



Die Nutzung individueller, innerer Mehrsprachigkeit im Unterricht – ein Dilemma für Lehramtsstudierende zwischen Dialekt und Bildungssprache?

Sandra Bellet und Julia Festman

Abstract: Lehramtsstudierende in Österreich erleben sich im Spannungsfeld ihrer individuellen, inneren Mehrsprachigkeit. Diese bezeichnet das eigene Sprachenrepertoire, das aus der Kenntnis mehrerer Sprachen, aber auch Varietäten, besteht (vgl. Wandruszka 1979). Studierende haben in ihrer eigenen Schulzeit vermehrt Dialekt gesprochen und gehört. Im Rahmen der Ausbildung werden sie mit ihrer Vorbildfunktion bezogen auf die Verwendung von Bildungssprache konfrontiert, da dies förderlicher für den Schriftspracherwerb und den Bildungserfolg der Schüler:innen ist. An sich selbst erleben viele jedoch, dass dieses Sprachregister sehr ungewohnt und für sie selbst wenig authentisch ist.

Um das Bewusstsein der Studierenden von individueller, innerer Mehrsprachigkeit und die daraus resultierende Haltung gegenüber Varietäten der Schüler:innen näher zu untersuchen, wurde eine Vignettenstudie durchgeführt, die das dialektale Erzählen im Rahmen des Unterrichts in der Primarstufe thematisiert.

Students studying to become teachers in Austria find themselves in a field of tension resulting from their individual, individual plurilingualism. Plurilingualism refers to one's own language repertoire, which consists of the knowledge of several languages, but also varieties (cf. Wandruszka 1979). During their own school years, the students spoke and heard dialect. Now, in the course of their studies, they are confronted with having to act as a role model with regard to the use of the academic register since it is conducive to literacy development and thus to the pupils' educational success. However, many students experience that the use of this language register is unfamiliar and not very authentic for them.

A vignette study that deals with dialectal storytelling in primary school was conducted to investigate students' awareness of individual plurilingualism and the resulting attitude towards the varieties used by the pupils.

Schlagwörter: pädagogisch-psychologisches Handlungswissen, Primarstufe, Fall-Vignette, Varietätenbewusstsein, sprachsensibles Unterrichten, sprachliches Vorbild; pedagogical-psychological knowledge of action; primary level; case vignette; variety awareness; language aware subject teaching; linguistic role model.

Bellet, Sandra & Festman, Julia (2021),

Die Nutzung individueller, innerer Mehrsprachigkeit im Unterricht – ein Dilemma
für Lehramtsstudierende zwischen Dialekt und Bildungssprache?.

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 26: 2, 49–75.

<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Mit Sprachvarianten leben: Dialekt und Standardvarietät als Teil der individuellen, inneren Mehrsprachigkeit

Deutsch ist eine plurizentrische Sprache mit den Standardvarietäten der deutschsprachigen Länder Deutschland, Schweiz und Österreich (vgl. Clyne 1992). Zusätzlich gibt es großräumige Variationen innerhalb der Länder, die auch überregional über die Staatsgrenzen hinaus geteilt werden, wie die alemannischen Dialekte in Südwestdeutschland, der Ostschweiz und in Vorarlberg sowie die bairischen Dialekte in Bayern und Tirol. *Dialekt* wird in diesem Beitrag als Überbegriff für alle österreichischen, süddeutschen bzw. schweizerdeutschen Mundarten (regionaltypische, überwiegend mündlich gebrauchte Sprachformen) verwendet. Wird von spezifischen Dialekten in Österreich gesprochen, werden diese nach dem Bundesland, in dem sie gesprochen werden, benannt, z.B. vorarlbergischer Dialekt. Während v.a. in Süddeutschland und im Osten Österreichs (Großraum Salzburg bis Wien) von einem Dialekt-Standardsprache-Kontinuum ausgegangen werden kann, wird in der Ostschweiz, Vorarlberg (und teilweise auch in Tirol) von einer Diglossie (vgl. Ammon 2003: 164), dem Nebeneinander zweier Varietäten einer Sprache, oder an anderer Stelle sogar von Bilingualität (vgl. Berthele 2004: 127; Muhr 2013: 274), dem Nebeneinander zweier unterschiedlicher Sprachen, gesprochen¹. Für das erfolgreiche Kommunizieren genügt es in diesen Regionen nicht, die kodifizierte Standardsprache zu beherrschen, denn nur wenige Menschen verwenden sie in der Alltagskommunikation.

1.1 Innere Mehrsprachigkeit und Sprachsituation in der Volksschule

Greift man das Konzept der inneren Mehrsprachigkeit von Wandruszka (1979) auf, sind Schüler:innen an Österreichs Schulen prinzipiell mehrsprachig. Individuelle, innere Mehrsprachigkeit bezeichnet das eigene Sprachenrepertoire, das aus der Kenntnis mehrerer Sprachen, aber auch Varietäten, besteht. Abgesehen von rund 30 % aller Schüler:innen, die – meist migrationsbedingt – Sprecher:innen anderer Erstsprachen als Deutsch sind (vgl. Informationsblätter zum Thema Migration und Schule 2018: 6), verwendet ein großer Teil der Schüler:innen als Erstsprache Dialekt. Eine große Fragebogenerhebung (vgl. de Cillia/Ransmayr 2019) bei 1253 Schüler:innen und 164 Lehrer:innen in Österreich zeigte, dass rund 70 % der Schüler:innen und 46 % der Lehrer:innen auf die Frage was ‚österreichisches Deutsch‘ wäre, die verschiedenen Dialekte nannten. Die Ergebnisse bestätigen außerdem, dass Lehrpersonen in Österreich ein hohes Ausmaß an innerer Mehrsprachigkeit

¹ Für eine Diskussion der beiden Konzepte Diglossie und Bilingualität siehe Hägi/Scharloth 2005.

bei ihren Schüler:innen vorfinden. Rund 94 % der Lehrer:innen gaben an, im Unterrichtsaltag auch mit Dialekt konfrontiert zu sein. Dabei zeigten sich Unterschiede in den Bundesländern: in Vorarlberg (56 %) und Tirol (21 %) gaben weitaus mehr Lehrpersonen an, dass fast alle Schüler:innen auch im Lehrer:innen-Schüler:innengespräch Dialekt verwendeten als Lehrer:innen der östlichen Bundesländer (13 %). Dies kann durch die besondere Sprachsituation der Diglossie bzw. Bilingualität (s.o.) in Vorarlberg und teilweise auch in Tirol erklärt werden.

Muhr (1997) plädiert im Zusammenhang mit dem Unterricht Deutsch als Fremdsprache für mehr „Sprachrealismus im Klassenzimmer“ (199), da Sprachvariationen nicht die Ausnahme, sondern kommunikative Realität sind. Die Entwicklung der – zumindest – rezeptiven Varietätenkompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch muss daher Teil des Bildungsziels sein. Diese Überlegungen können auch auf den Unterricht Deutsch als Zweitsprache und in der Primarstufe generell auf den Deutschunterricht übertragen werden. In dialektal stark geprägten Regionen muss davon ausgegangen werden, dass der Deutschunterricht nicht nur für Schüler:innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, sondern auch für einen Großteil der ‚deutschsprachigen‘ Schüler:innen Unterricht in der Zweitsprache bedeuten kann (vgl. de Cillia/Ransmayer 2019: 123; Berthele 2008: 88; Hägi/Scharloth 2005: 26; Ransmayr/Fink 2016: 168).

1.2 Sprachliche Lebenswelt – innere Mehrsprachigkeit

Die sprachliche Realität dieser Schüler:innen ist zuhause und in ihrem weiteren Umfeld Dialekt. So ergab eine Befragung (N = 230) in der Schweiz, Vorarlberg und dem restlichen Österreich, dass 93 % der Personen aus dem alemannisch-österreichischen Raum (Vorarlberger) mit ihren Kindern ausnahmslos vorarlbergischen Dialekt sprechen (vgl. Ender/Kaiser 2009: 289); auch ein Großteil der Lehrer:innen verwendet außer im Unterricht – und da nicht durchgängig (vgl. de Cillia/Ransmayr 2019: 202 – in der Alltagskommunikation (im Gespräch mit anderen Lehrpersonen, in den Pausen und im persönlichem Gespräch mit den Schüler:innen) Dialekt (vgl. 206–207).

Berthele (2008) spricht in diesem Zusammenhang von einer spezifischen Form von Mehrsprachigkeit, die nicht als problematisch für den Erwerb der Standardvarietät verstanden werden soll, sondern im Gegenteil eine interlinguale Kompetenz mit sich bringt. In einer Studie mussten Germanistikstudierende (N = 183) hypothetische Angaben zur Bedeutung von niederländischen, schwedischen und dänischen Verben machen. Es konnte gezeigt werden, dass die Proband:innen, die beide Varietäten (Dialekt und Standardsprache) verwendeten, fremde Wörter verwandter Sprachen tendenziell schneller und signifikant korrekter erschließen konnten als die, die nur Standardsprache verwendeten. Berthele erklärt dies damit, dass die

Dialekt-Standard-Sprecher:innen „mehr sprachgenetische verwandte Transferbasen“ (48) hätten und auch nutzten. Da sie es gewohnt sind, dass viele Wörter nur ein paar Dörfer weiter anders ausgesprochen werden, aber sie sie dennoch verstehen, werden ihre sprachbezogenen Inferenzstrategien (d.h. produktive Schlussfolgerungen von einer Sprache auf die andere) bereits früh geschult. Das Erschließen einer Sprache mithilfe verwandter Sprachen wird auch als Interkomprehension bezeichnet. Die Interkomprehensionsdidaktik (vgl. z.B. Meißner 1993) fördert die interlinguale Kompetenz, indem sie die oben genannten Transferbasen nutzt und das schnelle Erkennen von Ähnlichkeiten zwischen Wörtern verwandter Sprachen trainiert. So kann etwa mittels der Transferbasen *sehen* (deutsch) und *see* (englisch) auf die Bedeutung von *se* (schwedisch) geschlossen werden. Dabei arbeitet die Interkomprehensionsdidaktik in erster Linie mit der schriftlichen Form von Standardvarietäten einer Sprachfamilie und fördert die Lesekompetenz in den verwandten Sprachen (z.B. germanische Sprachen bei EuroComGerm, Hufeisen/Marx 2007). Gesprochene Varianten (Dialekte) der jeweiligen Sprachen werden allerdings nicht berücksichtigt. Auf die möglichen Vorteile des Abgleichs von Wörtern aus dem Dialekt mit Wörtern der Standardvarietät für das Sprachenlernen insgesamt wird – zumindest für den Schulkontext – selten Bezug genommen.

