

ide

informationen zur deutschdidaktik  
Zeitschrift für den Deutschunterricht  
in Wissenschaft und Schule

# Normen und Variation

## Zur Rolle der Normierung in der mündlichen Sprachverwendung

Herausgegeben von  
Monika Dannerer und Ursula Esterl

Heft 4-2018  
42. Jahrgang

---

## Editorial

|   |   |
|---|---|
| MONIKA DANNERER,<br>URSULA ESTERL:<br>Normen und Variation – Variation<br>normiert – variierte Normen . . . . . | 5 |
|---|---|

## Magazin

### *Kommentar*

|   |     |
|---|-----|
| JULIA MALLE: Normen und Variation. Zum Theorie- und Praxis-Spannungsfeld in der Deutschlehrer_innenausbildung neu . . . . . | 145 |
|---|-----|

### *ide empfiehlt*

|  |     |
|--|-----|
| JÜRGEN STRUGER:<br>A. Schilcher u. a. (Hg.): Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht . . . . . | 147 |
|--|-----|

|                               |     |
|-------------------------------|-----|
| <i>Neu im Regal</i> . . . . . | 149 |
|-------------------------------|-----|

## Normen und Variation: Grundlegendes

|  |    |
|--|----|
| LUDWIG M. EICHINGER: Norm und Variation:<br>»Überlegungen zum heutigen Deutsch« .....  | 10 |
| İNCI DIRIM: Nationalstaatliche Normen, Mehrsprachigkeit<br>und die Macht des didaktischen Essentialismus .....                           | 21 |
| ARNE ZIEGLER, MELANIE LENZHOFER: Das Eigene und das Fremde.<br>Zum Spannungsfeld von Normen und Normverstößen<br>in Jugendsprachen ..... | 30 |

## Normen und Variation: Einstellungen und Anwendungen

|   |    |
|---|----|
| STEFAN KLEINER, RALF KNÖBL: Ergebnisse aus dem Korpus<br>»Deutsch heute« zu Österreich. Aussprachevariation und<br>Sprachreflexion bei SchülerInnen .....         | 44 |
| CORDULA SCHWARZE: Normen und Normdiskussion in<br>Feedbackprozessen zu mündlichen Präsentationen .....  | 58 |
| ELISABETH BUCHNER, STEPHAN ELSPASS: Varietäten und Normen<br>im Unterricht. Wahrnehmungen und Einstellungen von Lehrpersonen<br>an österreichischen Schulen ..... | 70 |
| MARION DÖLL: Sprachkompetenzdiagnose im Kontext sprachlicher<br>Bildung in der Migrationsgesellschaft. Assimilation als Norm? .....                               | 82 |
| CHRISTA DÜRSCHIED: Von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit.<br>Normen in der Internetkommunikation .....   | 93 |

## Normen und Variation: Unterricht: Variatio delectat

|   |     |
|---|-----|
| JUTTA RANSMAYR: »Fladern« geht gar nicht – oder doch?<br>Österreichisches Deutsch und Fragen von Norm und Variation<br>im Deutschunterricht ..... | 101 |
| JÜRGEN EHRENMÜLLER: Lustvolle Sprachentdeckungsreisen abseits<br>der (Norm-)Pfade. Willkommen in der Varietätenwerkstatt .....                    | 113 |
| INGELORE OOMEN-WELKE: Normen und <i>Leichte Sprache</i> im Kontext<br>von Mehrsprachigkeit .....  | 123 |

## Service

|  |     |
|--|-----|
| PHILIP VERGEINER: Normen und Variation. Bibliographische Notizen ..... | 133 |
|--|-----|

*»Normen« und »Mündlichkeit« in anderen ide-Heften*

- ide 4-2017 Lehren und Lernen im Deutschunterricht
- ide 1-2017 Flucht und Ankommen
- ide 4-2015 Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit
- ide 3-2014 Österreichisches Deutsch
- ide 2-2010 Grammatik (und Textgestaltung)
- ide 4-2009 Sprechen
- ide 2-2008 Mehrsprachigkeit
- ide 2-2003 Präsentation!
- ide 3-2002 Sprachaufmerksamkeit – Language awareness

*Das nächste ide-Heft*

- ide 1-2019 Deutschunterricht 4.0  
*erscheint im März 2019*

*Vorschau*

- ide 2-2019 Verbalisieren. Zur Sprache kommen
- ide 3-2019 Maximilian I. und seine Zeit

## [www.aau.at/ide](http://www.aau.at/ide)

Besuchen Sie die *ide*-Webseite! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften. Sie können die *ide* auch online bestellen.

## [www.aau.at/germanistik/fachdidaktik](http://www.aau.at/germanistik/fachdidaktik)

Besuchen Sie auch die Webseite des Instituts für Germanistik<sup>AECC</sup>, Abteilung für Fachdidaktik an der AAU Klagenfurt: Informationen, Ansätze, Orientierungen.

# Normen und Variation – Variation normiert – variierte Normen ...

Was bewegt uns, ein Heft zum Thema »Normen und Variation« im Rahmen der *ide* herauszugeben? Noch dazu mit dem Untertitel »Zur Rolle der *Normierung in der mündlichen Sprachverwendung*«, der anzeigt, dass es gerade nicht um das geht, was mit Norm und Sprache häufig in Verbindung gebracht wird: die Orthographie. Was verstehen wir unter »Norm« und liegt die Variation dazu innerhalb der Normen oder außerhalb? Und welche Rolle spielen Norm und Normierung überhaupt im Deutschunterricht?

Normen sind Regeln, nach denen ein bestimmter Sprachgebrauch zu präferieren, zu tolerieren oder aber zu vermeiden ist. Normen können als Idealzustand definiert werden oder aber als »Gebrauchsnormen« aus dem »üblichen« und »angemessenen« Sprachgebrauch heraus festgelegt werden. Darüber hinaus definiert die Institution Schule auch spezifische »transitorische Normen« (Feilke 2012), die ausschließlich während eines Aneignungsprozesses Gültigkeit haben und diesen erleichtern bzw. unterstützen sollen.

Unabhängig davon, wie Normen zustande kommen, haben sie große Wirkungsmacht. Gerade in der Schule entscheidet normgerechte Sprachverwendung häufig (auch) über Bildungserfolg (vgl. Gogolin/Lange 2011, S. 111). Inwiefern individuelle, von Normen abweichende Sprachverwendung in verschiedenen Kontexten akzeptiert wird oder ob sprachliche Normierung als Mittel der Machtausübung verstanden wird, zeigt sich insbesondere in Situationen der Leistungsbeurteilung, aber auch in der Sprach- und Varietätenverwendung in der alltäglichen schulischen Kommunikation (Standardsprache vs. Dialekt, Verwendung von Herkunftssprachen). Der Deutschunterricht ist insofern gefordert, als ihm sowohl die Aufgabe obliegt, Normen zu vermitteln, als auch die Aufgabe, sie kritisch zu beleuchten. Ein Blick in die Lehrpläne für die Sekundarstufe I und II zeigt, dass die Suche nach dem Stichwort »Norm« weniger ergiebig ist, als man annehmen möchte (fünf Treffer im *Lehrplan der Sekundarstufe I – Neue Mittelschule bzw. Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen [AHS]*) und zwölf in der Sekundarstufe II (exemplarisch hier für die AHS Oberstufe). Dazu kommen noch einschlägige Treffer unter den Stichworten »angemessen« (3x/7x), »richtig« (5x/12x), »Regel« (2x/0x) und »Standard« (3x/2x). »Variation«, »Varietät(en)« kommt noch seltener vor (0x/3x). Viel Lärm um nichts also? Oder ein Vorstoß unsererseits, mehr Norm(en) oder mehr Variation(en) in die Schulen zu transportieren? Lassen Sie uns exemplarisch eine Passage aus den »Didaktischen Grundsätzen« im Lehrplan der Sekundarstufe I zitieren:

[...] *Sprach- und Schreibnormen* sollen in allen Verwendungszusammenhängen angemessen berücksichtigt und behandelt werden.

Die Lehrerinnen und Lehrer haben auf die *Qualität der sprachlichen Äußerungen* zu achten. Der individuelle Lernfortschritt und das Bemühen um die *Optimierung* von Arbeitsergebnissen sind zu beachten.

**Sprechen** verlangt von den Schülerinnen und Schülern, sich *in zunehmendem Maß auf die jeweilige Sprechsituation einzustellen* und dabei auch unterschiedliche Leistungen von *Standardsprache* und Herkunftssprachen zu erfahren. In geeigneten Gesprächs- (Partner-, Kleingruppen-, Klassengespräch ...) und Redeformen (spontanes, vorbereitetes und textgebundenes Sprechen) sollen die Schülerinnen und Schüler *die Wirkungsweise verschiedener verbaler und nonverbaler Ausdrucksmittel* erleben. [...]

**Schreiben** im Deutschunterricht muss zu *wachsender Sicherheit* und zur Bereitschaft führen, unterschiedliche Schreibformen zu gebrauchen. [...]

Durch die regelmäßige Beschäftigung mit eigenen und fremden schriftlichen Arbeiten sollen die Schülerinnen und Schüler lernen, Texte *einzuschätzen, zu beurteilen und zu optimieren*. [...]

Die beim Verfassen von Texten auftretenden *Mängel in der Beherrschung der Sprach- und Schreibrichtigkeit* müssen zu individuellen, bei Bedarf zu gemeinsamen Schwerpunkten der Unterrichtsarbeit werden.

(BMBWF 2018; Fettdruck i. O., Hervorh. durch Kursivierung MD/UE)

Ist im ersten Satz noch klar von Sprach- und Schreibnormen die Rede, geht es danach um die »Qualität der sprachlichen Äußerungen« und um die »Optimierung von Arbeitsergebnissen« – beides wird vermutlich an Normen gemessen. Im Kompetenzbereich Sprechen werden die Einstellung auf die Sprechsituation (d. h. Situationsangemessenheit), Standardsprache und – noch ein Stück indirekter – das Erleben der »Wirkungsweise verschiedener [...] Ausdrucksmittel«, d. h. das Erleben von Variation und ihre Wirkung auf Kom-

munikationspartnerInnen (d. h. Situations-, Sach- und Partnerangemessenheit) genannt. Für das Schreiben geht es um die Herstellung »wachsender Sicherheit« – implizit gemeint ist hier wohl die Sicherheit in der Anwendung von Normen (orthographischen Normen wie Textsortennormen), um Einschätzung, Beurteilung und Optimierung von Texten – ebenfalls implizit steht wiederum eine Norm bzw. ein Angemessenheitsurteil dahinter, und schließlich ganz offen geht es um den Umgang mit »Mängel[n] in der Beherrschung der Sprach- und Schreibrichtigkeit«, d. h. um Normverstöße im Bereich der Orthographie.

Im Lehrplan der Oberstufe ist einerseits ebenfalls das implizite Auftauchen von Normen auffallend, jedoch wird hier andererseits auch das Ziel eines reflektierten Umgangs mit Normen deutlich. So heißt es in den »Bildungs- und Lehraufgaben«:

Im Besonderen sollen die Schülerinnen und Schüler [...] befähigt werden, *sich zwischen sprachlichen Normen und Abweichungen zu orientieren* und sich der Sprache als Erkenntnis- mittel zu bedienen sowie sprachliche Gestaltungsmittel kreativ einzusetzen.  
(BMBWF 2018; Hervorh. MD/UE)

Darüber hinaus wird in den »Didaktischen Grundsätzen« die Auseinandersetzung mit Normenwandel und Normenkritik angeführt.<sup>1</sup>

1 Es wird z. B. im Rahmen der Sprachreflexion gefordert, »[...] öffentliche Diskussionen (feministische Sprachkritik, politisch korrekte Sprache, Normenkritik, Sprachwandel, politische Kritik in Form der Sprachkritik) in die Unterrichtsarbeit aufzunehmen.«

Es geht uns in und mit diesem *ide*-Heft genau um dieses Spannungsfeld, in dem der Sprachgebrauch in der Schule steht – zwischen allgemein vorgegebenen Normen, tradierten oder auch spontanen Normierungen und unaufgedeckten bzw. zum Teil un hinterfragten sozialen wie schulischen Normvorstellungen; zwischen Einübung in Normeinhaltung und Standardorientierung und einem kritischen, eigenverantwortlichen Umgang mit Normen und Variation(en).

### **Normen und Variation in den einzelnen Beiträgen**

Im ersten Kapitel führen drei grundlegende Texte in jene Bereiche von Norm und Variation ein, die in diesem Heft im Zentrum der Betrachtung stehen.

Einleitend stellt *Ludwig M. Eichinger* »Überlegungen zum heutigen Deutsch« an, wobei er insbesondere den Umgang von SprecherInnen und Sprechern mit der Mündlichkeit in den Blick nimmt. Im Spannungsfeld zwischen Standardnähe und gesprochener Natürlichkeit hat sich ein Gebrauchsstandard entwickelt, der sich mit seiner Bandbreite an Optionen an den Anforderungen einer modernen Gesellschaft orientiert.

*Inci Dirim* setzt sich in ihrem Beitrag mit nationalsprachlichen Normen und deren einschränkender Wirkung auf das Denken und Sprechen in einer postmodernen mehrsprachigen Migrationsgesellschaft auseinander. Die Didaktik des Deutschen als Zweitsprache sieht sie verortet im Spannungsfeld zwischen einer essentialistisch geprägten Nationalsprachlichkeit und der in-

dividuellen »Sprachigkeit« (Busch 2013) der einzelnen SprecherInnen.

»Das Eigene und das Fremde« im Sprachgebrauch von Jugendlichen, deren Spiel mit sprachlichen Normen sowie deren gruppenspezifische In-Group-Kommunikation steht im Zentrum des Beitrags von *Arne Ziegler* und *Melanie Lenzhofer*. Der Zusammenhang von Normen und Standardsprache sowie die Normen der Jugendkommunikation zwischen Normbewusstsein und Normverstößen werden auf Basis der Gesprächsdaten aus informeller Jugendkommunikation, die im Rahmen des FWF-Projekts »Jugend-sprache(n) in Österreich« (2013–2016) erhoben wurden, dargestellt. Die Ausführungen im Heft werden auch noch durch einen online-Teil ergänzt.<sup>2</sup>

Im zweiten Teil des Themenheftes sind Beiträge rund um Einstellungen zu und Anwendungen von Normen und Variation versammelt.

*Stefan Kleiner* und *Ralf Knöbl* präsentieren zwei unterschiedliche Forschungsergebnisse aus der Auswertung des Korpus »Deutsch heute«, in dem phonetisch-phonologische Sprachvariationen der deutschen Standardsprache von OberstufenschülerInnen aus dem gesamten deutschen Sprachraum gesammelt wurden. Basierend auf der Vorleseausssprache von österreichischen SchülerInnen wird zuerst ein lautsystematischer Aufriss der phonetischen Variation gegeben. Im zweiten Teil des Artikels geben die im Zuge des Projekts befragten SchülerInnen Ein-

---

2 Alle online-Texte finden Sie auf der *ide*-Homepage: [www.aau.at/ide](http://www.aau.at/ide).

blicke in ihre Spracheinstellungen. Auch zu diesem Text sind Ergänzungen online abrufbar.

Mit den Normen guten Präsentierens und der Entwicklung von Präsentationskompetenz beschäftigt sich der Beitrag von *Cordula Schwarze*. Im Zentrum ihrer Ausführungen stehen Auswertungsgespräche zu wissenschaftlichen Präsentationen in universitären Seminaren angehender DeutschlehrerInnen, anhand derer das Potenzial von Feedbackprozessen in Bezug auf reflektierten Umgang mit Normen und Kommunikationsidealen aufgezeigt wird. Wie die Geltung spezifischer Normen verhandelt wird, legt Schwarze am Beispiel des Kommunikationsideals der Authentizität dar.

Mit ihrem Beitrag zu »Wahrnehmungen und Einstellungen von Lehrpersonen an österreichischen Schulen« zu Varietäten und Normen im Unterricht lenken *Elisabeth Buchner* und *Stephan Elspaß* den Blick auf die innere Mehrsprachigkeit und den Umgang im Unterricht an österreichischen Handelsschulen und Handelsakademien mit Konzepten wie »Standard«, »Dialekt« und »Umgangssprache«. Basierend auf der Auswertung der Daten aus dem Projekt »Deutsch in Österreich« werden anhand von ausgewählten Beispielen aus vier österreichischen Bundesländern Sprachperzeption und -attitüden von Lehrpersonen und SchülerInnen vorgestellt.

*Marion Döll* wendet sich mit ihren Ausführungen zur Sprachkompetenzdiagnose im Kontext sprachlicher Bildung in der Migrationsgesellschaft wieder der äußeren Mehrsprachigkeit von SchülerInnen zu. Indem sie den normativen Charakter der rein auf die Per-

formanz in der deutschen Sprache ausgerichteten Sprachkompetenzdiagnostik herausarbeitet, betont sie die sprachbezogene Diskriminierung mehrsprachiger SchülerInnen und erörtert die Frage, inwiefern Sprachdiagnosen und Diskurse zur Sprachkompetenzdiagnostik Ausdruck eines assimilativen Habitus sind.

Das Kapitel beschließt der Beitrag von *Christa Dürscheid* zu den Normen der Internetkommunikation. Sie verlässt dabei den Rahmen der Mündlichkeit und legt den Schwerpunkt auf die Schriftlichkeit in den neuen Medien. Dabei arbeitet sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede mündlicher Sprachverwendung und schriftlicher Alltagskommunikation heraus und erläutert darüber hinaus die Besonderheiten des Schreibens im Internet in Abgrenzung zu den sonstigen Anforderungen des Schreibens in der Schule. Abschließend plädiert sie für eine Nutzung der vielfältigen Anknüpfungspunkte im Unterricht.

Der dritte und letzte Teil dieses *ide*-Heftes widmet sich den vielfältigen Möglichkeiten, Normen variantenreich im Unterricht zu verhandeln. *Jutta Ransmayr* geht am Beispiel des Umgangs mit dem Österreichischen Deutsch Fragen von Norm und Variation im Deutschunterricht nach. Dabei zeigt sie auf, dass das normative Handeln von DeutschlehrerInnen maßgeblich von ihren Spracheinstellungen und ihrem Bild von der deutschen Sprache geprägt ist. Anregungen für die Auseinandersetzung mit »Variation in der deutschen Standardsprache« im Unterricht bieten die beiden Arbeitsblätter, die als Download zugänglich sind.

Auf eine lustvolle Sprachentdeckungsreise möchte der Beitrag von *Jürgen Ehrenmüller* einladen. Rund um ein »absurdes«, vom Autor selbst erdachtes Szenario werden kreative Zugänge zum Umgang mit Variationen der inneren Mehrsprachigkeit entwickelt, die im Rahmen einer Varietätenwerkstatt als mehrteiliges Unterrichtsprojekt umgesetzt werden können. Der gesamte Unterrichtsvorschlag steht ebenfalls als Download zum direkten Einsatz im Unterricht zur Verfügung.

Im letzten Beitrag zu diesem Themenheft stellt *Ingelore Oomen-Welke* die Sprachregister von *Leichter und Einfacher Sprache* im Kontext von Mehrsprachigkeit vor. Diese sollen gemäß einem Vorschlag der UNESCO die Kommunikation zwischen Menschen mit eingeschränktem Sprachgebrauch und Behörden erleichtern, können aber auch im Unterricht den Zugang zu bildungssprachlichen Anforderungen erleichtern, wie an einigen Beispielen im Text demonstriert wird.

Abgerundet werden die Ausführungen mit einer ungewöhnlich umfassenden und vielfältigen Bibliographie, erstellt von *Philip Vergeiner*.

In ihrem Kommentar erörtert *Julia Malle* Normen und Variation am Beispiel des Verhältnisses von Theorie und Praxis in der neuen verschränkten LehrerInnenbildung neu. Die Rezensionen zu aktuellen deutschdidaktischen Publikationen stammen von *Jürgen Struger* und *Ursula Esterl*.

Wir wünschen eine abwechslungsreiche Auseinandersetzung mit den ausgewählten Facetten von Normen und ihrer Variation.

MONIKA DANNERER  
URSULA ESTERL

#### Literatur

- BMBWF (2018): *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen*, BGBl. II Nr. 230/2018. Online: [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs7\\_781.pdf?61ebzn](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs7_781.pdf?61ebzn) [Zugriff: 11.11.2018].
- FEILKE, HELMUTH (2012): Schulsprache – Wie Schule Sprache macht. In: Günthner, Susanne; Imo, Wolfgang; Meer, Dorothee; Schneider, Jan Georg (Hg.): *Kommunikation und Öffentlichkeit: sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm*. Berlin: de Gruyter, S. 149–176.
- GOGOLIN, INGRID; LANGE, IMKE (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107–127.

---

MONIKA DANNERER ist Universitätsprofessorin für Germanistische Linguistik an der Universität Innsbruck. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Erst- und Zweitspracherwerb, Mehrsprachigkeit sowie Sozio- und Varietätenlinguistik.

E-Mail: [monika.dannerer@uibk.ac.at](mailto:monika.dannerer@uibk.ac.at)

URSULA ESTERL ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Germanistik<sup>A<sup>ECC</sup></sup>, Abteilung Fachdidaktik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Ihre Arbeitsgebiete sind: Mehrsprachigkeit, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Schreibforschung.

E-Mail: [ursula.esterl@aau.at](mailto:ursula.esterl@aau.at)

Ludwig M. Eichinger

## Norm und Variation: »Überlegungen zum heutigen Deutsch«

Keiner spricht so, als wäre er es nicht.  
(Blumenberg 1998, S. 186)

Die Normen des »Hochdeutschen« sind entstanden als Festlegungen für eine geschriebene öffentliche Sprachform. In den letzten Jahrzehnten richten sich die Sprecherinnen und Sprecher auch im Mündlichen an dieser Norm aus. Gleichzeitig gibt es dadurch mehr Situationen, in denen standardnahes Sprechen als normal gilt. Damit das angemessen bewältigt werden kann, muss diese Sprachform typische Merkmale des Sprechens aufweisen, Merkmale, die traditionell zum Beispiel eher in regionaler Form vorlagen. Um den beiden Bedingungen – Standardnähe und gesprochene Natürlichkeit – gerecht zu werden, entwickelt sich ein Gebrauchsstandard, der durch eine Bandbreite von (auch regionalen) Optionen gekennzeichnet ist. Um diesen Gebrauchsstandard, seine Randbedingungen, seine Ausgestaltung, aber auch seinen theoretischen Status geht es in dem vorliegenden Beitrag.

Vernünftigerweise folgen wir den Normen, auf die wir uns in der schriftsprachlichen Praxis unserer Sprache geeinigt haben, und das Hineinwachsen und das Lernen dieser Normen ist das Hineinwachsen in eine kulturell geprägte Sprachwelt, in der komplexe Dinge auf verständliche und angemessene Weise verhandelt werden können. Diesem Zweck dient die Existenz von Standardformen in Sprachen mit einer ausgebauten schriftlichen Tradition. Sie werden wirksam als implizite Normen für den erwartbaren, angemessenen und regelgerechten Umgang mit Texten – in der Produktion wie in der Wahrnehmung. Gerade auch für die Schriftsprache mit ihrer für das Deutsche doch recht langen Tradition der Schriftsprachentwick-

---

LUDWIG M. EICHINGER ist Universitätsprofessor für Germanistische Linguistik (i. R.). Von 2002 bis 2018 war er der Direktor des Instituts für Deutsche Sprache in Mannheim (IDS). Er hat sich in seiner Forschung kontinuierlich mit (u. a. regionaler) Variation und Fragen eines gebrauchsbefugten Standards beschäftigt. E-Mail: [eichinger@ids-mannheim.de](mailto:eichinger@ids-mannheim.de)

lung sind sie zum Teil explizit gemacht oder ausführlich beschrieben. Interessant ist das im jetzigen Zustand des Deutschen insofern, als die Entwicklung der gesprochenen Sprache sich einerseits an die schriftsprachlich erreichten Übereinkünfte annähert, während sie andererseits mit einer Phase verstärkter gesellschaftlicher Ausdifferenzierung und Individualisierung zusammenfällt: »So gibt es denn standardnahe Variation allerorten, ja vielleicht ist gerade im Hinblick auf das Sprechen das Konzept Standard eher ein Epiphänomen bestimmter (öffentlicher) Kontexte.« (Eichinger 2017a, S. 56)

Beide Punkte betreffen nicht zuletzt ein prägendes Element bisheriger Mündlichkeit, nämlich ihren regionalen Bezug, mit der von Norden nach Süden zunehmenden regionalen Markiertheit. Was geschieht mit solchen Strukturen und Merkmalen im Kontext sprechsprachlicher Standardisierung?

Im Folgenden wird zunächst von den Bedingungen der Standardannäherung im gesprochenen Deutsch und dann von weiteren zentralen Instanzen öffentlich erscheinender Variation die Rede sein, im zweiten Teil dann vom Zusammenhang der Verallgemeinerung einer übergreifenden Norm der Sprechsprache und ihrer traditionellen regionalen Prägung.

## 1. Über das Normale

### 1.1 Standard und das gesprochene Deutsch

»Das Normale«, so schreibt Peter Eisenberg (2017, S. 62) in seinem Beitrag über Standarddeutsch, ergebe sich »aus dem normalen Sprachgebrauch und ist insbesondere unabhängig davon, was einzelne Sprecher oder Sprechergruppen für gutes und richtiges Deutsch halten«. Wenn er hinzufügt, der normale Sprachgebrauch finde sich »in den Texten des Standarddeutschen«, so sieht man, dass es bei der Standardsprache zunächst um die geschriebene Sprache geht. Bei ihr hat die explizite Beschreibung und die mehr oder minder explizite Setzung einer Standardform im Deutschen wie in vergleichbaren Sprachen eine Tradition und Geschichte, die sich als Effekt der Emanzipation der Volkssprachen darstellt. Im Fall des Deutschen basiert diese Normierung, die auch mit der Schaffung einer bürgerlichen und republikanischen Prägung der öffentlichen Diskurse einhergeht, auf einer gegen Ende des 18. Jahrhunderts erreichten Vereinheitlichung, die im Verlaufe des 19. Jahrhunderts – nicht zuletzt durch die Vermittlung in den schulischen Instanzen – weithin Geltung und Verbreitung erlangte und dann auch zumindest im Bereich der Orthografie zu normativen Festlegungen führte. Im Verlauf des 20. Jahrhunderts stabilisiert sich ihre Geltung im Gebrauch wie in der Vermittlung in den Bildungsinstitutionen. Die auf dieser Basis eingeführten normativen Festlegungen und Übereinkünfte finden sich in Normkodizes für die Orthographie und die Grammatik im engeren Sinne, es gibt Kodifizierungen zu den Standardfällen des Zweifels (vgl. Eisenberg 2017, S. 63 ff.; siehe auch Eichinger 2011). Das gilt nur in Maßen bei der Lexik. Es ist nicht so klar, wo die Grenzen des Standardwortschatzes zu ziehen sind. Gerade im Wortschatz, und hier gerade im Übergang von öffentlichen und offiziell-

len in informellere und alltägliche Bereiche hinein, zeigt sich die Polyarealität und die Plurizentrität des Deutschen besonders deutlich. Eine Durchsicht des *Variantenwörterbuchs* (Ammon/Bickel/Lenz 2016), in dem es darum geht, zeugt von den Schwierigkeiten, hier eindeutige Zuordnungen zu treffen. Die Unklarheit hat auch damit zu tun, dass hier Kategorien wie Umgangssprache und Standard aufeinander treffen, die nicht unbedingt auf derselben Ebene liegen.

Dessen ungeachtet hat sich offenbar im Verlaufe des 20. Jahrhunderts das implizite Normbewusstsein für standardsprachliche Realisierungen gefestigt. Der so erreichte Standard war als Übereinkunft für das Lesen und Schreiben entstanden, seine Nutzung für das Sprechen (und: hörende Verstehen) auf sozial und institutionell herausgehobene Fälle beschränkt. Für größere Teile der Bevölkerung war Standarddeutsch Schriftdeutsch, im Zweifelsfall sprach man »nach der Schrift«. So war auch die einzige explizite Normierung, die der Aussprache, auf diese Verhältnisse ausgerichtet, bestimmt sie sich doch zunächst als »Bühnenaussprache«. Kennzeichnend für die Entwicklung im 20. Jahrhundert wird aber, dass dieser Standard für das Schreiben und das Sprechen nach der Schrift zum Orientierungsmuster für eine übergreifende und verallgemeinerte sprechsprachliche Praxis wurde. Erkennbar ist aufgrund der dialektalen Verhältnisse die Nähe von Schreiben und Sprechen in der nördlichen Hälfte des zusammenhängenden Sprachgebiets weitaus größer als in den historisch hochdeutschen Gebieten von Teilen der Mitte und insgesamt des Südens. Das betrifft insbesondere den »ohrenfälligsten« Teil der gesprochenen Sprache, die Regularitäten der Aussprache. Insgesamt, und das wurde umso deutlicher, je mehr Räume öffentlichen Sprechens standardsprachlich gefüllt wurden, ging es allerdings um weitaus mehr. Man musste von den Randfällen des Sprechens, monologischen, institutionalisierten und ähnlichen Instanzen zur Normalität des Sprechens kommen. Das Normale, das sind die Gespräche, die dialogische Basis, und die praktischen Einbindungen und die damit verbundenen Sprachspiele, beides mit relevantem Grad an Öffentlichkeit. Die neuen Praktiken und Sprachspiele in ihrer situationellen Einbindung bedürfen einer Verrechnung der angemessenen Explizitheit oder eigentlich Implizitheit in der Situation (vgl. Eichinger 2017b, S. 291). Die dialogische Komponente mit ihrem leitenden, begleitenden und reagierenden Partnerbezug braucht genau zu diesem Zweck Mittel, die für einen schriftlichen Standard allenfalls am Rande relevant sind. Die sprachlichen Systemeigenschaften der gesprochenen deutschen Standardsprache beziehen sich daher auf Strukturen, wie sie in den traditionell gesprochenen Formen vorhanden waren. Diese Sprachlagen der Dialekte und »Umgangssprachen«, die im Kern gesprochene Sprache sind, kennen und haben die Mittel, die in mündlicher Interaktion nötig und ihr dienlich sind. Sie bilden ein Inventar, das bei der Entwicklung einer allgemeinen sprechsprachlichen Form genutzt werden kann, allerdings im Idealfall ihrer regionalen Markiertheit entkleidet. Ein gern zitiertes Beispiel betrifft einen ganz typisch mündlichen Fall: Die funktional weithin äquivalenten Partikeln *eben* und *halt*, die noch vor einigen Jahrzehnten deutlich nördliche und südliche Formen repräsentierten, sind nunmehr im ganzen Sprachgebiet verbreitet (vgl. Eichinger 2017b, S. 291–296). Durch den Einbezug solcher Elemente bzw. entsprechender

Strukturen entsteht eine Basis für eine angemessene Mündlichkeit bzw. Interaktivität, wobei für die Geltung in übergreifenden öffentlichen Kontexten einerseits Generalisierungen wie die genannte notwendig sind. Es muss aber auch eine gewisse Variationstoleranz für die Bandbreite in diesen Kontexten akzeptabler sprachlicher Lösungen entwickelt werden. Beides bedingt, dass die Beobachtung und Bewertung von Gebrauchsnormen zentral ist für die Beschreibung eines »pragmatischen Standard« in seiner Ausdifferenzierung (vgl. Deppermann/Helmer 2013; auch Christen u. a. 2010). Aufgrund der historischen Bedeutung mehrerer sprachlich prägender Zentren und von Regionalität insgesamt ist anzunehmen, dass regionale Prägung, auch wenn saliente Merkmale regionalen Sprechens vermieden werden, im Prinzip erkennbar ist. Dafür sprechen auch die Befunde, die davon zeugen, dass bisher die Sprecherinnen und Sprecher des Deutschen, bis auf kleine Gruppen international aufwachsender Personen, in einen von einer bestimmten Interaktionskultur geprägten Raum hineinwachsen, der die impliziten Normen der Interaktion doch in größerem Ausmaß prägt, als man vielleicht denken würde. So hat sich in einigen neueren Untersuchungen gezeigt, dass sich kulturelle Identität an der sprachlichen Herkunft aus einer »vertrauten« Region festmacht – und dass das selbst bei ökonomischen Entscheidungen eine Rolle spielt (vgl. Schmidt 2017, S. 135–139). Dazu passt auch die Beobachtungen der Lebenslauf-Soziologie zum typischen arbeitsbedingten Migrationsverhalten. Jedenfalls für die Bundesrepublik Deutschland wird festgehalten und mit kulturellen Faktoren korreliert, zu denen auch eine sprachliche Zuwendung gehört (vgl. generell auch Fassmann 2007; Thomas 2014):

Die in Europa vorherrschende Bindung an das lokale Umfeld wird so in Einklang gebracht mit einem nach Flexibilität und Mobilität verlangenden Wirtschaftssystem. Der »mobile Immobile« ist zwar beruflich häufig unterwegs, jedoch weiterhin stark an den einmal gewählten Lebensmittelpunkt gebunden. (Ruppenthal/Lück 2009, S. 3)

## 1.2 Diversifikation und mediale Optionen

Die Variation im Gebrauchsstandard des Deutschen ist zweifellos auch ein Reflex der veränderten Öffentlichkeit bzw. der veränderten Geltungsansprüche verschiedener Öffentlichkeiten, die sich in den letzten Jahrzehnten entwickelt und stabilisiert haben. Dem Tatbestand der Multiaspektualität moderner Öffentlichkeit entspricht zumindest eine erhöhte Sichtbarkeit und Geltung früher als marginal geltender bzw. in dieser Form nicht vorhandener Interaktionswelten. Zwei miteinander zum Teil verschränkte Interaktionsweisen spiegeln zentrale Veränderungen in diesem Bereich. Das sind zum einen jugendsprachliche Interaktionsmodi und Sprechweisen, und dann Sprachformen und Interaktionsstrukturen, die im Gefolge der Migrationsbewegungen der letzten Jahrzehnte entstanden und sichtbar geworden sind. Auch bei den migrantischen Sprachstilen spielten jugend- und stadtsprachliche Ausprägungen und Fragen einer entsprechenden Sozialsymbolik zumindest in der Wahrnehmung eine größere Rolle, so dass zum Teil ähnliche Phänomene untersucht wurden. Da wir uns hier vor allem auf die Frage standardnaher Variation in der gesprochenen Sprache beziehen wollen, sollen die einschlägigen

Phänomene hier nicht weiter besprochen werden. Ihre formalen wie funktionalen Eigenheiten sind in den entsprechenden Beiträgen des Berichts »Vielfalt und Einheit der deutschen Sprache« (Beiträge Bahlo; Klein und Dittmar; Şimşek in Akademien 2017; vgl. auch Deppermann 2013) ausführlich dargestellt.

Ein anderer Aspekt allerdings muss in diesem Kontext auf jeden Fall erwähnt werden, nämlich die sprachliche Variation, die sich in der internetbasierten Kommunikation findet. In unserem Zusammenhang ist dabei besonders interessant, dass sich in diesem technischen Medium zwei sprachliche Intentionen zusammenfinden, die bisher dominant eher der geschriebenen oder der gesprochenen Realisierungsform zugeordnet worden wären. Was die entstehenden sprachlichen Produkte angeht, so sind sie teils interaktionsorientiert, teils textorientiert. Angelika Storrer (2017, S. 264–270) zeigt am Verhältnis von Diskussionsseiten und Artikeln der *Wikipedia*, dass die Textorientierung stärker an Strategien struktureller Schriftlichkeit ansetzen kann, als das bei der interaktionsorientierten Kommunikation möglich ist, da es für diese Art der Kommunikation – wie sie etwa für soziale Netzwerke typisch ist – keine geschriebenen Vorbilder gibt. Es geht häufig um Fragen einer schriftlichen Fassung von Elementen und Konstruktionen, für die strukturelle Mündlichkeit typisch ist, etwas, das sich wiederfinden wird, wenn unten vom Neo-Standard zu sprechen sein wird. Wenn man andererseits die Möglichkeiten der digitalen Kommunikation insgesamt ins Auge fasst, betreffen die neuen Texttypen auch Fragen der strukturellen Schriftlichkeit. So ist Schriftlichkeit durch die Verlinkungen nicht nur zwischen Texten, sondern auch im multimodalen Raum, in neue Optionen eingebettet. In beiden Fällen geht es um Erweiterungen des Inventars der diskursiven bzw. interaktionalen Optionen, die erst unter der Ägide der Digitalisierung möglich sind und in diesem Rahmen als Signale eines viel generelleren Umbruchs gelesen werden können (vgl. Lobin 2018). Nach naiveren Anfangsinterpretationen dieser Entwicklung, die eine Zunahme der mündlichen Strukturen anahm, ist derzeit noch nicht ganz klar, wie die interaktionellen Aktivitäten in der neuen medialen Form zu bewerten sind.

Tatsächlich scheinen diese Optionen die mit dem Sprechen und dem (analogen) Schreiben gegebenen Möglichkeiten systematisch zu erweitern. Dabei kommt in Anbetracht der neueren Möglichkeiten, sprechend mit und in den elektronischen Medien zu interagieren und auf diesem Wege schriftliche Texte zu erzeugen, einer angemessenen Kompetenz in medialer Mündlichkeit (im Hinblick auch auf strukturelle Schriftlichkeit) eine wachsende Bedeutung zu. Tatsächlich ist die Entwicklung einer variablen Mündlichkeit, die zur öffentlichen Präsentation geeignet ist, eigentlich eine Voraussetzung für solches Agieren.

## 2. Genaueres zur gesprochenen Sprache

### 2.1 Die Entwicklung

Nicht nur die Formen der gesprochenen Sprache, die man im heutigen Gebrauch zu hören bekommt, haben sich in den letzten Jahrzehnten erheblich verändert. Ver-

ändert haben sich vielmehr ebenso die normativen Erwartungen, die an die Sprecher herantreten. Das betrifft nicht zuletzt den Status und die Geltung regionaler Formen. Die Orientierung an einem standardnahen Sprechen hat merklich zugenommen, parallel dazu erhöht sich die Breite der Anwendung solcher sprechsprachlichen Formen. Inventare typisch sprechsprachlicher Elemente spielen daher im Kontext standardnahen Sprechens eine erhöhte Rolle, sie haben im Deutschen aufgrund seiner polyarealen Geschichte häufig regional spezifische Ausprägungen gefunden. Der Weg zu einigermaßen gültigen überregionalen Normen ist hier nicht immer ganz einfach. Und vielleicht ist gerade beim Sprechen (und Hören) der Einbezug eines gewissen Maßes an Variation in so hohem Ausmaß essentiell, dass sie in eine angemessene Beschreibung akzeptabler Normen eingehen sollte. Was geschieht, wenn man eine angemessene Orientierungsnorm an einer vernünftigen Bandbreite öffentlichen Sprechens orientiert, sieht man an dem Konzept, das der neuesten Auflage des *Aussprache-Duden* zugrunde liegt und das sich nicht mehr nur an dem beruflichen Sprecher und seiner Norm orientiert, ohne das Konzept eines Standards aufzugeben (vgl. Kleiner/Knöbl/Mangold 2015, S. 63–73; auch den *Atlas zur Aussprache des deutschen Gebrauchsstandards* [AADG], Knöbl 2011 ff.). Die Umorganisation der sprachlichen Welt in den letzten Jahrzehnten führt zu verstärkten Anforderungen an die Variabilität eines kontextadäquaten standardnahen Sprechens. Was hier geschieht, spiegelt nicht mehr traditionelle Nähe-Distanz-Differenzierungen, vielmehr geht es um sprachliche Formen, Routinen und Praktiken, die den Anspruch erheben, in dieser Hinsicht im Prinzip als neutral gelten zu können. So wird der Anspruch von Standardsprachlichkeit zur Norm bei einer weit aus größeren Bandbreite von öffentlichen Kontexten, Praktiken oder Sprachspielen, als das die an bildungssprachlicher Schriftlichkeit und hoher Distanz orientierte Standarddefinition voraussetzt (vgl. dazu Auer 2018, S. 40). Sofern sie sich nicht ohnehin (nur) als idealer Maßstab versteht, was für bestimmte Fragestellungen nützlich und nötig ist (wie z. B. bei Schmidt 2017, S. 119–121).

Um zur Regionalität zurückzukehren: Für das Sprechen im deutschen Sprachraum war regionale Differenzierung zweifellos ein konstitutives Merkmal, nicht nur auf der kleinräumigen Ebene der Dialekte, sondern auch in der Behandlung der sogenannten Umgangssprache. Sofern regionale Einbindung ihre Form in den kleinräumigen »historischen« Dialekten fand, spielt sie heute auch in den dialektfesteren Arealen des deutschsprachigen Südens nicht mehr die Rolle, die sie lange Zeit hatte. Dazu haben allerlei Faktoren beigetragen, neben dem wohl augenfälligsten, der Veränderung der medialen Welt sprechender Medien, gehört dazu auch die kontinuierliche Steigerung des formalen Bildungsgrads über die Bevölkerung hin. Zunächst ist diese Welt standardsprachlicher Gespräche gekennzeichnet von einem Habitus gebildeter Bürgerlichkeit. Allerdings bedarf es deutlich veränderter Bedingungen für die mündliche Kommunikation, um auf dieser Basis eines bürgerlichen Modells zu einer übergreifenden Sprachform zu kommen (zu den Wegen dorthin vgl. Elspaß 2005). Begleitet wurde das von grundlegenden Veränderungen der Lebenspraxis über die letzten hundert Jahre hin. Wesentlich für einen veränderten sprachlichen Bedarf sind verschiedenen Schübe der Modernisierung, aber

auch der Mobilität. Beide wurden vor allem durch Industrialisierung und Verstädterung ausgelöst. In Folge dieser Veränderungen, die sich in den letzten Jahrzehnten noch beschleunigt haben, wird das traditionelle Bild allenfalls in der Zeitschichtung der Generationskohorten noch sichtbar, prägt aber nicht mehr die Sprachpraxis und Spracheinschätzung wichtiger jüngerer Sprechergruppen. Dem entspricht die Feststellung Jürgen Erich Schmidts zur generellen Entwicklung der Verbreitung der Dialekte:

Die Dialekte, die heutige mittel- und norddeutsche Abiturienten in der Regel weder sprechen noch verstehen, waren um 1900 noch die normale Form der gesprochenen Alltagskommunikation im gesamten deutschen Sprachraum. (Schmidt 2017, S. 105)

Wie auch schon die verschiedenen impliziten Einschränkungen in der Formulierung zeigen, ist es nicht so eindeutig, was das für ein modernes Modell standardsprachlichen Agierens heißt. Offenkundig geht es jedenfalls um mehrere Kategorien, von denen die jeweilige Ausgestaltung der sprachlichen Praxis gesteuert oder aufgelöst wird. Es geht im Zitat um die klassischerweise dialektferneren Regionen des Sprachgebiets – »mittel- und norddeutsch« –, zudem um eine junge und gebildete Sprecherinnen- und Sprecherkohorte (»Abiturienten«) und um ein klassisches Verständnis von Dialekt, was im Kontext des Zitats ausgeführt wird. Es geht noch um mehr, natürlich um Situationen, Praktiken und hierarchische Konstellationen, um Institutionalisierung, um Lebensstile mit ihren Signalisierungsnotwendigkeiten in einer individualisierten, aber standardsprachlich orientierten Welt (vgl. z. B. Dannerer 2019). Das bildet jenes Bedingungsgefüge für standardsprachnahe Interaktionen, die jedenfalls durch einen primär sprechsprachlichen Charakter gekennzeichnet sind (vgl. Eichinger 2017b, S. 297 f.).

## 2.2 Variation und regionale Strukturen

Das hat zwei miteinander zusammenhängende und einen dritten, wenn man so will, kollateralen Effekt.

Zum einen hat sich tatsächlich über das letzte Jahrhundert hin eine Annäherung an standardsprachliche Praktiken und Erwartungen ergeben. Neben der Wirkung schulischer Bildung haben dazu die technisch-medialen Entwicklungen beigetragen, die zur Gewöhnung zunächst an das Sprechen standardnaher Formen überhaupt beigetragen haben und dann ihre natürliche Verwendung in verschiedenen Situationen und Kontexten präsentierten. Es beginnt das mit dem sprechenden Medium Rundfunk in den 1920er Jahren, mit seiner auch politisch forcierten Verbreitung in den folgenden Jahrzehnten. Eine weitere Stufe ist die durch den Tonfilm vorbereitete, aber dann mit dem jedenfalls zunächst »nationalen« Fernsehen seit den späten 1950er Jahren erfolgende Erfahrung des Sprechens in Bild und Ton. Dessen Dominanz gab andererseits dem Radio Raum für kolloquialere Töne. Die zeitliche und inhaltliche Verbreiterung des TV-Angebots bringt dann neue Lebensstile und Sprechweisen in die Öffentlichkeit und zur öffentlichen Besprechbarkeit. Aufkommen und Entwicklung der »sprechenden« und dann Bilder und Sprache

gebenden Medien, also vor allem Radio und Fernsehen, haben die Gewöhnung an standardsprachliche und standardsprachnahe Äußerungsformen mit sich gebracht. Das hat Folgen für den Grad und die Rolle von regional akzentuiertem Sprechen. Das deutlich regional markierte Sprechen, das zumindest in der Mitte und im Süden des deutschen Sprachgebiets die normale Form des Sprechens repräsentierte, wurde mit dem Erfolg des hochsprachlichen muttersprachlichen Unterrichts zum eher ländlich konnotierten Dialekt – mit seiner sozialen Umdeutung.

Dabei mischt sich zum anderen die Orientierung an einer nur für die schriftliche Form eigentlich einigermaßen explizit gemachten Normierung mit einer von Anfang an nur marginal wirksamen orthoepischen Normierung. Diese Regelung zur Aussprache ist aufgrund ihres vortechnischen Bezugsbereichs – dem des artikulierten Sprechens auf der Bühne – auch in abgeschwächten Formen eher eine in Sonderfällen gültige Idealnorm. Im Lichte der weiteren Entwicklung kann man diese Regelung als eine Art Katalysator für die weitere Entwicklung allgemeiner verbindlicher Normvorstellungen verstehen. Die »sprechenden« Medien, von denen die sprachliche Welt des 20. Jahrhunderts geprägt wurde, zielten vor allem in ihrer Funktion als Leitmedien zunächst auf eine möglichst übergreifende gesprochene Form, die dann allmählich von einer natürlich gehobenen Sprechsprachlichkeit bis an die professionelle Beherrschung einer idealtypischen Normrealisierung reicht.

Zudem, und das ist vielleicht der sehr grundlegende Nebeneffekt: Auch wenn Variation in der phonetischen Realisierung als ein salientes Merkmal zur Einschätzung der normativen Akzeptanz verstanden werden kann, ist sie bei weitem nicht alles, was man von einer standardnahen Sprechsprachlichkeit erwartet. Lexikalisches, und da gerade auch das typisch Gesprochene (wie Gesprächspartikeln, aber auch Partikeln insgesamt; vgl. Eichinger 2017b) ebenso wie die Wörter des (öffentlichen) Alltags wurden grundsätzlich eher in den Bereich der regionalsprachlichen Umgangssprache eingeordnet. So ist die »Versprechsprachlichung« auf dieser (wie auf grammatischer und konstruktioneller) Ebene der typische Fall der Regulierung im Rahmen einer Gebrauchsnorm. Aber auch, wenn areale phonetische Präferenzen sichtbar werden, handelt es sich nicht so sehr um den Beibehalt zentraler dialektaler Merkmale, sondern um Symptome einer gebrauchsorientierten Verortung im sprachkulturellen Raum – bei angenommener kommunikativer Neutralität oder zumindest Unschädlichkeit im Rahmen öffentlicher Kontexte. Ein einfaches Beispiel dafür ist die unterschiedliche Behandlung von Fremdwörtern, im Lautlichen und im Gebrauch, in den verschiedenen Gegenden des deutschsprachigen Raums. Davon zeugen viele Befunde in den Darstellungen des AAGD, zum Beispiel die Karten zum Anlaut von Wörtern wie *Gelatine*, *Journalist* und *Jury*<sup>1</sup>, die gleichzeitig auch zeigen, dass das regionale Metadatum nur ein möglicher Bedingungsfaktor für Variation ist – das aber durchaus, was Stefan Kleiner und Ralf Knöbl an einem phonologisch bekannt auffälligen Beispiel zur Aussprache haupttoniger Vorsilben zu belegen vermögen (vgl. Kleiner/Knöbl 2018, S. 173–175).

---

1 <http://prowiki.ids-mannheim.de/bin/view/AADG/ZhimAnlaut> [Zugriff: 13.10.2018].

Gegen das Bild, das die Fragen eines standardnahen Wortschatzes der gesprochenen Sprache eher ausklammert, wenden sich unter anderem die Untersuchungen und Darstellungen zur nationalen Variation (neuere Projekte zu Österreich sind u.a. Dürscheid/Elspaß/Ziegler 2018, Lenz u. a. o.J., Ransmayr 2019). Als Ergebnis ist hier das *Variantenwörterbuch* (Ammon/Bickel/Lenz 2016) zu nennen, das sich allerdings auf einen relativ formalen Standardbegriff bezieht, etwa im Hinblick auf die Bewertung der schriftlichen Festlegung und Kodifikation der Norm (vgl. dazu Auer 2018, S. 54). Gerade an dieser Stelle wird klar, dass auch auf dieser Ebene aus historischen Gründen eher norddeutsche Varianten, die direkter auf die Realisierung gemäß der Schriftform bezogen sind, eine Präferenz im Hinblick auf ihre Akzeptanz als standardsprachlich haben. Das prägt sicher auch die Einschätzung bei entsprechenden Befragungen (vgl. Norddeutsch als »schönster Dialekt« in Eichinger u. a. 2009), die durch die Erfahrung mit Norminstanzen geprägt ist. Gerade für den Süden des deutschsprachigen Raums und in Sonderheit für seine nationalen Ausprägungen etwa in Österreich gilt, dass zwar bundesdeutsch-nördliche Standardsprachlichkeit durch ihre Präsenz und Schriftsprachorientiertheit wirkt, dass sich aber die Bandbreite der in modernen Gesellschaften nötigen Standardsprachlichkeit nicht darin erschöpft, sondern im Hinblick auf verschiedene situative Metafaktoren, eben auch Arealität, reagiert. Gerade in den von Individualisierung und Lebensstilorientierung geprägten modernen europäischen Gesellschaften ist hier auch im Raum des Standards eine Bandbreite von Optionen gegeben, in der Sprache zu zeigen, wie man wahrgenommen werden will (vgl. Eichinger 2017b, S. 297–303).

### 2.3 Ein post-regionales Bild

Zu diesen Überlegungen passt auch eine neuere Diskussion, die zunächst weniger im Hinblick auf den deutschsprachigen Raum geführt wurde, jetzt aber auch auf ihre Relevanz für die Entwicklung sprechsprachlicher übergreifender Normalität aufgenommen worden ist (skizziert in Auer 2018). Es geht hierbei um das Konzept eines »Neo-Standards«, der sich in meinungstragenden Schichten und Gruppen entwickle und sehr viel mehr auf generalisierte abstrakte sprechsprachliche Charakteristika baue als auf den Anschluss sei es an Strukturen des Geschriebenen oder (etwa regionale) Traditionen des Sprechens. Das Interessante daran ist, dass sich hier eine mit den Aspekten von Informalität und Modernität verbundene Interaktionsform bilde, die primär sprechsprachlich sei, aber ihrerseits in erheblichem Maße zumindest die mediale Schriftlichkeit beeinflusse. Das betrifft, um nur ein Beispiel zu nennen, unter anderem Fragen und Techniken der Informationsstrukturierung, die sich zum Beispiel an der Zunahme »zitatförmiger« statt indirekter Abhängigkeitsmarkierungen zeigt, also etwa *ich weiß, er wird kommen* statt traditionell *ich weiß, dass er kommen wird* (vgl. Auer 2018, S. 49 f.). Insofern hier auch Formen entwickelt werden, die in übergreifende Schriftsprachlichkeit eingehen, treten logischerweise von den »alten« gesprochenen Sprachen genommene Merkmale zurück, und sie entsprechen dann auch weniger dem intendierten »moder-

nen« Charakter solch eines Neo-Standards. Unter diesen Bedingungen tritt Regionalität als Faktor sicher zurück. Allerdings ist derzeit noch nicht klar, wie weit die Entwicklung einer solchen Form greift. Peter Auer (2018, S. 53) hält sie derzeit für ein Phänomen, das vorwiegend in Deutschland zu beobachten sei, allerdings eben in Kontexten, die als standardnah zu betrachten seien.

Ohne zu diskutieren, was Merkmale regionaler Verteilung in diesem Kontext bedeuten, kann man diese Entwicklung auch als Beleg dafür sehen, mit welcher Bandbreite bei einem Gebrauchsstandard zu rechnen sein könnte bzw. welche Variabilität in diesem Bereich von den Sprecherinnen und Sprechern verlangt wird.

## Literatur

- [AKADEMIEN 2017] DEUTSCHE AKADEMIE FÜR SPRACHE UND DICHTUNG; UNION DER DEUTSCHEN AKADEMIEN DER WISSENSCHAFTEN (Hg., 2017): *Vielfalt und Einheit der deutschen Sprache. Zweiter Bericht zur Lage der deutschen Sprache*. Tübingen: Stauffenburg.
- AMMON, ULRICH; BICKEL, HANS; LENZ, ALEXANDRA N. (Hg., 2016): *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen*. 2., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: de Gruyter.
- AUER, PETER (2018): The German neo-standard in a European context. In: Stickel, Gerhard (Hg.): *National Language Institutions and National Languages*. Budapest: EFNIL, S. 37–56.
- BLUMENBERG, HANS (1998): *Begriffe in Geschichten*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- CHRISTEN, HELEN; GUNTERN, MANUELA; HOVE, INGRID; PETKOVA, MARINA (2010): *Hochdeutsch in aller Munde. Eine empirische Untersuchung zur gesprochenen Standardsprache in der Deutschschweiz*. Stuttgart: Steiner (= ZGL-Beiheft, Bd. 140).
- DANNERER, MONIKA (2019, i. Dr.): Die Universität als Vorbild/Spiegelbild/Zerrbild für Sprach Einstellungen und Sprachgebrauch heute? In: Eichinger, Ludwig M.; Plewnia, Albrecht (Hg.): *Neues vom heutigen Deutsch. Empirisch, methodisch, theoretisch*. Berlin-Boston: de Gruyter (= Jahrbuch des IDS 2018).
- DEPPERMANN, ARNULF (Hg., 2013): *Das Deutsch der Migranten*. Berlin-New York: de Gruyter (= Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2012).
- DEPPERMANN, ARNULF; HELMER, HENRIKE (2013): Standard des gesprochenen Deutsch: Begriff, methodische Zugänge und Phänomene aus interaktionslinguistischer Sicht. In: Hagemann, Jörg; Klein, Wolf Peter; Staffeldt, Sven (Hg.): *Pragmatischer Standard*. Tübingen: Stauffenburg, S. 111–141.
- DÜRSCHIED, CHRISTA; ELSPASS, STEPHAN; ZIEGLER, ARNE (2018): *Variantengrammatik des Standarddeutschen. Ein Online-Nachschlagewerk*. Online: <http://mediawiki.ids-mannheim.de/VarGra/index.php/Hauptseite> [Zugriff: 13.10.2018].
- EICHINGER, LUDWIG M. (2011): *Normprobleme, oder: Variation ist sinnvoll. Überlegungen zum heutigen Deutsch*. Stuttgart: Steiner (= Akademie der Wissenschaften und der Literatur zu Mainz. Abhandlungen der Geistes- und Sozialwissenschaftlichen Klasse 2011, H. 6).
- DERS. (2017a): Für eine realistische Sprachwissenschaft. In: Dietmar Goltschnigg (Hg.): *Wege des Deutschen. Deutsche Sprache und Germanistik-Studium aus internationaler Sicht*. Tübingen: Stauffenburg, S. 47–56.
- DERS. (2017b): Gesprochene Alltagssprache. In: Akademien 2017, S. 283–331.
- EICHINGER, LUDWIG M. u. a. (2009): *Aktuelle Spracheinstellungen in Deutschland. Erste Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativumfrage*. Mannheim: IDS/Universität Mannheim.
- EISENBERG, PETER (2017): Standarddeutsch: Überdachung der Varietäten. In: Akademien 2017, S. 53–104.

- ELSPASS, STEPHAN (2005): *Sprachgeschichte von unten. Untersuchungen zum geschriebenen Alltagsdeutsch im 19. Jahrhundert*. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 263).
- FASSMANN, HEINZ (2007): Binnenmigration. In: *Online-Handbuch Demografie*. Berlin: Berlin Institut für Bevölkerung und Entwicklung. Online: <https://www.berlin-institut.org/online-handbuchdemografie/bevoelkerungsdynamik/faktoren/binnenmigration.html> [Zugriff: 13.10.2018].
- KLEINER, STEFAN (2011ff.): *Atlas zur Aussprache des deutschen Gebrauchsstandards (AADG)*. Unter Mitarbeit von Ralf Knöbl. Online: <http://prowiki.ids-mannheim.de/bin/view/AADG/> [Zugriff: 23.10.2018].
- KLEINER, STEFAN; KNÖBL, RALF (2018): Zur Aussprache nicht haupttoniger Vorsilben mit <e> in Lehnwörtern im deutschen Gebrauchsstandard. In: Lenz, Alexandra N.; Plewnia, Albrecht (Hg.): *Variation - Normen - Identitäten*. Berlin-Boston: de Gruyter (= Germanistische Sprachwissenschaft um 2020, Bd. 4), S. 157-176.
- KLEINER, STEFAN; KNÖBL, RALF; MANGOLD, MAX (2015): *Duden - Das Aussprachewörterbuch*. 7., komplett überarbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin: Dudenverlag (= Duden, Bd. 6).
- LENZ, ALEXANDRA N. u. a. (o. J.): *SFB Deutsch in Österreich. Variation - Kontakt - Perception*. Online: <https://dioe.at/> [Zugriff: 23.10.2018].
- LOBIN, HENNING (2018): *Digital und vernetzt. Das neue Bild der Sprache*. Stuttgart: Metzler.
- RANSMAYR, JUTTA (2019, im Druck): Dialekt, Standard & Co. an Österreichs Schulen: Verwendung von und Umgang mit Varietäten des Deutschen in Österreichs Klassenzimmern. Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt zum österreichischen Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache. In: Bülow, Lars u. a. (Hg.): *Deutsch in Österreich*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang.
- RUPPENTHAL, SILVIA; LÜCK, DETLEV (2009): Jeder fünfte Erwerbstätige ist aus beruflichen Gründen mobil. Berufsbedingte räumliche Mobilität im Vergleich. In: *ISI* 42, Juli 2009, S. 1-6.
- SCHMIDT, JÜRGEN ERICH (2017): Vom traditionellen Dialekt zu den modernen deutschen Regionalsprachen. In: *Akademien* 2017, S. 105-143.
- STORRER, ANGELIKA (2017): Internetbasierte Kommunikation. In: *Akademien* 2017, S. 247-281.
- THOMAS, MELINA (2014): *Doing Family in Europe*. Dissertation, Universität Kassel. Online: <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2014081445891/7/Dissertation-MelinaThomas.pdf> [Zugriff: 23.10.2018].

İnci Dirim

# Nationalstaatliche Normen, Mehrsprachigkeit und die Macht des didaktischen Essentialismus

Nationalssprachen – eines bestimmten Typs dieser Staatsform – sichern ideologisch den Fortbestand der Nationalstaaten und stellen die sprachliche Grundlage des Bildungssystems als staatliche Institution dar. Damit entfalten Nationalssprachen eine enorme normierende Kraft, die auf der einen Seite eine Planbarkeit des sprachlichen Ausdrucks, des sprachlichen Lernens und seiner Überprüfung liefert, auf der anderen Seite aber Denken und Sprechen, gerade in der postmodernen mehrsprachigen Migrationsgesellschaft, stark einschränkt. Dieses Problem – und didaktische Dilemma – wird in diesem Beitrag in seinen Grundzügen dargestellt und diskutiert.

---

## 1. Problemaufriss

Der Begriff »Essentialismus« geht auf das lateinische Wort *essentia* zurück, das soviel wie »Wesen« bedeutet. »Essentialismus« lautet das Ergebnis der kritischen Analyse eines bestimmten Welt- und Wissenschaftsverständnisses, das danach trachtet, Komplexität auf einige Merkmale zu reduzieren, die als feste Eigenschaften (wissenschaftlich ermittelte) Grundlagen des Denkens und Handelns darstellen sollen. Der Essentialismus ist also eine Perspektive der Betrachtung und kommt in vielen Wissensbereichen und Disziplinen vor, wohl mindestens ebenso oft findet man die kritische Beschäftigung mit dieser Perspektive, die auch als eine modernistisch-strukturalistisch-positivistische Sicht bezeichnet werden könnte. Essentialismus führt zu einer Reduzierung und Fixierung komplexer Sachverhalte auf einige Merkmale, die als wesentlich angesehen werden. So fasst beispielsweise Thommen im *Gabler Wirtschaftslexikon* Essentialismus als »eine in der platonisch-aristotelischen Philosophie wurzelnde Sichtweise, dass die Aufgabe der Wissenschaft im

---

İNCI DIRIM ist Übersetzerin, Germanistin, Linguistin und Erziehungswissenschaftlerin. Seit März 2010 ist sie Professorin für Deutsch als Zweitsprache an der Universität Wien.

E-Mail: inci.dirim@univie.ac.at

Erkennen des Wesens bzw. der Essenz der Dinge besteht. Faktisch zu erreichen versucht wurde dieses Ziel nicht mittels erfahrungswissenschaftlicher Erklärungen, sondern durch Realdefinitionen« (Thommen o. J., o. S.). Thommen ist der Meinung, dass »in den fortgeschrittenen Wissenschaften [...] der Essentialismus allg. als überholt [gilt]; Reste davon finden sich in phänomenologisch-hermeneutischen Denkweisen« (ebd.). Was unter »fortgeschrittener Wissenschaft« verstanden werden kann und welche Disziplinen nicht den Stand der »Fortgeschrittenheit« aufweisen, müsste eigens diskutiert werden, was im vorliegenden Beitrag nicht geleistet werden kann. Unschwer feststellbar hingegen ist, dass in pädagogischen und sprachdidaktischen bzw. -pädagogischen Diskussionszusammenhängen, die für das vorliegende Heft interessant sein dürften, das Essentialismusproblem »in den eigenen Reihen« durchaus selbstkritisch diskutiert wurde, das Problem also sowohl identifiziert als auch nach Wegen seiner Überwindung gesucht wurde. Im pädagogischen Feld der Beschäftigung mit Migration beispielsweise wurden die Vorgehensweisen der 1960er Jahre nachträglich als essentialistisch kritisiert (vgl. Mecheril u. a. 2010). Es wurde bemängelt, dass Schüler\_innen als Vertreter\_innen einer statischen und starren Nationalkultur angesehen wurden, dass dabei diese ihnen zugeschriebene Kultur auf einige exotisierende Eigenschaften reduziert wurde und dass sie gegen die als »die Kultur« der Majorität konstruierte Vorstellung polarisiert wurde, wodurch der Imagination gegensätzlicher Weltansichten Vorschub geleistet wurde. Im Anschluss an diese Kritik wurden zuschreibungs- und kulturreflexive Zugänge erarbeitet (vgl. Mecheril u. a. 2010 und Altmayer 2006). In der Erziehungswissenschaft zum Beispiel stellt die »Migrationspädagogik« (Mecheril 2004 und Mecheril u. a. 2010) einen der Zugänge zu Erziehung und Bildung in der Migrationsgesellschaft dar, der sich dezidiert gegen essentialistische Sichtweisen wendet. Allerdings kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Denkrichtung des Essentialismus in Folge dieser Arbeiten vollständig überwunden wurde – ein Problem, das Glauninger bezogen auf das linguistische Salienzkonzept diskutiert (Glauninger 2014). Salienz kann hierbei verstanden werden als Identifikation auffälliger, prägnanter sprachlicher Merkmale in einem Untersuchungskontext. Das Salienzkonzept der Linguistik weist nach der Diagnose Glauningers, und meiner sicherlich etwas vereinfachenden Wiedergabe seiner Kritik, stark essentialistische Züge auf, die sich beispielsweise darin zeigen, dass Sprache mit diesem Konzept der Merkmalsfestlegung als objektivierbare Menge, das heißt, als System, dessen Konstituenten in einer organischen Relation zueinander stehen, aufgefasst wird (ebd.). Glauninger (2014) macht auf Probleme aufmerksam, die dieser Essentialismus verursacht, nämlich u. a. die Homogenisierung der Heterogenität natürlicher Sprachen. Ein Gegenkonzept beinhalten die Überlegungen Buschs zum Terminus »Zweisprachigkeit«. Busch kritisiert, dass mit diesem Begriff der Eindruck erweckt wird, dass es sich bei Sprache um eine zählbare Größe handelt und folglich von Sprecher\_innen erwartet wird, dass sie zwei solch zählbarer und voneinander klar abgrenzbarer Mengen beherrschen. Diese Kritik findet im Begriff »Sprachigkeit« eine Umsetzung (Busch 2013; auch Dorostkar 2014), indem damit angezeigt wird, dass Sprachen und Register der Sprachen ineinander überfließen, dass sie also nicht scharf

voneinander getrennt werden können und auch nicht abschließbar sind. Allerdings handelt es sich bei diesem Begriff nicht um einen in verschiedenen disziplinären Einzelzusammenhängen durchgesetzten etablierten Sprachbegriff. Glauning (2014) macht entsprechend darauf aufmerksam, dass das Problem des sprachbezogenen Essentialismus noch nicht durch etwa eine konsequent subjektbezogene konstruktivistische Sichtweise überwunden wurde.

