant av eit språk som avvik frå standardpråket og som blir tala av mange av dei menneska som bur eller har budd i geografisk særskilt geografisk område, og særleg på landsbygda eller i ei avsonna del av landet.»

(Rolf Theil)

2013

Dialekter i tyskundervisning!?

Hva mener du?



Spørreundersøkelse blant lærere og elever i videregående skoler i Telemark
 Julia Klever/Høgskolen i Østfold
 30.04.2013

Fortsettelse 7, ...	stemmer	stemmer ikke	vet ikke
Antatt det finnes forskjellige tyske språk, er de tre språkene likestilte?			
I Østerrike og Sveits snakker de annerledes enn i Tyskland, men skriftspråket er likt.			
Enhver tysktalende person vil kunne tilpasse språket slik at jeg vil kunne forstå han/hun, uavhengig av hvor han/hun kommer fra.			

8. Hva vet du om dialekter og/eller forskjellige standardspråk i Tyskland, Østerrike og Sveits?			

9. Lærereplanen for fremmedspråk er rammeverket som bestemmer, hvilke kompetansemål du som elev skal nå. Det er imidlertid ikke alltid enkelt å tolke lærereplanens målsetninger. Det er meget interessant og viktig å få greie på hvordan du som elev tolker lærereplanen med tanke på følgende kompetansemål: Elevens skal kunne tilpasse språket til ulike kommunikasjonssituasjoner. Elevens skal kunne utnytte ulike kilder for autentiske ¹ tekster i egen språklæring. Elevens skal kunne forstå innholdet i lengre skriftlige og muntlige autentiske tekster i ulike sjangere.	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig	Vet ikke
I tyskundervisningen skal jeg som elev følge lærereplanen kun lære standardtysk.					
I tyskundervisningen skal jeg som elev følge lærereplanen bli kjent med ulike typer standardtysk.					
I tyskundervisningen skal jeg som elev følge lærereplanen bli kjent med ulike typer dialekter.					

¹ «autentisk» betyr «ekte», dvs. tekster som ikke spesielt lages for tyskundervisningen og som ikke er litt forenklet.

10. Nå kommer det en del aktiviteter. Kryss av for hvor ofte de forskjellige aktivitetene benyttes/finnes i tyskundervisningen på skolen din. (Sett ett kryss per linje)	aldri	sjeld- en	av og til	ofte	svært ofte
I tyskundervisningen på skolen...					
... hører vi lydfiler som tilhører læreboka (høre teksten fra boka på CD/fra tilhørende nettsted)					
... hører vi på morsmålstalende som snakker tysk.					
... lærer jeg om forskjellige dialekter i tysktalende land (Tyskland/Østerrike/Sveits)					
... lærer jeg om forskjellige typer standardtysk.					
... får vi høre hvordan de snakker i forskjellige områder i Tyskland.					
... får vi høre hvordan de snakker i Østerrike.					
... får vi høre hvordan de snakker i Sveits.					

11. Hvor ofte bruker læreren autentisk tysk språkmateriale (dvs. at du får høre «ekte» tysktalende mennesker snakke, uten at det de sier er lagd spesielt for fremmedspråkundervisningen) som for eksempel...	aldri	sjeld- en	av og til	ofte	svært ofte
TV-programmer					
Radioprogrammer					
Filmer fra Tyskland, Østerrike eller Sveits					
Youtube-clipps					
Podcast					

12. Når læreren min snakker tysk i timen, snakker han/hun ... (sett ett kryss)	<input type="radio"/> dialekt	<input type="radio"/> standardtysk	<input type="radio"/> begge deler	<input type="radio"/> vet ikke	<input type="radio"/> snakker ikke tysk
--	-------------------------------	------------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------	---

13. Hvor viktig tror du det er å øve på å forstå forskjellige dialekter i tyskundervisningen for at du skal kunne kommunisere på tysk i tysktalende land? (sett ett kryss)	<input type="radio"/> svært viktig	<input type="radio"/> ganske viktig	<input type="radio"/> viktig	<input type="radio"/> lite viktig	<input type="radio"/> ikke viktig
--	------------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------

14. Hvor viktig tror du det er å møte forskjellige dialekter i tyskundervisningen for at du skal få kunnskap om / innsikt i kulturen og tradisjoner i ulike tysktalende områder?	<input type="radio"/> svært viktig	<input type="radio"/> ganske viktig	<input type="radio"/> viktig	<input type="radio"/> lite viktig	<input type="radio"/> ikke viktig
--	------------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------

I den første delen av spørreundersøkelsen kommer det en del spørsmål som handler om dine observasjoner, erfaringer og holdninger rundt dialekter i din hverdag der du lever.

1. Snakker du selv dialekt når du snakker ditt morsmål? (Sett ett kryss)

ja, alltid ja, noen ganger nei, aldri

2. I Norge finnes det mange forskjellige dialekter. Hvor ofte skjer det at du sliter med å forstå noen på grunn av dialekten hans / hennes? (Sett ett kryss)

aldri ganske sjeldent av og til ganske ofte alltid

3. Om jeg selv bruker dialekt er avhengig av... (Sett ett kryss på hver linje)

	i svært stor grad	i stor grad	i noen grad	i liten grad	i svært liten grad
Stedet der samtalen foregår.					
Situasjonen som samtalen foregår i.					
Hvem jeg snakker med (personen).					

4. Nå kommer det en del påstander hvor du skal krysse av om du er litt enig, helt enig, litt uenig eller helt uenig i det at dialekter ... (Sett ett kryss per linje)

Dialekter...	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig	Vet ikke
... gjør et språk mer fargerikt/«krydret»					
... gjør et språk mer komplisert					
... er en del av min identitet					
... sier noe om hvor en kommer fra					
... sier noe om hvilken sosial status jeg har					
... gjør noe med om et menneske oppfattes sympatisk eller usympatisk.					
... bør ivaretas.					