2 Spannungsfeld im Lehrberuf: Zwischen Standardvarietät und Dialekt

Obwohl die sprachliche Realität eine andere ist, wird von österreichischen Lehrer:innen erwartet, dass sie sich an der deutschen Standardsprache orientieren. Dies kann dazu führen, dass durch die seltene Nutzung der Standardvarietät im Alltag und deren gleichzeitiger Bevorzugung im Bildungskontext (Lehrplan der Volksschule 2019: o.S.) ein Minderwertigkeitsgefühl – in der soziolinguistischen Literatur als *linguistic cringe* bezeichnet (Clyne 1992: 459) – im Hinblick auf die eigene österreichische Varietät entsteht (vgl. de Cillia 2019: 287; Muhr 2013: 283; Fink 2018: 279). Auch für die Deutschschweiz konnte Scharloth (2005) zeigen, dass Proband:innen (N = 50) in rund 70 % der Fälle (Sätze mit absichtlichen Helvetismen) die Schweizer Standardvarietät als schlechteres und falsches Deutsch einstufen (30). Wurden Sätze ohne Helvetismen von einem Schweizer Sprecher vorgelesen, wurden sie ebenfalls häufiger als schlechtes Deutsch eingestuft als wenn dieselben Sätze von einem deutschen Sprecher vorgelesen wurden. Scharloth sieht diese Ergebnisse als Hinweis auf ein bestehendes sprachliches Inferioritätsbewusstsein der Deutschschweizer gegenüber den Deutschen (33). Auch Werlen (2008) berichtete im Zusammenhang mit einer Erhebung zur Sprachenkompetenz in der Schweiz von einer geringen Loyalität gegenüber den eigenen schweizerdeutschen Varietäten.

Nur 6 % der rund 600 Befragten gaben an, dass Schweizerdeutsch eine „prestige-reiche Sprache“ (8) wäre. In einer Studie von Hägi und Scharloth (2005: 26) gab die Mehrheit der rund 100 Befragten an, dass Schweizerdeutsch die eigentliche Sprache der Deutschschweiz (76 %) und Hochdeutsch für Schweizer die erste Fremdsprache (79 %) sei. Beinahe die Hälfte der Befragten gab zudem an, ungern Hochdeutsch zu sprechen bzw. sich dabei gehemmt zu fühlen.

Diese ambivalente Einstellung gegenüber der deutschen Standardvarietät – einerseits wird sie der eigenen Varietät gegenüber als überlegen angesehen und andererseits als nicht zur eigenen sprachlichen Identität zugehörig (da Fremdsprache) abgelehnt – könnte im Schulkontext dazu führen, dass Lehrpersonen

- i) die Standardvarietät innerlich ablehnen und sie im Unterricht ungern verwenden, was sich auf den Lernfortschritt sowie die Haltung der Schüler:innen gegenüber der Standardvarietät übertragen kann.
- ii) die Standardvarietät als einzig ‚gültige‘ Norm anerkennen und nicht auf die besonderen sprachlichen und kommunikativen Merkmale der dialekt-sprechenden Schüler:innen eingehen oder die Verwendung der Varietäten sogar unterbinden. Die Varietäten und deren Sprecher:innen erfahren dadurch eine Abwertung (vgl. Cummins 2015).

Beide Verhaltensweisen können sich negativ auf die sprachliche Entwicklung der Schüler:innen auswirken.

- i) Standardvarietät wird abgelehnt

Für den Bildungserfolg ist die Beherrschung der Standardvarietät entscheidend (vgl. Auernheimer 2003; Baumert/Schümer 2001; Gogolin/Lange/Michel/Reich 2013; Kempert et al. 2016). Lehrpersonen müssen bei Schüler:innen mit anderen Erstsprachen genauso wie bei Schüler:innen mit Erstsprache Dialekt bildungssprachliche Kompetenzen entwickeln bzw. weiterentwickeln. Bildungssprachliche Kompetenz meint das Beherrschen der im Bildungskontext verwendeten Standardvarietät, die sich an den Regeln des Schriftsprachgebrauchs orientiert, auch wenn sie mündlich gebraucht wird und in Lehrmitteln, bei Prüfungen und in Unterrichtsgesprächen verwendet wird (vgl. Gogolin/Lange 2011: 111). Für die Entwicklung der (bildungssprachlichen) Standardsprache ist *Exposure* (d.h. die Zielsprache wird durchgängig für authentische Sprachhandlungen verwendet und somit den Schüler:innen ausreichend Gelegenheit gegeben, sie zu hören) unumgänglich (vgl. Chiswick/ Miller 1995: 250). Verwendet die Lehrperson die Standardsprache selten, kann also nicht von einem sogenannten ‚Sprachbad‘ in der Standardvarietät

ausgegangen werden. Allein *Exposure* genügt allerdings nicht, denn Sprachunterricht in der Bildungssprache muss strukturiert angeleitet und kann weder *en passant* gelernt noch vorausgesetzt werden (vgl. Gogolin/Lange 2011).

ii) Standardvarietät ist einzig ‚gültige‘ Norm

Im Sinne einer gesamtsprachlichen Förderung, wie sie z.B. von Reich und Krumm (2013) sowie Krumm (2017) vorgeschlagen wird, sollten aber neben dem Unterricht in der Standardvarietät ebenso alle mitgebrachten Sprachen thematisiert und in bestimmten Situationen zugelassen werden. Untersuchungen zeigen, dass sich die Wertschätzung und das Zulassen der Erstsprachen im Unterricht positiv auf den allgemeinen Lernfortschritt der Schüler:innen, auf deren sozial-emotionale Entwicklung sowie auf die Haltung der Lehrpersonen gegenüber den mehrsprachigen Schüler:innen auswirkt (vgl. Akkuş/Brizić/de Cillia 2005; Kirwan 2014; Sierens/van Avermaet, 2014). In bestimmten Regionen wie der Ostschweiz, Vorarlberg und Tirol können diese Ergebnisse nach Meinung der Autorinnen auch auf dialektsprechende Schüler:innen übertragen werden. Dialekt ist für viele die „authentische Sprache“ sowie „intrinsisches Merkmal“ der Sprachgemeinschaft (Berthele 2010: 41) und spielt eine wichtige Rolle für die Identitätskonstruktion (vgl. Hägi/Scharloth 2005: 14).

Aber auch für Kinder mit anderen Erstsprachen ist Dialekt die Sprache, mit der sie in *Peergroups* kommunizieren. Eine Beherrschung des jeweiligen Dialekts ist Zeichen der Zugehörigkeit zur Mehrheit und damit emotionales Moment der Integration (vgl. Berthele 2010: 45; Montefiori 2017: 23). Eine hohe Sprachkompetenz im Dialekt ist daher erstrebenswert. Dialekt wird allerdings nur unregelmäßig außerhalb des Schulkontextes erworben. In ihrem Projekt *Sprachliche Orientierungskompetenz von Kindern mit Migrationshintergrund* konnten Besset et al. (2011) zeigen, dass sich das Einbeziehen von Dialekt in den Schulunterricht durch strukturierte Lernangebote zur Sprachbetrachtung positiv auf die sogenannte sprachliche Orientierungskompetenz Dialekt-Standardsprache – die Fähigkeit Dialekt und Standardsprache auseinanderzuhalten und situativ zuzuordnen – auswirkt, wodurch die Entwicklung der Sprachkompetenz beider Varietäten unterstützt wird. Dies spricht gegen die empirisch ungesicherte Behauptung (vgl. Berthele 2010: 34), Dialekt beeinflusse die Sprachentwicklung in der Standardvarietät negativ. Im Gegenteil kann durch das Beherrschen beider Varietäten interlinguale Kompetenz entwickelt werden (s.o. Berthele 2008).

Eine bewusste Auseinandersetzung mit der Umgebungssprache kann neben der Entwicklung der Varietätenkompetenz einen wichtigen Beitrag für eine lernförderliche Atmosphäre in der Klasse leisten.

Gerade in Klassen mit einem hohen Anteil an Schüler:innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch kann im Kontext von Diversität das Aufzeigen von äußerer und innerer Mehrsprachigkeit ein wichtiger Teil der gemeinsamen Sprachreflexion sein und das gemeinsame sprachliche Miteinander auch über den schulischen Raum hinaus positiv beeinflussen. Ein bewusster Umgang mit allem, was an sprachlicher Varietät in den Klassen-zimmern da ist, wird sich stärkend auf die Identifikation mit der eigenen Sprache / der eigenen Varietät eines jeden Schülers und einer jeden Schülerin und somit in weiterer Folge auch auf das eigene und kollektive Identitätsgefühl, an das die Sprache eng geknüpft ist, auswirken. (Ransmayr/Fink, 2016: 176)

Es empfiehlt sich daher, im Unterricht nicht allein die Standardvarietät zu verwenden, sondern auch Dialekt zu thematisieren und dadurch das Sprachbewusstsein zu unterstützen (vgl. Hägi/Scharloth 2005: 39). Sprachliche Bewusstseinsbildung durch das Sichtbarmachen sprachlicher Vielfalt (einschließlich der Varietäten) und gemeinsame Sprachreflexion, wie in Konzepten zur Förderung von *Language Awareness* (vgl. Hawkins 1985; Luchtenberg 2010) vorgeschlagen wird, spielt im Unterricht jedoch bislang meist keine Rolle (vgl. Ransmayr/Fink 2016: 175; Muhr 2013: 264). Schüler:innen werden in Bezug auf ihre sprachliche Wirklichkeit wenig bis gar nicht sensibilisiert, obwohl eine bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen inneren Mehrsprachigkeit das sprachliche Selbstbewusstsein stärken kann (vgl. Fink, 2018: 279). Die Lehrerbildung kann die sprachliche Bewusstseinsbildung unterstützen, indem sie die Themen Varietätenbewusstsein und Sprachreflexion in ihre Curricula aufnimmt und Möglichkeiten schafft, die sprachliche Orientierungskompetenz sowie die interlinguale Kompetenz (s.o.) zu schärfen.