An das Problem des sprachlichen Essentialismus knüpft der vorliegende Beitrag an, indem diskutiert wird, inwiefern die Didaktik des Deutschen als Zweitsprache als eine essentialistische identifiziert werden kann und wenn ja, welche möglichen Konsequenzen dieser Essentialismus beim Umgang mit Deutsch als Zweitsprache in der Schule entfalten könnte. Schließlich wird die dilemmatische Lage des Faches charakterisiert. Als Hintergrundfolie fungiert ein Mehrsprachigkeitsbegriff, der an den oben vorgestellten Begriff der »Sprachigkeit« anschließt. Das Fach kann meines Erachtens die Radikalität dieses Begriffs nicht in letzter Konsequenz übernehmen, weil es im Bereich »Deutsch als Zweitsprache« notgedrungen gilt, dem Konzept der Nationalsprache zu folgen, also dieses zu affirmieren, da die Beherrschung der Nationalsprache durch die Lernenden von institutionellen Instanzen wie Integrationsbehörden verlangt wird. Das Spannungsverhältnis zwischen »Sprachigkeit« und Nationalsprachlichkeit ist demnach Gegenstand der folgenden Ausführungen.

## 2. Der Natiolekt als essentialistisches Inventar

Nationalstaaten werden auch mit Hilfe nationaler Symbole ideell bzw. ideologisch gesichert. Zu diesen Symbolen zählt die Nationalsprache (= Natiolekt), die in einem bestimmten Konzept des Nationalstaates Bestandteil der Gleichsetzung von »Staat«, »Volk« und »Sprache« darstellt. Ein eindrucksvolles Beispiel für die Konstruktion einer Nation aus den Resten eines mehrsprachigen »Imperiums« liefert die Türkei. Im Zuge der Architektur eines monolithischen Staates nach dem nationalstaatlichen Vorbild, vor allem Frankreichs, wurde ein türkischer Dialekt nicht nur zur Nationalsprache erkoren, sondern auch alle Minderheitensprachen, die nicht durch den Lausanner Staats- und Friedensvertrag (1923) geschützt wurden, illegalisiert. Die türkische Sprache war als Natiolekt das zentrale Merkmal der Konstitution der staatstragenden türkischen Nation und wurde durch verschiedene Mythen und Gesetze abgesichert – mit heute noch im Bildungsbereich beobachtbaren schwerwiegenden Folgen für Schüler\_innen, die (auch) mit nicht geschützten Minderheitensprachen aufwachsen (vgl. İnal 2018).

Gogolins empirische Studie, die in dem Buch *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* veröffentlicht wurde, beschäftigt sich mit einer Spielvariante dieser Problematik mit Bezug auf den Nationalstaat Deutschland. Die weitgehende Reduzierung von »Sprache(n)« auf das »Deutsche«, die im Rahmen des Bildungssystems stattfindet, könne nach Gogolin als Ergebnis eines »monolingualen Habitus« (Gogolin 2008 [1994]) angesehen werden. Gogolin formuliert diesen Begriff unter Rückgriff auf die Habitustheorie von Pierre Bourdieu (vgl. u. a. Bourdieu 1983) als Ergebnis der Studie, die in Hamburg durchgeführt wurde und in der sie Lehr-

kräfte zu ihrem Umgang mit Mehrsprachigkeit in ihren Klassen befragte. Sie arbeitete heraus, dass die Lehrkräfte Einsprachigkeit als Normalfall und Mehrsprachigkeit als Abweichung betrachteten und leitete davon ab, dass es Lehrkräften in Deutschland auf Grund dieser Anschauung schwerfallen dürfte, mit Mehrsprachigkeit umzugehen (Gogolin 2008). Diese Schwierigkeit wiederum führt Gogolin auf den Prozess der Nationbildung in Deutschland zurück, die mit der Etablierung der – für einen bestimmten Typ Nationalstaat geltenden – grundlegenden Gleichsetzung »ein Volk, ein Land, eine Sprache« einherging. Mit dieser Gleichsetzung wurde die Nation ideell konstituiert und gesichert. Die Institution Schule war ein Ort, in dem diese Gleichsetzung gefestigt, d. h., den Schüler\_innen so »einverleibt« wurde, dass sie sich zu einer kaum reflektierbaren Einstellung entwickelte, zum Habitus (ebd.) also. Mit dieser Thematisierung von Schule rückt diese Institution nicht nur als Bildungsinstitution in den Fokus, sondern auch als nationalstaatliches Instrument der Sicherung bzw. Reproduktion der ideellen Grundlagen des Staates. Hans-Jürgen Krumm kommt das Verdienst zu, unter Rückgriff auf historische Analysen von Ulrike Eder diskutiert zu haben, inwieweit in Österreich auf Grund der Vergangenheit der mehrsprachigen Donaumonarchie heute von einem »monolingualen Habitus« die Rede sein kann. Krumm (2007) zeigt, dass in der letzten Phase der Donaumonarchie mit neuen Regelungen die Position des Deutschen immer stärker eingeführt und zementiert wurde, sodass davon ausgegangen werden kann, dass auch in Österreich der »monolinguale Habitus« existiert.

Die Nationalsprachen werden, auf das Deutsche bezogen, mit Regelwerken wie dem *Duden* oder dem *Österreichischen Wörterbuch* festgelegt, die zwar hin und wieder geringfügig überarbeitet werden, aber weitgehend gleich bleiben. Die Sprache ist mit diesen Normierungen zwischen zwei Buchdeckeln bzw. deren Online-Version normativ fixiert. Unterschiedliche Register des Deutschen, Soziolekte und Dialekte finden in diesen Formaten nur sehr eingeschränkt einen Platz. Auf der einen Seite steht damit jeweils ein Regelwerk zur Verfügung, das herangezogen werden kann, um in verschiedenen Kontexten den Sprachgebrauch handhabbar zu machen und eine interpersonal verlässliche Kodifizierung für unterschiedliche Kommunikationspartner\_innen zur Verfügung zu stellen. Obwohl auf der anderen Seite in Österreich andere Amtssprachen als Deutsch und anerkannte Minderheitensprachen existieren, ist das *Österreichische Wörterbuch* das offiziell-verbindliche Sprachregelwerk, bei dem unter »Österreichisch« nur »Deutsch« verstanden wird. Interessanterweise werden die regionalen Amtssprachen nicht als »Österreichisch« verstanden, sondern nur die österreichische Varietät des Deutschen (zur Plurizentrik des Deutschen vgl. de Cillia 2006). Sprachen der »anerkannten« Minderheiten und die Migrationssprachen, die in Österreich verwendet werden, finden in das *Österreichische Wörterbuch* nur als »neue Wörter« des Deutschen Eingang, so zum Beispiel das Wort »Bulgur« aus dem Türkischen.

Die in den Regelwerken fixierte Sprache wird mit verschiedenen Instanzen und auf verschiedenen Wegen durchgesetzt. De Cillia schreibt dazu:

Die Normen der Standardvarietäten sind von sehr hoher Verbindlichkeit. Sie sind kodifiziert – es gibt für sie Nachschlagewerke für den »korrekten« Gebrauch, sie haben amtlichen Status, sie werden in der

Schule förmlich gelehrt, sind oft auch gesetzlich verankert (z. B. in der Verfassung, in Lehrplänen) und ihre Einhaltung wird kontrolliert von »Sprachnormautoritäten« (Ammon 2005). Für die Durchsetzung oder Aufrechterhaltung dieser Normen sorgen so genannte normsetzende Instanzen (Ammon 2005) wie Modellsprecher/Modelltexte; Berufssprecher, -schreiber (z. B. Nachrichtensprecher, Schriftsteller); Sprachkodices (Nachschlagwerke, Wörterbücher, Grammatiken); Sprachexperten (sprachwissenschaftliche Fachleute) und eben Sprachnormautoritäten, die von Berufs wegen Texte korrigieren (dürfen) (Lehrer, Amtsvorstände, Lektoren, Redakteure etc.). (de Cillia o. J., S. 7)

Diese amtliche Reduzierung von Mehrsprachigkeit auf Deutsch und die disziplinierte Weitergabe dieser Normen an die Lernenden entfalten auch im Bereich des nationalen Bildungssystems ihre Wirkung, zumal diese Institution eine staatliche Instanz darstellt, die die Aufgabe der Reproduktion von Wissen und Zugehörigkeitsoptionen für die Sicherung des Nationalstaates erfüllt. Die Macht, die von dieser Involviertheit des Bildungssystems für den Sprachgebrauch und die Entwicklung von Denken und Sprechen ausgeht, wird im folgenden Abschnitt diskutiert.

### 3. Die Macht des essentialistischen Natiolekts im Bildungsbereich

Wie oben dargestellt, hält der Natiolekt präskriptive Normen bereit, die eine enorme Wirkung auf Vorstellungen von einer »korrekten« und zu verwendenden planbaren Sprachlichkeit und Kognition entfalten. Daher können die nationalen Sprachwerke auch als Normierungsinstanzen von Sprache angesehen werden. Die Nationalsprache Deutsch ist in Österreich als Schulsprache im Schul- und Unterrichtsgesetz verankert (§ 16 des SchUG<sup>1</sup>). Auch wenn an österreichischen Schulen nicht nur Standarddeutsch gebraucht wird (siehe die Beiträge von Kleiner/Knöbl, Buchner/Elspaß und Ransmayr in diesem Heft), steht das Standarddeutsche zumindest im schriftlichen Bereich als normierende Instanz im Raum, mit Auswirkungen auf den mündlichen Sprachgebrauch.

Wenn es in bildungsinstitutionellen Kontexten darum geht, den in Deutsch stattfindenden Regelunterricht sprachlich zu gestalten, kommen Konzepte und Vorgehensweisen ins Spiel, die zum Teil relativ starr festlegen, wie – auch lehrer\_innen-seits – gesprochen und geschrieben werden soll. Ein Beispiel hierfür stellen die Operatoren und Aufgabenformulierungen für den Deutschunterricht dar, mit denen im Rahmen des kompetenzorientierten Deutschunterrichts bestimmte Aufgabenstellungen unmissverständlich erteilt werden sollen, auch um die Reliabilität der Aufgabenstellungen und damit eine »objektivere« Prüfbarkeit und Beurteilbarkeit von Arbeits- und Prüfungsergebnissen zu sichern (vgl. BMBF 2012, S. 21). Damit wird generell das Problem virulent, dass Bildung mit dieser Perspektive weniger als Konstruktionsleistung verstanden wird, sondern der Aspekt einer bestimmten Reproduzierbarkeit von prozeduralem Wissen in den Vordergrund gestellt wird. Im Dienste dessen wird versucht Sprechen und Sprache im Rahmen des

---

1 § 16 SchUG Unterrichtssprache. Online: <https://www.jusline.at/gesetz/schug/paragraf/16> [Zugriff: 7.10.2018].

Natiolekts stärker zu normieren, wodurch bestimmte kognitive Denkopoperationen mit bestimmten sprachlichen Formulierungen verbunden werden. Es wird hiermit zwar ein sicherer Rahmen gegeben, mit dem auch, um an dieser Stelle einen ersten Blick in den Bereich Deutsch als Zweitsprache zu werfen, in der Entwicklung und Anwendung von Sprachfördermaßnahmen gearbeitet werden kann. Zugleich stellt diese starke präskriptiv-normative Fixierung von Sprache die von Glauning (2014) kritisierte Reduzierung von Heterogenität von »Sprachigkeit« dar und ist damit essentialistisch, weil damit Möglichkeiten des sprachlichen Ausdrucks und damit auch des Denkens stark gelenkt und normiert werden. Für Schüler\_innen, die im Elternhaus mit Deutsch aufwachsen, bedeutet dies meines Erachtens eine gelenkte Einschränkung; für Schüler\_innen, die im privaten Umfeld auch oder nur mit anderen Sprachen als Deutsch aufwachsen, eine noch größere Disziplinierung des Denkens und auch dessen Einschränkung.

Es lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass es sich beim Natiolekt als Schulsprache um ein essentialistisches, also weitgehend festgelegtes starres Inventar handelt, das dem Schulunterricht und den geforderten Kompetenzen der Schüler\_innen zugrunde gelegt wird. Dieser sichere Rahmen, der Planbarkeit und Vorhersehbarkeit ermöglicht, diszipliniert und lenkt zugleich das Sprechen und die Kognition, mit der ein Dilemma eines in einer postmodernen Migrationsgesellschaft stattfindenden schulischen Lernens identifiziert sein soll, das versucht modernistische Rahmen aufrechtzuerhalten. Hiermit wird vielleicht deutlich, dass über Sprache eine Art Macht- und Kulturkampf ausgefochten wird, auch wenn er selten Gegenstand der Reflexion darstellt. Die starre Festlegung der Sprache eröffnet die Möglichkeit der Orientierung an einem mehr oder weniger festen Gefüge, womit ein durchaus modernistisches Bild des nationalen »Heims« verbunden ist und eben ein Sprachessentialismus, bei dem bestimmte Merkmale als die richtigen fixiert werden, die zu den »heimischen Gebrauchsgegenständen« gehören.

In der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache wird weitgehend mit diesem Sprachkonzept gearbeitet, in das die Schüler\_innen eingefügt werden sollen, allerdings von Seiten der Sprachförderung wohl zumeist nicht als Reproduktion einer Nation und der Unterwerfung von Anderen darunter gedacht, aber auch mit dieser Konsequenz. Gerade wenn es darum geht, zur Unterstützung von Schüler\_innen, die die Unterrichtssprache Deutsch noch nicht im geforderten Maße beherrschen, durch die Ausarbeitung von guten Deutschförderkonzepten beizutragen, wird zugleich der Natiolekt in einer essentialistischen Form reproduziert. Für die Reduzierung der Ungleichstellung zwischen Schüler\_innen mit dem Deutschen als Erst- und Zweitsprache im monolingual deutschsprachigen Bildungssystem gibt es meines Erachtens allerdings keinen anderen Weg. Das Modell des Natiolekts als Schulsprache bietet eine gute Basis der Identifizierung von Förderzielen, der Vermittlung der damit verbundenen sprachlichen Mittel und der Überprüfung von deren »Beherrschung«. Dies erscheint vorteilhaft: Man kann im Sinne des Ziels der Deutschvermittlung, um den Bildungserfolg zu erhöhen, auf bestimmte Grammatikregeln, bestimmte fach- und bildungssprachliche Wortschätze etc. zurückgreifen. Auf der anderen Seite, der Kehrseite der Medaille, wird durch (zumindest den Ver-

such) diese Normierung der »monolinguale Habitus« reproduziert und auch nicht mit einem sprachlichen System gearbeitet, das für zwei- und mehrsprachig aufwachsende Schüler\_innen ideal wäre.

Welche Alternativen zum natiolektal-monolingualen Sprachmodell der institutionellen Bildung gibt es oder zumindest welche Möglichkeiten, seine einschränkende Macht zu reduzieren? Dies soll im Folgenden in Ansätzen diskutiert werden.

#### 4. Mehrsprachiges Lernen in natiolektalen Konzepten und darüber hinaus

Nach Rezeption von Reich und Roth zeigen Studien aus den USA, dass bilinguale Schulmodelle weitaus bessere Bedingungen für zweisprachig aufwachsende Kinder bieten als monolinguale (vgl. Reich/Roth u. a. 2002, S. 17 f.), was die sprachlichen Fortschritte und die schulischen Erfolge betrifft. Allerdings müssen auch diese älteren Studien sich die Frage gefallen lassen, warum darin Varietäten der Sprachen und Alternationen zwischen den Sprachen usw., kurzum: »Sprachigkeiten«, nicht berücksichtigt wurden. Auch wenn diese Studien sich auf – weitgehend – bilinguale Gebiete mit autochthonen Minoritäten beziehen, in denen zum Beispiel »nur« die Sprachen Spanisch und Englisch gesprochen werden, und sie monolingualen Modellen folgen, wurde festgestellt, dass sie besser geeignet sind als monolinguale Schulen. Auch in Deutschland wurden in migrationsbedingt heterogenen Stadtteilen mit bilingualen Schulen im Sinne der Schüler\_innen positive Erfahrungen gemacht. Dabei handelt es sich um Schulen, in denen Schüler\_innen mit Kompetenzen in bestimmten Sprachen nach verschiedenen Organisationsformen und didaktisch-methodischen Vorgehensweisen in Deutsch und in einer Migrationssprache, die in der Umgebung der Schule verankert ist, unterrichtet werden. Der Modellversuch »Bilinguale Grundschule« in Hamburg wäre für die Schulbildung mit und in zwei Sprachen ein Beispiel, wobei sich in diesem Versuch gezeigt hat, dass auch Kinder mit anderen Sprachen als Deutsch und der unterrichteten problemlos in dieses Modell integriert werden können – vielleicht weil Sprache und Sprachförderung einen Schwerpunkt bilden, der auch diesen Kindern zugutekommt (vgl. Dirim/Döll/Neumann 2011).

In der Dissertation von Dirim (1998) wird dargestellt, wie der türkisch-deutsch gemischte Sprachgebrauch in einer Hamburger Grundschulklasse stattfindet, in der die Kinder im Regelunterricht beide Sprachen verwenden dürfen. Dirim stellt fest, dass die Kinder darauf zurückgreifen, auch das Türkische verwenden zu können. Es zeigt sich, dass die Kinder die Sprachen funktional mischen, dass aber das Türkische von den Kindern und der Lehrerin in den Unterricht so einbezogen wird, dass die Vorrangstellung des Deutschen unberührt bleibt. Das Türkische erlangt damit zwar nur eine »inselhafte Legitimation«, aber es findet ein Sprachgebrauch statt, mit dem im Sinne der Lernziele gearbeitet wird, indem die Beschränkungen der Natiolekte in beiden Sprachen überwunden werden. So fragt beispielsweise ein Junge während der Unterrichtseinheit »Gesundes Frühstück« den anderen mit den folgenden Worten, ob es in der Türkei Marmelade gebe: »Var mı lan Marmelade?« (Dirim 1998, Zitat aus dem Buchtitel, auf Deutsch: Du, gibt es [dort] Marmelade?).

Diese Äußerung (und weitere, die hier nicht genannt werden) zeigt u. a., dass es den Kindern möglich ist, die Sprachen im Sinne eines bilingualen Sprachgebrauchs mit eigenen Regeln zu transformieren, um ihre Belange auszuhandeln und zu lernen, nicht nur im Sinne der Erfüllung von curricularen Zielen.

In spanisch-englisch bilingualen Schulen in New York (USA) wird mit dem Konzept des »Translanguaging« (García 2009) gearbeitet, das den flexiblen Umgang mit den Sprachen systematisch in den Unterricht einbezieht, um Schüler\_innen, die lesen und schreiben lernen, erste Literalitätserfahrungen ohne durchgängige Einschränkung auf einen nationalen Code zu ermöglichen. Mit Translanguaging »as the deployment of a speaker's full linguistic repertoire without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named (and usually national and state) languages« (Otheguy/García/Reid 2015, S. 283) wurden in Schulen positive Erfahrungen gemacht, weil die Schüler\_innen den Zugang aktiv nutzten und (auch damit) im Vergleich zu anderen Schulen den Zugang aktiv nutzten sowie sozioökonomischen Voraussetzungen bessere allgemeine Lernergebnisse erreichten (ebd.). Dieses schulische Konzept ist wohl derzeit das einzige dokumentierte, mit dem zwar Natiolekte nicht ignoriert, aber zum Teil überwunden bzw. im Sinne von »Sprachigkeit« transformiert werden.

## 5. Ausblick

Sprache ist ein Stück weit unverfügbar und es ergibt wenig Sinn, die Transgressivität von »Sprachigkeit« zu unterdrücken, da dies, wie die oben zitierten Studien zeigen, Möglichkeiten von Schüler\_innen, Sprache zu gebrauchen und (sprachlich) zu lernen, einschränkt. Wenn sprachliche Bildung nicht mit einem technizistischen Blick auf eine Planbarkeit des Sprechens und Denkens im Rahmen des Natiolekts gefasst und – damit verbunden – eine Reduzierung von sprachlichen Möglichkeiten in Kauf genommen werden sollen, dann wäre es meines Erachtens wichtig, den natiolektalen sprachlichen Rahmen zu öffnen. Die oben vorgestellten Projekte und Schulversuche stellen einige wenige Beispiele der vielen möglichen organisatorischen Rahmen und didaktischen Konzepte in diesem Sinne dar. Selbst das nationale Bildungssystem (in Österreich) stellt einige Instrumente zur Verfügung, mit denen die Orientierung am deutschen Natiolekt aufgeweicht werden kann, u. a. das »Curriculum Mehrsprachigkeit« (Reich/Krumm 2013). Weitere Wege finden engagierte Lehrkräfte, die Spielräume nutzen, um es Schüler\_innen sprachlich-kognitiv zu ermöglichen, sich ihrer gesamten Sprachigkeit zu bedienen. Damit können nicht nur Ungleichstellungen zwischen Schüler\_innen mit unterschiedlichen sprachlichen Zugängen zum Bildungssystem reduziert werden, auch kann besser – im Sinne der Kinder und Jugendlichen – den postmodernen gesellschaftlichen Entwicklungen entsprochen werden.

## Literatur

ALTMAYER, CLAUS (2006): Kulturelle Deutungsmuster als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der Landeskunde. In: *Fremdsprachen lehren und lernen*, H. 35, S. 44–59.

- BMBF (Hg., 2012): *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung Deutsch. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben*. Wien: bmbf. Online: [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung\\_ahs\\_lfd\\_22136.pdf?6aanml](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfd_22136.pdf?6aanml) [Zugriff: 11.10.2018].
- BOURDIEU, PIERRE (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Schwartz, S. 183–198.
- BUSCH, BRIGITTA (2013): *Mehrsprachigkeit*. Wien: facultas wuv (= UTB 3774).
- DE CILLIA, RUDOLF (2006): Varietätenreiches Deutsch. Deutsch als plurizentrische Sprache und DaF-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul (Hg.): *Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven*. Innsbruck-Wien-Bozen: StudienVerlag, S. 51–65.
- DERS. (o. J.): *Sprachnorm, innersprachliche Mehrsprachigkeit und Sprachunterricht*. Online: [https://oesterreichisches-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/p\\_oesterr\\_dt\\_unterrichtssprache/Publicationen\\_Rudolf\\_de\\_Cillia/de\\_Cillia\\_Innersprachliche\\_Mehrsprachigkeit\\_Sprachnorm\\_und\\_Sprachunterricht\\_def\\_Version\\_16\\_07.pdf](https://oesterreichisches-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oesterr_dt_unterrichtssprache/Publicationen_Rudolf_de_Cillia/de_Cillia_Innersprachliche_Mehrsprachigkeit_Sprachnorm_und_Sprachunterricht_def_Version_16_07.pdf) [Zugriff: 9.10.2018].
- DIRIM, İNCI (1998): »Var mı lan Marmelade?« *Türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse*. Münster: Waxmann.
- DIRIM, İNCI; DÖLL, MARION; NEUMANN, URSULA (2011): Bilinguale Schulbildung in der Migrationsgesellschaft am Beispiel der türkisch-deutschen Grundschulklassen in Hamburg. In: Eichinger, Ludwig M.; Plewnia, Albrecht; Steinle, Melanie (Hg.): *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration*. Tübingen: Narr, S. 129–156.
- DOROSTKAR, NIKU (2014): *(Mehr-)Sprachigkeit und Lingualismus. Die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs*. Göttingen: V&R Unipress. Online: <http://www.univie.ac.at/sprachigkeit/lingualismus.pdf> [Zugriff: 2.9.2018].
- GARCÍA, OFELIA (2009): *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. Malden/MA: Wiley-Blackwell.
- GLAUNINGER, MANFRED (2014): Salienz und System. In: *Linguistic online*, Bd. 66, Nr. 4. Online: <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/1570/2659> [Zugriff: 23.10.2018].
- GOGOLIN, INGRID (20082): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- İNAL, KEMAL (2018): Die Kurdischpolitik der AKP in den Jahren 2002–2016. Übersetzung: İnci Dirim. In: Dirim, İnci; Köck, Johannes; Springsits, Birgit (Hg.): *Dil İrkçılığı\_Linguizismus\_Linguicism. Sprachen und Diskriminierung in (Hoch-)Schule und Gesellschaft. Linguizismuskritik aus international-interdisziplinärer Perspektive*. Istanbul: Yeni İnsan, S. 48–86.
- KRUMM, HANS-JÜRGEN (2007): Der Umgang mit sprachlicher Vielfalt unter besonderer Berücksichtigung der sprachlichen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich. In: Ehlich, Konrad in Zusammenarbeit mit Bredel, Ursula; Garne, Birgitta u. a. (Hg.): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn: BMBF (= Bildungsforschung, Bd. 11), S. 193–216. Online: [https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung\\_Band\\_11.pdf](https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_11.pdf) [Zugriff: 12.10.2018].
- MECHERIL, PAUL (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- MECHERIL, PAUL; CASTRO-VARELA, MARÍA DO MAR; DIRIM, İNCI; KALPAKA, ANNITA; MELTER, CLAUS (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- OTHEGUY, RICARDO; GARCÍA, OFELIA; REID, WALLIS (2015): Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. In: *Applied Linguistics Review* 6 (3), S. 281–307.
- REICH, HANS H.; KRUMM, HANS-JÜRGEN (2013): *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster u. a.: Waxmann.
- REICH, HANS H.; ROTH, HANS-JOACHIM u. a. (2002): *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule.
- THOMMEN, JEAN-PAUL (o. J.): *Essentialismus*. Online: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/essentialismus-33663> [Zugriff: 7.10.2018].

Arne Ziegler, Melanie Lenzhofer

## Das Eigene und das Fremde

### Zum Spannungsfeld von Normen und Normverstößen in Jugendsprachen

**D**en Sprachgebrauch Jugendlicher kennzeichnet eine breite Palette an Variationsmöglichkeiten. Gängige Sprachgebrauchsmuster werden aufgelöst, mit sprachlichen Normen wird gespielt. Spezifische sprachliche Merkmale werden in der In-Group-Kommunikation als Identitätsmarker, als Insidersignal verwendet. Damit einhergehenden Normverstößen steht ein gewisser Konformismus innerhalb der Peergroup gegenüber: Die gruppenspezifischen Sprachgebrauchsweisen werden zu einer (mehr oder weniger beständigen) gruppeninternen »Norm« erhoben. Basierend auf Gesprächsdaten aus informeller Jugendkommunikation, die im Rahmen des FWF-Projekts »Jugendsprache(n) in Österreich« (2013–2016) erhoben wurden, nimmt der Beitrag anhand von ausgewählten Beispielen dieses Spannungsfeld von Jugendsprache zwischen (un)bewusstem Normverstoß und der Etablierung neuer Normen, die letztlich zu Sprachwandel führen können, in den Fokus.

Werden in einem Beitrag wie dem folgenden Überlegungen zum Kontext *Normverstöße und Jugendsprache* thematisiert, liegt schnell die Vermutung nahe, dass in das stereotype Horn konservativer Sprachpflege gestoßen wird und auf das schlechte und verrohende Deutsch der heutigen Jugend – denn selbstverständlich betrifft es niemals die eigene Jugend derer, die hier Defizite reklamieren – mit erhobenem

---

ARNE ZIEGLER ist Professor am Institut für Germanistik der Universität Graz und Leiter des Arbeitsbereichs »Variationslinguistik und Soziolinguistik«. Seine Forschungsschwerpunkte liegen u. a. im Bereich der Grammatik, der Variations- und Soziolinguistik sowie der Sprachgeschichtsforschung. E-Mail: arne.ziegler@uni-graz.at

MELANIE LENZHOFFER ist Postdoc im Bereich Germanistik/Deutsche Sprache, mit Forschungsschwerpunkt auf Variationslinguistik und Grammatik. Bis 2016 war sie Mitarbeiterin im Projekt »Jugendsprache(n) in Österreich« an der Universität Graz. E-Mail: melanie.lenzhofer@gmail.com

Zeigefinger (an)klagend aufmerksam gemacht wird. Was solchen Lamenti oftmals folgt, sind lexikalische Einzelbeispiele jugendlichen Sprachgebrauchs, die argumentativ das Vorgebrachte stützen sollen. Um es vorwegzunehmen: Wer dies erwartet, wird bei der Lektüre des nachfolgenden Beitrags enttäuscht!

Wir wollen im Folgenden vielmehr aufzeigen, dass Antworten auf die Fragen, ob und wenn ja welche Normverstöße gegebenenfalls im Sprachgebrauch jugendlicher zu beobachten sind, nicht so einfach zu geben, sondern von einer ganzen Reihe theoretischer Vorannahmen und der jeweils gewählten linguistischen Position abhängig sind. Ein Blick allein in die kodifizierten Regelwerke ist da – wie zu zeigen sein wird – nicht zwangsläufig hilfreich und kann sicher nicht das einzige Mittel sein, ein sprachliches Urteil zu fällen. Schon bei genauerem Nachdenken über das Thema schließen sich nämlich unmittelbar zahlreiche weitere Fragen an, von denen wir einige im folgenden Beitrag aufgreifen wollen. So etwa: Von welchen Normen sprechen wir denn, gegen die vermeintlich verstoßen wird? Sind es Normen der Standardsprache oder gibt es wohlmöglich eigene Normen jugendlichen Sprachgebrauchs? Was also ist die Folie, vor der wir potentielle Normverstöße in Jugendsprache konstatieren können?

Um uns möglichen Antworten zu nähern, werden wir daher zunächst kurz den Zusammenhang zwischen Normen und Standardsprache thematisieren, bevor wir uns im Anschluss mit Normen in Jugendkommunikation auseinandersetzen. Schließlich werden wir das Spannungsfeld zwischen Normbewusstsein und Normverstößen in Bezug auf jugendlichen Sprachgebrauch anhand von Beispielen in den Fokus rücken und mit einem Fazit und Ausblick den Beitrag beschließen.

## 1. Normen und Standardsprache(n)

Beginnen wir mit der Frage nach dem Zusammenhang zwischen Normen und Standardsprache. Üblicherweise wird angenommen, dass die Standardsprache normiert und in Regelwerken, etwa dem *Duden*, kodifiziert ist. Normverstöße gegen diese Kodifizierungen – zumindest in Lehre und Unterricht – werden sanktioniert, indem diese als Fehler, d. h. Abweichung von der Norm, markiert werden. Gleichzeitig ist mit einer solchen Annahme natürlich die Vorstellung verbunden, dass die Kodifizierungen der Standardsprache einheitlich und für den gesamten deutschen Sprachraum gleichermaßen gelten. Insofern wird der Standardsprache weitgehend Homogenität unterstellt, die keine Variation zulässt (vgl. Ziegler 2011; Ziegler/Weiß 2015, S. 282). Ausgenommen sind lediglich jene Variationen, die in den Kodifizierungen als standardsprachliche Alternativen gekennzeichnet sind, also etwa solche wie die Realisierung des Dativ-*e* (*dem Kinde* vs. *dem Kind*) im Bereich der Grammatik oder Varianten im Bereich der Orthographie (z. B. *Creme* vs. *Krem*). Annahmen wie diese werden an anderer Stelle zu Recht als *Standardsprachen-* und *Homogenitätsideologien* bezeichnet (vgl. Maitz/Elspaß 2013, S. 35), die die Standardsprache als das einzig zu schützende Gut charakterisieren. Ulrike Vogl fasst in diesem Kontext treffend zusammen:

The primacy of standard languages is a result of complex ideology formation processes. At the core of standard language ideology stand, on the one hand, beliefs about language correctness; on the other hand, it is characterized by a strong belief in »the one best variety« and a general denigration and rejection of all other (non-standard) varieties. (Vogl 2012, S. 13)

Eine Ideologie, gleich welcher Ausrichtung, ist aber sicher kein geeigneter Weg der Annäherung an eine sprachwissenschaftliche Fragestellung, denn Ideologien »[...] lassen sich als normative Glaubensaussagen über Sprache charakterisieren [...]. Sie basieren auf unterschiedlich beeinflussten Überzeugungen, nicht aber auf rationaler Erkenntnis und bedürfen dementsprechend auch keiner rationalen Begründung« (Maitz/Elspaß 2013, S. 35). Und in der Tat werden die zuvor skizzierten Vorstellungen der sprachlichen Realität im deutschen Sprachraum, ja selbst innerhalb Österreichs, nicht gerecht. Vielmehr sind areal unterschiedliche Ausprägungen der Standardsprache zu konstatieren. Jüngere, empirisch abgesicherte Untersuchungen weisen eindeutig nach, dass auch die geschriebene Standardsprache des Deutschen in diesem Sinne erheblicher Variation unterliegt und keinesfalls als homogen zu charakterisieren ist (vgl. *Variantengrammatik des Standarddeutschen*, Dürscheid/Elspaß/Ziegler 2018; *Variantenwörterbuch des Deutschen*, Ammon/Bickel/Lenz 2016 usw.).<sup>1</sup>

Und ein weiteres Problem stellt sich in diesem Zusammenhang. Ungeachtet der Tatsache, dass also die in präskriptiven Nachschlagewerken kodifizierte Standardsprache nicht generell mit dem Sprachgebrauch in geschriebenen standardsprachlichen Texten – etwa Presstexten<sup>2</sup> – übereinstimmt, wird oftmals explizit oder auch stillschweigend implizit angenommen, dass die kodifizierten Normen der geschriebenen Standardsprache gleichsam für die gesprochene Sprache gelten und auf diese übertragbar seien. Eine Auffassung, die offensichtlich auch im Lehrplan der Volksschule vertreten wird, wenn dort u. a. unter dem Stichwort *Gespräch* sowie unter dem nachfolgenden Stichpunkt *Sprachübung* zu lesen ist:

Das Gespräch ist eine Hochform des Sprechens. Es stellt hohe Ansprüche an alle Teilnehmer und setzt daher die Schaffung eines entsprechenden Gesprächsklimas voraus. [...] Sprachübung gründet auf dem Sprachkönnen, das der Schüler in seiner Familie und seiner sprachlichen Umwelt erworben hat. Der Übergang von der Mundart oder der regionalen Umgangssprache zur Standardsprache soll sich ohne Bruch vollziehen. (BMBWF 2012, S. 132)

Abseits davon, dass bereits der jeweils erste Satz der beiden Zitate nachfolgend nichts Gutes erwarten lässt (was ist denn bitte eine Hochform? Gibt es auch Tief-

1 Viele der beobachteten standardsprachlichen Varianten sind dabei gar nicht oder nur marginal in den Kodizes berücksichtigt, d. h., die vorliegenden Grammatiken und Orthographien können den standardsprachlichen Gebrauch im deutschen Sprachraum bisher nur unzureichend abbilden. Sie vermitteln also ein idealisiertes Bild, ein Konstrukt, das nicht die Sprachrealität des Gebrauchsstandards reflektiert; zum Terminus *Gebrauchsstandard* vgl. u. a. Dürscheid/Elspaß/Ziegler 2011.

2 Vgl. etwa das *Korpus der Variantengrammatik des Standarddeutschen* (2018). Online: [http://mediawiki.ids-mannheim.de/VarGra/index.php/Korpus\\_Regionen\\_und\\_analyalisierte\\_Zeitungen#Korpus](http://mediawiki.ids-mannheim.de/VarGra/index.php/Korpus_Regionen_und_analyalisierte_Zeitungen#Korpus) [Zugriff: 16.9.2018].

formen? Und fehlt da nicht ein Artikel?), ist hier auffällig, dass keinesfalls definiert ist, was mit Standardsprache überhaupt gemeint ist. Sicher hingegen ist, dass der Lehrplan hier Standardsprache in gesprochener Sprache meint und insofern eine gesprochene Standardsprache unterstellt. Auch wenn es Forschungsmeinungen gibt, die davon ausgehen, es gäbe keine Standardsprechsprache (vgl. u. a. Trudgill 1975, S. 65 ff.; Jäger 1980, S. 377), ist die Annahme einer gesprochenen Standardsprache auch in der sprachwissenschaftlichen Forschung nicht ungewöhnlich (vgl. u. a. Berend 2005; Spiekermann 2007). Bedenkenswert wird es erst, wenn nicht deutlich gemacht wird, welches Konzept von Standardsprache überhaupt gemeint ist und welche Normen dieses Konzept regeln. Klar ist, dass es jedenfalls nicht die kodifizierten an der Schriftsprache orientierten Normen (daher beegnet auch immer noch als ein Synonym für *Standardsprache* der Begriff *Schriftdeutsch*) sein können, die für die gesprochene Sprache gelten. Dies ist in erster Linie dem Eigencharakter der Mündlichkeit sowie den Spezifika der gesprochenen Sprache geschuldet, die bis heute zumeist als Abweichungen von dem in der geschriebenen Sprache Üblichen als Elision, Verschleifung, Anakoluth usw. bezeichnet werden (vgl. Fiehler 2000, S. 27).

Darüber hinaus werden diese Abweichungen häufig nicht nur konstatiert, sondern zugleich implizit oder explizit negativ bewertet. Die Wahrnehmung dieser Abweichungen führt zu Auffassungen, daß gesprochene Sprache häufig fehlerhaft, weniger regelhaft oder chaotisch sei [...] Einen anderen Ausweg aus diesem Problem der Wahrnehmung von Abweichungen stellt der (normative) Versuch dar, Mündlichkeit an das Modell der Schriftlichkeit anzupassen. Seinen prominentesten Ausdruck findet dieses Programm in der (pädagogischen) Maxime: Sprich im ganzen Satz. (Ebd.)

Allerdings soll hier keineswegs der Eindruck vermittelt werden, die gesprochene Sprache folge gar keinen Normen.<sup>3</sup> Das ist sicher nicht der Fall. Es sind dies nur primär andere als jene, die die Kodizes vorgeben; es sind vielmehr interaktionale, situationelle, pragmatische, stilistische usw. Normen, die hier greifen und die schriftsprachlich geprägten Systemnormen der Standardsprachlichkeit vor der Folie der Kodizes überlagern.

Diese zugegebenermaßen lediglich kursorischen Einlassungen zum Verhältnis gesprochener Sprache und Standardsprachlichkeit erscheinen notwendig, da unter *Jugendsprache* prototypischerweise der sprechsprachliche Duktus einer wie auch immer zu definierenden Jugend verstanden wird und auch die nachfolgenden Ausführungen ausschließlich jugendsprachliche Interaktionen in gesprochener Sprache fokussieren. Natürlich ist jugendsprachliches auch in geschriebener Sprache zu beobachten, etwa im Bereich der so genannten Neuen Medien in den unterschied-

---

3 So versucht seit dem Jahre 2011 der auf einer Wiki-Plattform publizierte *Atlas zur Aussprache des deutschen Gebrauchsstandards* (AADG) unter Leitung von Stefan Kleiner »auf einer formellen Sprachebene bestehende Variation im Bereich der Aussprache für den gesamten Raum, in dem Deutsch Amts- und Unterrichtssprache ist, zu dokumentieren und zu beschreiben« (Kleiner 2011 ff.) und derart gleichsam die relevanten Aussprachenormen zu erfassen; Online: <http://pro-wiki.ids-mannheim.de/bin/view/AADG/> [Zugriff: 16.9.2018].

lichen Kommunikationsformen, aber dieser Bereich steht im vorliegenden Themenheft ja nicht im Fokus, weswegen er in der weiteren Auseinandersetzung auch ausgespart bleibt.<sup>4</sup>

## 2. Normen und Jugendsprache(n)

In verschiedenen Arbeiten ist mit Blick auf jugendlichen Sprachgebrauch immer wieder auch der Hinweis auf subversive sprachliche Strategien zu lesen (vgl. z. B. Ferchhoff 2007, S. 382; Spreckels 2014). Die Frage, die sich stellt, ist natürlich: Haben wir es tatsächlich grundsätzlich mit subversiven Strategien zu tun? Dies würde voraussetzen, dass Sprache bewusst in einer bestimmten Art und Weise mit einem klar definierten Ziel von Jugendlichen genutzt wird. Das ist allerdings mit Sicherheit nicht generalisierend anzunehmen, sondern für jeden Einzelfall separat zu prüfen. In der Soziolinguistik haben sich für eine solche Überprüfung zentrale Fragestellungen etabliert, nämlich: Wer spricht wann und wo mit wem worüber?<sup>5</sup> In der Beantwortung dieser Fragen gelingt eine Differenzierung jugendlichen Sprechens, die auch helfen kann, sprachliche Strategien in der Interaktion zu interpretieren. Generell Subversivität für jugendliche Interaktionen anzunehmen, was grundsätzlich nicht heißen soll, dass es diese nicht gäbe, scheint wenig hilfreich. Ansonsten würde man wohl unzulässigerweise den jugendlichen Sprachgebrauch der Enkelin im Gespräch mit dem Großvater und den jugendlichen Sprachgebrauch zwischen Jugendlichen eines Großstadtghettos in Vorbereitung auf einen Discobesuch zwangsläufig über einen Kamm scheren. In den beiden – zugegebenermaßen überspitzt und nicht vollständig vergleichbaren<sup>6</sup> – Gesprächssituationen wirken in der jeweils spezifischen Interaktion aber offensichtlich ganz verschiedene Normen, denen in der konkreten sprachlichen Realisierung gefolgt wird.

In der einschlägigen sprachwissenschaftlichen Fachliteratur ist *Jugendsprache* gegenwärtig unbestritten als ein überaus heterogener Phänomenbereich anerkannt. Dies betrifft sowohl die Ausdrucksform als auch die Gruppe der Jugend selbst (vgl. Görke 2018, S. 97). Die wesentlichen Prämissen, die zu dieser Heterogenitätsannahme führen, basieren auf den bekannten und oft zitierten Thesen von Gloy/Bucher/Cailleux (1985, S. 116; vgl. auch Neuland 2016, S. 26; Görke 2018, S. 97), die da lauten:

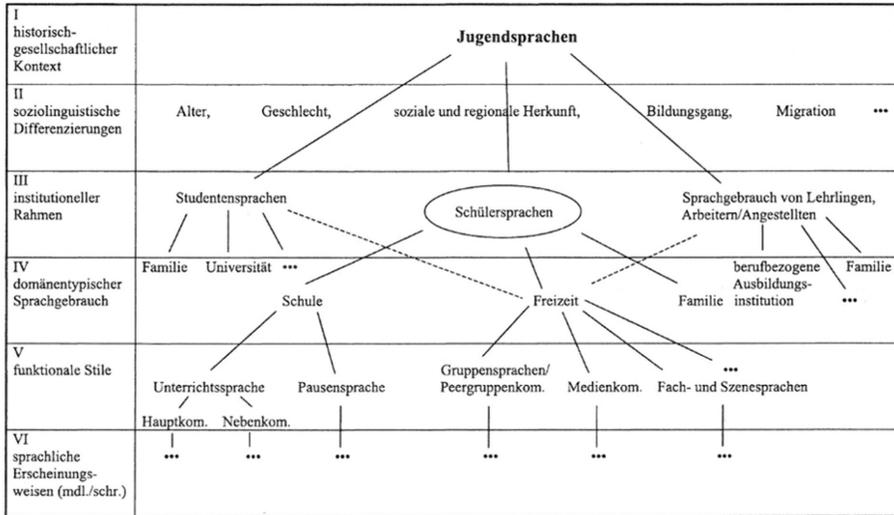
1. Es gibt nicht *die* (eine) Jugendsprache, weil es nicht die *Jugend* als homogene Gruppe gibt. [...]
2. Es gibt nicht die *Jugendsprache* (im Gegensatz zur Erwachsenensprache) [...]
3. Es gibt nicht die *Jugendsprache*, sondern das *Sprechen* von Jugendlichen.

4 Ausführlich zu jugendlichem Sprachgebrauch in den Neuen Medien vgl. u. a. Ziegler 2010b. Siehe auch Dürscheid in diesem Heft.

5 Im Original lautet die Frage »Who speaks what language to whom and when?« (vgl. Fishman 1965); sie ist aber im Laufe der Zeit mehrfach erweitert worden (vgl. Finegan/Biber 2001; Bell 2007; Auer 2012).

6 Einerseits handelt es sich natürlich um eine intergenerationelle, andererseits um eine intragenerationelle Gesprächssituation, die sicher gesondert zu behandeln sind.

Abb. 1: Klassifikationsmodell Jugendsprachen (aus Neuland 2016, S. 32)



Folgt man diesen Prämissen, sind daraus weitere Schlussfolgerungen in Bezug auf den Sprachgebrauch Jugendlicher abzuleiten. Nämlich: 4. nicht alle Jugendlichen sprechen gleich, 5. Jugendliche sprechen nicht in allen Situationen gleich und 6. viele sprachliche Ausdrucksformen, die Jugendlichen exklusiv zugeschrieben werden, werden auch von Erwachsenen verwendet. Insofern ist das *genus proximum Jugendsprache* nicht mehr als eine heuristische Krücke und wir verwenden demgegenüber in der Folge als Überbegriff den Plural *Jugendsprachen*. Selbstverständlich hat es in der Auseinandersetzung mit dem Thema immer wieder Versuche gegeben, die Heterogenität des Gegenstandsbereichs zu klassifizieren und einer Heuristik zuzuführen, wie etwa bei Neuland (vgl. Abb. 1).

Allerdings schränkt Neuland an anderer Stelle (vgl. Neuland 2006, S. 229 f.) die Aussagekraft ihres bereits länger existierenden Klassifikationsmodells selbst ein, indem sie darauf verweist, dass nicht sämtliche Phänomene der Jugendsprachen auf die angeführten Aspekte zurückgeführt werden können, sondern daneben weitere Einflüsse eine nicht unerhebliche Rolle spielen können. Sie nennt in diesem Zusammenhang etwa Freude am Spiel mit Sprache, Kreativität, bewusste Stilisierungen.

Bereits an dieser Stelle sollte somit klar geworden sein, dass man mit generalisierenden Aussagen zu Jugendsprachen ausgesprochen vorsichtig umgehen sollte. Dies umso mehr, wenn es darum geht, Jugendsprachen in den Deutschunterricht als Unterrichtsgegenstand zu integrieren. Ansonsten besteht die Gefahr, dass Stereotype und linguistische Mythen verfestigt werden, anstatt sich reflexiv in Auseinandersetzung mit Jugendsprachen etwa mit den Themen *sprachliche und soziale Normen* oder auch *Variation und Wandel* von Sprache zu beschäftigen. Der Hinweis auf

soziale Normen erfolgt an dieser Stelle natürlich nicht zufällig. Vieles, was im jugendlichen Sprachgebrauch auf den ersten Blick als ein Verstoß gegen sprachliche, d. h. Systemnormen erscheint, folgt aber – wie zu zeigen sein wird – sehr wohl den entsprechenden sozialen Normen und Erwartungshaltungen, die für die jeweilige Gruppe und/oder für die jeweilige Situation vollkommen angemessen sind.<sup>7</sup> Schnell werden Normverstöße geortet, die innerhalb einer konkreten Gruppe aber keine sind, sondern eigenen Normen folgen. Edler formuliert diese Zusammenhänge pointiert mit ihrem Beitrag *Wenn das »Richtige« die falsche Wahl ist* und führt weiter unten aus: »Absolute Werte, die den normgerechten Sprachgebrauch im Sinne eines binären Beurteilungssystems operativ fassbar machen sollen, lassen die alltags-sprachliche Wirklichkeit [...] nicht erschließen.« (Edler 2011, S. 197) Selbstverständlich gibt es auch bewusste Verstöße gegen Normen in jugendsprachlichen Interaktionen. Diese sind dann aber häufig nicht einfach nur als eine Art Protest gegen die Erwachsenenwelt zu sehen, sondern dienen oftmals ganz anderen Zwecken wie Identitätskonstruktionen, dem Spiel mit Sprache, Abgrenzung gegen andere usw. Insofern steht häufig eine soziosymbolische Funktion von Sprache im Falle vermeintlicher Normverstöße im Vordergrund des sprachlichen Handelns und weniger ein sprachliches Unvermögen (vgl. Ziegler 2018b, S. 60).

Folgt man diesen Ausführungen, ist konsequenterweise die Forderung zu stützen, auch solche sprachlichen Realisierungen – etwa im jugendlichen Sprachgebrauch, aber nicht nur dort –, die als außerhalb der Norm stehend angesehen werden, nicht als vermeintlich »schlechtes« Deutsch zu ignorieren oder gar als Negativbeispiel darzustellen. Es scheint jedenfalls lohnend, die Richtig-falsch-Opposition, die sich ausschließlich an schriftsprachlich geprägten Systemnormen, nicht aber an sprechsprachlichen Gebrauchsnormen orientiert, im Sinne einer Perspektivenöffnung um eine verstärkte Beachtung der Frage der Angemessenheit zu ergänzen (vgl. Ziegler 2010a).

### 3. Normbewusstsein und -verstöße in Jugendkommunikation – ausgewählte Beispiele

Ausgehend von den oben angestellten Überlegungen zu einem variationell geprägten Normbegriff mit Blick auf (gesprochene) Standardsprache und (gesprochene) Jugendkommunikation werden im Folgenden Beispiele aus authentischer Freizeitkommunikation österreichischer Jugendlicher vorgestellt und hinsichtlich der Frage nach Normverstößen bzw. der Etablierung oder Befolgung neuer, gruppeninterner Normen beleuchtet. Einer kurzen Beschreibung des zugrundeliegenden Projekts (Kapitel 3.1) folgen konkrete Einblicke in die Freizeitkommunikation Jugendlicher aus Österreich (Kapitel 3.2).<sup>8</sup>

7 Ausführlich zum Zusammenhang von Normativität/Grammatikalität und Akzeptabilität vgl. auch Ziegler 2010a und 2010b.

8 Weitere Beispiele für die Freizeitkommunikation österreichischer Jugendlicher finden Sie auf der ide-Homepage: [www.aau.at/ide](http://www.aau.at/ide)

### 3.1 Das Projekt »Jugendsprache(n) in Österreich«

Im Rahmen des drittmittelgeförderten Forschungsprojekts »Jugendsprache(n) in Österreich«<sup>9</sup>, das zwischen 2013 und 2016 an der Karl-Franzens-Universität Graz durchgeführt wurde, wurden Freizeitgespräche unter Jugendlichen und – zu Vergleichszwecken – unter Erwachsenen festgehalten. Per Audio-Aufnahmegerät wurden dafür Gruppengespräche unter befreundeten Jugendlichen in einem informellen Rahmen, also etwa in Jugendzentren oder an anderen Treffpunkten der Jugendlichen, in allen neun Landeshauptstädten Österreichs sowie auch in einigen ländlichen Gemeinden aufgezeichnet. Dadurch entstand eine Sammlung von Gesprächen unter Proband/-innen im Alter zwischen 12 und 19 Jahren aus verschiedensten, teilweise urbanen, teilweise ruralen Gegenden Österreichs. Ebenso im informellen Umfeld (etwa bei den Proband/-innen zu Hause) wurde als Vergleichskorpus Freizeitkommunikation unter Erwachsenen im Alter zwischen 40 und 60 Jahren aufgezeichnet. Diese Gruppengespräche der Erwachsenen wurden benötigt, um Aufschluss darüber geben zu können, ob Besonderheiten im Sprachgebrauch der Jugendlichen tatsächlich als altersbedingt einzustufen sind oder auf andere Faktoren der Sprachvariation – etwa die geographischen und somit dialektalen Gegebenheiten – zurückzuführen sind. Um weitere den Sprachgebrauch beeinflussende Zusammenhänge zu erfassen, wurden die soziodemographischen Daten aller Gesprächsteilnehmer/-innen erfasst. Dafür wurden mittels Fragebogen wichtige Informationen wie Geschlecht, Bildungshintergrund, Herkunfts- und Wohnort, Sprachenkompetenzen usw. erhoben.

Insgesamt besteht das Gesprächskorpus des JuSprOe-Projekts aus mehr als 50 Stunden authentischer Freizeitkommunikation österreichischer Sprecher/-innen, wobei rund 35 Stunden daraus Gruppengespräche unter Jugendlichen sind. Alle Gesprächsdaten wurden im Anschluss an die Aufnahme von den Projektmitarbeiter/-innen transkribiert, über eine für die linguistische Analyse geeignete Computersoftware<sup>10</sup> aufbereitet und mit sprachwissenschaftlichen Auszeichnungen versehen.<sup>11</sup>

Entsprechend der weiten geographischen Verteilung der erhobenen Daten über alle neun österreichischen Bundesländer hinweg unterscheidet sich der Sprachgebrauch der teilnehmenden Personen auch auf dialektaler bzw. regionalsprachlicher Ebene maßgeblich.

---

9 Das Forschungsprojekt »Jugendsprache(n) in Österreich« (im Folgenden kurz: JuSprOe) wurde von 2013 bis 2016 vom österreichischen Wissenschaftsfonds (FWF) finanziell unterstützt [P 2693-G23].

10 Die Gesprächsdaten wurden mittels EXMARaLDA ([www.exmaralda.org](http://www.exmaralda.org)), einem Bündel von Werkzeugen für die computergestützte Transkription und Annotation gesprochener Sprache, aufbereitet und nach GAT 2 (Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem nach Selting u. a. 2009) verschriftlicht.

11 Eine Zusammenfassung der methodischen Herangehensweise und der Aufbereitung der Gesprächsdaten für die linguistische Analyse findet sich u. a. in Oberdorfer/Weiß 2018, S. 465 ff.

Zwei kurze Ausschnitte aus den aufgezeichneten Freizeitgesprächen des Projektkorpus sollen dieses Variationsspektrum veranschaulichen:

(1) *Korpus JuSprOE – Jugendliche Stainach, Z. 001–005*

- 001 SoS wo seids es gestern olle HINGonga;  
 002 auf oamol woa der [Name]<sup>12</sup> weg,  
 003 der [Name] woa irgendwo,  
 004 der [Name] woa weg der [name] un und die [!NA!me].  
 005 und i und der [name] woan alLOA do und san <<lachend> voi Ogonga>;

Beispiel (1) entstammt einem Gespräch einer Gruppe von Jugendlichen aus Stainach, einer kleinen Gemeinde in der Obersteiermark (Bezirk Liezen). Unabhängig von möglichen altersbedingten Besonderheiten sticht hier auf den ersten Blick der Dialektgebrauch der Sprecherin hervor: Neben dem Gebrauch des Pronomens *es* für >ihr< in der 2. Pers. Pl. (Z. 1: *seids es*) findet sich hier etwa auch die für das Mittelbairische charakteristische *l*-Vokalisierung durchgehend im Gespräch (z. B. Z. 5: *voi* für >voll<). Ebenfalls als Dialektmerkmal gilt die Realisierung des Standard-Diphthongs *ei* als [ɔa] (Z. 2: *oamol*, Z. 5: *alloa*) (vgl. Ziegler 2018b, S. 56).

Ein gänzlich anders Bild zeigt sich in einer Aufnahme von Freizeitkommunikation Jugendlicher aus der nur 129 Kilometer entfernten steirischen Landeshauptstadt Graz (Beispiel 2).

(2) *Korpus JuSprOE – Jugendliche Graz, Z. 653–704*

- 653 AnD (-- der macht mir voll ANGST-  
 654 (-- gott sei dank dass ich nicht mehr auf FACEbook bin-  
 655–671 ((...))  
 672 AnD (-- wie hat se hat er\_s bei dir geSCHRIEben?  
 673–688 ((...))  
 689 BüD also;  
 690 =er hat geSCHRIEben: ä:hm: was ich dir nicht SAge,  
 691 (-) na WArte;  
 692 weil wenn es ich dir SAge;  
 693 AnD und wir-  
 694 BüD (-) <<f> was ich dir SAge>-  
 695 =wenn du\_s nicht MACHST mach ich von dir NACKTbild.  
 696 KaD (-- ja-  
 698 AnD =<<f> wenn du mich bloCKIERST und so;  
 699 BüD ja;  
 700 =we wenn du poliZEI oder (-) [mich block-]  
 701 AnD [=mich MELdest ] oder so;  
 702 KaD (-- voll KRANK;=oider;  
 703 AnD m\_HM-  
 704 wie ich das (-) wie ich das geHÖRT hab hab ich so geZITtert\_oider.

12 Aus Datenschutzgründen werden in diesem und allen weiteren Beispielen die Vor- und Zunamen der Gesprächsteilnehmer/-innen anonymisiert.

In diesem Gesprächsausschnitt finden sich zwar – wie in allen der transkribierten Freizeitgespräche – viele für gesprochene Sprache typische Merkmale, etwa Verschleifungen (Z. 672: *hat er\_s*), Verzögerungen (Z. 690: *ähm*), Wiederholungen einzelner Elemente (Z. 700: *we wenn*) oder Überlappungen der Beiträge verschiedener Sprecher/-innen (z.B. Z. 700f.). Regionalsprachliche oder dialektale Einflüsse sind jedoch rar, lediglich beim stark konventionalisierten Diskursmarker *Alter* findet sich die mittelbairische *l*-Vokalisierung von *Alter* zu *Oider* (vgl. Ziegler 2018b, S. 57).

Zur Beschreibung dessen, was als Normverstoß innerhalb einer Gruppenkommunikation gelten kann, muss also zunächst festgestellt werden, welche Sprache bzw. Register die zu analysierende Gruppe als ihre unmarkierte Sprachform fest schreibt. Erst vor der Folie dieser *Normallage*<sup>13</sup>, die sowohl für die mündliche als auch für die schriftliche Interaktion der Gruppenmitglieder gelten kann<sup>14</sup> (und je nach Medium variieren kann), können Verstöße gegen diese sprachliche Norm, gegen die Normallage als solche überhaupt erst erkannt und (linguistisch) beschrieben werden. Vereinfacht gesagt: Ist der Sprachgebrauch einer Gruppe Jugendlicher in der »normalen« Alltagskommunikation standardnah geprägt, so können pointiert eingesetzte Dialektmerkmale zu Merkmalen der In-Group-Kommunikation werden und sprachlich eine soziosymbolische Funktion übernehmen. Gleiches gilt umgekehrt für den Einsatz standardsprachlicher Merkmale im Sprachgebrauch von normalerweise dialektorientierten Sprecher/-innen. Dies muss berücksichtigt werden, wenn im Folgenden Beispiele für altersbedingte Sprachvariation (und damit einhergehende Normverstöße) gegeben werden.

In Kapitel 3.2 wollen wir zunächst bundesländerübergreifend mit der Zitatmarkierung in Sequenzen der Redewiedergabe ein Beispiel für altersspezifische Sprachvariation über gruppeninterne Spezifika hinweg geben.

### 3.2 Zitatmarkierung: *ich so – und dann er so*

Situationen des Erzählens kommen in gesprochener Alltagskommunikation sowohl bei jüngeren als auch bei erwachsenen Sprecher/-innen häufig vor. In der Freizeitkommunikation Jugendlicher finden sich jedoch spezifische Formen der

---

13 Mit Keim (1995, S. 254) wird als *Normallage* »das nicht als fremd, abweichend oder als unüblich markierte Sprechen« aufgefasst, wobei sich der Begriff sowohl auf das Sprachverhalten eines/einer einzelnen Sprechers/Sprecherin als auch auf eine Gruppe von Sprecher/-innen beziehen kann. In letzterem Fall ist unter der Normallage der Gruppe eine Durchschnittsmenge der einzelnen Normallagen der der Gruppe angehörenden Sprecher/-innen zu sehen.

14 Welche Sprachvarietät bzw. welches Varietätenspektrum die Normallage eines Sprechers/einer Sprechergruppe bildet, hängt u. a. stark vom Medium der geäußerten Kommunikation ab. So zeigen etwa Glaznieks/Frey 2018, dass es in der Aktivierung des Sprachrepertoires bei jugendlichen im Vergleich zu erwachsenen Schreiber/-innen aus Südtirol auf Facebook (mit Fokus auf Statusmeldungen und Kommentare) große Unterschiede gibt. Während die jugendlichen Studienteilnehmer/-innen dazu tendieren, den Dialekt als Normallage, als normale Varietät, in ihren schriftlichen Beiträgen auf Facebook zu begreifen, scheinen sich die Erwachsenen stärker an der Standardsprache als »high prestige variety« zu orientieren.

Markierung von eigener und fremder (mitunter auch fiktionaler) Rede. So kann man im folgenden Beispiel (3), das einem Gespräch unter Jugendlichen aus Deutschland entnommen ist, etwa folgende *ich-so*-Konstruktion beobachten:

(3) *Beispiel vereinfacht aus Golato (2000, S. 30)*

- 1 G: ja:, ich war auch- ich hatte meine sonnenbrille  
 2 G: noch auf  
 3 G: ich so  
 4 G: wo is das fa:hrrad=das fahrrad he  
 5 G: [ hi hi hi ]  
 6 H: [he genau]

In Zeile 3 findet sich hier die sogenannte *ich-so*-Quotativkonstruktion, eine elliptische Struktur ohne finites Verbum dicendi (z. B. *ich sage (so): X*). In Kombination eines Personenmarkers (*ich/er/sie*) mit der Quotativpartikel *so* wird hier die wiedergegebene Rede szenisch vergegenwärtigt. Diese *ich-so*-Zitatmarkierung findet sich auch in Gesprächen österreichischer Jugendlicher (vgl. Beispiel 4), daneben sind weitere spezifische Möglichkeiten der Zitatmarkierung, etwa die *so*-Quotativkonstruktion ohne Personenmarker, ein Konstruktionstyp nur mit Personenmarker ohne Quotativpartikel *so* und verschiedene Konstruktionstypen, die ein Verbum dicendi – jedoch in infinitiver Realisierung – enthalten, belegt. Auch die Wiedergabe direkter Rede ohne explizit verbalisierte Markierung, also mit so genanntem Zero-Quotativ ist möglich (vgl. Beispiel 5).<sup>15</sup>

(4) *Korpus Osttirol Jugendliche 8, Z. 1080*

und mia so die gonze zeit (---) wonn isch der geBURTStermin;

(5) *Korpus Osttirol Jugendliche 20, Z. 458*

in [ortschaft] bin i in die traFIK eini; jo bitte a packl TSCHICK;

Mit Blick auf die erhobene Freizeitkommunikation aus ganz Österreich (JuSprOe-Korpus) zeigen sich hier im Vergleich der jugendlichen mit den erwachsenen Gesprächsteilnehmer/-innen zwei Unterschiede: Zum einen ist in der Jugendkommunikation eine höhere Variationsbreite in der Verwendung der verschiedenen Zitatmarkierungen feststellbar, es werden also neben der satzförmigen auch mehrere verschiedene nicht-satzförmige Zitatmarkierungen sowie auch häufig der Zero-Quotativ verwendet. Zum anderen tendieren die älteren Sprecher/-innen stärker zu den satzförmigen Konstruktionstypen, also den Zitatmarkierungen mit finitem Verb (z. B. *ich habe gesagt: X*). In der statistischen Auswertung konnte das JuSprOe-Projektteam hier feststellen, dass die untersuchten Erwachsenen in rund 80 Prozent der Erzählsequenzen mit direkter Rede diese satzförmige Realisierung wählten. Bei den jugendlichen Sprecher/-innen hielten sich dagegen die satzförmi-

<sup>15</sup> Die Beispiele (4 bis 5) stammen aus Freizeitgesprächen Jugendlicher aus Osttirol, die von Lenzhöfer (2017, S. 403 f.) im Rahmen ihrer Dissertation einer genaueren Analyse unterzogen wurden.

gen mit den nicht-satzförmigen Zitatmarkierungen – also jenen Konstruktions-typen mit elliptischer Realisierung (z. B. *ich so: X*) – die Waage.