Dialekter...	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig	Vet ikke
... er noe jeg er flau over.					
... møter jeg i min hverdag.					
... gir uttrykk for tradisjoner/kultur.					
... gir grunn for misforståelser.					

Tusen takk så langt. I neste del av undersøkelsen vil det handle om dialekter og språklig variasjon i tysktalende områder.

5.a) Hvor mange ganger har du vært i et område der det snakkes tysk? Mellomblanding på en flyplass teller ikke, oppholdet må minst ha vart i 3 dager for å telle.

aldri (gå videre til 7.) 1x 2-5x 5-10x mer enn 10x

5.b) Hvor i tysktalende områder har du vært? Skriv område og/eller nærmeste storby som f.eks. Søryskland/München.

6. Når du oppholder deg i tysktalende områder: har du kommet opp i situasjoner der det ble vanskelig å forstå folk på grunn av dialekten de snakker?

aldri sjelden av og til ganske ofte alltid

7. Nå kommer en del påstander der du skal krysse av om du mener en påstand stemmer eller ikke. (Sett ett kryss på hver linje)

	stemmer ikke	stemmer	vet ikke
Det finnes bare ett tysk språk.			
Det finnes mange forskjellige dialekter i tysktalende land som Tyskland, Østerrike og Sveits.			
Det finnes tre forskjellige standardspråk i tysktalende områder: tysk, østerrisk tysk og sveitsisk tysk.			

15. Hvor tror du at du aller helst vil møte dialekt i tysktalende land? Lag en plassering. (Fordel tallene 1-5: der du tror du vil møte på dialekt oftest setter du 1, der du tror du sjeldent/aldri vil møte dialekt setter du 5.)

blogg
bøker
sosiale media (f.eks. facebook)
i samtale med mennesker
SMS (melding på mobiltelefon)
aviser og blader

16. Nå kommer det en del påstander der du kan si deg helt enig, litt enig, litt uenig eller helt uenig i. (sett ett kryss per linje)

	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig	Vet ikke
Det er viktig å øve på å forstå ulike dialekter for å kunne kommunisere med mennesker i målspråkområdet.					
Det er viktig å bli kjent med ulike dialekter for få et inntrykk av kulturen i det området der dialekten snakkes.					
Å lære å forstå dialekter blir alt for vanskelig for meg, det holder med standardpråket.					
Det er viktig å møte forskjellige typer dialekt i tyskundervisningen for å bli mere bevisst på mangfoldet i det tyske språkområdet.					

17. Ønsker du å lære om dialekter og forskjellige standardpråk i tyskundervisningen?

ja nei (gå videre til 19.) vet ikke (gå videre til 19.)

18. Hvis ja, hvor ofte ønsker du å lytte til mennesker som snakker dialekt i tyskundervisningen?

1-2 ganger i løpet av et skoleår

1-2 ganger i halvåret

1-2 ganger i måneden

1-2 ganger i uka

19. Med tanke på hvor mye dere hører/lærer om dialekter og forskjellige standardpråk i tyskundervisningen, bør det være...

mindre, vi gjør det for ofte.

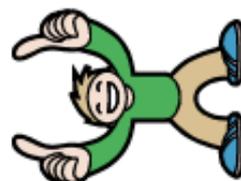
oftere, det gjør vi for sjelden.

slik som det er syns jeg det er passe.

annet:

Tusen takk for din besvarelse. Du må meget gjerne skrive ned en kommentar der du utdypet tankene dine, meningene, ønskene og/eller erfaringene dine med dialekter/språklig variasjon i tyskundervisningen.

Kommentar:



Tusen takk for din innsats!

... ett siste spørsmål igjen- du er straks i mål!

Einverständnisklärung

Samtykkeerklæring-

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent ved Høgskolen i Østfold og holder nå på med masteroppgaven. Temaet for oppgaven er **fremmedspråkundervisning i faget tysk**. Har du noen ganger opplevd, at du ikke forstår noen på grunn av hans/hennes dialekt? Jeg opplever selv, av det er vanskelig å forstå dialekter i Norge og i Tyskland, Østerrike og Schweiz og lurer på hva elever og lærere tenker om hvor vidt dette bør være et tema eller om det er et tema i fremmedspråkundervisningen. Jeg er interessert i å finne ut om hva lærere og elever ved videregående skoler i Telemarkvet, tenker og ønsker rundt dette med dialekter og språklig variasjon i både sitt eget språk og i fremmedspråket tysk.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å gjennomføre en **spørreundersøkelse med ca. 150 elever og deres tysklærere**. Spørsmålene vil dreie seg om meninger om holdninger i forhold til både eget språk og opplevelsen av variasjon i det norske språk og i fremmedspråket. Det vil ta ca. 15 min. å svare på spørreundersøkelsen. Etter spørreundersøkelsen ønsker jeg å **plukke ut noen** av deltakerne til intervju (5-10 stykker). Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen 15.01. 2014.

Dersom du har lyst å være med på spørreundersøkelsen og intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen. Hvis du er under 18 år, trenger jeg **dine foreldres Signatur**. Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 95093109, eller sende en e-post til julia.kleven@t-fk.no. Du kan også kontakte min veileder Frode Lundemo ved Høgskolen i Østfold på telefon 60215252 eller via mail frode.lundemo@hiof.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen

Julia Kleven
Tveitanveien 67
3729 Skien

Samtykkeerklæring

Navn: _____ Alder: _____ Elev 0 Lærer 0

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i

Spørreundersøkelsen 0

Intervju 0

Signatur Telefonnummer (slik at jeg kan ta kontakt ang. intervju)