In der vorliegenden Studie wird der Forschungsfrage nachgegangen, inwieweit sich Studierende der Bedeutung von individueller, innerer Mehrsprachigkeit bewusst sind und sie mittels gezielter Lernangebote im Studium spezifisches Wissen erwerben, das ihre Haltung gegenüber den Varietäten der Schüler:innen verändert. Dafür wurde eine Vignettenstudie in den beiden österreichischen Bundesländern Vorarlberg und Tirol durchgeführt.

3 Studie

An der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg (PHV) wurde eine Lehrveranstaltung mit Interventionscharakter mit dem Ziel konzipiert, pädagogisch-psychologisches Handlungswissen im Kontext von Mehrsprachigkeit zu entwickeln; deren Wirksamkeit wurde bei Studierenden des 2. Semesters (n = 58) mittels Vignetten-Test überprüft (vgl. Bellet 2020). Das pädagogisch-psychologische Handlungswissen beschreibt die Fähigkeit zur Verknüpfung von Theorie und Praxis: Schulische

Problemsituationen werden auf Grundlage spezifischen Wissens richtig interpretiert und entsprechende Handlungsentscheidungen werden getroffen, die wiederum mit Hilfe des spezifischen Wissens begründet werden.

An der Pädagogischen Hochschule Tirol (PHT) fand eine stärker theoretisch ausgerichtete Lehrveranstaltung im 4. Semester statt, in der es vermehrt um Mehrsprachigkeit im Bildungskontext ging. Anhand der Studierendenkohorte im 4. Semester ($n = 93$) wurde ebenfalls das pädagogisch-psychologische Handlungswissen der teilnehmenden Studierenden vor und unmittelbar nach der Lehrveranstaltung untersucht.

Eine Vignette – die in diesem Beitrag näher untersucht wird – thematisiert explizit das Varietätenbewusstsein und das Spannungsfeld zwischen Dialekt und Bildungssprache. Das Ziel der Studie war herauszufinden, wie die Studierenden im 2. bzw. 4. Semester auf diese in der Vignette skizzierte Situation reagieren würden und ob sich durch die Intervention bzw. die Lehrveranstaltung Veränderungen in den Antworttendenzen beobachten ließen.

3.1 Beschreibung der Intervention und Lehrveranstaltung

3.1.1 Intervention in Vorarlberg

Die als Intervention für die vorliegende Studie herangezogene Lehrveranstaltung *Language Awareness and Language Acquisition* ist Teil des Curriculums für das Lehramtsstudium Primarstufe und befasst sich über acht Einheiten (je 90 Minuten) einerseits mit der Förderung von *Language Awareness* und sprachlicher Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit und andererseits werden die eigene Sprachkompetenz und das eigene Sprachenlernen thematisiert. Ziel der Intervention war, Lehramtsstudierende auf die Herausforderungen, die eine kulturell und sprachlich heterogene Schülerschaft an sie stellt, vorzubereiten.

Für die erfolgreiche Bearbeitung der Test-Vignette (s. Tabelle 1) war das Wissen um den Wert individueller sprachlicher Vielfalt von Bedeutung, welches in zwei Einheiten durch entsprechende Lerngelegenheiten vermittelt wurde. Den Studierenden wurde ermöglicht, aufgrund eigener Erfahrungen die Wichtigkeit von Sprache(n) und Varietäten für die sprachliche und kulturelle Identität zu erkennen. Dafür arbeiteten sie in Einheit 1 mit vorarlbergischen Dialekten – in Vorarlberg gibt es keinen einheitlichen Dialekt und je nach Region zeigen sich teilweise erhebliche Unterschiede in Aussprache und Lexis – und setzten sich in Einheit 2 mit ihrer eigenen Sprachbiographie und deren emotionaler Bedeutung auseinander. Dadurch sollte erreicht werden, dass sich die Studierenden in ihrer gesamten Sprachlichkeit als wertvoll erachteten, sprachliches Selbstbewusstsein entwickelten und als Resultat Sprachen und Varietäten als gleichwertig anerkannten.

Einheit 1: Sprache und Identität – Varietätenbewusstsein

In dieser Einheit setzten sich die Studierenden – von 58 gaben 54 an, in der Alltagskommunikation fast ausschließlich vorarlbergische Dialekte zu benutzen – mit Mundarttexten aus unterschiedlichen Regionen Vorarlbergs auseinander. Die gemeinsame Reflexion über die Emotionen, die diese Arbeit auslöste, sollten die Studierenden dafür sensibilisieren, was Sprache für jede/n Einzelne/n bedeutet. Die Studierenden wurden dafür entsprechend ihrem jeweiligen Dialekt in Gruppen eingeteilt. Vier Studierende kamen aus Deutschland und sprachen ausschließlich Standarddeutsch. Sie ordneten sich selbst den Gruppen mit den wenigsten Teilnehmenden zu. Jede Dialektgruppe erhielt eine Abschrift einer volkstümlichen Sage in ihrem spezifischen Dialekt, die gemeinsam gelesen und für eine spätere Präsentation im Plenum vorbereitet werden musste. Nach der Vorbereitungszeit trugen die Gruppen nacheinander die Texte vor. Die einzelnen Beiträge wurden mit Lachen, Ausdrücken des Erstaunens und ungläubigem Kopfschütteln kommentiert. Zum Abschluss der Übung wurden noch *Audiofiles* aus dem Internet mit aktuellen, lustigen Beiträgen von jungen Erwachsenen, die besonders ausgeprägte vorarlbergische Dialekte verwendeten, gemeinsam gehört. Auch hier reagierten die Studierenden mit Lachen und Verwunderung. In einer anschließenden Diskussion wurde die Arbeit mit Dialekten reflektiert und die Studierenden nach den Auswirkungen der Übung befragt. Die Plenumsdiskussion ergab, dass über die Arbeit mit Mundarttexten eine neue Sichtweise auf Sprache erzeugt werden konnte und sich eine Wertschätzung für die Erstsprache (in diesem Fall Dialekt) einstellte bzw. sichtbar wurde. Viele Studierende berichteten, dass sie sich nach der Lehrveranstaltung sehr wohl fühlten und persönlich gestärkt. Einige erklärten, dass sie richtig „stolz“ darauf wären, dass man sie in anderen Teilen Österreichs und in Deutschland nicht verstehen würde und dass der Dialekt Teil ihrer Identität wäre. Die Möglichkeit des Transfers der Wertschätzung der eigenen Erstsprache (Dialekt) auf die mitgebrachten Erstsprachen der Schüler:innen wurde von den Studierenden auf Nachfrage erkannt. Die vier Studierenden aus Deutschland, die nicht Dialekt sprachen, erklärten, dass sie die Übung zwar interessant und teilweise lustig fanden, sich aber auch ausgegrenzt fühlten. Sie könnten die positiven Gefühle ihrer dialektspredenden Mitstudierenden nach der Übung nicht teilen, aber sie wüssten jetzt, wie es sei, seine *Peergroup* nicht verstehen zu können. Diese Perspektive war sehr wichtig für den Lernprozess, da erkannt wurde, dass neben der Wertschätzung der Erstsprache(n) gleichzeitig das Zugehörigkeitsgefühl und die Partizipation für alle ermöglicht werden muss.

Einheit 2: Innere Mehrsprachigkeit – Sprachreflexion

In dieser Einheit wurden die Studierenden mit der Methode des sprachenbiografischen Arbeitens vertraut gemacht. Ziel der sprachenbiografischen Arbeit ist, das