Dieser Unterschied im Vergleich der Altersgruppen – rund 80 Prozent satzförmige Zitatmarkierung bei den Erwachsenen versus um die 50 Prozent satzförmige Zitatmarkierung bei den Jugendlichen – zeigt sich nicht nur in den Landeshauptstädten, sondern auch in deutlich ländlicheren Gebieten, wie die Ergebnisse aus einer umfangreichen Studie von Lenzhofer (2017), die jugendliche Sprecher/-innen aus Osttirol fokussiert, zeigen (vgl. Lenzhofer 2017, Kap. 4.4.3; Lenzhofer 2018, S. 508 ff.).

Der aus (schul)grammatischer Perspektive bestehende Normverstoß der elliptischen Markierung der direkten Rede (z. B. mittels *ich-so*-Konstruktion) kann im Rahmen der Jugendkommunikation also längst als unmarkiert gelten und ist für die Jugendlichen selbst – und das scheint sowohl für den urbanen Raum als auch für ländlichere Gegenden zu gelten – längst »normal«.

#### 4. Fazit

Wir plädieren dafür, den Normbegriff in erster Linie variationell zu begreifen, denn wie Markus Hundt festhält:

Sprachnormen [sind] in der Praxis nur ganz selten präskriptive, gesetzte institutionell verabschiedete Normen. [...] Der Normalfall, der gerade auch für die Genese neuer [...] Normen gilt, sind emergente, subsistente, veränderliche, faktorenbezogene Sprachnormen. (Hundt 2009, S. 135)

Variation und das damit verbundene Spannungsfeld zwischen Variation und Standardsprache sind konstitutive Wesensmerkmale jeder natürlichen Sprache, die eine vitale Sprechergemeinschaft hat – unabhängig von der medialen Realisierungsform (vgl. Ziegler/Weiß 2015, S. 284 f.). Sie reflektiert den »Normalzustand« einer Sprache. Wenn diese Tatsache im Unterricht nicht berücksichtigt wird, dann scheint es fast so, als solle ein Gegenstand vermittelt werden, der in dieser Form gar nicht existent ist. Dies allerdings kann wohl kaum das Ziel unterrichtlicher Bemühungen sein.

Gerade die Auseinandersetzung mit Jugendsprachen im Deutschunterricht kann aber in erheblichem Maße – wie gezeigt – u. a. dazu beitragen, sich von starren Normkonzepten zu lösen und sich einem variationellen und gebrauchsbasierten Normbegriff anzunähern. Ein solcher Normbegriff relativiert gleichzeitig das, was im Kontext von Jugendsprachen gemeinhin als Normverstoß erachtet wird.

#### Literatur

AMMON, ULRICH; BICKEL, HANS; LENZ, ALEXANDRA N. (Hg., 2016): *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen*. Berlin-Boston: de Gruyter.

AUER, PETER (2012): Spatial indexicalities and spatial pragmatics. In: Meeuwis, Michael; Östman, Jan-Ola (Hg.): *Pragmaticising Understanding. Studies for Jef Verschueren*. Amsterdam: Benjamins, S. 53–76.

- BELL, ALLAN (2007): Style and the linguistic repertoire. In: Llamas, Carmen; Mullany, Louise; Stockwell, Peter (Hg.): *The Routledge Companion to Sociolinguistics*. London: Routledge, S. 95–100.
- BEREND, NINA (2005): Regionale Gebrauchsstandards. Gibt es sie und wie kann man sie beschreiben? In: Eichinger, Ludwig M.; Kallmeyer, Werner (Hg.): *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* Berlin-New York: de Gruyter, S. 143–170.
- BMBWF (2012): *Lehrplan für Volksschule*. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012. Online: [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_vs\\_gesamt\\_14055.pdf](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf) [Zugriff: 16.9.2018].
- DÜRSCHIED, CHRISTA; ELSPASS, STEPHAN; ZIEGLER, ARNE (2011): *Grammatische Variabilität im Gebrauchsstandard. Das Projekt »Variantengrammatik des Deutschen«*. In: Konopka, Marek; Kubczak, Jacqueline; Mair, Christian; Štícha, František; Waßner, Ulrich Hermann (Hg.): *Grammatik und Korpora 2009/Grammar Corpora 2009*. Tübingen: Narr, S. 123–140.
- DIES. (2018): *Variantengrammatik des Standarddeutschen. Ein Online-Nachschlagewerk*. Online: <http://mediawiki.ids-mannheim.de/VarGra/index.php/Hauptseite> [Zugriff: 13.10.2018].
- EDLER, STEFANIE (2011): Wenn das »Richtige« die falsche Wahl ist. Eine Frage der Angemessenheit. In: Köpcke, Klaus-Michael; Ziegler, Arne (Hg.): *Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen*. Berlin-Boston: de Gruyter, S. 197–222.
- FERCHHOFF, WILFRIED (2007): *Jugend und Jugendkommunikation im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile*. Berlin-Heidelberg: Springer.
- FIEHLER, REINHARD (2000): Über zwei Probleme bei der Untersuchung gesprochener Sprache. In: *Sprache und Literatur*, Jg. 31, H. 85, S. 23–42.
- FINEGAN, EDWARD; BIBER, DOUGLAS (2001): Register variation and social dialect variation: the Register Axiom. In: Eckert, Penelope; Rickford, John R. (Hg.): *Style and Sociolinguistic Variation*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 235–267.
- FISHMAN, JOSHUA A. (1965): Who speaks What Language to Whom and When? In: *La Linguistique*, H. 1 (2), S. 67–88.
- GLAZNIEKS, AIVARS; FREY, JENNIFER-CARMEN (2018): Dialekt als Norm? Zum Sprachgebrauch Südtiroler Jugendlicher auf Facebook. In: Ziegler 2018a, S. 859–890.
- GLOY, KARL; BUCHER, HANS-JÜRGEN; CAILLEUX, MICHEL (1985): Bericht zum Zusammenhang von sozialem Wandel und Sprachwandel. In: Ermert, Karl (Hg.): *Sprüche – Sprachen – Sprachlosigkeit. Ursachen und Folgen subkultureller Formen der Kommunikation am Beispiel der Jugendsprache*. Dokumentation einer Tagung der Evangelischen Akademie Loccum vom 22.–24.6.1984. Rehburg-Loccum: Evangelische Akademie, S. 115–120.
- GOLATO, ANDREA (2000): An innovative quotation for reporting embodied actions: »Und ich so/und er so« and I'm like/and he's like«. In: *Journal of Pragmatics*, H. 32 (1), S. 29–54.
- GÖRKE, ADRIAN (2018): Jugendsprachliche Merkmale als Ausdruck globaler jugendsprachlicher Tendenzen. In: Ziegler 2018a, S. 97–121.
- HUNDT, MARKUS (2009): Normverletzungen und neue Normen. In: Konopka, Marek; Strecker, Bruno (Hg.): *Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch*. Berlin-New York: de Gruyter, S. 117–140.
- JÄGER, SIEGFRIED (1980): Standardsprache. In: Althaus, Hans Peter; Henne, Helmut; Wiegand, Herbert Ernst (Hg.): *Lexikon der germanistischen Linguistik*. Tübingen: Niemeyer, S. 375–379.
- KEIM, INKEN (1995): *Kommunikation in der Stadt. Teil 3: Kommunikative Stilik einer sozialen Welt »kleiner Leute« in der Mannheimer Innenstadt*. Berlin-New York: de Gruyter.
- KLEINER, STEFAN (2011ff.): *Atlas zur Aussprache des deutschen Gebrauchsstandards (AADG)*. Unter Mitarbeit von Ralf Knöbl. Online: <http://prowiki.ids-mannheim.de/bin/view/AADG/> [Zugriff: 16.9.2018].
- LENZHOFFER, MELANIE (2017): *Jugendkommunikation und Dialekt. Syntax gesprochener Sprache bei Jugendlichen in Osttirol*. New York: de Gruyter.
- DIES. (2018): Phänomene syntaktischer Kompaktheit in ruraler und urbaner Jugendkommunikation Österreichs. In: Ziegler 2018a, S. 489–518.

- MAITZ, PÉTER; ELSPASS, STEPHAN (2013): Zur Ideologie des »Gesprochenen Standarddeutsch«. In: Hagemann, Jörg; Klein, Wolf Peter; Staffeldt, Sven (Hg.): *Pragmatischer Standard*. Tübingen: Stauffenburg, S. 35–48.
- NEULAND, EVA (2006): Jugendsprachen – Was man über sie und was man an ihnen lernen kann. In: Dies. (Hg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang, S. 223–241.
- DIES. (2016): *Deutsche Schülersprache. Sprachgebrauch und Spracheinstellungen Jugendlicher in Deutschland*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang (= Sprache – Kommunikation – Kultur, Bd. 20).
- OBERDORFER, GEORG; WEISS, ANNA (2018): Youth Language(s) in Austria – State of Research and First Findings. In: Ziegler 2018a, S. 463–488.
- SELTING, MARGRET u. a. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, H. 10, S. 353–402. Online: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> [Zugriff: 21.9.2018].
- SPIEKERMANN, HELMUT (2007): Standardsprache im DaF-Unterricht: Normstandard – nationale Standardvarietäten – regionale Standardvarietäten. In: Hentschel, Elke; Werlen, Iwar (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache in Dialektumgebung. German as Second Language in a Dialect-Speaking Environment*. Linguistik online 32. Online: [www.linguistik-online.de/32\\_07/spiekermann.html](http://www.linguistik-online.de/32_07/spiekermann.html) [Zugriff: 16.9.2018].
- SPRECKELS, JANET (2014): »Alles hab ich meiner kleinen Schwester zu verdanken« – Humoristisch-subversive Medienaneignung Jugendlicher. In: Kotthoff, Helga; Mertzluft, Christine (Hg.): *Jugendsprachen: Identitäten, Stilisierungen und mediale Ressourcen*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 163–189.
- TRUDGILL, PETER (1975): *Accent, Dialect and the School*. London: Hodder Arnold.
- VOGL, ULRIKE (2012): Multilingualism in a standard language culture. In: Hüning, Matthias; Vogl, Ulrike; Moliner, Olivier (Hg.): *Standard languages and multilingualism in European history*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, S. 1–42.
- ZIEGLER, ARNE (2010a): Grammatik als Science-Fiction. Zu einer varietätenlinguistischen Fundamentierung des Grammatikunterrichts. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 44, H. 2 (»Grammatik und Textgestaltung«), S. 13–21.
- DERS. (2010b): Grammatik und Neue Medien – Ein pragmatischer Zugang. In: Habermann, Mechthild (Hg.): *Grammatik wozu? Vom Nutzen des Grammatikwissens in Alltag und Schule*. Mannheim u. a.: Dudenverlag, S. 150–172.
- DERS. (2011): Standardsprachliche Variation als Ausgangspunkt grammatischer Reflexion. In: Köpcke, Klaus-Michael; Ziegler, Arne (Hg.): *Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen*. Berlin-Boston: de Gruyter, S. 245–264 (= Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 293).
- DERS. (Hg., 2018a): *Jugendsprachen. Aktuelle Perspektiven internationaler Forschung/Youth Languages. Current Perspectives of International Research*. 2 Bde. Berlin-Boston: de Gruyter Mouton.
- DERS. (2018b): Undoing Youth – Dialect levelling and restandardisation in urban vernaculars in Austria. In: Ziegler 2018a, S. 49–65.
- ZIEGLER, ARNE; WEISS, ANNA-MARIA (2015): Norm und »Fehler« vor der Folie von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Variationslinguistische Perspektiven für den universitären DaF-Unterricht. In: Dalmas, Martine; Foschi Albert, Marina; Hepp, Marianne; Neuland, Eva (Hg.): *Texte im Spannungsfeld von medialen Spielräumen und Normorientierung*. München: Iudicum, S. 282–297.

Stefan Kleiner, Ralf Knöbl

## Ergebnisse aus dem Korpus »Deutsch heute« zu Österreich Aussprachevariation und Sprachreflexion bei SchülerInnen

Der vorliegende Beitrag thematisiert zwei unterschiedliche Forschungsergebnisse aus der Auswertung des Korpus »Deutsch heute«. Im ersten Teil wird in einem lautsystematischen Aufriss die phonetische Variation, wie sie sich in der Vorleseausssprache der österreichischen SchülerInnen in den Korpusdaten manifestiert, dargestellt. Ein zweiter Teil des Beitrags präsentiert metasprachliche Äußerungen aus sprachbiographischen Interviews, die Einblicke in sprachbezogene Kategorien und Konzepte der jungen ÖsterreicherInnen geben und Rückschlüsse auf Spracheinstellungen zulassen. Die SchülerInnen bestätigen nicht nur verschiedene Facetten des für Österreich anzunehmenden diaglossischen Verhältnisses der Varietäten durch ihren Formengebrauch, sondern auch in metasprachlichen Aussagen, die einen hohen Grad der Bewusstheit des eigenen Sprachgebrauchs sowie der formalen wie auch soziosymbolischen Unterschiede der Varietäten erkennen lassen.

---

Von 2006 bis 2009 wurde von MitarbeiterInnen des Instituts für Deutsche Sprache die Sprachkorpuserhebung »Deutsch heute« durchgeführt, deren Hauptziel es war, Daten zur phonetisch-phonologischen Sprachvariation in formellen Situationen, das heißt auf der Ebene der Standardsprache, zu sammeln. Im Zuge dieser Enquete wurden im ganzen deutschen Sprachraum je 90-minütige Sprachaufnahmen vor Ort mit OberstufenschülerInnen an Gymnasien gemacht, in denen diese verschiedene kurze Texte und eine umfangreiche Wortliste vorlesen und eine Übersetzungs- und eine Bildbenennungsaufgabe durchführen mussten. Zusätzlich wurde mit ihnen ein primär sprachbiographisches Interview geführt und sie wurden bei einer

---

STEFAN KLEINER arbeitet seit 2002 als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Deutsche Sprache in Mannheim und forscht dort zur regionalen Aussprachevariation in der deutschen Standardsprache. E-Mail: kleiner@ids-mannheim.de

RALF KNÖBL ist seit dem Jahr 2000 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Deutsche Sprache in Mannheim, aktuell im Projekt »Gesprochenes Deutsch«. E-Mail: knoeb1@ids-mannheim.de

Wegbeschreibungsaufgabe mit einem/einer anderen SchülerIn aufgenommen.<sup>1</sup> Auf diese Weise wurden im Verlauf der drei Erhebungsjahre von insgesamt 671 Schülerinnen und Schülern (98 aus Österreich) Sprachproben gesammelt. Zu Vergleichszwecken, insbesondere um potenziellem Sprachwandel nachzugehen, wurde auch noch eine ältere Sprechergruppe (50- bis 60-Jährige) aufgenommen, wobei dieses Teilkorpus mit insgesamt 145 SprecherInnen nur knapp ein Viertel des Schülerkorpus umfasst. Seit 2011 werden Ergebnisse der Korpusauswertung kontinuierlich auf der Wiki-Plattform *Atlas zur Aussprache des deutschen Gebrauchsstandards* (Kleiner 2011 ff.) in Form von Sprachkarten und zugehörigen Kommentaren online publiziert. Der Atlas richtet sich auch an interessierte Laien, kann also zum Beispiel auch im Unterricht eingesetzt werden, wozu nicht zuletzt die den Karten beigefügten Hörbeispiele für Aussprachevarianten hilfreich sind.

Der vorliegende Beitrag hat zwei Ansinnen: zum einen, aus den bereits publizierten Ergebnissen sowie aus bisher noch nicht veröffentlichten, aber intern schon vorläufig ausgewerteten Phänomenen einen Überblick über die Aussprachevariation des Gebrauchsstandards in Österreich zu geben. Zum anderen werden aus den Interviews mit den SchülerInnen metasprachliche Äußerungen präsentiert, die Einblicke in sprachbezogene Konzepte und Einstellungen junger ÖsterreicherInnen geben.

## 1. Zum Konzept »Gebrauchsstandard«

Das von uns verwendete Konzept »Gebrauchsstandard« ist a priori situativ definiert. Gebrauchsstandard wird demnach in formellen Situationen verwendet, wenn die von den Beteiligten verwendete Ausdrucksweise sich an der Standard- und Schriftsprache orientiert. Die Sprachformen, die in diesen Situationen auftreten, können dann prinzipiell als standardsprachlich beschrieben werden. Vor allem spontansprachlich muss allerdings in Regionen, in denen alltagssprachlich dialektale Ausdrucksweisen üblich sind und in denen, wie es in Österreich gerade der Fall ist, keine klare Varietätentrennung (wie in der Schweiz) vorliegt, sondern eine Diaglossie zwischen Standard und Dialekt, auch mit der Verwendung dialektaler Formen in formellen Situationen gerechnet werden. Schematisch kann man annehmen, dass diese Formen, besonders wenn sie von einer großen Zahl von SprachteilnehmerInnen gebraucht werden, aufgrund ihrer Gebräuchlichkeit (auch) in formellen Situationen Teil des Gebrauchsstandards sind, der in diesen Fällen stärker dialektal beeinflusst ist. Schwierig in das Konzept zu integrieren sind allerdings Formen, die eine große Schriftferne aufweisen, denn Varianten wie [net] für *nicht* oder [a] für *ein, eine* kommen bei ÖsterreicherInnen häufig auch in formellen Kontexten vor. Es handelt sich bei diesen aber um mit schriftsprachlichen Pendanten nicht in Einklang zu bringende Formen, die eindeutig dialektalen Ursprungs sind.

---

1 Zu den einzelnen Korpusteilen und zur Erhebung vgl. <http://prowiki.ids-mannheim.de/bin/view/AADG/KorpusTeile> [Zugriff: 10.10.2018].

Im Gegensatz dazu ist für Vorlesesprache schriftgebundene Realisierung ein Wesensmerkmal, insofern können die beim Vorlesen verwendeten, notwendigerweise rein lautlich variierenden Merkmale ohne Weiteres als dem Gebrauchsstandard zugehörig angesehen werden. Als Einschränkung kann hier allenfalls das Kriterium der Seltenheit gelten, das heißt, wenn ein lautliches Merkmal nur bei wenigen Individuen in einem Gebiet auftritt, ist es zwar Merkmal eines individuellen, aber nicht eines allgemein in der betreffenden Region üblichen Gebrauchsstandards.

Die Merkmale, die den regionalen Gebrauchsstandard ausmachen, decken sich zum größten Teil mit dem, was zum Beispiel Schmidt/Herrgen (2011) oder Kehrein (2012) als Merkmale des Regionalakzents beschreiben. Der relevante Unterschied zwischen beiden Konzepten ist, dass Regionalakzent nicht als Teil der Standardsprache, sondern außerhalb bzw., in der üblichen Oben-unten-Metaphorik, erst unterhalb der Standardaussprache angesetzt wird, eine Definition, die zur Folge hat, dass einem Großteil der deutschen MuttersprachlerInnen aufgrund der vorhandenen regionalen Sprachfärbung die Standardsprachkompetenz in mehr oder weniger großem Umfang abgesprochen wird. Demgegenüber drückt der Terminus Gebrauchsstandard ganz bewusst und beabsichtigt gerade die Zugehörigkeit dieser Sprachformen zur Standardsprache aus und vermeidet so eine Diskriminierung derjenigen, die diese Formen verwenden.

## 2. Lautliche Variation im Korpus »Deutsch heute« in den Aufnahmen aus Österreich

Im Folgenden werden die Eigenschaften und Besonderheiten der Aussprache des Gebrauchsstandards in Österreich, wie er in den Daten des Korpus »Deutsch heute« belegt ist, lautgruppenweise sortiert nach Vokalismus, Konsonantismus und Wortakzent beschrieben. Grundlage aller im Folgenden präsentierten Ergebnisse ist die Vorleseaussprache der SchülerInnen. Größere Teile der folgenden Darstellung sind auch im *Atlas zur Aussprache des deutschen Gebrauchsstandards* (Kleiner 2011 ff.) online publiziert. Eine umfassendere, beispielreiche Darstellung der Aussprache des Gebrauchsstandards in Österreich findet sich außerdem in Wiesinger (2009).

### 2.1 Vokalismus

Die Vokalqualitäten verschiedener Vokalphoneme unterscheiden sich im österreichischen Gebrauchsstandard vom überregionalen deutschen ebenso wie von demjenigen im benachbarten Bayern.

Die hohen Kurzvokale /ɪ ʏ ʊ/ in zum Beispiel *Gipfel, füttern, Puppe* werden in Österreich überwiegend nicht oder kaum zentralisiert, sondern gespannt/geschlossen und damit qualitativ annähernd wie die entsprechenden Langvokale als [i y u] realisiert.

Die mittelhohen Kurzvokale /ɛ œ ɔ/ wie in *besser, Pfeffer, Löffel, Töchter, Kopf, offen* werden in ganz Österreich häufig geschlossener in Richtung [e ø o] artikuliert, daneben kommen aber auch die offenen Qualitäten [ɛ œ ɔ] vor. Am häufigsten wird

/ɛ/ als [e] oder [ɛ̄] realisiert, was am konsequentesten in Vorarlberg geschieht. Dort wird allerdings teilweise auch differenziert und je nach etymologischer Herkunft des Vokals bei Primärumlaut wie in *besser* geschlossenes [e] verwendet, bei aus dem Germanischen ererbten *ë* wie in *Pfeffer* ist die Realisierung stattdessen offenes [ɛ]. /œ/ und /ɔ/ werden – zwar weniger häufig und weniger ausgeprägt als /ɛ/ – ebenfalls geschlossener angenähert an [ø] bzw. [o] ausgesprochen. In unseren Daten häufen sich Realisierungen dieses Typs vor allem in Vorarlberg und Westtirol, aber auch im Osten Österreichs (Steiermark, Burgenland, Niederösterreich).

Die *a*-Laute sind im Gebrauchsstandard in ganz Österreich – im Gegensatz zur dialektalen Realisierung in den dialektal bairischen Landesteilen – häufig von heller/vorderer/palataler Qualität, was sowohl für das kurze /a/ als auch das lange /a:/ gilt: *Fasern* ['fa:zɛn], *Tasche* ['taʃɛ]. Diese Aussprache steht im Gegensatz zu derjenigen im benachbarten (Alt-)Bayern, wo die dialektal dunklen/hinteren/velaren Realisierungen des Typs [ɑ]/[ɑ:] auch im Gebrauchsstandard üblich sind. In unserem Korpus gibt es aber auch in Österreich SprecherInnen mit tendenziell dunkler *a*-Realisierung (z. B. im Burgenland).

Der Langvokal /ɛ:/ wie in *Käse*, *später*, *Räder* wird nur in Vorarlberg überwiegend als offenes [ɛ:] artikuliert, manchmal auch in Tirol (in Südtirol jedoch überwiegend); im Großteil Österreichs unterscheidet sich die Aussprache in der Regel nicht von langem /e:/, es heißt ['ke:zɛ̄], ['ʃpɛ:tɐ] und *Räder* wird identisch mit *Reeder* als ['re:dɐ] ausgesprochen.

Der mittelhohe Langvokal /e:/ wird vor allem in Zentral- und Ostösterreich überwiegend stark gespannt bzw. peripher als [ɛ:] realisiert. Der Abstand zu [i:] ist häufig sehr gering.<sup>2</sup>

## 2.2 Konsonantismus

Wie allgemein im Süden des deutschen Sprachraums gilt auch in Österreich überwiegend, dass der Kontrast zwischen stimmhafter und stimmloser Realisierung weitgehend ohne Bedeutung ist, da auch Leniskonsonanten in der Regel inhärent stimmlos artikuliert werden.

### 2.2.1 Plosive

Die Fortisplosive /p, t/ werden im Inlaut (*Grippe*, *Mitte*) überall in Österreich im Gebrauchsstandard (wie in den Dialekten) typischerweise ohne oder mit nur geringer Aspiration realisiert. Auch im Anlaut (*Pause*, *Tag*) wird regional häufig nicht aspiriert, vor allem in Tirol und Südostösterreich. Der Plosiv /k/ wird hingegen in jeder Position (*kalt*, *quaken*, *Druck*) mindestens aspiriert ([k<sup>h</sup>]), in Tirol und Südösterreich (südbairischer Sprachraum) teilweise affriziert ([kx]).

2 Die Eigenschaften und Besonderheiten der Aussprache des Gebrauchsstandards in Österreich im Bereich der Diphthonge können auf der *ide*-Website unter [www.aau.at/ide](http://www.aau.at/ide) nachgelesen werden.

Die Lenisplosive /b d g/ (*Bund, Leben, dunkel, Leder, ganz, Regen*) werden, wenn überhaupt, nur im intersonorantischen Inlaut stimmhaft realisiert. Sie unterscheiden sich von /p t k/ vor allem durch die höhere Verschlussdauer (bzw. bei /g/ vs. /k/ durch die fehlende Aspiration). Inhärent stimmhafte Realisierungen von /d/ finden sich zum Teil in Kärnten. Fast nur in Ostösterreich wird in <ng> vor /l/ das /g/ als eigener Plosiv realisiert (Engel ['ɛŋg]) und bei <ng> am Wortende häufig ein schwacher Plosiv gesprochen (*Richtung* ['riçtɔŋk]).

### 2.2.2 Frikative

/z/ ist anlautend (*singen, Sonne*) überall in Österreich üblicherweise stimmloses [s]. Inlautend wie in *reisen, Geißel* wird in aller Regel ebenfalls ein stimmloser Sibilant [z̥] gesprochen, der sich allerdings in den meisten Regionen von /s/ – [s] in *reißen, Geißel* durch Lenisartikulation (v. a. kürzere Dauer) unterscheidet.

Inlautendes /s/ vor /t/ oder /p/ (*fest, gestern*) wird in Westösterreich teilweise auch im Gebrauchsstandard als [ʃ] realisiert. Wortinitiales <st-> und <sp-> in Fremdwörtern (*Standard, Spektrum*) wird in Österreich (mit Schwerpunkt im Osten, in Tirol selten) mit [s] ausgesprochen, im übrigen deutschen Sprachraum hingegen ganz überwiegend mit [ʃ]. Die im Korpus vorgefundene Variation im Wort *Struktur* wird auf der beigefügten Sprachkarte (Abb. 1) dargestellt. Die schwarzen Symbole zeigen [s]-Aussprache an, die zwar sporadische Streubelege in Deutschland aufweist, aber nur in Ostösterreich ein zusammenhängendes Vorkommensareal bildet (59 % der Belege ostwärts [incl.] Zell am See).

/ʒ/ wie in *Garage, Giraffe* (bei diesem Wort wird nur in Österreich überwiegend Frikativ gesprochen, überall sonst [g]) wird häufig stimmlos, oft aber als Lenis [ʒ̥] realisiert.

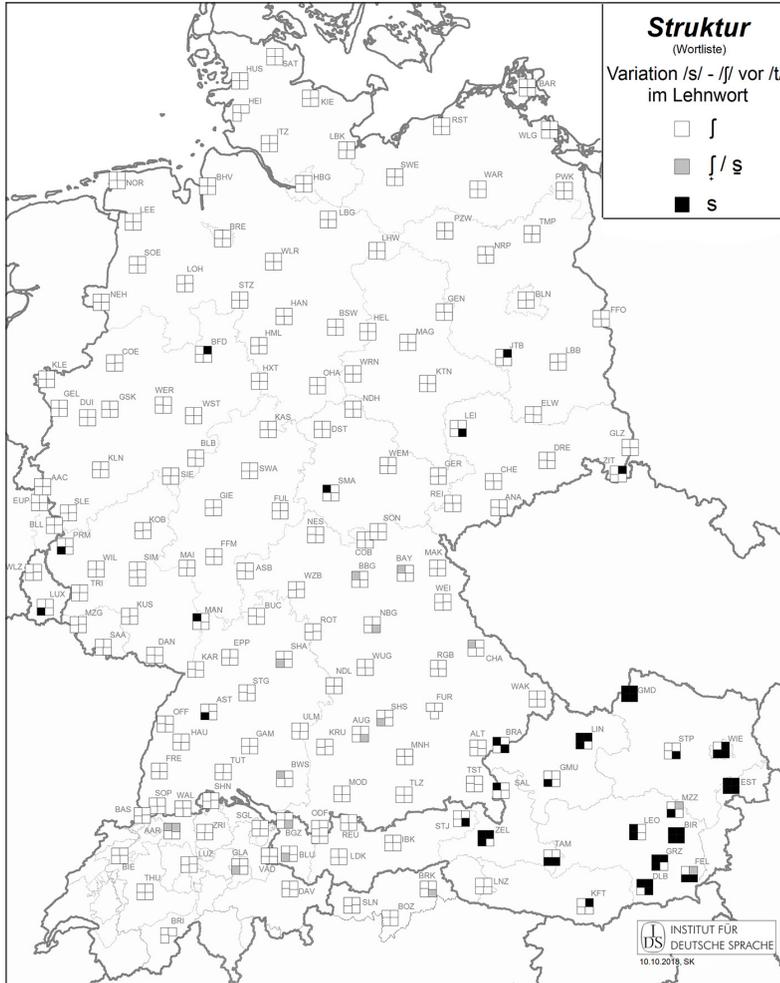
/v/ bei <v>-Schreibung wird in der Endung *-ive-* (*Initiative, repräsentativen*) mehrheitlich stimmlos realisiert, unterscheidet sich aber meistens durch Lenis-Aussprache [v̥] von [f] (parallel zu [z̥] vs. [s]). /v/ wird, wie allgemein im Süden des deutschen Sprachraums, im Anlaut nur schwach gerieben oder als Approximant [v̥] realisiert. <v> im Anlaut ist in *Vers* und *Vize-*, anders als in Deutschland, wo [f] gilt, mehrheitlich [v̥].

Die Aussprache von <ch> zeigt in Österreich einige Besonderheiten. Am auffälligsten, da es sich auch um eine innerhalb Österreichs kleinräumige Erscheinung handelt, dürfte wohl die in Tirol von vielen SprecherInnen auch in der Standardaussprache verwendete, in der Regel stark geriebene uvulare Realisierung nach vorderen Vokalen wie in *weich* [vaɛχ], *schädlich* ['ʃe:dliχ] sowie nach /n/ bzw. /l/ wie in *manch, Milch* sein, wo andernorts ein palataler Frikativ [ç] (*ich*-Laut) üblich ist. In der Position nach (vokalisiertem) /r/ wie in *durch, Storch* ist velare/uvulare Aussprache in ganz Österreich gebräuchlich (*Storch* [ʃtɔɣx]). Sie ist nach hinteren Vokalen, wie in *Storch*, flächendeckend belegt, nach vorderen Vokalen (*Kirche*) jedoch nur zu ca. 40 Prozent (nur in Tirol zu annähernd 100 %).

Vor allem in Südösterreich verwendet eine größere Zahl SprecherInnen nach hinteren Vokalen eine prävelare/postpalatale Artikulation ([χ̠, ç̠], also einen ver-

Abb. 1: Verteilung von [s] und [ʃ] im Anlaut von *Struktur*

(<http://prowiki.ids-mannheim.de/bin/view/AADG/StimAnlautA>; Zugriff: 7.11.2018)



gleichsweise »hellen« Reibelaut, der insbesondere nach tiefen Vokalen (*machen, Sprache*) perceptiv auffällig ist.

Eine weitere Besonderheit, die in unserem Korpus vor allem in Ostösterreich belegt ist, betrifft die Aussprache von <ch> vor <s> in Wörtern wie *sechs, Wuchs*, das in diesen Fällen als Frikativ (je nach Qualität des vorhergehenden Vokals [ç] oder [x]) realisiert wird: [sɛçs, vu:xs]. Diese frikativischen Aussprachevarianten sind in Österreich auf formelle Situationen beschränkt, sie kommen in informeller Mündlichkeit nicht vor und leiten sich sicher aus einer einheitlichen kontextunabhängigen (d. h. buchstabengetreuen) Realisierung von <ch> ab.

In der Schweiz sind in diesen Fällen ebenfalls häufig Frikative belegt, hier handelt es sich aber um eine Übernahme der Dialektaussprache in den Gebrauchsstandard.

Anlautendes <ch> in Fremdwörtern wie *Chemie*, *China*, *Chirurg* wird in Österreich allgemein plosivisch mit [k] realisiert ([k] gilt in *Chemie* und *China* auch in ganz Süddeutschland).

### 2.2.3 Liquide

Die Mehrheit der ÖsterreicherInnen in unserem Korpus artikuliert /r/ uvular-frikativisch als [ʁ]. Apikal-alveolare Realisierungen des Typs [r, ʀ] kommen regional begrenzt vor allem im Südosten (Burgenland, Steiermark), im ländlichen Niederösterreich sowie im Westen (Vorarlberg, Westtirol) vor. Im gedeckten Silbenauslaut (*hart*, *Werk*) wird /r/ in Tirol/Vorarlberg mehrheitlich, im absoluten Auslaut betonter Silben (*Jahr*, *Tier*) zum Teil konsonantisch artikuliert, im Rest Österreichs jedoch regelmäßig vokalisiert ([ha:t, vɛɪk, ja: (*Jahr* = *ja*), ti:ɐ]). Auch intervokalisch in der Verbalflexion wie in *passieren*, *sperren* wird /r/ vokalisiert [pa'si:ɐn], [ʃpɛɪn].

Die Aussprache von /l/ weist in Österreich spezifische Varianten auf. Typisch für Ostösterreich ist retroflex-postalveolares [ɭ] (mit dumpfem ü-Klang) nach Labialkonsonanten (*Flasche* [ˈflʌʃɛ], *Gabel* [ˈga:bɫ]), nach Velarkonsonanten ist velares [ɫ] üblich (*glauben* [ˈɡɫaʊbɫ], *Dackel* [ˈdakɫ]).

### 2.2.4 Nebenton

Die <e> geschriebenen Vokale in nebetonigen Silben heimischer Wörter, die im überregionalen bundesdeutschen Standard als Zentralvokal [ɐ] realisiert werden, haben im Gebrauchsstandard Österreichs (wie in der Schweiz und weiten Teilen Süddeutschlands) eine deutlich vollere Aussprache. Sie sind nur wenig zentralisiert und ihre Qualität schwankt meist zwischen [ɛ̃] in Präfixen wie *ge-*, *be-* und [ɛ̃] in Endsilben. In auslautendem, unbetontem *-er* (*Bruder*) kann nur in Tirol und Vorarlberg auch ein konsonantischer *r*-Reflex auftreten, sonst gilt überall Vokalisierung zu [ɐ]. Nebentoniges <a> in Fremdwörtern (*Skala*) wird häufig stark bis zu [ɔ] zentralisiert.

Die Aussprache von <g> in nebetonigem <-ig(-)> ist in Österreich in den klassischen Fällen auslautend in *König*, *billig* überwiegend plosivisch [k/ɡ̊]. Allerdings gibt es daneben vor allem in Ostösterreich die Frikativaussprache [ç], die dort flächendeckend bei Adjektivabstrakta mit folgendem *-keit* (*Süßigkeiten*) sowie bei Zahlwörtern auf *-zig*, *-ßig* auftritt und außerdem noch bei hochfrequenten Wörtern wie *richtig* recht häufig belegt ist. In Westösterreich ist in allen diesen Fällen Plosiv-aussprache die gebräuchlichste Variante.

In einzelnen Lehnwörtern aus dem Französischen wie *Branche*, *Gelatine*, *Bronze* bleibt bei einem gewissen Teil der ÖsterreicherInnen das wortfinale <-e> stumm (in anderen Regionen des deutschen Sprachraums ist *Branche* immer zweisilbig).

### 2.2.5 Wortakzent

Wortakzentvariation betrifft im Deutschen in den meisten Fällen Fremdwörter, häufig Substantive, die dann entweder weiterhin ausgangssprachlichen oder eingedeutschten Akzentuierungsmustern folgen können. Neben selteneren Fällen wie *Mathematik*, das in Österreich nicht – wie anderswo im deutschen Sprachraum – auf dem Suffix, sondern auf der vorletzten Silbe akzentuiert ist, findet sich in Österreich die Neigung, in bestimmten Wörtern eher die zweite oder dritte Silbe zu akzentuieren, für die in Deutschland (in der Schweiz ohnehin) Initialakzent üblicher ist. In den Korpusdaten trifft das auf *Angela (Name)*, *Ammoniak*, *Charisma*, *Bonbon*, *Jury*, *Kaffee*, *Make-up*, *Tabak* und *Telefon* zu, die in Österreich mehrheitlich und damit signifikant häufiger als in Deutschland und der Schweiz auf der letzten/vorletzten statt auf der ersten Silbe akzentuiert sind. Ebenso verhalten sich die Abkürzungswörter *LKW* und *PKW*, die in Deutschland mittlerweile überwiegend (gegen die allgemeine Regel, Abkürzungswörter auf dem letzten Bestandteil zu betonen) auf der ersten Silbe akzentuiert sind. Praktisch nur (noch) in Österreich auftretende Wortakzentvarianten sind *Zeremonie* und *Labor*, *Südafrika* kommt auch in der Schweiz vor. Der Initialakzent bei *Anis* und *Oblate* ist in ähnlicher Häufigkeit wie in Österreich auch in Bayern belegt.

### 3. Sprachbezogene Kategorien und Konzepte der österreichischen SchülerInnen des »Deutsch heute«-Korpus

Ein Ziel der sprachbiographischen Interviews war das Elizitieren spontaner Rede in einer formellen Sprechsituation.<sup>3</sup> Bei der Besprechung verschiedener Themen eines Leitfadens wurde auch versucht, Selbst- und Andereneinschätzungen der SprecherInnen zu erhalten und damit relevante sprachbezogene Kategorien und Konzepte sowie Hinweise auf Normvorstellungen. Ein thematischer Fokus lag dabei auch auf den Haltungen bzw. Einschätzungen der SprecherInnen zum Sprachgebrauch in der Schule.

Bei der Auseinandersetzung mit der eigenen Sprache gebrauchten die meisten SchülerInnen der österreichischen Aufnahmeorte das Begriffspaar »Dialekt« (selten »Mundart«) und »Hochdeutsch« (seltener »Standard« bzw. »Standardsprache«, noch seltener »Schriftsprache«) und versuchten, ihren Sprachgebrauch in Bezug auf das Begriffspaar einzuordnen, wobei die beiden Begriffe typischerweise attribuiert verwendet wurden. Durch die Attribuierungen bzw. Graduierungen spreizt sich das Spektrum der Sprechweisen bspw. vom *abartigen*, *argen*, *mittleren*, *extremen*, *extremsten*, *schlimmen*, *tiefsten* oder *totalen* Dialekt über *abgewandeltes*, in einem Fall *selbsterzwungenes* (Schüler aus Eisenstadt) zum *wirklichen*, *reinen* oder oft

3 Zumindest kann unterstellt werden, dass die Gesprächssituation mit einem den (österreichischen) SchülerInnen bislang unbekanntem, älterem Sprecher aus Deutschland den situativen Rahmen schafft, Äußerungen unter »dem Druck« zu produzieren, »möglichst standardnah« zu sprechen (Staffeldt 2013, S. 86).

*schönen* Hochdeutsch (typischerweise *schön sprechen*). Dass die adjektivischen Eigenschaftszuschreibungen am Dialektpol tendenziell negativ sind, am Standardpol dagegen eher positiv, entspricht allerdings nicht der typischerweise verwendeten Sprechweise der SchülerInnen, die sich zumeist selbst als Dialekt SprecherInnen bezeichnen, sondern es ist am ehesten dadurch erklärbar, dass sie sich im Interview von anderen Dialekt SprecherInnen abgrenzten. Gleichermäßen entsprechen die vermeintlich positiven Attribute am Standardpol nicht unbedingt dem Gebrauch und den Einstellungen der SprecherInnen zum Standard.<sup>4</sup>

Besonders rekurrent wird in den metasprachlichen Äußerungen die Kategorie »Mischung« gebraucht, die die Mehrheit der SprecherInnen bei den Antworten auf die Frage des Interviewleitfadens benutzt hat, wie sie die Sprachform einschätzen und bezeichnen würde, die sie gerade in der Situation des Interviews verwendet. Ein etwas ausführliches Beispiel dafür stammt von einem Schüler aus Feldbach (Steiermark), der zum einen ein situationssensitives Variationspotential im Dialekt-Standardkontinuum andeutet (Z. 04) und zum anderen auf Nachfrage des Interviewers die Kategorie des Mischens in Z. 20 gebraucht und mit den Begriffen »Überschlagen« bzw. »Überschneiden von Hochdeutsch und Dialekt« paraphrasiert. Der Geltungsanspruch der Selbsteinschätzung ist zwar durch den epistemischen Operator *ich weiß nicht* (i wa:ß net, Z. 19) eingeschränkt, aber ein Formkontrast zwischen dem dialektalen Pronomen des Operators und dem standardsprachlichen Pronomen der metasprachlichen Äußerung im Skopus erhöht die Geltungssicherheit der Äußerung *ich find des eher GMISCHT* (Z. 20). Zudem ist dieser Standardform-Shift selbst ein Beleg dafür, dass der Sprecher Standard- und Dialektformen innerhalb derselben Sprechsituation bzw. Äußerung nicht scharf getrennt verwendet.

```

01 IV: wie würdest du dAs jetzt EINSchätztn? was du mit mir SPRICHST?
02 FEL3: de_s bIssl UNSicher; (-)
03 bi_mir net sIcher was i verwendn DERF, °h
04 wie wEIt dass i gehn DERF, °h (-)
05 und (-) s_kommt au drauf AN ob i:- (---)
06 aus meinen geDANKn (-) afach so rausSPRICH nur, (--
07 oder ob i vorher mir überLEG was i sog.
08 IV: mhm. (1.9) w:as is das ((räuspert sich))
    was näher an deinen gedankn DRAN is? also das das
09 FEL3: des is eher mehr diaLEKT. (1.5)
10 IV: mhm.
11 FEL3: also w/ w/ wenn i wirklich (-)
12 wenn i wirklich NO:CHdenkn muess was i sog,
13 verwend i eher a schEnneres DEUTSCH,
```

4 Die folgenden exemplarischen Ausschnitte aus den Interviews sind nach den GAT2-Konventionen verschriftet worden (Selting u. a. 2009). Damit musste versucht werden, die Lautung durch die Alphabetzeichen zu repräsentieren und so einen Eindruck vom situativen Dialektalitätsniveau der SprecherInnen zu vermitteln. Alle Beispiele sind nach den Konventionen der GAT2-Feintranskription verschriftet, auch wenn manche aus Platzgründen nicht in der üblichen Weise mit einer Intonationphrase pro Zeile dargestellt werden konnten, sondern in Fließtexteinheiten, die allerdings durch die Grenztonmarkierung (wie bei der Zeilennotation) in Intonationseinheiten segmentiert sind.

14 als wenn i jetzt d (--) afach nur so WLUP (.) dahi: red.  
 15 IV: spielt das (.) THEma eine Rolle?  
 16 FEL3: <<pp> ja.> (--)  
 17 IV: (-) °h (-) und is\_es (.) ein ENTweder ODER? (-)  
 18 oder: (-) gibt\_s da kompromIS(.)bereiche? (--)  
 19 FEL3: °h i wa:ß net,  
 20 ich find des eher GMISCHT  
 21 i\_weiß net, (--) des überSCHLOGT si zwischndurch- überSCHNEidet si;

Die Einschätzung einer gemischten Sprache wird von einigen SprecherInnen auch in Bezug auf den Schulkontext geäußert, wobei Hinweise auf domänenspezifisches Form-Shifting innerhalb des linguistischen Kontinuums in vielen der metasprachlichen Äußerungen zu finden sind, wie bspw. bei einer Schülerin aus Leoben (Steiermark):

01 LEO1: des heißt in der SCHUL jetzt (--) äh (-)  
 02 is SICHer durch\_n Unterricht dass ma (-)  
 03 so (.) irgend a (--) gemISCH <<lachend> mehr oder weniger sprechen,>  
 04 es is net richtig HOCHdeutsch, es is net richtig diaLEKT,

Eine Art Ausnahme stellt eine Sprecherin aus Birkfeld (Steiermark) dar, die zwar auch von einem *Zwischending* zwischen den polaren Ausprägungen richtig ARG (-) dialEkt und richtig hochdeutsch (Z. 02-03) als Unterrichtssprache ausgeht, ihre eigene Sprache in der Interviewsituation allerdings als standardsprachlich einschätzt und sich selber als intersituative Switcherin sieht, was sie mit der Metapher des Knopfes ausdrückt (Z. 08).

01 IV: WIE is dann die unterrichtsprAche? (--)  
 02 BIR4: zwi/ n zwischending. (-) zwischen (--) richtig ARG (-) dialEkt- (-)  
 03 und (.) rIchtig HOCHdeutsch. (-)  
 04 zum beispiel wie ich JETZ spreche, (-)  
 05 das ist für MICH schon <<lachend> sEHr hOchdeutsch.> °hh (-)  
 06 SCHON sehr; (.) einglich; (-) [ja.]  
 07 IV: [ja.] kostet dich das irgendwie viel  
 viel anstreng[ung und?]  
 08 BIR4: [nein. (-)] nein. (-) da bei mir gibt\_s so\_an KNOPF,  
 09 un da drück ich DRAUF, un dann (.) SPRICH ich nur so. (-)  
 10 des ist (1.0) genau wie wenn ich eine REde halte oder- (-)  
 11 vor PÜblikum steh und (.) etwas SAGn muss, geht das AUCh ganz gut.

Die Sprecherin sieht sich gleichermaßen als kompetente Dialekt- und Standard-sprecherin, wobei ihr nach eigener Einschätzung der Dialektgebrauch lieber ist, was sie am Ende des Interviews im Zusammenhang mit Fragen zu ihren Schreibgewohnheiten in E-Mails und SMS im Freundeskreis spontan, entschieden und kontrastiv zu ihrer schriftbezogenen Antwort äußert:

01 IV: und mit freUndinnen- wenn du DA mailst? [...]  
 02 BIR: es kommt dann drauf AO:;  
 03 wenn wer SCHREIBT, (-)  
 04 dann schreibt ma so ZRUCK. (---) ((lacht)) [...]  
 05 dann (1.5) is des so ABwechslnD. (-) ka\_ma sogn. (-)  
 06 IV: wie wie schreibst du LIEber? (---)

07 BIR: dEs is eGAL. (-)  
 08 IV: mhm. (-- ) un wie SPRICHST du lieber?  
 09 BIR: im diaLEKT. ((lacht))

Ein zweites Beispiel für eine Einschätzung als intersituativer Code-Switcher gibt ein Schüler aus Bludenz (Vorarlberg), der im Interview im Zuge der Besprechung typischer Sprechsituationen, die den Gebrauch von Hochdeutsch verlangen, eine Art diglossische Varietätenverwendung für ganz Vorarlberg veranschlagt und zum Schluss kommt, dass in Vorarlberg *wirklich* bzw. im Vergleich zu Restösterreich *besseres Hochdeutsch* gesprochen würde, um trotz der unterschiedlichen dialektalen Basis in Vorarlberg von allen ÖsterreicherInnen verstanden zu werden. Den Vergleich der Situation in Vorarlberg mit anderen Gebieten baut er durch die akzentuierten Personalreferenzen (*bei UNS, wIr, wenn WIR*) und wechselt im Laufe seiner Kontrastierung von der subjektiven Perspektive mit den sprecherinklusive Personalreferenzen zu verallgemeinernden, typifizierenden Formulierungen (*wenn man, ein Vorarlberger, ein Wiener und ein Kärntner*).

01 BLU2: bei UNS isch ja so, wenn wIR HOCHdeutsch rEdn,  
 02 IV: mhm.  
 03 BLU2: dann REdn mir einfach- (.) wENN wir jetz wIrklIch MÜSsn-  
 04 oder bei SCHULarbeitn- einfach wirklich (-) <<markiert> HOCHdeutsch.>  
 05 des ISCH einfach so;  
 06 oder bei\_nem referAt da MÜSsn wir das.  
 07 IV: mhm.  
 08 BLU2: wenn WIR- we\_ma jetz so INter-  
 09 oder zum beispiel ein vorARLberger- (.)  
 10 der ein INterview gibt, <<t> an SCHIfahrer von mir us;>  
 11 un an WIEner- oder an an KÄRNTner von mir aus der ein Interview gibt,  
 12 °hh die KÄRNTner denken <<t> ja mir redn jo sowieso HOCHdeutsch,>  
 13 dann redn\_s\_so wie sie grad WOLLN, (-)  
 14 wie\_s halt (.) m:- JEder versteht sie,  
 15 oKAY, °h  
 16 aber die vorARLberger redn dann wirklich wIEder-  
 17 die MÜSsn voll hOchdeutsch redn, drum °h  
 18 könnt man vIELLEICHT sagn dass die vorarlberger besser hochdeutsch redn  
 aber- °h [des:]  
 19 IV: [als die] ANdren österreicher? (.)  
 20 [zum BEIspiel? (.) mh]m.  
 21 BLU2: [eigentlich jo. ]  
 22 IV: °h JA, doch des [des]  
 23 BLU2 [weil] die WIEner verste versteht sowieso jEder,  
 24 und die könn REdn wie sie wolln.

Mit *Referat* nennt BLU2 im oben angeführten Ausschnitt dieselbe standardrelevante Sprechsituation wie die allermeisten anderen österreichischen SchülerInnen. In der Äußerung einer Klagenfurter Schülerin (KFT2) wird dabei deutlich, dass sie sich von der geläufigen Kategorie *schön sprechen* distanziert, indem sie sie prosodisch markiert (Tonhöhenregisterwechsel und Akzentuierung) und dann explizit als vom Deutschlehrer zitiert ausweist: vor allem bei Referaten oder so (-) äh da müSs\_me wir einglich <<h> SCH:ÖN SPRECHn:-> wie <<all> unser Deutschlehrer immer sagt also;>.

Neben dem *Referat* ist es die *Matura*, die von vielen SchülerInnen als typische Standardsprechsituation genannt wird. Da sie alle bislang selber noch nie in dieser Situation waren, scheint es eine allgemein verbreitete Vorstellung bzw. ein von den SchülerInnen geteiltes Wissen zu sein, dass spätestens bei der Abschlussprüfung (Matura) für sie die Anforderung besteht, Standard zu sprechen. Eine Schülerin aus Sankt Johann (Tirol, Sprechersigle STJ1), die sich selbst als standardkompetent einschätzt, sieht aufgrund dieser Anforderung für einige ihrer MitschülerInnen Probleme bei der Matura voraus:

für DIE die es einfach nicht- (-) die sprEchen auch im DEUTSCHunterricht kein hochdeutsch, (-) glaube ich wIrd scho\_mal schwer bei der MATura werdn; (-) also (.) <<h> bei der matura MUSS man hochdeutsch sprechn,> (--)) und (-) DA könnst es ja schon mal zu einem problem werdn. (1.4) weil die wirklich NICHT (-) auch im Unterricht NICHT hochdeutsch sprechen. (---) keine Übung habn also.

Diese Schülerin aus Tirol gehört auch zur Gruppe der TeilnehmerInnen, die die Unterrichtssprache seitens der LehrerInnen als dialektal beurteilen. Wie STJ1 macht ein Teil dieser Gruppe einen Unterschied zwischen DeutschlehrerInnen und LehrerInnen anderer Fächer:

na: des is SCHO an großer Unterschied, (--)) weil ähm: den Lehrern in den Anderen Fächern is des ziemlich egAl, (--)) und die redn: größtenteils (--)) AUCH dialEkt. (.) un im DEUTSCHunterricht da wird drauf geschaut dass wir wirklich^hh hochdeutsch sprEchn.

Zu einer vergleichbaren Andereneinschätzung kommt ein Schüler aus Gmünd (Niederösterreich, Sprechersigle GMD1), dessen Mutter ihm vor der Schule mitgegeben hat: in der SCHUle- (-) wenn die wer was frOgt, (.) SCHÖN sprechn., der aber nach einer Woche in der Schule gemerkt habe,

dass\_s eigentlich eh eGAL is; (-) weil ein: da eh jeder versteht ^hh (-) und weil\_s eigentlch die meistn lehrer A: ziemlich egal is. (2.7) und vühle lehrer sprechn a SELber (.) dialEkt aso.

Deutlich zum Ausdruck bringt den Kontrast zwischen der Sprache im Referat und im normalen Unterricht auch ein Schüler aus Gmunden (Oberösterreich, Sprechersigle GMU1):

n/ na ja unser DEITSCHlehrer (-) den\_me bis JETZ also (.) die letztn sEchs JOHR khabt ha:m, der hat IMmer (.) a: voll den diafstn <<lachend> dialEkt gred> und (.) aber bei referatn hat er voll den großen wErt drauf gelegt.

Dass ein Dialektgebrauch bei den Lehrkräften von den SchülerInnen nicht unbedingt negativ aufgefasst wird, belegt eine Äußerung eines Schülers aus Feldbach, der intrasituative Variationsprozesse seines Mathematiklehrers als kommunikatives Mittel beim Unterrichten beschreibt und positiv bewertet:

01 IV: kann er das irgendwie (.) funktionalISIERN? (-) diese WECHsl? (--)  
 02 FEL3: jo: aso (-) es kOmmt drauf an mit wem er SPRICHT also; ^hh  
 03 beziehungsweise es kommt a drauf An ob er was erKLÄRT-  
 04 oder ob er nur so mit den Schülern RED- (-)

05 IV: mhm.  
 06 FEL3: oder ob er jetzt irgendwos:: forMELles ansogt- oder sowas-  
 07 dass er des (-) dann trennt. ja.  
 08 IV: hilft ihm das (-) den UNterricht zu strukturieren? (-)  
 09 FEL3: es hilft ihm ebn den Unterricht zu versCHÖnern. ((schmunzelt))  
 10 für Uns SchÜler intresANter zu gestAltn; (-)  
 11 es is WITzig ihm zuzuhören zwischendurch; ja.

Obwohl sich die meisten der interviewten österreichischen Schüler und Schülerinnen selbst als standardsprachkompetent einschätzen, verwenden sie diese Varietät in ihrem Alltag in den wenigsten Fällen. Verschiedene Aussagen der TeilnehmerInnen deuteten darauf hin, dass die Standardsprache, »schön sprechen«, unter den Schülern und Schülerinnen geringes Sozialprestige verspricht. Beispielsweise sagt ein Gmundner Schüler (GMU1), dessen Mutter aus Vorarlberg stammt und der laut Selbsteinschätzung auch deshalb zuhause standardprachlicher spreche als seine MitschülerInnen, dass er in der Schule

so eine Mischung zwischen Oberösterreichisch und Hochdeutsch rede, weil SONST die andern wieder sogn <<markiert> ma: redst wieder <<lachend> HOCHdeitsch und so>> aso (-) dann is da wieder so\_a sticheLEI da. (-) wegn dem (.)HOCHdeitschredn.

Auch in einer Klasse in Leoben (Steiermark) wird linguistischer Peer-Druck deutlich, und zwar in einer Aussage einer Schülerin, LEO1, über eine Mitschülerin, deren Mutter Lehrerin sei und die daheim *schön sprechen* musste (siehe den folgenden Ausschnitt von LEO2) und deshalb sprachlich auffällig gewesen sei, laut LEO1 *wirklich ziemlich hochdeutsch* gesprochen habe:

als wir uns KENnenglernt ham hat sie (-) m:: schon (.) NOCH mehr (-) <<all> also HOCHdeutsch mehr oder weniger> (.) gsprochn; des ham\_mir\_a dann aber OBgewöhnnt, ((lacht)).

Dieser Anpassungsdruck innerhalb der Klasse wurde von LEO2, der als früher sprachlich auffällig eingeschätzten Sprecherin, im Interview bestätigt:

ähm die MAMA legt drauf wert dass wir hOchdeutsch redn daheim, °h ähm weil uns jet/ (.) sie meint halt dass sie des ebn (-) schon (.) als als wir BABies warn hat sie eben <<f> SCHÖN> mit uns gredet, weil sie wollt dass wir ebn ja des so MITkriegn, [...]dann in der UNterstufe vom gymnAsium, °h da fangen (.) wo dann alle andern irgendwie so zum diaLEKTredn anfangen habn, [...] un\_dann bin i öfters so bissl (-) ja (-) verÄPPlt wordn, weil ich ebn so <<markiert> SCHÖN> gredet hab, aber (-) <<all> weil wir daHEIM einfach so gredet ham,> [...] ich glaub ANDre ham sowieso immer viel mehr diaLEkt gredet, und früher vielleicht weil ich da noch KLEIner war, und (.) ÄNGStlich oder so, und dann hab ich halt nicht (.) ich hab halt NIE so gredet wie die Anderen im prinzip, und dann wollt ich mich wahrscheinlich irgendwie ANpassn, und ich hab des nie KÖNNen irgendwie, weil ich halt immer so GREdet hab, und °h JETZT geht es vielleicht (.) autoMATisch aus irgendetm grund, dass ich a <<f> BISSL> (---) mich da (-- ) anpass aber-.

Ein besonderes Prestigeproblem scheinen Formen des deutschländischen Standards zu haben. Darauf deutet beispielsweise eine Aussage einer Wiener Schülerin, WIE4, über einen deutschen Mitschüler:

dem hat man\_s früher SEHR angemerkt dass er deutsch is, MITtlerweile <<lachend> ham wir ihn so ein bisschen sozusagn von seinem (.) von seiner AUSsprache rUntergebracht.>

Auch eine Gmundner Schülerin, GMU4, deren Vater aus Darmstadt stammt, hat sich dem dialektorientierten Sprechen in der Klasse angepasst. Im Interview erzählt sie von einem deutschen Mitschüler, der wegen seiner zu deutschländischen Sprache »immer verarscht« werde, und sie meint, dass es schwierig sei, Freunde zu kriegen, wenn man deutsches Hochdeutsch spricht.<sup>5</sup>

#### 4. Fazit

Die metasprachlichen Äußerungen der österreichischen Schüler und Schülerinnen lassen insgesamt eine hohe linguistische Bewusstheit erkennen, insbesondere was das diaglossische Set-up in Österreich betrifft, die formenmischende Normalität und den situationssensitiven Sprachgebrauch mit shiftenden, teilweise switchenden Variationsverfahren. Auch der Unterschiede zwischen den Standardvarietäten in Deutschland und Österreich sind sich viele der Gewährspersonen bewusst, wobei insbesondere die deutschlanddeutsche Ausprägung (bzw. die Vorstellung davon) bei den SchülerInnen nicht als prestigeträchtige Sprache gilt und ihnen keine wirkliche Code-Option bietet. Das unterscheidet die österreichischen SchülerInnen nicht nur von den meisten deutschen, sondern auch von Schweizer SchülerInnen des Korpus, bei denen in einzelnen Fällen zumindest verdecktes Prestige des deutschländischen Standards der Medien erkennbar wird.

#### Literatur

- GÜNTNER, SUSANNE (2002): Stimmenvielfalt im Diskurs: Formen der Stilisierung und Ästhetisierung in der Redewiedergabe. In: *Gesprächsforschung Online (GO) – Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 3, S. 59–80. Online: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2002/ga-guenthner.pdf> [Zugriff: 1.10.2018].
- KEHREIN, ROLAND (2012): *Regionalsprachliche Spektren im Raum. Zur linguistischen Struktur der Vertikale*. Stuttgart: Franz Steiner (= ZDL-Beihefte, Bd. 152).
- KLEINER, STEFAN (2011 ff.): *Atlas zur Aussprache des deutschen Gebrauchsstandards (AADG)*. Unter Mitarbeit von Ralf Knöbl. Online: <http://prowiki.ids-mannheim.de/bin/view/AADG/> [Zugriff: 1.10.2018].
- SCHMIDT, JÜRGEN E.; HERRGEN, JOACHIM (2011): *Sprachdynamik. Eine Einführung in die moderne Regionalsprachforschung*. Berlin: Erich Schmidt.
- SELTING, MARGRET u. a. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung Online (GO) – Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 353–402. Online: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> [Zugriff: 1.10.2018].
- STAFFELDT, SVEN (2013): Auf dem Weg zum pragmatischen Standard mit Entschuldigungen. In: Hagemann, Jörg; Klein, Wolf Peter; Staffeldt, Sven (Hg.): *Pragmatischer Standard*. Tübingen: Stauffenburg, S. 85–109.
- WIESINGER, PETER (2009): Die Standardaussprache in Österreich. In: Krech, Eva-Maria u. a. (2009): *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Mit Beiträgen von Walter Haas, Ingrid Hove, Peter Wiesinger. Unter Mitarbeit von Ines Bose, Uwe Hollmach, Baldur Neuber. Berlin u. a.: de Gruyter, S. 229–258.

---

5 Das Interview mit einer steirischen Schülerin, nachzulesen auf der *ide*-Homepage [www.aau.at/ide/](http://www.aau.at/ide/), bietet eine Zusammenfassung der in diesem Kapitel herausgearbeiteten Einstellungstendenzen.

Cordula Schwarze

# Normen und Normdiskussion in Feedbackprozessen zu mündlichen Präsentationen

**I**m Aufsatz stehen Normdiskussionen in Feedbackprozessen in Auswertungsgesprächen zu mündlichen Präsentationen in der Hochschullehre im Mittelpunkt. Am Beispiel des Kommunikationsideals der Authentizität wird aufgezeigt, wie die Geltung spezifischer Normen verhandelt wird. Geleistet werden soll ein Beitrag zur Didaktik von Präsentationskompetenz, indem das Potenzial von Feedbackprozessen in Bezug auf einen reflektierten Umgang mit Normen und Kommunikationsidealen, gebunden an die Erfordernisse der Beobachtung und Beurteilung mündlicher multimodaler Kommunikationsereignisse, herausgestellt wird.

---

Mündliche Präsentationen sind ein wichtiger schulischer Lerngegenstand. Sie sind zugleich ein rhetorisches Format, das nicht nur transitorisch-schulische Relevanz besitzt, sondern dessen Relevanz auch in die tertiäre Bildung und den beruflichen Alltag hineinreicht (vgl. Handler 2017). Schulerfolgsbezogen haben sie in den letzten Jahren Gewicht erhalten, indem sie als Präsentation und Diskussion der schriftlichen Arbeit zum obligatorischen Bestandteil der Vorwissenschaftlichen Arbeit (VWA) als der ersten Säule der standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung (SRDP) gemacht worden sind. Obwohl Präsentationen und ihre Teilkomponenten in den Bildungsstandards verankert sind und daher eine wesentliche Aufgabe im Deutschunterricht darstellen, steht dem ein Bearbeitungs- und Empiriedefizit gegenüber. Es gibt wenige empirische Studien, in denen Präsentieren im Deutschunterricht untersucht wird (z. B. Berkemeier 2006; Geldmacher

---

CORDULA SCHWARZE ist am Institut für Fachdidaktik sowie am Institut für Germanistik der Universität Innsbruck tätig und für den Kompetenzbereich »Schreiben und Mündliche Interaktion« verantwortlich. Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind Rhetorik, Rhetorik-Phonetik-Schnittstelle, Argumentationsforschung, Schreib- und Mündlichkeitsdidaktik, Multimodale Gesprächsforschung, Unterrichtskommunikation. E-Mail: Cordula.Schwarze@uibk.ac.at

2010), aber auch nur wenige mehr, die dies für die tertiäre Bildung oder Wissenschaft tun (z. B. Lobin 2013, 2009; Bucher u. a. 2010; Schnettler/Knoblauch 2007).

Die theoretische Perspektive auf Präsentationen ist dadurch gekennzeichnet, dass sie an die tradierten Redegattungen der Rhetorik anknüpft, aber auch Wandel berücksichtigt, da technische und mediale Möglichkeiten die Produktion und Rezeption von Reden als Präsentationen rasant verändern (Kramer 2017). In Präsentationen, obwohl die Aufführungsphase (als *Actio*, dem fünften Redeproduktionsstadium; Ueding/Steinbrink 1994, S. 230) durch Mündlichkeit bzw. Multimodalität gekennzeichnet ist, verbinden sich in den konzeptionellen Stadien Elemente des Schreibens und Redens, sodass Präsentieren als literale Kompetenz aufzufassen ist (vgl. Dannerer/Fandrych 2012; Gätje u. a. 2016). Das fordert die Deutschdidaktik, Konzepte zum Erwerb von Präsentationskompetenz weiterzuentwickeln. So rücken Fragen nach den Normen guten Präsentierens in den Mittelpunkt. Sichtbar werden Normen in Gesprächen über Präsentationen, wenn Leistungen beobachtet und kriterienbasiert in Feedbackprozessen beurteilt werden.

Im Beitrag werden nach einer knappen theoretischen Verortung von Präsentationen in Linguistik, Rhetorik und Deutschdidaktik (Abschnitt 1) der Normbegriff sowie der des Kommunikationsideals expliziert (Abschnitt 2). Deutschdidaktisch relevant ist dabei weniger die Frage, welche Normen anzulegen sind, sondern vielmehr, welche von den Beteiligten in einer Normdiskussion selbst gebraucht werden. Um das zu illustrieren, wird aus einem Forschungsprojekt berichtet (Schwarze 2015), worin anhand von Auswertungsgesprächen zu wissenschaftlichen Präsentationen in universitären Seminaren angehender Deutschlehrer\_innen Normbezüge in gesprächsanalytischer Perspektive rekonstruiert und auf ihre Geltung hin befragt werden. Das wird anhand des Kommunikationsideals Authentizität genauer gezeigt (Abschnitt 3 und 4). Authentizität ist ausgewählt worden, weil es ein von den Beteiligten der Auswertungsgespräche immer wieder aufgerufenes Ideal ist, das derzeit auch in anderen rhetorischen Kontexten als Norm gilt. Abschließend werden präsentationsdidaktische Konsequenzen gezogen (Abschnitt 5).

## 1. Präsentationen als schulischer Lerngegenstand

Mündliches Präsentieren als Lernziel ist nicht erst auf Maturaniveau verortet, es findet sich bereits in den Bildungsstandards für Deutsch der 8. Schulstufe im Kompetenzbereich »Zuhören und Sprechen«. Präsentationen sind Teil der übergeordneten Zielvorstellung: »Durch Zuhören gesprochene Texte (auch medial vermittelt) verstehen, [...] und mündliche Präsentationen durchführen.« (BIFIE 2015, S. 4) Präzisiert wird der Bereich »Inhalte mündlich präsentieren« durch Deskriptoren wie artikuliertes Sprechen, Nutzung der Standardsprache, angemessener Einsatz verbaler, prosodischer, vokaler und körperlicher Ausdrucksmittel sowie in »freier Rede und gestützt auf Notizen Ergebnisse und Inhalte sach- und adressatengerecht« vortragen und Einsatz der dazu notwendigen Medien (ebd.). Das formuliert einen hohen, mit teils diskutierbaren Normen versehenen Anspruch an Präsentationskompetenz. Indes ist die Gegenstandsbestimmung der Präsentation nicht so

einfach. Das liegt daran, dass Präsentationen einerseits in ihrer Gestaltung als Rede vor einem Publikum ein tradiert Gegenstand rhetorischer Forschung und Didaktik sind (Krelle 2013) – so wurde eine Gattungstheorie entwickelt, die an der Ziel-Mittel-Relation ansetzt und das Publikum als bestimmenden Faktor bei Auswahl und Darbietung der Inhalte sieht –, andererseits jedoch neue Gestaltungs- und Einsatzmöglichkeiten aufweisen.

Aus deutschdidaktischer Perspektive wird weniger definiert denn klassifiziert, so wird vorgeschlagen, »die Handlungsform Mündliches Präsentieren als Oberbegriff für Vortragen, Referieren, Rezitieren, mündliches Zusammenfassen, Darstellen etc. zu verwenden und mittels der Benennung verschiedener Präsentationsarten zu differenzieren.« (Berkemeier/Pfennig 2012, S. 544, ähnlich Pabst-Weinschenk 2013, S. 402). Einigkeit besteht darin – und das ist nicht selbstverständlich, wie Geldmacher (2010) herausarbeitet –, dass Präsentationen grundlegend multimodal sind, wonach Inhalt, Medien und personale Ausstrahlung des Sprechenden (körperlich und sprecherisch) zusammengehören sowie das

freie Reden sowie die Vorbereitung der Inhalte *genauso* wie das Vortragen an sich einbezieh[en. ...] Wer gut präsentieren will, muss sich auch verständlich, sach- und situationsangemessen artikulieren können und die Wirkungen der Redeweise kennen, beachten und situations- sowie adressatengerecht anwenden: Lautstärke, Betonung, Sprechtempo, Klangfarbe, Stimmführung; Körpersprache (Gestik, Mimik). (Pabst-Weinschenk 2013, S. 400)

Insbesondere an dieser Bestimmung wird etwas sichtbar, was im Umgang mit Normen in Bezug auf Präsentationen nicht untypisch ist, nämlich der inhärente Normenbezug in Form evaluativer Aussagen (wie: »Wer gut präsentieren will, muss ... können.«). Normen und Kommunikationsideale sind in die rhetorische Theoriebildung eingewoben, da diese auch als Didaktik ihres Gegenstands, Rede und Gespräch, konzipiert war (in Bezug auf Argumentation vgl. Schwarze 2016). Dabei bieten zwei traditionelle Disziplinen einen je eigenen Maßstab an: die Grammatik als *ars recte dicendi* den der Richtigkeit und die Rhetorik als *ars bene dicendi* den der Angemessenheit. Für Rhetoriker war es demnach ein Handlungsziel, eine gute und überzeugende Rede zu halten. Rhetorik als handlungspraktisches Regelsystem ist also als Lehre zur Vermittlung sprachlicher Kompetenz entwickelt worden (vgl. Feilke 2015). Dieser inhärente Normenbezug wird in den verschiedenen Beobachtungskriterienkatalogen deutlich und sollte klar reflektiert werden.

In linguistischer Perspektive wird die Kombination dreier Modalitäten in einer Präsentation herausgestellt:

Unter einer wissenschaftlichen Präsentation kann eine textuell organisierte Kommunikationsform verstanden werden, die sich im Wesentlichen aus der Rede eines Vortragenden, per Präsentationssoftware projizierten Texten, Grafiken, Bildern usw. (der Folien-Sequenz bzw. Projektion) und den nicht-sprachlichen Handlungen des Vortragenden auf einer (gegebenenfalls nur angedeuteten) Bühne zusammensetzt (Performanz). (Lobin 2013, S. 66)

Unterschieden werden demzufolge der Vortrag bzw. die Rede »an sich« als strukturelle, sprachlich-sprecherische Ebene, die Projektion als visuelle Ebene sowie die

Performanz als (verknüpfende) Handlungsebene. Alle drei sind als konstitutive, simultan ablaufende Ebenen als untrennbar miteinander verbunden zu betrachten, haben jedoch je eigene Normen entwickelt.

## 2. Normbegriff und Normdiskussion

Wenn Präsentationen als kommunikative Handlungen bestimmt werden, sind soziale Normen und nicht statuierte, wie sie zum Beispiel in Nachschlagewerken zu finden sind, dafür relevant, sie etablieren sich durch soziale Geltung. Normativität betrifft deontische Sachverhalte: »Von einer *Norm* ist [...] dann die Rede, wenn inhaltlich spezifizierte Normativität (›*Was* soll bzw. muss getan werden?‹) soziale Geltung erlangt (oder zumindest unter diesen Anspruch gestellt wird).« (Gloy 2016, S. 617) Das Merkmal einer Norm ist die Verpflichtung, etwas Bestimmtes oder etwas in einer bestimmten Weise zu tun oder zu unterlassen, Normen sind damit spezifizierte Verhaltenserwartungen (Feilke 2015). Sie werden erschlossen und ihre Geltung muss analytisch aufgewiesen werden (Gloy 2016, S. 617).

Strittig ist, ob Normativität auch evaluative Urteile umfasst. Jedoch stellen evaluative Sätze (»Es ist gut, dass...«) eine Verbindung zu Kommunikationsidealen her, die in Normdiskussionen geltungsbezogen denselben Status wie Normen innehaben. Als Kommunikationsideal wird verstanden »etwas *positiv Bewertetes*«, »etwas für sinnvoll, wertvoll Gehaltenes«, »etwas, das angestrebt wird oder, allgemeiner, der Orientierung dient« [...] Ein Kommunikationsideal, so ist zu spezifizieren, ist ein hoch geschätztes *Kommunikationsprinzip*.« (Schröter 2011, S. 35) Das Ideal wird handlungswirksam, indem es der Orientierung auch in Bezug auf die Produktion dient. Zugleich unterliegt es, wie Normen auch, Wandelprozessen, hat mit sozialen, auch sprecherischen Rollen zu tun und mit Erwartungen an das Verhalten in bestimmten Situationen.

In didaktischen Kontexten ist darüber hinaus das Konzept der »transitorischen Norm« (Feilke 2015) zentral. Entscheidend ist danach nicht, welche Normen im Deutschunterricht vermittelt werden, sondern dass die Didaktik Normen eigener Art bildet, die mit Erwartungen im Aneignungs- und Lernprozess verbunden sind, stützende Funktion haben und Geltung wieder verlieren, wenn der (Lern-)Erfolg eingetreten ist. Dabei haben sie »instrumentellen Charakter. Sie sind bezogen auf didaktisch ausgewählte bzw. konstruierte Gegenstände des Unterrichts.« (Feilke 2015, S. 129). Sie sind also eher Mittel des Unterrichts als seine Gegenstände. Das bedeutet für die Normdiskussionen in Unterrichtsgesprächen, dass es weniger wichtig ist, kommunikatives Handeln mit Normen abzugleichen als vielmehr über Normen in ein Gespräch zu kommen.

## 3. Charakteristika der Normdiskussionen in Feedbackprozessen

Der vorliegende Aufsatz basiert auf einem empirischen Forschungsprojekt zu Auswertungsgesprächen in der Hochschule (Schwarze 2015). Darin wurden systematisch Auswertungsgespräche aus Seminaren zu Textproduktionskompetenz und

Rhetorik videographiert (ca. 90 Stunden Material), das ethnographische Zusatzmaterial sowie eine Fokusgruppendifkussion mit den Lehrenden der videographierten Seminare erhoben und zu einem Korpus zusammengestellt.

Auswertungsgespräche haben interaktionsorganisatorische Ähnlichkeiten zu Feedback- oder Kritikgesprächen, zeichnen sich aber durch eigene Merkmale aus. Sie sind als (sprach-)reflexives Geschehen zweifach bestimmbar: Es werden die sprachlich-kommunikativen Phänomene eines auszuwertenden Objekts, zum Beispiel einer Präsentation, fokussiert sowie Analyse- und Reflexionsprozesse in Gesprächsform als »Sprechen über Sprache« initiiert und gesteuert (Schwarze 2015, S. 191).

Das Teilkorpus Rhetorik enthält Videographien der Durchführung und Auswertung wissenschaftlicher Präsentationen fachlichen Inhalts, das Publikum ist die reale Seminargruppe, die Redesituation ist im Hier und Jetzt. Daraus ergibt sich der Analyserahmen für die Auswertung in Rezipient\_innenperspektive. Das Publikum wird gemäß dem rhetorischen Grundsatz, dass der »Zuhörer die grundsätzlich richtunggebende Instanz« ist (Ueding/Steinbrink 1994, S. 216) zur Bewertungsinstantz und die Fremdwahrnehmung damit zur wichtigen Größe. Die Aushandlungsprozesse in den Daten sind Normdiskussionen, da sie die soziale Geltung von Normen und Idealen innerhalb dieser Gruppe zunächst im Lernraum Universität und darüber hinaus in Antizipation anderer, aber ähnlicher Präsentationssituationen verhandeln, indem sie versuchen, Intersubjektivität herzustellen. Aufgabenbezogen besteht die Verpflichtung, die Präsentation in einer Weise zu gestalten, die der Prüfung und Diskussion durch das Publikum standhält.

In diesen Gesprächen zeigt sich in Bezug auf Normdiskussionen ein didaktisch relevantes Problem: Beurteilungen sind auf Beobachtung und Verdauerung des flüchtigen gesprochenen Wortes angewiesen. Es bedarf verschiedener, strukturierter Methoden der Beobachtung sowie gegebenenfalls technischer Lösungen wie der Videoaufzeichnung. Zwischen Beobachten, also konkretes Kommunikationsverhalten wahrnehmen, und Beurteilen, also »Kommunikationsverhalten im Spannungsfeld von richtig oder falsch, angemessen oder unangemessen, gelungen oder nicht gelungen anhand von Kriterien fördernd zu beurteilen und zu benoten« (Mönnich/Spiegel 2012, S. 429) muss unterschieden werden.

Beobachten und Beurteilen brauchen Kriterien und ein Ziel – dahinter stehen Normen. Wenn, wie in Auswertungsgesprächen, die Basis keine Prüfungs-, sondern Lernaufgaben sind, erlangen diese Gespräche einen anderen Status. Darin sind nicht nur Lehrpersonen normsetzend tätig, sondern es wird bedeutsam, was Studierende als reale Rezipient\_innen als relevant setzen. In Feedbackprozessen, die Normdiskussionen anstoßen, muss ein relationales Geschehen erfasst werden. Das ist der Zusammenhang von situationsbezogenen Kommunikationsbedingungen mit der strategisch und zielorientierten Präsentation als Perspektive des Präsentators/der Präsentatorin sowie mit der tatsächlich erreichten Wirkung als Perspektive des Publikums. Danach gestalten sich die Feedbackprozesse und werden von Normbezüge verschiedener Art bestimmt. Das sind erstens die Zielvorstellungen der Bildungsstandards, zweitens der Aufgabenbezug und drittens die externen,

strukturierten Beobachtungskriterienkataloge als fachliches Gerüst für die Auswertungen (Vorschläge z. B. Apel u. a. 2015, Behrens u. a. 2014, Bose u. a. 2013, Geldmacher 2010, Krelle 2009, Mönnich/Spiegel 2012, Pabst-Weinschenk 2013).

In den Gesprächen zeigt sich ein zweistufiger Auswertungsprozess: Die Beobachtung mittels Kriterienkatalogen wird in ein Gespräch überführt, worin die Beobachtungsergebnisse als Rückmeldungen gegeben, abstrahiert und gegebenenfalls in größere Konzepte wie Natürlichkeit oder Authentizität eingepasst werden. Trotz der Nutzung von Kriterienkatalogen, deren Funktion die der Vorstrukturierung von Beobachtung ist, werden die Gespräche zumeist sehr offen begonnen. Das soll anhand eines typischen Einstiegs in ein Auswertungsgespräch illustriert werden (Transkriptionskonventionen vgl. Selting u. a. 2009). Hier stellt die Lehrperson eine offene Frage zum Einstieg, sie fokussiert Kohärenzherstellung sowie das Zuhörangebot und erfragt global den Eindruck sowie Auffälligkeiten:

*Beispiel 1: EP, T2, 1, 00:07:08-00:07:20*

- 01 Lp: OKAY; (-) was können sie NAME Sagen,  
 02 was ist ihnen AUFgefallen dabei?  
 03 konnte man FOLgen-  
 04 waren sie daBEL-  
 03 oder (.) äh (.) hat das NICHT so (.) fUnktioniert;  
 04 was wäre ihr ihr EINDruck.

Daraufhin sind die auswertenden Studierenden aufgefordert, aus ihren während der Rezeption der Präsentation notierten Beobachtungen das auszuwählen, was ihnen auffällig, benennbar und relevant erscheint.

In den Auswertungsgesprächen zeigen sich zwei Ausprägungen von Normbezüge (Feilke 2015, S. 118). Das sind zum einen Normen als Gegenstände des Fachs (z. B. sprachliche Normen), hier als Normen des Präsentierens, sowie Normen als kommunikatives Regulativ für Lehr-Lernprozesse, das sind die Normen der Interaktionsorganisation sowie der wertschätzenden Gestaltung der Auswertungsgespräche. Die Normdiskussionen setzen an wechselseitig geteilten Normen an, d. h., es gibt viele Mehrfachnennungen, woran sich soziale Geltung zeigt. Zudem finden sich fast ausschließlich zustimmende Rückmeldungen, Normbefolgung wird also positiv sanktioniert (Feilke 2015, S. 121 f.). Die Diskussionen weisen darüber hinaus zwei Merkmale auf. Erstens gilt interaktionsorganisationsbezogen, dass Normen nur selten expliziert werden. Sie finden sich häufig sequenziell nachgestellt und werden nicht begründet. Das geht konform mit einer auf Sprachkritik bezogenen Feststellung von Diekmann/Voigt (1989): »Für Regeln [...] ist charakteristisch, daß sie eigentlich keiner Begründung bedürfen und der Fragende bald den Atem verliert. Der akzeptierte Gebrauch, wenn er denn zu Recht behauptet werden kann, ist schon die Letztbegründung: So ist es eben.« (Zit. nach Paul 1999, S. 141) Zweitens werden bei einigen Kriterien »Messungen« vorgenommen, indem ein Maß angegeben und so die dahinterstehende Norm sichtbar gemacht wird. Beispielsweise wird zum Kriterium Sprechtempo angegeben, ob man gut mitschreiben kann oder nicht, zum Kriterium Gestik, ob es zu viel oder zu wenig, aber nicht stö-

rend war oder zum Kriterium Sprechausdruck, dass jemand spricht »wie ein Fernsehmoderator«, d. h. unter Rekurs auf medial konventionalisierte Sprechweisen.

#### 4. Normdiskussionen am Beispiel des Kommunikationsideals Authentizität

In Auswertungsgesprächen zeigt sich, dass Studierende eigene Normvorstellungen einbringen, wobei es sich häufig um Kommunikationsideale, formuliert als Gefallensurteile, handelt. Eines dieser Ideale ist das des »Authentisch-Seins«. Es kommt weder in den einschlägigen Beobachtungskriterienkatalogen (s. o.) vor, noch wird es von den Lehrpersonen angebahnt oder findet sich in Aufgabenformulierungen. Die Kataloge fächern zwar kriterial auf, was zu beobachten wäre, es wird jedoch eine Art »Abkürzung« genommen, indem solche holistischen Kommunikationsideale rückgemeldet werden, die auch auf Nachfrage kaum spezifiziert werden (wie sich in Beispiel 2 zeigen wird).

Authentizität ist ein gesellschaftlich geschätztes Kommunikationsideal, das auch in anderen Bereichen gesellschaftlichen Redens wie zum Beispiel in der Forderung nach »unverstellten Persönlichkeiten« bei Radiomoderator\_innen wirksam ist (Bose/Föllmer 2015, S. 42) sowie eines, das strikt mit der Mündlichkeit, genauer der Performativität einer Präsentation, die zunächst einen holistischen Eindruck macht, verknüpft ist. Es zeigt sich daran der rhetorisch geprägte Blick auf den Orator und verweist auf die Schwierigkeit, bei der Beurteilung mündlicher Leistungen davon abzusehen. Das diskutieren Mönnich/Spiegel (2012) für die Schule als einen der sozialen Faktoren des Beobachtens und weisen darauf hin, dass Schüler\_innen das eigene Kommunikationshandeln oft als Ausdruck der (eigenen) Persönlichkeit erleben. Nötig sei daher das Anbahnen von Reflexionsdistanz, um Beobachtung nicht durch Selbst- und Fremdbilder verstellen zu lassen und das Lernen neuer Handlungsweisen zu verhindern. Sie formulieren als Lernziel, Kommunikation nicht als Ausdruck der eigenen Identität zu konzipieren, sondern als Vermögen, ein breites Spektrum an Kommunikationshandlungen angemessen einsetzen zu können (Mönnich/Spiegel 2012, S. 432). Zugleich zeigen die Befunde aus dem Korpus Auswertungsgespräche, dass je häufiger kriterienorientiert beobachtet wird, die Rückmeldung solcher Komplexbeurteilungen abnimmt; es kann ein Übungseffekt festgestellt werden.

Authentizität ist ein rhetorisches Konzept, das im 20. Jahrhundert auf der Basis verschiedener Vorläufer, wie zum Beispiel Offenheit (Schröter 2011), eine rhetorische Wiederbelebung erfuhr (Ulrich 2012). Rhetorische Authentizität spielt insbesondere im Produktionsstadium der Actio eine Rolle, da die Performanz über ihren Erfolg entscheidet, wobei die Bereiche Ethos (Selbstdarstellung) und Pathos (Affektdarstellung) wesentlich sind. Die Bedeutung als »ungekünstelt« setzt sich erst im 20. Jahrhundert durch und speist sich sowohl aus (griech.) *authéntes* als Urheber, jemand, der etwas selbst vollbringt und (griech.) *authentikós*, also zuverlässig, echt, richtig. Später wandelte es sich zu *anerkannt*, *rechtmäßig* und löste damit das Konzept des Kunstverbergungsgebots ab, ähnelt diesem aber in der Zielvorstellung, nämlich mit den Mitteln kunstgemäßer Rhetorik den Eindruck von Unkünstlichkeit

(*natura*) zu erwecken und so zu überzeugen (Ulrich 2012, S. 79). Authentizität hat also paradoxen Charakter: »Aus rhetorischer Sicht ist Authentizität als performative *Inszenierung* von Echtheit, Natürlichkeit, Aufrichtigkeit, Originalität oder Unmittelbarkeit zu begreifen.« (Ulrich 2012, S. 80) Reden und/oder Präsentationen sollen so klingen, *als kämen* sie ganz von innen und seien aufrichtiger Ausdruck der Persönlichkeit. Wenn darauf fokussiert wird, wird jedoch außer Acht gelassen, dass im rhetorisch-systematischen Sinn eine Rede und/oder eine Präsentation etwas zu tiefst Gestaltetes ist. Als interpretative Authentizität ist sie Resultat eines Zuschreibungsprozesses, der hier von den Auswertenden vorgenommen wird.

Im Folgenden soll anhand zweier Verwendungsweisen des Ideals Authentizität exemplarisch der Prozess der Normdiskussion gezeigt werden. Beide Beispiele zeichnen sich durch die explizite Nennung des Lexems Authentizität aus; daneben wird oft von Ungekünsteltheit oder Natürlichkeit gesprochen wie zum Beispiel: »*kommst natürlich und spontan rüber*« oder »*du stehst hinter dem was du sagst*«. In den Transkriptausschnitten verweisen die auswertenden Studierenden (= S1/2) explizit auf vorhandene bzw. beobachtbare Authentizität. Dabei wird der Verweis auf Authentizität als Lob, nicht als Kritik, jemand sei eben gerade nicht authentisch gewesen, verwendet. Er ist eingebettet in eine positive Bewertung und kann als Normbefehl aus Sicht des Publikums gedeutet werden.

Beispiel 2: EP, T2, 2, 00:20:40-00:21:41

01 Lp: okAY (-) machen wir da (--) PAUSE-  
 02 vier minuten DREIzehn wars Insgesamt (unv.).  
 03 S1: ähm du bezeichnest di ja selber als akt als SEHR aktive  
 sprEcherin jedenfalls;  
 04 des find i GAR net;  
 05 i find (.) du hAsch (.) die (.) baLANce (-) zwischen gestik  
 und sprEchen-  
 06 i find des überHAUPT net-  
 07 dass du (.) zu aktIV bist oder so;=  
 08 =das <<all> hat mir jetzt extREM wunderbAr->  
 09 im vOrtrag hab i gar net drauf geACHtet  
 10 weil du das von dir SELber behauptet hasch-  
 11 des kann i überHAUPT net unterstrEichen,  
 12 aber ich find des voll GUT wie du=s mAchsSch  
 13 und (unv.) und I? (--)  
 14 weil du bei mIr zum bEispiel gesagt hast (.) i GEH  
 zuviel (.) gell?  
 15 i find du hasch das perFEKT,  
 16 also so als LEHrerin,  
 17 ich kann mir di perFEKT vOrstellen vor ner klASSE;  
 18 weil du so SCHÖN eben dIEses hat-  
 19 <<len> einmal stEhen bleiben (.) dieses rUHige (.)  
 sehr struktuRIERT,>  
 20 auch wenn du da was VORzeigSch  
 21 (unv.) und du müsstest zum pezeh was anderes  
 22 und da gehsch du ganz weit HI:N und mAchsSch dei SA:che,  
 23 i WEIß net

- 24 → i find des wirkt (-) des wirkt au extrem auTHEntisch (-)  
 äh authEntisch was du mAchsCh.  
 25 <<all> also mir hats SEHR gÜt gefallen.>

Der Ausschnitt setzt ein, nachdem der Anfang der Videoaufnahme der Rede, einer Informationsrede über eine germanistische Theorie, angeschaut wurde; die Lehrperson (= Lp) nennt die Zeit der gesamten Rede, gibt aber keine Aufforderung zur Beteiligung. S1 eröffnet die Rückmeldung mit dem Zitat der Selbsteinschätzung der Rednerin und stellt so die Person der Rednerin und nicht die Präsentation in den Mittelpunkt. Sie setzt ihre eigene Einschätzung mehrfach dagegen (Z. 04: *des find i gar net*; Z. 06, 11) und begründet es mit der gelungenen Verknüpfung zweier Ebenen (Gestik, Sprechen). Sie ergänzt, dass es ihr gefallen habe mit explizit positiven Bewertungen (Z. 12: *aber ich find des voll GUT wie du=s mAchsCh*). Das Vergleichen mit ihr selbst als Rednerin bleibt bestehen (Z. 13–14), d. h., *ich* und *du* werden hier beständig miteinander in Beziehung gesetzt. Inwieweit das eine konstruktive Rückmeldung als Einzelfall gegen Einzelfall ist, ist sicher fraglich. Es folgt eine holistische und zum Zeitpunkt des Feedbacks auch fiktive Kategorisierung (Z. 16: *so als LEHrerin*), nachgestellt zählt sie performative Merkmale des Lehrerin-Seins auf: stehenbleiben, ruhig, sehr strukturiert sein, auch wenn etwas am PC vorgezeigt wird. Das kann als Verweis auf die Konstruiertheit, aber auch die Interpretativität des Authentizitätsurteils gesehen werden, denn im Moment der Präsentation sowie Auswertung beurteilt sie das Handeln einer Kommilitonin. Die auswertende Studentin fokussiert die Art der Verknüpfung von zwei der drei Ebenen der Präsentation (Performanz und Redeereignis) und benennt dies abschließend und positiv evaluierend als *extrem auTHEntisch* (Z. 24).

Dieses Beispiel ist deshalb interessant, weil es zeigt, wie stark sich die auswertende Studentin bemüht, das Urteil der Authentizität zu begründen und zu illustrieren, wobei nicht entscheidbar ist, ob es um Authentizität im Sinne der Übereinstimmung mit der Lehrerinnenrolle oder der Persönlichkeit der Kommilitonin geht.

Für das zweite Beispiel gelten die gleichen Rahmenbedingungen, nach dem Abspielen der Videoaufnahme setzt die Auswertung ein.

*Beispiel 3: EP, T2, 3, 00:05:40-00:21:41*

- 01 Lp: okay pAUse (-) vier zweiundDREIßig wars. (--)  
 02 hmhm NAME?  
 03 S1: was mir besonders gefAllen hat bei dir ist dass die (.)  
 beGEISTERung so sIchtbar war-  
 04 das hat so (-) also das hat ein paar so leBENdig gestAltet,  
 05 und ä:hm (-) dass du dialEkt und hOchdeutsch so (.) geMISCHT hast,  
 06 das hab i au (-) sEhr ANgenehm gefunden,  
 07 → das hat auf mi voll auTHEntisch gewIrkt (.) jA.  
 08 (00:00:03)  
 09 S2: ja für mi AU die authen authIz <<len>AUthentiziTÄT> war A dA, (-)  
 10 das AUsschlagGEBende [...]

Weitaus gedrängter als im ersten Beispiel wird der Bezug zur Person und nicht zur Präsentation aufgemacht, indem das Gefallensurteil mit zwei Aspekten untersetzt

wird (Z. 03–04). Zum einen sind das die sichtbare Begeisterung und lebendige Gestaltung, wobei nicht ausgeführt wird, auf welchen Ebenen – und das wäre die eigentliche Beobachtungsaufgabe – sich die Begeisterung konstituiert. Zum anderen ist es die Sichtbarkeit des Dialekts: *dass du dialEkt und hOchdeutsch so (.) gemISCHT hast* (Z. 05), die mit Authentizität verknüpft wird. Interessant ist, dass die Norm der Standardsprache von der Lehrperson nicht in Anschlag gebracht wird, sondern von den Studierenden, zumeist verknüpft mit dieser positiven Bewertung der Verwendung des Dialekts. Danach evaluiert S1 positiv (Z. 06: *sEhr ANgEnehm gefunden*) und benennt abschließend die Wirkung mit *voll auTHEntisch gewirkt (.) jA.* (Z. 07). Das wird auch vom/von der nächsten Sprecher\_in (Z. 09) aufgegriffen und noch stärker reduziert; nach den typischen Ausspracheschwierigkeiten wird festgestellt, dass Authentizität da war und als das *AUSSchlagGEBende* markiert. Es wird also lediglich Authentizität konstatiert und nicht begründend unterlegt. Im Gegensatz zum ersten Beispiel scheinen andere Kriterien dafür zu gelten. Der Verweis auf Lebendigkeit evaluiert in den Daten zumeist positiv und wird dekontextualisiert, also ohne Bezug zur rhetorischen Aufgabe, vorgebracht, d. h., Auflockern und Begeistern scheinen Normen »an sich« zu sein. Unter implizitem Rekurs auf die rhetorischen Wirkungsfaktoren von Ethos-Pathos-Logos (Ueding/Steinbrink 1994) hat sich die Betonung der Unterhaltsamkeit in Präsentationen als Norm etabliert.

## 5. Fazit

Auf der Basis der Analysen lassen sich didaktische Konsequenzen ziehen. Authentizität zeigt sich aus Sicht der Studierenden als Gebrauchsnorm, d. h., sie ist als solche deskriptiv in Kraft und hat praktisch implizit Geltung (Feilke 2015, S. 124f.). Zu diskutieren wäre, woher die Studierenden (respektive Schüler\_innen) diese Norm bzw. das Kommunikationsideal beziehen, wenn es durch die Lehrperson bislang nicht gesetzt wurde und darüber hinaus, inwiefern es Wandel unterliegt und welche Aspekte der betrifft. Fraglich ist, wie zielführend ein Feedback ist, welches das Vorhandensein von Authentizität feststellt, denn es eröffnet keine Veränderungsmöglichkeit. Zudem birgt es Risiken, sich in Bezug auf Handlungsveränderung am Gefallensurteil einzelner Kommiliton\_innen zu orientieren. Es kann jedoch etwas über die Geltung von Normen gelernt werden, indem Lehrpersonen solche Normdiskussion in Reflexionshaltung anleiten und aufzeigen, dass Handlungsnormen und Kommunikationsideale nicht absolut, sondern relativ gelten und sich in Beziehung setzen lassen (müssen) zu rhetorisch-theoretischen Konzepten wie zum Beispiel Authentizität, Glaubwürdigkeit, Rednerideal, aber auch zu Varietät oder Präsentationssituation.

Zuzustimmen ist auf der Basis der Befunde aus den Auswertungsgesprächen, dass Norm zunächst als transitorische Norm wichtig wird: »Es geht nicht darum, die Norm zu lernen, sondern darum, durch die Norm *etwas* zu lernen.« (Feilke 2015, S. 129) Der Prozess der Bewusstmachung von Normen und Kommunikationsidealen bahnt Reflexivität an, dafür sollten Lehrpersonen selbst die Haltung des Hinterfragens und der Bewusstmachung von Normen haben, d. h., in ihrem Unterricht

nicht nur auf Normbefolgung, sondern auch auf Erweiterung des kreativ und situativ zu nutzenden Raums für Variation und Spiel zielen. Handeln wird in solchermaßen organisierten Gesprächen nicht mit Normen abgeglichen, vielmehr wird die Geltung von Normen diskutiert und hinterfragt und es werden Spielräume aufgezeigt. Das benennen auch die videographierten Lehrenden in der Fokusgruppendifkussion als eine wichtige Aufgabe für ihre Lehre:

*Beispiel 4: Fkgd (T2, 208–210)*

- 208 LB: Und für mich ist eben auch noch wichtig, dass es nicht nur die Norm gibt. Sondern das, ich hab schon darauf hingewiesen, DEN RAUM. Den man nutzen kann für Abweichungen von der Norm. Und es gibt diesen Raum. Also das heißt, man kann den betreten und ausnutzen, ohne gleich aus einer Gruppe ausgeschlossen zu werden. Aber auch das muss man lernen, zu erfassen, wie groß ist der Raum? Wie weit darf ich gehen? Aber eben, Kreativität gibt's ja nur als Abweichung von der Norm. Das ist ja die Dialektik.
- 209 OC: Ja.
- 210 LB: Ich betrachte es auch als meine Aufgabe, in diesen Lehrveranstaltungen wie dieser, solche Zusammenhänge zu vermitteln. Auch wenn ich nicht weiß, wie viel sie jetzt das bis zum Letzten erfassen in seiner Dimension. Aber ich möcht's einmal angesprochen haben. Ich möchte sie darauf hingewiesen haben. Und das dann sozusagen schon anschaulich machen. An konkreten Situationen, die sich im Unterricht herstellen. Das ist mir wichtig.

Das Verhältnis von Norm und Variation zu vermessen, ist eine Aufgabe, die Studierenden, Schüler\_innen und Lehrpersonen gleichermaßen obliegt. In Bezug auf Präsentationskompetenz wäre das Verhältnis der drei Ebenen einer Präsentation beobachten und reflektieren zu lernen, Rückmeldungen nicht auf die Persönlichkeit zu geben und solche komplexen Kommunikationsideale wie Authentizität in die Bestandteile zu zerlegen und kriterial damit zu arbeiten. So kann Sprachreflexion und damit auch Präsentationskompetenz wirksam gefördert werden.

## Literatur

- APEL, HEINER; MÉNDEZ, JOSEFINE; LAGUNA, KATRIN VON (2015): »Ihre Präsentation hat uns gut gefallen, aber ...« Rhetorische Beurteilungskriterien auf dem Prüfstand: Fundierung anhand eines Anwendungsbeispiels. In: Teuchert, Brigitte (Hg.): *Mündliche Kommunikation lehren und lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 107–117.
- BEHRENS, ULRIKE; VOHR, ARMIN; WEIRICH, SEBASTIAN (2014): Ein Beobachtungs- und Bewertungsraster für mündliche Seminarpräsentationen in der Lehramtsausbildung. In: Grundler, Elke; Spiegel, Carmen (Hg.): *Konzeptionen des Mündlichen – Wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen*. Bern: hep, S. 186–209.
- BERKEMEIER, ANNE (2006): *Präsentieren und Moderieren im Deutschunterricht der Sekundarstufen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- BERKEMEIER, ANNE; PFENNIG, LOTHAR (2012): Schüler/innen präsentieren. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= DTP, Bd. 3), S. 544–552.
- BIFIE (Hg., 2015): *Basics Deutsch Sekundarstufe 1. Bildungsstandards – Basiskriterienkataloge – Literaturtipps*. Salzburg. Online: [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/Deutsch-Basics\\_Dez15.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/Deutsch-Basics_Dez15.pdf) [Zugriff: 10.10.2018].
- BOSE, INES; FÖLLMER, GOLO (2015): Forschungen zur Anmutung des Radios. In: *SPIEL* (1), S. 13–52.

- BOSE, INES; HIRSCHFELD, URSULA; NEUBER, BALDUR; STOCK, EBERHARD (2013): *Einführung in die Sprechwissenschaft*. Tübingen: Narr.
- BUCHER, HANS-JÜRGEN; KRIEG, MARTIN; NIEMANN, PHILIPP (2010): Die wissenschaftliche Präsentation als multimodale Kommunikationsform: zur Rezeption von Powerpoint-Vorträgen. In: Bucher, Hans-Jürgen; Gloning, Thomas; Lehnen, Karin (Hg.): *Neue Medien – neue Formate*. Frankfurt/M.: Campus, S. 375–406.
- DANNERER, MONIKA; FANDRYCH, CHRISTIAN (2012): »Vorhang auf!«, »Beamer an!«, oder einfach »Alle mal herhören!« Formen und Funktionen, Ansprüche und Leistungen des Präsentierens im DaF-Unterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 47 (»Präsentieren«), S. 3–11.
- FEILKE, HELMUTH (2015): Transitorische Normen – Argumente zu einem didaktischen Normbegriff. In: *Didaktik Deutsch*, H. 38, S. 115–135.
- GÄTJE, OLAF; KRELLE, MICHAEL; BEHRENS, ULRIKE; GRUNDLER, ELKE (2016): Präsentieren als literale Kompetenz? In: *Leseforum.ch. Online Plattform für Literalität* (1), S. 1–13. Online: [www.leseforum.ch](http://www.leseforum.ch) [Zugriff: 10.10.2018].
- GELDMACHER, MIRIAM (2010): *Präsentationskompetenz im gymnasialen Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- GLOY, KLAUS (2016): Sprachnormativität/Sprachnormen. In: Jäger, Ludwig; Holly, Werner; Krapp, Peter; Weber, Samuel M.; Heekeren, Simone (Hg.): *Sprache – Kultur – Kommunikation*. Berlin: de Gruyter, S. 617–624.
- HANDLER, PETER (2017): Business presentations. In: Mautner, Gerlinde; Rainer, Franz (Hg.): *Handbook of Business Communication*. Berlin: de Gruyter, S. 63–89.
- KRAMER, OLAF (2017): Rede im Zeitalter der Digitalisierung. In: Vidal, Francesca (Hg.): *Rhetorik im digitalen Zeitalter*. Berlin: de Gruyter, S. 43–56.
- KRELLE, MICHAEL (2009): Zum Beurteilen von Sprechen und Kommunizieren in Lernkontexten. In: Spiegel, Carmen; Krelle, Michael (Hg.): *Sprechen und Kommunizieren*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 276–291.
- DERS. (2013): Redekompetenz. In: Rothstein, Björn; Müller, Claudia (Hg.): *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 326–328.
- LOBIN, HENNING (2009): *Inseniertes Reden auf der Medienbühne. Zur Linguistik und Rhetorik der wissenschaftlichen Präsentation*. Frankfurt/M.: Campus.
- DERS. (2013): Visualität und Multimodalität in wissenschaftlichen Präsentationen. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 41, H. 1, S. 65–80.
- MÖNNICH, ANNETTE; SPIEGEL, CARMEN (2012): Kommunikation beobachten und beurteilen. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= DTP, Bd. 3), S. 429–444.
- PABST-WEINSCHENK, MARITA (2013): Vortragen und Präsentieren. In: Gailberger, Steffen; Wietzke, Frauke (Hg.): *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht*. Weinheim: Beltz, S. 400–421.
- PAUL, INGWER (1999): *Praktische Sprachreflexion*. Tübingen: Niemeyer.
- SCHNETTLER, BERTNT; KNOBLAUCH, HUBERT (2007): *Powerpoint-Präsentationen. Neue Formen der gesellschaftlichen Kommunikation von Wissen*. Konstanz: UVK.
- SCHRÖTER, JULIANE (2011): *Offenheit. Die Geschichte eines Kommunikationsideals seit dem 18. Jahrhundert*. Berlin: de Gruyter.
- SCHWARZE, CORDULA (2015): Angemessenheitsverhandlungen in Auswertungsgesprächen in der Hochschullehre. In: *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur* 11, H. 2, S. 190–199.
- DIES. (2016): Was ist ein gutes Argument? – Zu Analyse, Reflexion und Beurteilung mündlichen Argumentierens. In: Hinger, Barbara (Hg.): *Sprachsensibler Sach-Fach-Unterricht – Sprachen im Sprachunterricht*. Innsbruck: iup, S. 161–190.
- SELTING, MARGRET U. A. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung: Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 353–402.
- UEDING, GERT; STEINBRINK, BERND (1994): *Grundriss der Rhetorik*. Stuttgart: Metzler.
- ULRICH, ANNE (2012): Authentizität. In: Ueding, Gert (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Band 10: Nachträge A-Z*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 79–91.

Elisabeth Buchner, Stephan Elspaß

# Varietäten und Normen im Unterricht

## Wahrnehmungen und Einstellungen von Lehrpersonen an österreichischen Schulen

Dieser Beitrag widmet sich der inneren Mehrsprachigkeit an österreichischen Handelsschulen und Handelsakademien: Wie werden Konzepte von »Standard«, »Dialekt« und »Umgangssprache« von Lehrpersonen konzeptualisiert, was wird als sprachliche »Norm« gesehen und welche Sprachen bzw. Varietäten erscheinen als im Unterricht angemessen? Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Nach einer Klärung der vor allem varietätenlinguistischen Begrifflichkeiten (Abschnitt 2) stellen wir die Methoden der Datenerhebung und der -auswertung vor (Abschnitt 3). Darauf folgt – im umfänglichsten Abschnitt des Texts – eine erste Auswertung der erhobenen Daten (Abschnitt 4). Ein Fazit beschließt den Beitrag (Abschnitt 5).

---

### 1. Fragestellung – Situationsbeschreibung

Schulbücher wie auch die bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Fachliteratur vermitteln weitgehend den Eindruck, als könne man an Schulen in Österreich sowie anderen deutschsprachigen Ländern davon ausgehen, dass dort – außerhalb des fremdsprachlichen Unterrichts – vorwiegend Deutsch, und zwar Standarddeutsch, gesprochen werde. Die Wirklichkeit zeigt ein anderes Bild: Zum einen hört man eine Vielzahl nicht-deutscher Sprachen, und zwar nicht nur auf den Pausen-

---

ELISABETH BUCHNER ist wissenschaftliche Projektmitarbeiterin im Bereich der Germanistischen Linguistik an der Universität Salzburg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Spracheinstellungsforschung und Perzeptionslinguistik. E-Mail: [elisabeth.buchner@sbg.ac.at](mailto:elisabeth.buchner@sbg.ac.at)

STEPHAN ELSPASS ist Universitätsprofessor für Germanistische Linguistik an der Universität Salzburg. Seine Forschungsinteressen liegen vor allem im Bereich der Variations- und Soziolinguistik sowie der neueren Sprachgeschichte des Deutschen. E-Mail: [stephan.elspass@sbg.ac.at](mailto:stephan.elspass@sbg.ac.at)

höfen, sondern auch in der Unterrichtsarbeit, zum Beispiel in Kleingruppengesprächen (vgl. Duarte/Gogolin/Siemon 2013). Zum anderen gehören gerade in Österreich (aber auch in anderen deutschsprachigen Ländern) regionalsprachliche Varietäten zum Unterrichtsalltag (vgl. Hochholzer 2004 für Deutschland, de Cillia 2018 für Österreich, Schmidlin 2018 für die Schweiz); Letztere werden häufig als »Non-Standards« qualifiziert (siehe Abschnitt 2). Im Unterschied zum Bild von der »monolingualen und monoglossischen Schule« ist die Unterrichtswirklichkeit in Österreich also von äußerer wie innerer Mehrsprachigkeit geprägt (nach Wandruszka 1979), d. h., dass zur Realität an den Schulen zum einen eine Vielfalt von Sprachen, zum anderen aber auch eine Vielfalt von Varietäten des Deutschen gehört. Auffällig ist in Bezug auf die innere Mehrsprachigkeit, dass diese auch bzw. vor allem im Sprachgebrauch von Lehrkräften auftritt

Diese innere Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen ist Gegenstand des vorliegenden Beitrags. Sie ist von besonderer Bedeutung vor dem Hintergrund des Anspruchs der Schule, zur Standardsprache hinzuzuführen bzw. diese – zumindest laut Curricula – als Default-Fall der »Unterrichtssprache« vorzusehen (vgl. Lehrplan der Handelsakademie bzw. Handelsschule 2014). Unser Interesse richtet sich auf die Frage, wie Lehrpersonen das Nebeneinander verschiedener Varietäten an Schulen wahrnehmen und welche Einstellungen sie dazu haben. Die Daten wurden im Rahmen des Projekts »Wahrnehmung von und Einstellung zu Varietäten und Sprachen an österreichischen Schulen« erhoben.<sup>1</sup> Im Einzelnen wollen wir im Beitrag Antworten auf folgende Fragen liefern:

- Welche Konzepte von »Standard«, »Dialekt« und »(regionalen) Umgangssprachen« haben die Lehrpersonen vor dem Hintergrund von Diglossie- vs. Diaglossie-Verhältnissen?
- Was wird als sprachliche Norm gesehen bzw. definiert? Wird Standard eher als ideale Norm oder als Gebrauchsnorm konzeptualisiert? Welche Bezeichnungen verwenden sie für diese Konzepte? Inwiefern unterscheiden sich die Normen für die Mündlichkeit von denen in der Schriftlichkeit, wie sie im Unterricht erwartet werden? Gibt es ein Konzept des »Österreichischen Deutsch«? Wenn ja: Welche Rolle spielt es wo in Bezug auf die erwarteten Normen?
- Welche Sprachformen werden in welchen schulischen Situationen als angemessen betrachtet?

## 2. Begriffsklärungen

Im Folgenden soll – in gegebener Kürze – geklärt werden, was wir unter den für das vorliegende *ide*-Themenheft titelgebenden Termini »Norm« und »Variation« sowie auch unter »Dialekt«, »Umgangssprache« und »Standard« verstehen. Dies ist notwendig, da diese Termini erstens keineswegs selbsterklärend sind und weil zwei-

<sup>1</sup> Es wird im Rahmen des Spezialforschungsbereichs »Deutsch in Österreich« als Teilprojekt FWF F 6010-G23 vom FWF gefördert.

tens deren Begriffe weder im linguistischen Sprachgebrauch noch im Sprachgebrauch des Bildungsbereichs einheitlich verwendet werden.

## 2.1 Normen und Variation

»Norm« ist ein janusköpfiger Begriff. Die in der Linguistik getroffenen Unterscheidungen zwischen konventionellen und gesetzten Normen sowie zwischen Richtigkeits- und Angemessenheitsnormen (siehe Steger 1980) haben sich auch für das Vorgehen in unserer Untersuchung als nützlich erwiesen.

Kurz gesagt, sind unter »konventionellen Normen« linguistische Regeln zu verstehen, die allen Sprachen und Dialekten zugrundeliegen. Sie lassen einen relativ großen Spielraum für Variation. »Gesetzte Normen« sind dagegen solche, die für bestimmte soziale Kontexte als verpflichtend festgelegt wurden und in denen die tolerierte sprachliche Variation einschränkt wird. Im Zuge der Standardisierung einer Sprache werden solche Setzungen typischerweise durch Kodifizierungen ausgewählter schriftsprachlicher Formen in Grammatiken und Wörterbüchern festgeschrieben. Jeder Dialekt und jede Standardsprache unterliegt also konventionellen Normen, über gesetzte Normen verfügen aber vor allem Standardsprachen. Auf einer anderen Ebene, nämlich der der *Bewertung* des Sprachgebrauchs, liegt die Unterscheidung zwischen Richtigkeits- und Angemessenheitsnormen. »Richtigkeitsnormen« legen fest, was als sprachlich »richtig« oder »falsch« gelten soll. Begründet wird dies meist mit Verweis auf sprachliche »Regeln« – gemeint sind dann freilich *bestimmte* Regeln, nämlich solche, die gesetzten Normen entsprechen. »Angemessenheitsnormen« betreffen dagegen die sprachliche Angemessenheit in Abhängigkeit von bestimmten sozialen Kontexten. »Wie es richtig heißt«, kann man im Prinzip für Dialekte wie für Standardsprachen diskutieren. Richtigkeitsnormen sind aber im schulischen Bereich vor allem in Bezug auf Standardsprachen relevant – und da wiederum eher für die geschriebene als für die gesprochene Sprache. Ob dagegen ein Sprechen im Dialekt oder in der Standardsprache als *angemessen(er)* gilt, hängt von der Situation und auch von der Region ab: So wird im Pausengespräch einer Schule in Vorarlberg die Verwendung des Standarddeutschen unter einheimischen Schüler/innen als unangemessen gelten, für eine Schule in Wien muss dies aber nicht der Fall sein.

## 2.2 Dialekt – Umgangssprache – Standard/Hochdeutsch

»Dialekt«, »Umgangssprache« und »Standardsprache« werden in der Sprachwissenschaft als Varietäten des Deutschen – also gewissermaßen »Sprachen in der Sprache Deutsch« – mit unterschiedlicher kommunikativer Reichweite modelliert. »Dialekt« hat demnach die geringste, »Standardsprache« die größte Reichweite. In der schulischen Kommunikation ist nicht »Standardsprache«, sondern »Hochdeutsch« der gebräuchlichere Ausdruck; wir haben daher sowohl in den Fragebögen als auch in den Interviews unserer Untersuchung (Näheres dazu im Abschnitt 3) »Hochdeutsch« den Vorzug gegeben und verwenden hier beide Termini

synonym.<sup>2</sup> Ob die befragten Lehrpersonen dabei von einem das gesamte deutschsprachige Gebiet übergreifenden »Hochdeutsch«, von einer eigenen nationalen Standardvarietät »Österreichisches Deutsch« oder von eher regionalen Ausprägungen des Standards ausgehen, ist eine der Fragen, denen wir in der Untersuchung nachgegangen sind. Als notorisch schwieriger Terminus hat sich »Umgangssprache« erwiesen, der eine Sprachlage zwischen Dialekt und Standardsprache bezeichnen soll (vgl. Scheutz 1999). In der Forschung ist umstritten, inwieweit er in der Konzeptualisierung des Varietätenspektrums bei Sprecher/innen eine kognitive Realität hat: Die einen beziehen sich mit »Umgangssprache« auf dialekt-, die anderen auf standardnahe Sprachlagen. Zuweilen bringt schon ein auffälliges Aussprachemerkmal, wie zum Beispiel *hot* (statt *hat*) oder *ischt* (statt *ist*) Hörer/innen aus anderen Regionen dazu, eine Äußerung als »umgangssprachlich« oder sogar »dialektal« einzuordnen. Dies macht es auch so schwierig, regionale »Umgangssprachen« pauschal als »Nonstandardvarietäten« zu klassifizieren. Daher verzichteten wir in den Fragebögen auf die Kategorie »Umgangssprache«, sondern boten bei Einschätzungsfragen eine fünfstufige Skala mit den Polen »Dialekt« und »Hochdeutsch« an. Auch in den Interviewfragen vermieden wir »Umgangssprache« weitgehend.

Aus linguistischer Sicht sind die Verhältnisse für die bairischen Mundartgebiete in Österreich als ein sprachliches Kontinuum zwischen den Polen Dialekt und Standard zu charakterisieren. Bezeichnet wird dies als »Diaglossie«; die Sprecher/innen »gleiten« dabei sprachlich – je nach Gesprächssituation – zwischen eher mundart- und eher standardnahe Sprechen hin und her. Im Unterschied dazu liegt vor allem in den Gebieten mit alemannischen Mundarten eine sogenannte »Diglossie«-Situation vor: Die Sprecher/innen unterscheiden klar zwischen Mundart und Hochdeutsch und wechseln nach Bedarf zwischen diesen beiden Varietäten.

### 3. Datenerhebung und Methoden

Die vorliegende Studie wählt sowohl einen direkten diskursiven als auch einen indirekten Zugang zur Spracheinstellung der Befragten (vgl. dazu u. a. Liebscher/Dailey-O’Cain 2014). Untersucht wurden Sprachperzeptionen und -attitüden von Schüler/innen und Lehrpersonen im schulischen Kontext. Dazu wurden Daten an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen erhoben. Dabei kamen verschiedene Untersuchungsmethoden, quantitative wie qualitative, zum Einsatz, die zum einen die Wahrnehmung von sprachlichen Einstellungen, zum anderen generelle Einstellungen gegenüber diversen Akzenten und Varietäten des Deutschen und zu nicht-deutschen Sprachen messen.

Die Datenerhebung fand an sieben Handelsschulen und Handelsakademien an sieben Standorten in vier österreichischen Bundesländern statt: Bregenz und

---

2 Wie die Auswertung zeigen wird, nehmen nicht alle Lehrpersonen diese Gleichsetzung vor (s. u. Abschnitt 4.1).

Bludenz in Vorarlberg, Innsbruck und Wörgl in Tirol, Salzburg-Stadt und Zell am See in Salzburg und als Kontrast dazu Wien.<sup>3</sup> Befragt wurden insgesamt 285 Schüler/-innen der 10. Schulstufe und 40 Lehrpersonen unterschiedlicher Fächer. Regionale Besonderheiten, Unterschiede zwischen urbanen und ruralen Gebieten sowie auch zwischen den Schultypen standen im Fokus. Im Hinblick auf die Rolle von Sprachstandards ist auch die Gegenüberstellung von Lernenden und Lehrenden aufschlussreich: Perzeption und Attitüden von »Autoritäten« und Vermittlern präskriptiver Sprachnormen können verglichen werden mit »Rezipienten« solcher Normen, deren Sprachverhalten in Bezug auf vorgeschriebene Normen bewertet wird.

Konkret wurden sowohl soziobiographische Daten der Gewährspersonen als auch Bewertungen von ausgewählten authentischen Sprachbeispielen mittels Online-Fragebogen erhoben. Anhand eines integrierten semantischen Differentials (in Anlehnung an Soukup 2014, S. 153 f.) wurden zusätzlich Attitüden zu innerer und äußerer Mehrsprachigkeit elizitiert. Gefragt wurde auch nach dem Normverständnis der Proband/inn/en. Wahrnehmung von und Einstellung zu Sprache sind in einem hohen Maß von Subjektivität geprägt. Deshalb wurden ergänzend metasprachliche Daten anhand teil-narrativer Leitfadeninterviews erhoben. Die Gesprächssequenzen wurden mit dem Programm »f4transkript« transkribiert sowie mit »f4analyse« kategorisiert und inhaltsanalytisch ausgewertet.

#### 4. Auswertung

Die folgende Auswertung stellt die wesentlichen Ergebnisse aus der qualitativen Analyse der Leitfadeninterviews mit Lehrpersonen dar und illustriert diese mit Aussagen aus den Interviews.

##### 4.1 Welche Konzepte von »Standard«, »Dialekt« und »(regionalen) Umgangssprachen« haben die Lehrpersonen vor dem Hintergrund von Diglossie- vs. Diaglossie-Verhältnissen?

Die Einschätzung, dass sich der Sprachgebrauch an österreichischen Schulen in einem sprachlichen Kontinuum zwischen den Polen Dialekt und Standard bewegt, wird von allen befragten Lehrpersonen geteilt. Häufig ist von einem »Graubereich« zwischen den Polen die Rede, der sich zwangsläufig daraus ergibt, dass die Grenzen von Standard und Dialekt nicht genau definierbar sind. Die Einstellung zu dieser »Zwischensprachlage« ist allerdings divergent. Für die einen spiegelt sie die sprachliche Normalität wider. Sprache sei eben im Wandel. Der Basisdialekt werde durch

---

3 Den Ausschlag für die Konzentration auf Schulen in der Mitte und im Westen Österreichs ergab sich zum einen dadurch, dass ein anderes Teilprojekt des SFB »Deutsch in Österreich« (siehe Fußnote 1) seinen Schwerpunkt im (Süd-)Osten des Landes hat (auch Fanta 2017 konzentrierte sich auf den [Süd-]Osten Österreichs), zum anderen dadurch, dass die »westliche Hälfte« Österreichs das breitere Varietätenspektrum aufweist (vgl. dazu die Befunde zu Ost-West-Unterschieden in de Cillia 2018, S. 77-78, S. 81-82).

äußere Einflüsse immer mehr aufgeweicht und entwickle sich hin zu einer überregional verständlichen Umgangssprache. Die Verwendung einer – oft nicht authentisch wirkenden – Standardvarietät werde dadurch obsolet. Anderen Lehrpersonen ist diese – für alle Befragten zweifellos existierende – Zwischensprachlage ein Dorn im Auge:

*Interviewsequenz 1 (Salzburg [S] 3 - 24:10-24:28)*

01 S3: ja es gibt ein dazWISCHEN (.)  
 02 des nervt mi ehrlich gsogt ((lacht))=  
 03 =wei des is so dieses hamma gmacht hamma gsagt hamma ta:n (-)  
 04 IV: jo  
 05 S3: wo i ma denk jo ENTwede:r (1.2)  
 06 IV: jo:  
 07 S3: so oder so also [die]se (---)  
 08 IV: jo:]  
 09 S3: die (-) die GLAU:ben dann sie sprechen hochdeutsch (.)  
 10 tuns aber nicht  
 11 also [des is] eher wos wos mir persönlich ziemlich (---)  
 12 IV: [hm\_hm ]  
 13 die GÄNSEhaut aufziagt

Lehrpersonen wie S3 zufolge wäre eine klare Diglossie wünschenswert. »Zwischensprachen« sind erstaunlicherweise auch dort ein Thema, wo eine diglossische Situation angenommen wird, nämlich in Vorarlberg (siehe auch Dialogsequenz 3 unten). Aufgrund des ausgeprägten alemannischen Dialekts sei es unmöglich, eine »schöne« Standardsprache zu sprechen. Das Bemühen um standardnahes Sprechen sei freilich im Interesse einer überregionalen Verständigung notwendig. Ein »Dazwischen« diene dabei manchen Schüler/innen dazu, den Wechsel vom Dialekt in den Standard leichter zu überbrücken.

An der Frage, wie diese Zwischenvarietät und auch die beiden Pole »Dialekt« und »Standard« definiert werden, scheiden sich die Geister. Vor allem bei den Konzepten »Dialekt« und »Umgangssprache« lassen sich starke West-Ost-Unterschiede ausmachen: »Dialekt« ist für die Lehrpersonen in Salzburg-Stadt und Wien eine regionale Varietät mit ihren »Eigenheiten« und »Wortkreationen«, die ausschließlich medial mündlich realisiert wird, darüber hinaus aber keine großen Unterschiede zur Standardvarietät aufweist. Diese Einschätzung und die Schwierigkeit, den Dialekt einzuordnen bzw. eine Beziehung zu dieser Varietät herzustellen, mögen daher rühren, dass diese Lehrpersonen kaum Basisdialekt sprechen und ihre Alltagssprache sich stark in Richtung Standardsprache orientiert.

Im Westen Österreichs (Salzburg-Land, Tirol und Vorarlberg) zeigt sich ein dazu teils konträres Bild. Dialekt wird hier vor allem mit »Nähe«, »Heimat« und »Verwurzelung« in Zusammenhang gebracht. Definiert wird er als »emotionale Herzenssprache« mit kleinräumiger Verbreitung, die sich durch »lokale Sprachnuancen« auszeichnet und sich in »wesentlichen Elementen« von der Standardsprache unterscheidet. In Vorarlberg wird zudem der Zusammenhang von Identität und Dialekt sehr stark betont, der selbst Schüler/innen mit Migrationshintergrund betreffe: Sie wüssten oft nicht, welcher Nationalität sie sich zugehörig fühlen; allein durch die

regionale Varietät und die dadurch geschaffene Solidarität seien sie aber überzeugt, zumindest Vorarlberger/innen zu sein.

Wie in der Forschung, so scheint der Terminus »Umgangssprache« auch in der schulischen Realität ambivalent zu sein:

Im Bundesland Salzburg und in Wien wird unter »*Umgangssprache*« die Alltagssprache, »die Sprache des täglichen Umgangs« verstanden. Sie wird im Vergleich zum Dialekt als »gehobenere« Sprachlage bezeichnet, die wenig Dialektfärbung aufweise, und insofern als eher standardnah klassifiziert.

In Tirol ist der Grad der Formalität und Öffentlichkeit ausschlaggebend für die Frage, ob eine bestimmte Varietät als angemessen bewertet wird. Je öffentlicher eine Situation, desto mehr müsse sich die Sprache am Standard orientieren. Charakteristisch sei für die »Dazwischen«-Sprachlage in Tirol auf der einen Seite – im Gegensatz zum Osten Österreichs – der Einfluss des Dialekts, auf der anderen Seite eine Orientierung am Hochdeutschen. Typisch für standardnahe Umgangssprache – eine Lehrperson charakterisiert sie als »halbbemühtes Hochdeutsch« – seien lautliche Abschwächungs- und Kürzungsphänomene.

Für die Lehrkräfte in Tirol scheint nicht das Erreichen der Standardsprache das Ziel der unterrichtssprachlichen Kommunikation zu sein, sondern eine Sprachlage, die im gesamten deutschsprachigen Raum verstanden wird und dennoch eine Verbindung zum jeweiligen Dialekt hat. Diese Varietät ist nach Einschätzung der befragten Lehrpersonen für die Schule als »halböffentlichen Raum« zentral. Sie kann in Tirol also als eine Art »Gebrauchsstandard« klassifiziert werden. Die Domäne der normierten Standardsprache sei dagegen allein die Schriftlichkeit.

Eine besondere Situation liegt in Vorarlberg vor, dessen Sprachverhältnisse meist als diglossisch dargestellt werden. Wie nachfolgendes Beispiel zeigt, scheinen Lehrpersonen aber auch dort Zwischenvarietäten wahrzunehmen, zum Beispiel das »Bödeledeutsch« (vgl. auch Ender/Kaiser 2009, S. 271):

*Interviewsequenz 2 (Bregenz [BR] 2 – 14:15-14:48)*

01 BR2: zwischen HOCH [deutsch und dialekt (--)]  
 02 IV: hochdeutsch und dialekt ]  
 03 da gibts sehr viel dazwischen=  
 04 =weil viele fangen an das zu verMISCHEN  
 05 in vorarlberg hamma so von früher her scho (-) die BÖDELEdeutschen (--)  
 06 IV: hm\_hm  
 07 BR2: die quasi hochdeutsch sprechen aber den dialekt GA::NZ stark=  
 08 =man hört ihn einfach ga[nz s]tark und bestimmte begriffe auch  
 (...)  
 09 IV: [okay]  
 10 BR2: also diese verMISCHUNG findet auf vielen verschiedenen ebenen  
 statt (.)  
 11 denk i ma

Trotzdem ist das Konzept der »Umgangssprache« nicht so präsent wie in anderen Teilen Österreichs (vgl. ebd., S. 284–290). Als »nicht ganz so schönes Hochdeutsch«, als »gesprochene Sprache« wird die Sprachlage »dazwischen« bezeichnet. Alltagssprache zu sein, bleibt aber dem Dialekt vorbehalten.

In Wien und Salzburg-Stadt sind die Einstellungen zum Standard untereinander divergent. Einerseits wird er mit der »Umgangssprache« nach obiger Definition gleichgesetzt. Nahe an der kodifizierten Norm scheint er eine Art »Gebrauchsstandard« zu sein, der in verschiedenen Interaktionssituationen angemessen ist und Potential für Variation aufweist. Die Lehrpersonen, die diesen Ansatz vertreten, befürworten häufig ein »Österreichisches Deutsch«, das auch als Norm<sup>4</sup> in der Schule herangezogen werden sollte. Andererseits wird der Standard als Schriftsprache definiert, die »grammatikalischen Zwängen« unterliege, deren Lexik ebenso kodifiziert sei und die dadurch eine größtmögliche kommunikative Reichweite innerhalb des deutschsprachigen Raums aufweise. Diese Lehrenden neigen hingegen eher zu der Ansicht, dass es ein »Einheitsdeutsch« gebe, das zwar Varianten aufweise, die aber durch Globalisierungssphänomene immer mehr verwässerten und insofern sekundär seien.