eigene Sprachenrepertoire mit all seinen Implikationen für Identität, Gruppenzugehörigkeit, emotionales Erleben und sprachnideologische Wertung zu ergründen, indem alle Aspekte der Sprachlichkeit sichtbar gemacht werden und dann darüber nachgedacht und gesprochen wird. Eine Möglichkeit, sich mit der eigenen Sprachlichkeit zu beschäftigen, ist die Arbeit mit dem Sprachenportrait. Die Methode wurde von Gogolin und Neumann (1991) entwickelt mit dem Ziel, die sprachlichen Ressourcen der Schüler:innen in mehrsprachigen Grundschulklassen sichtbar zu machen, sie anzuerkennen und die Entwicklung von *Language Awareness* zu unterstützen. Mittlerweile ist sie ein international anerkannter Einstieg in sprachbiographisches Erzählen auch bei Jugendlichen und Erwachsenen und ermöglicht eine Auseinandersetzung mit der individuellen, inneren Mehrsprachigkeit sowie eine Reflektion des eigenen emotionalen Erlebens. Für die Lehrveranstaltung wurde die Arbeit mit dem Sprachenportrait weiterentwickelt, um den Studierenden die Relevanz des Sprachenportraits für den Beruf Lehrerin bzw. Lehrer aufzuzeigen (vgl. Bellet, 2016). Die Studierenden wurden eingeladen, ihre Sprachen in die Umrisse einer Figur, der Sprachenfigur, farblich einzuzeichnen. Dabei sollten sie jeder Sprache und jedem Dialekt eine eigene Farbe zuteilen. Die Wahl der jeweiligen Farbe und des Körperteils, der ausgemalt wird, spiegelt die Emotionen, die mit einer Sprache verknüpft sind. (So wurde häufig der Dialekt in der Farbe Rot in Herznähe verortet.) Sie wurden gebeten, während der Aufgabe nicht mit den anderen zu sprechen. Durch das stille Ausmalen der Figur entstand Raum, über die eigenen Sprachen, Dialekte und den Sprachgebrauch nachzudenken. Nach der eigenaktiven Lerngelegenheit wurden die Studierenden in Kleingruppen eingeteilt, um die Sprachenportraits einzeln vorzustellen und zu besprechen. Dabei mussten die Zuhörer:innen nach jeder Präsentation eine prägnante Aussage (ein bis zwei Sätze) der präsentierenden Person auf einem Stück Papier festhalten und ihr übergeben. Im Anschluss an die Gruppenarbeit bekamen die Studierenden den Auftrag, ihre eigene, von den Mitstudierenden festgehaltene Aussage vorgefertigten Kernaussagen zu Sprache und Spracherleben (z.B. „Sprache ist identitätsstiftend“, „Sprachen besitzen unterschiedliche Wertigkeiten, sowohl individuell als auch sprachideologisch“ oder „Einzelne Sprachen sind miteinander verknüpft. Gemeinsam ergeben sie die Sprachkompetenz“) zuzuordnen. Die Zuordnung erforderte eine intensive Auseinandersetzung mit den angebotenen Kernaussagen, das eigene Erleben konnte durch das Kategorisieren distanzierter wahrgenommen werden und ermöglichte eine sachlichere Auseinandersetzung mit der Thematik. Dadurch wurde ein Referenzieren des eigenen Spracherlebens mit dem Spracherleben der Schüler:innen möglich. Die Ergebnisse der sprachbiografischen Arbeit und der Diskussionen, die sich daraus ergaben, zeigten, dass neues Wissen erworben wurde. Die Studierenden gaben an, dass die Erfahrungen, die sie in der sprachbiografischen Arbeit gemacht hätten, ihnen die Komplexität von Sprachlichkeit deutlich gemacht und sie

für die emotionale Dimension von Sprache und Sprachenlernen sensibilisiert hätten. Mehrere Studierende gaben an, die Methode auch mit den Schüler:innen nutzen zu wollen, was als Indiz dafür gesehen werden kann, dass die Studierenden die Beschäftigung mit innerer Mehrsprachigkeit im Kontext Schule als Teil ihrer Rolle als Lehrer:in betrachteten. Die Studierenden erkannten außerdem, dass ihre Aufgabe als Lehrperson nicht darin besteht, Defizite in der Sprache zu entlarven und auszumerzen, sondern, die sprachliche Identität der Schüler:innen in seiner Ganzheit zu respektieren.

3.1.2 Lehrveranstaltung in Tirol

Die Lehrveranstaltung in Tirol war nicht als Intervention, sondern als theorie- und forschungsbasiertes Seminar konzipiert. Insgesamt wurde die sprachliche Vielfalt eher im Kontext von Migrationssprachen thematisiert. In einer Einheit zu Sprache und Identität wurde auch auf regionale Verwendungen im Bereich von Nahrungsmitteln eingegangen (und die dialektalen Varianten des Begriffs Semmel zusammengetragen, z.B. Wecke(r)l, Weggli, Brötchen, Schrippe, Brötla, Kipfl, Laabla, usw.). Die Verwendung von dialektalen Varietäten wurde also weniger explizit thematisiert als in der Intervention. Die Studierenden konnten sie jedoch für sich einbeziehen, als ein Sprachenportrait angefertigt und auch besprochen wurde. Abschließend wurde besonders die Wichtigkeit der Beherrschung der Bildungssprache für den Schulerfolg betont und ein Schwerpunkt auf sprachsensibles Unterrichten gelegt.

3.2 Methode

Für die Studie wurde ein Eingruppen-Pretest-Posttest-Design verwendet. Zwei repräsentative Stichproben (eine in Vorarlberg, eine in Tirol) der interessierenden Zielpopulation – Studierende des Lehramts Primarstufe in Österreich – wurde einmal vor und einmal nach einer Intervention (Vorarlberg) bzw. Lehrveranstaltung (Tirol) getestet.

3.2.1 Testinstrument

Für die Überprüfung des pädagogisch-psychologischen Handlungswissens (Handlungsentscheidung und -begründung) im Kontext von Mehrsprachigkeit wurde der Textvignetten-Test gewählt, da für die erfolgreiche Bearbeitung der Textvignetten – im Gegensatz zur Reproduktion theoretisch-formalen Wissens in Wissenstests – Handlungsoptionen selbst entwickelt und theoriebasiert begründet werden müssen.

Die Textvignette (s. Tabelle 1) thematisiert das dialektale Erzählen eines Schülers im Rahmen des Unterrichts in der Primarstufe. Die Textvignette und die beiden Fragen wurden den Studierenden schriftlich präsentiert.

Tabelle 1: Vignette zum dialektalen Erzählen und Anschlussfragen

Vignette: Montag, Morgenkreis, 3. Schulstufe: Ein Schüler erzählt lebhaft davon, was er alles am Wochenende erlebt hat. Er rutscht gleich in den Dialekt, obwohl Sie die Kinder laut Lehrplan an die Standardsprache heranführen sollen.
Frage: Wie gehen Sie vor (Handlung/Argument)? Wie begründen Sie Ihr Vorgehen?

Diese Vignette wurde auf der Grundlage einer authentischen Unterrichtssituation konzipiert und ist in zwei Teile unterteilt. Zuerst wird das *Setting* beschrieben, um die Proband:innen auf die Situation einzustimmen. Dabei ist die Nennung der Schulstufe wichtig, da dem Entwicklungsstand der Schüler:innen entsprechend die Interpretation der Situation variieren kann. Weiter ist für die Einschätzung der unterrichtlichen Situationen die Information über die Sozialform (Kreisgespräch) und eine Beschreibung der Akteure (Schüler erzählt lebhaft) entscheidend. Nach der Beschreibung des *Settings* wird das eigentliche Problem präsentiert, welches ungeklärt bleibt. Für die Diagnose und Bewältigung des Problems musste das Wissen über den individuellen Wert von sprachlicher Vielfalt, welches in der Intervention vermittelt worden war, herangezogen werden. Auf Basis dieses spezifischen Wissens mussten konkrete Unterrichtshandlungen vorgeschlagen und theoriegeleitet begründet werden. Durch die Offenheit der Fragen konnte eine realitätsnahe Situation simuliert und die Formulierung von Handlungsentscheidungen und -begründungen evoziert werden. Die formulierten Handlungsentscheidungen und -begründungen dienten als Indikatoren für das pädagogisch-psychologische Handlungswissen.

3.2.2 Teilnehmer:innen

In der Teilstudie an der Pädagogische Hochschule Vorarlberg (PHV) nahmen alle Studierenden (n = 58; 51 weiblich, 34 im Alter zwischen 17 und 20, 13 im Alter zwischen 21 und 24, und 11 älter als 24 Jahre) eines Jahrgangs im 2. Semesters des Grundstudiums für das Lehramt Primarstufe teil.

In der Teilstudie an der Pädagogischen Hochschule Tirol (PHT) nahmen fast alle Studierenden des Grundstudiums für das Lehramt Primarstufe (n = 93; 89 weiblich; 35 im Alter zwischen 17 und 20, 50 im Alter zwischen 21 und 24, und 8 älter als 24 Jahre) im 4. Semester, an der schriftlichen Testung teil. Die Daten von weiteren 18 Studierenden wurden nicht in die Analyse einbezogen, da sie nur an einem der Testtermine anwesend waren.

3.2.3. Durchführung der Testungen

Die Studierenden der PHV wurden in drei Seminargruppen aufgeteilt und dazu eingeladen, online einen Textvignetten-Test zu bearbeiten. Es wurde erklärt, dass der Test dazu dient, das pädagogisch-psychologische Handlungswissen vor der Intervention mit dem nach der Intervention zu vergleichen, um Rückschlüsse auf den Lernertrag machen zu können. Die Studierenden wurden darüber aufgeklärt, dass die Teilnahme am Test freiwillig sei und ohne Angabe von Gründen widerrufen werden könne. Die Studierenden gaben zu Beginn des Online-Tests anstelle ihres Namens einen Code ein, womit die Antworten zwischen den Messzeitpunkten einander, jedoch nicht den Personen zugeordnet werden konnten. Der Pretest fand im 2. Semester zu Beginn der ersten Einheit der Intervention statt. Die Studierenden wurden im Test schriftlich dazu aufgefordert, sich als Lehrperson in die beschriebene schulische Situation zu versetzen und Antworten auf die Fragen „Wie gehen Sie vor (Handlung/Argument)?“ und „Wie begründen Sie Ihr Vorgehen?“ in mindestens zwei Sätzen zu formulieren. Der zweite Messzeitpunkt (Posttest) lag unmittelbar nach Beendigung der Intervention (etwa 3 Monate später). Die Studierenden wurden gebeten, noch einmal Lösungen für dieselben Problemsituationen zu formulieren.

An der PHT wurde im Rahmen der Lehrveranstaltung Mehrsprachigkeit im Bildungskontext eine *paper-pencil*-Version des in Vorarlberg konzipierten Vignettentests eingesetzt. In fünf Seminargruppen wurde der Test in der ersten und in der letzten Sitzung von den Studierende anonymisiert und pseudonymisiert ausgefüllt. Auch hier wurden die Studierenden über die Freiwilligkeit der Teilnahme am Test und der Widerrufbarkeit aufgeklärt.

3.2.4 Datenaufbereitung

Der online-gestützte Test an der PHV wurde direkt in eine Excel-Tabelle eingespielt. Die Antworten auf die offenen Fragen wurden dann für die qualitative Inhaltsanalyse in MAXQDA eingepflegt. Die an der PHT erhobenen Daten wurden digitalisiert und in Excel für die Analyse vorbereitet.