In Salzburg-Land und Tirol wird interessanterweise zwischen »Standardsprache« und »Hochdeutsch« unterschieden – was unsere ursprüngliche Annahme korrigiert, dass beide Termini an österreichischen Schulen gemeinhin synonym verwendet würden: »Standardsprache« wird mit gesprochenen Gebrauchsstandards gleichgesetzt, die in der öffentlichen und halböffentlichen Kommunikation angemessen seien, eine »typisch österreichische Klangfärbung und Aussprache« aufwiesen und innerhalb Österreichs als »gehobenste« Sprachlage möglich seien. Diese Varietät variiere von Bundesland zu Bundesland. »Hochdeutsch« hingegen gilt als die normierte und kodifizierte Schriftsprache, wie sie in den Lehrbüchern verwendet wird. Es wird als eine Sprache der Distanz gesehen, die einem »Einheitsdeutsch, das es doch nicht gibt« am nächsten komme.

In Vorarlberg wird »Standardsprache« als die »Sprache der Bildung«, der »sozialen Teilhabe«, als »überregionale Gemeinschaftssprache« bezeichnet. Es handele sich um eine gesprochene Schriftsprache mit »österreichischer Färbung«, die ganz stark vom Dialekt geprägt sei und als kleinster gemeinsamer Nenner fungiere, wenn es darum geht, überregional verstanden zu werden. Fast einhellig wird dabei dieses »Österreichische Deutsch« dem »Deutschen (Standard-)Deutsch« untergeordnet. So sei das »Deutsche Deutsch« »lupenreiner« im Vergleich zum »holprigen« »Österreichischen Deutsch«, Deutsche wirkten »kompetenter«, »rhetorisch besser« und seien viel eher in der Lage, etwas auf den Punkt zu bringen. Trotz der Überzeugung, dass verschiedene Zentren existierten und ein »Einheitsdeutsch« nie erreicht werden könne, stelle dies ein Ideal dar, das über allen anderen Varietäten stehe.

#### **4.2 Was wird als sprachliche Norm gesehen bzw. definiert? Welche Sprachverwendung ist in welcher schulischen Situation angemessen?**

Welche Sprachlage von den befragten Lehrpersonen als sprachliche Norm gesehen wird bzw. welches Sprachverhalten in unterschiedlichen Unterrichtssituationen als

---

4 Als normative Instanz wird das *Österreichische Wörterbuch* (2016) genannt.

angemessen erscheint, variiert zwischen Ost- und Westösterreich. Konventionelle Normen wirken im ersten Moment ident, unterscheiden sich bei näherer Betrachtung im Ausmaß ihrer Variation bzw. Varietätentoleranz aber beträchtlich. Zudem scheinen Deutschlehrer/innen im Vergleich mit Kolleg/inn/en anderer Unterrichtsfächer divergente Einstellungen zu haben. Einig sind sich alle Lehrpersonen, dass keine festgeschriebenen Ge- oder Verbote in Bezug auf die schulische Sprachverwendung existieren. Es liegt offenbar im Ermessen jeder Schule, wenn nicht sogar jeder Lehrperson, was als angemessen gilt.

In Wien und Salzburg-Stadt wird unabhängig von der Unterrichtsphase eine »gewählte Sprache in ganzen Sätzen ohne Kontraktionen« und ohne »Verkürzungen« von den Schüler/inne/n erwartet. Sie wird als »Umgangssprache« bezeichnet, entspricht aber faktisch einer standardnahen Sprachlage im Range eines »Gebrauchsstandards«. Diese sei gleichzeitig die Alltagssprache der Schüler/innen. Dialekt im Unterricht spiele in sprachlicher Hinsicht keine große Rolle.

Hinsichtlich der schulischen Dialektverwendung fallen besonders die Aussagen von Lehrpersonen aus Zell am See auf. Solange keine Verständnisprobleme aufträten, sei Dialekt sowohl im lehrerzentrierten als auch im freien Unterricht legitim und sogar erwünscht:

*Interviewsequenz 3 (Zell am See (Z) 1 - 05:27-05:55)*

01 IV: äh:m i:hre schüler im unterricht (--)  
 02 welche (.) SPRACHformen verwenden denn die (-) überwiegend  
 03 Z1: 1.5) se:hr viel diaLEKT (1.5)  
 04 IV: hm hm  
 05 Z1: und (.) ich erlaube es ihnen a (---) natürlich mit grenzen=  
 06 =weil (-) MIA wichtig is (.) sie sprechen dialekt=  
 07 =und sie müssen se a nit verstellen  
 08 sie sojn ja trotzdem auTHENTISCH bleiben  
 09 IV: ja  
 10 Z1: und der wechsel is sehr sehr schwierig  
 11 wenn man so EXTREM dialekt=  
 12 =es is jo schon relativ a STARcker dialekt (-)  
 13 mit großen unterschieden (--)

Lediglich Prüfungen und Referate sollten im Standard abgehalten werden. Bei Gruppenarbeiten seien auch andere Sprachen zulässig. Im Vergleich mit anderen stark dialektal geprägten Regionen zeigt diese Offenheit in Bezug auf die Sprachverwendung, wie unterschiedlich Angemessenheitsnormen trotz gleicher Voraussetzungen interpretiert werden können.

In Tirol wird – ähnlich wie in Wien und Salzburg-Stadt – auf eine gewählte Ausdrucksweise im Unterricht Wert gelegt, die durch »Coaching« und »Rhetorikübungen« bis hin zur Matura perfektioniert werden soll. Bezeichnet wird diese ebenfalls als »Umgangssprache«, konzeptionell wird sie von den Lehrpersonen aber anders gefasst: Im Gegensatz zu ihrer Bestimmung als standardnahe, dialektfreie Alltagssprache im Osten Österreichs sind in Tirol Attribute wie »halböffentlich« und »dialektnah« zentral. Wie bereits erwähnt, dürfte es sich aber in beiden Fällen um regionalspezifische Gebrauchsnormen handeln, die der schriftsprachlichen, gesetzten

Norm gegenübergestellt werden. Ein besonderes Augenmerk wird in Tirol darauf gelegt, alle sprachlichen Register zwischen formellen und informellen Kontexten bedienen zu können. Insofern wird »Dialekt« in freien Unterrichtssituationen sogar geschätzt. Fremdsprachen werden hingegen auch bei Gruppenarbeiten überwiegend abgelehnt.

In Vorarlberg herrscht Einigkeit darüber, dass »Hochdeutsch« die Bildungssprache ist und Schüler/innen durch die Verwendung und Verinnerlichung dieser im Unterricht größere Chancen im späteren Berufsleben haben. Dementsprechend wird im lehrerzentrierten Unterricht von den meisten Lehrpersonen auch »Hochdeutsch« eingefordert. Obwohl diese Sprachlage durch den Einfluss einiger lautlicher Merkmale des Alemannischen »dialektaler« wirke als in östlicheren Regionen Österreichs, wird sie eindeutig als »standardnah« und »überregional verständlich« klassifiziert und als oberer Pol des Standard-Dialekt-Kontinuums eingestuft. Als solcher muss sie – wie die Umgangssprache in den anderen Bundesländern – als gesprochen sprachlicher Gebrauchsstandard eingestuft werden. Im schülerzentrierten Unterricht müsse »Deutsch« gesprochen werden – welche Varietät des Deutschen dabei verwendet wird, sei den Lernenden selbst überlassen. Wie die Sprachverwendung in der Schule gehandhabt wird, sei neben räumlichen Aspekten auch vom Schultyp abhängig. In der Handelsschule seien die sprachlichen Anforderungen oft um einiges »niedriger« als in der Handelsakademie, um die Lernenden nicht zu überfordern. Vor allem in den ersten Klassen sei es ein »Herantasten« an die Standardsprache bzw. Umgangssprache. In dieser Phase werde der Dialekt sowohl im Unterricht als auch in Prüfungssituationen geduldet. Der Inhalt stehe im Vordergrund. Prozesshaft könne dann ein Übergang in die »gehobenere« Sprachlage erfolgen. Im Rahmen dieses Prozesses sei auch der Rückgriff auf andere Erstsprachen als Deutsch erlaubt.

Der Großteil der Lehrpersonen, die nicht Deutsch unterrichten, sieht es nicht als seine Pflicht, auf die Verbesserung der Deutschkompetenz einzuwirken. Das sei den Deutschlehrer/innen vorbehalten. Insofern ist es interessant, wie unterschiedlich deren Attitüden zur Sprachverwendung im Unterricht sind. Am striktesten wird die Standardsprache in Vorarlberg eingefordert. Sie gilt dort als die »Bildungssprache«. Eine umfassende Sprachkompetenz setze die Bewältigung diaphasischer Sprachanforderungen voraus. Verschiedenste Unterrichtssituationen dienten als Übungsplatz. Nur bei Privatgesprächen dürfe Dialekt gesprochen werden. Auch in Salzburg und Tirol sollen die Lernenden im Unterricht auf verschiedene sprachliche Anforderungen vorbereitet werden. Das schließt aber den Dialekt mit ein. Der Deutschunterricht solle die Schüler/innen für Sprache sensibilisieren und ihnen helfen, in verschiedenen sozialen Kontexten sprachlich angemessen agieren zu können.

## 5. Fazit und Ausblick

Die Aussagen der befragten Lehrpersonen zeigen ein sehr differenziertes Bild in Bezug auf sprachliche Varietäten. Vor allem zwischen West und Ost bzw. Stadt und

Land lassen sich erhebliche Unterschiede ausmachen. Das ist zum Teil auf verschiedene Sprachverhältnisse zwischen Diglossie vs. Diaglossie zurückzuführen. Je näher eine Region an einer diglossischen Situation ist, desto eher wird Dialekt akzeptiert und beeinflusst andere Varietäten. Das spiegelt sich auch in den Einstellungen zu »Standard«, »Dialekt« und »(regionaler) Umgangssprache« wider. So werden beispielsweise in Salzburg-Land, Tirol und Vorarlberg sogar in der Standardsprachlage dialektale Elemente akzeptiert, während sich das Verständnis von Standardsprache in Salzburg-Stadt und Wien sehr stark an der normierten und kodifizierten Schriftsprache orientiert. Ein bemerkenswertes Bild zeigt sich in Vorarlberg: Während die Forschung davon ausgeht, dass vor allem in Gebieten mit alemannischer Mundart eine Diglossie-Situation vorliegt, existieren den befragten Lehrpersonen zufolge sehr wohl Varietäten zwischen den Polen »Dialekt« und »Standard«, wobei sich Letzterer an einem »Idealstandard« orientiert, der aufgrund des generell starken Einflusses der Dialekte in der Unterrichtswirklichkeit nicht realistisch erscheint.

Was in verschiedenen Unterrichtssituationen als angemessen gilt, beruht sehr stark auf den am Ort geltenden konventionellen Normen. Diese unterscheiden sich im Ausmaß ihrer Variation bzw. Varietätentoleranz sehr stark von Region zu Region. Gesetzte Normen spielen im Gesprochenen so gut wie keine Rolle. Eine starke Stadt-Land-Differenz zeigt sich hier im Bundesland Salzburg: Während in Salzburg-Stadt eine standardnahe Sprachlage für alle Unterrichtssituationen als notwendig erachtet wird, ist die Toleranz in Zell am See viel höher. Zur Sprachkompetenz gehöre es, verschiedene sprachliche Register bedienen zu können. Insofern sei der Dialekt – als Alltagssprache in dieser Region – durchaus im Unterricht zulässig.

Für die vorliegende Analyse wurden ausschließlich qualitative Interviews von Lehrpersonen berufsbildender Schulen herangezogen. In weiterer Folge ist geplant, die analysierten Daten in Anlehnung an den Mixed Methods-Ansatz (vgl. u. a. Tashakkori/Teddlie 2006; Soukup 2015) zu quantifizieren und den Fragebogendaten gegenüberzustellen. Um qualifizierte Aussagen über die Rolle von Sprachstandards in der Schule treffen zu können, scheint es auch sinnvoll, die Einstellungen von Lehrenden denen von Lernenden gegenüberzustellen. Dadurch erhoffen wir uns weiterführende Erkenntnisse über Perception und Attitüden zur österreichischen Sprachlandschaft im schulischen Kontext.

## Literatur

- CUONZ, CHRISTINA; STUDLER, REBEKKA (Hg., 2014): *Sprechen über Sprache. Perspektiven und neue Methoden der Spracheinstellungsforschung*. Tübingen: Stauffenburg.
- DANNERER, MONIKA; MAUSER, PETER (Hg., 2018): *Formen der Mehrsprachigkeit. Sprachen und Varietäten in sekundären und tertiären Bildungskontexten*. Unter Mitarbeit von Philip C. Vergeiner. Tübingen: Stauffenburg.
- DE CILLIA, RUDOLF (2018): Sprache(n) im Klassenzimmer. Varietätengebrauch und Spracheinstellungen in der Schule aus Sicht der Lehrer/innen und der Schüler/innen. In: Dannerer/Mausser (Hg., 2018), S. 67–85.

- DUARTE, JOANA; GOGOLIN, INGRID; SIEMON, JENS (2013): Mehrsprachigkeit im Fachunterricht am Übergang in die Sekundarstufe II – erste Ergebnisse einer Videostudie. In: Erfurt, Jürgen (Hg.): *Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit: Sprachliches Handeln in der Schule*. Osnabrück: Universitätsverlag Rhein-Ruhr (= OBST. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Bd. 83), S. 79–118.
- ENDER, ANDREA; KAISER, IRMTRAUD (2009): Zum Stellenwert von Dialekt und Standard im österreichischen und Schweizer Alltag – Ergebnisse einer Umfrage. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 39, S. 266–295.
- FANTA, JOHANNA (2017): Der österreichische Sprachalltag aus jugendlich-urbaner Sicht unter Rücksichtnahme aktueller Sprachwandelphänomene. In: Glawe, Meike; Hohenstein, Line-Marie; Sauerlich, Stephanie; Weber, Kathrin; Wermer, Heike (Hg.): *Aktuelle Tendenzen in der Variationslinguistik*. Hildesheim-Zürich-New York: Olms (= Kleine und regionale Sprachen, Bd. 4), S. 293–318.
- HOCHHOLZER, RUPERT (2004): *Konfliktfeld Dialekt. Verhältnis von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern zu Sprache und ihren regionalen Varietäten*. Regensburg: edition vulpes.
- Lehrplan der Handelsakademie / Handelsschule*. BGBl II 209/2014, Anlage A1 / B1. Online: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2014/209> [Zugriff: 20.8.2018].
- LIEBSCHER, GRIT; DAILEY-O'CAIN, JENNIFER (2014): Die Rolle von Wissen und Positionierung bei Spracheinstellungen im diskursiven Kontext. In: Cuonz/Studler (Hg., 2014), S. 107–122.
- Österreichisches Wörterbuch* (<sup>43</sup>2016): Herausgegeben im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung. Wien: öbv.
- SCHEUTZ, HANNES (1999): Umgangssprache als Ergebnis von Konvergenz- und Divergenzprozessen zwischen Dialekt und Standardsprache. In: Stehl, Thomas (Hg.): *Dialektfunktionen – Dialektgeneration – Dialektwandel*. Tübingen: Narr, S. 105–131.
- SCHMIDLIN, REGULA (2018): Innere Mehrsprachigkeit an Deutschschweizer Schulen. Hochdeutsch und Dialekt im Unterricht. In: Dannerer/Mausser (Hg., 2018), S. 27–46.
- SOUKUP, BARBARA (2014): Konstruktivismus trifft auf Methodik in der Spracheinstellungsforschung: Theorie, Daten, Fazit. In: Cuonz/Studler (Hg., 2018), S. 143–168.
- DIES. (2015): Mixing methods in the study of language attitudes: Theory and application. In: Preston, Dennis; Prikhodkine, Alexei (Hg.): *Responses to Language Varieties. Variability, processes and outcomes*. Amsterdam-Philadelphia: Benjamins, S. 55–84.
- STEGE, HUGO (1980): Normprobleme. In: Mogge, Birgitta (Bearb.): *Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung: Die Sprachnorm-Diskussion in Presse, Hörfunk und Fernsehen*. Stuttgart: Klett (= Der öffentliche Sprachgebrauch, Bd. 1), S. 210–219.
- TASHAKKORI, ABBAS; TEDDLIE, CHARLES (2006): A general typology of research designs featuring mixed methods. In: *Research in the Schools* 13, S. 12–28.
- WANDRUSZKA, MARIO (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.

Marion Döll

# Sprachkompetenzdiagnose im Kontext sprachlicher Bildung in der Migrationsgesellschaft Assimilation als Norm?

**B**eiträge zum Thema Sprachkompetenzdiagnostik im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit werden üblicherweise mit plausibilisierenden Angaben zum Anteil mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher im Bildungssystem, der Feststellung der Benachteiligung dieser Kinder und Jugendlichen im Bildungssystem und komplexen Abhandlungen zu zentralen Begriffen wie Sprache und Kompetenz eröffnet. In diesem Beitrag wird bewusst ein anderer Weg gewählt: Ausgehend von migrationswissenschaftlichen Zugängen und durch migrationspädagogisch geprägte Betrachtungen soll der normative Charakter, der der Sprachkompetenzdiagnostik ebenso inhärent ist wie den Diskursen zu sprachlicher Bildung selbst, herausgearbeitet werden. Leitend ist dabei die Fragestellung, inwiefern Sprachdiagnosen und Diskurse zur Sprachkompetenzdiagnostik Ausdruck eines assimilativen Habitus sind.

## 1. Themenaufriß: Sprachliche Bildung in der Migrationsgesellschaft

Es muss nicht mehr mit Zahlen belegt werden, dass es sich bei lebensweltlicher Mehrsprachigkeit um eine Bildungsdisposition handelt, die in den amtlich-deutschsprachigen Ländern nicht als Ausnahme gelten kann, sondern vergleichsweise häufig auftritt. Auch dass die Entfaltung der Leistungspotenziale von Schülerinnen und Schülern, die eine andere Erstsprache sprechen als Deutsch, in den Bildungssystemen der amtlich-deutschsprachigen Länder in Relation zur Entwicklung einsprachig deutsch sozialisierter Schülerinnen und Schüler geringer ausfällt,

---

MARION DÖLL ist seit 2014 Hochschulprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt sprachliche Bildung und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in der PädagogInnenbildung im Fachbereich Bildungswissenschaften der PH Oberösterreich. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Mehrsprachigkeit, Sprachdiagnose, Migration und Bildung sowie PädagogInnenbildung in der Migrationsgesellschaft. E-Mail: marion.doell@ph-ooe.at

ist weithin bekannt (zusammenfassend für Österreich: Herzog-Punzenberger/Schnell 2012). Migration und migrationsresultierende gesellschaftliche Mehrsprachigkeit stellen die nationalen Bildungssysteme, die nach wie vor vom monolingualen Habitus (Gogolin 1994) durchdrungen sind, vor große Herausforderungen. Dirim und Mecheril stellen eine »Disponiertheit-Kontext-Dissonanz«, d. h. eine mangelnde Passung zwischen mitgebrachten und erwarteten sprachlichen Fähigkeiten, fest (Dirim/Mecheril 2010). Das Konzept der »Disponiertheit-Kontext-Dissonanz« lässt offen, wie auf die mangelnde Passung zu reagieren ist: Liegt es in der Verantwortung der Familien, dafür Sorge zu tragen, dass ihre Kinder mit passenden Ressourcen und Vorerfahrungen ausgestattet in das Bildungssystem eintreten, um einen reibungslosen Bildungsverlauf zu ermöglichen? Oder ist es Aufgabe des Bildungssystems, auf die heterogenen Dispositionen einzugehen?

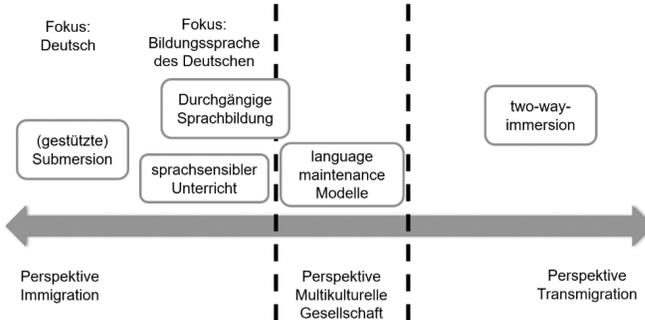
Wie diese Fragen beantwortet werden, ist abhängig von der Perspektive, die der/die Antwortende auf das Phänomen Migration hat.

## 2. Migrationsforschung

Migrationsforschung ist im amtlich-deutschsprachigen Raum ein recht junges Phänomen, dessen Ausdifferenzierung sich im Wesentlichen in den letzten 25 Jahren ereignet hat (Reuter/Mecheril 2015, S. 1). In dieser Zeit wurden zahlreiche theoretische Perspektiven entwickelt, die sich nach Castro Varela und Mecheril in drei prominente Stränge bzw. Perspektiven untergliedern: *Immigration, Multikulturelle Gesellschaft und Transmigration* (Castro Varela/Mecheril 2010, S. 43).

Aus Immigrationsperspektive sind für die Migrationsforschung Prozesse und Bedingungen der Ein- und Auswanderung von Interesse, d. h., man geht u. a. den Fragen nach, was Menschen zur Migration veranlasst und welche Erfahrungen Migrantinnen und Migranten im Land der Einwanderung machen. Klassiker der Immigrationsperspektive sind das auf Everett S. Lee (1966) zurückgehende *Push-Pull-Modell* sowie das später mehrfach adaptierte und erweiterte Konzept der stufenweisen Assimilation, der sogenannten *Race Relation Cycle* (Park/Miller/Thompson 1969 [1921]), der in den 1920er Jahren in Chicago entwickelt wurde und Erfahrungen von Migrierten als universal-lineare Angleichung an bestehende Strukturen beschreibt. Im Gegensatz dazu rückt die Perspektive der *Multikulturellen Gesellschaft* die »Gegebenheit unterschiedlicher kultureller und ethnischer Gruppen und in besonderer Weise die Existenz von Minderheiten in den Blick« (Castro Varela/Mecheril 2010, S. 49). Verschiedene Gruppen und Minderheiten sind in der multikulturellen Gesellschaft als selbstverständlicher Teil der Gesellschaft »einfach da« (ebd.), ihre Existenz soll nicht durch assimilative Prozesse rückgängig gemacht oder verschleiert werden. Bei der *Transmigrationsperspektive* steht die Frage im Mittelpunkt, wie Menschen ihre migrationsbedingte Lebenswelt gestalten, in der durch neue Kommunikationstechnologien und erschwingliche internationale Mobilitätsinfrastruktur Migrierte und am Herkunftsort Verbleibende in enger Interaktion stehen und transnationale soziale Räume formen können. Sich dabei herausbildende Mehrfachzugehörigkeiten und hybride Identitäten sind

**Abb. 1:** Modelle sprachlicher Bildung in der Systematik von Baker/Prys-Jones (1998) und Reich u. a. (2002), erweitert um aktuellere Entwicklungen, im Spiegel der migrationswissenschaftlichen Perspektiven nach Castro Varela/Mecheril (2010)



Gegenstand von Untersuchungen, die der Transmigrationsperspektive zuzuordnen sind. Die drei Perspektiven sind hier in der Reihenfolge ihres Entstehens vorgestellt worden, das bedeutet jedoch keinesfalls, dass sie einander abgelöst hätten. Vielmehr existieren die Perspektiven bis heute parallel und nicht wenige Debatten um Migration und Bildung enden ohne Konsens, da Debattierende, bewusst oder unbewusst, verschiedene migrationswissenschaftliche Perspektiven vertreten. Besonders bemerkenswert ist, dass die Immigrationsperspektive gut einhundert Jahre nach ihrem Entstehen nicht nur populär ist, sondern eine normative Wende erfahren hat: Bei den Modellen der stufenweisen Assimilation handelte es sich ursprünglich um Deskriptionen von damals beobachtbaren Prozessen, nicht um normative Forderungen, wie sie einem heute begegnen.

In den verschiedenen Modellen und didaktisch-methodischen Ansätzen der sprachlichen Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit sowie in den Diskussionen zu deren Effizienz spiegeln sich die verschiedenen migrationswissenschaftlichen Perspektiven wider. Werden die Modelle sprachlicher Bildung in der Systematik von Baker und Prys-Jones (1998) und Reich u. a. (2002) im Kontinuum der migrationswissenschaftlichen Perspektiven nach Castro Varela und Mecheril (2010) angeordnet (vgl. Abb. 1), wird augenscheinlich, dass assimilativ ausgerichtete Modelle und Ansätze im amtlich-deutschsprachigen Raum dominieren, da sowohl bei der klassischen Submersion als auch beim sprachsensiblen Unterricht nahezu ausschließlich die deutsche Sprache im Vordergrund steht. Im Hinblick auf sprachliche Bildungsmodelle besteht die Hauptentwicklung der letzten Jahre im amtlich deutschsprachigen Raum in der Verschiebung des Fokus von allgemeinen Kompetenzen im Deutschen hin zum Register Bildungssprache, womit eine stärkere Verknüpfung mit fachlichen Inhalten einhergeht. Mehrsprachigkeit aktiv einbeziehende, Erstsprachen als Unterrichtsmedium nutzende Modelle hingegen stellen in der Schulpraxis eine höchst seltene Ausnahme dar und werden auch in der Bildungsforschung nicht in den Blick genommen.

### 3. Sprachliche Assimilation und Bildung

Die sprachliche Assimilation, die Narration von hohen Deutschkompetenzen als primäre Gelingensbedingung von Bildungsprozessen, ist im bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Denken im amtlich-deutschsprachigen Raum fest verankert. Die Selbstverständlichkeit von Deutsch als einziger Unterrichtssprache (abseits des Fremdsprachenunterrichts) ist so stark ausgeprägt, dass man gegebenenfalls von einem assimilativen Habitus sprechen kann. Deutlich wird dieser unter anderem anhand

- des »Reformstaus« auf der Makroebene, der sich beispielsweise durch einen Mangel an expliziter Berücksichtigung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in Curricula und Standards äußert (ausführlicher dazu Dirim/Döll 2010),
- der noch immer zu beobachtenden Gleichsetzung von »Sprache« und »Deutsch«, selbst in bildungswissenschaftlichen Publikationen (recht aktuell z. B. in der Studie von Massumi/von Dewitz 2015, in der Organisationsformen der Deutschförderung für neuzugewanderte Kinder und Jugendliche als Modelle »Spezifischer Sprachförderung« bezeichnet werden<sup>1</sup>), und
- des Mangels an mehrsprachigen Modellen (z. B. Migrationssprachen einbeziehende two-way-immersion-Klassen) und empirischen Studien zu solchen Modellen.

Im Zusammenhang mit dem kurz skizzierten »Reformstau« ist festzustellen, dass die Verantwortung für das Gelingen schulischer Bildungsprozesse von der Makroebene an Meso- und Mikroebene delegiert wird. Lehrerinnen und Lehrer sind angehalten, im Sinne der Reduktion von Diskriminierungen, sprachliches und fachliches Lernen enger miteinander zu verknüpfen als bisher üblich, treffen dabei jedoch schnell auf Herausforderungen. Sprachsensibler Unterricht ist vergleichsweise zeitaufwändig, das bedeutet, dass es bei konstanten Zielvorgaben seitens der Makroebene, in Form von Curricula und Bildungsstandards, unwahrscheinlich ist, dass der gesamte Kanon sprachsensibel aufbereitet bearbeitet werden kann. Lehrpersonen müssen also entscheiden, welche Themen sprachsensibel bearbeitet werden, welche nicht und welche sie ggf. komplett auslassen – gerade im Zusammenhang mit zentralen Abschlussprüfungen, wie der österreichischen Zentralmatura, ein Glücksspiel. Daneben zeigen Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, die in ein deutschsprachiges Bildungssystem seiteneinsteigen, die Grenzen fachintegrierter Sprachbildung und additiver Deutschförderung auf: Gerade Jugendliche, die zum Zeitpunkt ihres (Pflicht-)Schulabschlusses erst über eine kurze Kontaktdauer von zwei oder drei Jahren zur deutschen Sprache verfügen, können ihre fachlichen Leistungen im Medium der deutschen Sprache nur eingeschränkt sichtbar machen, denn ihre Erstsprachen sind als Unterrichts- und Prüfungsmedium in der Regel nicht zugelassen. Eine Diskriminierung aufgrund der

---

1 Konkret u. a. in Abbildung 12 (Massumi/von Dewitz 2015, S. 45).

Sprachbiografie ist hier unter den von der Makroebene vorgegebenen Bedingungen, also systembedingt, unausweichlich. Dennoch interpretieren einzelne Lehrpersonen das Scheitern einzelner von ihnen unterrichteter Schülerinnen und Schüler als persönliches Versagen – als Versagen der Schülerinnen und Schüler beim Spracherwerb oder als Versagen als Pädagoge bzw. Pädagogin.

Die Bildungswissenschaften und -forschung unterstützen diese Prozesse, indem sie im Zusammenhang mit Migration und Mehrsprachigkeit primär der Frage nachgehen, wie die sprachliche Assimilation der Schülerinnen und Schüler im Deutschen durch verschiedene didaktisch-methodische Interventionen voranzubringen ist. Gleichzeitig wurden explizit mehrsprachige Ansätze trotz vielversprechender erster Befunde, zum Beispiel zu den two-way-immersion-Grundschulklassen in Hamburg (Dirim/Döll/Neumann 2011), im amtlich deutschsprachigen Raum seit etwa einem Jahrzehnt keinen belastbaren Untersuchungen unterzogen. Dem assimilativen Habitus verpflichtet, werden unablässig verschiedene Ausgestaltungsformen der gestützten Submersion entwickelt und evaluiert – und dabei die Chance vertan, Schülerinnen und Schüler sprachlich auf eine zunehmend von Globalisierung und Migration geprägte Zukunft vorzubereiten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sowohl bildungswissenschaftliche als auch bildungspolitische Diskurse suggerieren, dass das durch vergleichende Studien aufgeworfene Problem der Diskriminierung von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern durch geeignete Organisationsformen (deutsch-)sprachlicher Bildung und (sprach-)didaktische Maßnahmen, also Interventionen auf der Mikro- und Mesoebene, lösbar sei. In diesem Zusammenhang werden Schulen und Lehrpersonen in die Verantwortung genommen, die sprachliche Assimilation der Schülerinnen und Schüler voranzutreiben, so dass diese den an einsprachig deutsch sozialisierten Schülerinnen und Schülern ausgerichteten Zielvorgaben und Standards für den Fachunterricht entsprechen – auch wenn dies in Einzelfällen allein aus spracherwerbstheoretischer Perspektive ausgeschlossen ist.

Das Beherrschen des von der Makroebene vorgegebenen Unterrichtsmediums, der deutschen Sprache auf bildungssprachlichem Niveau, ist und bleibt unter gegebenen Bedingungen zentral für Lernerfolge, Schulleistungen und Bildungsabschlüsse. Mecheril und Quehl weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass das Sprechen der deutschen Sprache in germanozentrischen Kontexten wie Deutschland und Österreich »eine Voraussetzung für zahlreiche monetär effektive, zukunftssichernde und soziale Anerkennung ermöglichende Handlungen« ist (Mecheril/Quehl 2015, S. 170) und fahren fort:

Migrationspädagogisch ergibt sich daraus die Konsequenz, Bildungsräume zu schaffen, in denen es möglich wird, sich ein respektables Deutsch anzueignen. Hinsichtlich der genannten, nicht einseitig aufzulösenden Spannung ist jedoch relevant, dass dies Pädagog/innen nicht von der Notwendigkeit entbindet, Kritik an sprachlichen Herrschaftsverhältnissen zu üben und im Rahmen ihrer Arbeit dafür einzutreten, dass (linguale) Herrschaft so weit wie möglich reduziert wird. (Ebd.)

Dieser Aufforderung folgend, findet die Auseinandersetzung mit Sprachkompetenzdiagnostik in diesem Beitrag nicht entlang der üblichen verfahrenstheoretischen

Kategorien und verfahrenstechnischen Themen statt. Stattdessen soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern Sprachkompetenzdiagnostik und Diskurse zur Sprachkompetenzdiagnostik die sprachliche Assimilation als Norm bekräftigen.

#### 4. Sprachkompetenzdiagnose im Kontext von Migration und schulischer Bildung

Die Feststellung sprachlicher Fähigkeiten bei mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern ist seit Langem als zentraler Bestandteil sprachlicher Bildungsprozesse etabliert. So lautet, um ein Beispiel anzuführen, das zweite Qualitätsmerkmal, das Gogolin u. a. 2011 für Unterricht, der dem Ansatz der Durchgängigen Sprachbildung folgt, beschreiben: »Die Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse.« Neben der Sprachkompetenzdiagnose, die wie im Fall der Durchgängigen Sprachbildung der Optimierung individueller Bildungsprozesse und damit verbunden der Individualisierung pädagogischer Angebote dienen soll, erleben derzeit lange Zeit als obsolet geltende selektionsdiagnostische Verfahren ein Revival.

Der Stand der pädagogischen, spracherwerbs- und verfahrenstheoretischen Diskussionen zur Sprachkompetenzdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen zu Beginn des 21. Jahrhunderts ist von Ehlich u. a. (2007) in einer umfangreichen Synopse zusammengefasst worden. Die Folgejahre waren vor allem durch verfahrenstechnische Experimente, wie zum Beispiel die Entwicklung von Parsingsystemen zur Verbesserung der Auswertungsobjektivität von Profilanalysen (vgl. Döll/Roth/Siemon 2009, Schröder-Lenzen/Henn 2009) und die Erweiterung des Repertoires bewährter alltagstauglicher Verfahrenstypen, wie die auf ein Lehrwerk bezogenen Verfahren »Sprachstandsbeobachtung für *der die das*« (Jeuk 2011), gekennzeichnet. Während dieser verfahrenstechnischen Ausdifferenzierung sind zentrale/grundlegende Fragen der Sprachkompetenzdiagnostik im Kontext von Migration und Bildung weiterhin offen geblieben. Die drei folgenden Fragen sollen exemplarisch beleuchtet werden:

- Was ist Sprachkompetenz?
- Was ist die Norm bzw. »normal«?
- Welche Gütekriterien sollen eingehalten werden?

##### 4.1 Was ist Sprachkompetenz?

Wenn Sprachkompetenz beschrieben oder festgestellt werden soll, ist aus linguistischer Perspektive darzulegen, was jeweils unter *Sprache* und *Kompetenz* verstanden wird. Spolsky hat es bereits vor einem halben Jahrhundert auf den Punkt gebracht: »... fundamental [...] is the theoretical question: What does it mean to know a language?« (Spolsky u. a. 1968, S. 79) Die Antwort auf diese Frage ist eng verknüpft mit dem Anliegen der Diagnose. Da mittels einer Diagnose immer nur ein Ausschnitt der gesamten Sprachkompetenz abgebildet werden kann, sollte sichergestellt sein, dass der Bereich erfasst wird, der für die Entscheidung, die von einem

diagnostischen Ergebnis abhängig gemacht wird, auch tatsächlich relevant ist (Bachman/Purpura 2010, S. 463). Die Forderung nach einer gegenstandsangemessenen Modellierung von Sprachkompetenz, die Douglas (2001) für Verfahren zur Feststellung berufsspezifischer Sprachkompetenzen formuliert, kann jedenfalls auch für Verfahren, die für schulische Kontexte verwendet werden, für gültig erklärt werden.

Das Anliegen einer Diagnose, das für die Modellierung von Sprachkompetenz also entscheidend ist, kann im Kontinuum der oben dargestellten Perspektiven auf Migration variieren: Das Spektrum der Varianten reicht hier von integrierten, d. h. Sprachalternation einbeziehenden, mehrsprachigen Diagnosen, die zu sprachpädagogischen Zwecken in mehrsprachig arbeitenden Institutionen erstellt werden sollen, bis hin zu einsprachig deutschen Diagnosen, die zu Zuweisungs- oder Selektionszwecken eingesetzt werden sollen. Der von Neugebauer und Becker-Mrotzek (2013) vorgelegte Überblick über sprachdiagnostische Verfahren, die aktuell in der Bundesrepublik im Einsatz sind, zeigt, dass nur ein Bruchteil der Verfahren explizit auf Mehrsprachigkeit eingeht – besonders bemerkenswert ist dabei, dass die Frage, ob die Verfahren Parallelversionen in anderen Sprachen als Deutsch bereitstellen, von den Autoren gar nicht erst aufgeworfen wird; von Interesse ist lediglich, ob durch das Verfahren Informationen zum Sprachgebrauch der Probandinnen und Probanden abgefragt werden und in die weitere Diagnose einfließen.<sup>2</sup> Die Situation in Österreich stellt sich nicht anders dar: Auch hier findet sich, in Form der gängigen Verfahren *USB DaZ* (Fröhlich/Döll/Dirim 2014), *USB Plus* und *BESK* bzw. *BESK-DaZ*, eine klare Fokussierung auf das Deutsche, die die assimilative Ausrichtung der Sprachbildungsbestrebungen unterstreicht.

#### 4.2 Was ist normal?

Neben Fragen der Kompetenzmodellierung berührt der Aspekt Mehrsprachigkeit auch die Frage der Norm. Die Normierung von Tests und anderen diagnostischen Verfahrensarten im Sinne des Vergleichs der Ergebnisse Einzelner mit einer sozialen Bezugsnorm galt lange Zeit als selbstverständlich. Konsens ist, dass die Vergleichsdaten an einer repräsentativen Stichprobe erhoben werden sollen – für die Sprachdiagnose im Kontext von Mehrsprachigkeit und Schule stellt sich folglich die Frage, was eine geeignete Stichprobe wäre. Reich (2005) stellt drei verschiedene Optionen vor und arbeitet die Nachteile aus pädagogischer, gesellschaftspolitischer und spracherwerbstheoretischer Sicht heraus: Werden die Ergebnisse mehrsprachiger Personen mit Werten monolingualer verglichen, kann dies eine Verstärkung defizitärer Perspektiven auf Mehrsprachige zur Folge haben; der Vergleich mit Werten Mehrsprachiger hingegen könnte eine gesellschaftliche Sonderstellung Mehr-

---

2 Die stärkste Ausprägung der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit in den Verfahren wird beschrieben mit: »Es werden die Sprachen des Kindes und seine Sprachgebrauchsformen abgefragt, und es ist klar geregelt, wie diese in die Diagnose einfließen.« (Neugebauer/Becker-Mrotzek 2013, S. 36)

sprachiger nach sich ziehen oder festigen; der Vergleich mit Daten einer gemischten Stichprobe würde Ungleiches, nämlich die Aneignung einer Sprache als Erstsprache und Zweitsprache, gleichsetzen (Reich 2005, S. 148). Reich kommt zur Schlussfolgerung, dass für die Bewertung sprachlicher Fähigkeiten Mehrsprachiger keine richtige Norm existiert, und fordert die Anwendung sachlich-kriterialer und individueller Normen anstelle sozialer Bezugsnormen (ebd.).

Die Forderung nach einer Norm bzw. Normierung ist nicht per se Ausdruck einer konkreten migrationswissenschaftlichen Perspektive, es kann jedoch konstatiert werden, dass die Normierung eines sprachdiagnostischen Verfahrens für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler mit einer monolingualen Stichprobe und auch eine sachlich-kriteriale Norm, die sich, gegebenenfalls unbewusst, auf monolinguale Settings beruft,<sup>3</sup> im weitesten Sinne als assimilativ ausgerichtet aufgefasst werden können.

In den verfahrenstheoretischen deutschsprachigen Diskursen zu Sprachdiagnostik im Kontext von Mehrsprachigkeit wird eine monolingual ausgerichtete Normierung seit Langem vehement abgelehnt, wobei vor allem spracherwerbstheoretische Argumente und das Kriterium der Fairness zur Begründung herangezogen werden: Selbst konservative Analysen wie die von Neugebauer/Becker-Mrotzek nehmen in den Blick, ob einzelne Verfahren für mehrsprachige Probandinnen und Probanden bzw. solche mit Deutsch als Zweitsprache eine separate Norm angeben (Neugebauer/Becker-Mrotzek 2013, S. 35 f.). Ausgehend von etablierten verfahrenstheoretischen Diskursen wird für Diagnosen eine Form von Fairness eingefordert, die Berücksichtigung der Sprachbiografie, die die Bildungssysteme, innerhalb derer die Diagnosen stattfinden, nicht mittragen. Die Tatsache, dass es obsolet ist, mehrsprachige Kinder und Jugendliche, die in einem im Grunde monolingual ausgerichteten Bildungssystem beschult werden, an monolingualen Normen zu messen, suggeriert Diskriminierungsfreiheit in einem diese Schülerinnen und Schüler per se benachteiligenden System.

### 4.3 Welche Gütekriterien sollen eingehalten werden?

Die Anforderungen an sprachkompetenzdiagnostische Verfahren sind vielfältig: Gefordert wird, unabhängig vom Verfahrenstyp,<sup>4</sup> die Einhaltung der allgemeinen (Test-)Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität. Darüber hinaus sollen

---

3 Als Beispiel ist ein Verfahren vorstellbar, das mittels einer sachlich-kriterialen Norm darüber Auskunft geben soll, ob einzelne Schülerinnen und Schüler über hinreichend Deutschkenntnisse verfügen, um eingeschult zu werden. Aufgrund der mangelnden Berücksichtigung der sprachlichen Dispositionen mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler in Standards und Curricula wäre ein Verfahren, das misst, ob über hinreichend Deutschkenntnisse verfügt wird, implizit monolingual ausgerichtet.

4 Gerade im Bereich der schulischen Bildung werden Sprachkompetenzen nicht ausschließlich mittels Tests erfasst, sondern auch durch Beobachtungen und Profilanalysen (ausführlicher zu den Verfahrenstypen Döll 2012).

die sogenannten Nebengütekriterien der pädagogischen Diagnostik (Ingenkamp/Lissmann 2008), wie beispielsweise Ökonomie, Normierung und Fairness, sowie spezifische Gütekriterien, die von Ehlich (2007) und Reich (2005) nachhaltig in den sprachdiagnostischen Diskurs eingebracht wurden, eingehalten werden. Zu Letzteren zählen u. a. eine linguistische Grundlage, d. h. eine idealerweise gegenstandsangemessene Strukturmodellierung von Sprachkompetenz (s. o.) und eine (zweit-)spracherwerbstheoretische Fundierung. Ehlich kommt auf über dreißig Anforderungen, die sprachdiagnostische Verfahren, die bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen verwendet werden, erfüllen sollten – der Kriterienkatalog ist also prall gefüllt, und kein Verfahren vermag es, allen Kriterien gleichermaßen gerecht zu werden. Je nach Zweckbestimmung eines Verfahrens und abhängig von der biografischen Reichweite der Entscheidungen, die auf Grundlage eines diagnostischen Ergebnisses getroffen werden, kann und sollte jedoch diskutiert werden, welche Kriterien besonders relevant sind und welche Kriterien ggf. milde beurteilt oder zurückgestellt werden können bzw. sollten (ausführlicher dazu Döll 2012, 2019). Fraglich ist in diesem Zusammenhang jedenfalls, ob es angemessen ist, die Gütekriterien der klassischen Testtheorie pauschal auf die pädagogische Sprachdiagnostik und nicht-testende Verfahrenstypen zu übertragen. Die starke Betonung bzw. Fokussierung allgemeiner Testgütekriterien, die sich u. a. in Neugebauer/Becker-Mrotzek findet, suggeriert, dass Herausforderungen der Diagnose von Sprachkompetenzen vorwiegend im verfahrenstechnischen Bereich lägen, und lenkt von zentralen theoretischen Fragen, zum Beispiel der Frage nach einer gegenstandsangemessenen und fairen Modellierung und Operationalisierung von Sprachkompetenz in der mehrsprachigen Migrationsgesellschaft, ab.

## 5. Fazit

Die Diagnose sprachlicher Fähigkeiten ist fest in deutschsprachigen Sprachbildungsdiskursen verankert und damit Teil des Heilversprechens, dass sprachbezogene Diskriminierung durch eine geeignete, u. a. diagnosebasierte Didaktik zu überwinden wäre. Dass in diesem Zusammenhang primär Verfahren entwickelt und diskutiert werden, die eine klare und überwiegend einseitige Fokussierung auf das Deutsche vornehmen, untermauert und reproduziert die assimilative Ausrichtung der Sprachbildungsbestrebungen. Das Umgehen der Diskussion gravierender theoretischer Probleme, die im Spektrum der migrationswissenschaftlichen Perspektiven zu beträchtlichen Kontroversen führen würden, durch eine Konzentration auf verfahrenstechnische Fragestellungen sowie die Suggestion von Diskriminierungsfreiheit im Bereich der Normierung zeigen das mangelnde Bewusstsein für Fragen der normativen Ausrichtung von Sprachbildung und -diagnose innerhalb der Diskurse. Während einerseits monolinguale Normen im verfahrenstechnischen Bereich abgelehnt werden, wird die Monolingualität als Norm im Bildungssystem nicht hinterfragt. In der Gesamtschau kann festgehalten werden, dass Sprachdiagnosen und Diskurse zur Sprachkompetenzdiagnostik im Kontext von Migration und Schule überwiegend einem assimilativen Habitus folgend in Erscheinung treten.

Welche Schlussfolgerungen sind nun aus migrationspädagogischer Perspektive zu ziehen?

Da anzunehmen ist, dass pädagogische Sprachdiagnosen tatsächlich zur Verbesserung der Prozesse der Aneignung des respektablen Deutsch im Sinne Mecherils und Quehls (2015) geeignet sind, ist im Sinne der Reduktion der Benachteiligungen mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler der Verzicht auf das Diagnostizieren unter gegebenen Umständen in der schulischen Praxis keine Option. Handlungsbedarf besteht vielmehr im Bereich der Bildungsforschung. Auch wenn der amtierende österreichische Bildungsminister Heinz Faßmann jüngst eingeräumt hat, dass nicht hinter jeder bildungspolitischen Entscheidung eine wissenschaftliche Fundierung liegt (Mayr/Riss 2018), ist es an ihr, durch Entwicklung und Untersuchung alternativer zukunftsweisender Modelle schulischer und sprachlicher Bildung, idealerweise solcher Modelle, die normativ der Transmigrationsperspektive zuzuordnen sind, dem gegenwärtigen Assimilationismus entgegenzuwirken und damit verbunden strukturelle Benachteiligungen im Zusammenhang mit Sprachbiografien zu reduzieren.

## Literatur

- BACHMAN, LYLE; PURPURA, JAMES (2010): Language Assessments: Gate-Keepers or Door-Openers? In: Spolsky, Bernard; Hult, Francis (Hg.): *The Handbook of Educational Linguistics*. Chichester: Wiley-Blackwell, S. 456–468.
- BAKER, COLIN; PRYS-JONES, SYLVIA (Hg., 1998): *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CASTRO VARELA, MARÍA DO MAR; MECHERIL, PAUL (2010): Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Mecheril, Paul; Castro Varela, María do Mar; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus (Hg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim-Basel: Beltz, S. 23–53.
- DIRIM, İNCI; DÖLL, MARION (2010): Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache in den Bildungsstandards für das Fach Deutsch. In: *Deutschdidaktik* 4, S. 5–14.
- DIRIM, İNCI; DÖLL, MARION; NEUMANN, URSULA (2011): Bilinguale Schulbildung in der Migrationsgesellschaft am Beispiel der türkisch-deutschen Grundschulklassen in Hamburg. In: Eichinger, Ludwig M.; Plewnia, Albrecht; Steinle, Melanie (Hg.): *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration*. Tübingen: Narr, S. 129–156.
- DIRIM, İNCI; MECHERIL, PAUL (2010): Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul; Castro Varela, María do Mar; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus (Hg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim-Basel: Beltz, S. 121–149.
- DÖLL, MARION (2012): *Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und empirische Prüfung eines sprachstandsdiagnostischen Beobachtungsverfahrens*. Münster: Waxmann (= FörMig Edition, Bd. 8).
- DIES. (2019, i. V.): Sprachdiagnose durch Beobachtung. In: Jeuk, Stefan; Settineri, Julia (Hg.): *Handbuch Sprachdiagnostik DaZ*. Berlin: de Gruyter Mouton.
- DÖLL, MARION; ROTH, HANS-JOACHIM; SIEMON, JENS (2009): Computergestützte Analyse der gesprochenen Kindersprache? Entwicklung und Erprobung eines parsergestützten Sprachtools für das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger (HAVAS 5). In: Lengyel, Drorit; Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim; Döll, Marion (Hg.): *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. Münster: Waxmann (= FörMig Edition, Bd. 5), S. 71–90.
- DOUGLAS, DAN (2001): Language for Specific Purposes assessment criteria: where do they come from? In: *Language Testing* 18 (2), S. 171–185.

- EHLICH, KONRAD (2007): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Ehlich u. a. (Hg., 2007), S. 11–75.
- EHLICH, KONRAD; unter Mitarbeit von BREDEL, URSULA; GARME, BIRGITTA u. a. (Hg., 2007): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn-Berlin: BMBF (= Bildungsforschung, Bd. 11). Online: [https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung\\_Band\\_11.pdf](https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_11.pdf) [Zugriff: 12.10.2018].
- FRÖHLICH, LISANNE; DÖLL, MARION; DIRIM, İNCI (2014): *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache in Österreich*. Wien: bmbf.
- GOGOLIN, INGRID (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster-New York: Waxmann.
- GOGOLIN, INGRID; LANGE, IMKE; HAWIGHORST, BRITTA; BAINSKI, CHRISTIANE; HEINTZE, ANDREAS; RUTTEN, SABINE; SAALMANN, WIEBKE (2011): *Durchgängige Sprachbildung – Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Münster-New York: Waxmann (= FörMig Material, Bd. 3).
- HERZOG-PUNZENBERGER, BARBARA; SCHNELL, PHILIPP (2012): Die Situation mehrsprachiger Schüler/-innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich. In: Herzog-Punzenberger, Barbara (Hg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam, S. 229–268.
- INGENKAMP, KARL-HEINZ; LISSMANN, URBAN (2008): *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. 6., neu ausgestattete Auflage. Weinheim-Basel: Beltz.
- JEUK, STEFAN (2011): *Sprachstandsbeobachtung für die die das 1/2*. Berlin: Cornelsen.
- LEE, EVERETT S. (1966): A Theory of Migration. In: *Demography* 5 (1), S. 47–57.
- MASSUMI, MONA; VON DEWITZ, NORA (2015): *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Befunde und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
- MAYR, PETER; RISS, KARIN (2018): *Fassmann zu Noten in der Volksschule: »Es ist eine politische Entscheidung«*. 11.10.2018. Online: [derstandard.at/2000089083589/Fassmann-zu-Noten-in-der-Volksschule-Es-ist-eine-politische](http://derstandard.at/2000089083589/Fassmann-zu-Noten-in-der-Volksschule-Es-ist-eine-politische) [Zugriff: 11.10.2018].
- MECHERIL, PAUL; QUEHL, THOMAS (2015): Die Sprache der Schule. In: Thoma, Nadja; Knappik, Magdalena (Hg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript, S. 151–178.
- NEUGEBAUER, UWE; BECKER-MROTZEK, MICHAEL (2013): *Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Eine Analyse und Bewertung*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
- PARK, ROBERT E.; MILLER, HERBERT A.; THOMPSON, KENNETH (1969 [1921]): *Old world traits transplanted. The early sociology of culture*. New York: Arno Press.
- REICH, HANS H. (2007): Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik. In: Ehlich, Konrad u. a. (Hg., 2017), S. 121–169. Online: <https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/spracherwerb.pdf> [Zugriff: 12.10.2018].
- REICH, HANS H.; ROTH, HANS-JOACHIM u. a. (2007): *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- REUTER, JULIA; MECHERIL, PAUL (2015): Einleitung. In: Dies. (Hg.): *Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Pionierstudien und Referenztheorien*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–8.
- SCHRÜNDER-LENZEN, AGI; HENN, DOMINIK (2009): Entwicklung eines Computerprogramms zur Analyse der schriftlichen Erzählfähigkeit. In: Lengyel, Drorit; Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim; Döll, Marion (Hg.): *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. Münster-New York: Waxmann, S. 91–107 (= FörMig Edition, Bd. 5).
- SPOLSKY, BERNARD u. a. (1968): Preliminary studies in the development of techniques for testing overall second language proficiency. Problems in Foreign Language Testing. In: *Language Learning. Special*, Jg. 18, H. 3, S. 79–101.

Christa Dürscheid

# Von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit

## Normen in der Internetkommunikation

Im Beitrag wird zunächst die gängige Annahme in Frage gestellt, dass die mündliche Sprachverwendung ihr Pendant in der schriftlichen Alltagskommunikation habe; dann wird dargelegt, welche Unterschiede zwischen dem Schreiben in der Schule und dem Schreiben im Internet bestehen und welche Normerwartungen jeweils eine Rolle spielen. Abschließend wird dafür plädiert, im Unterricht nicht nur das informell-dialogische Schreiben im Internet zu betrachten und dieses dem schulischen Schreiben gegenüberzustellen, sondern auch solche Internettex te in den Blick zu nehmen, in denen ein informelles Schreiben vollkommen unangemessen wäre.

### 1. Mündlichkeit – Schriftlichkeit

Der Beitrag behandelt die Frage, wie sich das Schreiben im Internet gestaltet (z. B. in der Kommunikation über WhatsApp), wie dieses Schreiben im Deutschunterricht thematisiert werden kann und welche Rolle der Normenbegriff in diesem Kontext spielt.<sup>1</sup> Anders als im Gesamtheft liegt der Schwerpunkt hier also auf der Schriftlichkeit, nicht auf der Mündlichkeit. Nun mag man die Auffassung vertreten, dass das dialogisch-alltägliche Schreiben im Internet viele Mündlichkeitsmerkmale

---

CHRISTA DÜRSCHIED hat seit 2002 eine Professur für Deutsche Sprache an der Universität Zürich. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Grammatik, der Schriftlinguistik, der Varietätenlinguistik und der Medienlinguistik. Derzeit hat sie die Ko-Leitung eines Forschungsprojekts zur WhatsApp-Kommunikation in der Schweiz (weitere Informationen unter <https://www.ds.uzh.ch/p/duerscheid>). E-Mail: duerscheid@ds.uzh.ch

1 Angemerkt sei an dieser Stelle, dass der Text im Sommer 2018 am Wissenschaftskolleg in Greifswald entstand. Ich danke der Alfried Krupp-Stiftung für die Fellow-Einladung und meinen »Mit-Fellows« für die guten Gespräche im Kolleg.

aufweise (z. B. Gesprächspartikeln, unvollständige Sätze) und es deshalb letztlich doch um mündliche Sprachverwendung gehe, wenn man schriftliche Internetdialoge betrachtet. Dem muss entschieden widersprochen werden: Zum einen gibt es charakteristische Merkmale in diesen Dialogen, die ihren Ursprung gerade nicht in der gesprochenen Sprache haben (vgl. dazu Abschnitt 2). Zum anderen handelt es sich beim Sprechen und Schreiben um zwei grundsätzlich verschiedene Modalitäten, die nicht dadurch eins werden, dass bestimmte Ausdrucksmerkmale aus der einen Modalität in die andere übernommen werden. Denn auch wenn in der schriftlichen Alltagskommunikation häufig »konzeptionell mündliche Merkmale« auftreten (dies die gängige Bezeichnung hierfür, angelehnt an Arbeiten von Peter Koch und Wulf Oesterreicher), ändert das nichts an dem Umstand, dass die Kommunikation schriftlich ist.

In der linguistischen Fachliteratur wird das gelegentlich missverständlich dargestellt, deshalb sei dies hier eigens betont. So heißt es bei Hausendorf u. a. (2017, S. 377): »In Zeiten, in denen die Trennung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit schon auf den ersten Blick brüchig geworden ist [...].« Diese Trennung ist nicht brüchig geworden, man spricht oder man schreibt – und auch wenn dies zeitgleich geschieht (wie z. B. bei einem Tafelanschrieb), verläuft die Produktion der Äußerungen über zwei verschiedene Wege. Fast hat man den Eindruck, dass die Etikettierung *konzeptionell mündlich*, so prägnant sie auch sein mag, der Annahme Vorschub geleistet hat, dass sich die Grenzen zwischen mündlicher und schriftlicher Kommunikation verwischen könnten.<sup>2</sup> Das trifft aber allenfalls auf stilistischer Ebene zu (im Sinne von Koch/Oesterreicher: in konzeptioneller Hinsicht). Wer beispielsweise eine WhatsApp-Nachricht schreibt, der schreibt – auch wenn die Nachricht Merkmale enthalten mag, die charakteristisch für die gesprochene Sprache sind. Es sind dies oft Merkmale, die aus normativer Sicht nicht den Korrektheitserwartungen entsprechen, die in der Schule an schriftliche Texte (z. B. Deutschaufsätze) herangetragen werden. Die in solchen Nachrichten zu beobachtenden Normverstöße können auf lexikalischer und grammatischer Ebene liegen (z. B. die Verwendung umgangssprachlicher Ausdrücke, Kasusfehler, Satzabbrüche), sie können aber auch die Schreibung selbst betreffen (z. B. das Einfügen von Emojis, die Kleinschreibung von Substantiven). Die Frage stellt sich, ob solche Texte dennoch – oder gerade deshalb – im Deutschunterricht behandelt werden sollten. Darauf werde ich im dritten Abschnitt unter der Überschrift »Schreiben im Internet – Schreiben in der Schule« eingehen, wobei hier der Fokus nicht nur auf dialogische Texte gerichtet ist, sondern generell auf das Schreiben im Internet. Denn dieses gestaltet sich (beispielsweise in WhatsApp-Nachrichten) zwar unter bestimmten Bedingungen anders als das schulische Schreiben, es gibt aber zahlreiche andere

---

2 An dieser Stelle sei auf eine Aussage von Jürgen Spitzmüller verwiesen, der die Nachteile solch treffender Bezeichnungen deutlich hervorhebt: »Als Hilfskonzept der Text- und Medienlinguistik kann ›Mündlichkeit‹, wenn die Metaphorizität hinreichend reflektiert wird, viel zur Erkenntnisbildung beitragen [...], aber umgekehrt auch Erkenntnisbildung verhindern, eben dann, wenn die Metaphorizität nicht hinreichend reflektiert wird.« (Spitzmüller 2014, S. 43)

Texte, die auch im Internetschreiben normenkonform sind bzw. es unbedingt sein sollten (wie z. B. geschäftliche E-Mails).

## 2. Mündliche Sprachverwendung – schriftliche Alltagskommunikation

Weiter oben wurde darauf verwiesen, dass es grundsätzliche Unterschiede zwischen dem Sprechen und dem Schreiben gibt, aber auch Gemeinsamkeiten bestehen, die zu der Annahme (ver-)führen, die schriftliche Alltagskommunikation sei ein Abbild der mündlichen Sprachverwendung.<sup>3</sup> Was die Gemeinsamkeiten zwischen beiden Kommunikationsweisen betrifft, so sind diese im Schriftlichen im eigentlichen Sinne »augenfällig«: Da Nachrichten in einem Chat beispielsweise in kürzesten Abständen (quasi-synchron) ausgetauscht werden können, kann man, wie in einem Gespräch auch, unmittelbar auf die Äußerungen der Mit-Chattenden Bezug nehmen. Das ist sicher einer der Gründe, warum in solchen Texten konzeptionell mündliche Merkmale auftreten. Pointiert gesagt: In einem Gespräch würde man nicht immer in ganzen Sätzen antworten (wie es aber doch gelegentlich eingefordert wird), warum sollte man es in einem schriftlichen Dialog tun? Wer beispielsweise eine Antwort auf die Frage »Wann kommst du nach Hause?« schickt, wird vielleicht nur kurz schreiben »Leider erst heute Abend«, also das Subjekt und das Verb auslassen. Auf lexikalischer Ebene können sich solche Parallelen zur mündlichen Sprachverwendung zum Beispiel darin zeigen, dass Interjektionen oder dialektale Ausdrücke verwendet werden oder – wie in der Schweiz der Fall – durchgängig im Dialekt geschrieben wird. Natürlich hängt dies immer auch vom jeweiligen situativen Kontext ab; verstehen wir unter dem Stichwort *digitale Alltagskommunikation* aber das dialogische Schreiben in der Freizeit, wie es heute immer und überall geschieht, dann treffen diese Aussagen sicherlich auf eine Vielzahl von Internettexten zu.<sup>4</sup>

Kommen wir nun von den Gemeinsamkeiten zu den Unterschieden zwischen mündlicher Sprachverwendung und schriftlicher Alltagskommunikation: Selbst wenn Nachrichten in kürzester Zeit aufeinanderfolgen, liegt keine synchrone Kommunikation vor, das Schreiben und das Lesen einer Nachricht findet nicht, wie beim Sprechen und Hören, zeitgleich statt. Dies wäre nur in einem persönlichen Gespräch, einem Telefonat oder in einer Videokonferenz der Fall, also nur, wenn

---

3 Ich verwende hier die Bezeichnung *mündliche Sprachverwendung* als Oberbegriff für *Sprechen* und *Gespräch*. Dies ist keinesfalls dasselbe. Wenn im Folgenden davon die Rede ist, dass Äußerungen in unvollständigen Sätzen stehen, dann ist das ein typisches Merkmal von Gesprächen (= Dialogen). Auf das monologische Sprechen (z. B. in einem Vortrag, in einer Predigt) trifft dies in der Regel nicht zu.

4 Dass dieses Freizeitschreiben so populär ist (und dies nicht nur unter den Jugendlichen), zeigen z. B. die Ergebnisse einer aktuellen Umfrage unter 2001 Personen zwischen 14 und 60 Jahren, die von der *forsa Politik- und Sozialforschung GmbH* durchgeführt wurde (vgl. Schlobinski/Siever 2018).

die gesprochene Sprache involviert ist.<sup>5</sup> Auch ist es in einem schriftlichen Dialog nicht möglich, die anderen zu unterbrechen, ihre Mimik und Gestik wahrzunehmen, sich an der Stimme, dem Tonfall und weiteren nonverbalen Merkmalen zu orientieren. Oft wird in der Literatur darauf hingewiesen, dass dies ein Grund dafür sei, warum im Geschriebenen spezifische Ausdrucksmittel zum Einsatz kommen würden (z. B. Buchstabenwiederholungen, Wiederholung von Ausrufezeichen), das »Defizit« müsse damit kompensiert werden (vgl. dazu aber kritisch Albert 2013; siehe auch Albert/Diao-Klaeger 2018). Doch drehen wir die Perspektive einmal um: In der Schriftlichkeit gibt es Ausdrucksmittel, die nicht im Gesprochenen auftreten – und dann ist in der Regel nicht von einem Defizit die Rede. Es sind dies zum Beispiel piktorale Elemente (Emojis), die verschiedene Funktionen einnehmen können. Sie können anzeigen, wie eine Aussage gemeint sein kann (z. B. als zwinkern-des Smiley), und insofern eine illokutive Funktion einnehmen; sie können aber auch selbst Inhalte übermitteln, also der propositionalen Ebene angehören. Das ist zum Beispiel der Fall, wenn in einer Nachricht das Daumenhoch-Zeichen verwendet wird, um zum Ausdruck zu bringen, dass man mit einem Vorschlag einverstanden ist, oder wenn das Blumen-Emoji in einem Satz wie »Ich muss noch Blumen kaufen« anstelle des Wortes *Blumen* gesetzt wird (vgl. dazu Dürscheid/Frick 2016, S. 92–106).