3.2.5 Auswertung

Die Auswertung der schriftlichen Formulierungen zu der Textvignette erfolgte mit einer qualitativen Inhaltsanalyse entlang eines Kodiermanuals. Die Analyse der Ergebnisse der kontextualisierten Erfassung von pädagogisch-psychologischem Handlungswissen bezog sich einerseits auf Aussagen über das deklarative, theoretische Wissen (Frage 1), andererseits auf das konditional-prozedurale, also handlungsrelevante Wissen (Frage 2). Hierfür wurden die Aussagen der Studierenden an der PHV von vier Ratern codiert und entsprechenden Kategorien zugeordnet. An

der PHT wurden die Kodierungen entsprechend der von der PHV vorbereiteten Kategorien durch zwei Rater analysiert. Für die Erstellung der Kategorien diskutierte ein Expertenteam auf dem Hintergrund der in der Intervention behandelten theoretischen Grundlagen (theoretischer Hintergrund), welche Handlungsentscheidungen und -begründungen auf die in der Vignette dargestellten Problemsituationen als pädagogisch-psychologisch zielführend zu bewerten sind und formulierten Musterantworten auf die gestellten Fragen (Überprüfung des Wissens) (Tabelle 2).

Tabelle 2: Vignette - theoretischer Hintergrund, Musterantworten

<p>Wissenskomponente: Wissen über den individuellen Wert von sprachlicher Vielfalt</p>
<p>Theoretischer Hintergrund:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Alle Sprachen und Varietäten sind Teil der kulturellen und sprachlichen Identität (Hu 2014; de Cillia 2014) und müssen anerkannt werden. – Gleichzeitig ist allen Schüler:innen eine gleichberechtigte Teilhabe zu sichern (Fürstenau 2012). – Die Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache muss durch gezielte Sprachlernangebote weiterentwickelt werden (Gogolin/Lange 2011).
<p>Überprüfung des Wissens:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Die Lehrperson erlaubt dem Schüler, für das emotionale Erzählen seine Erstsprache (hier Dialekt) zu benutzen. Dadurch wird ihm signalisiert, dass er in seiner gesamten Sprachlichkeit wertgeschätzt wird. Innere Mehrsprachigkeit wird sichtbar gemacht. – Gleichzeitig muss der Redebeitrag für Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch verständlich gemacht werden, indem die Lehrperson zusammenfasst und ergänzt. Die Partizipation aller wird gewährleistet und somit die sprachliche Vielfalt anerkannt. – Die Unterrichtssituation „Morgenkreis“ eignet sich nicht für den strukturierten Sprachenunterricht in Standarddeutsch, insbesondere dann nicht, wenn – wie hier – vom Wochenende erzählt werden soll, das im Dialekt stattfand und die Verwendung der Familiensprache (Dialekt) im Vordergrund steht. Deshalb müssen andere Lerngelegenheiten geschaffen werden.

3.3 Ergebnisse des Pretests

Der Pretest zielte darauf ab, herauszufinden, ob die Studierenden ohne spezifische Lerngelegenheiten im Studium bereits auf pädagogisch-psychologisches Handlungswissen im Kontext von Mehrsprachigkeit zurückgriffen.

3.2.1 Ausgangslage an der PHV

Die Analyse der Antworten des Pretests ergab, dass die Studierenden des 2. Semesters bis auf wenige Ausnahmen das Sprechen in der Standardvarietät einforderten und den Schüler entweder während des Beitrags unterbrachen oder ihn nach dem Redebeitrag daran erinnerten, in Zukunft Standarddeutsch zu sprechen.

Der Großteil der Studierenden würde den Schüler in einer Redepause bzw. nach dem Redebeitrag auf die **Verwendung der Standardvarietät** aufmerksam machen: „Ich lasse den Schüler den Satz beenden und werde dann nochmal darauf hinweisen, dass er bitte in Hochdeutsch weitersprechen soll“. Einige Studierende würden den Schüler allerdings auch unterbrechen: „Ich unterbreche ihn und erinnere den Schüler daran, dass wir in der Schule beim Erzählen die Standardsprache verwenden. Danach kann der Schüler weitererzählen“. Einmal wurde folgende strikte Maßnahme vorgeschlagen: „Falls der Schüler auf meine Bitte nicht eingeht, entziehe ich ihm das Wort“. Durch diese Handlungen wird signalisiert, dass die Lehrperson mehr an der Verwendung der Standardsprache interessiert ist als am Inhalt des Redebeitrags. Das Kind kann entmutigt werden, weiter zu erzählen und die Erstsprache des Kindes (hier Dialekt) wird abgewertet. Das Einfordern der Standardsprache wird insgesamt selten begründet und wenn, wird die Entwicklung der Standardvarietät genannt, jedoch ohne Angaben zu deren Förderung durch Lernangebote zu machen. „Schüler sollen lernen in Standardsprache zu sprechen“.

Einige wenige Studierende gaben zwar an, den **Dialekt zuzulassen**: „Ich lasse den Schüler weiter im Dialekt erzählen und falle ihm nicht ins Wort. Ich finde es nicht schlimm, wenn man beim Erzählen im Morgenkreis Dialekt spricht, solange man während des Unterrichts auf die Standardsprache achtet“. Die Anerkennung des Dialekts als Erstsprache und die damit verbundenen Emotionen wurden dabei aber nur selten formuliert.

Die Notwendigkeit, den Redebeitrag in Standarddeutsch durch **Zusammenfassungen und Impulsfragen** zu begleiten, um den Schüler:innen mit anderen Erstsprachen die **Partizipation** zu ermöglichen, wurde nur vereinzelt formuliert. Auch wurde nicht erkannt, dass die Entwicklung der Standardvarietät strukturierte Anleitung erfordert. So wurde einige Male vom Schüler verlangt, seinen Redebeitrag selbst in Standard zu wiederholen. „Das Kind kurz auffordern, den Satz zu wiederholen und ihn darauf hinweisen, dass er genau darauf achten sollte, wie er spricht“. Abgesehen davon, dass eine Übersetzung ohne Unterstützung durch die Lehrperson für den Schüler eine Überforderung darstellen kann, trägt die Aufforderung, eine emotionale Äußerung in der ungewohnten Sprache zu wiederholen, wahrscheinlich nicht dazu bei, dass sich der Schüler wertgeschätzt fühlt.

3.3.2 Ausgangslage an der PHT

Die Ergebnisse in Tirol im 4. Semester zeigen ein anderes Bild im Vergleich zu den Ergebnissen in Vorarlberg. Die Antworten der Studierenden decken eine große Bandbreite des möglichen Handlungsspektrums ab und verteilen sich gleichmäßig auf sieben unterschiedliche Tendenzen:

Ähnlich wie in Vorarlberg gaben manche Studierende Antworten, die auf ein unterschiedlich freundliches Vorgehen hinweisen und das **Erzählen im Dialekt verhindern**, z.B. „Ich weise ihn darauf hin, dass wir in Hochdeutsch sprechen. Dann lasse ich ihn fortfahren“, „Ich unterbreche ihn freundlich und bitte ihn auf Hochdeutsch sein Wochenende weiter zu schildern“, „Ich weise ihn darauf hin, mehr auf seine Sprache zu achten“ oder „Ich mache ihn vorsichtig darauf aufmerksam, dass er mir ein anderes Mal schon so gut gezeigt hat, wie schön er sprechen kann und ob ihm das vielleicht noch einmal gelingt“.

Andere hingegen würden das Kind weitererzählen lassen und erwähnten, dass entweder das Kind oder die Lehrperson das Gesagte nochmals **in der Standardvari- etät wiederholen** sollte: „Nach der Erzählung würde ich die gesamte Klasse auf die Standardsprache hinweisen. Den Schüler würde ich darum bitte, eine kurze Zusammenfassung seiner Erzählung in Standardsprache zu wiederholen“. Andere Äußerungen zu dieser Tendenz waren „Ich wiederhole das Gesagte in Hochdeutsch, rüge den Jungen jedoch nicht“, „Die LP lässt den Schüler in Dialekt sprechen und fasst alles kurz in Standardsprache zusammen“ oder „Ich lasse das Kind weitererzählen und wiederhole möglicherweise Wörter, welche in der Standardsprache nicht vorkommen nebenbei in einer Frage“.

Möglichkeiten, das Kind **zum Wechsel in die Standardsprache zu verlocken**, zeigen sich in Antworten wie „Nach seinem ersten Satz im Dialekt stelle ich ihm eine impulsive Frage in der Standardsprache und weise ihn so darauf hin, in seiner Sprache zu wechseln“ oder „Ich greife nicht ein und korrigiere das Kind nicht, sondern gebe ihm Antworten bzw. stelle ihm Fragen in der Standardsprache und erhoffe mir dadurch, dass er auch vom Dialekt in die Standardsprache wechselt“.

Aber auch die **komplette Befürwortung der Dialektverwendung** wurde von manchen geäußert, wie z.B.: „Ich freue mich, dass der Schüler so viel zu berichten hat und gebe ihm Raum, von sich selbst zu erzählen. Ich nehme ihm nicht die Freude am Erzählen“. Eine andere Studierende beschrieb folgende Reaktion: „Nichts sagen - wir leben in Tirol und der Fokus dieser Stunde liegt, denke ich, nicht beim Hochdeutsch sprechen“.

In manchen Studierendenantworten sind eine direkte Wertschätzung des Dialekts sowie ein klares Arbeiten in Richtung **diglossische Verwendung und sprachliche**

Orientierungskompetenz erkennbar: „Ich würde das Kind ganz höflich darum bitten, eine kurze Pause einzulegen. Danach würde ich erklären, dass es eigentlich toll ist, dass wir den Dialekt auch können, aber im Deutschunterricht die Schriftsprache wichtig ist“. Eine andere Studierende gab an, sogar die beiden Varietäten thematisieren zu wollen: „Ich würde die ganze Klasse fragen, ob sie wissen, welcher Unterschied zwischen Dialekt & Standardsprache ist und mit ihnen darüber diskutieren“.

Andere wiederum sind sich der **spezifischen Situation eines Morgenkreisgesprächs** über Wochenenderfahrungen sehr bewusst, wie sich an folgender Äußerung zeigt: „...im Morgenkreis lasse ich den Jungen im Dialekt reden, weise anschließend darauf hin, dass er in den Fächern aber Hochdeutsch sprechen soll“.

Weiterhin wird deutlich, dass manche Studierende bereits den **Wert der sprachlichen Vielfalt** einbeziehen und Vorgehen entwickeln, um dialekt sprechende Kinder an die **Notwendigkeit der Partizipation** aller heranzuführen. Manche schlagen vor, dem Kind zu bedenken zu geben: „Stell dir vor, dir hören Leute zu, die deinen Dialekt nicht verstehen. Wie würdest du mit ihnen sprechen?“ oder „Ich würde mich für seinen Beitrag bedanken und ihn fragen, ob er für die Kinder, die den Tiroler Dialekt nicht verstehen, seine Erzählungen nochmal kurz in Standardsprache wiederholen könnte?“ Ein weiterer Vorschlag war: „Ich denke, ich würde eine Handpuppe haben und dem Kind sagen, dass seine Erlebnisse sehr spannend klingen, aber unser Freund (Handpuppe) unseren Dialekt nicht versteht. Ich bitte das Kind, das Gesagte noch einmal zu wiederholen“.

3.4 Ergebnisse des Posttests

3.4.1 Ergebnis in Vorarlberg

Das Ergebnis des Posttests unmittelbar nach der Intervention ergab, dass beinahe alle Studierende dem Schüler nun erlaubten, **für das emotionale Erzählen Dialekt zu benutzen** und den Dialekt als Erstsprache („seine Sprache“, „Herzessprache“, s.u.) anerkannten: „Da es eine persönliche Erzählung seines Erlebnisses ist, soll der Schüler es auch in seiner Sprache erzählen können, um das Persönliche in seiner Geschichte zum Ausdruck bringen zu können“, „Ich lasse den Jungen im Dialekt weitererzählen, weil es seine Herzessprache ist und er Erlebtes und vor allem Emotionales so besser erzählen kann“. Das Erzählen im Dialekt wurde also nicht mehr durch Unterbrechungen und Verbote verhindert, wie es in der Ausgangslage noch zu finden war. Auch wurde die Bedeutung der Erstsprache für die Identitätsbildung und als Zeichen der Zugehörigkeit genannt: „Ich möchte den Kindern ihre Identität nicht wegnehmen. Der Dialekt gehört dazu, genau wie weitere zuhause gesprochene Sprachen“, „Dialekte können in der Grundschule thematisiert werden.“

Sie sind wichtig für die Integration und für das Gefühl der Zugehörigkeit der Schüler und Schülerinnen“.

Der Großteil der Studierenden erklärte auch, dass sie den Redebeitrag **in der Standardvarietät zusammenzufassen und/oder wiederholen** würden, um möglichen Verständnisproblemen seitens der mehrsprachigen Kinder vorzubeugen und deren **Partizipation** zu ermöglichen: „Am Ende wiederhole ich das Gesagte in Standardsprache, damit auch die Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache den Inhalt der Erzählung verstehen können“. Somit wird einerseits der Dialekt als **Erstsprache anerkannt** und andererseits werden mögliche Verständnisprobleme der mehrsprachigen Schüler:innen gesehen und allen die Teilhabe ermöglicht.

Insgesamt gibt das Zulassen des Dialekts Hinweise darauf, dass die **spezifische Situation Morgenkreis** – Erzählen vom Wochenende – nicht mehr unreflektiert als Lerngelegenheit für das Unterrichtsfach Deutsch (Teilbereich Sprechen) gesehen wurde, sondern als Möglichkeit, authentisch von Erlebtem zu erzählen. Dass die Entwicklung der Standardvarietät strukturierte Anleitung (sprachsensibler Unterricht) braucht, wurde auch zum zweiten Messzeitpunkt nur selten formuliert. Vereinzelt wurde allerdings doch erklärt, dass der Morgenkreis keine „Deutschstunde“ sei und sich nicht für den strukturierten Sprachenunterricht in der Standardvarietät eigne. Dafür bräuchte es andere Lerngelegenheiten: „Es gibt bestimmte Einheiten unter der Woche, in denen Standardsprache trainiert wird. Dort können sich die Kinder aber jeweils darauf vorbereiten“. Eine andere Studierende formulierte es folgendermaßen: „Möchte ich, dass die Kinder Erzählstrukturen oder Ähnliches lernen, dann muss ich ihnen mithilfe von vorgegebenen Bausteinen (Satzbaukasten, usw.) diese Strukturen vorgeben“.

3.4.2 Ergebnis in Tirol

Die Ergebnisse des Posttests weisen weiterhin das bunte Bild der sieben Antwortenden auf. Circa die Hälfte der Studierenden, die im Pretest das Kind **unterbrechen** und um Verwendung der Standardsprache bitten würden, würden dies weiterhin tun, da sie der Meinung sind, dass die Kinder Standardvarietät lernen sollen. Die andere Hälfte würde das Kind nun aus folgenden Gründen jedoch **nicht mehr unterbrechen**: damit es keine Angst bekommt, um die Erzählfreude nicht zu mindern oder damit es sich „nicht eingeschränkt fühlt“.

Die Idee der **Zusammenfassung** durch die Lehrperson oder den Schüler wird auch hier genannt, ebenso aber auch die negative Sichtweise auf den Dialekt, wie z.B. in folgenden Äußerungen: „Das Kind fertig erzählen lassen, loben und die gesamte Klasse dran erinnern, dass ja *schön sprechen* vereinbart war, und dass wir das ge-

meinsam versuchen wollen uns *zu bemühen*“ oder „Ich lasse ihn in Ruhe fertig erzählen. Dann wiederhole ich die *größten Fehler* noch einmal, indem ich ihm ein paar Fragen zu seinem Erlebnis stelle“.

Kreative Wechsel-Vorschläge finden sich auch bei der zweiten Testung, z.B.: „Ich lasse das Kind erzählen und versuche einen Trick: Ich frage ihn, ob er es nochmal so erzählt, als wäre er ein Moderator!! So schön es geht zu sprechen, ist dabei die Bedingung“.

Einige zeigten eine **eindeutige Befürwortung für die Verwendung des Dialekts** in der Morgenkreissituation, da er „nicht verloren gehen“ soll, zur „Kultur gehört“, sich das Kind „im Dialekt wohler“ fühlt, auch der Dialekt wichtig sei und manches Kind sich besser im Dialekt ausdrücken könne. **Diglossische Ansätze** wurden auch hier deutlich, z.B. in „Ich lasse die SuS im Dialekt reden. Erzählkreise sind immer mit Emotionen verbunden und hier finde ich den Dialekt sehr wichtig. Standardsprache kann ich in der Deutschstunde abverlangen“.

Auch hier wird die **spezifische Morgenkreissituation** explizit erklärt: „Ich würde ihn so sprechen lassen. Bei der Einführung des Rituals `Morgenkreis´ darauf hinweisen, dass im Dialekt gesprochen werden darf“. Andere richten wieder den Blick auf andere Kinder und deren Verständnisschwierigkeiten von Dialektäußerungen: „Kinder mit Migrationshintergrund tun sich leichter, wenn sie Standardsprache hören“ oder „damit Kinder mit anderen Erstsprachen auch besser verstehen und zuhören können, ist es wichtig Hochdeutsch zu sprechen“.

4 Diskussion

Insgesamt hat sich gezeigt, dass ganz unterschiedliche Antworttendenzen genannt werden, wenn es um die Reaktionen der angehenden Lehrpersonen auf die Verwendung des Dialekts in einer Morgenkreissituation geht. Das Spektrum an Antworttendenzen reichte vom strikten Einfordern der Standardvarietät (durch Unterbrechen oder hinterher Ermahnen), zum Zulassen und Anerkennen des Dialekts, inkludierte aber auch kreative Ideen, die Kinder zum Wechsel in die Standardvarietät zu verlocken, die diglossische Verwendung zu thematisieren und im Sinne der Partizipation und Wertschätzung der sprachlichen Vielfalt weitere Zusammenfassungen oder Übersetzungen einzubauen bzw. einzufordern. Schließlich gelang es den meisten Studierenden, die spezifische Situation des Morgenkreises besser zu verstehen und hierfür eine sprachlich förderliche Umsetzung anzustreben.

Durch die Gegenüberstellung der Ergebnisse in den beiden Bundesländern wurde deutlich, dass das Bild in Vorarlberg insgesamt homogener scheint als in Tirol. Im

Gegensatz zum ersten Messzeitpunkt lassen die Ergebnisse des zweiten Messzeitpunkts in Vorarlberg darauf schließen, dass nach der Intervention sowohl der Dialekt als Erstsprache als auch generell die sprachliche Diversität der Klasse anerkannt wurden. Bis auf wenige Ausnahmen sahen die Studierenden nun alle Sprachen und Varietäten als Teil der kulturellen und sprachlichen Identität und ihre Aufgabe darin, die Erstsprache wertzuschätzen und gleichzeitig allen eine gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen. In der Tiroler Stichprobe wiederholt sich das bereits anfangs skizzierte Bild mit sieben Antworttendenzen auch nach der Lehrveranstaltung. Obwohl sich Veränderungen vom Unterbrechen der dialektalen Äußerungen hin zum wohlwollenden Blick darauf im Morgenkreis zeigten, haben sich andere von einer eingangs eher akzeptierenden Reaktion hin zu einer strenger auf die Standardsprache (im Sinne der Bildungssprache) bedachten Haltung verändert, wodurch zwar deutlich wird, dass die Vorbildfunktion in Sachen Bildungssprache von den Studierenden nun ernst genommen wird, der Umgang mit dem Dialekt nun aber vereinzelt problematisiert wird.