Abschließend sei noch ein Unterschied zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit genannt, der auf der grammatischen Ebene liegt: Es gibt elliptische Strukturen, die in Dialogen – ob mündlich oder schriftlich – vollkommen unauffällig sind (z. B. *\_Verstehe ich nicht*, vgl. auch das obige Beispiel *\_Leider erst heute Abend*), es gibt aber auch Ellipsen, deren Auftreten stark markiert ist. Dazu gehören Auslassungen von Artikeln und Präpositionen (z. B. *\_Arbeit ist erledigt, Treffen wir uns \_Park?*). Ohne weiteren Kontext mögen solche Formulierungen befremden; wie Untersuchungen zur digitalen Kommunikation aber zeigen (z. B. Frick 2017), kommen Ellipsen dieses Typus in Textnachrichten durchaus vor und sind keineswegs nur darauf zurückzuführen, dass Zeichen gespart werden müssten.<sup>6</sup> Gemeinsam haben sie mit Ellipsen in Sätzen wie *\_Verstehe ich nicht*, dass etwas ausgelassen wurde; im einen Fall betreffen die Auslassungen Wörter, die primär eine syntaktisch-strukturelle Funktion erfüllen (d. h. Synsemantika), im anderen Fall Inhaltswörter (d. h. Autosemantika), die aus dem Kontext heraus rekonstruierbar sind. Wie wir daran sehen, gibt es – aus normativer Sicht gesprochen – Normverstöße, die schwerer und solche, die weniger schwer wiegen. Dies gilt auch für die Weglassung von Kasus-

5 Damit wird nicht gesagt, dass die dialogisch-mündliche Kommunikation immer synchron verlaufen würde. Das Sprechen auf einen Anrufbeantworter oder das Versenden von Sprachnachrichten (das derzeit immer beliebter wird) sind asynchrone Formen der Dialogizität.

6 Manche mögen bei der Lektüre solcher Beispiele an das sogenannte Kiezdeutsch denken, das Heike Wiese 2012 im gleichnamigen Buch beschreibt (vgl. dazu auch den Titel von Marossek 2012: *Kommst du Bahnhof oder hast du Auto?*). Tatsächlich handelt es sich an der Oberfläche um dasselbe Phänomen, es ist aber fraglich, ob sich die Artikel- und Präpositionsellipsen in der digital-schriftlichen Kommunikation darauf zurückführen lassen.

endungen: Eine Äußerung wie *Ich kenne den Student\_* ist nicht korrekt, doch sie ist in der schriftlichen Alltagskommunikation weniger markiert als die Verwendung eines falschen Kasus (vgl. *Ich kenne dem Studenten*). Das ändert aber nichts daran, dass es sich in beiden Fällen aus normativer Sicht um Fehler handelt; im schulischen Schreiben sollte weder der eine noch der andere Fehler auftreten.

### 3. Schreiben im Internet – Schreiben in der Schule

Obwohl der Titel einen Gegensatz nahelegt: Auch das Schreiben in der Schule kann ein Schreiben im Internet sein. Damit spiele ich nicht darauf an, dass Jugendliche in der Schule ihr Handy nutzen und private Nachrichten verschicken – das ist sicherlich häufig der Fall.<sup>7</sup> Es kann aber auch sein, dass sie im Internet für ein Referat recherchieren, an einem Zeitungsblog arbeiten, per E-Mail eine Anfrage an eine Behörde verschicken etc. Worum es mir hier aber geht, ist, dass das Schreiben im Internet sehr häufig ein informelles Schreiben ist und dass dieses Schreiben im Gegensatz zu den Texten steht, die in der Schule bzw. für die Schule verfasst werden. Wie gehen die Jugendlichen mit diesen beiden »Schreibwelten« um? Können sie eine Trennlinie ziehen, gelingt es ihnen, das private Schreiben vom schulischen Schreiben zu unterscheiden und Ausdrucksmittel, die sie im Chat verwenden, im Chat zu belassen? Auf diese Fragen kann hier nicht ausführlich eingegangen werden (vgl. als ältere Untersuchung dazu Dürscheid/Wagner/Brommer 2010), auf jeden Fall sollte man – und dies wird in vielen Klassenzimmern auch geschehen – auf solche Unterschiede aufmerksam machen, eine Reflexion darüber in Gang setzen, dass Texte unterschiedlichen Anforderungen unterliegen und je nach Situation andere Normerwartungen gelten. Die fachdidaktische Literatur bietet dazu viele Unterrichts Anregungen, hier sei nur auf die Monographie von Wampfler (2017) und den gerade erschienenen Sammelband von Gailberger/Wietzke (2018) verwiesen. Wichtig erscheint mir in diesem Kontext aber auch – und das wird in den genannten Publikationen nicht eigens thematisiert –, dass man im Unterricht auch auf das formelle Schreiben im Internet Bezug nehmen sollte. Denn je nach Schreib Anlass gelten hier dieselben normativen Erwartungen wie in der Schule (z. B. in einer Bewerbungs-E-Mail). Intuitiv dürfte dies den meisten Jugendlichen klar sein, doch fehlt es oft an einem bewussten Nachdenken über die große Palette an Textsorten, die im Internet geschrieben werden. Es sollten also nicht nur die Unterschiede zwischen dem formellen Schreiben in der Schule und dem informellen

---

7 Anders als in Frankreich gibt es in Deutschland z. B. kein generelles Handyverbot in Schulen. In Frankreich wurde im Juli 2018 die Nutzung des Handys in Vor- und Grundschulen und in der Sekundarstufe I verboten (wobei unklar ist, wie diese Maßnahme durchgesetzt werden kann). In Deutschland steht die Kultusministerkonferenz einer solchen Entscheidung skeptisch gegenüber (vgl. <https://www.zeit.de/news/2018-07/31/kmk-praesident-holter-gegen-handy-verbot-an-schulen-180731-99-368563>; Zugriff: 15.8.2018), und eine einheitliche Regelung gibt es nicht: An vielen Schulen ist es untersagt, das Handy im Unterricht zu benutzen; an anderen gibt es diesbezüglich keine Vorgaben.

Schreiben in der Freizeit thematisiert werden, sondern auch die Unterschiede zwischen den verschiedenen Schreibansätzen im Internet. Dabei spielt natürlich eine Rolle, ob bereits mehrere Nachrichten hin- und herwechselten oder es sich um das erste Anschreiben handelt. Denn je dialogischer die Kommunikation im Internet wird, desto eher werden informelle Ausdrucksweisen akzeptiert. Es muss den Schülerinnen und Schülern aber klar sein, dass auch ein schneller Nachrichtenaustausch (z. B. im Kontext einer Bewerbung) nicht mit der privaten Kommunikation gleichgesetzt werden darf und hier andere normative Erwartungen gelten als in der Schule.

Nun sollte aber nicht der Eindruck entstehen, dass es im privaten Schreiben keine Erwartungen an die Gestaltung der Nachrichten gebe. Darauf hat Sarah Brommer in der Zeitschrift *Der Deutschunterricht* aufmerksam gemacht. Sie vergleicht das schulische Schreiben mit dem Freizeitschreiben und stellt fest: »Jenseits der Norm ist innerhalb neuer Grenzen« (Brommer 2012, S. 33). Das zeige sich zum Beispiel darin, dass auch in SMS- und Chattertexten die Verständlichkeit gewährleistet sein muss, die Abweichungen von den Phonem-Graphem-Korrespondenzregeln also ein bestimmtes Maß nicht überschreiten dürfen. Sarah Brommer bezieht sich in ihrem Beitrag nur auf die Rechtschreibung; solche Grenzen existieren aber auch auf stilistischer Ebene: Denn wer eine private Nachricht an gute Bekannte im Stil eines Geschäftsbriefes verfasst, der bricht auch mit den Normen, die an solche Texte herangetragen werden. Oft handelt es sich dabei um Normen, die subsistenten Charakter haben, sich also an dem orientieren, was tatsächlich realisiert und ungefragt akzeptiert wird (vgl. Gloy 2012, S. 53). Zu diesen »Gebrauchsnormen« gehört beispielsweise, dass man in Nachrichten, die in einer längeren dialogischen Sequenz stehen, nicht jedes Mal eine Begrüßungs- und eine Verabschiedungsformel verwendet (also z. B. *Liebe Maria ... Herzliche Grüße Paul*); das würde viele sogar befremden.

Über solche Erwartungen sollte man im Unterricht sprechen und daran deutlich machen, dass der Normenbegriff verschiedene Deutungen zulässt. Grundsätzlich können Normen auch als Verpflichtungen angesehen werden, »etwas zu tun oder zu unterlassen« (Gloy 2012, S. 31). Diese statuierten Normen, wie Klaus Gloy sie im Unterschied zu subsistenten Normen nennt, spielen für das Zusammenleben in unserer Gesellschaft eine wichtige Rolle; sie regeln den sozialen Umgang miteinander. So gilt, dass man andere mit Respekt behandeln sollte – und selbst wenn das oft nicht der Fall ist, gelten diese Normen. Beispielsweise mag eine E-Mail in sprachlicher Hinsicht absolut normenkonform sein, ist sie ehrverletzend und folgen weitere persönliche Angriffe (wie dies in einem Shitstorm der Fall sein könnte), dann verstößt sie gegen die Verpflichtung, den anderen so zu behandeln, wie man selbst behandelt werden möchte.

#### 4. Schlussbemerkungen

Wie oben bereits erwähnt, gibt es zahlreiche Publikationen zum Thema Internetkommunikation, zwei Titel wurden bereits genannt. Darin werden nicht nur Vor-

schläge gemacht, wie neue Kommunikationsformen im Unterricht analysiert werden können, sondern auch, wie man sie produktiv einsetzen kann. So behandelt ein Beitrag in dem Sammelband von Gailberger/Wietzke (2018) das Thema *Twitter im Literaturunterricht*, ein anderer diskutiert das kollaborative Schreiben von Weblogs. Ich selbst habe zusammen mit Larissa Bonderer einen Beitrag zum Thema *Kommunikation via WhatsApp* verfasst, in dem wir die Gründe für und gegen die Analyse von WhatsApp-Nachrichten im Unterricht darlegen und einige Unterrichtsideen präsentieren (vgl. Bonderer/Dürscheid 2019). Die Beispiele, auf die wir uns in diesem Beitrag beziehen, stammen aus einem Schweizer Forschungsprojekt, das auf breiter Datenbasis die Sprachverwendung in WhatsApp-Nachrichten untersucht.<sup>8</sup> Im Jahr 2019 werden die Daten aus diesem Projekt in bereinigter und anonymisierter Form im Internet frei verfügbar sein. Dann besteht die Möglichkeit – wie schon jetzt in einem älteren Korpus zur SMS-Kommunikation<sup>9</sup> – selbst in den Daten zu recherchieren, beispielsweise nach bestimmten Schreibweisen zu suchen und ggfs. diachrone Vergleiche anzustellen (z. B. zur sprachlichen Gestaltung in SMS via WhatsApp; zur Verwendung von ASCII-Smileys vs. Emojis). Solche Recherchen könnten von interessierten Schülerinnen und Schülern selbstständig durchgeführt und kleinere Forschungsfragen empirisch überprüft werden (z. B. im Rahmen der wissenschaftspräparativen Arbeit zum Abschluss der Sekundarstufe II).

Es gibt also vielfältige Anknüpfungspunkte, wenn man das Thema Internet in den Deutschunterricht einbringen und authentisches Datenmaterial aus der digitalen Alltagsschriftlichkeit einbeziehen möchte. Entschließt man sich nach sorgfältigem Abwägen dennoch dagegen (weil man z. B. der Meinung ist, dass dadurch andere Unterrichtseinheiten zu kurz kommen), könnte man zumindest einzelne Aspekte aus diesem weiten Feld behandeln. Der vorliegende Beitrag sollte dazu einige Anregungen geben.

## Literatur

- ALBERT, GEORG (2013): *Innovative Schriftlichkeit in digitalen Texten. Syntaktische Variation und stilistische Differenzierung in Chat und Forum*. Berlin: Akademie-Verlag.
- ALBERT, GEORG; DIAO-KLAEGER, SABINE (Hg., 2018): *Mündlicher Sprachgebrauch zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen*. Tübingen: Stauffenburg.
- BEISSWENGER, MICHAEL (2018): WhatsApp, Facebook, Instagram & Co.: Schriftliche Kommunikation im Netz als Thema in der Sekundarstufe. In: Gailberger, Steffen; Wietzke, Frauke (Hg.): *Deutschunterricht in einer digitalen Gesellschaft. Unterrichts Anregungen für die Sekundarstufen*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 91–124.
- BONDERER, LARISSA; DÜRSCHIED, CHRISTA (2019, i. V.): What's up, students? Beschäftigung mit WhatsApp im Deutschunterricht – Pro und Contra. In: Beißwenger, Michael; Knopp, Matthias (Hg.): *Soziale Medien in Schule und Hochschule. Sprach- und mediendidaktische Perspektiven* [zur Publikation angenommen].

---

8 Vgl. <https://www.whatsup-switzerland.ch> [Zugriff: 1.9.2018].

9 Vgl. <http://www.sms4science.ch/> [Zugriff: 1.9.2018].

- BROMMER, SARAH (2012): Lachen, weinen, schreien mittels Tastatur: Ein konzentrisches Modell zur graphostilistischen Normerweiterung. In: *Der Deutschunterricht*, Jg. 64, Heft 1, S. 25–35.
- DÜRSCHIED, CHRISTA; FRICK, KARINA (2016): *Schreiben digital: Wie das Internet unsere Alltagskommunikation verändert*. Stuttgart: Alfred Kröner.
- DÜRSCHIED, CHRISTA; WAGNER, FRANC; BROMMER, SARAH (2010): *Wie Jugendliche schreiben. Schreibkompetenz und neue Medien*. Mit einem Beitrag von Saskia Waibel. Berlin-New York: de Gruyter.
- FRICK, KARINA (2017): *Elliptische Strukturen in SMS. Eine korpusbasierte Untersuchung des Schweizerdeutschen*. Berlin-Boston: de Gruyter.
- GAILBERGER, STEFFEN; WIETZKE, FRAUKE (Hg.): *Deutschunterricht in einer digitalen Gesellschaft. Unterrichts Anregungen für die Sekundarstufen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- GLOY, KLAUS (2012): Empirie des Nichtempirischen. Sprachnormen im Dreieck von Beschreibung, Konstitution und Evaluation. In: Günthner, Susanne; Imo, Wolfgang; Meer, Dorothee; Schneider, Jan Georg (Hg.): *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm*. Berlin-Boston: de Gruyter, S. 23–40 (= Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 296).
- HAUSENDORF, HEIKO; KESSELHEIM, WOLFGANG; KATO, HILOKO; BREITHOLZ, MARTINA (2017): *Textkommunikation: ein textlinguistischer Neuansatz zur Theorie und Empirie der Kommunikation mit und durch Schrift*. Berlin-Boston: de Gruyter.
- MAROSSEK, DIANA (2012): *Kommst du Bahnhof oder hast du Auto? Warum wir reden, wie wir neuerdings reden*. Berlin: Schlegel.
- OESTERREICHER, WULF; KOCH, PETER (2016): 30 Jahre »Sprache der Nähe – Sprache der Distanz«. Zu Anfängen und Entwicklungen von Konzepten im Feld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Feilke, Helmuth; Hennig, Mathilde (Hg.): *Zur Karriere von »Nähe und Distanz«. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells*. Berlin-Boston: de Gruyter, S. 11–70.
- SCHLOBINSKI, PETER; SIEVER, TORSTEN (Hg., 2018): *Sprachliche Kommunikation in der digitalen Welt*. Eine repräsentative Umfrage, durchgeführt von forsa. *Networx 80*. Online: <https://www.medien-sprache.net/de/networx/networx-80.aspx> [Zugriff: 15.8.2018].
- SPITZMÜLLER, JÜRGEN (2014): Die dunkle Seite des Textes. »Mündlichkeit« als Hilfskonzept der Text- und Medienlinguistik. In: Grundler, Elke; Spiegel, Carmen (Hg.): *Konzeptionen des Mündlichen – wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen*. Bern: hep, S. 32–46.
- WAMPFLER, PHILIPPE (2017): *Digitaler Deutschunterricht. Neue Medien produktiv einsetzen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- WIESE, HEIKE (2012): *Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht*. München: C. H. Beck.

Jutta Ransmayr

## »Fladern« geht gar nicht – oder doch? Österreichisches Deutsch und Fragen von Norm und Variation im Deutschunterricht

Deutschlehrkräfte stehen ständig vor Entscheidungen über angemessenen oder unangemessenen Sprachgebrauch. Insbesondere dann, wenn es um Phänomene innerhalb der großen Bandbreite an Variation im Deutschen und dabei auch um österreichisches Deutsch geht, ist der adäquate Umgang mit Normativitätsfragen nicht immer einfach. In diesem Beitrag wird zum einen gezeigt, wie lehrerseitige Spracheinstellungen in Österreich und ihr Bild von der deutschen Sprache das normative Handeln von DeutschlehrerInnen beeinflussen. Zum anderen werden ausgehend von den aktuellen Rahmenbedingungen Impulse gegeben, wie Deutschlehrende mit den Themen »Variation im Deutschen« und »österreichisches Deutsch« im Unterricht umgehen können und welche Voraussetzungen dafür gegeben sein sollten.

Sprachliche Normfragen wie die im Titel aufgeworfene Frage werden wohl des Öfteren in Österreichs Lehrerzimmern unter FachkollegInnen besprochen. Die Entscheidung über den angemessenen oder unangemessenen beziehungsweise richtigen oder falschen Sprachgebrauch verfolgt Deutschlehrende fast tagtäglich, und oft ist es schwierig, zu einer nachvollziehbaren Entscheidung zu gelangen. Im Rahmen einer Fachdiskussion,<sup>1</sup> bei der auch die Themen »Umgang mit Variation in der deutschen Sprache« und »österreichisches Deutsch« besprochen wurden, begründete eine Deutschlehrkraft (FW1) ihre Meinung zum Korrekturbedarf bei Begriffen, die vor allem in Österreich gebräuchlich sind, folgendermaßen:

---

JUTTA RANSMAYR ist Assistenzprofessorin für Sprachdidaktik am Institut für Germanistik an der Universität Wien und AHS-Lehrerin. Forschungsschwerpunkte: Österreichisches Deutsch, Sprachdidaktik, Korpuslinguistik. E-Mail: jutta.ransmayr@univie.ac.at

1 Diese Fachdiskussion fand im Rahmen des Forschungsprojekts »Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache« statt, siehe dazu Fußnote 2.

Was ich nicht anstreich', sind so typisch österreichische Ausdrücke wie »Greißler«, und ah »Wimmerl«, »Stutzen«, »gefladert« allerdings schon. Des g 'hört für mich eigentlich schon in den Dialekt hinein.

Nach einer ersten intuitiven Einschätzung nach Bauchgefühl sollte im Idealfall folgen, dass Lehrkräfte der Sache mit Hilfe von präskriptiven Nachschlagewerken auf den Grund gehen, bevor der Rotstift angesetzt wird. Schlägt man <fladern> im *Online-Duden* nach, so findet man keinerlei Hinweis auf eine Dialektzuordnung, sondern lediglich, dass fladern hauptsächlich in Österreich gebräuchlich ist (siehe Abb. 1).



**Abb. 1:**  
*fladern* im *Online-Duden*

Das *Österreichische Wörterbuch* (2016, S. 244) verzeichnet *fladern* als »regional, umgangssprachlich«, und im *Variantenwörterbuch* (Ammon/Bickel/Lenz 2016, S. 239) findet sich der Verweis auf den Gebrauch in Österreich sowie »salopp, Grenzfall des Standards«. Was bedeutet dies nun für Deutschlehrkräfte, die eine Entscheidung über angemessenen und unangemessenen Sprachgebrauch treffen sollen? Während sich die eine Lehrkraft an dem Ausdruck gar nicht stört, empfindet ihn eine andere als Normverstoß, wie das obige Zitat belegt. Sicherlich werden Faktoren wie Kontext, Textsorte bzw. schriftlicher oder mündlicher Gebrauch eine Rolle dabei spielen, wie der fragwürdige Ausdruck zu bewerten ist. Letztlich obliegt es jedoch ganz allein dem/der einzelnen Deutschlehrenden, eine Entscheidung zu treffen. Dass der Kodex diesbezüglich lückenhaft bzw. widersprüchlich ist, ist der Sache nicht zuträglich. Nichtsdestotrotz hat diese knifflige Angemessenheitsfrage aber auch etwas Gutes: So ein Dilemma ist eine wunderbare Gelegenheit, Norm und Variation im Deutschen mit den SchülerInnen zu thematisieren und das Sprachbewusstsein zu schärfen. Damit dies möglichst gut gelingen kann, sollten ein paar Voraussetzungen erfüllt sein.

Nach einem kurzen Einblick in theoretische Grundlagen zur Beschreibung der Variation im Deutschen soll in diesem Beitrag zum einen auf Basis von Forschungsergebnissen aus dem FWF-Projekt »Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache« (de Cillia/Ransmayr 2019)<sup>2</sup> gezeigt werden, wie sich die derzeiti-

2 Das Forschungsprojekt »Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache« (FWF-Projekt Nr. P23913-G18, September 2012 – April 2015, Universität Wien, Projektleitung Prof. Rudolf de Cillia, Projektmitarbeit Ass.-Prof. Dr. Jutta Ransmayr, Mag. Ilona Elisabeth Fink) hat sich erstmals mit der Frage auseinandergesetzt, wie verschiedene Varietäten des Deutschen sowie die standardsprachliche, länderspezifische Variation des Deutschen in der österreichischen Schul- und Ausbildungslandschaft thematisiert werden. Untersucht wurden zum einen Deutsch-Lehrpläne, Deutsch-Lehrbücher und Studienpläne für die DeutschlehrerInnen-Ausbildung. Zum anderen wurden 164 DeutschlehrerInnen aller Schulformen (Grundstufe, Sekundarstufe I und II) und 1264 AHS-OberstufenschülerInnen mittels Fragebögen befragt. Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung wurden deskriptiv und inferenzstatistisch ausgewertet. Darüber hinaus wurden 21 vertiefende Interviews mit Lehrkräften aus allen Bundesländern sowie zwei Gruppendiskussionen mit SchülerInnen und LehrerInnen durchgeführt. Zusätzlich zu den Befragungen wurden in sieben Klassen teilnehmende Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt.

ge Ausgangslage für DeutschlehrerInnen darstellt – und wie sie sich auf den schulischen Umgang mit Norm und Variation auswirkt. Dabei werden Spracheinstellungen bzw. Normvorstellungen österreichischer DeutschlehrerInnen sowie unterrichtsrelevante und handlungsleitende Rahmenbedingungen in den Blick genommen. Zum anderen sollen Impulse für die Praxis gegeben werden, wie sich Deutschlehrkräfte dem Thema »Österreichisches Deutsch, Norm und Variation« im Unterricht annähern können und welche Ressourcen ihnen dafür zur Verfügung stehen.<sup>3</sup>

### **1. Konzeptualisierung der deutschen Sprache – wie Deutschlehrende Deutsch sehen und warum die Kenntnis wissenschaftlicher Konzepte in der Praxis wichtig ist**

Das Bild, das DeutschlehrerInnen von der deutschen Sprache haben, beeinflusst maßgeblich ihre Handlungen als Lehrkräfte, seien es Handlungen sprachnormativer Natur, etwa bei der Korrektur schriftlicher Schülerarbeiten, oder auch Sprechhandlungen bei der mündlichen Unterrichtskommunikation während der Deutschstunde. Da für den schulischen Unterricht (in) der Bildungssprache Deutsch insbesondere die Varianz auf der Ebene der Standardsprache eine Rolle spielt, sollen hier kurz die wichtigsten Modelle der Konzeptualisierung der deutschen Sprache dargestellt werden.

In der Fachliteratur wird die deutsche Sprache als eine an Varianten und an Varietäten besonders reiche Sprache beschrieben (vgl. Barbour/Stevenson 1998). Was die Ebene der Standardsprache betrifft, wird in einer großen Anzahl der einschlägigen Publikationen die deutsche Sprache heutzutage als »plurizentrische« Sprache konzeptualisiert.<sup>4</sup> Mit Hilfe der plurizentrischen Konzeptualisierung können vor allem länderspezifische, aber auch großräumige und grenzüberschreitende Formen von standardsprachlicher Variation sauber erklärt und beschrieben werden.

So liegt auch dem *Variantenwörterbuch des Deutschen*, der aktuellsten und fundiertesten lexikographischen Ressource für das Nachschlagen von länderspezifischen Varianten, »im Einklang mit der neueren Forschung [...] die Konzeption des Deutschen als plurizentrische Sprache zugrunde.« (Ammon/Bickel/Lenz 2016, S. XXXIX). Eine Sprache gilt als plurizentrisch,

wenn diese in mehr als einem Land als nationale oder regionale Amtssprache in Gebrauch ist und wenn sich dadurch standardsprachliche Unterschiede herausgebildet haben. Typische Beispiele für plurizentrische Sprachen sind neben dem Deutschen das Englische (unterschiedliche Ausprägung der Standardsprache in Großbritannien, den USA, Australien und anderen Ländern), das Französische (standardsprachliche Besonderheiten in Frankreich, der Schweiz, Belgien und andernorts), das Spanische oder das Portugiesische. (Ammon/Bickel/Lenz 2016, S. XXXIX).

---

3 Zwei Arbeitsblätter zum Thema »Variation in der deutschen Standardsprache: regionale und plurizentrische Variation im Deutschen« stehen für die Bearbeitung im Unterricht zum Download bereit: [www.aau.at/ide](http://www.aau.at/ide).

4 Vgl. z. B. Clyne 1995; Ammon 1995, 2005; Ammon u. a. 2004; Ammon/Bickel/Lenz 2016; Ebner 2008; Schmidlin 2011; Pfrehm 2007, 2011; Kellermeier-Rehbein 2014; Dollinger 2016.

Eine eigene Standardvarietät liegt Ammon (1995, S. 74) zufolge dann vor, wenn ein »linguistischer Kodex« vorliegt, wie etwa eigene, amtlich verbindliche normative Wörterbücher. Das Konzept der Plurizentrik geht davon aus, dass es von staatlichen Grenzen beeinflusste (nationale) Varietäten des Deutschen gibt, und verfügt diesbezüglich über eine ausdifferenzierte Theorie und Terminologie.<sup>5</sup>

Eine alternative bzw. unter Umständen ergänzende Möglichkeit der Konzeptualisierung ist die Beschreibung des Deutschen als »pluriareale« Sprache. Beim pluriarealen Konzept steht die regionale Variation der deutschen Sprache auf Basis kleinregionaler bzw. dialektaler Räume im Mittelpunkt der theoretischen Modellierung – und es wird nicht von staatlichen bzw. nationalen, sondern von regionalen Varietäten ausgegangen, die nicht mit Staatsgrenzen korrelieren. Für die Beschreibung der standardsprachlichen Ebene, wie sie besonders für den normativen Kontext des Deutschunterrichts bzw. der Bildungssprache ausschlaggebend ist, eignet sich vorrangig das Konzept der Plurizentrik. Für andere, weniger stark normativ orientierte Kontexte, kann das pluriareale Konzept das Modell der Wahl sein.<sup>6</sup>

Befunde aus dem bereits erwähnten Forschungsprojekt »Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache« belegen eindrücklich eine überwiegend plurizentrische Sichtweise auf das Deutsche unter den befragten DeutschlehrerInnen und SchülerInnen. Für diesen Beitrag relevante Ergebnisse sollen an dieser Stelle kurz zusammengefasst werden, um den Zwiespalt zwischen einer intuitiv plurizentrischen Orientierung der Deutschlehrenden – wonach die Standardvarietäten Deutschlands, Österreichs und der Schweiz gleichwertig nebeneinanderstehen – und der gleichzeitig bestehenden Normverunsicherung anschaulich zu machen, wie sie sich derzeit unter der österreichischen Deutschlehrerschaft darstellt. Die Ergebnisse dieser österreichweiten Befragung haben gezeigt, dass Österreichs DeutschlehrerInnen klar plurizentrisch eingestellt sind: 90 Prozent der LehrerInnen unterstützten etwa die Aussage, dass Deutsch eine »Sprache mit Unterschieden in der Standardsprache zwischen den einzelnen Ländern« ist. Unter den Lehrkräften mit Universitätsausbildung, den AHS-LehrerInnen, lag der entsprechende Wert sogar bei 95 Prozent. Unsere Forschungsergebnisse haben auch eindrücklich belegt, dass österreichische DeutschlehrerInnen grundsätzlich von der Existenz eines österreichischen Deutsch ausgehen. Denn es gab auch breite Zustimmung von den LehrerInnen (80 %) auf die Frage, ob sie glauben, dass es ein österreichisches Standarddeutsch gibt. Was häufig ins Treffen geführt wird, wenn die Existenz eines österreichischen Deutsch diskutiert bzw. in Abrede gestellt wird, sind die regionalen Sprachunterschiede, die innerhalb Österreichs vorhanden sind. Unsere Ergebnisse zeigen jedoch, dass die von uns befragten LehrerInnen mehrheitlich trotz innerösterreichischer Sprachunterschiede von einer österreichischen

---

5 Für eine genaue Darstellung des plurizentrischen Konzepts und des Begriffsinstrumentariums siehe z. B. Clyne 1995; Ammon 2005; Ammon/Bickel/Lenz 2016.

6 Kritisch zum pluriarealen Modell: Dollinger 2019.

Standardvarietät ausgehen: Die Behauptung, dass für ein eigenes österreichisches Standarddeutsch zu große regionalsprachliche Unterschiede innerhalb Österreichs vorhanden wären, wurde von der klaren Mehrheit der befragten LehrerInnen (82 %) abgelehnt – von den AHS-LehrerInnen sogar fast einstimmig.

Trotz dieser weitgehenden Einigkeit bei der Konzeptualisierung des Deutschen als plurizentrische Sprache und der überwiegenden Annahme einer österreichischen Standardvarietät konnte in unserem Forschungsprojekt jedoch auch eine Normverunsicherung unter den Lehrenden festgestellt werden. Denn bei einer Frage zur Einschätzung der »Korrektheit« des österreichischen Deutsch und einer nachfolgenden Kontrollfrage ergaben sich ambivalente Befunde: Zwar gaben zuerst 86 Prozent der Deutschlehrkräfte spontan an, dass sie das Standarddeutsch, das in Österreich verwendet wird, für genauso korrekt halten wie das in Deutschland. Bei einer Kontrollfrage an späterer Stelle im Fragebogen fielen die Antworten bei einer ähnlichen, etwas differenzierter gestellten Frage jedoch widersprüchlich aus: Auf die Frage, inwiefern sie der Aussage, dass deutsches Deutsch korrekter als österreichisches Deutsch wäre, zustimmen oder sie ablehnen, wäre zu erwarten gewesen, dass entsprechend der Antworten auf die vorangegangene Frage etwa 86 Prozent der Lehrkräfte dieser Aussage nicht zustimmen würden. Überraschenderweise waren es jedoch nur 44 Prozent, die diese Aussage ablehnten, und der Rest stimmte in unterschiedlich starkem Ausmaß (von wenig bis sehr stark) zu, dass deutsches Deutsch korrekter als österreichisches Deutsch wäre.

## 2. Für sprachliche Normen und Variation sensibilisieren

### 2.1 Derzeitige Rahmenbedingungen

DeutschlehrerInnen werden berufsbedingt von der Gesellschaft und insbesondere den SchülerInnen als »Sprachnormautoritäten« bzw. »Sprachnormexperten« angesehen. Dass es ihnen vielfach nicht leichtfällt, die sprachliche Variation in Österreich zu beschreiben,<sup>7</sup> mit den entsprechenden Begriffen zu benennen und in weiterer Folge thematisch für den Unterricht aufzubereiten, ist angesichts der Tatsache, dass diese Inhalte weder in der DeutschlehrerInnen-Ausbildung systematisch verankert sind noch in den Schulbüchern Klärung erfahren, nicht weiter verwunderlich. Zur Illustration sei hier eine Interviewpassage mit einer AHS-Lehrerin (FB2) zitiert, die sichtlich damit kämpft, die Unterschiede zwischen Standardsprache, Umgangssprache und Dialekt in Worte zu fassen:

» - - Hm. (lacht) Mmh - - Najo. - - Puh. Des is schwierig. Najo umgangs/ umgangssprachliche/ also do würd i eher sogn is es vom Wortschatz her Wortebene, und ahm der Dialekt spiegelt si wie gesagt eher

---

7 Siehe dazu auch den Beitrag von Buchner/Elspaß in diesem Heft.

auf der hm- ...-wie sogt ma do. Also einfach vom/von der Aussprache und so, mehr in der Aussprache vielleicht wider als/als auf der lexikalen.«<sup>8</sup>

Deutschlehrkräfte stehen häufig vor einem Dilemma: Von ihnen wird fachliche Kompetenz erwartet in einem Bereich, der in der Ausbildung, in den Lehrplänen und in den Lehrbüchern zumeist ein blinder Fleck ist. Dies wurde auch von Deutschlehrenden selbst bei der LehrerInnen-Gruppendiskussion angesprochen und mit Forderungen verknüpft, wie die folgende Passage eindrücklich veranschaulicht:

M1 (1423): »Ich würds SEHR wichtig finden, des *in der Lehrerausbildung* deutlich zu machen, dass es ein österreichisches Deutsch gibt, linguistisch fundiert. (Einwurf F3: »Hm. Reicht net!«) Es geht darum, was die Lehrer unterrichten, wie die Lehrer unterrichten, und dass do a Bewusstsein für österreichisches Deutsch erzeugt wird.«

F 5 (1433): »Net nur in der Lehrerausbildung, sondern auch in den Lehrplänen.«

F 4 (1434): »Die ganzen Schulbücher gehörn umg'ändert!«

In den Einzel-Interviews werden von Lehrkräften ähnliche Wünsche geäußert – wie von dieser Lehrerin aus Wien (FW1):

»Oiso was mir fehlt, wären ehrlich gesagt geeignete Unterrichtsmaterialien [für das Thema ›Variation in der deutschen Sprache und österreichisches Deutsch‹], in den Büchern is es ja auch stiefmütterlich behandelt, und das Stiefmütterliche zeigt sich einerseits in der Menge, aber andererseits auch in der Art und Weise, es is sehr trocken. Ja? Und mir ist tatsächlich no nix Besseres eingefallen, und daher mach ichs auch so wenig. ... mich selber interessirts schon - - ah und ich wäre dankbar dafür, wenns was Gscheiteres gäbe!« (lacht).

Auf die Frage, inwieweit sie in ihrem Deutschunterricht unterschiedliche Varietäten (Dialekt/Umgangssprache/Standardsprache) thematisieren, gaben etwa 50 Prozent der Deutschlehrkräfte an, dass dieses Thema in ihrem Unterricht praktisch nicht vorkommt. Die andere Hälfte der DeutschlehrerInnen gab an, Variation im Deutschen bei passender Gelegenheit zu thematisieren, meist mit selbst erstellten Materialien. Es kann somit davon ausgegangen werden, dass die Varietäten-Thematik wohl eher unsystematisch in den Deutschunterricht integriert wird.

## 2.2 Impulse für die Praxis: Fachkenntnisse erwerben und Lernende für sprachliche Variation sensibilisieren

In Anbetracht der geschilderten suboptimalen Rahmenbedingungen ist es nicht einfach, als Lehrkraft die Thematik fachlich trittsicher anzugehen. Trotzdem können und sollen sich Deutschlehrende dem Thema im Unterricht widmen, zumal es

---

<sup>8</sup> Transkriptionskonventionen bei der Verschriftlichung: HIAT (<http://exmaralda.org/de/hiat/>). Für die Lesbarkeit in diesem Artikel wurde die Transkription etwas vereinfacht. Eine Auflistung der wichtigsten, hier verwendeten Transkriptionszeichen befindet sich im Anhang (vgl. dazu Rehbein u. a. 2004).

erfahrungsgemäß von den Lernenden als recht spannend empfunden wird und damit nicht nur Varietätenwissen vermittelt, sondern auch das Sprachbewusstsein der SchülerInnen geschärft wird. Die Vertiefung oder auch das Wecken des Varietätenbewusstseins bietet darüber hinaus sprachkulturelle Anknüpfungspunkte und Bezüge zur Pragmatik. Gerade weil die meisten Jugendlichen heutzutage besonders die Neuen Medien stark nutzen, sind unterschiedliche Varietäten mehr denn je Teil der sprachlichen Lebensrealität der SchülerInnen. Voraussetzung dafür, dass DeutschlehrerInnen dem Thema unter den derzeitigen Bedingungen gerecht werden können, ist ein wenig Eigeninitiative. Es braucht vonseiten der Lehrkraft solides Fachwissen und einen Überblick über die Ressourcen, die zur Verfügung stehen. Im Folgenden soll auf Bereiche eingegangen werden, die dabei hilfreich sind.

Empfehlenswert ist es in erster Linie, sich fachlich weiterzubilden. Was die Fort- und Weiterbildung betrifft, so gibt es bereits seit 2013 in regelmäßigen Abständen bundesweite LehrerInnenfort- und -weiterbildungsangebote, die die Themen »Umgang mit sprachlicher Variation und Normen« bzw. »Österreichisches Deutsch« abdecken. Neben einem fachlichen und linguistisch fundierten Input werden bei diesen bundesweiten Seminaren auch fertig didaktisierte Unterrichtsmaterialien und Kopiervorlagen präsentiert, die den Einstieg ins Thema und die Unterrichtsvorbereitung erleichtern.<sup>9</sup> Erwähnenswert sind in diesem Kontext zwei Ressourcen, die im Handapparat von Deutschlehrkräften an Schulen nicht fehlen sollen: An erster Stelle genannt werden muss das *Varietätenwörterbuch des Deutschen* (Ammon/Bickel/Lenz 2016), das neben den üblichen Kodizes (*Österreichisches Wörterbuch*, *Duden*) eine erstklassige und äußerst genaue Nachschlagemöglichkeit in Hinblick auf Variation im Deutschen bietet und darüber hinaus auch theoretischen Hintergrund liefert. Weiters sollte in den Regalen des Fachbereichs Deutsch in den Lehrerzimmern das 72-seitige Materialheft (*Österreichisches) Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache* (BMBF 2014) nicht fehlen, das spielerisch gestaltete, lernergerechte Einstiege ins Thema samt Lösungen und Kommentaren sowie Fachtexte beinhaltet.<sup>10</sup> Material für interessierte LehrerInnen findet sich auch auf der Webseite des Bundeszentrums für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM) auf der »Themenplattform« unter »Österreichisches Deutsch«.<sup>11</sup>

Vereinzelt gibt es Lehrbuchserien, in denen Variation im Deutschen auf der Standardebene sowie österreichisches Deutsch explizit untergebracht sind – die Mehrzahl der Lehrwerke beschränkt sich in »Varietäten-Kapiteln« auf die Darstellung von Dialekträumen im gesamten deutschsprachigen Gebiet. Noch seltener sind jene Lehrbuchserien, in denen die Thematik rund um Variation und österrei-

---

9 Das bundesweite Seminar 2018 hat am 24. und 25. September im BMBWF Wien unter dem Titel »Schön sprechen!« *PädagogInnenbildung und Curriculaentwicklung im Spannungsfeld von schulischer Praxis und Sprachnorm* in Österreich stattgefunden.

10 Diese Publikation kann als PDF heruntergeladen oder kostenlos beim Referat für Kultur und Sprache angefordert werden. Download unter: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/oed.pdf?4endq2> [Zugriff: 10.9.2018] oder Bestellung unter [office@kulturundsprache.at](mailto:office@kulturundsprache.at).

11 <https://www.bimm.at/themenplattform/> [Zugriff: 10.9.2018].

chisches Deutsch dem schülerseitigen Sprachbewusstsein zuträglich und fachlich einwandfrei aufbereitet ist.<sup>12</sup> Häufig ist dies jedoch nicht der Fall, und manche Kapitel enthalten fachlich unsaubere Informationen, vermischen die Ebene des Dialekts mit österreichischem Standarddeutsch oder setzen österreichisches Deutsch gar mit Dialekt gleich. In solchen Fällen ist die Lehrkraft umso mehr gefordert, die entsprechenden Irrtümer und Missverständnisse wieder »auszubügeln«. Die gute Nachricht dabei ist, dass unscharfe Darstellungen im Lehrbuch umso mehr Anlass bieten, das Thema zu vertiefen – das didaktische Ausgangsmaterial ist dabei das unglückliche Kapitel im Lehrbuch. Beispielsweise werden in »Übersetzungs-« und Zuordnungsaufgaben gern »österreichische« und »deutsche« Begriffe gegenübergestellt. Nicht selten werden nicht standardsprachliche österreichische Ausdrücke – zum Beispiel Begriffe wie »Gschau«, »Gstätten« oder »Gschlader« – als »österreichisches Deutsch« verkauft und ihnen neutrale, gemeindeutsche standardsprachliche Begriffe gegenübergestellt (Blick, ungepflegtes Grundstück, ungenießbares Getränk). Hakt die Lehrkraft hier nicht ein, haben die SchülerInnen nach dieser Stunde gelernt, dass österreichisches Deutsch wohl eine Non-Standardvarietät sein muss – und in weiterer Folge haben die SchülerInnen vielleicht noch einen viel schwerer wiegenden Eindruck gewonnen: Nämlich, dass ihre Art zu sprechen und zu schreiben nicht die eigentlich »richtige« Art ist, um sich gut und normadäquat auszudrücken, dass es offenbar ein »gutes« Deutsch gibt, das nicht immer mit dem eigenen übereinstimmt, dass Österreichisch mit Dialekt gleichzusetzen ist, dass es anscheinend kein österreichisches Standarddeutsch gibt und dass österreichisches Deutsch irgendwie nicht ganz in Ordnung ist.

Wortschatzlisten können, wenn man kontrastiv arbeiten möchte, griffige Gelegenheiten darstellen, die SchülerInnen selbstständig recherchieren zu lassen bzw. sie zu »SprachbeobachterInnen« zu machen, um Wörter zu untersuchen. Leitfragen (die entsprechend der Schulstufe angepasst werden müssen) können dabei sein: Kenne ich das Wort? Würde ich es selbst verwenden, sowohl schriftlich als auch mündlich? In welchen Textsorten oder Gesprächssituationen würde ich es (nicht) verwenden? Kenne ich auch eine andere Bezeichnung für das Wort? Ist der Gebrauch des Wortes auf ein bestimmtes Land oder eine Region begrenzt? In welchen Wörterbüchern finde ich das Wort? Welche Information bietet der Wörterbucheintrag? Wie schätzen andere Personen das Wort ein? Als Lösungswege für diesen Auftrag können dabei »Expertenkonferenzen« in Form von kleinen Gruppengesprächen und das Nachschlagen in Wörterbüchern (*Österreichisches Wörterbuch*, *Duden*, *Variantenwörterbuch*, andere) zum Einsatz kommen. Auch im Internet darf und soll gesucht werden, Eltern oder andere ältere Personen können über ihre Einschätzung befragt werden. Für computeraffine Oberstufenklassen (vor allem 11. und 12. Schulstufe) mit ambitionierten DeutschlehrerInnen könnten auch

---

12 Zum Beispiel *Kompetenz: Deutsch*, Basisteil 7./8. Klasse (hpt); *Sprachräume 3* (öbv).

Recherchen in großen deutschsprachigen Sprachkorpora<sup>13</sup> ausprobiert werden, sodass die tatsächliche Verwendung von Begriffen in Texten verschiedener Länder und Regionen nachvollzogen werden kann. All diese Informationen werden gesammelt, sortiert und vor allem diskutiert und geklärt. In diesem Prozess ist eine solide Fachkenntnis der Lehrkraft unverzichtbar. Grundlegende Termini wie Standardsprache, Umgangssprache, Dialekte, Varietäten, österreichisches Deutsch, deutsches Deutsch (oder in anderer Bezeichnung wie etwa bundesdeutsches Deutsch oder deutschländisches Deutsch) werden besprochen und kritisch diskutiert. Von der lexikalischen Ebene ausgehend können auch Unterschiede auf anderen Ebenen des Systems angesprochen werden (Grammatik, Aussprache, Pragmatik).

In jedem Fall kann und soll die Sensibilisierung für die Vielfalt des Deutschen und für österreichisches Deutsch auf allen Schulstufen stattfinden. Der Ausgangspunkt für die Varietäten-Arbeit ist aber nicht nur in vielleicht unvorteilhaften oder unvollständigen Lehrbuchkapiteln zu suchen, die einen Anlass für vertiefte Varietäten-Arbeit abgeben. Oftmals sind es ganz normale Lehrbuchtexte, in denen Beispiele für länderspezifische oder dialektale Variation zu finden sind. Didaktische Anknüpfungspunkte gibt es auch in tagesaktuellen Medienberichten, in literarischen Werken, die im Unterricht gelesen werden oder in Veröffentlichungen auf YouTube, die Anlass bieten können, das Thema anzusprechen. Ziel ist, dass Lernende eine Art »Antenne« für sprachliche Variation entwickeln, sodass ihnen sprachliche Varianz-Phänomene auffallen und sie diese neugierig reflektieren. Wenn es darum geht, die Erkenntnisse zu sammeln, zu festigen und unter Umständen zu visualisieren, sind den methodisch-didaktischen Phantasien keine Grenzen gesetzt: Memory-Spiele, Wort-Dominos oder selbst gestaltete Quiz- oder Brettspiele können gerade jüngeren SchülerInnen Spaß machen. Eigene Clips nach dem Vorbild von YouTube-Clips herzustellen, kann ebenfalls spannend sein. Voraussetzung dafür ist, dass sich Lehrkräfte in der Thematik zuhause fühlen und bereit sind, dem Thema im Unterricht Raum zu geben. Ob man es schwerpunktmäßig als kleines Projekt ausgehend von einem Buchkapitel oder aus aktuellem Anlass macht oder immer wieder punktuell bei entsprechenden Gelegenheiten aufgreift, bleibt jeder Lehrkraft selbst überlassen. Wichtig ist, dass es überhaupt zum Thema gemacht wird, in fachlich sauberer Form.

### 3. Resümee

In diesem Beitrag wurde gezeigt, dass österreichische Deutschlehrkräfte von der Existenz einer österreichischen Standardvarietät ausgehen und die deutsche Sprache überwiegend plurizentrisch konzeptualisieren. Die präsentierten Forschungsergebnisse zeigen aber auch, dass die heimischen DeutschlehrerInnen unsicher

---

13 AMC (Austrian Media Corpus): österreichisches Sprachdatenkorpus. Kontakt für Zugang und Hilfestellung: Jutta Ransmayr: [jutta.ransmayr@univie.ac.at](mailto:jutta.ransmayr@univie.ac.at); Korpora des Instituts für deutsche Sprache (IDS): <https://www.ids-mannheim.de/cosmas2/>; DWDS (Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache): <https://www.dwds.de/> [Zugriffe: 10.10.2018].

sind, wenn es um die normative »Korrektheit« des österreichischen Deutsch geht. Daraus folgt, dass sie wohl auch bei der Normenvermittlung in Erklärungsnot geraten können. Gerade das aber sollte Lehrkräften nicht passieren: »Ein Deutschlehrer muss fähig sein, nachvollziehbare Begründungen für die Bewertung mündlicher und schriftlicher Äußerungen seiner Schüler geben zu können.« (Steinig/Huneke 2015, S. 18)

Weil den LehrerInnen aber weder in ihrer Ausbildung noch durch Lehrpläne oder Lehrbücher das nötige linguistische Wissen für den Umgang mit Norm(en) im Deutschunterricht vermittelt wird, stecken viele Lehrkräfte diesbezüglich in einer Zwickmühle: Als »normsetzende Instanzen« haben LehrerInnen die Aufgabe, den Sprachgebrauch zu »überwachen« und gegebenenfalls zu korrigieren. Als ÖsterreicherInnen spüren sie wiederum, dass ein Bewusstsein für österreichisches Deutsch wichtig und richtig ist. Obwohl den LehrerInnen damit bei der Vermittlung des österreichischen Deutsch als Bildungssprache eine prägende Rolle zukommt, müssen sie jedoch beim kontinuierlichen Urteilen über Korrektheit und sprachliche Angemessenheit ohne einen verbindlichen normativen Maßstab zurechtkommen.

Dieser Beitrag will aber auch deutlich machen, dass DeutschlehrerInnen mit etwas Eigeninitiative durchaus in der Lage sind, der Variationsthematik im Deutschunterricht gerecht zu werden – und dass selbst unvollständige oder gar fachlich unsaubere Lehrbuchkapitel didaktisches Potenzial bieten, wenn LehrerInnen entsprechend nachhaken. Zum Lernbereich »Sprachreflexion« gehört, dass in der Schule die Sprachwirklichkeit im deutschsprachigen Raum thematisiert und geordnet wird, womit eine Erweiterung des metasprachlichen und soziokulturellen Wissens der SchülerInnen einhergeht. Kommt noch die Kenntnis der wichtigsten Begrifflichkeiten zum Sprechen über sprachliche Variation dazu, gewinnen Lernende Sprachbewusstsein und Varietäten-Sensibilität. Sie tun sich dann letztlich auch viel leichter damit, die eigene Sprache in der Varietätenvielfalt des Deutschen zu verorten und Sprache souverän und situationsadäquat einzusetzen.

#### 4. Zum Schluss: Und was ist jetzt mit »fladern«?

Also geht *fladern* oder nicht? Im Sinne eines situativen Normkonzepts und eines flexiblen Normverständnisses muss jede/jeder DeutschlehrerIn bei solchen Normfragen selbst zu einer Antwort kommen. Unabhängig davon, ob es sich um Phänomene auf der Ebene der Dialekt-Standard-Unterscheidung handelt oder um die Frage der situativen Angemessenheit österreichischer oder bundesdeutscher Ausdrücke oder etwa um stilistische Konventionen. Ein Beispiel dafür wäre die weitverbreitete Annahme, schriftliche Erzählungen wären ausschließlich im Präteritum möglich und nicht unter Umständen auch im Perfekt, das im österreichischen Deutsch ein gern gewähltes Erzähltempus ist, wie uns die Werke Christine Nöstlingers zeigen. In diesem Sinne soll abschließend eine Deutschlehrkraft (F9, 751) zitiert werden, die den Nagel auf den Kopf trifft:

»Letztendlich sind WIR die Entscheidenden, ... WIR können uns nur bilden und möglichst weit werden und nicht – BLIND Normen v:erfolgen, ... wenn ma si genauer anschaut, eigentlich frogt, woher kumman sie, w::elcher liebe Gott hat des gsogt, dass ein/ eine Erzählung im Präteritum sein MUSS?«

## Literatur

- AMMON, ULRICH (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin u. a.: de Gruyter.
- DERS. (2005): Standard und Variation. Norm, Autorität, Legitimation. In: Eichinger, Ludwig; Kallmeyer, Werner (Hg.): *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* Berlin-New York: de Gruyter (= Jahrbuch des IDS 2004), S. 28–40.
- 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, GÜNTER (2004): *Variantenwörterbuch des Deutschen*. Berlin-New York: de Gruyter.
- AMMON, ULRICH; BICKEL, HANS; LENZ, ALEXANDRA NICOLE (Hg., 2016): *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen*. 2., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin-Boston: de Gruyter.
- BARBOUR, STEPHEN; STEVENSON, PATRICK (1998): *Variation im Deutschen. Soziolinguistische Perspektiven*. Übersetzt von Konstanze Gebel. Berlin: de Gruyter.
- BIMM: <https://www.bimm.at/themenplattform/> [Zugriff: 10.9.2018].
- BMBF (Hg., 2014): *(Österreichisches) Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache*. Wien. Online: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/oed.pdf?4endq2.pdf> [Zugriff: 10.9.2018].
- CLYNE, MICHAEL G. (1995): *The German language in a changing Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DE CILLIA, RUDOLF; RANSMAYR, JUTTA (2019, i. Dr.): *Österreichisches Deutsch macht Schule. Plurizentrik zwischen Theorie und Praxis in Unterricht und Bildung in Österreich*. Wien: Böhlau.
- DOLLINGER, STEFAN (2016): *On parallels, differences and distortions in the pluricentricity of English and German*. Vortrag bei der Tagung »Deutsch in Österreich« am 7. Juli 2016 in Wien. Scripted talk, written to be spoken. Zur Verfügung gestellt vom Autor.
- DERS. (2019, i. Dr.): *The Pluricentricity Debate*. London: Routledge.
- DUDEN ONLINE (o. J.): <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/fladern> [Zugriff: 10.9.2018].
- DWDS (DAS WORTAUSKUNFTSSYSTEM ZUR DEUTSCHEN SPRACHE) (o. J.): <https://www.dwds.de/> [Zugriff: 10.9.2018].
- EBNER, JAKOB (2008): *Österreichisches Deutsch*. Eine Einführung von Jakob Ebner. Mannheim u. a.: Duden.
- HIAT-TRANSKRIPTIONSKONVENTIONEN (o. J.): <http://exmaralda.org/de/hiat/> [Zugriff: 19.10.2018].
- KELLERMEIER-REHBEIN, BIRTE (2014): *Plurizentrik. Eine Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt.
- IDS-KORPORA (o. J.): <https://www.ids-mannheim.de/cosmas2/> [Zugriff: 10.9.2018].
- Österreichisches Wörterbuch* (<sup>43</sup>2016): Herausgegeben im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung. Wien: öbv.
- PFREHM, JAMES W. (2007): *An Empirical Study of the Pluricentricity of German: Comparing German and Austrian Nationals' Perception of the Use, Pleasantness, and Standardness of Austrian Standard and German Standard Lexical Items*. Dissertation, University of Wisconsin-Madison.
- DERS. (2011): The Pluricentricity of German: Perceptions of the Standardness of Austrian and German Lexical Items. In: *Journal of Germanic Linguistics*, H. 23.1, S. 37–64.
- REHBEIN, JOCHEN; SCHMIDT, THOMAS; MEYER, BERND; WATZKE, FRANZISKA; HERKENRATH, ANNETTE (2004): *Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT*. Arbeiten zur Mehrsprachigkeit 56. Folge B. Hamburg: Universität Hamburg.

SCHMIDLIN, REGULA (2011): *Die Vielfalt des Deutschen: Standard und Variation. Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache*. Berlin-Boston: de Gruyter.

STEINIG, WOLFGANG; HUNEKE, HANS-WERNER (2015): *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.

### Verwendete Transkriptionszeichen

|   |  |  |
|---|--|--|
| <i>Pausen:</i>  | -  | (1 Sek.)   |
|   | --   | (2 Sek.)   |
| /   |  | Abbruch einer Konstruktion   |
| hochgestellte Punkte                                  |  | abgebrochene Äußerung ohne Turnwechsel   |
| ?   |  | steigende Intonation mit interrogativer Bedeutung                                    |
| (lacht)   |  | Kommentar (lacht, hustet, räuspert sich etc.)  |
| BEISPIEL  |  | Betonung   |
| [ ]   |  | Auslassung von Teilen der Äußerung oder Einfügung durch Autorin                      |
| Kursivsetzungen                                       |  | dienen als Hervorhebung und verweisen auf im Textteil erwähnte inhaltliche Argumente |
| Verschriftung gemäß der Aussprache der SprecherInnen: | jetzt → jetz, also → oiso, gehört → ghört etc. |  |

Jürgen Ehrenmüller

# Lustvolle Sprachentdeckungsreisen abseits der (Norm-)Pfade

Willkommen in der Varietätenwerkstatt

**S**tellen Sie sich vor, Sie öffnen die Kühlschranktür und plötzlich finden Sie sich geschrumpft auf die Größe eines handelsüblichen 200g-Joghurtbechers auf dem zweiten Kühlregal wieder. Wie würden Sie sich fühlen? Wie würden Sie diese für Sie aus dieser Perspektive neue Umgebung wahrnehmen? Und wie würden Sie sich die Zeit vertreiben, bis Sie wieder herauskommen? Ausgehend von dieser absurden Situation lädt die vorgestellte Unterrichtsidee Schüler/innen ein, die Vielfalt der deutschen Gegenwartssprache und ihre eigene innere Mehrsprachigkeit zu entdecken und zu reflektieren und mit ihr abseits der Normpfade in kreativem Sprachhandeln von mündlichen Erzählungen über die WhatsApp-Story bis zur Spoken Poetry zu experimentieren.

Niemand würde wohl bezweifeln, dass es wichtig ist, Fremdsprachen zu lernen und zu beherrschen, also äußerlich mehrsprachig zu werden. Der inneren Mehrsprachigkeit, »[der] Beherrschung mehrerer, vor allem regionaler Varietäten«, aber wird mit Neuland/Hochholzer (2006, S. 175 f.) von der Medienöffentlichkeit und der Bildungspolitik nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Ist diese Feststellung zwar eher auf Deutschland bezogen, so mag für Österreich Ähnliches gelten.

In diesem Beitrag wird eine Unterrichtsidee für die achte Schulstufe vorgestellt, die Schüler/innen anleitet, eingebettet in kreatives Sprachhandeln Variation in der Sprache im Bereich der Mündlichkeit und ihre eigene innere Mehrsprachigkeit in einer Varietätenwerkstatt zu entdecken. Non-Standardvarietäten werden dabei nicht als defizitäre Abweichungen von der sprachlichen Norm und auch nicht im

---

JÜRGEN EHRENMÜLLER ist derzeit OeAD-Lektor an der Westböhmisches Universität in Pilsen, Lehrbeauftragter für die Didaktik der deutschen Sprache an der Karl-Franzens-Universität Graz und Schulbuchautor; zuvor Lehrer für Deutsch und Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung am BG/BRG Seebachergasse 11 in Graz. E-Mail: [juergen.ehrenmueller@uni-graz.at](mailto:juergen.ehrenmueller@uni-graz.at)

Kontext der Sprachpflege gesehen, wie dies mit Neuland/Peschel (2013, S. 209) häufig für die Beschäftigung mit Dialekt(en) im muttersprachlichen Deutschunterricht zutrifft, sondern vielmehr als Mittel der kreativen Verwirklichung und für sprachliche Experimente, das oft ganz andere Möglichkeiten bietet als die Standardsprache. Mit einbezogen wird auch Fachsprache, die – wird sie auf die Spitze getrieben – noch weitere, ganz eigene lustvolle Potenziale sprachlicher Gestaltung und sprachlicher Effekte bietet.

Die Unterrichtsidee beschäftigt sich mit der inneren Mehrsprachigkeit der Schüler/innen, Varietäten<sup>1</sup> und Variation in der (mündlichen) Sprache, mit Standardsprache, Umgangssprache und Dialekt sowie Jugendsprache und auch Fachsprache, aber auch sprachlichen (vor allem informellen und formellen) Registern<sup>2</sup> und Stilen<sup>3</sup>.

## 1. Fachdidaktische Verortung von Variation in der Sprache

Der Ausgangspunkt der Unterrichtswirklichkeit wie auch der Lehrwerksgestaltung ist mit Neuland/Peschel (2013, S. 209) in den meisten Fällen eine relativ homogene Standard- und Schriftsprache,

die von der gesprochenen wie aber auch geschriebenen Alltagswirklichkeit oft weit entfernt ist. Der Einbezug sprachlicher Varietäten und Stile, wie sie in der Varietätenlinguistik beschrieben werden, gelingt in der muttersprachlichen Didaktik noch am ehesten im Bereich der Dialekte, die in sprachpflegerischer Hinsicht ein traditionelles Gegenstandsfeld des Sprachunterrichts bildeten.

Innere Mehrsprachigkeit bietet aber nach Neuland/Hochholzer (2006, S. 175) viele Chancen und Potenziale: Gefördert werden könne eine rezeptive, aber auch produktive kommunikative Kompetenz mit dem Ziel, je nach Kommunikationspartner/innen und Situation »zwischen verschiedenen Varietäten der deutschen Sprache wechseln zu können«, was mit Dannerer (2017, S. 18) auch ein Kennzeichen

1 Unter »Varietät« ist hier mit Ammon (2016, S. 747) ein »Teil einer Spr[ache]« gemeint, »die in aller Regel eine größere Zahl von V[arietäten] umfasst, z. B. Dialekte, eine Standardvarietät«.

2 Mit Bußmann (2008, S. 577 f.) werden hier unter diesem Begriff »funktionsspezifische, d. h. für einen bestimmten Kommunikationsbereich (Institution) charakteristische Sprech- und Schreibweise[n]« verstanden (z. B. in der Rechtssprache, die Sprechweise bei einem Bewerbungsgespräch, im Freundeskreis etc.), die nach Dittmar (1997, S. 212) »kommunikative Praktiken« darstellen.

3 Mit Dittmar (1997, S. 225) wird »Stil« als »expressiver Akt des Registergebrauchs« gesehen, »als ein auf Wirkung und Expressivität ausgerichtetes System tendenzieller Gebrauchspräferenzen (von Sprechern), die kontextgebunden und gefiltert durch Registeranforderungen aus den verschiedenen Ebenen des einzelsprachlichen Varietätenraumes Ausdrucksformen selektieren und diese mittels Kookkurrenzrestriktionen zu einer spezifischen Stillage kombinieren«. Stil ist »prototypisch mit der personen- oder gruppenspezifischen Expressivität der jeweils durchzuführenden kommunikativen Aufgabe« verbunden und vermittelt »Sprecherinformationen (Geschlecht, Alter, Herkunft etc.), während Register in erster Linie je nach Kontext, Situation und Aufgabe sprachgebrauchsbezogene Informationen liefern« (ebd., S. 222). Register können durch unterschiedliche Stile umgesetzt werden. So kann z. B. ein Gespräch im Freundeskreis in verschiedenen Altersgruppen je nach spezifischer Ausdrucksweise jeweils anders gestaltet sein.

kompetenter Sprecher/innen im österreichischen Dialekt-Standard-Kontinuum darstellt.

Weitere Chancen, die sich durch die Thematisierung von Variation in der Sprache im Unterricht ergeben können, fassen Neuland/Peschel (2013, S. 211) folgendermaßen zusammen:

- Anknüpfung an eigene Spracherfahrung und Motivation durch erfahrungs- und interessen-geleitetes Sprachlernen,
- Orientierung des Unterrichts an der Zieldimension der komplexen Sprachwirklichkeit gegenüber einer künstlichen Vereinfachung der Zielsprache,
- Vermittlung vertiefter Kenntnisse im Gegenstandsfeld der mehrdimensionalen Normen und Gebrauchsweisen der deutschen Sprache, und zwar auch der Standardsprache,
- Förderung von Sprach- und Kulturbewusstheit sowie von Stilkompetenz.

Das Ziel der Beschäftigung mit Variation in der Sprache stellt schließlich mit Abraham (2016, S. 27) die »Entfaltung von Sprachbewusstsein« dar. Ein kompetenter und reflektierter Umgang mit Varietäten ist zudem nach Neuland/Peschel (2013, S. 211) Voraussetzung für die Entwicklung von Stilkompetenz.

Ein geeignetes sprachdidaktisches Konzept stellt bei der Thematisierung von Variation in der Sprache mit Nagy (2013, S. 182) Language Awareness dar. Deren Ziele sind, wie Luchtenberg (1995, S. 96) anführt, die sich auf James/Garrett (1992, S. 12 ff., zit. nach Luchtenberg 1995, S. 96) bezieht, ein Bewusstmachen von Sprachhandeln in soziokulturellen Kontexten, Sprachanalyse, das Wecken von Neugierde und Interesse an Sprache sowie die Anbahnung einer »aktiven Akzeptanz sprachlicher und innersprachlicher Vielfalt« und der Fähigkeit, Sprachmanipulation zu durchschauen sowie metasprachliche Kommunikation anzustoßen. Mit diesem Konzept können nach Nagy (2013, S. 182) die Varietäten der deutschen Sprache im Unterricht aufgegriffen werden: Durch diesen Zugang erscheinen sie auch nicht als defizitäre Abweichung von der Norm, sondern als weitere sprachliche Erscheinungsformen, die es zu entdecken und als Teil der Sprache und der (eigenen) Sprach(en)wirklichkeit zu sehen gilt.