Wie kann die Unterschiedlichkeit in den beiden Stichproben erklärt werden? Während in Vorarlberg mit einer spezifisch dafür vorbereiteten Intervention gearbeitet wurde, die auch direkte eigene Reflexionen der Inhalte einbezog, z.B. das Arbeiten mit Texten im Dialekt, wurden diese Aspekte in der Tiroler Stichprobe nur kurz und am Rande gestreift (z.B. dialektale Vielfalt des Begriffs „Semmel“). Eine nachhaltige Veränderung scheint nur durch die intensive und explizite Auseinandersetzung und mit umfassendem Rahmen für die Selbstreflexion und Diskussion möglich, nicht *en passant*.

Darüber hinaus zeigte sich schon in der Ausgangslage, also beim Pretest, eine Diskrepanz zwischen den beiden Stichproben. Während in Vorarlberg eine größtenteils klare Reaktion zum Einfordern der Standardvarietät – auch durch Unterbrechen der Dialektäußerung – deutlich wurde, waren bereits beim Pretest in Tirol vielfältige Stimmen vernehmbar, die mindestens zur Hälfte Dialekt wertschätzten und die diglossische Verwendung befürwortete. Dies deckt sich mit Ergebnissen der Studie von de Cillia/Ransmayr (2019: 211), wonach bei Lehrpersonen aus Vorarlberg eine stärkere Standardorientiertheit festgestellt wurde als bei Lehrpersonen in Tirol.

Eine weitere Erklärung könnte sein, dass die Studierenden in Tirol im 4. Semester bereits mehr Erfahrungen in der Praxis im Rahmen des Studiums gemacht sowie durch andere Lerngelegenheiten im Studium Wissen erworben hatten, das ihnen ermöglichte, den Schüler:innen empathischer zu begegnen. Die Studierenden in Vorarlberg hatten im 2. Semester noch keine bzw. nur wenig Schulpraxiserfahrung im Rahmen ihrer Ausbildung.

Im Hinblick auf die unter *Kapitel 2 Spannungsfeld* genannte ambivalente Haltung gegenüber der Standardvarietät – *Standardvarietät wird abgelehnt* und *Standardvarietät ist einzig ‚gültige‘ Norm* – zeigen die Ergebnisse in Vorarlberg, dass vor der Intervention die zweite Position zutraf, da auch in der spezifischen Situation „vom Wochenende erzählen“ auf die Verwendung der Standardvarietät bestanden wurde. Nach der Intervention wurde dann allerdings von fast allen das Erzählen im Dialekt zugelassen und der Redebeitrag für Schüler:innen mit anderen Erstsprachen durch Zusammenfassungen in der Standardvarietät verständlich gemacht und somit die diglossische bzw. pluriglossische Situation der Schüler:innen anerkannt. Diese Handlungsentscheidungen wurden auch damit begründet, dass der Dialekt die Erstsprache und ‚Herzensprache‘ der Schüler:innen sei und sie diese für das Erzählen von Erlebnissen verwenden dürften. Eine Ablehnung der Standardvarietät konnte weder im Pretest noch im Posttest festgestellt werden. Vielmehr zeigte sich im Pretest eine ablehnende Haltung gegenüber Dialekt, die dann von einer Anerkennung der diglossischen Situation abgelöst wurde. Allerdings wurde auch im Posttest nur selten darauf aufmerksam gemacht, dass die Standardvarietät durch gezielte Lernangebote im Sinne des sprachsensiblen Unterrichts gefördert werden muss. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass die Standardvarietät zwar nicht abgelehnt wurde, die Studierenden es aber nicht als ihre Aufgabe sahen, die Bildungssprache bei den Schüler:innen zu entwickeln.

In Tirol hingegen wurde expliziter auf die Rolle als Sprachvorbild im Sinne der Verwendung und Einforderung der Standardvarietät im Rahmen der Lehrveranstaltung eingegangen. Auch herrschte hier bereits eine spezifischere Vorstellung für den Umgang mit der diglossischen Situation insgesamt: Vielen war bewusst, dass der Dialekt für die Erzählung von Emotionalen besonders geeignet ist, für den Deutschunterricht an sich aber die schriftsprachlichen Kenntnisse und der Erwerb der Bildungssprache im Vordergrund stehen. Darüber hinaus wurde auf die Notwendigkeit der Thematisierung und Einbeziehung von Dialekt im Unterricht hingewiesen und dieser wurde auch von einigen in ihren Äußerungen wohlwollend gewürdigt. Schließlich haben viele Studierende die sprachliche Situation in den Klassen bereits gut erfasst und kreative Wege überlegt, wie diese auch den Schüler:innen mit Erstsprache Dialekt vermittelt werden könnte (z.B. Handpuppe).

Insgesamt wurde in dieser Studie deutlich, dass die Studierenden sowohl von Erfahrungen in der Praxis und von Lerngelegenheiten im Studium, aber besonders von einer spezifisch hierfür konzipierten Lehrveranstaltung profitieren können, um das eigene Dilemma der inneren Mehrsprachigkeit auflösen und konkrete, reflektierte Handlungsentscheidungen formulieren zu können. Diese Studie gibt Einblicke in das pädagogisch-psychologische Handlungswissen von Studierenden des 2. und 4. Semesters und weist auf die Notwendigkeit der Thematisierung genau dieses

Dilemmas hin, um eine wirkliche gesamtsprachliche Förderung sowohl von Erstsprachen (Dialekt, etc.) als auch von Bildungssprache zu ermöglichen.

5 Konsequenzen für die Lehrerbildung

Im Folgenden werden drei wesentliche Aspekte vorgeschlagen, die sich als für die Pädagog:innenbildung zentral herauskristallisiert haben, da die Auseinandersetzung mit dieser spezifischen Thematik, dem Dilemma von innerer Mehrsprachigkeit zwischen Dialekt und Bildungssprache, insbesondere im Laufe des Studiums reflektiert werden sollte.

- i) Sprachbiographisches Arbeiten und reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen inneren Mehrsprachigkeit: Dialektsprechende Lehramtsstudierende werden sich ihrer inneren Mehrsprachigkeit bewusst und erkennen deren Bedeutung für die Identitätsbildung. Sie werden dazu angeregt, Lerngelegenheiten zur Sprachreflexion in den Unterricht einzubauen. Über die Erfahrungen, die in einer gemeinsamen Sprachreflexion gemacht werden, können das Sprachenbewusstsein und Sprachenselbstbewusstsein gestärkt werden. Empathie mit Sprecher:innen anderer Sprachen kann entwickelt und die Selbstwahrnehmung positiv beeinflusst werden.
- ii) Entwicklung von Varietätenbewusstsein: Das sprachliche Selbstbewusstsein der dialektsprechenden Studierenden wird gestärkt und ein Transfer auf die Arbeit mit (mehrsprachigen) Schüler:innen ermöglicht. Durch das Einbeziehen der Mehrheitssprache Dialekt in den Unterricht mit der klaren Unterscheidung zwischen Dialekt und Standard wird die Orientierungskompetenz sowie die Entwicklung der rezeptive Varietätenkompetenz unterstützt und Schüler:innen mit anderen Erstsprachen können sich in ihrer dialektal geprägten sprachlichen Umgebung besser zurechtfinden. Das explizite und konkrete Thematisieren der beiden Sprachregister kann alle Kinder unterstützen, diese als spezifische Sprachregister wahrnehmen zu können, gezielt zu erwerben und im Schulkontext deren Verwendung zu üben.
- iii) Vermittlung von Methoden des sprachsensiblen Unterrichts: Das Bewusstsein wird entwickelt, dass Bildungssprache nicht vorausgesetzt werden kann und auch dialektsprechende Schüler:innen zu Beginn der Primarstufe allmählich mit der Bildungssprache vertraut gemacht werden müssen. Die Studierenden lernen, wie sie ihre Vorbildfunktion bei der Vermittlung der Bildungssprache erfüllen können, so dass eine innere Mehrsprachigkeit im Kontext der Primarstufe mit Dialekt und Bildungssprache angebahnt werden kann.

Literatur

- Akkuş, Reva; Brizić, Katharina & de Cillia, Rudolf (2005): Bilingualer Spracherwerb in der Migration. Psychologischer und soziolinguistischer Teil des Schlussberichts. Unveröffentlichte Studie. Wien: bm:bwk.
- Ammon, Ulrich (2003): Dialektchwund, Dialekt-Standard-Kontinuum, Diglossie: Drei Typen des Verhältnisses Dialekt – Standardvarietät im deutschen Sprachgebiet. In: Androutsopoulos, Jannis. K. & Ziegler, Evelyn (Hrsg.): „Standardfragen“. *Soziolinguistische Perspektiven auf Geschichte, Sprachkontakt und Sprachvariation*. Frankfurt: Peter Lang, 163–171.
- Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2003): *Schieflagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Opladen: Leske und Budrich.
- Baumert, Jürgen & Schümer, Gundel (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, Jürgen; Artelt, Cordula & Klieme, Eckhard (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Verlag Leske und Budrich, 323–407.
- Bellet, Sandra (2016): Sprachenportraits – ein introspektives Instrument für das eigene Spracherleben. *F&E Edition - Die Zeitschrift des Zentrums für Forschung, Entwicklung und Wissenstransfer*. Feldkirch: Pädagogische Hochschule Vorarlberg. http://phv.www4.vobs.at/fileadmin/user_upload/RED_zentrum/RED_forsch/docs/SBellet_Sprachenportraits.pdf (16.10.2020).
- Bellet, Sandra (2020): Introduction to Multilingualism with English – Professionalisierung von Lehramtsstudierenden durch Englisch in der Primarstufe im Kontext von Mehrsprachigkeit. Unveröffentlichte Dissertation, Pädagogische Hochschule Weingarten.
- Berthele, Raphael (2004): Vor lauter Linguisten die Sprache nicht mehr sehen. Diglossie und Ideologie in der deutschsprachigen Schweiz. In: Christen, Helen (Hrsg.): *Dialekt, Regiolekt und Standardsprache im sozialen und zeitlichen Raum*. Beiträge zum 1. Kongress der Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen, Marburg/Lahn, 5. bis 8. März 2003. Wien, Edition Praesens: 111–136.
- Berthele, Raphael (2008): Dialekt-Standard Situationen als embryonale Mehrsprachigkeit. Erkenntnisse zum interlingualen Potenzial des Provinzlerdaseins. *Sociolinguistica - International Yearbook of European Sociolinguistics* 22: 1, 87–107.
- Berthele, Raphael (2010): Dialekt als Problem oder Potenzial. Überlegungen zur Hochdeutschoffensive in der deutschen Schweiz aus Sicht der Mehrsprachigkeitsforschung. In: Bitter Bättig, Franziska & Tanner, Albert (Hrsg.): *Sprachen lernen - durch Sprache lernen*. Zürich: Seismo, 37–52.