## 2. Kreative Zugänge zu Variation in der Sprache

Vor der Subjektivierung des Kreativitätsbegriffs in den 1980er Jahren war er in den 1970ern vor allem auf das Durchbrechen sprachlicher Normen, das Spielen mit Sprache sowie das Schreiben von Unsinnstexten und die Verfremdung von Textvorlagen bezogen worden (Spinner 2015, S. 109). Winterling nannte 1971 in einem Aufsatz u. a. als Zielsetzungen der Kreativität im Unterricht, »die Normsysteme der Sprache und der sprachlichen Äußerungen [zu] erkunden« und »diese Normsysteme versuchsweise infrage [zu] stellen« sowie »diese [...] versuchsweise [zu] überwinden und unter Umständen durch andere [zu] ersetzen« (Winterling 1971, S. 252, zit. nach Spinner 2015, S. 109). Dieser Ansatz wird in der hier vorgestellten Unterrichtsidee aufgegriffen, wobei die Überwindung der Normsysteme radikal verstanden wird. Die Aufgaben laden die Schüler/innen ein, die Standardnorm der Sprache zu verlassen und abseits der (Norm-)Pfade eine sprachliche Welt zu erkunden,

die zum Teil ganz andere Möglichkeiten bietet: einerseits durch Wörter oder Wendungen, die in der Standardsprache zwar ein Pendant haben, das sich aber völlig anders gestaltet zeigt (wie das in Oberösterreich<sup>4</sup> verbreitete dialektale »a Neichtl« – »eine kurze Weile, nur kurz«), oder durch Wörter, die keine Pendants in der Standardsprache haben (wiederum ein dialektales Beispiel aus Oberösterreich: »dra wig« – »spät dran sein und es eilig haben«); vor allem aber auch durch eine andere, oft recht reichhaltige Sprachbilderwelt (wie z. B. als umgangssprachliche Beispiele »etwas (nicht) beim Schnapsen/Lotto gewonnen haben«, »keinen Blumentopf gewinnen« und »kalte Füße bekommen«).

Andererseits ergeben sich im Dialekt zudem durch eine andere Wortgestalt zum Teil neue und in der Standardsprache nicht mögliche Reimkombinationen: Eigentlich reimen sich »grillen« und »spielen« und »gespielt« und »wild« nicht, im oberösterreichischen Dialekt zum Beispiel aber sehr wohl und so werden ein (in diesem Fall anlautend) binnengereimter bzw. ein endgereimter Satz möglich: »Von der *Grüwuascht* zua *Spüwuascht*« (»Von der Grillwurst zur Spielwurst«), »Hob i mi zerst mitm *Wuaschtrادل* und dem fettn *Bradl gspüt*, / woar mir des dann doch zu *wüd*« (»Habe ich mich zuerst mit dem Wurstrad und dem fetten Bratl gespielt, war mir das dann doch zu wild«). Das »dialektale kreative Schreiben« lädt auch zu Experimenten mit dem im Vergleich zur Standardsprache unterschiedlichen Klang von Dialekt(en) ein, der eine andere Sprachmelodie ergeben kann.

Durch den kreativen und sprachspielerisch explorativen und experimentellen Zugang werden Varietäten abseits der Norm(pfade) so nicht nur zum Gegenstand des Unterrichts, sondern vor allem zu einem Werkzeug, mit dem eine kreative Welt gezimmert wird. So kann Dialekt(en), aber auch Ethnolekt(en) und Umgangssprache(n) Raum gegeben werden, in dem sie nicht als Abweichung begriffen werden, in dem auch nicht bloß auf Unterschiede fokussiert wird, sondern in dem mit ihnen selbst als eigenständiges – auch als wertvoll erachtetes – kreatives Ausdrucksmittel gearbeitet wird. Für manche mag es vielleicht auch leichter sein, zum Beispiel im Dialekt der eigenen Kreativität freien Lauf zu lassen, denn, wie der Schriftsteller und Schauspieler Herbert Eigner meint, der sowohl im Standard wie auch im Dialekt schreibt: »Manche Dinge kann man viel besser im Dialekt ausdrücken, als in der Hochsprache. Manche Dinge kann man überhaupt nur im Dialekt ausdrücken. Da hat die Hochsprache gar keine Chance.« (Kühn 2018)

### 3. Curriculare Verortung

Der Lehrplan für den Deutschunterricht in der Sekundarstufe I für die AHS (aus dem folgend zitiert wird) und die NMS (in diesem Punkt wortident mit dem AHS-Lehrplan) sieht unter dem Punkt »Sprechen« u. a. vor, dass die Schüler/innen lernen,

4 Die Herkunftssprache des Verfassers ist der oberösterreichische bzw. Mühlviertler Dialekt, der aber durch Kontaktvariation für Mühlviertler Ohren bereits deutliche steirische Züge trägt.

sich in zunehmendem Maß auf die jeweilige Sprechsituation einzustellen und dabei auch unterschiedliche Leistungen von Standardsprache und Herkunftssprachen zu erfahren. In geeigneten Gesprächs- (Partner-, Kleingruppen-, Klassengespräch ...) und Redeformen (spontanes, vorbereitetes und textgebundenes Sprechen) sollen die Schülerinnen und Schüler die Wirkungsweise verschiedener verbaler und nonverbaler Ausdrucksmittel erleben. (BMBWF 2000, S. 2)

Abgedeckt werden noch weitere curriculare Vorgaben für die achte Schulstufe, die dem downloadbaren Arbeitsblatt ([www.aau.at/ide](http://www.aau.at/ide)) vorangestellt sind.

## 4. Die Unterrichtsidee

### 4.1. Konzeption und Lernziele

Die Erkenntnisse der fachdidaktischen Forschung sowie die curricularen Vorgaben werden in der hier vorgestellten Unterrichtsidee umgesetzt, die

- von der Sprach(en)wirklichkeit der Schüler/innen ausgeht und an deren Spracherfahrungen anknüpft.
- mit der Sprach(en)wirklichkeit der Schüler/innen arbeitet.
- die deutsche Sprach(en)wirklichkeit nicht vereinfacht.
- Interesse und Neugierde an der Sprach(en)wirklichkeit wecken will.
- Schüler/innen anleitet, über Verwendungsweisen der deutschen Sprache von Dialekt bis Standard zu reflektieren.
- Sprachbewusstheit und Bewusstheit für die eigene innere Mehrsprachigkeit fördert.
- Schüler/innen einlädt, die von ihnen verwendeten Varietäten des Deutschen kreativ zu erproben.

Welche und wie viele verschiedene Varietäten in der konkreten Umsetzung der Unterrichtsidee jeweils thematisiert und behandelt werden (können), ist abhängig von der Sprach(en)wirklichkeit der Schüler/innen, an der die Arbeitsaufträge ansetzen. Die Unterrichtsidee umfasst explorative, analytische, reflexive und produktiv-kreative Aspekte und verfolgt folgende Lernziele:

- Die Schüler/innen nehmen Variation in der Sprache und ihre eigene Sprach(en)-wirklichkeit bewusst wahr.
- Die Schüler/innen nehmen vom Standard abweichende Sprachvarietäten nicht als defizitär wahr, sondern als weitere sprachliche Formen.
- Die Schüler/innen entscheiden eigeninitiativ über die Wahl verschiedener Sprachvarietäten und sprachlicher Register sowie Stile.
- Die Schüler/innen entdecken eigenständig verschiedene Sprachvarietäten.
- Die Schüler/innen testen Varietäten in verschiedenen kommunikativen Situationen aus.
- Die Schüler/innen erproben ihre innere Mehrsprachigkeit in verschiedenen kreativen Ausdrucksformen und experimentieren mit ihr.
- Die Schüler/innen erproben Mittel der sprachlichen Gestaltung.
- Die Schüler/innen erzählen mündlich eine Geschichte.

- Die Schüler/innen kommunizieren in verschiedenen Gesprächssituationen angemessen und trainieren ihre Registerkompetenz.

Werden von den Schüler/innen keine (regionalen) Varietäten verwendet, so liegen die Lernziele vor allem im Bereich der Register- und Stilkompetenz: Wie wird in verschiedenen Gesprächssituationen kommuniziert? Wie unterscheidet sich ein Gespräch mit Freund/inn/en von, wie in der Unterrichtsidee angeregt, einer Diskussion auf einem Kongress der Kühlschrankspezialist/inn/en?

## 4.2 Die Stationen der Unterrichtsidee

Die für die achte Schulstufe/4. Klasse AHS/NMS entworfene Unterrichtsidee ist in verschiedene »Stationen« unterteilt, die nun vorgestellt werden. Ein Arbeitsblatt mit den vollständig ausformulierten Arbeitsaufträgen ist unter [www.aau.at/ide](http://www.aau.at/ide) im Word-Format abrufbar. Es kann, darf, soll und möchte auch gerne abgewandelt und individuell an eine Klasse angepasst werden. Es ist möglich, die Unterrichtsidee vollständig oder nur in Teilen bzw. mit Schwerpunkten umzusetzen. Wird nur auf ein sprachspielerisches-kreatives Vorgehen fokussiert, kann nach der Ideenfindung in Station 1 gleich zu den »Kreativstationen« gewechselt werden. Der Ausgangspunkt des Lernens und »Spracharbeitens« ist folgendes absurde Erlebnis:

Die Geschwister Lukas/Luka (Anna/Ana/Alia) und Katharina/Katarina/Kamila (Amir/Andreas/Andrej), die beiden sind ungefähr so alt wie ihr, haben etwas Seltsames erlebt. Sie waren allein zuhause, wollten eigentlich nur etwas aus dem Kühlschrank holen – und plötzlich waren sie drinnen und auf die Größe eines 200g-Joghurtbechers geschrumpft!

Da die Schüler/innen in Teams zu zweit das Erlebnis erarbeiten und verarbeiten, werden jeweils männliche und weibliche Vornamen angeboten, aus denen sie wählen können – bewusst in unterschiedlichen Varianten, um auch Diversität zu berücksichtigen.

### Station 1: Ideensammlung

Das produktive und kreative Sprech- und Schreibhandeln bildet den Rahmen der Unterrichtsidee. In der ersten Station werden mit Free Writing und Clustering die Ideen gesammelt, mit denen in den folgenden weitergearbeitet wird.

### Station 2: Ankererzählung

Die zu zweit erarbeitete und gemeinsam präsentierte mündliche Ankererzählung dient später dem Abgleich mit den Gesprächssituationen. Anzunehmen ist, dass die Schüler/innen davon ausgehen, in dieser »institutionellen Unterrichtssituation« standardnah mündlich erzählen zu müssen. Sollte dies nicht zutreffen, müssen sie darauf hingewiesen werden, damit die Ankererzählung als weiterer »Sprachabgleich« herangezogen werden kann. Die Erzählungen werden mittels eines Smartphones/Diktiergeräts aufgenommen.

### Station 3: Varietätenkarussell

Im Varietätenkarussell spielen die Schüler/innen verschiedene Gesprächssituationen durch: Das absurde Erlebnis wird unterschiedlichen Gesprächspartner/innen erzählt (Freund/inn/en – auf einem Kongress der Kühlschrankspezialist/innen – in einem Interview mit einem regionalen Radiosender – in einer selbst gewählten Situation). Gearbeitet wird in Vierergruppen. Die Dauer der Gespräche ist im Arbeitsauftrag mit drei Minuten vorgegeben, damit eine Transkription noch in einem vertretbaren Zeitaufwand durchgeführt werden kann. Sollte dieser Aspekt der Unterrichtsidee nicht umgesetzt werden, können die Gespräche auch länger dauern. Welche Varietät, welches Register und welchen Stil die Schüler/innen jeweils wählen, entscheiden sie eigeninitiativ.

Die Dialoge werden wiederaufgenommen. Die Flüchtigkeit des Gesprächs wird so festgehalten für die folgende Reflexion und Analyse; durch die Aufnahme entsteht auch eine für diese beiden Prozesse nötige Distanz zum Sprechakt selbst.

### Station 4: Reflexion und Analyse

In dieser Station reflektieren die Schüler/innen angeleitet vom Arbeitsblatt, welche Varietät, welches Register (z. B. formell – informell) und welchen Stil sie aus welchen Gründen in der jeweiligen Gesprächssituation verwendet haben. Als Basis dienen hierbei die Aufnahmen, die auch mit der Ankererzählung abgeglichen werden. Anhand der Aufnahmen lassen sich auch Sprachanalysen durchführen; dafür müssen diese allerdings zuvor transkribiert werden – eine zugegeben nicht ganz einfache, aber dennoch lösbare Aufgabe. Nicht unerheblich ist dabei aber der Zeitaufwand.<sup>5</sup> Bearbeitet werden die Aufnahmen in Einzelarbeit, jedes Gruppenmitglied übernimmt eine.

Probleme könnte die Verschriftlichung von Dialekt verursachen, sofern welcher verwendet wurde. Eine angenäherte Verschriftlichung, zu der auch Hilfestellungen gegeben werden sollten, genügt für diesen Zweck. Es kann aber vermutet werden, dass die Schüler/innen nicht gänzlich ungeübt darin sind, denn schließlich wird Dialekt auch in SMS- und Messengerkommunikation verwendet.

Die Transkriptionen werden anschließend miteinander verglichen und es werden Charakteristika der jeweils verwendeten Varietäten erarbeitet. Das Arbeitsblatt bietet auch Analyseaspekte an, an denen sich die Schüler/innen orientieren können. Sollten sie ihre Sprache nicht variiert haben, funktioniert die Analyse klarerweise nicht. Es können in diesem Fall aber nach einer Reflexion, was jeweils angemessen erschien, die Situationen noch einmal durchgespielt werden.

---

5 Empfehlenswert ist, drei Unterrichtseinheiten für die Transkriptionsarbeit einzurechnen und, sofern die Schüler/innen in dieser Zeit nicht alles geschafft haben und nicht mehr allzu viel übrig ist, die Fertigstellung der Transkription als Hausübung aufzugeben oder als Arbeitsauftrag für das offene Lernen, sofern es ein solches am Schulstandort gibt. Ist dies der Fall, können auch größere Teile der Gesprächstranskription in dieses ausgelagert werden. – Es kann auch sein, dass die Schüler/innen rascher, bereits in zwei Unterrichtseinheiten, die Transkriptionen schaffen, wobei dennoch immer ein Puffer von einer weiteren sicherheitshalber mit eingeplant werden sollte.

Die Reflexion der Aufnahmen ist innerhalb der Unterrichtsidee wichtig, damit die Schüler/innen ihre eigene innere Mehrsprachigkeit und Variation in der Sprache bewusst und in Distanz zum mündlichen Sprachhandeln in den Gesprächssituationen wahrnehmen können. Die Analyse hingegen ist als fakultativ anzusehen und wenn wie bereits erwähnt auch nicht ganz einfach und zeitaufwendig, so doch lohnenswert. Ihre Ergebnisse können in weiterer Folge zudem dazu genutzt werden, Regeln der schließlich auch nicht regellosen Non-Standardvarietäten zu entdecken und Interferenzen zwischen Dialekt wie auch Umgangssprache und der Standardnorm zu thematisieren, und so die Beherrschung des (schriftlichen und mündlichen) Standards unterstützen.

### Station 5 und 6: WhatsApp-Story I und II

Haben Twitter in Form der »Twitteratur«<sup>6</sup> und auch die Facebook-Timeline wie bei Stefanie Sargnagl<sup>7</sup> bereits Eingang in die Literatur gefunden, wird in den Stationen 5 und 6 mit der »WhatsApp-Story« gearbeitet. Messengerkommunikation, die nach dem Modell von Koch/Oesterreicher (1985) zwar als medial schriftlich, aber konzeptionell (häufig, aber nicht zwingendermaßen immer) als mündlich anzusehen ist (siehe dazu auch Dürscheid in diesem Heft) und in der auch in Umgangssprache oder im Dialekt geschrieben wird, eignet sich sehr gut, um eine besondere Ästhetik durch multimediale Möglichkeiten zu schaffen. Die WhatsApp-Story kann in WhatsApp selbst geschrieben und mittels Screenshots ausgedruckt und/oder über einen Beamer präsentiert oder alternativ auch »analog« mit Stift und Papier verfasst werden, wobei Fotos eingeklebt werden können. Sie bietet aber auch die Möglichkeit zur Liveperformance, indem eine im Voraus erstellte Story in Echtzeit über ein mit einem Beamer verbundenes Smartphone aufgeführt wird.

In Station 5 wird eine WhatsApp-Story mit einer/einem der beiden im Kühlschrank gefangenen Jugendlichen und einer Freundin/einem Freund verfasst. Die Schüler/innen gehen dabei von ihrer eigenen »Messengersprache« aus.

Mit (erfundener) Kühlschrankfachsprache wird hingegen in Station 6 gespielt: Zwei Kühlschrankexpert/inn/en, die für dringende Analysen ebenfalls WhatsApp nützen aufgrund der einfachen Möglichkeit, Fotos auszutauschen, diskutieren in der App das Kühlschrankerlebnis.

### Station 7: Spoken Poetry

Poetry-Slams werden auch in Dialektversion(en) veranstaltet und die Unterrichtsidee lädt die Schüler/innen auch dazu ein, Spoken Poetry auszuprobieren, für die mit Poier (2009, S. 116) neben Oralität auch eine »jugendkulturell verlinkte Originalität eines Textes« kennzeichnend ist. Das absurde Erlebnis, zu dem bereits durch die vorhergehenden Arbeitsaufträge viele Ideen und Storylines vorliegen, wird nun

6 In Buchform »analisiert« z. B. von Alexander Aciman und Emmett Rensin (2011), die in 140 Zeichen Klassiker der Weltliteratur erzählen, oder Florian Meimberg (2011).

7 In analoger Form 2017 veröffentlicht.

ästhetisch verdichtet. Die Arbeitsaufträge führen die Schüler/innen auch an die Vorbereitung der Performance ihres Textes heran. Welche Varietät die Schüler/innen verwenden, bleibt ihnen überlassen und ist von ihrer Sprach(en)wirklichkeit abhängig: Die Texte können in Dialekt, Ethnolekt, (regionaler) Umgangssprache etc. verfasst werden. Das Arbeitsblatt gibt Stilmittelbeispiele aus dem (oberösterreichischen) Dialekt, die aber wirklich nur als Beispiele zu sehen sind: Für den konkreten Einsatz müssten sie an den jeweiligen regionalen Dialekt und die sprachliche Wirklichkeit der jeweiligen Schüler/innen angepasst werden. Sind unter diesen keine Dialektsprecher/innen, so sollten auch keine Dialektbeispiele gewählt werden, sondern zum Beispiel umgangssprachliche und/oder jugendsprachliche.

Als Zugang zu Spoken Poetry schlägt Poier (2009) folgende drei Impulse vor: Form, Inhalt und Sprache. Diese Impulse werden von der Unterrichtsidee in verschiedenen Stationen angesprochen und beim Spoken Poetry-Arbeitsauftrag zusammengeführt. Die Form ist vorgegeben: eine Kurzgeschichte zu dem absurden Erlebnis. Der Impuls Inhalt wird durch die Fokussierung auf das seltsame Erlebnis in den verschiedenen Stationen durchgehend angesprochen; der Impuls Sprache wird vom Arbeitsauftrag selbst abgedeckt, der für die Schüler/innen eine Übersicht über gut geeignete Stilmittel und weitere Tipps bereithält. Das Arbeitsblatt enthält auch Aufgaben zur Textoptimierung und Performance.

Empfehlenswert ist, auch (z. B. auf YouTube) Videos von Dialektlammer/-inne/n wie etwa Helene Ziegler, Raphael Kaufmann und der auch aus deutschen Comedy- und Satiresendungen bekannten Hazel Brugger anzusehen (wenn zur Sprach[en]wirklichkeit der Schüler/innen Dialekt zählt und Dialekttexte verfasst werden sollen), um einen Eindruck von Spoken Poetry sowie vom Einsatz von Mimik, Gestik und Stimme und Ideen für die Performance zu bekommen. Mit Anders (2016, S. 88) kann das Verfassen von Spoken Poetry bzw. Slam-Texten »am ehesten dem Kreativen Schreiben« zugeordnet werden: »Dieses Schreiben ist grundsätzlich frei von vorhandenen Textmustern und dient auch nicht der Analyse von Texten anderer Schreiber«. Texte von Dialektlammer/-inne/n können daher zwar, müssen aber nicht zwingend untersucht werden, bevor selbst ein Spoken Poetry-Text verfasst wird.

## 5. Zusammenfassung und Ausblick

Die Unterrichtsidee bietet Arbeitsaufträge, die Schüler/innen anleiten, ihre eigene innere Mehrsprachigkeit zu entdecken, mit dieser im kreativen Sprachhandeln zu spielen und zu experimentieren und so ihr Sprachbewusstsein auszubauen und zu erweitern. Sie reflektieren dabei auch, welcher Sprachgebrauch zu welcher Gesprächssituation passt und üben so ihre Registerkompetenz. Welche Varietäten der deutschen Gegenwartssprache thematisiert und bearbeitet werden (können), ist von der Sprach(en)wirklichkeit der jeweiligen Schüler/innen abhängig, an der die Unterrichtsidee ansetzt.

Es ist möglich, die Unterrichtsidee vollständig oder nur in Teilen umzusetzen, wobei die Station 1 durch den Fokus auf die Ideenfindung konstitutiv ist. Die ent-

standenen Texte bzw. Performances können auch im Rahmen eines Vortragsabends präsentiert und/oder gesammelt in einem Band im Eigenverlag herausgegeben werden. Dies ist, so sei aus eigener Erfahrung hinzugefügt, empfehlenswert, da es den Schüler/inne/n auch zeigt, dass ihre Texte und Performances an sich wertvoll sind und nicht nur durch ihre Eigenschaft als Ergebnis eines mitarbeitersrelevanten Arbeitsauftrages im Unterricht. Es können dabei auch verschiedene absurde Situationen gewählt werden, damit sich nicht alle Texte/Performances nur um einen Tag im Kühlschrank drehen.

## Literatur

- ABRAHAM, ULF (<sup>2</sup>2016): *Sprechen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht*. Stuttgart: Klett.
- ACIMAN, ALEXANDER; RENSIN, EMMETT (2011): *Twitteratur. Weltliteratur in 140 Zeichen*. München: Sanssouci.
- AMMON, ULRICH (<sup>5</sup>2016): Varietät. In: Glück, Helmut; Rödel, Michael (Hg.): *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: Metzler, S. 747.
- ANDERS, PETRA (<sup>3</sup>2016): *Poetry Slam. Unterricht, Workshops, Texte und Medien*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Deutschdidaktik aktuell, Bd. 34).
- BMBWF (2000): *Lehrplan Deutsch für die AHS-Unterstufe*. Online: [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs7\\_781.pdf?61ebzn](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs7_781.pdf?61ebzn) [Zugriff: 31.8.2018].
- BUSSMANN, HADUMOD (Hg., <sup>4</sup>2008): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.
- DANNERER, MONIKA (2017): Gesprochene Sprache – Besonderheiten und Komplexität. In: BIFIE (Hg.): *Praxishandbuch für den Kompetenzbereich »Sprechen«. Deutsch, Sekundarstufe 1*. Graz: Leykam, S. 5–24.
- DITTMAR, NORBERT (1997): *Grundlagen der Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch mit Aufgaben*. Tübingen: Niemeyer.
- KOCH, PETER; OESTERREICHER, WULF (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, S. 15–43.
- KÜHN, WOLFGANG (2018): Dialekt ist immer Gefühl. Wolfgang Kühn interviewt Herbert Eigner. In: *DUM. Das ultimative Magazin*, Jg. 23, H. 86. Online: [https://www.dum.at/hefte/interview\\_86.php?nav=aus](https://www.dum.at/hefte/interview_86.php?nav=aus) [Zugriff: 7.9.2018].
- LUCHTENBERG, SIGRID (1996): Language Awareness-Konzeptionen. Ein Weg zur Aktualisierung des Lernbereichs »Reflexion über Sprache«. In: *Der Deutschunterricht*, H. 4, S. 93–108.
- MEIMBERG, FLORIAN (2011): *Auf die Länge kommt es an. Tiny Tales. Sehr kurze Geschichten*. Berlin: Fischer.
- NAGY, HAJNALKA (2013): Mit der Sprache in die Fremde gehen. Ernst Jandl für eine Didaktik der Mehrsprachigkeit. In: Schweiger, Hannes; Nagy, Hajnalka (Hg.): *Wir Jandln! Didaktische und wissenschaftliche Wege zu Ernst Jandl*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 18), S. 181–200.
- NEULAND, EVA; HOCHHOLZER, RUPERT (2006): Regionale Sprachvarietäten im muttersprachlichen Deutschunterricht. In: Neuland, Eva (Hg.): *Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang, S. 175–190.
- NEULAND, EVA; PESCHEL, CORINNA (2013): *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart-Weimar: Metzler.
- POIER, WOLFGANG (2009): Spoken Poetry – vom Text zur Performance und zurück. Ein Praxisbericht samt didaktischem Konzept. In: *ide. Informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 33, H. 4, S. 114–122.
- SARGNAGEL, STEFANIE (2017): *Statusmeldungen*. Reinbek: Rowohlt.
- SPINNER, KASPAR H. (<sup>3</sup>2015): *Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition*. Seelze: Kallmeyer (= Praxis Deutsch).

Ingelore Oomen-Welke

## Normen und *Leichte Sprache* im Kontext von Mehrsprachigkeit

*Leichte Sprache* ist ein Sprachregister, das primär die Kommunikation zwischen Menschen mit eingeschränktem Sprachgebrauch und Behörden erleichtern soll. Es beruht auf einem Vorschlag der UNESCO und soll weltweit Anwendung finden. Auch für den Unterricht in deutscher Sprache ist *Leichte Sprache* am Anfang hilfreich. Im Artikel werden die Merkmale *Leichter Sprache* – vor allem kürzere Wörter und kürzere, einfache Sätze – dargestellt; zusammen mit *Einfacher Sprache* als nächster Stufe können im Unterricht die zunächst basalen sprachlichen Anforderungen in Aufgabentexten schrittweise ausgebaut werden. Mündliche Paraphrasen, abschnittsweise in *Leichter Sprache* angeboten, erleichtern das Verstehen bzw. das konkrete Begreifen von Aufgabentexten und Anweisungen. Für Lehrpersonen ist Übung erforderlich.

In den 1960er Jahren, seit Basil Bernstein und dem starken Interesse an soziolinguistischen Fragestellungen<sup>1</sup> wurden *Sprachbarrieren* diskutiert; Barriere bedeutete in diesem Zusammenhang, dass bestimmte Gruppen von Menschen/Schichten beim Sprachausbau stecken bleiben, weil die Sprache der Öffentlichkeit, der Medien, der Verwaltung und im Bildungsbereich wie eine Schranke/Hürde/Barriere wirkt, die diese Menschen nicht überwinden können.

*Leichte Sprache* (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2013) ist ein relativ neues Sprachkonstrukt, das in diesem Kontext produktiv werden kann. Der Begriff, der auf

---

INGELORE OOMEN-WELKE war zunächst Realschullehrerin, dann bis 2008 Professorin für deutsche Sprache und ihre Didaktik an Pädagogischen Hochschulen, zuletzt PH Freiburg. Arbeitsgebiete: Sprachdidaktik, Didaktik des Deutschen als Zweitsprache, interkulturelles Sprachenlernen, Language-Awareness-Konzepte, Mehrsprachigkeitsdidaktik. E-Mail: oomenwelke@ph-freiburg.de

1 Siehe die Darstellung der Soziolinguistik bei Schlieben-Lange 1991.

Anhieb verstanden, doch von SprachdidaktikerInnen nicht auf Anhieb geliebt wird, versteht sich als Gegensatz zu *Schwerer Sprache*<sup>2</sup>, womit das elaborierte, an der Schriftsprache orientierte Sprachregister gemeint ist, das auch in gehobener mündlicher Sprache verwendet wird. Als Bereiche *Schwerer Sprache* gelten viele schriftsprachliche und an schriftlichen Registern orientierte Gebrauchsweisen, insbesondere Bildungssprache, Wissenschaftssprache, Verwaltungssprache, einige Textsorten der Mediensprache, Rechtssprache, Sprache der Schule, besonders Lesen und Texte im Sachfach-Unterricht, anspruchsvolle Sprache im Beruf.

Das Thema *Leichte Sprache* mag in diesem Themenheft überraschen. Sobald man sich damit beschäftigt, erkennt man, dass es im doppelten Sinne dazugehört:

- als erster Schritt in Richtung des Aufbaus einer normgerechten Sprache, die schrittweise weiter ausgebaut wird oder werden kann, im Prinzip sogar bis zu elaborierter Mündlichkeit. Das gelingt nicht allen Lernenden. Insbesondere solche aus wenig sprachintensivem Milieu und zusätzlich mit Deutsch als Zweitsprache können aber von einem produktiven Anfang per *Leichter Sprache* viel für weitere Ausbaustufen profitieren und angemessene Niveaus erreichen.
- als Hilfestellung für Sprachlehrende dabei, Anleitungen und Normen für die Einfachheit mündlicher und auch schriftlicher Texte zu finden und dadurch viele Texte für Lernende verständlicher zu machen, zum Beispiel durch Umformulierung und Reduktion. Dabei verstößt *Leichte Sprache* nie gegen die Norm der Korrektheit, denn das würde ihrem Ziel, ein früher oder erster Schritt zum Sprachausbau des korrekten Deutsch zu sein, zuwiderlaufen.

Für wen *Leichte Sprache* gut ist und was dabei zu beachten ist, das versuche ich hier darzustellen.

## 1. Woher kommt und was ist *Leichte Sprache*?

Die Einführung *Leichter Sprache* zum Beispiel in die Behördenkommunikation geht auf die UN-Behindertenrechtskonvention zurück, die Inklusion und sprachliche, bauliche sowie mediale Barrierefreiheit fordert und die weltweit Schranken für Menschen mit sprachlichen oder kognitiven Einschränkungen abbauen will (vgl. auch Mensch Zuerst 2008). Dazu gehören auch sprachliche Schranken (beides: Netzwerk Leichte Sprache 2013 und BMAS 2014, S. 5). Dies gilt nicht nur für das Deutsche, sondern für alle Amtssprachen der UN-Mitglieder und der Welt. *Leichte Sprache* soll ein *Recht für alle* sein oder werden – gemäß dem Gleichheitsgrundsatz.

In Kraft ist die Konvention in Österreich seit 2008, in Deutschland seit 2009 (siehe Diakonie Deutschland 2013, BMASK/Sozialministerium o. J.). Beide Länder erfüllen damit einen wortgleichen Verfassungsauftrag, nämlich nach Artikel 7 der

---

2 Diese Bezeichnung halte ich für unglücklich, weil sie Betroffene von der Standardsprache abschrecken kann; sie wird z. B. in BMAS 2014 gebraucht.

österreichischen<sup>3</sup> und Artikel 3 der deutschen Verfassung<sup>4</sup>: »Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.« Mit der Durchsetzung *Leichter Sprache* zum Beispiel per Fortbildung bei Behörden, deren Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen mündlich und schriftlich Verständigungsprobleme mit Bürgerinnen und Bürgern haben können, sollen durch *Leichte Sprache* Verstehen und Teilhabe aller an der sozialen Gemeinschaft erleichtert und gesichert werden. So steht es am Anfang der Broschüre des deutschen Sozialministeriums (BMAS 2014), das offensichtlich Beschäftigte bei Behörden zu adressatengerechter Kommunikation anleiten will:

Leichte Sprache wurde geschaffen mit dem Ziel,

Menschen mit Lern-Schwierigkeiten,  
Menschen, die nicht so gut lesen können,  
Menschen, die nicht so gut Deutsch sprechen (BMAS 2014, S. 5)

bei der Kommunikation zum Beispiel mit Behörden durch »Regeln und Tipps« zu helfen, wobei *Leichte Sprache* auch »gut für alle anderen Menschen« sei (ebd.).

Im Folgenden geht es – wenn auch nicht nur – um Menschen im Schulalter, dabei um solche, die wegen ihrer sozialen Umwelt oder wegen weniger intensiven Zweitspracherwerbs eine Zeitlang einen Bedarf an Unterstützung im Deutschen haben. Zuerst wird kurz beschrieben, wie *Leichte Sprache* angelegt ist, dann folgen Beispiele für das mündliche Besprechen von (oft schriftlich vorliegenden) Aufgaben. Im Ergebnis führt das Reformulieren in (immer korrekter) *Leichter Sprache* allmählich zu einer mündlichen Annäherung an schulische schriftsprachliche Texte.

## 2. Wie funktioniert *Leichte Sprache*?

Kennzeichnend für *Leichte Sprache* sind Begrenzungen der Quantität sprachlicher Einheiten, Vereinfachungen in Syntax und Lexik sowie einige anschauliche Strukturierungshilfen. Vereinfachung ist übrigens am Anfang jeden Sprachenlernens ein unerlässliches Prinzip. Eine normierende Tendenz besteht – neben der grammatischen Korrektheit – darin, dass Lehrende sich anfangs an die immer gleichen Vereinfachungsverfahren halten, damit Lernende das Gemeinte im Gesagten wiedererkennen und memorieren, so dass die noch schwierige (Fach-)Verständigung nicht durch Varianten beeinträchtigt wird. Mit dem Sprachfortschritt erfolgt dann der Übergang zur nächsthöheren Stufe: zu einfacher Sprache (vgl. Kellermann 2014) und weiter zur Schrift- und Fachsprache.

*Leichte Sprache* ist zunächst eine Varietät mündlicher Kommunikation, doch ist auch Schreiben in *Leichter Sprache* oft hilfreich. Meist werden folgende Empfehlungen für die Sprachmittel gegeben:

- einfache Wörter, möglichst Konkreta

---

3 <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000138> [Zugriff: 27.9.2018].

4 <https://www.bundestag.de/gg> [Zugriff: 27.9.2018].

- kurze Hauptsätze von nicht mehr als acht Wörtern
- Satzbau nach dem SVO(Adv)-Prinzip, möglichst keine Variation der Satzstellung
- lexikalische Konstanz, d. h. immer dasselbe Wort für dieselbe Person oder Sache, nicht zwischen *Schüler, Kind* und *Junge* oder *Schülerin, Kind* und *Mädchen* abwechseln
- Verzicht auf lange Zusammensetzungen, Fremdwörter, Abkürzungen, Sonderausdrücke
- Zusammengesetzte Wörter beim Schreiben durch Bindestrich oder Mediopunkt gliedern (vgl. Maaß 2014): Kinder-garten, Uhr-zeit,
- Genitiv, Konjunktiv, Passiv vermeiden
- Verzicht auf Metaphorik: *kühles Nass* → *kaltes Wasser* ; *Blumenmeer* → *viele Blumen*

Als nächste Aufbaustufe wird *Einfache Sprache* empfohlen, die durch wenige Restriktionen und hauptsächlich durch folgende Merkmale grob gekennzeichnet ist (Klar und deutlich 2015):

- a) Sätze mit bis zu 15 Wörtern
- b) Hauptsätze und einfache Nebensätze.

*Leichte Sprache* ist ein Register vor allem des mündlichen Sprachgebrauchs; sie kann aber für bestimmte Adressaten auch schriftlich Verwendung finden. *Einfache Sprache* kann gut schriftlich verwendet werden, zumal sie außer der Satzlänge wenige Beschränkungen kennt.

Die Vereinfachung in Wortschatz und Syntax bedeutet keineswegs Verkindlichung oder Anbiederung. Vor allem sollten Menschen, insbesondere Lernende, mit denen *Leichte Sprache* gesprochen wird, respektiert werden. Der Respekt wird durch nicht zu schnelles Sprechen, durch normale Intonation und vor allem durch Unterlassen des unaufgeforderten Duzens Erwachsener zum Ausdruck gebracht. Auf Letzteres wurde schon früher in der Soziolinguistik hingewiesen; Meisel (1980) zählte u. a. solch unerwünschtes Anbiedern zur *Linguistic Simplification*. Simplifizierung sollte vermieden werden: Wir unterscheiden auf Deutsch *einfach* ja, *simpel* nein.

### 3. Für wen ist *Leichte Sprache* wichtig, geeignet, nötig?

Oomen-Welke (2015, S. 28–30) nennt als Zielgruppen, neben den von der UNESCO primär adressierten Menschen mit Einschränkungen, noch folgende Menschen-  
gruppen:

- neu Eingewanderte und Eingewanderte mit längerer Aufenthaltsdauer, aber ohne ausgebaute Sprachkenntnisse
- dabei Menschen, die wenig Außenkontakt haben und keinen Sprachkurs besuchen (können), u. a. teils Frauen mit strikten häuslichen Bindungen
- Jugendliche ohne ausgebaute Lesekompetenz jedweder Herkunft
- schließlich Kinder von Neueinwanderern in der ersten Zeit des Deutsch-erwerbs.

Bei *Leichter Sprache* handelt es sich didaktisch um eine *Anfangsvarietät*, die eine erste Stufe darstellt und im Laufe der Lernzeit ausgebaut wird: mündlich und später schriftlich über verschiedene Niveaustufen, falls möglich bis zum Vollbesitz der Sprache des Landes, in dem man lebt (vgl. Niveaustufen A1–C2 nach GER, Europarat 2001). Diese Entwicklungsperspektive ist didaktisch fundamental, kein Lernender und keine Lernende soll auf niedrigem Niveau festgeschrieben werden. *Leichte Sprache* bietet am Anfang überschaubare sprachliche Einheiten und erweitert sich allmählich zur *einfachen Sprache*, die ihrerseits auf Ausbau der Sprachmittel und der verschiedenen Sprachregister hin (intim, privat, kollegial ... öffentlich, fachlich usw.) zur *Vollsprache* angelegt ist. *Leichte Sprache* und *Einfache Sprache* verstehen wir als »Interimskonzepte«. Schule, Unterricht, Ausbildung bedienen sich dieser Konzepte als Grundlagen und erweitern sie vielfältig; niemand wird jedoch auf das Verbleiben auf einem Niveau festgelegt.

Darüber hinaus ist es empfehlenswert, auch bei besser ausgebautem Deutsch nicht nur der Zwei- und Mehrsprachigen, sondern auch mancher primär Deutschsprachiger, einige der genannten Prinzipien *Leichter Sprache* zu beachten, sobald Probleme beim Verstehen bemerkbar sind. In mündlichen Äußerungen ist das leicht möglich, auch durch Einbeziehen der Situation. Eine Reformulierung von Aufgaben, Anweisungen etc. ohne ab- oder auch be-wertenden Unterton kann eine gute Aufnahme der Anregungen bewirken.

#### 4. Wobei hilft *Leichte Sprache* wie?

Im Alltagsleben und so auch in der Schule sind Aufgaben oft schwierig formuliert, obwohl das für das Aufgabenziel nicht erforderlich ist. Empfohlen wird für Lernertexte, die sich an DeutschanfängerInnen und Lernende mit begrenztem Sprachstand richten, die Formulierungen zu erleichtern. Das geht durch mündliches Vorbesprechen; zum Beispiel können Lehrpersonen, eventuell auch kooperativ mit den/einigern Lernenden, schriftliche Texte, auch Aufgabentexte, zuerst mündlich reformulieren und eventuell paraphrasieren, indem sie

- immer dasselbe Substantiv für dieselbe Sache benutzen – stilistische Variation macht nämlich das Verstehen für AnfängerInnen schwieriger: *Ist dasselbe oder etwas anderes gemeint?*
- eher kurze Wörter verwenden und lange Wörter möglichst ersetzen.
- Verben benutzen statt Substantivierungen, wo dies möglich ist.
- wenig Passiv gebrauchen.
- in mündlicher Sprache ihre Mimik und Gestik maßvoll einbeziehen.
- und schriftlich möglichst bei Zusammensetzungen den Medio-Punkt verwenden, mündlich geht dies in Form von Pause und Akzentsetzung.

Beispiele für (mündliche) Hilfestellungen:

- *Substantivierungen vermeiden:*  
Morgen ist die Wahl zum Klassensprecher → *Morgen wählen wir den Klassen-sprecher.*

- *Aktiv statt Passiv:*  
Morgen wird ein Test geschrieben. → *Morgen schreiben wir einen Test.*  
Zuerst wird der Text gelesen und dann zusammengefasst. → *Zuerst lesen wir den Text. Dann sagen wir (kurz), was wichtig ist.*
- *Vermeidung des Genitivs:*  
Am Ende der Arbeitszeit → *wenn die Zeit um/vorbei/zu Ende ist*
- *Bildliche Sprache vermeiden:*  
Eine Woge der Empörung → *Die Leute wollen das nicht. Sie schimpfen. / Die Menschen sind dagegen. Sie schreien laut.*

#### 4.1 Aufgaben-Beispiele

Gerade in Aufgaben kann es die Formulierung sein, die für manche Lernende schwer zu entschlüsseln ist, auch wenn sie das Geforderte eigentlich können. Kinder (nicht nur solche mit Deutsch als Zweitsprache) stolperten zum Beispiel über die Formulierung eines Arbeitsauftrags (wie viele Tierbeine leben ...?) aus dem Internet, der gestelzt ausgedrückt ist und mündlich leicht umformuliert werden kann.

Hier Beispieltexte für Schüler und Schülerinnen aus zwei verschiedenen Medien.

##### A Sachaufgabe im Zahlenraum 100

Klasse 2

Bauer Huber hat 6 Kühe, einen Hahn, 9 Hühner, 4 Schweine, 2 Katzen und einen Hund. Wie viele Tierbeine leben auf seinem Bauernhof?

Antwort: \_\_\_\_\_

([www.grundschulkoenig.de/images/arbeitsblatt](http://www.grundschulkoenig.de/images/arbeitsblatt) [Zugriff: 20.9.2018])

*Besser:* Wie viele Beine haben alle Tiere zusammen?

Aufgaben für Klasse 5 dienen u. a. dazu, das Dezimalsystem bis zur Milliardengröße aufzubauen. Die folgend zitierte Aufgabe für Klasse 5 verwendet Sätze mit bis zu 29 Wörtern; zudem gibt es vier Substantivierungen, die FünftklässlerInnen normalerweise nicht geläufig sind. Das ist nicht ungewöhnlich für Mathematikaufgaben, sollte aber vermieden werden, nicht nur bei Lernenden im Zweitspracherwerb oder mit bestimmten Einschränkungen:

##### B Sachaufgabe Klasse 5

Mehr als 10 Jahre nach Abschaffung der DM als Zahlungsmittel waren nach Schätzungen der Bundesbank noch rund 171 Millionen DM-Scheine und rund 24 Milliarden DM-Münzen in Umlauf. 2013 tauschten rund 191 800 Personen fast 83 Millionen DM in Euro um. Insgesamt waren noch rund 13 Milliarden DM in Umlauf.

2002 wurde in Deutschland der Euro als Zahlungsmittel eingeführt.

→ Was bedeutet die Abkürzung DM in dem Zeitungsartikel des Abendblattes?

→ Lies deiner Partnerin oder deinem Partner die Zahlenangaben vor. Der Partner oder die Partnerin notiert in Ziffern.

(Schnittpunkt 5 Mathematik 2017, S. 33)

Solche Aufgaben müssten in *Leichter Sprache* bzw. *Einfacher Sprache* je nach Sprachstand reformuliert werden, um verstanden zu werden, zumindest in einer mündlichen Vorbesprechung. Je nach Sprachstand erscheint jedoch die schriftliche Umformulierung der Aufgabe sicherer, damit das Gemeinte während der Lösungszeit klar bleibt. Zwei Vorschläge.

#### Der Text in *Einfacher Sprache*:

- 1 Vor 10 Jahren wurde die D-Mark abgeschafft.
- 2 Die Bundesbank sagt:
- 3 Es werden noch 171 Millionen DM-Scheine benutzt.
- 4 Es werden auch noch 24 Milliarden DM-Münzen benutzt.
- 5 2013 wurden 83 Millionen DM (in Euro) umgetauscht.
- 6 Das taten 191 800 Personen.
- 7 Alles zusammen: Es gibt noch 13 Milliarden DM.

Man sieht: Hier wurden aus drei Sätzen sieben Sätze gemacht. Im Ursprungstext enthält Satz 1 drei Informationen; der Text in *Einfacher Sprache* bietet für jede Information einen eigenen Satz. Diese Sätze haben je acht Wörter, einer hat neun Wörter, die Sätze sind nun kürzer. Es wird Passiv verwendet sowie das unpersönliche *man*. Die großen Zahlen bleiben schwierig, sie sind hier der Lernstoff. Man sieht auch, dass bereits *Einfache Sprache* einen kleinen Informations- oder Präzisionsverlust mit sich bringen kann; zum Beispiel steht statt des für Geld spezifischen *in Umlauf* das allgemeinere *benutzt*. Das ist meines Erachtens im Sinne besserer Verständlichkeit jedoch in Kauf zu nehmen.

#### Der Text in *Leichter Sprache*:

- 1 Wir bezahlen nicht mehr mit D-Mark / DM.
- 2 Seit 10 Jahren bezahlen wir mit Euro.
- 3 Die Bundesbank sagt:
- 4 Manche Leute haben noch DM-Scheine zuhause.
- 5 Es gibt noch 171 Millionen DM-Scheine
- 5a und 24 Milliarden DM-Münzen.
- 6 Manche Leute bezahlen immer noch damit.
- 7 2013 tauschten die Leute 83 Millionen DM um. /...haben ...umgetauscht
- 8 Das taten / machten 191 800 Personen.
- 9 Sie bekamen dafür Euro. /Sie haben dafür jetzt Euro.
- 10 Es gibt / gab noch 13 Milliarden DM.

Hier wurden zehn Sätze gebildet, einer davon ist eine Reihung (5, 5a). Manches erscheint etwas umständlich, etwa mit den Einleitungen »Die Bundesbank sagt« und »Das taten«, ist aber klar formuliert und daher auch Schülern und Schülerinnen der 5. Klasse verständlich, die mit der Häufung von Substantivierungen, Attributen, Adverbialen und Aufzählungen im selben Satz (siehe Schulbuchtext) Verständnisschwierigkeiten haben. Das ist oft der Fall, selbst wenn die Rechenoperationen eigentlich durchgeführt werden könnten.

Manchmal scheinen Verbformen der Vergangenheit nötig zu sein; oft ist Perfekt leichter als Präteritum.

→ In den Fächern darf die sprachliche Formulierung nicht den Arbeitsweg im Voraus verbauen! Aber oft geschieht es, dass Lernende sagen: »Ich habe die Aufgabe nicht verstanden.« Eigentlich wollen Lehrpersonen Schülerinnen und Schülern beim Verstehen von Aufgaben und wichtigen Texten unterstützen. Dabei kann eine Vorbesprechung mit erleichternder Umformulierung von Schulbuch-Aufgaben helfen. Allmählich erfolgt dann eine Annäherung an das Register »Schulsprache, Aufgabensprache«. Besser noch wäre für viele, dass Schulbücher weniger komplex formulieren.

#### 4.2 Ein Text zur Berufswahl

Der folgende Text (Auszug) aus einer im Internet verfügbaren Broschüre sollte 2015 geflüchtete Jugendliche ausdrücklich dazu ermuntern, eine Ausbildung in einer Firma anzustreben. Man fragt sich, warum nicht auch die Jugendlichen direkt angesprochen werden. Ob den AdressatInnen außerdem das Verstehen der Sätze mit 22 Wörtern, drei Teilsätzen und darin teils Aufzählungen gelingen kann, ist zweifelhaft:

In der Vorbereitungsphase werden die Teilnehmenden bei der Berufswahl beraten, auf eine betriebliche Ausbildung vorbereitet und intensiv sozialpädagogisch, sprachlich und psychologisch betreut. Sozialpädagogische Ansprechpartner stehen während der Ausbildung zur Seite. Auch die ausbildenden Betriebe werden unterstützt.<sup>5</sup>

Es ist nötig, den Text – er ist für die Jugendlichen noch fremdsprachlich! – zu entlasten, etwa durch Umformulierung in kleinere syntaktische Einheiten, aber auch durch direkte Adressierung. In der folgenden Bearbeitung ist die inhaltliche Reihenfolge beibehalten; auch darüber könnte man noch nachdenken und sie optimieren. Hier ein Vorschlag in *Leichter Sprache*, der (für jüngere Jugendliche?) auch in Du-Form gefasst werden könnte:

→ »Am Anfang suchen/wählen Sie einen Beruf.

Jemand gibt Ihnen Rat. Ein Meister/Eine Lehrperson bereitet Sie vor/hilft Ihnen. Sie lernen dabei auch Deutsch.

Ein Fach·Mann<sup>6</sup>/Jemand hilft Ihnen/zeigt Ihnen die Arbeit. Er erklärt alles.

Sie lernen den Beruf in einer Firma.

Sie können immer fragen.

(Auch die Firma bekommt Hilfe.)«

5 Baden-Württemberg 2015, online: <https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/neues-foerderprogramm-ermoeglicht-jungen-fluechtlinge-eine-berufsausbildung-1/> [Zugriff: 6.11.2015]. Den ursprünglich an Flüchtlingsjugendliche adressierten, hier zitierten Text vom 6.11.2015 finde ich am 1.10.2018 nicht mehr im Internet; stattdessen unter derselben Adresse eine Pressemitteilung des Ministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren Baden-Württemberg.

6 Hier verzichte ich auf die geschlechtergerechte Formulierung, weil sie vermutlich das Verständnis überfordert und den Text kompliziert.

Ein aktueller Text aus demselben Programm (Baden-Württemberg 2018) lautet:

**Neues Förderprogramm ermöglicht  
jungen Flüchtlingen eine Berufsausbildung**

»Junge Flüchtlinge in Ausbildung – JuFA« orientiert sich an dem in Baden-Württemberg bewährten Konzept der assistierten Ausbildung. So beinhaltet das Förderprogramm eine Vorbereitungsphase, in der die Teilnehmenden bei der Berufswahl beraten und auf eine betriebliche Ausbildung vorbereitet werden sowie intensiv sozialpädagogisch, sprachlich und psychologisch betreut werden. In einer zweiten Phase beginnen die Teilnehmenden dann eine begleitete Ausbildung an einem der sieben Standorte. Während dieser Zeit stehen ihnen bei allen Fragen im Zusammenhang mit der Ausbildung weiterhin sozialpädagogische Ansprechpartner zur Seite. Auch die ausbildenden Betriebe können auf eine auf den besonderen Personenkreis zugeschnittene Unterstützung zugreifen.<sup>7</sup>

Der Text ist eine Presseerklärung; eine entsprechende Information, die sich direkt an Jugendliche richtet, habe ich wieder nicht gefunden. Es könnte jedoch eine Sensibilisierungsübung für uns als Lehrpersonen sein, den Text in *Leichte Sprache* zu übertragen. Das bringt uns, wie ich selbst oft bemerke, direkt in die Situation, uns die Menschen, die Bedarf am Sprachausbau haben, im Kopf als Gegenüber vorzustellen und uns formulierend mit ihnen auseinanderzusetzen.

## 5. Fazit

Die Sprache der Öffentlichkeit, der Medien, der Verwaltung und im Bildungsbereich wirkt auf viele Menschen wie eine Barriere, die sie nicht überwinden können. Das Konzept *Leichte Sprache* enthält Möglichkeiten, über Vereinfachung der Sprachmittel das grundlegende Verstehen zu sichern und sich selbst zu artikulieren. *Leichte Sprache* bezeichnet nur in manchen Fällen einen Endzustand; im schulischen Kontext ist sie eher eine Interimsvarietät, die bald auf den Sprachstand *Einfache Sprache* geführt und in vielen Fällen noch weiter ausgebaut wird. Der Wert des Konzepts liegt in dieser Stufung und in den zugehörigen, quantitativ jeweils begrenzten, aber ausbaubaren Sprachmitteln. So steht den Lernenden nicht der Endstand unerreichbar vor Augen, sondern sie erkennen die Schritte, die sie von einem Stand zum nächsten brauchen. Wie weit Einzelne kommen, ist offen, wie auch beim *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* (Europarat 2001).

Für das Unterrichten dürfte die Beschreibung der Stufen *Leichte* und *Einfache Sprache* im Sprachausbau hilfreich sein. Sie bieten auf dem jeweiligen Niveau geeignete Sprachmittel an, die eher erreichbar sind als das schriftsprachliche Bildungsregister. Ein weiterer Vorteil ist die Sprachrichtigkeit, die dabei eingeübt wird.

---

<sup>7</sup> <https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/neues-foerderprogramm-ermoeglicht-jungen-fluechtlinge-eine-berufsausbildung-1/> [Zugriff: 20.9.2018]. – Selbst der Tippfehler in der Internet-Adresse »-ermöglicht-jungen-flüchtlinge\_« wurde von 2015 bis 2018 beibehalten.

Daher empfehle ich, das Konzept der sprachdidaktischen Progression zugrunde zu legen.

### Literatur

- BADEN-WÜRTTEMBERG (2015): *Pressemitteilung »Neues Förderprogramm ermöglicht jungen Flüchtlingen eine Berufsausbildung«*. Online: <https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/neues-foerderprogramm-ermoeeglicht-jungen-fluechtlinge-eine-berufsausbildung-1/> [Zugriff: 6.11. 2015].
- BADEN-WÜRTTEMBERG (2018): *Pressemitteilung »Neues Förderprogramm ermöglicht jungen Flüchtlingen eine Berufsausbildung«*. Online: <https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/neues-foerderprogramm-ermoeeglicht-jungen-fluechtlinge-eine-berufsausbildung-1/> [Zugriff: 20.9.2018].
- BMAS – BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (2014): *Leichte Sprache. Ein Ratgeber*. Berlin. Online: [www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/a752-leichte-sprache-ratgeber.html](http://www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/a752-leichte-sprache-ratgeber.html) PDF [Zugriff: 24.1.2015].
- BMASK – BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT, SOZIALES UND KONSUMENTENSCHUTZ/SOZIALMINISTERIUM (o. J.): Bundeszentrale. Wien. Online: <http://www.migration.gv.at/de/service-und-links/> [Zugriff: 21.2.2015].
- DIAKONIE DEUTSCHLAND (2013): *Aktion Mensch. Fachtag*. DW BO Inklusion 4. Juni 2013. Inklusion Vorlauf und Projekt.PDF. Online: [www.fej.info/themen/aktion-mensch-inklusion/at\\_download/file](http://www.fej.info/themen/aktion-mensch-inklusion/at_download/file) [Zugriff: 26.1.2015].
- EUROPARAT, RAT FÜR KULTURELLE ZUSAMMENARBEIT (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Hg. v. Goethe-Institut Inter Nationes u. a. Berlin u. a.: Langenscheidt [mehrere Nachdrucke].
- KELLERMANN, GUDRUN (2014): *Leichte und einfache Sprache – Versuch einer Definition*. In: *APuZ* 64, S. 7–10.
- KLAR UND DEUTLICH – AGENTUR FÜR EINFACHE SPRACHE (2015): *Wie erreicht man Klarheit? Mit verständlichen Texten in einfacher Sprache*. Münster. Online: <http://www.klarunddeutlich.de/html/img/pool/Broschuere%20KLAR-DEUTLICH.pdf> [Zugriff: 21.2.2015].
- MAASS, CHRISTINE (2014): *Mediopunkt statt Bindestrich*. Online: <http://www.uni-hildesheim.de/en/fb3/institute/institut-fuer-uebersetzungswiss-fachkommunikation/forschung/leichtesprache/forschung/mediopunkt-statt-bindestrich/> [Zugriff: 24.1.2015].
- Grundschulkönig (2015): *Mathe, 2. Klasse*. Online: [www.grundschulkoenig.de/images/arbeitsblatt](http://www.grundschulkoenig.de/images/arbeitsblatt) [Zugriff: 20.9.2018].
- MEISEL, JÜRGEN M. (1980): *Linguistic Simplification. A Study of Immigrant Workers' Speech and Foreigner Talk*. In: Felix, Sascha W. (Hg.): *Second Language Development. Trends and Issues*. Tübingen: Narr, S. 13–40.
- MENSCH ZUERST – NETZWERK PEOPLE FIRST DEUTSCHLAND e.V. (Hg., 2008): *Das neue Wörterbuch für Leichte Sprache*. Kassel: Mensch Zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V.
- NETZWERK LEICHTE SPRACHE (2013): *Regeln für Leichte Sprache*. Online: <http://leichtesprache.org/> [Zugriff: 28.1.2015] und [http://leichtesprache.org/images/Regeln\\_Leichte\\_Sprache.pdf](http://leichtesprache.org/images/Regeln_Leichte_Sprache.pdf) [Zugriff: 21.2.2015].
- OOMEN-WELKE, INGELORE (2015): *Leichte Sprache, Einfache Sprache und Deutsch als Zweitsprache*. In: *Didaktik Deutsch* 38, S. 24–32 [mit weiterer Literatur].
- SCHLIEBEN-LANGE, BRIGITTE (3<sup>1991</sup>): *Soziolinguistik. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schnittpunkt *Mathematik* 5 (2017), hg. von Martina Backhaus u. a. Schulbuch, differenzierende Ausgabe. Stuttgart: Klett.

Philip Vergeiner

# Normen und Variation

## Bibliographische Notizen

Die vorliegende Bibliographie beschäftigt sich mit Sprachnormen und Sprachvariation. Das Thema ist sehr breit, die relevante Literatur kann daher nur in einer Auswahl vorgestellt werden. Im ersten Abschnitt werden einleitend Grundlagenwerke vorgelegt, die sich mit Sprachvariation und Sprachnormen beschäftigen, um einen Überblick über das Feld zu bieten. Im zweiten Abschnitt werden Texte angeführt, die eine konzeptionelle und empirische Grundlage zum Sprachnormbegriff bieten. Der dritte Abschnitt versammelt Texte, die sich mit dem Zusammenhang von Sprachnormen, Sprachvariation und Standardsprache beschäftigen, vor allem aus einer variationslinguistischen Perspektive. Werke, die Sprachnormen und den tatsächlichen Sprachgebrauch (vor allem im Bereich der Grammatik) fokussieren, finden sich im vierten Abschnitt. Literatur, die sich mit normbezogenen Spracheinstellungen und -ideologien sowie dem öffentlichen, sprachkritischen Normdiskurs befasst, wird im darauf folgenden fünften Kapitel zusammengeführt. Explizit den schulischen Bereich behandeln der sechste und siebte Abschnitt: Zunächst werden Werke genannt, in denen es um schulische Spracheinstellungen und -beurteilungen geht, anschließend solche, in denen die schulische Norm- und Variationspraxis fokussiert wird und in denen daher didaktische Modellierungen vorkommen. Unterrichtsmaterialien sind im achten und relevante deutschdidaktische Zeitschriftenausgaben zum Thema im neunten Abschnitt versammelt.

---

PHILIP VERGEINER promoviert in germanistischer Linguistik an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck zum Thema »Sprachnormen an der Universität« und arbeitet derzeit am Fachbereich für Germanistik an der Paris-Lodron-Universität Salzburg im Rahmen des FWF-Spezialforschungsbereichs »Deutsch in Österreich«. E-Mail: philip.vergeiner@sbg.ac.at

## 1. Grundlegendes / Einführendes

- Barbour, Stephen; Stevenson, Patrick (1998): *Variation im Deutschen: Soziolinguistische Perspektiven*. Berlin-New York: de Gruyter.
- Bartsch, Renate (1985): *Sprachnormen. Theorie und Praxis*. Tübingen: Niemeyer.
- Betten, Anne (2003): *Neue Sprachmoral? Medien - Politik - Schule*. Wien: Praesens.
- Bredel, Ursula (<sup>2</sup>2013): *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Dovalil, Vít; Šichová, Kateřina (2017): *Sprach(en)politik, Sprachplanung und Sprachmanagement*. Heidelberg: Winter.
- Dittmar, Norbert (2012): *Grundlagen der Soziolinguistik: Ein Arbeitsbuch mit Aufgaben*. Berlin-New York: de Gruyter.
- Dittmar, Norbert; Schmidt-Regener, Irena (2001): *Soziale Varianten und Normen*. In: Helbig, Gerhard; Götz, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin-New York: de Gruyter, S. 520-543.
- Felder, Ekkehard (2016): *Einführung in die Varietätenlinguistik*. Darmstadt: WBG.
- Gloy, Klaus (1975): *Sprachnormen I. Linguistische und soziologische Analysen*. Stuttgart: Frommann-Holzboog.
- Gloy, Klaus (2004): *Norm*. In: Ammon, Ulrich; Dittmar, Norbert; Mattheier, Klaus; Trudgill, Peter (Hg.): *Soziolinguistik: Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Berlin-New York: de Gruyter, S. 392-399.
- Löffler, Heinrich (<sup>5</sup>2016): *Germanistische Soziolinguistik*. Berlin: Schmidt.
- Schlieben-Lange, Brigitte (<sup>3</sup>1991): *Soziolinguistik: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sinner, Carsten (2014): *Varietätenlinguistik: Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Takahashi, Hideaki (2004): *Language Norms/Sprachnorm*. In: Ammon, Ulrich; Dittmar, Norbert; Mattheier, Klaus Jürgen; Trudgill, Peter (Hg.): *Soziolinguistik: Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Berlin-New York: de Gruyter, S. 172-179.
- Wiesinger, Peter (<sup>2</sup>2014): *Das österreichische Deutsch in Gegenwart und Geschichte*. Wien: Lit.

## 2. Sprachnormen: Konzeptionelle und empirische Grundlagen

- Bernstein, Basil (1971): *Class, Codes and Control. Volume 1: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. London, Boston: Routledge and Kegan.
- Busse, Dietrich (2006): *Sprachnorm, Sprachvariation, Sprachwandel. Überlegungen zu einigen Problemen der sprachwissenschaftlichen Beschreibung des Deutschen im Verhältnis zu seinen Erscheinungsformen*. In: *Deutsche Sprache*, H. 34/4, S. 314-333.
- Coseriu, Eugenio (1975): *System, Norm und Rede*. In: *Sprachtheorie und Allgemeine Sprachwissenschaft: 5 Studien*. München: Fink, S. 11-101.
- Felder, Ekkehard (2003): *Das Spannungsverhältnis zwischen Sprachnorm und Sprachvariation als Beitrag zu Sprach(differenz)bewusstheit*. In: *Wirkendes Wort*, H. 53/3, S. 473-498.
- Fix, Ulla (1987): *Erwartung in der Linguistik. Anmerkung zum Verhältnis von Erwartung, Norm und Adäquatheit*. In: *Beiträge zur Erforschung der deutschen Sprache*, H. 7, S. 62-78.
- Földes, Csaba (2003): *Zur Problematik sprachlicher und kommunikativer Normen im Kontext von Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit und Transkulturalität*. In: *Neuphilologische Mitteilungen*, H. 104/1, S. 61-83.
- Gloy, Klaus (2012): *Empirie des Nichtempirischen. Sprachnormen im Dreieck von Beschreibung, Konstitution und Evaluation*. In: Günthner, Susanne; Imo, Wolfgang; Meer, Dorothee; Schneider, Jan Georg (Hg.): *Kommunikation und Öffentlichkeit: Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm*. Berlin-Boston: de Gruyter, S. 23-40.
- Götz, Lutz (2001): *Normen - Sprachnormen - Normtoleranz*. In: *Deutsch als Fremdsprache*, H. 38, S. 131-133.
- Haas, Walter (1998): *Über die Entstehung von Sprachnormen im Gespräch*. In: Ernst, Peter; Patocka, Franz (Hg.): *Deutsche Sprache in Raum und Zeit. Festschrift für Peter Wiesinger zum 60. Geburtstag*. Unter Mitarbeit von Peter Wiesinger. Wien: Praesens, S. 285-296.

- Keller, Rudi (2009): Konventionen, Regeln, Normen. Zum ontologischen Status natürlicher Sprachen. In: Konopka, Marek; Strecker, Bruno (Hg.): *Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch*. Berlin: de Gruyter, S. 9–22.
- Lenz, Alexandra N.; Plewnia, Albrecht (Hg., 2018): *Variation – Normen – Identitäten*. Berlin-Boston: de Gruyter.
- Schneider, Jan Georg (2005): Zur Normativität von Sprachregeln. Ist Sprechen regelgeleitetes Handeln? In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, H. 33, S. 1–24.
- Settekorn, Wolfgang (Hg., 1990): *Sprachnorm und Sprachnormierung*. Deskription, Praxis, Theorie. Wilhelmsfeld: Egert.
- Ziegler, Evelyn (2018): Visuelle Mehrsprachigkeit in Migrationsgesellschaften: Monolinguale Norm vs. plurilinguale Norm. In: Lenz, Alexandra N.; Plewnia, Albrecht (Hg.): *Variation – Normen – Identitäten*. Berlin-Boston: de Gruyter, S. 127–156.

### 3. Normen, Variation und Standardsprache

- Ammon, Ulrich (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin-New York: de Gruyter.
- Androutsopoulos, Jannis K.; Ziegler, Evelyn (Hg., 2003): »Standardfragen«: soziolinguistische Perspektiven auf Sprachgeschichte, Sprachkontakt und Sprachvariation. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Berthele, Raphael (2010): Dialekt als Problem oder Potenzial. Überlegungen zur Hochdeutsch-offensive in der deutschen Schweiz aus Sicht der Mehrsprachigkeitsforschung. In: Bitter Bättig, Franziska; Tanner, Albert (Hg.): *Sprachen lernen – durch Sprache lernen*. Zürich: Seismo, S. 37–52.
- Davies, Winifred V.; Häcki Buhofer, Annelies; Schmidlin, Regula (Hg., 2017): *Standardsprache zwischen Norm und Praxis: theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke*. Tübingen: Narr Francke.
- Deppermann, Arnulf; Helmer, Henrike (2013): Standard des gesprochenen Deutsch. Begriff, methodische Zugänge und Phänomene aus interaktionslinguistischer Sicht. In: Hagemann, Jörg; Klein, Wolf Peter; Staffeldt, Sven (Hg.): *Pragmatischer Standard*. Tübingen: Stauffenburg, S. 111–141.
- Eichinger, Ludwig M. (2005): Standardnorm, Sprachkultur und die Veränderung der normativen Erwartungen. In: Eichinger, Ludwig Maximilian; Kallmeyer, Werner (Hg.): *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* Berlin-New York: de Gruyter, S. 363–381.
- Eichinger, Ludwig Maximilian; Kallmeyer, Werner (Hg., 2005): *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* Berlin-New York: de Gruyter.
- Elspaß, Stephan (2005): Zum sprachpolitischen Umgang mit regionaler Variation in der Standardsprache. In: Kilian, Jörg (Hg.): *Sprache und Politik. Deutsch im demokratischen Staat*. Mannheim: Dudenverlag, S. 294–313.
- Elspaß, Stephan; Niehaus, Konstantin (2014): The standardization of a modern pluriareal language. Concepts and corpus designs for German and beyond. In: *Orð og tunga*, H. 16, S. 47–67.
- Fandrych, Christian; Salverda, Reinier (Hg., 2006): *Standard, Variation und Sprachwandel in germanischen Sprachen*. Tübingen: Narr Francke.
- Gilles, Peter; Scharloth, Joachim; Ziegler, Evelyn (Hg., 2010): *Variatio delectat. Empirische Evidenzen und theoretische Passungen sprachlicher Variation*. Unter Mitarbeit von Klaus J. Mattheier. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Hagemann, Jörg; Klein, Wolf Peter; Staffeldt, Sven (Hg., 2013): *Pragmatischer Standard*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hägi, Sara (2015): Die standardsprachliche Variation des Deutschen als sprachpolitisch-didaktisches Problem. In: Lenz, Alexandra N.; Glauninger, Manfred Michael (Hg.): *Standarddeutsch im 21. Jahrhundert*. Göttingen: V&R unipress, S. 112–137.

- Lenz, Alexandra N.; Ahlers, Timo; Glauninger, Manfred Michael (Hg., 2015): Dimensionen des Deutschen in Österreich: Variation und Varietäten im sozialen Kontext. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Lenz, Alexandra N.; Glauninger, Manfred Michael (Hg., 2015): Standarddeutsch im 21. Jahrhundert. Theoretische und empirische Ansätze mit einem Fokus auf Österreich. Göttingen: V & R unipress.
- Lenz, Alexandra N.; Mattheier, Klaus Jürgen (Hg., 2005): Varietäten, Theorie und Empirie. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Mattheier, Klaus Jürgen (Hg., 1997): Norm und Variation. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Moser-Pacher, Andrea (2014): Leichtfüßiges Wandern in Sprachwelten zwischen Dialekt, österreichischem Standard und Quersprachigkeit. In: ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 3, S. 99–104.
- Moosmüller, Sylvia (1991): Hochsprache und Dialekt in Österreich. Soziophonologische Untersuchungen zu ihrer Abgrenzung in Wien, Graz, Salzburg und Innsbruck. Wien: Böhlau.
- Peter, Klaus (2015): Sprachliche Normvorstellungen in Österreich, Deutschland und der Schweiz. In: Lenz, Alexandra N.; Ahlers, Timo; Glauninger, Manfred Michael (Hg.): Dimensionen des Deutschen in Österreich: Variation und Varietäten im sozialen Kontext. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 123–147.
- Reiffenstein, Ingo (1982): Hochsprachliche Norm und regionale Varianten der Hochsprache: Deutsch in Österreich. In: Moser, Hans (Hg.): Zur Situation des Deutschen in Südtirol. Sprachwissenschaftliche Beiträge zu den Fragen von Sprachnorm und Sprachkontakt. Innsbruck: Institut für Germanistik, S. 9–18.
- Schmidlin, Regula (2011): Die Vielfalt des Deutschen: Standard und Variation. Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache. In: Studia Linguistica Germanica, H. 106. Berlin: de Gruyter.
- Šichová, Kateřina; Krapp, Reinhard; Rössler, Paul; Dovalil, Vít (Hg., 2015): Standardvarietät des Deutschen: Fallbeispiele aus der sozialen Praxis. Berlin: Logos.
- Stickel, Gerhard (Hg., 1997): Varietäten des Deutschen. Regional- und Umgangssprachen. Berlin: de Gruyter.

#### 4. Sprachsystem und Sprachgebrauch

- Albert, Georg; Diao-Klaeger, Sabine (Hg., 2018): Mündlicher Sprachgebrauch zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen. Tübingen: Stauffenburg.
- Antos, Gerd (2013): »Imperfektibles« sprachliches Wissen. Theoretische Vorüberlegungen zu »sprachlichen Zweifelsfällen«. In: Linguistik online, H. 16/4.
- Bredel, Ursula (2017): Wer pflegt eigentlich die deutsche Sprache? Normative und deskriptive Perspektiven auf grammatische Zweifelsfälle. In: Praxis Deutsch, H. 264, S. 55–60.
- Brommer, Sarah (2012): Lachen, weinen, schreien mittels Tastatur: Ein konzentrisches Modell zur graphostilistischen Normerweiterung. In: Der Deutschunterricht, H. 1, S. 25–35.
- Edler, Stefanie (2011): Wenn das Richtige die falsche Wahl ist. Eine Frage der Angemessenheit. In: Köpcke, Klaus-Michael; Ziegler, Arne (Hg.): Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen. Berlin-Boston: de Gruyter, S. 197–222.
- Di Meola, Claudio (2009): Rektionsschwankungen bei Präpositionen – erlaubt, verboten, unbeachtet. In: Konopka, Marek; Strecker, Bruno (Hg.): Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch. Berlin-New York: de Gruyter, S. 195–221.
- Dovalil, Vít (2006): Sprachnormenwandel im geschriebenen Deutsch an der Schwelle zum 21. Jahrhundert: Die Entwicklung in ausgesuchten Bereichen der Grammatik. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Eisenberg, Peter; Voigt, Gerhard (1990): Grammatikfehler. In: *Praxis Deutsch*, H. 17, S. 10–15.
- Fix, Ulla (2005): Texte zwischen Musterbefolgen und Kreativität. In: Der Deutschunterricht, H. 1, S. 13–23.

- Gallmann, Peter; Sitta, Horst (1997): Zum Begriff der orthographischen Regel. In: Augst, Gerhard (Hg.): Zur Neuregelung der deutschen Orthographie. Begründung und Kritik. Tübingen: Niemeyer, S. 93–109.
- Günthner, Susanne; Imo, Wolfgang; Meer, Dorothee; Schneider, Jan Georg (Hg., 2012): Kommunikation und Öffentlichkeit: sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Berlin: de Gruyter.
- Hennig, Mathilde (2012): Was ist ein Grammatikfehler? In: Günthner, Susanne; Imo, Wolfgang; Meer, Dorothee; Schneider, Jan Georg (Hg.): Kommunikation und Öffentlichkeit: sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Berlin: de Gruyter, S. 121–148.
- Hundt, Markus (2009): Normverletzungen und neue Normen. In: Konopka, Marek; Strecker, Bruno (Hg.): Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch. Berlin-New York: de Gruyter, S. 117–140.
- Konopka, Marek; Strecker, Bruno (Hg., 2008): Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch. Berlin-Boston: de Gruyter.
- Köpcke, Klaus-Michael (2011): Grammatikalität und Akzeptabilität – Zwei für den Grammatikunterricht zentrale Begriffe verstehen lernen. In: Köpcke, Klaus-Michael; Ziegler, Arne (Hg.): Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen. Berlin-Boston: de Gruyter, S. 287–304.
- Lenz, Alexandra N.; Plewnia, Albrecht (Hg., 2010): Grammar between Norm and Variation. In: VarioLingua, H. 40.
- Müller, Oskar; Neri, Dieter; Schmidt-Radefeldt, Jürgen (Hg., 1995): Sprachnormen und Sprachnormwandel in gegenwärtigen europäischen Sprachen. Rostock: Universität Rostock.
- Naumann, Carl Ludwig (1988): Sprachnormen und Sprachleistungsnormen: Probleme der Beschreibung und Bewertung gesprochener Sprache. In: Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, H. 59, S. 139–160.
- Ziegler, Arne (2010): Grammatik als Science-Fiction. Zu einer varietätenlinguistischen Fundamentierung des Grammatikunterrichts. In: ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 2, S. 13–21.
- Ziegler, Arne; Weiß, Anna-Maria (2015): Norm und »Fehler« vor der Folie von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Variationslinguistische Perspektiven für den universitären DaF-Unterricht. In: Dalmas, Martine; Foschi Albert, Marina; Hepp, Marianne; Neuland, Eva (Hg.): Texte im Spannungsfeld von medialen Spielräumen und Normorientierung. München: Iudicum, S. 282–297.
- Zifonun, Gisela (2009): Zum Sprachverständnis der Grammatikographie: System, Norm und Korpusbezug. In: Konopka, Marek; Strecker, Bruno (Hg.): Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch. Berlin: de Gruyter, S. 333–354.

## 5. Sprachnormativer Diskurs: Erwartungen, Bewertungen und Ideologien

- Ágel, Vilmos (2008): Bastian Sick und die Grammatik: Ein ungleiches Duell. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache, H. 35/1, S. 64–84.
- Arendt, Birte (2010): Niederdeutschdiskurse: Spracheinstellungen im Kontext von Laien, Printmedien und Politik. Berlin: Schmidt.
- Bayer, Klaus (2009): Jugendsprache und Sprachnorm-Plädoyer für eine linguistisch begründete Sprachkritik. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik, H. 10/2, S. 139–155.
- Bellamy, Joseph (2012): Language Attitudes in England and Austria: A Sociolinguistic Investigation into Perceptions of High and Low-Prestige Varieties in Manchester and Vienna. Stuttgart: Steiner.
- Beuge, Patrick (2014): Was ist gutes Deutsch aus Sicht linguistischer Laien. In: Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, H. 81/2, S. 129–150.
- Břenek, Oldřich (2017): Sprachgebrauch und Sprachbeurteilung in Österreich am Beispiel der jüngeren Generation. Berlin: Frank & Timme (= Germanistik international, Bd. 3).

- Dannerer, Monika (2018): Sprachwahl, Sprachvariation und Sprachbewertung an der Universität. In: Deppermann, Arnulf; Reineke, Silke (Hg.): Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext. Berlin: de Gruyter, S. 169–192.
- Dannerer, Monika (2019, i. Dr.): Die Universität als Vorbild/Spiegelbild/Zerrbild für Spracheinstellungen und Sprachgebrauch heute? In: Eichinger, Ludwig; Plewnia, Albrecht (Hg.): Neues vom heutigen Deutsch. Empirisch – methodisch – theoretisch. Berlin-Boston: de Gruyter (= IDS-Jahrbuch 2018).
- Dannerer, Monika; Mauser, Peter (2019, i. Dr.): Mündlichkeit an der Universität – Normen, Einstellungen und Angemessenheitsurteile am Beispiel der Universität Salzburg. In: Bülow, Lars; Fischer, Ann Kathrin; Herbert, Kristina (Hg.): Dimensionen des sprachlichen Raums: Variation – Mehrsprachigkeit – Konzeptualisierung. Wien: Peter Lang (= Schriften zur deutschen Sprache in Österreich).
- Eichinger, Ludwig Maximilian; Plewnia, Albrecht; Schöl, Christiane; Stahlberg, Dagmar (Hg., 2012): Sprache und Einstellungen. Spracheinstellungen aus sprachwissenschaftlicher und sozialpsychologischer Perspektive. Mit einer Sprachstandserhebung zum Deutschen von Gerhard Stickel. Tübingen: Narr Francke.
- Elementaler, Michael; Hoinkes, Ulrich (Hg., 2011): Gute Sprache, schlechte Sprache. Sprachnormen und regionale Vielfalt im Wandel. Frankfurt: Peter Lang.
- Ender, Andrea, Kasberger, Gudrun; Kaiser, Irmgard (2017): Wahrnehmung und Bewertung von Dialekt und Standard durch Jugendliche mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. In: ÖDaF-Mitteilungen, H. 33/1, S. 97–110.
- Hellberg, Aisha (2014): »Ich jage Dich mit dem Duden durchs Ghetto«: Sprachideologie und Sprachreflexion in schülerVZ-Gruppen. In: Kotthoff, Helga; Merzluff, Christine (Hg.): Jugendsprachen: Stilisierung, Identitäten, mediale Ressourcen. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Hennig, Mathilde; Müller, Christoph (2009): Wie normal ist die Norm? Sprachliche Normen im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, Sprachöffentlichkeit und Sprachdidaktik. Kassel: KUP.
- Hundt, Markus (2011): Schöner Dialekt, hässlicher Dialekt – Theorien und Methoden der Einstellungsforschung im Bereich der Wahrnehmungsdialektologie. In: Elementaler, Michael; Hoinkes, Ulrich (Hg.): Gute Sprache, schlechte Sprache: Sprachnormen und regionale Vielfalt im Wandel. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Hüning, Matthias (2013): Standardsprachenideologie. Über Sprache als Mittel zur Ab- und Ausgrenzung. In: Besamusca, Emmeline; Hermann, Christine; Vogl, Ulrike (Hg.): Out of the Box: Über den Wert des Grenzwertigen. Wien: Praesens, S. 105–122.
- Janich, Nina; Rhein, Lisa (2010): Sprachkultur, Sprachkultivierung, Sprachkritik. Tübingen: Groos.
- Kaiser, Irmgard (2006): Bundesdeutsch aus österreichischer Sicht. Eine Untersuchung zu Spracheinstellungen, Wahrnehmungen und Stereotypen. Mannheim: IDS.
- Keller, Rudi (2006): Ist die deutsche Sprache vom Verfall bedroht? In: Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur, H. 3, S. 193–205.
- Kienpointner, Manfred (2005): Dimensionen der Angemessenheit. Theoretische Fundierung und praktische Anwendung linguistischer Sprachkritik. In: Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur, H. 1, S. 193–219.
- Kilian, Jörg (2001): Kritische Semantik: Für eine wissenschaftliche Sprachkritik im Spannungsfeld von Sprachtheorie, Sprachnorm, Sprachpraxis. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik, H. 29/3, S. 293–318.
- Kilian, Jörg; Niehr, Thomas; Schiewe, Jürgen (2013): Es gibt kein Falsches im Angemessenen. Überlegungen zu einem sprachkritischen Analysemodell. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, H. 60/4, S. 300–320.
- Langer, Nils (2010): Sprachkritik und Sprachnormen – regionale, mediale und soziale Differenzierungen. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, H. 60 (4), S. 321–335.

- Maitz, Péter; Elspaß, Stephan (2011): Dialektfreies Sprechen – leicht gemacht. Sprachliche Diskriminierung von deutschen Muttersprachlern in Deutschland. In: *Der Deutschunterricht*, H. 6, S. 7–17.
- Milroy, James; Milroy, Lesley (<sup>3</sup>2003): *Authority in language: Investigating standard English*. London: Routledge.
- Neuland, Eva (2016): *Deutsche Schülersprache: Sprachgebrauch und Spracheinstellungen Jugendlicher in Deutschland*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Plewnia, Albrecht; Witt, Andreas (Hg., 2014): *Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation*. Institut für Deutsche Sprache. Berlin-Boston: de Gruyter.
- Rehrmann, Norbert (2011): *Schlechter Stil! Sprachkritik aus fünf Jahrhunderten*. Darmstadt: Schneider.
- Scharioth, Claudia (2012): Die Diskrepanz zwischen tatsächlichem Sprachgebrauch und normativer Bewertung sprachlicher Merkmale. In: Rosenberg, Katharina (Hg.): *Norm und Normalität. Beiträge aus Linguistik, Soziologie, Literatur- und Kulturwissenschaften*. Berlin: Logos, S. 109–121.
- Seiler, Falk (2012): *Normen im Sprachbewußtsein. Eine soziolinguistische Studie zur Sprachreflexion auf Martinique*. Wien: Praesens.
- Steinegger, Guido (1998): *Sprachgebrauch und Sprachbeurteilung in Österreich und Südtirol. Ergebnisse einer Umfrage*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Stickel, Gerhard (1999): Zur Sprachbefindlichkeit der Deutschen: Erste Ergebnisse einer Repräsentativumfrage. In: Stickel, Gerhard (Hg.): *Sprache – Sprachwissenschaft – Öffentlichkeit*. Berlin-New York: de Gruyter, S. 16–44.
- Soukup, Barbara (2009): *Dialect use as interaction strategy. A sociolinguistic study of contextualization, speech perception, and language attitudes in Austria*. Wien: Braumüller.
- Tanzmeister, Robert (1994): Sprachwissen, Sprachbewusstsein, Sprachideologie, Sprachgefühl: Konzepte zur Repräsentation von Sprachnormen. In: Bernard, Jeff; Neumer Katalin (Hg.): *Zeichen, Sprache, Bewußtsein*. Wien: Österreichische Gesellschaft für Semiotik.

## 6. Spracheinstellungen und -beurteilungen in der Schule

- Arendt, Birte; Kiesendahl, Jana (2011): *Sprachkritik in der Schule: theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz*. Göttingen: V&R unipress.
- Davies, Winifred V. (2000): *Linguistic Norms at School: A Survey of Secondary-School Teachers in a Central German Dialect Area*. In: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*, H. 67/2, S. 129–147.
- Davies, Winifred V. (2001): *Standardisation and the school: norm awareness and norm tolerance in the educational domain*. In: *Linguistische Berichte*, H. 188, S. 393–414.
- Davies, Winifred V. (2017): *Sprachnormen in der Schule aus der Perspektive der »Critical Language Awareness«*. In: Lenz, Alexandra N.; Plewnia, Albrecht (Hg.): *Variation – Normen – Identitäten*. Berlin-Boston: de Gruyter, S. 177–196.
- de Cillia, Rudolf (2018): *Sprache(n) im Klassenzimmer. Varietätengebrauch und Spracheinstellungen in der Schule aus Sicht der Lehrer/innen und der Schüler/innen*. In: Dannerer, Monika; Mauser, Peter (Hg.): *Formen der Mehrsprachigkeit. Sprachen und Varietäten in sekundären und tertiären Bildungskontexten*. Tübingen: Stauffenburg, S. 67–85.
- Dürscheid, Christa (2012): *Reich der Regeln, Reich der Freiheit. System, Norm und Normenreflexion in der Schule*. In: Günthner, Susanne; Imo, Wolfgang; Meer, Dorothee; Schneider, Jan Georg (Hg.): *Kommunikation und Öffentlichkeit: sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm*. Berlin: de Gruyter, S. 105–120.
- Feilke, Helmuth (2012): *Schulsprache – Wie Schule Sprache macht*. In: Günthner, Susanne; Imo, Wolfgang; Meer, Dorothee; Schneider, Jan Georg (Hg.): *Kommunikation und Öffentlichkeit: sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm*. Berlin: de Gruyter, S. 149–176.

- Fink, Ilona Elisabeth (2014): »Wimmerl is eigentlich wirklich a Mundortwort, oba ‚Pickel‘ is a net schöner.« Ergebnisse einer Studie über das Korrekturverhalten von österreichischen Lehrenden. In: ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 3, S. 69–78.
- Fink, Ilona Elisabeth; Ransmayr, Jutta; de Cillia, Rudolf (2017): »Also grammatisch würd ich fast sagen, dass die Österreicher inkorrekt sind, aber sonst eigentlich gar nicht.« Wahrnehmung von und Einstellungen gegenüber Varietäten des Deutschen bei österreichischen LehrerInnen und SchülerInnen. In: ÖDaF-Mitteilungen, H. 33/1, S. 79–96.
- Hochholzer, Rupert (2004): Konfliktfeld Dialekt. Verhältnis von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern zu Sprache und ihren regionalen Varietäten. Regensburg: Edition Vulpes.
- Jäger, Karl-Heinz (1990): Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zu Dialekt und Standardsprache. In: Baur, Gerhard W. (Hg.): Mundart und Schule in Baden-Württemberg. Bühl: Konkordia, S. 17–29.
- Janle, Frank; Beste, Gisela; Jessen, Barbara; Kilian, Jörg; Schiewe, Jürgen (2011): Sprachreflexion und Sprachkritik in der Schule: Das Beispiel Orthographieunterricht. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, H. 58/1, S. 66–83.
- Klotz, Peter; Sieber, Peter (Hg., 1993): Vielerlei Deutsch. Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule. Stuttgart: Klett.
- Knipf-Komlósi, Elisabeth (2017): Das Dilemma zwischen Norm und Variation im Deutschunterricht in Ungarn – und wie Lehrende darüber denken. In: Lenz, Alexandra N.; Plewnia, Albrecht (Hg.): Variation – Normen – Identitäten. Berlin-Boston: de Gruyter, S. 197–218.
- Luchtenberg, Sigrid (2017): Sprachbewusstheit im schulischen und sozialen Kontext. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache, H. 2–3.
- Macha, Jürgen (1995): Regionalsprachlichkeit und Korrektur in der Grundschule. In: Der Deutschunterricht, H. 47/1, S. 78–83.
- Maitz, Péter (2015): Sprachvariation, sprachliche Ideologien und Schule. In: Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, H. 82/2, S. 206–227.
- Osterroth, Andreas (2015): Linguistisch begründete Sprachkritik in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Peyer, Ann (2003): Language Awareness: Neugier und Norm. Sprache und mehr. In: Linke, Angelika; Ortner, Hanspeter; Portmann, Paul R. (Hg.): Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis. Tübingen: Niemeyer, S. 323–345.
- Rastner, Eva Maria (1997): Sprachvarietäten im Unterricht. Eine Umfrage unter Österreichs LehrerInnen zu Standardsprache – Umgangssprache – Dialekt. In: ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 3, S. 80–93.
- Sieber, Peter; Sitta, Horst (1994): Zur Rolle der Schule beim Aufbau von Einstellungen zu Dialekt und Standardsprache. In: Burger, Harald; Häcki Buhofer, Annelies (Hg.): Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache. Bern: Peter Lang, S. 199–214.

## 7. Schulische Praxis und Modelle

- Ammon, Ulrich; Kellermeier, Birte (1997): Dialekt als Sprachbarriere passé? 25 Jahre danach: Versuch eines Diskussions-Erweckungsküsschens. In: Deutsche Sprache, H. 25, S. 21–38.
- Ammon, Ulrich; Mattheier, Klaus J.; Nelde, Peter H.; (Hg., 1989): Dialekt und Schule in den europäischen Ländern. Tübingen: Niemeyer (= Sociolinguistica, Bd. 3).
- Bausinger, Hermann (1983): Dialekt als Unterrichtsgegenstand. In: Der Deutschunterricht, H. 35/3, S. 75–85.
- Bekes, Peter; Neuland, Eva (2006): Norm und Variation in Lehrwerken und im muttersprachlichen Unterricht. In: Neuland, Eva (Hg.): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 507–523.
- Börner, Wolfgang (2000): Normen im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr.
- Davies, Winifred V.; Langer, Nils (2014): Die Sprachnormfrage im Deutschunterricht: das Dilemma der Lehrenden. In: Plewnia, Albrecht; Witt Andreas (Hg.): Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation. Berlin: de Gruyter, S. 299–322.

- de Cillia, Rudolf (2006): Varietätenreiches Deutsch. Deutsch als plurizentrische Sprache und DaF-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Begegnungssprache Deutsch. Motivation, Herausforderung, Perspektiven*. Innsbruck: StudienVerlag, S. 51–65.
- Dovailil, Vít (2011): Sprachnormen im Schulunterricht: Eine Untersuchung aus soziolinguistischer Perspektive. In: Lejsková, Alena; Valdřová, Jana (Hg.): *Die Grammatik, Semantik und Pragmatik des Wortes. Ihre Erforschung und Vermittlung*. Augsburg: Wißner, S. 65–88.
- Durrell, Martin (2005): Sprachnormen, Sprachvariation und Sprachwandel im DaF-Unterricht. In: Neuland, Eva; Ehlich, Konrad; Roggausch, Werner (Hg.): *Perspektiven der Germanistik in Europa*. München: Iudicum, S. 189–194.
- Dürscheid, Christa (2009): Variatio delectat? Die Plurizentrität des Deutschen als Unterrichtsgegenstand. In: Calüna, Monika; Etterich, Barbara (Hg.): *Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM*. Stallikon: Käser, S. 59–69.
- Feilke, Helmuth (2015): Transitorische Normen. Argumente zu einem didaktischen Normbegriff. In: *Didaktik Deutsch*, H. 38, S. 115–136.
- Ferstl, Christian (Hg., 2008): »Dem Dorfschullehrer sein neues Latein ...« Beiträge zu Stellenwert und Bedeutung des Dialekts in Erziehung, Unterricht und Wissenschaft. Regensburg: Vulpes.
- Glantschnig, Melanie (2011): Möglichkeiten und Grenzen eines dialektorientierten Grammatikunterrichts. In: Köpcke, Klaus-Michael; Ziegler, Arne (Hg.): *Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen*. Berlin: de Gruyter, S. 223–243.
- Klotz, Peter; Sieber, Peter (1993): *Vielelei Deutsch: Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule*. Stuttgart: Klett.
- Knöbl, Ralf (2010): Changing codes for classroom contexts. In: *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, H. 11, S. 123–153.
- Krumm, Hans-Jürgen (1997): Welches Deutsch lehren wir? In: *Deutsch als Fremdsprache*, H. 23, S. 133–141.
- Löffler, Heinrich (1990): Dialekt in Öffentlichkeit und Schule. Zehn Thesen zum Thema. In: Baur, Gerhard. W. (Hg.): *Mundart und Schule in Baden-Württemberg*. Bühl: Konkordia, S. 9–16.
- Maitz, Péter; Elspaß, Stephan (2007): Warum der »Zwiebelfisch« nicht in den Deutschunterricht gehört. In: *Info DaF*, H. 34/5, S. 515–526.
- Neuland, Eva (1993): Soziolinguistik und Sprachunterricht heute. Zur Einführung in die Thematik. In: *Der Deutschunterricht*, H. 3, S. 3–10.
- Neuland, Eva (Hg., 2006): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Neuland, Eva; Peschel, Corinna (2013): *Einführung in die Sprachdidaktik*. Heidelberg: Springer.
- Noack, Christina (2003): »Usem« – »ausm« – »aus dem«: Schriftsprachliche Probleme von Dialekt- und Hochdeutschsprechern. Ergebnisse eines Forschungsprojekts. In: *Alfa-Forum*, H. 53, S. 17–19.
- Sieber, Peter; Sitta, Horst (1986): *Mundart und Standardsprache als Problem der Schule*. Aarau-Salzburg: Sauerländer.
- Siehr, Karl-Heinz; Berner, Elisabeth (Hg., 2009): *Sprachwandel und Entwicklungstendenzen als Themen im Deutschunterricht: fachliche Grundlagen – Unterrichtsanregungen – Unterrichtsmaterialien*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Spiekermann, Helmut (2007): Standardsprache im DaF-Unterricht: Normstandard – nationale Standardvarietäten – regionale Standardvarietäten. In: *Linguistik online*, H. 32/3, S. 119–137. Online: <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/541/911> [Zugriff: 21.9.2018].
- Spiekermann, Helmut; Baßler, Harald (2001): Dialekt und Standardsprache im DaF-Unterricht. Wie Schüler urteilen – wie Lehrer urteilen. In: *Linguistik Online*, H. 9/2. Online: <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/927/1618> [Zugriff: 21.9.2018].
- Studer, Thomas (2002): Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber... Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz. In: *Linguistik online*, H. 10/1, S. 113–131.

- Takahashi, Hideaki (1999): Verschiedene Varietäten des Deutschen und deren Beziehung zum Unterricht Deutsch als Fremdsprachen. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik, H. 31, S. 109–123.
- Wetekam, Burkhard (2018): Die Deutschmeister: Hochdeutsch oder was? In: Deutschunterricht, H. 1, S. 48–53.
- Ziegler, Evelyn (2011): Subsistente Normen und Sprachkompetenz: Ihre Bedeutung für den Deutschunterricht. In: Wyss, Eva L.; Stotz, Daniel; de Pietro, Jean-François; Gnach, Aleksandra; de Saint-Georges, Ingrid (Hg.): Sprachkompetenzen in Ausbildung und Beruf. Übergänge und Transformationen. Neuchâtel: Institut des Sciences du Langage et de la Communication, S. 69–85.
- Zimmermann, Holger; Peyer, Ann (Hg., 2016): Wissen und Normen – Facetten professioneller Kompetenz von Deutschlehrkräften. Wien: Peter Lang.

## 8. Unterrichtsmaterialien

- Abraham, Ulf (2008): Sprachen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht. Freiburg/Br.: Fillibach.
- Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Jessner, Ulrike (2013): Mehrsprachigkeitsunterricht aus mehrsprachiger Sicht: Zur Förderung des metalinguistischen Bewusstseins. In Vetter, Eva (Hg.): Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue Lehrerbildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 111–147.
- Beese, Melanie; Benholz, Claudia; Chlosta, Christoph; Gürsoy, Eerkan; Hinrichs, Beatrix; Niederhaus, Constanze; Oleschko, Sven (2014): Sprachbildung in allen Fächern. München: Klett.
- Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut J. (Hg., 2013): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster: Waxmann.
- Behr, Ursula (Hg., 2005): Sprachen entdecken – Sprachen vergleichen: Kopiervorlagen zum sprachübergreifenden Lernen Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Latein. Berlin: Cornelsen.
- Besch, Werner; Löffler, Heinrich; Reich, Hans H. (Hg., 1977 ff.): Dialekt/Hochsprache kontrastiv. Sprachhefte für den Deutschunterricht. Düsseldorf: Schwann.
- Böcker, Lisa (2001): Sprache im Gebrauch: Vielfalt und Normierung. Kursthemen Deutsch. Berlin: Cornelsen.
- Brandt, Hanne; Gogolin, Ingrid (2016): Sprachförderlicher Fachunterricht: Erfahrungen und Beispiele. Münster: Waxmann.
- Budde, Monika; Michalak, Magdalena (2014): Sprachenfächer und ihr Beitrag zur fachsprachlichen Förderung. In: Magdalena Michalak (Hg.): Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 9–33.
- Ehlich, Konrad (2009). Sprachaneignung – Was man weiß, und was man wissen müsste. In: Lengyel, Drorit; Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim; Döll, Marion (Hg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster: Waxmann, S. 15–24.
- Gailberger, Steffen; Krelle, Michael (Hg., 2007): Wissen und Kompetenz. Entwicklungslinien und Kontinuitäten in Deutschdidaktik und Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Hawighorst, Britta; Bainski, Christiane; Heintze, Andreas; Rutten, Sabine; Saalman, Wiebke (2011): Durchgängige Sprachbildung – Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Münster: Waxmann.
- Jostes, Brigitte; Caspari, Daniela; Lütke, Beate (Hg., 2017): Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung. Münster: Waxmann.
- Klösel, Horst (2009): Themenhefte Zentralabitur: Deutsche Sprache der Gegenwart. Stuttgart: Klett.
- Kniffka, Gabriele; Roelcke, Thorsten (2016): Fachsprachenvermittlung im Unterricht. Stuttgart: UTB.

- Lange, Imke (2012): Von »Schülerisch« zu Bildungssprache. Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Konzept der Durchgängigen Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara (Hg.): *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 123–142.
- Lange, Imke; Gogolin, Ingrid (2010): *Durchgänge Sprachbildung in der Praxis*. Münster: Waxmann.
- Melzer, Florian (2013): Modellierung, Diagnose und Förderung von Sprachbewusstheit in der Sekundarstufe. In: Gailberger, Steffen; Wietzke, Frauke (Hg.): *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht*. Weinheim: Beltz, S. 300–320.
- Michalak, Magdalena (Hg., 2014): *Sprache als Lernmedium im Fachunterricht: Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Michalak, Magdalena; Lemke, Valerie; Göke, Marius (2015). *Sprache im Fachunterricht: Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr Francke.
- Oomen-Welke, Ingelore (2000): Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht- Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. In: *Deutschlernen*, H. 2, S. 143–163.
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hg., 2017): *Aufbau von Bildungssprache in der Grundschule – Fokus Grundstufe I. Wege zu einem vernetzten, sprachsensiblen und inklusiven Deutschunterricht*. Graz: ÖSZ (ÖSZ Praxisreihe, H. 2).
- Schuster, Karl (2001): *Mündlicher Sprachgebrauch im Deutschunterricht. Denken, Sprechen, Handeln – Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Spinner, Kaspar H. (2001): *Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition*. Seelze: Klett.
- Tajmel, Tanja; Hägi-Mead, Sara (2017): *Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiele*. Münster: Waxmann.
- Thürmann, Eike; Vollmer, Johannes (2013): *Schulsprache und Sprachsensibler Fachunterricht. Eine Checkliste mit Erläuterungen*. In Röhner, Charlotte; Hövelbrinks, Britta (Hg.): *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache*. Weinheim-Basel: Beltz, S. 212–233.
- Titz, Cora; Geyer, Sabrina; Ropeter, Anna; Wagner, Hanna; Weber, Susanne; Hasselhorn, Marcus (Hg., 2017): *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wiese, Heike; Mayr, Katharina; Krämer, Philipp; Seeger, Patrick; Müller, Hans-Georg; Freywald, Ulrike (2014): *Deutsch ist vielseitig: Aus- und Fortbildungsmodul zur Sprachvariation im urbanen Raum*. Handbuch für die Konzeption von Fortbildungen und Anwendungseinheiten für den Schulunterricht und Kita-Alltag. Online: [www.deutsch-ist-vielseitig.de](http://www.deutsch-ist-vielseitig.de) [Zugriff: 10.10.2018].
- Wildemann, Anja (2013): *Sprache(n) thematisieren – Sprachbewusstheit fördern*. In: Gailberger, Steffen; Wietzke, Frauke (Hg.): *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht*. Weinheim: Beltz, S. 321–338.
- Wildemann, Anja; Fornol, Sarah (2016): *Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Zehetner, Ludwig (1977): *Dialekt/Hochsprache kontrastiv. Sprachhefte für den Deutschunterricht*. Bairisch. Düsseldorf: Schwann.

## 9. Zeitschriften

- Deutsch 5-10, Nr. 27/2011: *Sprache reflektieren*.
- Deutsch 5-10, Nr. 27/2011: *Rechtschreiben erforschen – Fehler korrigieren*.
- Der Deutschunterricht, H. 3/1998: *Sprachnormen*.
- Der Deutschunterricht, H. 3/2002: *Sprachbewusstsein*.
- Der Deutschunterricht, H. 2/2003: *Sprache und Politik*.
- Der Deutschunterricht, H. 1/2004: *Sprachvariation im heutigen Deutsch*.

- Der Deutschunterricht, H. 5/2006: Sprachkritik: Neue Entwicklungen.
- Der Deutschunterricht, H. 1/2009: Sprachstile.
- Der Deutschunterricht, H. 5/2009: Sprachverfall.
- Der Deutschunterricht, H. 2/2011: Sprachliche Höflichkeit.
- Der Deutschunterricht, H. 6/2011: Sprache und Diskriminierung.
- Der Deutschunterricht, H. 3/2014: Schulgrammatik – Grammatik in der Schule.
- Der Deutschunterricht, H. 4/2017: Soziolinguistik.
- DeutschMagazin, H. 4/2008: Mundart.
- Deutsch betrifft uns, H. 5/2006: Tendenzen der Gegenwartssprache.
- Deutsch betrifft uns, H. 4/2012: Sprachvarietäten.
- Deutschunterricht, H. 2/2008: Vom Gedanken zum Satz.
- Deutschunterricht, H. 1/2009: Ausdruck – Sprache differenziert gebrauchen.
- Deutschunterricht, H. 2/2011: Tendenzen der Gegenwartssprache.
- Deutschunterricht, H. 1/2017: Sprachwandel.
- ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 3/2002: Sprachaufmerksamkeit.
- ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 4/2009: Sprechen. Mündlichkeit im Unterricht.
- ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 4/2016: Leistungsbeurteilung.
- ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 3/2014: Österreichisches Deutsch und Plurizentrik.
- ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 4/2015: Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit.
- Praxis Deutsch, H. 12/1975: Sprache und Öffentlichkeit.
- Praxis Deutsch, H. 24/1976: Gesprochene Sprache.
- Praxis Deutsch, H. 27/1977: Dialekt.
- Praxis Deutsch, H. 52/1982: Mit Sprache bewerten.
- Praxis Deutsch, H. 96/1989: Sprachgebrauch und Sprachgeschichte.
- Praxis Deutsch, H. 132/1995: Sprachkritik.
- Praxis Deutsch, H. 202/2007: Sprachliche Heterogenität.
- Praxis Deutsch, H. 215/2009: Sprachwandel.
- Praxis Deutsch, H. 264/2017: Grammatische Zweifelsfälle.
- Praxis Deutsch, H. 269/2018: Sprache und Politik.

# Kommentar

## Normen und Variation

### Zum Theorie- und Praxis-Spannungsfeld in der Deutschlehrer\_innenausbildung neu

Es gehört zu den gleichsam befremdlichen wie üblichen Phänomenen des Lehrer\_innendaseins, dass, einmal Praxisluft geschnuppert, die Institution Universität und ihre Logik fremd zu werden droht. Grund hierfür sind Haltungen und Normvorstellungen, die, einmal festgefahren, nicht leicht wieder aufzubrechen sind. Über Variation und Normen im Kontext der »Deutschlehrer\_innenbildung neu« nachzudenken, bedeutet, das Verhältnis von Theorie und Praxis neu zu bestimmen.

Die nunmehr verbundmäßig organisierten Studien befähigen künftig an NMS, AHS, BHS, BMS oder PTS zu unterrichten. Wie gehabt können, aber müssen nicht mehr zwei Unterrichtsfächer gewählt werden, vorausgesetzt, ein Fach wird mit einer Spezialisierung kombiniert. So viel und so grob zu den neuen normativen Vorgaben.

Abgesehen von diesen formalen Aspekten wurde – das ist in dem Kontext das Entscheidende – das Praxispensum im Lehramtsstudium deutlich erhöht. Diese Form von Praxis kann noch so theoriegeleitet und didaktisch wie methodisch vielfältig gestaltet sein. Dass Schule als Institution verändert, normiert und standardisiert, wird sie nicht gänzlich zu verhindern wissen. So ist es

unter Berufseinsteiger\_innen nach ersten vermeintlich didaktischen – meist eher disziplinären – Notfällen populär, dem Meisterwissen der Alteingesessenen zu vertrauen sowie auf Rezeptwissen aus der eigenen Schulzeit zurückzugreifen. Was einmal funktioniert hat, dem wird zu oft blind vertraut, ungeachtet der Tatsache, dass seither zwanzig Jahre vergangen sein mögen. Wie Schule selbst erlebt wurde und welche Handlungen und Haltungen im Dienst stehende Kolleg\_innen transportieren, wird somit unterbewusst zur Norm erhoben.

Umso wichtiger ist daher das Professionswissen sowie die professionelle Begleitung in der Praxisphase durch die an den Schulen tätigen Mentor\_innen, die idealiter als Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis fungieren. Aber wird hier etwas eingefordert, das möglicherweise gar nicht eingelöst werden kann? Überfordern sich die Organisationen in ihren wechselseitigen Erwartungen? Iris Winkler hat mehrfach – zuletzt am SDD 2018 in Hamburg – auf die immanente Differenz zwischen der Organisation Schule und der Organisation Universität hingewiesen. Möglicherweise ließe sich sogar behaupten, dass diese sich zu widersprechen scheinen, insofern in der konkreten Unterrichtssituation kein Raum für fachdidaktische Reflexion bleibt. Der auf den ersten Praxischock folgende oder bisweilen zuvor getätigte berühmt-berühmte Ratschlag, nachdem alles zu vergessen sei, was an der Uni jemals gelehrt wurde, lässt nicht nur auf bestimmte Haltungen schließen, sondern ist zusätzlicher Hinweis auf das Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Ja, es wäre eine Illusion

zu glauben, dass Lehrende in der Deutschstunde, in der schnelles Handeln fachdidaktisches Überleben sichert, literaturdidaktische Konzepte stets auf Abruf mitreflektierten. Dies muss bereits in der Ausbildung geschehen, indem an Fallbeispielen das Ausloten von Handlungsalternativen internalisiert wird, indem an didaktischen Variationen gearbeitet wird und Normen hinterfragt werden, indem professionelles Handeln und Haltungen geschult werden. Das ist Aufgabe der Universitäten wie der Pädagogischen Hochschulen. Doch steht die Vermutung im Raum, dass innerhalb der fachdidaktischen Lehre das Verhältnis von Theorie und Praxis tendenziell zu nebulös bleibt, indem Verbindungen nicht hergestellt werden. Dabei müsste Studierenden von Anfang an klar sein, was sie von der Deutschdidaktik erwarten können und wo möglicherweise auch ihre Grenzen sind. Dann nämlich gäbe es kein logisches Argument für die Nivellierung von Reflexion im beruflichen Alltag.

Theoriewissen macht noch keine guten Deutschlehrer\_innen, wiewohl nach Kurt Lewin nichts praktischer als eine gute Theorie sei (Lewin 1951, S. 169). Gleichzeitig muss der Ort der Theorie nicht nur die Universität sein, wie gelungene Ansätze forschenden Lernens verdeutlichen. Die Universitäten wiederum könnten – ohne den

Blick von oben herab – vermehrt auf die Expertise aus den Schulen zurückgreifen. Im Idealfall sind Praxis und Theorie sodann in einer Weise aufeinander bezogen, in der sie sich wechselseitig beeinflussen.

Die Variation der Praxis ist in der Theorie verortet. Eine theoriegeleitete Praxis wiederum stellt Normen in Frage, besitzt keine Allgemeingültigkeit, keine Handlungsanweisung. Zu heterogen und soziokulturell divers ist unsere Gesellschaft. Normen zu hinterfragen, die Deutungshoheit von Unterrichtsmaterialien zu hinterfragen, Variation in der Aufgabenerfüllung zu fördern, all das macht professionelles Lehrer\_innenhandeln aus und könnte verhindern, dass das Spinner'sche Schreckgespenst des standardisierten Schülers (Spinner 2005, S. 4 ff.) auf einen standardisierten Lehrer hinausläuft.

#### Literatur

- LEWIN, KURT (1951): *Field theory in social science. Selected theoretical papers*. Hg. von Dorwin Cartwright. New York: Harper & Row.
- SPINNER, KASPAR (2005): Der standardisierte Schüler. In: *Didaktik Deutsch* 18, S. 4–14.
- WINKLER, IRIS (2018): *Zwei Welten!? – Inwieweit das Studium der Fachdidaktik Deutsch zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen beitragen kann*. Vortrag gehalten am 19.9.2018 am Symposium Deutschdidaktik in Hamburg.



Univ.-Ass.<sup>in</sup> MMag.<sup>a</sup> Julia Malle

ist Universitätsassistentin (pre doc) in der Fachdidaktik Deutsch am Institut für Germanistik der Universität Wien, Fellow an der Vienna Doctoral Academy »Theory and Methodology in the Humanities« und AHS-Lehrerin.

E-Mail: [julia.malle@univie.ac.at](mailto:julia.malle@univie.ac.at)

## ide empfiehlt



Anita Schilcher, Kurt Finkenzyler,  
Christina Knott, Friederike Pronold-  
Günthner, Johannes Wild (Hg.)

### **Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht**

Strategien für professionelle Deutschlehrkräfte.  
Seelze: Klett/Kallmeyer, 2018. 352 Seiten.

ISBN 978-3-7727-1204-3 • EUR 25,95

### **Von Rezepten und Reiseführern**

In der LehrerInnen-Bildung Tätige klagen gerne über den immer wieder von Studierenden vernehmbaren, direkt oder indirekt geäußerten Wunsch nach schnell in der Unterrichtspraxis umsetzbaren Unterrichtsvorschlägen und -materialien, nach klaren Stundenbildern und entsprechenden Kopiervorlagen, die sofort eingesetzt werden können. Der Wunsch nach Unterrichts-»rezepten« mag zwar hie und da aufkommen, vor allem im dichtgedrängten Schulalltag. Die Praxis von Lehramtsaus-, -fort- und -weiterbildung im Unterrichtsfach Deutsch zeigt jedoch deutlich, dass das Verständnis des

Lehrberufs als eines professionellen, fachlich und fachdidaktisch fundierten Handelns auf der Grundlage aktueller Forschungsergebnisse für Studierende wie für PraktikerInnen mehr und mehr in den Vordergrund rückt. Die Rede von einem »didaktischen Brauchtum«, das Lehrkräfte dazu bringt, sich an den eigenen Unterrichtserfahrungen zu orientieren, kann nach und nach ersetzt werden durch ein professionelles didaktisches Verständnis, in dem der/die Lehrende zu einer Fachkraft nicht nur für das Fach, sondern für die Gestaltung von didaktisch fundierten Lehr-Lernsituationen wird.

Das vorliegende »Praxisbuch« setzt genau hier an und stellt wesentliche Eckpunkte der Unterrichtsgestaltung als Schritte bzw. Elemente einer professionellen Unterrichtsgestaltung dar. In einem einleitenden Abschnitt wird die Struktur des Buches vorgestellt, wesentlich ist dabei ein »Strategiefächer«, in dem »die wichtigsten Erkenntnisse zur Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht« zusammengefasst werden (S. 9). Die Dimensionen des Strategiefächers (Kompetenzorientierung, Fachlichkeit, Zielorientierung, Klarheit/Strukturierung, Schüleraktivierung, Methoden/Medien, Zeitmanagement, Sprache/Körpersprache) dienen als Grundlage für die Reflexion des eigenen Unterrichts.

Das Buch ist dezidiert kompetenzorientiert ausgelegt und kann als Planungs- und Strukturierungshilfe verstanden werden. Da, wie die HerausgeberInnen betonen, die Vorschläge für die Unterrichtsplanung sich nicht wie Rezepte unverändert anwenden lassen, werden die im Einzelnen besprochenen Themen zwar anhand einer

Musterklasse expliziert; die HerausgeberInnen betonen jedoch die Notwendigkeit der Anpassung an die jeweilige Lerngruppe.

Die titelgebenden »Schritte« werden in 17 Kapiteln erörtert. Beginnend mit dem Thema »Kompetenzorientiert unterrichten« (Kap. 2.1) beschreiben die AutorInnen Basiselemente der Unterrichtsplanung, von der Planung von Sequenzen über die Formulierung von Lernzielen, die konkrete Planung einer Unterrichtseinheit bis zur Bewertung von SchülerInnen-Texten und mündlichen Leistungen einschließlich des Feedbacks. Dazu (bzw. dazwischen) befassen sich spezifische Kapitel mit der Erhebung der Lernvoraussetzungen, der Aufgabenkonzeption und der Auswahl von geeigneten Texten. Schließlich werden Fragen der Visualisierung von Lernprozessen sowie von Möglichkeiten der Differenzierung und Individualisierung erörtert. Abgerundet wird diese »Schrittfolge« durch je ein Kapitel, das sich mit dem effektiven und ausdrucksvollen LehrerInnen-Vortrag und der Körpersprache von Lehrkräften befasst.

Die einzelnen Kapitel sind in sich je nach Thema unterschiedlich konzipiert, gehen jedoch stets von grundlegenden Fragen und Begriffsdefinitionen aus und münden schließlich in praktische Vorschläge (wie etwa die Gestaltung von Arbeitsblättern oder die Formulierung von Arbeitsaufträgen etc.). Erwähnenswert ist der regelmäßige Verweis auf einschlägige Forschungsergebnisse und weiterführende theoretische Literatur sowie das Nebeneinander von theoretischen Grundlagen, Forschungsergebnissen und konkreten und praktischen Tipps

und Hinweisen, wodurch das Praxisbuch auch zu einem Studienbuch wird. Eine interessante Ergänzung dieser Kernkapitel stellen Kapitel 3 (»Stolpersteine«) und Kapitel 4 (»Methodenbausteine«) dar, in denen einzelne methodische Ansätze in ihren Abläufen und mit Hinweisen auf typische Probleme und Fehlerquellen vorgestellt werden, so etwa der Projektunterricht, bei dem oft die Zeitplanung und die Dynamiken der Schülergruppe unterschätzt werden.

Zu erwähnen ist, dass dieses Praxisbuch einen soliden Rahmen für eine »gelungene Unterrichtsgestaltung« anbietet, dass aber die einzelnen darin bearbeiteten Themen (Lese-, Literatur-, Medien- und Sprachdidaktik) von den AutorInnen exemplarisch vorgestellt werden, um an ihnen die Unterrichtsplanung zu erläutern. Sie bedürfen jeweils der Vertiefung und Erweiterung.

*Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht* ist, wie es der Untertitel benennt, ein Grundlagenwerk für professionelle Deutschlehrkräfte, und zwar im mehrfachen Sinn: für Studierende des Lehramts Deutsch, die sich auf der Grundlage aktueller Lehr-Lern-Forschung auf ihren Beruf professionell vorbereiten wollen, ebenso wie für DeutschlehrerInnen in der Praxis, welche ihre Unterrichtspraxis reflektieren und für Anregungen öffnen wollen.

---

JÜRGEN STRUGER ist Assistenzprofessor am Institut für Germanistik<sup>AEC</sup> der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt im Bereich Sprachdidaktik. E-Mail: juergen.struger@aau.at

## Neu im Regal

Petra Gretsch, Lars Holzäpfel (Hg.)

### **Lernen mit Visualisierungen**

Erkenntnisse aus der Forschung und deren Implikationen für die Fachdidaktik.  
Münster: Waxmann, 2016. 166 Seiten.

ISBN 978-3-8309-3414-1 • EUR 34,90

In schulischen Lernprozessen, bei Referaten und auch bei Prüfungen spielen Visualisierungen eine wesentliche Rolle. Und so wurde das Thema in den letzten Jahren auch in der Forschung häufig aufgenommen, um das Wechselspiel zwischen Lernen und dem Einfluss grafischer und piktoraler Darstellungen zu beleuchten. Die beiden HerausgeberInnen haben in dem vorliegenden Sammelband Beiträge auf disziplinenübergreifender Basis, die im Rahmen des interdisziplinären Forschungs- und Nachwuchskollegs VisDeM (Visualisierung im Deutsch- und Mathematikunterricht) entstanden sind, zusammengeführt. In den einzelnen Teilkapiteln werden Beiträge zur »Visualisierung in der Fachdidaktik« (Sprach-, Lese- und Literaturdidaktik, mathematische Bildung und allgemeine Didaktik), »Grundlagen aus der psychologischen Forschung« sowie »Grundlagen aus weiteren, angrenzenden Disziplinen« (wie Semiotik, Metaphern, Visual Literacy, Bildlinguistik, Schriftsysteme und Typografien, Kommunikationsdesigns) in den Blick genommen. Der Fokus liegt dabei gleichermaßen auf den Lernenden, indem

hinterfragt wird, wie sie Visualisierungen für ihren Lernprozess nutzen können, wie auch auf den Lehrenden, die sich mit Überlegungen zur konkreten Umsetzung im Unterricht und der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse so mancher Herausforderung stellen müssen. Dank der Beiträge in diesem Band wird das Verständnis für lernpsychologisch wichtige Zusammenhänge vertieft und das Potenzial des reflektierten Einsatzes von Visualisierungen im Unterricht eindrucksvoll vor Augen geführt.

Wolfgang Boettcher, Kaspar H. Spinner

### **Von sprachlichen Pannen zum grammatischen Nachdenken**

Beispiele – Analysen – Impulse für den Unterricht in der Sekundarstufe I und II.  
(= Praxis Deutsch).

Seelze: Klett|Kallmeyer, 2018. 264 Seiten.  
ISBN 978-3-7727-1208-1 • EUR 29,95

Stefan Metzger

### **Grammatik unterrichten mit dem Feldermodell**

Didaktische Überlegungen und Aufgaben für die Orientierungsstufe.

Seelze: Klett|Kallmeyer, 2017.  
ISBN 978-3-7727-1080-3 • EUR 24,95

Der Grammatikunterricht bzw. das durchaus auch lustvolle Nachdenken über Sprache stehen im Zentrum der beiden hier vorgestellten Publikationen.

*Wolfgang Boettcher* und *Kaspar H. Spinner* haben 451 sprachliche Pannen aus der Rubrik »Hohlspiegel« des Magazins *Der Spiegel* zusammengetragen, die aufgrund ihrer Doppeldeutigkeiten das Nachdenken über Sprache anregen sollen. Neben den Fundstücken

aus der Presse werden auch Textarten wie Werbung, Witz und Poesie berücksichtigt, die bewusst mit sprachlicher Mehrdeutigkeit spielen und vom Gewohnten abweichen, um bestimmte Effekte zu erzielen.

Missverständliches, das nicht zwingend auch grammatisch falsch sein muss, löst meist eine Irritation aus, der die RezipientInnen auf den Grund gehen möchten. Es entstehen dadurch Gesprächs- und Lernsituationen, die weit über einen traditionellen Grammatikunterricht hinausgehen. Im Zuge der Reflexion über das Misslingen einer Kommunikationssituation müssen sich Lernende mit verschiedenen Perspektiven als Sender und Empfänger einer Botschaft, aber auch mit grammatischen Zusammenhängen und schriftsprachlichen wie auch textsortenspezifischen Formulierungsproblemen auseinandersetzen. An dieser didaktischen Überlegung knüpfen die beiden Autoren mit ihrer sorgfältigen Auswahl von Textbeispielen an.

Die Fundstücke und deren Kommentierung wurden nach grammatischen Kategorien gegliedert, die einzelnen Kapitel sind in Wort-, Satz- und Textebene geordnet; darüber hinaus werden zu den einzelnen Kategorien ausführliche Analysen und methodische Anregungen formuliert. Ein Register und zahlreiche Querverweise im Buch erleichtern seine Nutzung, im Download-Material stehen zusätzliche grammatiktheoretische Erläuterungen zur Verfügung. Der Band bietet Anregungen für den Unterricht ab der 7. Schulstufe und kann auch in der Sekundarstufe II sowie für Hochschulseminare gewinnbringend eingesetzt werden. Lehrende im Fach Deutsch an

Schulen und Hochschulen, Lehramtsstudierende, aber auch andere an Sprachreflexion Interessierte – nicht zuletzt die Lernenden selbst – werden die wertvollen Anregungen und den humorvollen Umgang mit sprachlichen Stolpersteinen zu schätzen wissen.

*Stefan Metzger* stellt den Grammatikunterricht mit dem Feldermodell ins Zentrum seiner Ausführungen. Die Grundlagen des an der deutschen Syntax orientierten Modells lassen sich bereits in der 5. und 6. Schulstufe mithilfe der praxisnahen Lernaufgaben erwerben. Dieses nicht ganz neue Modell ist bislang in den Schulen noch nicht wirklich angekommen, was umso erstaunlicher ist, als es aufgrund seiner Strukturiertheit und Anschaulichkeit auch für SchülerInnen in sprachlich sehr heterogenen Klassen gut einsetzbar wäre. Der Praxisband ist sehr übersichtlich aufgebaut: Nach einer Einführung in die Grundzüge des Feldermodells werden in neun Kapiteln unterschiedliche Aspekte der deutschen Syntax bearbeitet (»Grundstruktur des deutschen Satzes«, »Satzglieder«, »Attribute«, »Satzarten und ihre Aussage«, »Kasus und Objekte«, »Satzreihen und Satzgefüge«, »Verschiedene Formen von Satzklammer«, »Komplexere Sätze«, »Genitiv«). Die Zugänge sind vielfältig und folgen einer spiralcurricularen Progression. Trotz des nachvollziehbaren Aufbaus und detaillierter Erläuterungen, wird eine intensive Auseinandersetzung mit dem Feldermodell sowie eine sorgfältige Vorbereitung seitens der Lehrpersonen nötig sein, bevor mit den Lernaufgaben auch im eigenen Unterricht wirkungsvoll gearbeitet werden kann. Ein Aufwand, der sich gewiss lohnt.

Anna-Maria Perissutti, Sonja Kuri,  
Ursula Doleschal (Hg.)

### **WRILAB2**

A Didactical Approach to Develop Text  
Competences in L2.

(= Sprach-, Literatur- und Kulturkontraste,  
Bd. 3).

Wien-Zürich: LIT, 2016. 166 Seiten.

ISBN 978-3-6439-0859-9 • EUR 29,90

Das vom »EU Lifelong Learning Programme« mitfinanzierte Projekt *WRILAB2* machte es sich zur Aufgabe, ein Online-Lese- und -Schreiblabor für die Sprachen Deutsch, Italienisch, Slowenisch und Tschechisch zu entwickeln. Damit wollte man – mit Blick auf die wachsende Zahl mehrsprachiger SchülerInnen und StudentInnen – leicht zugängliche theoretische und praktische Hilfestellungen für das funktionale Schreiben in den vier europäischen Sprachen bereitstellen. Die ausgewählten Informationen, Methoden und für diesen Zweck entwickelten Übungen können im Unterricht, aber auch außerhalb davon eingesetzt werden und richten sich an Lehrende und besonders auch an SchülerInnen und Studierende selbst, die ihre Lese- und Schreibfähigkeiten in der L2 (Niveaustufen B1–C1) erweitern möchten. Alle Unterlagen befinden sich in einem frei zugänglichen online-Portal und lassen sich bedarfsorientiert einsetzen.

Die in diesem Band versammelten Beiträge, die von AutorInnen aus den am Projekt beteiligten Ländern Deutschland, Italien, Österreich, Slowenien und Tschechien stammen und in fünf Sprachen verfasst sind, umfassen ein breites Spektrum an Zugängen: Im ersten Teil werden theoretische Einblicke gewährt, der didaktische Rahmen wird abgesteckt, und es findet

eine theoretische und anwendungsorientierte Aufbereitung des aktuellen Stands der Schreibforschung sowie eine Einführung in die Beurteilung der funktionalen Angemessenheit von Texten statt. Der zweite Teil nimmt die didaktischen Anwendungsmöglichkeiten auf dem Weg zur Entwicklung von Textkompetenz in den Blick. *WRILAB2* stellt fachlich fundiertes Wissen und leicht zugängliche Übungen zum funktionalen Schreiben zur Verfügung und trägt damit dazu bei, eine Lücke zwischen Theorie und Praxis zu schließen.

### Gabriele Kniffka, Thorsten Roelcke **Fachsprachenvermittlung im Unterricht**

(= StandardWissen Lehramt, utb 4094).

Stuttgart: Ferdinand Schöningh utb, 2016.  
200 Seiten.

ISBN 978-3-8252-4094-3 • EUR 19,99

Über die Notwendigkeit sprachlicher Bildung in allen Unterrichtsfächern und die enge Verzahnung von sprachlichem und fachlichem Lernen wurde in den letzten Jahren sehr ausführlich und intensiv diskutiert. Einigkeit besteht darüber, dass Schülerinnen und Schüler nicht nur mit der Bildungssprache allgemein, sondern auch mit den sprachlichen Anforderungen jedes einzelnen Faches und den Besonderheiten von dessen Fachsprache vertraut gemacht werden müssen. Gabriele Kniffka und Thorsten Roelcke nehmen diese Forderungen als Ausgangspunkt ihrer Publikation und widmen sich den Herausforderungen der Fachsprachenvermittlung im Unterricht. Nach Ausführungen zur Relevanz einer Vermittlung von Fachsprachen im Unterricht zeichnen sie die Schritte

von der Bildungssprache zu einer fachkommunikativen Kompetenz nach. Ein weiteres Kapitel widmet sich den Formen und Funktionen von Fachsprache. Die Kapitel vier und fünf nehmen den Unterricht genauer in den Blick, zuerst wird ein Überblick über Konzepte und Modelle von Sprachvermittlung im Fach geboten, um anschließend anhand von sehr konkreten Beispielen Planungshilfen für die Praxis fachsprachlichen Unterrichts zu bieten. Zahlreiche Übungen und Tests laden zur vertieften Auseinandersetzung mit dem Dargelegten ein und können dank der angebotenen Lösungshilfen auch eigenständig überprüft werden, ein umfassendes Literaturverzeichnis rundet die Ausführungen ab. Gabriele Kniffka und Thorsten Roelcke ist mit diesem Band eine theoretisch fundierte und für die Praxis gut umsetzbare Bearbeitung dieses wichtigen Themenbereichs gelungen.

Jörg Killian, Birgit Brouër,  
Dina Lüttenberg (Hg.)

### **Handbuch Sprache in der Bildung**

(= Handbücher Sprachwissen, Bd. 21).

Berlin-Boston: de Gruyter, 2016. 615 Seiten.

ISBN 978-3-1102-9588-7 • EUR 179,95

Der enge Zusammenhang von Sprache und Bildung gilt bereits seit der Antike als bedeutsam. Heute – mit Blick auf die heterogene, mehrsprachige Gesellschaft und angesichts regelmäßig wiederkehrender Leistungsüberprüfungen wie PISA und Konzeptionen wie »Bildungssprache«, »durchgängige sprachliche Bildung« und »sprach(en)sensibler Fachunterricht« – ist man sich der Notwendigkeit, bei der Anleitung von Lernprozessen immer auch

die Sprache in den Blick zu nehmen, umso deutlicher bewusst.

Das hier vorgestellte *Handbuch Sprache in der Bildung* versammelt 27 Beiträge, in denen namhafte WissenschaftlerInnen aus unterschiedlichen Disziplinen die Rolle der Sprache in der Bildung beleuchten, wobei der Schwerpunkt des Handbuchs auf der institutionell gesteuerten Bildung an Schule und Hochschule liegt. Teil eins setzt sich mit der Rolle der Sprache in der Wissenskonstitution auseinander, dabei werden u. a. Fragen von Sprache und Identität, der Zusammenhang von Sprache, Bildung und sozialer Herkunft oder auch migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in den Blick genommen. Teil zwei spürt historischen Entwicklungen der sprachlichen Konstitution von Bildung nach, Teil drei lotet die Grundlagen der sprachlichen Wissenskonstitution in der Praxis aus. Im vierten und letzten Teil wurden schließlich empirische Ansätze und Befunde zur sprachlichen Wissenskonstruktion zusammengetragen.

Darüber hinaus werden auch die in diesem Kontext wichtigen Begriffe Bildung, Education, Literacy, Erziehung und Ausbildung kritisch diskutiert.

Den HerausgeberInnen ist bewusst, mit der Erforschung von Sprache in der Bildung ein sehr weites Feld vor sich zu haben, sodass sie keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Es kommt ihnen – und den beteiligten AutorInnen – jedoch das Verdienst zu, wesentliche Teile dieses Feldes bearbeitet und gemäß dem neuesten Forschungsstand aufbereitet und zugänglich gemacht zu haben.

URSULA ESTERL