- Beset, Sophie; Gyger, Mathilde; Montefiori, Nadia & Zenhäuser, Helene (2011): *Sprachliche Orientierungskompetenz von Kindern mit Migrationshintergrund. Lernersprache zwischen Mundart und Hochdeutsch* (Schlussbericht SNF DORE-Projekt). Brugg: Pädagogische Hochschule FHNW.
- Chiswick, Barry R. & Miller, Paul W. (1995): The Endogeneity between Language and Earnings: International Analyses. *Journal of Labor Economics*, 1, 246–288.
- Clyne, Michael G. (Hrsg.) (1992): *Pluricentric Languages. Differing norms in different nations*. Berlin & New York: de Gruyter.
- Cummins, Jim (2015): Intercultural education and academic achievement: a framework for school-based policies in multilingual schools. *Intercultural Education*, 26, 455–468.
- de Cillia, Rudolph (2014): Deutsche Sprache und österreichische Identität/en. In: Lenz, Alexandra N.; Ahlers, Timo & Glauning, Manfred M. (Hrsg.): *Dimensionen des Deutschen in Österreich. Schriften zur deutschen Sprache in Österreich*, Bd. 42. Wien: Lang, 149–164.
- de Cillia, Rudolph (2019): Konzeptualisierung der Variation des Deutschen in Österreich bei Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n. In: Bülow, Lars; Fischer, Ann Kathrin & Herbert, Kristina (Hrsg.): *Dimensions of Linguistic Space: Variation – Multilingualism – Conceptualisations Dimensionen des sprachlichen Raums: Variation – Mehrsprachigkeit – Konzeptualisierung. Schriften zur deutschen Sprache in Österreich*, Bd. 45. Wien: Lang, 273–293.
- de Cillia, Rudolph & Ransmayr, Jutta (2019): Österreichisches Deutsch macht Schule. Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm. Wien: Böhlau.
- Ender, Andrea & Kaiser, Irmtraud (2009): Zum Stellenwert von Dialekt und Standard im österreichischen und Schweizer Alltag – Ergebnisse einer Umfrage. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 39: 2, 266–295.
- Fink, Ilona E. (2018): Language Loyalty to Austrian German: Conclusion on a Research Project in Austrian Schools. In: Muhr, Rudolph & Meisnitzer, Benjamin (Hrsg.): *Pluricentric Languages and Non-Dominant Varieties Worldwide*. Bern, Schweiz: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b14648>.
- Fürstenau, Sara (2012): Grundlagen und Einführung: Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. In: Fürstenau, Sara (Hrsg.): *Interkulturelle Pädagogik und sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 1–23.
- Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaft, 107–127.
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Michel, Ute & Reich, Hans H. (Hrsg.) (2013): *Herausforderung Bildungssprache - und wie man sie meistert*. Förmig Edition, Bd. 9. Münster: Waxmann.

- Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (1991): Sprachliches Handeln in der Grundschule. *Die Grundschulzeitschrift* 43, 6–13.
- Hägi, Sara & Scharloth, Joachim (2005): Ist Standarddeutsch für Deutschschweizer eine Fremdsprache? Untersuchungen zu einem Topos des sprachreflexiven Diskurses. *Linguistic Online* 24: 3.
<https://doi.org/10.13092/lo.24.636> (13.10.2020)
- Hawkins, Eric W. (1985): *Awareness of Language – an Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hu, Adelheid (2014): Languages and Identities. In: Fäcke, Christiane (Ed.): *Manual of Language Acquisition*. Berlin: De Gruyter Mouton, 87–102.
- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (Hrsg.) (2007): *EuroComGerm: Die Sieben Siebe. Germanischen Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker.
- Informationsblätter zum Thema Migration und Schule. (2018): Der Muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung des Schuljahres 16/17, 5. Wien: BMBWF.
- Kempert, Sebastian; Edele, Aileen; Rauch, Dominique; Wolf, Katrin M.; Paetsch, Jennifer; Darsow, Annkathrin et al. (2016): Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In: Diehl, Claudia; Hunkler, Christian & Kristen, Cornelia (Hrsg.): *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf*. Wiesbaden: Springer, 157–241.
- Kirwan, Deídre (2014). From English Language Support to Plurilingual Awareness. In: Little, David; Leung, Constant & Van Avermaet, Piet (Hrsg.): *Managing Diversity in Education. Language, Policies, Pedagogies: New Perspectives on Language Education*, Bd. 33. Bristol: Multilingual Matters, 189–203.
- Krumm, Hans-Jürgen (2017): Sprachliche Heterogenität – Verschiedenheit und gemeinsames Lernen. In Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank; Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hrsg.): *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 145–157.
- Lehrplan der Volksschule (2019). (16. Aufl.). Wien: Leykam.
- Luchtenberg, Sigrid (2010): Language Awareness. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*, 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 107–117.
- Meißner, Franz-Joseph (1993): Interlexis – ein europäisches Register und die Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Die Neueren Sprachen* 92, 532–554.
- Montefiori, Nadia (2017): Präpubertärer Zweitspracherwerb im Deutschschweizer Kontext. Eine empirische Untersuchung der Präpositionalphrase in Dialekt und Hochdeutsch. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Freiburg (CH).

- Muhr, Rudolf (1997): Norm und Sprachvariation im Deutschen. Das Konzept "Deutsch als plurizentrische Sprache" und seine Auswirkungen auf Sprachbeschreibung und Sprachunterricht DaF. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 137-138, 179–202.
- Muhr, Rudolf (Hrsg.) (2005): *Standardvariationen und Sprachideologien in verschiedenen Sprachkulturen der Welt. / Standard Variations and Language Ideologies in different Language Cultures around the World*. Frankfurt: Lang.
- Muhr, Rudolf (2013): Die Sprachenpolitische Situation des Österreichischen Deutsch 2000 – 2012. In: de Cillia, Rudolph & Vetter, Eva (Hrsg.): *Sprachenpolitik in Österreich. Sprache im Kontext*, Bd. 40. Frankfurt: Lang, 257–302.
- Ransmayr, Jutta & Fink, Ilona E. (2016): Umgang mit Varietäten im Unterricht von Deutsch als Muttersprache / Bildungssprache. In Rückl, Michaela (Hrsg.): *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung. Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung*. Münster: Waxmann, 167–179.
- Reich, Hans H. & Krumm, Hans-Jürgen (2013): *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Scharloth, Joachim (2005): Zwischen Fremdsprache und nationaler Varietät. Untersuchungen zum Plurizentritätsbewusstsein der Deutschschweizer. In: Muhr, Rudolf (Hrsg.): *Standardvariationen und Sprachideologien in verschiedenen Sprachkulturen der Welt / Standard Variations and Language Ideologies in Different Language Cultures around the World*. Frankfurt: Lang, 21–44.
- Sierens, Sven & Van Avermaet, Piet (2014). Language Diversity in Education: Evolving from Multilingual Education to Functional Multilingual Learning. In: Little, David; Leung, Constant & Van Avermaet, Piet (Hrsg.): *Managing Diversity in Education: Languages, Policies, Pedagogies, New Perspectives on Language Education*, Bd. 33. Bristol: Multilingual Matters, 204–222.
- Wandruszka, Mario (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.
- Werlen, Iwar (2008): *Sprachkompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in der Schweiz* (Schlussbericht Nationales Forschungsprogramm, NFP #56). Bern: Schweizerischer Nationalfond.

Kurzbio: Sandra Bellet ist seit 2014 Dozierende und Leiterin des Fachbereichs Englisch für die Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Von 2007 bis 2013 war sie Grundschullehrerin an einer staatlichen Schule in Österreich sowie an einer reformpädagogischen Privatschule in Deutschland, wo sie von 2011-2013 die Schulleitung innehatte. Sie promovierte 2021 an der Pädagogischen Hochschule Weingarten.

Julia Festman ist seit 2017 Professorin für Mehrsprachigkeit an der Pädagogischen Hochschule Tirol. 2016/17 war sie Vertretungsprofessorin und 2013-2016 Leiterin der Forschungsgruppe Heterogenität und Inklusion an der Universität Potsdam, wo sie 2015 auch habilitierte. Die Promotion erhielt sie 2004 in Israel. Seit dem MA-Abschluss 1999 (Humboldt Universität Berlin) führte sie zahlreiche nationale und internationale Forschungsprojekte im Bereich der Mehrsprachigkeit in Israel, Deutschland, Finnland, Österreich und Großbritannien durch.

Anschrift:

Prof. Maga. Dra. Des. Sandra Bellet, BEd.
Professorin für Englisch in der Primarstufe / Professor of English for primary school
Institut für Primarbildung und Lernentwicklung
Pädagogische Hochschule Vorarlberg / University College of Teacher Education Vorarlberg
Liechtensteinerstr. 33-37, Büro 170
6800 Feldkirch
Österreich / Austria
sandra.bellet@ph-vorarlberg.ac.at

Prof. habil. Maga. Julia Festman, Ph.D.
HS-Professorin für Mehrsprachigkeit / Professor of Multilingualism
Institut für fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Forschung und Entwicklung (IFE)
Pädagogische Hochschule Tirol / University College of Teacher Education Tyrol
Pastorstrasse 7, Büro OG02-003
6020 Innsbruck
Österreich / Austria
julia.festman@ph-tirol.ac.at